



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (10)، العدد (1)، آذار 2014 م / جمادى الأولى 1435 هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (10)، العدد (1)، كانون آذار 2014 م / جمادى الأولى 1435 هـ

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

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. منى الحديدي

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. يعقوب أبوحلو

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 محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (10)، العدد (1)، آذار 2014 م / جمادى الأولى 1435 هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (10)، العدد (1)، آذار 2014 م / جمادى الأولى 1435 هـ

الهيئة الاستشارية:

- أ.د محمد النيلي
جامعة الإمارات، الإمارات العربية المتحدة.
- أ.د بدر بن عبد الله الصالح
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- أ.د أحمد سليمان عودة
جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- أ.د سليمان الريحاني
الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أ.د أحمد الحريري
Duke University, USA.
- أ.د أماني صالح
Arkansas State University, USA
- المحرر اللغوي (اللغة العربية): أ.د. خليل الشيخ.
- المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): د. لمياء حماد.
- تنفيذ وإخراج: فاطمة يوسف 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

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 بحيث يكون مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، بالبحوث بالعربية [(نوع الخط Arial) (بنط 14)]، بالبحوث 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- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
 - 15- تحديد ما إذا كان البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها توثيقاً كاملاً على نسخة واحدة من البحث يذكر فيها اسم الباحث وعنوانه.
- ملاحظة: " ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة صندوق دعم البحث العلمي في وزارة التعليم العالي".

محتويات العدد

المجلد (10)، العدد (1)، آذار 2014 م / جمادى الأولى 1435هـ

البحوث باللغة العربية

- مدى التطابق بين وظائف خريجي جامعة السلطان قابوس في سوق العمل العماني وتخصصاتهم الأكاديمية
1 سالم بن سليم الغنبوسي
- فاعلية طريقتي العلاج بالقراءة والإرشاد الجمعي في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة غير
15 الأردنيين في جامعة اليرموك
أحمد الشريفين وإيمان المفلح
- درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن
37 أحمد عيسى الطويس
- تقويم الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرى للمرحلة الثانوية الدينية العالية
55 في ولاية جوهر الماليزية
إسلام شطناوي وفمر الزمان بن عبد الغنى ومحمد جى نوح
- الأداء الوظيفي الأسري كما يدركه المراهقون وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية والقلق
65 جهاد علاء الدين وتغريد العلي
- العلاقة بين مقاومة الإغراء وأنماط التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين
89 صبري الطراونة و"محمد أمين" القضاة
- مستوى إدارة الصراع التنظيمي لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقته بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين
101 في محافظة العاصمة عمان
عونه أبو سنييه وعبد الجبار البياتي
- فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم
121 للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية
إبراهيم جبيلي

مدى التطابق بين وظائف خريجي جامعة السلطان قابوس في سوق العمل العماني وتخصصاتهم الأكاديمية

سالم بن سليم الغنبوسي*

تاريخ قبوله 2013/9/22

تاريخ تسلم البحث 2013/5/9

Matching between the Employment of Sultan Qaboos University's Graduates in the Labor Market and their Academic Specialties

Salim Al Ghnboosi, Dept. of Educational of Foundations and Administration College of Education – Sultan Qaboos university.

Abstract: The aim of this study was to determine the positions compatibility of graduates at Sultan Qaboos University with their academic specialization. The data were collected from 7718 male and female graduates; 5714 cases were valid for analysis, these represented 74% of the total. The independent variables were: gender, college, specialization, job, the employer, and year of graduation. The results revealed that the percentage of compatibility between the academic specialization of graduates and their positions after graduation was 84.1%, whereas incompatibility was 15.9%. Based on gender, the male employment percentage was 48.8% whereas females' was 51.2%. In addition, 89.1% of the graduates work at the government sector, while 10.9% in the private sector, where female was 74.9% in public sector, while was 25.1% at the private sector. Upon the results, the study recommended studies to ensure that future labor market needs and skills are met and further studies were suggested, and the period that graduates keep on as jobs seekers. (**Keywords:** Matching between jobs and Specialization, Sultan Qaboos University's Graduates, Academic Specializations and Omani Market).

إلا أن العديد من الدراسات أكدت أن هناك قصورا في أداء خريجي بعض الجامعات ومنها العربية، وهذا القصور تمثل في عدم تزويد الخريجين بمهارات ومعارف ضرورية ترتبط بأدائهم الوظيفي، خاصة في الجوانب الاجتماعية والعلمية في مناهج الإعداد الأكاديمي، التي لا تزال غير كافية، فضلا عن عدم ربط الجانب النظري بالتطبيق العملي، إضافة إلى قلة إكساب الخريجين مهارات التواصل، كتعلم اللغات التي من بينها اللغة الإنجليزية (البطش والطويل، 1998؛ التركستاني، 1999؛ لبانة وعطاري، 2010؛ Allen & DeWeert، 2007).

ومما تقدم يتبين أن مؤسسات التعليم العالي التي أُوكل إليها مهمة إعداد الموارد البشرية، لا بد لها من تزويد خريجها بمهارات وقدرات تفي بمتطلبات العصر، على أن يتم التركيز على التأهيل المتكامل والشامل للخريجين، حتى يتمكنوا من مواكبة متطلبات الحياة والعمل معا، وهذا ما أكدته دراسة (Lowden, Hall, Elliot, & Lewi, 2011)، التي هدفت التعرف إلى وجهات نظر سوق العمل المعنية بمهارات توظيف الخريجين الجدد بالمملكة المتحدة، حيث رأى أرباب العمل أنهم يتوقعون أن يمتلك الخريجون قدرات فنية وتخصصية، إلى جانب مهارات عامة، كالقدرة على العمل ضمن الفريق، والتواصل، والقيادة، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والقدرات الإدارية.

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى تطابق الوظائف التي شغلها خريجو جامعة السلطان قابوس مع تخصصاتهم الأكاديمية، البالغ عددهم 7718 خريجا وخريجة، وهم يمثلون مجتمع الدراسة، تمكن الباحث من تحليل بيانات 5714 حالة لصالحية بياناتهم، وهؤلاء يمثلون 74% من المجتمع الأصل، وشملت متغيرات الجنس، والكلية، والتخصص، والوظيفة، وجهة العمل، وسنة التخرج، وحسبت التكرارات والنسب المئوية لهذه المتغيرات، ومدى علاقتها بمتغير الوظيفة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها ما يلي: بلغت نسبة التطابق بين تخصصات خريجي جامعة السلطان قابوس والوظائف التي شغلوها في سوق العمل 84.1%، بينما بلغت نسبة عدم التطابق 15.9%، أما نسبة توظيف الخريجين حسب الجنس فقد بلغت نسبة الذكور 48.8% في القطاع الحكومي، وبلغت نسبة الإناث 51.2%، أما حسب القطاع فبلغت نسبة الذكور 89.1% في القطاع الحكومي، و10.9% في القطاع الخاص، بينما لدى الإناث بلغت 74.9% في القطاع الحكومي، و25.1% في القطاع الخاص، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بقيام دراسات ميدانية للتحقق من احتياجات سوق العمل في سلطنة عمان والمهارات الضرورية للوظائف فيه، وعدد السنوات التي يقضيها الباحث عن العمل من خريجي جامعة السلطان قابوس. (**الكلمات المفتاحية:** التطابق بين الوظائف والتخصصات الأكاديمية، خريجو جامعة السلطان قابوس، التخصصات الأكاديمية وسوق العمل العماني).

مقدمة: تمثل العلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة الجزء بالكل، فالمجتمع الكبير يحتضن العديد من المكونات المتفاعلة فيما بينها، ومن بين مكوناته الأساسية الجامعة، التي مازالت تتنبأ مركز الصدارة بين المؤسسات التعليمية، والتي تهدف إلى الرقي بالمجتمع ثقافيا، واجتماعيا، واقتصاديا، وتنمويا، ومن هذا المنطلق تقوم الجامعة بدور حيوي في إعداد الموارد البشرية المؤهلة للإسهام في خطط التنمية، فهي تلبي حاجات سوق العمل من الكوادر المتخصصة القادرة على تسير عملية الإنتاج والاقتصاد في المجتمع (Robinson, Sparrow, Clegg, & Birdi, 2005; Hartog, 2000; Johnson & Johnson, 2000; Yang, You & Chen, 2005).

وعند الحديث عن العلاقة بين المجتمع والجامعة، تبرز قضية مهمة وهي العلاقة بين الجامعة وسوق العمل، فهي علاقة تبادلية ضرورية؛ فسوق العمل ذو المتغيرات المتجددة باستمرار بحاجة إلى مخرجات الجامعة بمختلف تخصصاتها الأكاديمية وتنوعها، فهي تقوم بتزويد خريجها بالمهارات والقدرات العلمية والعملية، كما تزودهم بمهارات الحياة الضرورية، بما يتلاءم مع حاجات سوق العمل ومتطلبات الحياة، وهذا يدفع الجامعة دوما إلى تطوير برامجها وتخصصاتها المختلفة.

* قسم الأصول والإدارة التربوية كلية التربية – جامعة السلطان قابوس.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اردب، الأردن.

الخلفية النظرية والدراسات:

يرتبط البحث عن مدى التطابق بين وظائف خريجي الجامعات وتخصصاتهم الأكاديمية بالعديد من المتغيرات الخاصة بسوق العمل، ذات العلاقة بالتقدم المعرفي والتكنولوجي المستمر، وما تحتاجه الوظائف الجديدة من كفايات، وثقافة الالتزام بالإنتاج، والمهارات الحياتية من جهة، وما يتعلق بجودة الإعداد الأكاديمي، فالتميز في التدريس الجامعي، وتطوير المناهج الدراسية، ومعايير تقييم الطلبة الخريجين قبل التخرج، وتوفير بيئة تعليم وتعلم تحفز على الإبداع من جهة أخرى، كلها قضايا تحدد العلاقة بين نوع الوظيفة في سوق العمل والتخصص العلمي للخريج الجامعي (García-Aracil & Velden 2007; Thomas & Zhang 2005; Machin & Puhani, 2003; Thomas 2003; Turner & Bowen 1999; and Loury, 1997).

إن موضوع التطابق بين التخصص الأكاديمي والوظيفة في سوق العمل يقودنا إلى مناقشة ثلاثة محاور ذات صلة مهمة به، المحور الأول: يتعلق بدور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق احتياجات سوق العمل، والمحور الثاني: يتعلق بتوقعات سوق العمل عن الكفايات المعرفية والمهارية التي يتصف بها الخريجون، والمحور الثالث: انتقال الخريجين من حياة الجامعة إلى بيئة العمل، وسيتم تناول كل محور من المحاور الثلاثة على حدة.

وفيما يتعلق بالمحور الأول فإن على مؤسسات التعليم العالي أن تلعب دوراً أساسياً في تطوير قدرات خريجها من أجل مواكبة متطلبات ما بعد التخرج، وكذلك تطوير مناهجها من خلال دراسات بحثية ميدانية تكشف جوانب القوة والضعف في خريجها، إلى جانب عقد لقاءات رسمية بين المختصين عن البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي وممثلين عن قطاعات سوق العمل المختلفة؛ للتعرف على آرائهم وتوقعاتهم عن إمكانات خريجها، فضلاً عن تطوير قدراتهم الكامنة خلال مرحلة إعدادهم الجامعي، بما يلبي حاجة سوق العمل، والقدرة على الإسهام في المجتمع وتحقيق شخصياتهم، وتعزيز مهاراتهم في استخدام الأدوات التكنولوجية (Yan, You, & Chen, 2005; Nabi, & Bagley, 1998; & Dearing, 1997: 4). أن تضع مؤسسات التعليم العالي ضمن مناهجها خطة تمكن الخريجين من امتلاك عدد من المهارات بعد إكمال دراستهم، وهذا ما قامت به جامعة سدني Sydney University - على سبيل المثال- فعندما حددت مجموعة من المهارات ألزمت نفسها بها تجاه خريجها، لإيمانها بأن الخريج عليه أن يكون أكثر قدرة على توظيف قدراته، والتأقلم مع المتغيرات وأكثر قابلية للتطوير كقدر، وهذه المهارات هي: المهارات المعرفية، ومهارات التفكير، والمهارات والصفات الشخصية، والمهارات التطبيقية (Weligamage, 2009). كما أوضح فيداناباذيرانا (2001) Vidanapathirana في نموذجة أربعة عناصر لها صفة التأثير المباشر في توظيف الخريجين هي: أرباب العمل، والخريجون (المرشحو للوظيفة)، والدولة،

ومؤسسات الإعداد (الجامعة)، فالطرف الأخير (الجامعة) يوجه إليه النقد لأنها قد لا تحقق رغبات الطلبة، وذلك لاتصافها بعدم المرونة في المنهج وأساليب التدريس، وقصور في دراسة المخرجات، مما يزيد عدد الباحثين عن العمل لعدم توافق تخصصاتهم مع حاجة السوق. ويقترح سليمان وبهارون Suleiman, Baharun, & Simpöl, (2006) على الجامعة، وفي المراحل الأولى من البرنامج الدراسي، أن تباشر العمل بمساعدة الطلبة فيما يتعلق بالتطور الذاتي، وإدراك الفرص، بتوفير أساليب تطور المهارات والكفايات الضعيفة لدى الطلبة، ويتم ذلك خلال فترة البرنامج الأكاديمي الذي بموجبه يتم الحصول على الدرجة العلمية.

من هنا تظهر أهمية فهم الجامعة لواقع سوق العمل، ومتطلبات التوظيف فيه، كما أن عليها أن تدرك حاجات الطالب المعرفية، والتخصصية، والمهنية التي تمثل أركاناً ضرورية يستطيع من خلالها التأقلم والتعايش مع متطلبات حياته الشخصية في المجتمع، ومتطلبات يسهم بها كقدر في المجتمع اقتصادياً، وهذا لا يتأتى إلا بإدراك مؤسسات إعداد الموارد البشرية بتوقعات سوق العمل.

وهذا يقودنا إلى المحور الثاني المتعلق بتوقعات قطاعات العمل اتجاه الخريجين، ونوع الكفايات التي حصلوا عليها بواسطة التعليم، والقيام بأعباء الوظيفة أو المهمة، فهذه التوقعات إذا لم تتحقق تمثل شكوى ونقداً موجهاً نحو مؤسسات الإعداد، مما ينتج عنه عدد كبير من الخريجين لا يجدون وظائف تناسب تخصصاتهم العلمية، ومن ناحية أخرى فإن القدرات والمهارات التي حصلوا عليها خلال فترة الإعداد لا تفي بمتطلبات الوظائف؛ أي أن هناك قصوراً في الإعداد، مما يرفع نسب الباحثين عن العمل، ويكون هذا عبئاً على سياسات التوظيف في الدولة، وكذلك تظهر مؤسسات التعليم العالي وتخصصاتها بمظهر عدم الجودة طالما أنها لا ترضي أرباب العمل.

ومن الأمور التي ينبغي على مؤسسات التعليم العالي القيام بها مسح آراء مؤسسات المجتمع المختلفة، للتعرف على توقعاتهم عن الخريجين، ومتطلبات الوظائف، والمواصفات أو السمات التي يتوقعون أن يمتلكها الخريجون، ومن هذه التجارب ما قامت به جامعة Guelph University الكندية من مسح لآراء أرباب العمل (المستفيدين) حول احتياجاتهم وتوقعاتهم لمخرجات التعليم العالي، فخلصت إلى عدد من المهارات الضرورية التي ينبغي على خريجي الجامعات الإلمام بها، وهي: مهارات إدارة الوقت، وإدراك أو فهم الذات، ومهارات التعلم الذاتي، وعمل الفريق، والقيادة، وحل المشكلات، والعمل ضمن التنوع، والتخطيط الموجه، وفهم مكان العمل، وإدارة تقييم الخطر (Weligamage, 2009).

إن عزوف كثير من مؤسسات التعليم العالي عن القيام بمثل هذه الدراسات قد يرجع إلى وجود فجوة في العلاقة بين مؤسسات العمل والإنتاج وبين مؤسسات التعليم العالي، وهذا لا يتأتى إلا بمبادرات لردم الهوة بين الطرفين، ويعد الوطن العربي أقرب مثال

المهارات والقدرات التي لم تقم مؤسسات الإعداد بتمكين خريجها منها، وهذا يترتب عليه وضع برنامج تدريبي لهذا النوع من الموظفين الجدد لحل هذه الإشكالية، خاصة إذا كانت المهارات المطلوبة للوظيفة لم يتم تزويد الخريجين بها في أثناء فترة الإعداد، وهذا ما دعت إليه العديد من الدراسات منها على سبيل المثال (Charlot & Decreuse, 2005; Groeneveld & Hartog, 2004; Chevalier, 2003; Raaum & Torp, 2002; and Pischke, 2000;)

مما تقدم يمكن الإشارة إلى أن عملية التطابق بين التخصص الذي بموجبه حصل الخريج على درجة علمية والوظيفة التي عين فيها تخضع لعدد من المعايير أو الظروف، ففي حالة خضوع المتقدم للوظيفة وفق المعايير المحددة، والموضوعية، عندها لن يكون هناك أي اعتبار لغير جودة التعليم الذي تلقاه الخريج والمهارات التي اكتسبها لأداء تلك الوظيفة، أما إذا كانت فرصة العمل التي حصل عليها المتقدم لاعتبارات شخصية أو اجتماعية أو غيرها، ففي هذه الحالة يتوقع أن يتم توظيف الخريج في غير مجال تخصصه، مما يترتب عليه إما الفشل أو إعادة تأهيله وتدريبه على رأس عمله، وفي الحالتين يكون هناك هدر تربوي.

تناول الأدب النظري موضوع العلاقة بين التوظيف والتخصصات الأكاديمية بالبحث والتحليل وذلك من زوايا مختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة لبانة وعطاري (2010) بعنوان مدى إسهام التعليم العالي الأردني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر الخريجين وأصحاب العمل في المجالات التربوية والطبية والهندسية والمالية في محافظتي أربد وعمان، واستخدم الباحثان الأستبانة، التي تم تطبيقها على 1141 خريجاً و257 صاحب عمل في القطاعات المذكورة، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج كان أهمها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الخريج عن المجال المعرفي تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية، ومتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير الجامعة لصالح الجامعات الحكومية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجال المهاري تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وبين تقديرات أصحاب الأعمال على المجال المعرفي تعزى لمتغير نوع القطاع لصالح القطاع الطبي، أما المجال المهاري فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أصحاب العمال تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

أما دراسة هنمانن (Hennemann & Liefner, 2010) بعنوان "توظيف خريجي الجغرافيا الألمان: التطابق بين المعارف المكتسبة والكفايات المطلوبة". هدفت إلى معرفة العلاقة بين التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل. وتألقت عينة الدراسة من 257 خريجاً من قسم الجغرافيا بجامعة Jusus Liebig University الألمانية، وهذه العينة كانت ممثلة لمجتمع الدراسة المكون من 700 خريج، وهم مجموع خريجي القسم منذ إنشائه عام 1960م، وأداة البحث المستخدمة كانت الأستبانة، التي تضمنت محاور مثل:

لغياب هذا النوع من عدم التعاون بين القطاعين، ولقد بين الجعفري ولافي (2004)، أنه يمكن بناء جسر بين القطاعين (الحكومي والخاص) من خلال تطوير المساقات الدراسية والبرامج الأكاديمية، فمن النتائج التي توصلوا إليها أن الخريجين من الجامعات الفلسطينية يفتقرون إلى المهارات اللازمة لاندماجهم في سوق العمل.

وللحد من تلك المشكلة طورت عدد من الدول المتقدمة برامجها التعليمية، فدمجت مقررات التدريب المهني ضمن خطط الدراسة الأكاديمية، فعلى سبيل المثال وكما أشار مارسدن (1999) Marsden فإن نظام التعليم في ألمانيا وهولندا يقوم على الربط بين التعليم الجامعي ومهارات العمل ضمن عملية الإعداد، مما يمكن جهات العمل من اختيار العاملين والحصول على بيانات التدريب في أثناء التأهيل المهني، وهذا يؤدي إلى تقليل برامج التدريب في أثناء العمل، وذلك نتيجة للتعاون بين مؤسسات إعداد الموارد البشرية وقطاعات العمل والإنتاج (Werfhorst, 2004).

وبالنسبة إلى المحور الأخير المتعلق بعملية التحول أو الانتقال فإن هذه العملية تمثل تحدياً لكثير من الخريجين، فهي تلي التخرج مباشرة؛ أي قبل مرحلة الانخراط في سوق العمل، وبداية الحصول على الوظيفة، فالخريج يجد نفسه بين عدة عناصر تتجاذبه في أثناء هذه المرحلة من حياته، أولها، المعروض من الوظائف، مع الأخذ في الاعتبار عامل الوقت والظروف الاجتماعية والاقتصادية للخريج، وثانيها اختلاف البيئة، فخلال السنوات الماضية من عمره هو من يحدد قدراته المناسبة لكل عمل يقوم به، أما في بيئة العمل فقد يجد نفسه أمام اختبار لقدراته الشخصية، والمهارات التي اكتسبها في أثناء الدراسة وعلاقاته مع الآخرين، وثالثها القوانين واللوائح التي تحكم نوع سلوكيات الفرد داخل بيئة العمل. فهذه المتغيرات مفردة أو مجتمعة تؤدي بالخريج إلى عدم التأقلم في مرحلة التحول. ووفق رأي أسكومبرج (2007) Schomburg فإن مقاييس النجاح في مرحلة التحول تتمثل في سلاسة عملية الانتقال، والدخل، والأبعاد الأخرى المتعلقة بعملية النجاح المهني، والنجاح فيما يتعلق بطبيعة العمل، واستخدام المعرفة مثلاً، ومدى ما يمتاز به العمل من استقلالية ومهام تثير التحدي، والتقييم الكلي للوظيفة والعمل.

ويمكن الإشارة هنا إلى أنه في حالة عدم تمكن الخريج من التأقلم مع أوضاع العمل، فإن السبب قد يكون راجعاً إلى احتماليين: إما أن يكون الخريج قد عيّّن في مستوى وظيفي أقل من إعداده الأكاديمي، فتتولد لديه حالة من الإحباط، والشعور بأن فترة إعداده لم تجن ثمارها، وأن الدولة تحملت فاتورة إعداده دون أن تحقق أهدافها، وهذا جانب سلبي يتكون لدى الخريج في بداية حياته في سوق العمل، أو أن الخريج قد عيّّن في وظيفة أعلى من مستوى إعداده الأكاديمي، فيتكون لديه شعور بالفشل والوقوع في الأخطاء، لأن مرحلة الإعداد لم تكسبه متطلبات الوظيفة، فيكون بين وضعي الفشل والتحدي، وعندها تظهر قدرات الفرد الفطرية الكامنة للتأقلم وصولاً إلى النجاح. وفي الحالتين يأتي دور مؤسسة العمل، لتقييم

تصنيع الغذاء، وشركة خدمات مالية، وشركة خدمات فنية، ومنظمة خدمة). وطلب إلى كل منظمة ترشيح 12 خريجا لديه خبرة عمل لا تقل عن 3 سنوات للمشاركة في الدراسة. وبلغ عدد من يمثلون مجتمع الدراسة 50 خريجا. وتكونت عينة الدراسة من 32 (14 من ذكور و18 من إناث) تمت مقابلتهم. وكانت المقابلات تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: ما مدى تحقق توقعاتهم عن العمل؟، وما أثر ذلك في التزاماتهم؟. وما العوامل المرجحة لبقائهم أو تركهم جهة توظيفهم؟ وما الأحداث التي أسهمت حتى اليوم في مستوى التزامهم الوظيفي؟، وما الرؤى التي جعلت توجههم إداريا، وتدريبيا، وتنمويا؟، وكيف أثرت هذه في النزعة نحو بقائهم أو تركهم لجهة العمل؟.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج هي: أن الخريجين يتوقعون أن تتعهد جهة العمل بوعودها قبل بداية العمل، ومن بين هذه الوعود نوع الوظيفة، والتدريب والتطوير المهني الذين يمكنهم من إدارة وظيفتهم. ومن العوامل المؤثرة أيضا بيئة العمل ومحيطه، فالأصدقاء والمشرفون في العمل لهم دور في الاستمرار أو ترك العمل.

وتناولت دراسة التركستاني (1999) بعنوان "دور التعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل السعودي" أهم المسؤوليات التي تقع على الجامعات لمواءمة مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل بالمملكة العربية السعودية، وأسباب عدم قبول سوق العمل المحلي لمخرجات التعليم من الطلبة المتخرجين في الجامعات السعودية. وتألقت عينة البحث من رجال الأعمال وأعضاء هيئة التدريس. ولمعرفة وجهات نظرهم تم توزيع 350 استبانة استرجع منها 291 استبانة، 56% منها ردود رجال الأعمال، بينما كانت نسبة ردود أعضاء هيئة التدريس 44%. توصلت الدراسة إلى أن هناك أربعة عوائق تحول دون قبول مخرجات خريجي الجامعات السعودية في سوق العمل وهي: الجانب السلوكي للطلاب نحو العمل، والأكاديمي، والقدرات الفردية، والمالي. وأوصت الدراسة بأن تقوم الجهات المختصة بتوظيف الخريجين في سوق العمل بإبلاغ الجامعات بالتخصصات التي يحتاجها سوق العمل، وعقد لقاءات بين كبار الشركات وواضعي المناهج في مؤسسات التعليم العالي لتحديد مدى مواءمة تلك المناهج مع احتياجات سوق العمل.

ومما سبق أتبع كل الدراسات السابقة أسلوب المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة لجمع المعلومات في كل الدراسات، وكانت عينة الدراسة المستهدفة الخريجين للدراسات (Hennemann & Liefner, 2010; Werfhorst, 2004; Sturges & Guest, 2001). لمعرفة آراء الخريجين حول مرحلة التحول التي يمر فيها الخريج بعد الدراسة وقبل التوظيف، وأما دراسة (Hennemann & Liefner, 2010) هدفت تقييم خريجي قسم الجغرافيا الألمان لمدى التطابق بين ما تم اكتسابه من معارف وكفايات واحتياجات سوق العمل، واهتمت دراسة (Salas-Velasco, 2007) بتقييم التدريب الرسمي وغير الرسمي

التحول إلى أول الوظيفة، ومواصفات الوظيفة، والمتطلبات الحالية في سوق العمل، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن التدريس التقليدي لا يعدّ الخريجين لسوق العمل، هناك قصور في الكفايات المطلوبة في سوق العمل، وقصور في مهارات الانتقال نحو أول وظيفة. واقترحت الدراسة تبني نموذج للتدريب يتكون من ثلاثة عناصر هي: الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والقدرة على التحول.

وتناولت دراسة سالاس-فيلاسكو (2007) Salas-Velasco التي عنوانها "الخريجون في سوق العمل: الاستثمار في التدريب الرسمي وغير الرسمي بعد الدراسة" معرفة أي العوامل تحدد ما إذا كان خريج الجامعة حصل على تدريب رسمي أثناء العمل، وعدد مرات التدريب غير الرسمي الذي تلقوه، وقد استخدمت الدراسة الأداة المسحية والمعروفة بـ Cross-Sectional Survey للخريجين الأسبان. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو أن التدريب غير الرسمي الذي ينفذ في أثناء العمل لمهن الأطباء والمحامين أكثر إجهادا، ويعتبر أكثر شيوعا لمرحلة التعليم قبل الحصول على مستوى المهارات المطلوبة، ولم تؤكد الدراسة الاعتقاد بأن العاملين ذوي القدرات العالية يجب أن تزودهم منظمة العمل بتدريب رسمي.

وكذلك أجرى أبو حمادة (2006) دراسة بعنوان "تقييم مدى مواءمة خريجي مؤسسات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل من وجهة نظر الشركات السعودية بمنطقة القصيم" وذلك بهدف تمكين مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من توفير خريجين ملائمين لمتطلبات سوق العمل السعودي، وتنمية الوعي لدى الخريجين بالمعوقات التي تواجههم في سوق العمل. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مسؤولي التوظيف بالشركات الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم، ولقد تألفت العينة من 384 مسؤول توظيف، ومثلت 88% من المجتمع الكلي. وأظهرت نتائج الدراسة عدم ملاءمة خريجي مؤسسات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل السعودي، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مدى مواءمة خريجي مؤسسات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل السعودي وتفعيل توجه المملكة نحو السعودية. وأوصت الدراسة بالتدريس الإجباري لمقرر الحاسوب لجميع الطلبة، والربط بين البرامج الأكاديمية واحتياجات سوق العمل، وإنشاء مكاتب للتوجيه الوظيفي في الجامعات السعودية، والتوسع في البرامج التدريبية التي تسهم في مواءمة خريجي مؤسسات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل.

كشفت دراسة أستورجس وجوست (2001) Sturges and Guest التي عنوانها "لا تتركني في هذا الطريق: دراسة نوعية المؤثرات على الالتزام التنظيمي ومفاهيم التحول لدى الخريجين في بدايات مهنتهم" عن العوامل المؤثرة في قرارات الخريجين في البقاء أو ترك أول جهة عمل في حياتهم المهنية. وقد أجريت الدراسة على أكبر خمس منظمات تستقطب الخريجين (منظمة عامة، ومنظمة

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعدّ المواءمة بين تخصصات الجامعة وبرامجها مع حاجة سوق العمل العماني أمراً هاماً وضرورياً، ومتى استطاعت الجامعة تحقيق ذلك فإنه يعد دليلاً على الكفاءة الخارجية للبرنامج الأكاديمي، ومع التوسع الملحوظ لقطاع التعليم العالي الخاص في سلطنة عمان، فهناك 27 مؤسسة تعليم عالٍ خاص في السلطنة، فضلاً عن التوجهات العامة للحكومة بزيادة البعثات الخارجية، حيث يتم سنوياً ابتعاث عدد من خريجي التعليم العام إلى جامعات عالمية مرموقة، وهذا الوضع يجعل خريج جامعة السلطان قابوس أمام تحدٍ يتطلب من أصحاب القرار في الجامعة تطوير قدرات الخريجين ومهاراتهم، والتعرف على احتياجات سوق العمل من تلك المهارات والكفايات، وعلى الجهات المعنية بتوظيف الخريجين في سلطنة عمان أن يتم توظيفهم حسب تخصصاتهم الأكاديمية، فهناك مؤشرات تؤكد أن بعض الخريجين من جامعة السلطان قابوس وظّفوا في غير تخصصاتهم، وهذا ما أكدّه الوضع الوظيفي لخريجي بعض كليات جامعة السلطان قابوس لعام 2004م، حسب إحصاءات أعضائها مركز التوجيه الوظيفي بالجامعة (2007)، والجدول (1) يوضح توزيع الخريجين على القطاعين الحكومي والخاص.

أثناء فترة الدراسة، واهتمت دراسة (Werfhorst, 2004) بمعرفة آراء الخريجين في كل من أستراليا وهولندا والنرويج حول أثر التخصص على إنتاج سوق العمل.

أما دراسة أبو حمادة (2006) ركزت على معرفة آراء مسؤولي التوظيف حول تمكين مؤسسات التعليم العالي من توفير احتياجات سوق العمل، وركزت دراسة التركمستاني (1999) على معرفة آراء رجال الأعمال والأكاديميين في توفير مؤسسات التعليم العالي احتياجات سوق العمل، فهاتان الدراستان استهدفتا مجتمعاً غير الخريجين وموجهة نحو مؤسسات إعداد الموارد البشرية ودورها في تزويد خريجها بمهارات العمل الضرورية.

لقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تم استعراضها أعلاه في المنهج، باتباع المنهج الوصفي التحليلي، واختلّفت عنها من حيث الأداة ومتغيرات الدراسة، حيث تم الاعتماد على بيانات الخريجين في سجلات التوظيف الخاصة بخريجي جامعة السلطان قابوس للدفعات 2006-2010، المتوفرة في هيئة سجل القوى العاملة بسلطنة عمان، لمعرفة مدى التطابق بين تخصصاتهم والوظائف التي شغلوها بعد التخرج مباشرة.

جدول 1: توزيع خريجي كلية الهندسة، وكلية العلوم الزراعية والبحرية، وكلية التجارة والاقتصاد، وكلية العلوم وكلية الآداب والعلوم الاجتماعية لعام 2004م على حسب وضعهم الوظيفي

الكلية	كلية الهندسة		كلية الزراعة		كلية التجارة والعلوم السياسية		كلية العلوم		كلية الآداب والعلوم الاجتماعية	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
الوضع الوظيفي										
العاملون في القطاع الحكومي	53	29%	14	12%	89	26%	82	50%	133	34%
العاملون في القطاع الخاص	102	56%	12	10%	87	25%	16	10%	8	2%
* دراسات	2	1%	3	3%	1	0.3%	43	26%	182	46%
الباحثون عن عمل	9	5%	84	71%	134	39%	14	9%	59	15%
غير معروف وضعهم الوظيفي	11	6%	5	4%	27	8%	5	3%	13	3%
**ملتحقون ببرامج تدريبية	5	3%	0	0%	0	0%	1	0.7%	0	0%
*** أخرى	0	0%	0	0%	4	1.7%	2	1.3%	0	0%
إجمالي عدد الخريجين	182	100%	118	100%	342	100%	163	100%	395	100%

المصدر: مركز التوجيه الوظيفي بجامعة السلطان قابوس (2007)

- وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:
1. ما مدى التطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف التي شغلها خريجو جامعة السلطان قابوس في سوق العمل بسلطنة عمان؟
2. هل يختلف التطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف التي شغلها خريجو جامعة السلطان قابوس باختلاف التخصص؟
3. هل يختلف التطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف التي شغلها خريجو جامعة السلطان قابوس باختلاف الجنس؟

يتضح من الجدول (1) أن نسب توظيف خريجي كليات الزراعة والعلوم والتجارة والعلوم السياسية والآداب والعلوم الاجتماعية في سوق العمل متدنية مقارنة بكلية الهندسة، وهذا يوازيه أيضاً نسب الباحثين عن العمل، وللوقوف على هذه المشكلة فقد أتت الدراسة الحالية محاولة للتعرف على مدى التطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف التي شغلها خريجو جامعة السلطان قابوس في سوق العمل بسلطنة عمان باختلاف التخصص والجنس والكلية، وجهة العمل، وسنة التخرج؟

أحدهما يمتلكها أو يحتاجها الآخر، فوظيفة التعليم مثلا تحتاج لمختص لديه كفايات ومهارات تتعلق بعملية التعليم والتعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من إجمالي خريجي جامعة السلطان قابوس بين الأعوام 2006 -2010، وبلغ عددهم حسب إحصائيات مكتب التخطيط بالجامعة (11819) خريجا وخريجة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من أعداد الخريجين الذين يوجد لهم سجل عمل لدى الهيئة العامة لتسجيل القوى العاملة، خلال الأعوام 2006 وحتى 2010، وبلغ عددهم (7718) خريجا وخريجة، وتم توزيعهم عن طريق الهيئة العامة للقوى العاملة، حتى يوم 2012/12/16م. ونظرا لعدم اكتمال بيانات عدد من الحالات تم استبعادها، فبذلك أصبح عدد الحالات الصالحة للتحليل الإحصائي (5714) موظفا وموظفة، يمثلون 74% من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على البيانات المتوافرة في قاعدة البيانات الخاصة بالهيئة العامة لسجل القوى العاملة بسلطنة عمان، وتم الحصول على بيانات خريجي جامعة السلطان قابوس بين عامي 2006 و2010م، واشتملت تلك البيانات على الجنس، والكلية والتخصص، وسنة التخرج، وجهة العمل (قطاع حكومي - قطاع خاص)، والوظيفة.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الخطوات التالية لجمع وتحليل البيانات:

طلبت البيانات مباشرة من الهيئة العامة لسجل القوى العاملة مع تحديد المتغيرات المطلوبة.

تم ترميز المتغيرات وإعطاء قيمة عددية أو أكثر لكل متغير.

تمت عملية التعرف على مدى التطابق من خلال التخصص والوظائف التي من المتوقع أن يشغلها الخريج، وذلك حسب ما ورد في دليل التخصصات لعام 2012م الصادر من مركز التوجيه الوظيفي بجامعة السلطان قابوس، في حالة شغل الخريج للوظائف المذكورة يوضع له "حالة تطابق"، أما في حالة شغل الخريج لوظيفة خارج الوظائف المحددة له في دليل التخصصات يوضع له حالة "غير مطابق".

أجريت عمليات التحليل كما هو مبين في تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية.

4. هل يختلف التطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف التي شغلها خريجو جامعة السلطان قابوس باختلاف جهة العمل؟

5. هل يختلف التطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف التي شغلها خريجو جامعة السلطان قابوس باختلاف سنة التخرج؟

6. هل يختلف التطابق بين التخصص الأكاديمي والوظيفة في القطاعين الحكومي والخاص حسب الجنس؟

أهمية الدراسة:

تأتي قيمة هذه الدراسة من منطلق أهمية البيانات والمعلومات في مدى تطابق تخصصات جامعة السلطان قابوس ووظائف سوق العمل في سلطنة عمان، هذا فضلا عن أن نتائجها ستكون مؤشرا يمكن واضعي البرامج الأكاديمية في جامعة السلطان قابوس من اتخاذ قرارات تحدد مدى الحاجة لاستمرار بعض التخصصات، واستبدال غير المناسب منها لحاجات سوق العمل في سلطنة عمان مستقبلا، كما أن هذه الدراسة ستخدم كليات جامعة السلطان قابوس التسع لمراجعة برامجها الأكاديمية بما يخدم سوق العمل في سلطنة عمان ومتطلباته من التخصصات العلمية، فضلا عن تعريف القائمين بعملية الإشراف الأكاديمي بتوجيه الطلبة نحو التخصصات المرغوب فيها والابتعاد عن التخصصات التي لا يحتاجها سوق العمل، كما ستوفر هذه الدراسة معلومات للطلبة الجدد عن التخصصات المرغوب فيها من أصحاب العمل في السوق العمانية، وتفيد هذه المعلومات بشكل أساسي عند عملية التوجيه التي تتم سنويا في مرحلة الدبلوم العام (الثانوية العامة). كما أن الجهات الحكومية ستجد في نتائجها ما يخدم خططها في توظيف وإدارة الموارد البشرية من خريجي جامعة السلطان قابوس.

حدود الدراسة:

تركز الدراسة الحالية على خريجي جامعة السلطان قابوس بين الأعوام 2006 -2010م، الذين التحقوا في وظائف في القطاعين الحكومي والخاص.

المصطلحات الإجرائية:

التخصص: يكون التخصص في فرع من العلوم سواء أكان نظريا أو تطبيقيا ويركز على إحدى جوانب المعرفة ويطلق على حامله متخصص.

الوظيفة: المهمة التي يوكل القيام بها إلى فرد في المؤسسة وتكون ذات علاقة بالمعارف والمهارات تم اكتسابها أثناء دراسته الجامعية أو خبرته العملية.

إن المصطلح الإجرائي للتطابق بين الوظيفة والتخصص

الأكاديمي: يقصد بالتطابق بين الوظيفة والتخصص الأكاديمي الموازنة بين القدرات والمعارف وما يتناسب منها مع احتياجات الوظيفة، ويكون بينهما نوع من التكامل، وأن متطلبات أو محتوى

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال التعامل مع البيانات التي تم الحصول عليها من هيئة سجل القوى العاملة، وتحويلها إلى بيانات رقمية، وإجراء اختبارات الارتباط بين متغيرات الدراسة، والوظيفة، والجنس، والكلية والتخصص، وجهة العمل، وسنوات التخرج.

التصميم والمعالجة الإحصائية:

بعد تصنيف وتبويب البيانات، استخدم المنهج الوصفي، وذلك باستخراج التكرارات والنسب المئوية، وتضمن المتغيرات التالية:

- 1- التخصص (61 تخصصا تخصص وهي التخصصات التي ألتحق بها أفراد العينة من خريجي كليات الجامعة).
 - 2- الوظائف (وظائف سوق العمل التي التحق بها أفراد العينة من خريجي جامعة السلطان قابوس).
 - 3- الجنس ويتضمن فئتين (ذكور وإناث).
 - 4- جهة العمل (قطاع حكومي - قطاع خاص).
 - 5- سنة التخرج (السنوات من 2006 حتى 2010).
- وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم احتساب التكرارات والنسب المئوية.

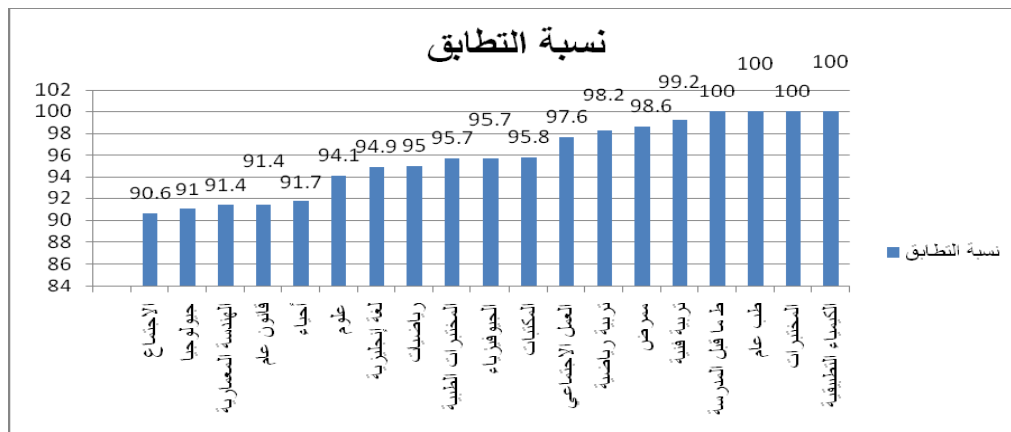
النتائج ومناقشتها

سيتم في هذه الجزئية من الدراسة عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، وذلك حسب أسئلة الدراسة الأربعة، على النحو التالي، وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصه:

"ما مدى التطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف التي شغلها خريجو جامعة السلطان قابوس في سوق العمل بسلطنة عمان؟"

استخدم الأسلوب الإحصائي المتمثل في مصفوفة الجداول Cross tabulation للتعرف على مدى تطابق تخصصات خريجي الجامعة والوظائف التي شغلوها بسوق العمل، والأشكال 1- 3 توضح نتائج التطابق بين التخصص والتخصص حسب التخصص، وبشكل عام كانت نسبة التطابق بين التخصص والوظائف 84.1%، مقابل 15.9% ليست متطابقة. ولغرض التحديد تم تقسيم تلك التخصصات إلى 3 مجموعات، الأولى تخصصات جاءت نسب تطابقها مع الوظيفة عالية فكانت بين 80% - 100%، والثانية بين 60% - 79%، والثالثة أقل من 60%، فكانت نتائج التحليل على النحو التالي:

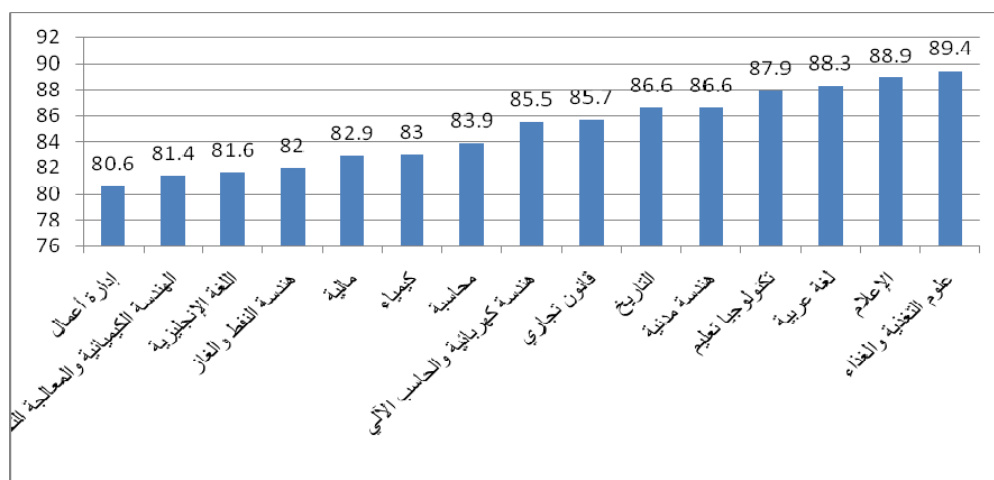
بلغ عدد التخصصات في المجموعة الأولى 34 تخصصاً، والشكلان 1 و2 يوضحان نسب ذلك التطابق، وجاء خريجو تخصص الطب العام مطابقاً بنسبة 100%، بينما جاءت تخصصات مثل التربية الفنية من هذه المجموعة بنسبة 99.2%، ويليه التمريض بنسبة 98.6%. أما أقل التخصصات بين هذه المجموعة فبلغت نسبتها 80% مثل تخصص المالية وإدارة الأعمال. والشكل (1) يوضح نسب التطابق الخاصة بهذه المجموعة.



شكل 1: النسب بين 100 و 90.6 لتطابق تخصصات خريجي جامعة السلطان قابوس بوظائفهم في سوق العمل العماني

90، وتفسر هذه النتيجة أن تخصصات كلية العلوم مرتبطة بقطاعات البترول والغاز وهما المصدران الأساسيان للدخل الوطني لسلطنة عمان، حيث تقوم الشركات العاملة في هذه القطاعات باستقطاب عدد كبير من خريجي تلك التخصصات،

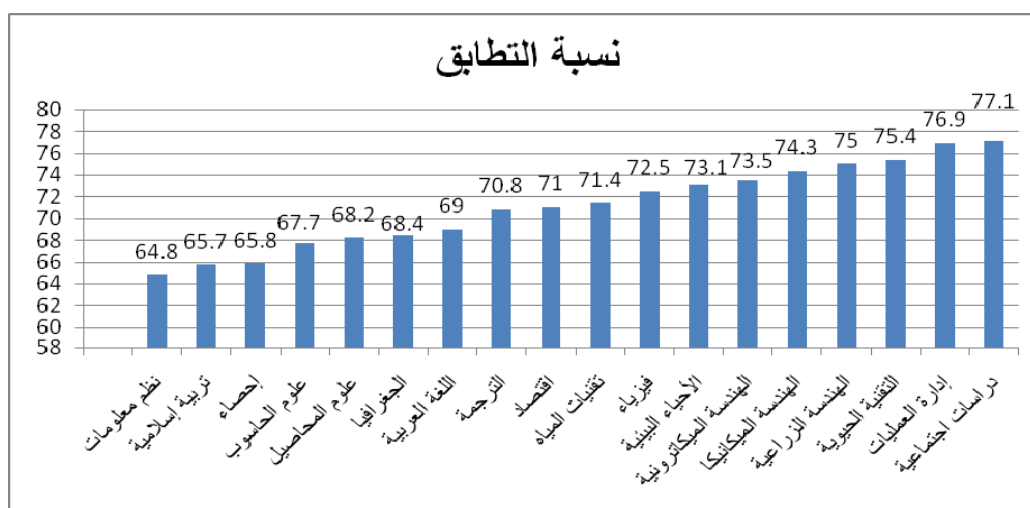
ومن الشكل (1) والشكل (2) يتضح أن تخصصات كلية العلوم المتمثلة في الجيولوجيا، والأحياء والعلوم والرياضات، والجيوفيزياء، والكيمياء التطبيقية التي حصلت على نسب التطابق بين 90- 100 مقارنة بتخصصات كلية الهندسة، التي كانت بنسب التطابق هي الأعلى من بين التخصصات التي جاءت بين النسب 80-



شكل 2: النسب بين 80.6 و 89.4 لتطابق تخصصات خريجي جامعة السلطان قابوس بوظائفهم في سوق العمل العماني

تطابق بلغت 79.8% و 79% على التوالي، وجاءت أقل النسب في هذه المجموعة لتخصصات الاقتصاد بكلية التجارة والعلوم السياسية بنسبة 64.9%، والإحصاء بكلية العلوم بنسبة 64.3%. والشكل (2) يبين تلك التطابقات.

المجموعة الثانية نسبة التطابق بين التخصصات والوظيفة بين 79% و 60% الواقعة ضمن المجموعة الثانية 18 تخصصاً، حيث انحصرت نسب التطابق بين التخصص والوظيفة بين 64.3% - 79.8%، فحصلت تخصصات الكيمياء، وإدارة العمليات على نسب

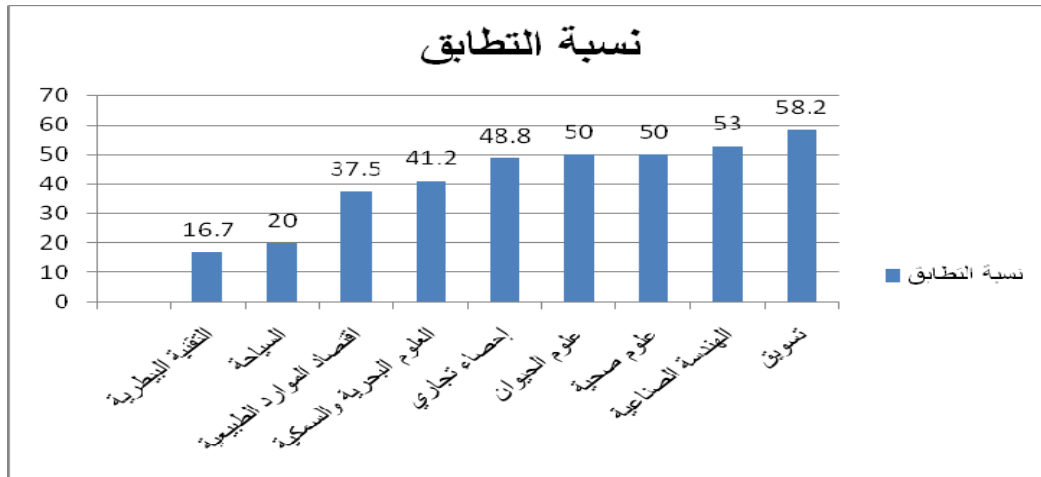


شكل 3: النسب بين 64.8 و 77.1 لتطابق تخصصات خريجي جامعة السلطان قابوس بوظائفهم في سوق العمل العماني

المثال بلغ عدد الذين شملتهم العينة 96 خريجاً، 19 منهم فقط تطابقت وظائفهم مع التخصص، كما أن تخصصات كلية الزراعة والعلوم البحرية كتخصصات اقتصاد الموارد الطبيعية، وعلوم الحيوان، والتقنية البيطرية بحاجة إلى دراسة مدى حاجة سوق العمل لها.

المجموعة الثالثة نسبة التطابق بين التخصص والوظيفة أقل من 60%، والشكل- 4 يوضح نسب التطابق لـ 9 تخصصات. وتكونت من التخصصات التي جاءت نسب تطابقها مع الوظيفة أقل من 60%، فكانت أعلى نسبة تطابق في هذه المجموعة حصل عليها تخصص التسويق بنسبة 52.8%، وأدناها نسبة تخصصات التقنية البيطرية والسياحة بنسبة 16.8%، و 20% على التوالي.

ويبدو من الجدول (4) أن هناك تخصصات في هذه المجموعة بحاجة إلى دراسة جدواها، فتخصص السياحة على سبيل



شكل 4: النسب بين 58.2 و 16.7 لتطابق تخصصات خريجي جامعة السلطان قابوس بوظائفهم في سوق العمل العماني

"هل يختلف التطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف التي شغلها خريجو جامعة السلطان قابوس باختلاف الجنس؟" والجدول (2) يبين تلك العلاقة بين التخصص والوظيفة حسب الجنس.

ولمعرفة التطابق بين تخصصات الخريجين والوظائف في سوق العمل حسب متغيرات الدراسة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية حسب المتغيرات المستقلة الأساسية والثانوية، والجدول من 2-6 توضح ذلك، وبيانات الجدول (2) توضح الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة ونصه:

جدول 2: التطابق بين تخصصات خريجي جامعة السلطان قابوس لدفعات 2006-2010 والوظيفة حسب الجنس

التطابق بين التخصص والوظيفة				
الجنس	مطابقة	%	ليس مطابقة	%
ذكور	2347	48.8	529	58.4
إناث	2461	51.2	377	41.6
المجموع	4808	84.1	906	15.9

وللتعرف على ارتباط الوظيفة بالتخصص حسب الكليات، يشير الجدول (3) إلى أن نسب التوظيف حسب التخصص كانت 99.3%، و98.6%، و91.6%، و91.3% لخريجي الطب والعلوم الصحية، والتمريض، والقانون، والتربية على التوالي، وهي نسب عالية، ويمكن تفسير نسب الارتباط العالية لتخصصات هذه الكليات

كون هذه التخصصات تتسم بالمهنية أكثر من غيرها، وسوق العمل في سلطنة عمان بحاجة إلى خريجي هذه الكليات باستمرار.

أما الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة ونصه "هل يختلف التطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف التي شغلها خريجو جامعة السلطان قابوس باختلاف التخصص؟" فالجدول (3) يبين ذلك.

يتضح من الجدول (2) بشكل عام أن غالبية خريجي تخصصات جامعة السلطان قابوس تم تعيينهم في مجال تخصصاتهم بنسبة بلغت 84.1% وهي نسبة عالية، مقابل 15.9% من الخريجين تم توظيفهم في وظائف لا تطابق تخصصاتهم. ويتضح من الجدول أن الفارق طفيف بين نسبة الذكور (48.8%) ونسبة الإناث (51.2%)، كما يتضح أن نسبة الإناث الملتحقات بوظائف في غير تخصصهن أقل من نسبة الذكور، إذ كانت النسبة 41.6% و58.4% على التوالي، وقد يكون ذلك عائداً إلى أن الذكور يقبلون التعيين في وظائف وإن كانت لا تطابق تخصصاتهم بحكم أنهم يريدون العمل لبدأ حياة جديدة، ومن ثقافة المجتمع العماني أن الرجل يتحمل مسؤولية نفسه وأسرته، وربما أيضاً لظروف اجتماعية واقتصادية تفرض عليه قبول التوظيف، وإن كان ذلك على حساب التخصص.

جدول 3: ارتباط التخصص لخريجي جامعة السلطان قابوس للدفعات 2006-2010 بالوظيفة حسب الكلية والوظيفة

الكلية	مرتبط بالتخصص	%	غير مرتبطة بالتخصص	%
الآداب والعلوم الاجتماعية	605	80.9	143	19.1
التربية	1535	91.3	146	8.7
التجارة والعلوم السياسية	684	75.2	225	24.8
الزراعة والعلوم البحرية	157	64.3	87	35.7
الطب والعلوم الحية	279	99.3	2	0.7
العلوم	427	80.9	101	19.1
الهندسة	755	80.8	179	19.2
القانون	228	91.6	21	8.4
التمريض	138	98.6	2	1.4
المجموع	4808	84.1	904	15.9

وظائف لا تطابق تخصصاتهم الأكاديمية. وتشير نتائج الجدول (3) السابق إلى أن كلية التجارة والعلوم السياسية جاءت في المرتبة الثانية من حيث عدم تطابق توظيف مخرجاتها حسب تخصصاتهم، حيث بلغت نسبة التطابق بين التوظيف والتخصص 75.2%، ويمكن تفسير ذلك إلى أن تخصصات هذه الكلية تنافسها مخرجات الكليات التقنية، والكليات التطبيقية الحكومية، والجامعات والكليات الخاصة، فتخصصات هذه الكلية مثل نظم المعلومات، والمالية، والمحاسبة، والإدارة والاقتصاد متشابهة في الكليات والجامعة الموجودة في السلطنة، فينتج عن ذلك وجود فائض في السوق من مخرجات هذه التخصصات، مما يجعل الخريجين يلتحقون بأي وظيفة تتاح لهم في سوق العمل.

وللكشف عن إجابة السؤال الرابع والذي نصه "هل يختلف التطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف التي شغلها خريجو جامعة السلطان قابوس باختلاف جهة العمل؟" فالجدول (4) يوضح ذلك.

قطاع العمل	مطابقة	%	غير مطابقة	%
الحكومة	3316	89.1	405	10.9
الخاص	1492	74.9	501	25.1
المجموع	4808	84.1	906	15.9

ومن الجدول (4) يتبين كذلك أن القطاع الخاص قام بتوظيف خريجي جامعة السلطان قابوس في وظائف ترتبط بالتخصص بنسبة 74.9%، وهي نسبة عالية، وهذا مؤشر أن القطاع الخاص أيضا يوظف خريجي جامعة السلطان قابوس حسب تخصصاتهم، بينما أستوعب القطاع الخاص نسبة 25.1% من الخريجين في وظائف غير مطابقة لتخصصاتهم، ربما هذا راجع إلى أن الخريجين تنقصهم الخبرة العملية، فهم بحاجة إلى تدريب قبل التعيين في وظائف مهمة وتحتاج إلى اتخاذ قرارات تسهم في زيادة أرباح هذا القطاع، وهذا

يتضح من الجدول (3) أن خريجي تخصصات كلية العلوم الزراعية والبحرية كانت الأقل ارتباطا بالوظائف ذات العلاقة بتخصصاتهم، حيث بلغت نسبة التطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف 64.3%، ويرجع ذلك إلى وجود جهة واحدة فقط توظف خريجي هذه الكلية وهي وزارة الزراعة والثروة السمكية؛ لأن السوق العماني المتمثل في القطاع الخاص كقطاع الإنتاج والتصنيع لم يتجه نحو الاستثمار في قطاعي الزراعة والأسماك بعد، مع أن سلطنة عمان تشتهر بهذين القطاعين، فأرض عمان خصبة ويعتمد الكثير من السكان على الزراعة، خاصة النخيل، والحبوب، والخضار، إلا أن عدم اتجاه قطاع الاقتصاد إلى الاستثمار فيها يجعل الطلب على خريجي تخصصات كلية الزراعة والعلوم البحرية قليل، وكذلك الأمر في تخصصات العلوم البحرية، فبالرغم من أن سواحل سلطنة عمان طويلة وتطل على بحر العرب، والمحيط الهندي، وبحر عمان، إلا أن الاستفادة من هذا الموقع الجغرافي لم يشجع المستثمرين على إنشاء صناعات ومصانع لإنتاج الأسماك، حيث اكتفى من يعمل في هذا القطاع بعملية تصدير الأسماك دون الدخول في عمليات التصنيع، مما أدى بخريجي كلية الزراعة والعلوم البحرية إلى قبول

جدول 4: تطابق وظيفة خريجي جامعة السلطان قابوس مع تخصصاتهم حسب قطاع العمل

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن نسب التطابق بين الوظيفة وتخصصات خريجي جامعة السلطان قابوس متباينة، فالقطاع الحكومي وظف الخريجين بنسبة 89.1% وفقا لتخصصاتهم، بينما القطاع الخاص وظفهم وفق تخصصاتهم بنسبة 74.1%، وربما ذلك عائد إلى نسب التوظيف المرتفعة لخريجي كليات الطب والعلوم الصحية، والتمريض، والقانون، والتربية وفقا لتخصصاتهم كما يوضحها الشكل (1) فهذه المهن تحتاجها قطاعات العمل الحكومية وفقا للتخصص.

ما أكدته بعض الدراسات من أن إعداد الخريجين وهم على مقاعد الدراسة يركز على الجانب النظري دون العملي Hennemann & Liefner(2010) وSturges and Guest (2001). ولمعرفة أثر سنة التخرج فإن السؤال الخامس للدراسة والذي نصه "هل يختلف التطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف التي شغلها خريجو جامعة السلطان قابوس باختلاف سنة التخرج؟" يجيب عنه الجدول (5) ويوضح البيانات المرتبطة به.

جدول 5: التطابق وظائف خريجي جامعة السلطان قابوس بتخصصاتهم حسب سنة التخرج

مطابقة التخصص للوظيفة				
سنة التخرج	مطابق	%	غير مطابق	%
2006	987	92.3	82	7.7
2007	1127	85.5	191	14.5
2008	1102	86	180	14
2009	971	80.2	240	19.8
2010	621	74.5	213	25.5
مجموع	4808	84.1	906	15.9

يظهر الجدول (5) أنه لا يوجد تفاوت كبير في نسب تطابق التخصصات بالوظائف لخريجي جامعة السلطان قابوس في سوق العمل وفقا لسنوات التخرج (2007- 2010، إذ تراوحت نسب التطابق بين 78.3% و 85.6%، وهذه النسبة متماشية مع النسبة العامة للتطابق بين التخصصات الأكاديمية والوظائف في سوق العمل كما أوضحتها نتائج الدراسة الحالية، وتفسير هذه النتيجة بأن سياسة التوظيف تعتمد على توجيه الخريجين للتقدم للوظائف ذات العلاقة بتخصصاتهم، وهذه السياسة إيجابية وتحقق تطلعات الخريجين من خلال التحاقهم بوظائف يمتلكون المهارات والكفايات

جدول 6: توظيف خريجي جامعة السلطان قابوس للدفعات 2006 – 2010 في القطاعين الحكومي والخاص حسب الجنس.

قطاع العمل						
الجنس	حكومي	%	خاص	%	المجموع	%
ذكور	1466	39.4	1410	70.7	2876	50.3
إناث	2255	60.6	583	29.3	2838	49.7
المجموع	3721	65.1	1993	34.9	5714	100.0

بالنظر إلى نتائج الجدول (6) يتضح أن نسبة خريجي جامعة السلطان قابوس الذين يعملون في قطاع الحكومة بلغت إجمالا 65.1%، وتشير النتائج أيضا إلى أن نسبة الإناث في الوظائف الحكومية أعلى من نسبة الذكور، حيث كانت 60.6% و 39.4% على التوالي، وهذه النتيجة متوقعة، فالمجتمع العماني مجتمع محافظ فطبيعته تجعله يحتفظ على قبول توظيف الإناث في القطاع الخاص، الذي يتميز بالاختلاط، وتنوع موظفيه من حيث جنسياتهم، ولغاتهم، وثقافتهم، مما يجعل خريجات جامعة السلطان قابوس يفضلن التوظيف في القطاع الحكومي، وإن انتظرن طويلا بدون عمل.

كما تشير نتائج الجدول (6) إلى أن الذكور يتوجهون نحو القطاع الخاص بنسبة 70.7%، وفي المقابل كانت نسبة الإناث في هذا القطاع 29.3%، مما أدى إلى وجود هذا التوازن وتقليل الفارق في التوظيف في قطاع على حساب قطاع آخر. كذلك فإن التحاق خريجي جامعة السلطان قابوس بالقطاع الخاص بسنة 70.7% يعد مؤشرا عاليا، ويمكن إرجاع سبب ذلك إلى ما قامت به الحكومة من إدخال العديد من التعديلات على قوانين العمل في

الاستنتاجات والتوصيات:

لقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تطابقا بدرجة كبيرة جدا بين بعض التخصصات والوظائف، وهناك تطابق بدرجة متوسطة، وأخرى بدرجة ضعيفة، كما يوجد تطابق بين وظائف الخريجين وبعض التخصصات بنسب عالية، وعدم تطابق بعض تخصصات عدد من الخريجين مع وظائف سوق العمل إلا أنها كانت بنسب متدنية، كما وجد أن نسب التوظيف في القطاعين الحكومي والخاص مقبولة دون وجود فارق كبير بينهما في نسبة التوظيف، مع تطابق تخصصات الإناث مع الوظيفة في القطاع الحكومي بنسبة عالية مقارنة بالذكور، وتطابق توظيف الذكور وفق تخصصاتهم في القطاع الخاص بنسبة أعلى عنه لدى الإناث.

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- القيام بدراسات ميدانية لمعرفة التخصصات الجديدة والمهارات المطلوبة في سوق العمل. وذلك من خلال الآتي:
- الاعتماد على الخرائط التخصصية بالأقسام بالجامعة.
- التعرف على احتياجات سوق العمل المطلوبة.
- تحليل الخطط التنموية الخمسية وما رصد من متطلباتها في مختلف القطاعات التنموية المختلفة.
- قيام الجامعات والكليات الحكومية والخاصة تأسيس قاعدة بيانات حول الوظائف المطلوبة والمهارات التي يحتاجها سوق العمل العماني حاضرا ومستقبلا.
- على الحكومة العمانية التخطيط للموارد البشرية بصورة متوازنة ومواكبة للنمو الاقتصادي للسلطنة.

ونظرا إلى نسبة التوافق العالية التي خرجت بها هذه الدراسة بين التخصص والتوظيف، توصي الدراسة بالاستمرار في نهج التوظيف المتبع حتى عام 2010م، الذي أعتد على عرض الوظائف المتوفرة في سوق العمل ودعوة الباحثين عن عمل للتقدم لها كل حسب اختصاصه، خاصة في ظل التوجه نحو التوظيف الذي جاء في إطار استيعاب الباحثين عن العمل في الظروف الاستثنائية لما بعد عام 2011م، والذي فرض بعض المتغيرات على سياسات السلطنة في مجال التوسع الوظيفي.

القيام بدراسات تتبعية لخريجي جامعة السلطان لمعرفة أثر التخصص على الوظيفة التي شغلوها في سوق العمل، والفترة الزمنية التي قضوها حتى تم تعيينهم، وذلك على النحو التالي:

1. دراسة تتبعية كل سنتين لآخر دفعة تخرجت لمعرفة التحديات التي واجهت الخريجين أثناء فترة التحول بعد التخرج وقبل العمل، وكيف تمت إجراءات توظيفهم.
2. دراسة تتبعية بعد خمس سنوات للتعرف على أثر البرنامج الأكاديمي على الوظيفة التي شغلوها، وما مدى مناسبة المعارف والمهارات والكفايات لوظائفهم في سوق العمل.

المراجع

- أبو حمادة، عبد الموجود عبدالله (2006). مدى ملائمة خريجي مؤسسات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل من وجهة نظر الشركات السعودية بمنطقة القصيم. *مجلة آفاق جديدة* 18 (2-1)، 171-136.
- البطش، محمد؛ والطويل، هاني (1998). تقييم خريجي الجامعة الأردنية لإعدادهم الأكاديمي والعلمي الشخصي والاجتماعي والإعداد الجامعي ككل. *مجلة دراسات -مجلة العلوم التربوية* 25(2)، 331-305.
- التركستاني، حبيب (1999). دور التعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل السعودية. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 27(3)، 103-77.
- جامعة السلطان قابوس (2007). وضع خريجي بعض كليات جامعة السلطان قابوس لعام 2004. مكتب التوجيه الوظيفي بالجامعة.
- الجعفري، حمود ولافي، دارين (2004). مدى التلاءم بين خريجي التعليم العالي الفلسطيني ومتطلبات سوق العمل الفلسطينية. القدس رام الله: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية.
- لبانة، أحمد حسن؛ وعطاري، عارف (2010). مدى إسهام التعليم العالي والأردني في تنمية الموارد البشرية من وجهة نظر الخريجين وأصحاب العمل. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، 56، 289-257.
- Allen, J., & DeWeert, E. (2007). What do educational mismatch tell us about skill mismatches? A cross-country analysis. *European Journal of Education*, 42 (1), 59-73.
- Charlot, O., & Decreuse, B. (2005). Self-selection in education with matching frictions. *Labour Economics*, 12(2), 251-267.
- Chevalier, A. (2003). Measuring over-education. *Economica*, 70(279), 509-531.
- Dearing, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society. Report of the National committee of inquiry into higher education*. Retrieved December 2012, from <<http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>>.
- García-Aracil, A., & Van der Velden, R. (2007). Competencies for young European higher education graduates: Labor market mismatches and their payoffs. Higher education.doi:10.1007/s10734-006-9050-4.
- Groeneveld, S., & Hartog, J. (2004). Over-education, wages and promotions within the firm. *Labour Economics*, 11, 701-714.
- Hartog, J. (2000). Over-education and Earnings: Where are we, where should we go? *Economics of Education Review*, 19(2), 131-147.
- Hennemann, S., & Liefner, I. (2010). Employability of German Geography Graduates: The Mismatch between Knowledge Acquired and Competences Required. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(2), 215-230.
- Johnson, G. J., & Johnson, W. R. (2000). Perceived over-qualification and dimensions of job satisfaction: A longitudinal analysis. *Journal of Psychology*, 134 (5), 537-555.

- intentions of graduates early in their career. *British Journal of Guidance & Counseling* 29, (4), 447-462.
- Suleimen, E., Baharun, R., & Simpol, M. S. (2006). *Changing skills required by the Industries: Perceptions of what makes business graduates employable*. Researcher Vote No (75010).
- Thomas, S. L. (2003). Longer-term economic effects of college selectivity and control. *Research in Higher Education*, 44(3), 263-299.
- Thomas, S. L., & Zhang, L. (2005). Post-baccalaureate wage growth within 4 years of graduation: The effects of college quality and college major. *Research in Higher Education*, 46(4), 437-459.
- Turner, S. E., & Bowen, W. G. (1999). Choice of major: The changing (unchanging) gender gap. *Industrial and Labor Relations Review*, 52, 289-313.
- Vidanapathirana, U. (2001). *Unemployment Mismatch-Iceberg? Or Volcano? Association for the advancement of Science (SLAAS)*. Proceeding of the 57th Annual Session, 26th Nov-1st Dec, Colombo, Sri Lanka, pp.131-143.
- Weligamage, S. S. (2009). *Graduates "Employability Skills: Evidence from Literature Review*. Retrieved from: <<http://www.kln.ac.lk/uokr/ASAIHL/SubThemeA8.pdf>> on (12/12/12)
- Werfhorst, H. G. (2004). Systems of Educational Specialization and Labor Market Outcomes in Norway, Australia, and The Netherlands. *International Journal of Comparative Sociology*, 45(5), 315-335.
- Yang, M. Y., You, M., & Chen, F. C. (2005). Competencies and qualifications for industrial design jobs: implications for design practice, education, and student career guidance. *Design Studies*, 26(2), 155-189.
- Loury, L. D. (1997). The gender earnings gap among college-educated workers. *Industrial and Labor Relations Review*, 50(4), 580-593.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., & Lewi, J. (2011). *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. University of Glasgow SCRE Centre and Edge Foundation: Retrieved from
- Machin, S., & Puhani, P. A. (2003). Subject of degree and the gender wage differential: Evidence from the UK and Germany. *Economics Letters*, 79(3), 393-400.
- Marsden, D. (1999). *A Theory of employment systems: Micro-foundations of societal diversity*. Oxford: Oxford University Press.
- Nabi, G.R., & Bagley, D. (1998). Graduate's perceptions of transferable personal skills and future career preparation in the UK. *Career Development International*, 3(1), 31-39. Retrieved from: www.gla.ac.uk/faculties/education/scree/ on 3/12/2012.
- Pischke, J. S. (2000). *Continuous training in Germany*. IZA Discussion Paper, 137. IZA, Bonn.
- Raaum, O., & Torp, H. (2002). Labour market training in Norway-effect on earnings. *Labour Economics*, 9(2), 207-247.
- Robinson, M. A., Sparrow, P. R., Clegg, C., & Birdi, K. (2005). Design engineering competencies: future requirements and predicted changes in the forthcoming decade. *Design Studies*, 26(2), 123-153.
- Salas-Velasco, M. (2007). Graduates on the labor market: Formal and informal post-school training investments. *Higher Education*, 54, 227-245.
- Schomburg, H. (2007). The professional success of higher education graduates. *European Journal of Education* 42(1), 35-57.
- Sturges, J., & Guest, D. (2001). Don't leave me this way! A qualitative study of influences on the Organizational commitment and turnover

فاعلية طريقتي العلاج بالقراءة والإرشاد الجمعي في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة غير الأردنيين في جامعة اليرموك

أحمد الشرفين* وإيمان المفلح*

تاريخ قبوله 2013/9/15

تاريخ تسلم البحث 2013/7/21

The Effectiveness of Bibliotherapy and Group Counseling in Reducing the Level of Psychological Loneliness among Non Jordanian Students at Yarmouk University

Ahmad Al-Shraifin and Eman Al-Mifleh, Yarmouk University, Irbid – Jordan.

Abstract: The aim of this study was to investigate the effectiveness of bibliotherapy and group counseling in reducing the level of psychological loneliness among non Jordanian students. The study sample consisted of (45) non-Jordanian male and female students who came from (19) Arabic countries, spoke Arabic Language and studied at Yarmouk University during 2012/2013. The students were randomly assigned to either one of two experimental groups or a control group. The first one of the experimental group was provided with a manual for reducing the level of psychological loneliness designed by the researchers (Bibliotherapy), whereas the second group was provided with the counseling psychology program designed by the researchers. The control group wasn't provide with any intervention. The result of the study revealed that there were statistical significant differences due to the group (Treatment/Therapy method: bibliotherapy, group counseling and control group) for control group which had the higher level of loneliness, and there were statistical significant differences due to the interaction between group and gender; males in control and first group had a higher level of loneliness, while females in second group had a higher level of loneliness than males. The result also revealed that there are no statistically significant differences in the overall scale due to gender. The study recommended executing and applying the two psychological programs on expatriate students to enhance psychological health and needing more research to examine the effectiveness of cognitive programs and behavioral programs in reducing the level of psychological loneliness among students. (**Keywords:** Psychological Loneliness, Bibliotherapy, Rational Emotive Behavioral Group Therapy, Non Jordanian Students (Expatriate)).

لعبت دورها في شعورهم بالضغط النفسي الذي يشهد على الطلبة المغتربين؛ فالانتقال من مكان إلى آخر أو حتى مجرد التفكير بالانتقال قد يثير القلق والإرهاق، ويزيد التوتر والإجهاد، ويعرقل المحافظة على العلاقات الاجتماعية التي كان يرتبط بها الفرد في بيئته المحيطة، مما ينتج عنه شعور الطلبة المغتربين بالوحدة النفسية التي تؤثر على صحتهم النفسية والجسدية (Oishi et al., 2013).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية طريقتي العلاج بالقراءة والإرشاد الجمعي المستند إلى نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة غير الأردنيين (المغتربين) في جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (45) طالباً وطالبة غير أردني وناطقاً باللغة العربية، قدموا من (19) دولة عربية، ويدرسون في جامعة اليرموك، خلال العام الجامعي 2012/2013، وقد تم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة. زودت المجموعة التجريبية الأولى بدليل قرائي من إعداد الباحثين (العلاج بالقراءة)، بينما خضعت المجموعة التجريبية الثانية لبرنامج إرشاد نفسي جمعي أعده الباحثان. أما المجموعة الضابطة فلم تخضع لأي معالجة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المغتربين تعزى للمجموعة، وكانت لصالح المجموعة الضابطة؛ حيث كان مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديها أعلى من المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المغتربين تعزى للتفاعل بين الجنس والمجموعة؛ إذ إن الذكور في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي اعتمدت برنامج القراءة كانوا أكثر شعوراً بالوحدة النفسية، أما الإناث في المجموعة التجريبية الثانية التي اعتمدت البرنامج الإرشادي الجمعي فكان أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من الذكور. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس الوحدة النفسية لكل تعزى للجنس وأوصت الدراسة بتعميم فكرة تنفيذ وتطبيق البرنامج الإرشادي على الطلبة المغتربين لتحسين مستوى الصحة النفسية لديهم، وإجراء دراسات لفحص فاعلية برامج معرفية وأخرى سلوكية في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة. (الكلمات المفتاحية: الشعور بالوحدة النفسية، العلاج بالقراءة، العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي الجمعي، الطلبة غير الأردنيين (المغتربون)).

مقدمة: لم تعد المؤسسات العلمية والتربوية أماكن لتلقي العلم والمعرفة وحسب، بل أصبحت صروحاً متكاملة من المعرفة العلمية والعملية، وقد ارتأت الجامعات أن تكون منابر ومنارات تعتني بتطوير الذات وتنمية شخصية طلبتها وإمكاناتهم ومهاراتهم، إلا أن الشباب الجامعي حساس جداً للتغير في المتطلبات الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية المحيطة بهم (Rokach, Bauer & Orzeck, 2003)؛ حيث إن اختلاف النظم التعليمية والقانونية والعلمية والثقافية والاجتماعية عما اعتادوا عليه في المدرسة بالإضافة إلى العوامل البيئية الجامعية كنوع التخصص وتعدد الأيديولوجيات والتيارات الفكرية والأنماط الشخصية قد

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد - الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

(Lindfors, Solantaus & Rimpelä, 2012; Vanhalst et al., 2012). إضافة إلى أن التنقل والاعترا ب المادي (السفر) وما يفرضه على الطلبة الجامعيين من البدء بحياة جديدة بشكل منفرد في مجتمع جديد يعد معزراً للشعور بالوحدة النفسية لديهم؛ فمنذ أن يترك الطلبة أنظمة دعمهم ومساندتهم الاجتماعية، عندما يدرسون خارج أوطانهم، فإنهم يشعرون كما لو أن لديهم عدداً قليلاً من الأفراد يمكنهم الاعتماد عليهم والحصول من خلالهم على الدعم والمساندة والإحساس بالأمان (Hunley, 2010).

ومما قد يزيد من حدة هذا الشعور لدى الطلبة المغتربين أن يترافق مع بعض السمات الشخصية؛ كالشعور بالخوف والخل، أو أن يترافق مع أسباب نفسية معرفية تعود لأنماط التفكير التي قد يتبناها الطالب نتيجة مروره بخبرات مؤثرة كالإهمال وعدم الانتماء. وقد يرافق الشعور بالوحدة النفسية الإدمان على الإنترنت، حيث يشعر الطلبة أن التواصل عبره يوفر لهم فرصاً للكشف الذاتي العميق (Clayton, Osborne, Miller & Oberle, 2013; Laghi et al., 2013). وقد يترافق مع أساليب التنشئة الأسرية المشبعة بالبعد العاطفي أو الرفض وأنماط التعلق الوالدي غير الآمن (Ireland & Qualter, 2009). وقد يترافق كذلك مع قلة العلاقات العاطفية، أو مع الأمراض الجسمية والنفسجسمية، أو التغيرات الحياتية، أو عوامل الرضا الذاتي عن حياة الطالب بما فيها من أمور تتعلق بالوضع الاقتصادي، والميول والاهتمامات، والتخصص الأكاديمي وطبيعة الدراسة الجامعية وأنظمتها (Lindfors et al., 2012).

ولأن الشعور بالوحدة النفسية يمكن أن يؤدي إلى العديد من الآثار والعواقب النفسية السلبية فإن خبرة الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المغتربين يجب أن تعالج (Hunley, 2010). من خلال تعليمهم كيف يصبحون مؤهلين اجتماعياً ضمن شبكتهم الاجتماعية، في العائلة، وبين الأقران، وفي الجامعة (Rokach et al., 2003)، وبالتالي فهم بحاجة إلى بناء وتأسيس علاقات داعمة وموثوقة مع الآخرين. وهذا يمكن أن يتأتى من خلال تقديم التدخلات والبرامج العلاجية المبنية على الأسس العلمية وبالاستناد إلى الأطر النظرية المتعددة، ومنها العلاج بالقراءة والعلاج الجمعي للذات تم الارتكاز عليهما في هذه الدراسة كاستراتيجيتين علاجيتين لخفض الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة غير الأردنيين (المغتربين).

إن العلاج بالقراءة- استخدام الكتب للشفاء- مفهوم يعود تاريخه إلى وقت الفيلسوف أرسطو الذي آمن بأن للأدب تأثيراً شفاًئياً، وبأن قراءة الأدب القصصي (الخيال) كانت طريقة لتطهير المرض (Harvey, 2010). وقد بدأت ممارسة العلاج بالقراءة منذ العصور القديمة (Antiquity)، إلا أنه لم ينتشر ويلقى رواجاً إلا في الثلاثينات من القرن العشرين (Abdullah, 2002; Heimes, 2008; Kurtts & Gavigan, 2011)، عندما بدأ بعض المهتمين بجمع قوائم للمواد المكتوبة التي ساعدت الأفراد على تعديل

بعد الشعور بالوحدة النفسية، على الرغم من تعدد العقبات والمشكلات التي قد تواجه هؤلاء الطلبة، المشكلة الأهم والأكثر انتشاراً لديهم (الشريفي ويني مصطفى، 2013). وقد يعاني الطلبة الجامعيون المغتربون الذين يشعرون بالوحدة النفسية من اضطرابات مختلفة كالقلق، والاكتئاب، والإرهاق النفسي (Hunley, 2010). إضافة إلى تبني مفهوم ذات سلبي، واحتمالية أقل للنجاح في امتحاناتهم (Vanhalst, Goossens, Luyckx, Scholte & Harris, 2012). واضطراب في النوم (Engels, 2012)، واضطراب في النوم (Harris, Qualter & Robinson, 2013)؛ مما يشير إلى أنهم في أمس الحاجة إلى البرامج الإرشادية والعلاجية التي يتمكنون عبرها من مواجهة هذا الشعور والتغلب عليه. ومن هذه البرامج: العلاج بالقراءة والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.

والشعور بالوحدة النفسية يعني إحساس الفرد بوجود هوة نفسية تباعد بينه وبين الأشخاص، أو موضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر معها بافتقار التقبل والحب والود من جانب الآخرين، مما يحرمه من القدرة على الانخراط والاندماج في علاقات مثمرة مع الأشخاص الموجودين ضمن الوسط الذي يعيش فيه (قشقوش، 1988).

ويرى أيزجر (Izgar, 2009) أن الوحدة هي نتيجة عزل الفرد لنفسه عن العالم الخارجي، وعزله للعالم الخارجي عن نفسه، وأنها حالة عاطفية تبدو كشكل من أشكال السلوك أو الإدراك التي من الممكن أن يتعرض لها الفرد في أي مرحلة عمرية. ويشير كاسيوبو وزملاؤه (Cacioppo et al., 2006) أن الوحدة النفسية هي الكلمة التي تجعل كلاً منا يشعر بعدم الارتياح.

ويرى الباحثان أن الشعور بالوحدة النفسية هو شعور مؤلم ينتاب الطالب المغترب لعجزه عن التواصل الاجتماعي، أو لافتقاره للعلاقات الاجتماعية، أو لتعرضه للصدمات والأحداث الضاغطة أو بفعل خصائصه الشخصية وعجزه الشخصي والنمائي نتيجة لمؤثرات ذاتية أو بيئية، وقد يصاحب ذلك الشعور المؤلم مشكلات واضطرابات نفسية كالإكتئاب والخل والعصابية، أو مشكلات صحية مختلفة.

ويمكن التمييز بين نوعين من الشعور بالوحدة النفسية بناء على أسبابه، وهما: الوحدة النفسية الاجتماعية، والوحدة النفسية الانفعالية (العاطفية) (Weiss, 1973). أما بناء على شدة الشعور بالوحدة النفسية فقد قسم قشقوش (1988) حالات الشعور بالوحدة النفسية إلى ثلاثة أنواع، هي: الوحدة النفسية الأولية (Primary loneliness)، والوحدة النفسية الثانوية (Secondary Existential loneliness)، والوحدة النفسية الوجودية (loneliness).

إن ضعف العلاقات، وضعف المساندة والدعم الاجتماعي من مجموعة الأقران التي تمنح الشعور بالانتماء تعد من الأسباب والعوامل الرئيسة التي تؤدي إلى الشعور بالوحدة النفسية

في حال حدوث سوء فهم للمادة الموصوفة للقراءة لأنها توفر التفاعل بين المريض والمعالج، الأمر الذي يُنجح العلاج (خليفة، 2000).

ويشير عبدالله (Abdullah, 2002) أن العلاج بالقراءة يسير من خلال أربع مراحل، هي: الاتحاد أو التمثل (Identification)، والاختيار (Selection)، وخلال هاتين المرحلتين يجب أن تحدد احتياجات المسترشدين وأن تختار الكتب الملائمة لمجاراة مشاكلهم الخاصة، والتقديم (Presentation)؛ أي أن تقدم الكتب المختارة بعناية وبشكل استراتيجي ليكون المسترشدون قادرين على رؤية التشابه بين أنفسهم وشخص الكتاب، والمتابعة (Follow-up)، حيث أنه عندما يشعر المسترشدون بشعور الشخصية الرئيسة نفسه فإنهم يدخلون هذه المرحلة والتي يشتركون من خلالها بما اكتسبوه، فيظهرون التنفيس شفوياً من خلال المناقشة، أو بالكتابة، أو بوسائل لا شفوية كالفن، ولعب الأدوار، والحل الإبداعي للمشكلة، أو من خلال الخيارات المنتقاة ذاتياً للمتابعة بشكل منفرد. وعندما يحدث التنفيس فإن المسترشدين يمكن أن يوجهوا لكسب التبصر في مشاكلهم.

أما العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي فإنه يعد بحسب ما أشار إليس (Ellis, 1996) تدخلاً فعالاً وشاملاً يُشجع على الإدراك الذاتي ويعزز الصحة النفسية في مستوى اجتماعي، وفي مستوى فردي. والفكرة الرئيسة له أن الأفراد هم الوحيدون المسؤولون عن الطريقة التي يشعرون بها، وأن كل الانفعالات والسلوكيات البشرية- تقريباً- هي نتيجة لما يفكر به الفرد أو يفترضه أو يعتقد أنه عن نفسه وعن الآخرين وعن العالم من حوله، وهذا يوحي أن للفرد- إلى درجة كبيرة- سيطرة على أفكاره، ثم أنه وبوساطة تغيير أفكار ومعتقدات الفرد اللاعقلانية إلى أخرى عقلانية ومرة، فإنه قد يصل إلى تغيير هام في النتائج الانفعالية والسلوكية وتغييرها إلى أكثر تكيفية (Vaida, Kállay & Opre, 2008).

ثم إن التعرض إلى مجموعات الإرشاد الجمعي العقلاني الانفعالي السلوكي يمكن الأفراد من الوعي بأنفسهم وأعمالهم ورغباتهم، ومن التخطيط وإنجاز خططهم (Çardak, Koç & Çolak, 2009). ويعد الوعي بالمشكلة أو الاضطراب النفسي الذي يعاني منه الفرد ليس بالأمر الكافي في البرامج العلاجية ما لم يتبعه مواجهة ومعالجة الأفكار والمعتقدات والسلوكيات والانفعالات التي تؤثر على أداء الفرد وصحته النفسية والجسدية (Warren, 2010).

لقد تناولت العديد من الدراسات مشكلة الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة الجامعيين، فقد قام الشرايري (2009) بإجراء دراسة بعنوان: "الأفكار اللاعقلانية والشعور بالوحدة النفسية والعلاقة بينهما لدى عينة مختارة من طلبة جامعة اليرموك". هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والشعور بالوحدة النفسية والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، وقد تكونت عينة الدراسة من (565) طالباً وطالبة من الجامعة طبق

أفكارهم أو مشاعرهم أو سلوكياتهم لأغراض علاجية (Goddard, 2011).

وقد تدرجت تعريفات العلاج بالقراءة لدى الباحثين من البسيط "العلاج بالكتب" (Pardeck & Pardeck, 1998) إلى ما هو أعقد؛ حيث عرفه بارديك (Pardeck, 1994) كمفهوم يشير إلى استخدام الأدب عموماً لمساعدة الناس على التكيف والتعامل مع المشاكل العاطفية، والمرض العقلي، أو التغيرات في حياتهم.

لقد أشار بعض الباحثين إلى استخدام العلاج بالقراءة كمساعد للعملية العلاجية وليس بديلاً عنها، مع الأخذ بعين الاعتبار الإعداد والتدريب للممارس المؤهل، والاختيار الصحيح للكتب (Pehrsson & McMillen, 2005). في حين أشار آخرون إلى أنه يمكن أن يكون فعالاً ومعه العلاج بالموسيقى والعلاج بالفن والعلاج بالرقص والدراما وغيرها من الأنواع العلاجية التي لا يمكن تجاهلها (Heimes, 2011; Malouff, Noble, Schutte & Bhullar, 2011; Mohammadian et al., 2010). ويذكر بعض الباحثين والمتخصصين في هذا المجال أن العلاج بالقراءة يمكن أن يكون مكماً أو بديلاً للعلاج التقليدي، عندما لا يكون الأخير متوفراً بسبب البعد الجغرافي أو نقص التدريب لدى المختصين (Hubin, De Sutter & Reynaert, 2011; Nordin, Carlbrhing, Cuijpers & Anderson, 2010).

إن العلاج بالقراءة يسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف الأساسية التي تتضمن تقديم المعلومات، وتهيئة الظروف للاستبصار الذاتي، وتهيئة الظروف لمناقشة أبعاد المشكلة والتحفيز الذاتي، والوصول إلى قيم جديدة واتجاهات جديدة، وإيجاد الإحساس ولفت الانتباه إلى أن الآخرين لديهم المشاكل نفسها، وإيجاد حلول للمشكلات التي تسبب الاضطراب، وربط الإنسان المريض بالواقع وإيجاد حلول واقعية لمشاكله (Pardeck, 1994).

ومن مميزات العلاج بالقراءة أن الكتب متوفرة، ويمكن أن تقرأ في أي وقت كان من قبل القراء الذين يريدون حلاً لقضاياهم أو مشكلاتهم؛ فهو بديل تدخلي حافظ للوقت والثمن؛ ف شراء كتاب أقل غلاءً بكثير من استشارة معالج (Hubin et al., 2011; Nordin et al., 2010).

وعلى الرغم من إمكانية تحديد العلاج بالقراءة في بعض الحالات من أجل تجنب المواجهة مع المعالج، ومن أجل مساعدة الأفراد الذين يبدون مقاومة حيال إظهار بعض المعلومات وتجاه الكشف الذاتي (Hubin et al., 2011)، إلا أن هنالك آثاراً سلبية محتملة، من وجهة نظر بعض الباحثين والممارسين، تنبع من عدم الوعي بالكتب وبالجوانب النفسية، أو من افتقار المعالج للمعرفة الكاملة بما يجب أن يقرأه المريض وما لا يجب، وافتقاره للمعرفة بالكتب التي قد يصفها للمريض، بل ولأجزاء هذه الكتب ومحتوياتها. ومن الممكن أن تمنع المناقشة القبلية أو البعيدة، كجزء أساسي من العلاج بالقراءة، حدوث الآثار العكسية والسلبية

النتائج إلى انخفاض درجات المشاركين على مقياسي الاكتئاب المستخدمين في الدراسة بعد الأسابيع الستة؛ مما يعني أن العلاج بالقراءة- دليل المساعدة الذاتية باستخدام استراتيجيات التدخل السلوكي المعرفي- لها دور فاعل وهام في خفض الاكتئاب، وأوصت الدراسة بتحري تأثير العلاج بالقراءة في ظروف وقيود أخرى.

في حين أجرى نوردين وزملاؤه (Nordin et al., 2010) دراسة بعنوان: "توسيع حدود المعالجة بالقراءة إلى اضطراب الهلع: محاولة عشوائية للمساعدة الذاتية بدون دعم". هدفت الدراسة إلى معالجة الأفراد الذين يعانون من الهلع دون الحاجة إلى الأخصائي أو المعالج النفسي، وإنما اعتماداً على دليل تم إعداده لهذه الغاية يقوم على مبدأ العلاج بالقراءة ويتكون من (10) فصول أعدت على أساس الاستراتيجيات المعرفية السلوكية لعلاج اضطراب الهلع. شارك في الدراسة (29) امرأة ورجلاً، بمتوسط عمري (37.7) عاماً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وعددهم (20) مقابل مجموعة ضابطة وعددها (19)، وقد أكملوا قبل وبعد المعالجة وأثناء فترة المتابعة سبعة تقارير ذاتية، هي: استبانة أحاسيس الجسد (BSQ)، واستبانة إدراك الخوف من الأماكن العامة (ACQ)، وقائمة قابلية الحركة للخوف من الأماكن العامة، وقائمة بيك للاكتئاب، وومقياس أسبرج مونتغمري لتقييم الاكتئاب، وقائمة بيك للقلق، وقائمة نوعية الحياة. أشارت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية أظهرت تحسناً على كل المقاييس بعد المعالجة، وخلال شهور المتابعة الثلاث، وهذا يعني أن العلاج بالقراءة مع مهلة واضحة فعال في علاج الهلع، وأوصت بإجراء أبحاث مستقبلية حول ما إذا كان هناك تأثير للمهلة في العلاج بالقراءة في ظروف وحالات أخرى.

كذلك قام ميتو وهيز وجيفكوت (Muto, Hayes & Jeffcoat, 2011) بإجراء دراسة بعنوان: "فعالية علاج الالتزام والقبول العلاج بالقراءة لتحسين الصحة النفسية لدى طلبة الكليات اليابانيين الذين يعيشون في الخارج". هدفت الدراسة إلى تقديم أولى الأدلة على أثر علاج الإلتزام والقبول (ACT)- كتاب المساعدة الذاتية على الصحة العقلية والمرونة النفسية للطلبة الدوليين اليابانيين الذين يدرسون في الخارج، وقد تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً يابانياً؛ (44) من الإناث بمتوسط عمري 23.6 سنة) ملتحقين بجامعة نيفادا، رينو، واستخدمت المقاييس الآتية: مقياس الصحة العامة (GHQ)، ومقاييس الإجهاد والقلق والاكتئاب (DASS)، واستفتاء العمل والقبول (AAQ)، وستة اختبارات متعددة الاختيار على الشبكة العنكبوتية لتقييم محتوى كتاب المساعدة الذاتية المقدم للطلبة. أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين لديهم إجهاد أو اكتئاب متوسط أو شديد القلق واستلموا الكتاب أظهروا تحسناً بشكل فاعل في مستوى الصحة النفسية العامة على المعالجة البعيدة والمتابعة مقارنة بالمجموعة الضابطة التي استلمت الكتاب فيما بعد، مما يعني أن العلاج بالقراءة يمكن أن يحسن مستويات الصحة النفسية لدى الطلبة

عليهم مقياس الأفكار اللاعقلانية الذي أعده كلايس Klages (1989) والمكيف بما يناسب البيئة الأردنية، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية الذي أعده حداد وسوالمة (1998) والمطور للبيئة الأردنية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، وإلى عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في مستوى الشعور بالوحدة النفسية يعزى لمتغيري الجنس والكلية، بالإضافة إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الأفكار اللاعقلانية والشعور بالوحدة النفسية. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتوجيه المرشدين إلى تكثيف البرامج الإرشادية التي تتعامل مع الشعور بالوحدة النفسية، ومقارنة فاعلية برامج معرفية وأخرى سلوكية في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية.

وقام الشريفي وبني مصطفى (2013) بإجراء دراسة عنوانها: "الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك". هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى عينة من الطلبة الوافدين الدارسين في جامعة اليرموك، وقد تكونت عينة الدراسة من (158) طالباً وطالبة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وطبق عليهم مقياس الشعور بالوحدة النفسية ومقياس الأمن النفسي اللذين أعدهما الباحثان. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الوحدة النفسية لدى الطلبة الوافدين كان متوسطاً، وأن جميع معاملات الارتباط بين المقياسين كانت دالة إحصائياً باستثناء بُعد المشاعر الذاتية مع مقياس الأمن النفسي وأبعاده وذات اتجاه سلبى (عكسي)، وأظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوحدة النفسية ككل، وفي مجالي العلاقات الأسرية والمشاعر الذاتية تعزى للجنس ولصالح الإناث. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بإجراء دراسات أخرى تحاول فحص الشعور بالوحدة النفسية أو الأمن النفسي وعلاقتها بمتغيرات أخرى لدى الطلبة المغتربين في الجامعات الأردنية، مع العمل على تأسيس وحدة إرشادية نفسية تهتم بإرشادهم وتوجيههم و خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم وتعزيز مستوى الأمن النفسي.

كما أجرى ويسيجير وزملاؤه (Wiesegger et al., 2002) دراسة بعنوان: "العلاج بالقراءة- استراتيجية المساعدة الذاتية السلوكية المعرفية لدى مرضى الاكتئاب". هدفت إلى اختبار ما إذا كان المرضى المصابين بالاكتئاب (Major Depression) أو مرضى الإعياء العقلي (Dysthymia) الذين اشتركوا في العلاج بالقراءة قد أظهروا تحسناً على درجاتهم في ضوء مقياسي الاكتئاب المستخدمين في الدراسة، وهما: مقياس هاملتون للاكتئاب، وقائمة بيك للاكتئاب مقارنة بالمجموعة الضابطة. قرأ المشاركون وعددهم (18) مشاركاً، منهم سبعة ذكور وإحدى عشرة أنثى، بمتوسط عمري (50.3) سنة، النسخة الألمانية من كتاب المساعدة الذاتية (Feeling Good) لبيرنز (Burns) خلال ستة أسابيع. أشارت

أنها قد تناولت كلاً من الشعور بالوحدة النفسية والعلاج بالقراءة لكن بشكل مستقل، ولم يعثر- في حدود علم الباحثين ومعرفتهما- على أية دراسة سابقة من الدراسات التي تناولت فاعلية برامج الإرشاد النفسي الجمعي المستند على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية موجهة للطلبة المغتربين.

إضافة إلى أنه لم يعثر- في حدود علم الباحثين ومعرفتهما- على أية دراسة على الصعيدين العربي والأجنبي قد تناولت جميع متغيرات الدراسة معاً، وهذا ما تتميز به الدراسة الحالية، وهو كذلك ما يدعو إلى ضرورة إجراء مثل هذه الدراسات بحيث توفر للمعنيين والمهتمين بمجال المشكلات والاضطرابات النفسية والبرامج الإرشادية برامج قد تساعد في مواجهة تلك المشكلات والاضطرابات والتخفيف منها.

مشكلة الدراسة

من خلال تواجد الباحثان في جامعة اليرموك واحتكاكهما ببعض الطلبة غير الأردنيين (المغتربين) لوحظ وجود حالة من العزلة والانسحاب والشعور بالوحدة النفسية لديهم، فرغم أن فترة الحياة الجامعية تعد الفترة الأكثر كثافة وشمولية في العلاقات الاجتماعية، لأن الأفراد يواجهون خلالها حاجة متزايدة للألفة وتشكيل علاقات دافئة وقرية، إلا أنها ليست فقط وقت التفاعل الاجتماعي، بل أيضاً وقت الشعور بالوحدة؛ لأن فشل الارتباط والتواصل مع الآخرين يؤدي إلى الشعور بالوحدة (Rokach et al., 2003)، ثم إنه وبالنظر لنتائج الدراسات السابقة (الشرايري، 2009؛ الشريفيين وبني مصطفى، 2013) التي أشارت إلى معاناة الطلبة المغتربين من الشعور بالوحدة النفسية، واستناداً إلى التوصيات المرفقة عبرها، فقد برزت الحاجة إلى أهمية مساعدة هؤلاء الطلبة من خلال تقديم التدخلات والبرامج العلاجية بهدف خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم.

ومن أبرز التدخلات والاستراتيجيات العلاجية التي يمكن تفعيلها في هذا المجال العلاج بالقراءة، والعلاج الجمعي المستند على النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية، اللذين سعت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعليتهما في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المغتربين، الأمر الذي يزيد فرصة إثراء الخبرات العلاجية في هذا المجال.

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ككل لدى الطلبة المغتربين تعزى لطريقة العلاج (العلاج بالقراءة، والإرشاد الجمعي، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما؟

المغتربين، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث حول فاعلية طريقة علاج الالتزام والقبول المبني على العلاج بالقراءة في تقديم المساعدة للناس.

وبهدف الكشف عن فاعلية برامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في مجال الشعور بالوحدة النفسية أو المشكلات المرتبطة بها فقد أجرى لينك (Link, 1990) دراسة بعنوان: "تأثيرات تدخل المجموعة السلوكية الإدراكية على الوحدة النفسية". هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من طلبة الجامعة ممن حصلوا على درجة مرتفعة في ضوء مقياس الوحدة النفسية المستخدم في إجراء الدراسة، وقد تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة، وبعد التحقق من تكافؤ المجموعتين تم تطبيق برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي على المجموعة التجريبية، أما الضابطة فلم يتم تطبيق أي معالجة (برنامج) عليها. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً لتأثير البرنامج المقترح لصالح المجموعة الضابطة؛ أي أن مستوى الوحدة النفسية لدى أفراد المجموعة الضابطة كان أعلى منه لدى أفراد المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول فاعلية برامج إرشادية أخرى في خفض الشعور بالوحدة النفسية.

أما عبد الله (2004) فقد أجرت دراسة بعنوان: "فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة عين شمس". هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة عين شمس، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) طالبة من طالبات الجامعة، تراوحت أعمارهن بين (17-22) عاماً، وقسمن عشوائياً لمجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس الشعور بالوحدة النفسية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الشعور بالوحدة النفسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد فترة المتابعة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية.

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي أجريت في مجال الشعور بالوحدة النفسية ندرة في الدراسات التي صممت برامج علاجية وإرشادية لمواجهة الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المغتربين، على وجه التحديد، على الرغم مما أشارت له الدراسات المستندة إلى برامج علاجية- سواء برامج العلاج بالقراءة أو برامج الإرشاد الجمعي العقلاني الانفعالي السلوكي- من فاعلية تلك البرامج في مواجهة المشكلات والاضطرابات النفسية، ويلاحظ

في المستقبل للاهتمام بهذا الموضوع ودراسته من جوانب أخرى، وتوفير إطار نظري وتصوري من المفاهيم والبيانات والمعلومات والفنيات الإرشادية، ورغد المرشدين والأخصائيين النفسيين العاملين في المؤسسات التربوية وخاصة الجامعات ببرامج إرشادية يمكنهم الاستفادة منها في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة، وبالذات المغتربين منهم. وتسهم الدراسة أيضاً في دعم حاجة البحث العلمي إلى تصميم برامج إرشادية فاعلة لمساعدة الطلبة على الاندماج والمشاركة في الحياة الاجتماعية داخل الجامعة وخارجها، وخفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم، بما يحقق طموحاتهم وتوافقهم النفسي، ويحقق مسعى الجامعة نحو التنمية المتكاملة للشخصية الإنسانية.

محددات الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

1. المجتمع والعينة، وهذا يحد من إمكانية تعميم النتائج إلا على عينات ومجتمعات مماثلة ومشابهة في الخصائص، والعينة هنا هم الطلبة غير الأردنيين (المغتربون) الناطقون باللغة العربية والدارسون في جامعة اليرموك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2012/2013 م.

2. المقياس المستخدم في الدراسة والمطور من قبل الشريفيين وبني مصطفى (2013)؛ لذا فإن تعميم النتائج سيتحدد بكل من صدق وثبات المقياس، علماً بأنه تم التحقق من الخصائص السيكمومترية له بما يتناسب مع الدراسة الحالية.

3. تتحدد نتائج الدراسة بالبرامجيين المستخدمين فيها، وهما:

أ. برنامج العلاج بالقراءة المعد من قبل الباحثان والمتضمن مجموعة من الأعمال الأدبية المتعددة ما بين القصة، والشعر، والخاطرة، والمتنوعة في الطول ما بين قصيرة أو أجزاء من الأعمال الأطول والتي تم اختيارها بحيث تتواءم مع هدف الدراسة وعينتها.

ب. برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والمعد من قبل الباحثين، الذي يحوي عدداً من الأساليب والفنيات الإرشادية كالتشجيع، والمشاركة في الأنشطة، والمناقشة الجماعية، والإيحاء، والمنطق والمعقولة، والتعامل مع الأفكار غير المنطقية، وعدداً من الاستراتيجيات السلوكية والانفعالية والمعرفية.

4. اقتصر الدراسة على ظاهرة الشعور بالوحدة النفسية، وهذا يحد من تعميم النتائج على مشكلات وظواهر نفسية أخرى.

التعريفات الإجرائية للمفاهيم والمصطلحات

الشعور بالوحدة النفسية: مجموعة معقدة من المشاعر التي تحدث عندما لا تشبع احتياجات الفرد الاجتماعية بشكل كافٍ، وتتميز بمشاعر العزلة والألم والعجز واليأس ولوم الذات

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء على كل مجال من مجالات مقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المغتربين تعزى لطريقة العلاج (العلاج بالقراءة، والإرشاد الجمعي، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما؟

فرضيتا الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ككل لدى الطلبة المغتربين تعزى لطريقة العلاج (العلاج بالقراءة، والإرشاد الجمعي، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين الأداء على كل مجال من مجالات مقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المغتربين تعزى لطريقة العلاج (العلاج بالقراءة، والإرشاد الجمعي، والمجموعة الضابطة)، والجنس (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تلقي الضوء على أحد المجالات الهامة في علم النفس الإرشادي والتربوي المرتبط بدراسة فاعلية استراتيجيتين علاجيتين في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المغتربين في جامعة اليرموك، وهما: العلاج بالقراءة والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.

وتنبثق أهميتها من الناحية النظرية من أنها تعد إضافة معرفية جديدة للدراسات العربية المتوفرة - والقليلة - في مجال العلاج بالقراءة، وللدراسات العربية في مجال العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، إذ تحاول الربط بين الاستفادة من هاتين الاستراتيجيتين ومدى تطبيقهما وتفعيلهما في مواجهة الشعور بالوحدة النفسية، وبين فاعليتهما على المدى البعيد كاستراتيجيتين فاعلتين في مواجهة مشكلات نفسية أخرى، وهي كذلك تسعى للكشف عن فاعلية هاتين الاستراتيجيتين في خفض الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المغتربين بالنظر إلى متغيرات الدراسة: المجموعة والجنس.

إضافة إلى أن هذه الدراسة وإن تعاملت مع الطلبة المغتربين لكن بالإمكان الاستفادة منها لكل من يشعر بالوحدة النفسية على اختلاف الأسباب والعوامل؛ إذ روعي في بناء برنامجها المرونة والتناسب مع فئات عمرية أخرى ومع مجتمعات وثقافات أخرى، علاوة على أن فوائدها تنعكس على أطراف العملية الإرشادية كافة.

أما من الناحية التطبيقية (العملية) فإن هذه الدراسة ليست مخصصة فقط للذين يريدون مقدمة للخطط العملية المتبعة لتخطي الشعور بالوحدة النفسية، بل يمكن الاستناد إليها إطاراً مرجعياً ومقدمة للأبحاث والدراسات القادمة التي يأمل الباحثان أن يتناول فيها مشكلات أخرى، وهي تسعى لفتح المجال أمام باحثين آخرين

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

المجموعة	الفئات	العدد	المجموع
المجموعة الضابطة	ذكر	8	15
	أنثى	7	
المجموعة التجريبية الأولى (العلاج بالقراءة)	ذكر	7	15
	أنثى	8	
المجموعة التجريبية الثانية (البرنامج الإرشادي الجمعي)	ذكر	8	15
	أنثى	7	
المجموع		45	45

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس الشعور بالوحدة النفسية:

يهدف الكشف عن مستوى الوحدة النفسية، استخدم مقياس الشعور بالوحدة النفسية المطور من قبل كل من الشريفيين وبني مصطفى (2013)، وتم التحقق من دلالات صدق وثبات المقياس بصورته الحالية المستخدمة في الدراسة.

دلالات صدق المقياس وثباته بصورته الحالية

الصدق الظاهري: للتأكد من ملاءمة المقياس لتحقيق هدف الدراسة تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، من خلال عرضه بصورته الأولى على لجنة من المحكمين مكونة من ثمانية متخصصين في مجالات القياس والتقويم، والإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، واللغة العربية. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أُجريت التعديلات المقترحة.

مؤشرات صدق البناء: بهدف التحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة من (35) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة، والدرجات على المجال الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة، والدرجات على المقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها بين (0.864-0.381)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.658-0.308)، وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة ألا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل عن (0.30). وبناء على هذا المعيار، وفي ضوء هذه القيم فقد قبلت فقرات المقياس جميعها، وبالتالي تكون مقياس الشعور بالوحدة النفسية بصورته النهائية من (26) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي: المجال الأول: العلاقات الاجتماعية، وتقسيه الفقرات من (1-10)، والمجال الثاني: العلاقات الأسرية وتقسيه الفقرات من (11-15)، والمجال الثالث: المشاعر الذاتية وتقسيه الفقرات من (16-21)، والمجال الرابع: العلاقات الحميمة وتقسيه الفقرات من (22-26).

كماحسبت قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس الشعور بالوحدة النفسية، وقيم معاملات ارتباط المجالات بالمقياس

وعدم الأمان والحساسية المتزايدة تجاه المواقف والأحداث الضاغطة (Cacioppo et al., 2006). ويعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الشعور بالوحدة النفسية المستخدم في هذه الدراسة والمعد من قبل الشريفيين وبني مصطفى (2013).

العلاج بالقراءة (A Bibliotherapy): استعمال مواد مكتوبة لكسب الفهم والتعاطف والانخراط في حل المشكلات ذات الصلة بحاجات الشخص العلاجية (Goddard, 2011). ويعرف إجرائياً بأنه: عملية استخدام دليل قرائي يضم عدداً من النصوص الأدبية المتنوعة القصيرة أو أجزاء من النصوص الأدبية الأطول، مصحوبة بجلوسات حوار ومناقشة بشكل منظم بهدف خفض الشعور بالوحدة النفسية.

العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي الجمعي: علاج نشط يركز على حل المشاكل المعرفية والانفعالية والسلوكية لدى المسترشدين من خلال رؤيته الأساسية بأن المعاناة الانفعالية تنتج أولاً، لكن ليس بشكل كامل، من تقييمات الأفراد للحدث السلبي وليس من الأحداث بحد ذاتها (Kumar, 2009). ويعرف إجرائياً بأنه: برنامج منظم من المراحل المتسلسلة المتضمنة عدداً من الجلسات الإرشادية والمبني على أسس علمية ونظرية بالاستناد إلى فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بهدف مساعدة الطلبة المغتربين على خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم.

الطلبة غير الأردنيين (المغتربون): هم الطلبة المغتربون الناطقون باللغة العربية، الذين جاؤوا من (19) دولة عربية، هي: العراق، والمملكة العربية السعودية، والكويت، والإمارات العربية المتحدة، وقطر، والبحرين، وسوريا، والسوان، ولبنان، ومصر، والمغرب، وليبيا، واليمن، وعمان، وفلسطين، والصومال، وتونس، وجيبوتي، وجزر القمر، ويدرسون في جامعة اليرموك.

الطريقة وإجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس غير الأردنيين (المغتربين) الدارسين في جامعة اليرموك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012/2013 م، والبالغ عددهم كما يشير التقرير الإحصائي الصادر عن دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك للعام الجامعي 2012/2013 م (1556) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (45) طالباً وطالبة من الطلبة المغتربين (غير الأردنيين) والدارسين في جامعة اليرموك ممن حصلوا على درجة (2.5 فأكثر) على مقياس الشعور بالوحدة النفسية والمعد من قبل الشريفيين وبني مصطفى (2013)، وقد قسمت العينة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وذلك وفق متغير الجنس، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس.

متخصصين في مجالات اللغة العربية، وعلم النفس الإرشادي، وعلم النفس التربوي، والمناهج والتدريس بعد أن روعي خلال اختيار مواده أن تكون ذات لغة مفهومة ومعان واضحة وألفاظ جزلة، وأن تعرض بأسلوب شائق بعيداً عن الرتابة والملل مصحوبة بجلسات من الحوار والنقاش لبيان مدى إحداث الأعمال الأدبية الأثر المطلوب لدى الطلبة، علاوة على أنه قد روعي في إعداده أن يستفيد منه الأفراد الأسوياء العاديون الذين يعانون من مشكلات حياتية اعتيادية.

وقد طُلب من اللجنة أن تبدي رأيها في اختيار النصوص ومدى مناسبتها وارتباطها بالموضوع، وسلامة الصياغة اللغوية، وإضافة أية ملاحظات من شأنها أن تحسن من الدليل. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة من حذف بعض النصوص بشكل كلي، ومن التصرف ببعض النصوص، ومن إضافة نصوص أخرى، وأصبح الدليل بصورته النهائية مكوناً من جزأين:

الجزء الأول: التوجه النظري للشعور بالوحدة النفسية، ويهدف إلى تقديم المعلومات الضرورية حول الشعور بالوحدة النفسية من حيث توضيح المقصود به، وأسبابه، وعلاقة الاغتراب المادي (السفر) به، والأساليب والاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد في علاجه والتخفيف منه، ويهدف أيضاً إلى التقديم لأهمية وفعالية القراءة بما يحفز الطلبة ويشجعهم على القراءة وبما يجذبهم نحوه.

الجزء الثاني: النصوص القرائية، تضمن هذا الجزء عدداً من النصوص القرائية المختارة، والمتنوعة بين شعر وقصة وخاطرة ونثر، والمعروضة بأسلوب يجذب الطالب نحو القراءة من حيث التقدمة للنصوص والخط المستخدم.

وقد استغرق برنامج العلاج بالقراءة شهرين، تخللها أربعة لقاءات جماعية للمناقشة والحوار، والتعرف إلى استجابات الطلبة ومشاعرهم وتحليل ما أثارته النصوص في نفوسهم من مشاعر وأفكار واعية، ومنحهم فرصة للتنفيس الانفعالي بما يحقق لهم الاستبصار والإدراك، وبما يثير مادة اللاوعي ويحررها، وبما يمكنهم من الربط ما بين المشاعر والمواقف والأفكار التي ظهرت عبر النصوص وتلك التي اختبروها، وبما يفيد أيضاً في إعادة تقوية طريقة قديمة أو إيجاد طريقة جديدة لمواجهة شعورهم بالوحدة النفسية.

ثالثاً: برنامج الإرشاد النفسي الجمعي لخفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية، وقد تم بناؤه بالاستناد إلى الأدب التربوي، ومجموعة من المصادر والبرامج الواردة في العديد من الدراسات السابقة، وذلك بالاعتماد على نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، ومنها دراسة عبدالله (2004)، ودراسة الشرايري (2009).

إجراءات صدق البرنامج: تم التحقق من صدق المحتوى للبرنامج الوارد في هذه الدراسة بعرض الصورة الأولية (قبل

ككل، وقد كانت قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الشعور بالوحدة النفسية مرتفعة، وتراوح بين (0.769-0.831)، كما بلغت قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل بين (-0.838-0.881)، وهي قيم مرتفعة أيضاً.

ثبات المقياس بصورته الحالية

يهدف التحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب معامل ثبات الإعادة، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.90) وللجالات الفرعية (0.92)، (0.88)، (0.90)، (0.89) على الترتيب.

كما تم تقدير قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على أفراد العينة الاستطلاعية نفسها، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الشعور بالوحدة النفسية ككل (0.88)، وأما معاملات الثبات لمجالات المقياس فقد بلغت (0.91)، (0.86)، (0.87)، (0.85) على الترتيب، وهي مؤشرات على تمتع المقياس بدلالات اتساق داخلي (كمؤشر على الثبات) عالية.

تصحيح المقياس

اشتمل المقياس على (26) فقرة، يُجاب عنها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، وتنطبق بدرجة كبيرة وتعطى (4) درجات، وتنطبق بدرجة متوسطة وتعطى (3) درجات، وتنطبق بدرجة قليلة وتعطى درجتين، وتنطبق بدرجة قليلة جداً وتعطى درجة واحدة). وهذه الدرجات تنطبق على الفقرات الموجبة، وهي الفقرات (2، 3، 5، 6، 11، 16، 17، 18، 19، 20، 21)، في حين يُعكس التدرج في الفقرات السالبة، وهي: (22، 23، 24، 25، 26، 1، 4، 7، 8، 9، 10، 12، 13، 14، 15). وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (26-130)، بحيث كلما ارتفعت العلامة كان ذلك مؤشراً على زيادة مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة.

ثانياً: دليل الطالب في مواجهة الشعور بالوحدة النفسية باستخدام العلاج بالقراءة، وهو على شكل كتيب للتعليم الذاتي، قام الباحثان بإعداده بالاستناد إلى المجموعات الأدبية لكبار الأدباء والشعراء العرب، وذلك بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال العلاج بالقراءة، والآليات العلاجية المتبعة والمعايير العامة لإعداد أدلة القراءة العلاجية، والاستراتيجيات المتبعة مع مجموعات القراءة العلاجية، ومنها دراسة نوردين وزملاؤه (Nordin et al., 2010)، ودراسة ميتو وزملاؤه (Muto et al., 2011).

إجراءات صدق الدليل: تم التحقق من صدق البرنامج من خلال عرضه على لجنة متخصصة من المحكمين، مكونة من ثمانية

الجلسة الثامنة: هدفت إلى أن يتعرف الأعضاء على مهارتي الاسترخاء والتأمل، ودورهما في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية، وممارستهما.

الجلسة التاسعة: هدفت إلى أن يتعرف الأعضاء إلى دور الصداقة في التخفيف من مشاعر الوحدة النفسية والتخلص منها، وإلى كيفية كسب الأصدقاء وتكوين الصداقات.

الجلسة العاشرة: هدفت إلى أن يدرك الأعضاء أهمية المهارات الاجتماعية ودورها في خفض الشعور بالوحدة النفسية، وأن يتعرفوا ويتعلموا بعضاً من تلك المهارات الفاعلة.

الجلسة الحادية عشرة: هدفت إلى أن يدرك الأعضاء وجود أنماط متعددة من البشر، وأن يتعرفوا إلى الأنظمة التمثيلية والتأكيدات اللغوية المتعلقة بها، ودورها في الاتصال بالآخرين.

الجلسة الثانية عشرة: هدفت إلى أن يتعرف الأعضاء إلى معنى التواصل، ووظائفه، وأهميته، وعملياته، وإلى لغة الجسد ودورها في التواصل.

الجلسة الثالثة عشرة: هدفت إلى أن تناقش الأعمال غير المنتهية التي برزت في الجلسات السابقة، وإلى أن يُعاد تطبيق المقياس على الأعضاء (تقييم بعدي).

الجلسة الرابعة عشرة: هدفت إلى تقييم التغيرات التي طرأت على الأعضاء من خلال الفرق بين المقياسين، وهدفت أيضاً أن يقيم الأعضاء البرنامج، وأن يودعوا بعضهم بعضاً، وتودعهم المرشدة.

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية، والتي استخدم فيها تصميم عاملي (3 * 2) قبلي بعدي لثلاث مجموعات متكافئة، حيث طبق البرنامج الإرشادي الذي يعتمد على القراءة الذاتية (العلاج بالقراءة) على المجموعة التجريبية الأولى، ويطبق البرنامج الإرشادي الجمعي على المجموعة التجريبية الثانية، أما المجموعة الضابطة فلم يتم إخضاعها لأي برنامج إرشادي.

المتغيرات المستقلة

المتغير المستقل الرئيس: أسلوب المعالجة المستخدم (مجموعات الدراسة)، وله ثلاثة مستويات: المجموعة الأولى (الضابطة)، ولم يستخدم معها الباحثان أية طريقة في المعالجة، والمجموعة الثانية التي طبق عليها البرنامج الإرشادي المعتمد على القراءة الذاتية (العلاج بالقراءة)، والمجموعة الثالثة التي طبق عليها البرنامج الإرشادي الجمعي (المستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي).

المتغير المستقل الثانوي (المعدل): الجنس، وله مستويان: ذكور وإناث.

المتغير التابع

(التطبيق) على لجنة من اثني عشر متخصصاً في مجال الإرشاد النفسي، واللغة العربية، حيث طلب منهم تحديد مدى ملاءمة كل جلسة من حيث الأهداف والمحتوى والوقت المخصص لها مع الهدف العام للبرنامج، كما طلب منهم إبداء أية تعديلات أخرى مناسبة يرون ضرورة إجرائها على الجلسات الإرشادية.

تم إجماع ما نسبته (90%) من المحكين، وهذا بدوره كافٍ لتعديل إجراءات الجلسات الإرشادية بحسب المطلوب، واقتصر التعديل على بعض الفنيات والمهارات وترتيب الجلسات والصياغة اللغوية، حيث استقر البرنامج في صورته النهائية على (7) مراحل، بإجمالي (14) جلسة إرشادية، وبمدة زمنية مقدارها ساعة ونصف لكل جلسة إرشادية.

استغرق البرنامج (7) أسابيع، حيث تم عقد (14) جلسة خلالها. وفيما يأتي توضيح لهذه الجلسات:

الجلسة الأولى: هدفت إلى التعارف بين المرشدة والأعضاء، وبين الأعضاء أنفسهم، والتعرف على توقعات الأعضاء حول البرنامج، وتعرفهم على البرنامج، والدور المتوقع من المرشدة ومنهم.

الجلسة الثانية: هدفت إلى تعرف أعضاء المجموعة أكثر على بعضهم بعضاً، وتعزيز التقارب بينهم، وإشاعة جو من الدفء والإحساس بالاطمئنان والراحة والألفة.

الجلسة الثالثة: هدفت إلى زيادة مستوى استبصار أعضاء المجموعة بحاجاتهم وتحديد أهدافهم، وإلى أن يتعرفوا على الأفراد المهمين في حياتهم.

الجلسة الرابعة: هدفت إلى أن يتعرف الأعضاء إلى معنى الوحدة النفسية، وأسبابها، وأنواعها والاستراتيجيات الفعالة لخفض الشعور بالوحدة النفسية.

الجلسة الخامسة: هدفت إلى أن يتعرف الأعضاء على الأفكار اللاعقلانية والعلاقة بين الأفكار والانفعالات والسلوكيات، وكيف تؤثر في منظومتنا الفكرية وأسلوب حياتنا

الجلسة السادسة: هدفت إلى أن يحدد الأعضاء الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالشعور بالوحدة النفسية لديهم، وأن يحددوا الانفعالات المصاحبة للأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالشعور بالوحدة النفسية، والسلوكيات الناجمة عن مثيراتها.

الجلسة السابعة: هدفت إلى أن يتعرف الأعضاء إلى استراتيجيات التصدي للأفكار اللاعقلانية، وإلى فلسفة (ABCDEF)، وإلى استراتيجيات التصدي للانفعالات المصاحبة والناجمة عن الأفكار اللاعقلانية، وإلى استراتيجيات التصدي لسلوكيات الناجمة عن الأفكار اللاعقلانية.

وللتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي لمقياس الوحدة النفسية ككل، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الوحدة النفسية على الاختبار القبلي لدى الطلبة غير الأردنيين (المغتربين) في جامعة اليرموك وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس والمجموعة)، وقد وجدت فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة غير الأردنيين (المغتربين) على مقياس الوحدة النفسية وفقاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة (الجنس والمجموعة). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استخدم تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA)، والجدول (2) يبين نتائج التحليل.

جدول 2: نتائج تحليل التباين الثنائي على مقياس الوحدة النفسية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.000	1	0.000	0.005	0.945
المجموعة	0.060	2	0.030	1.318	0.279
الجنس والمجموعة	0.050	2	0.025	1.098	0.344
الخطأ	0.881	39	0.023		
الكلي	648.447	45			

يلاحظ من خلال الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس الوحدة النفسية ككل تعزى لمتغيرات الدراسة، كما حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى الشعور بالوحدة النفسية على الاختبار القبلي لدى الطلبة غير الأردنيين (المغتربين) في جامعة اليرموك وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس والمجموعة)، وقد وجدت فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة غير الأردنيين (المغتربين) على مقياس الشعور بالوحدة النفسية وفقاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة (الجنس والمجموعة). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد (2-way MANOVA)، والجدول (3) يبين نتائج التحليل.

يتبين من الجدول أدناه (جدول 3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات تعزى لمتغيرات الدراسة، مما يدل على تكافؤ مجموعات الدراسة في الأداء القبلي على مجالات مقياس الشعور بالوحدة النفسية، والمقياس ككل لدى الطلبة غير الأردنيين (المغتربين).

مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة غير الأردنيين (المغتربين) في جامعة اليرموك مقيساً باستخدام المقياس المعد من قبل الشريفيين وبني مصطفى (2013) حسب تقديراتهم الذاتية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم وضع الفرضية الأولى، واختبار الفرضية استخدم أسلوب تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA)، وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة تم وضع الفرضية الثانية، واختبار الفرضية استخدم أسلوب تحليل التباين الثنائي المتعدد (2-way MANOVA).

إجراءات التطبيق

تم تطبيق الدراسة على عينة من الطلبة المغتربين الناطقين باللغة العربية والدارسين في جامعة اليرموك، حيث تم اختيار جامعة اليرموك بالطريقة المتيسرة (Convenience Sampling) نظراً لتواجد الباحثين فيها، وتم اختيار بعض الشعب في الكليات العلمية والإنسانية بالطريقة القصدية، وكانت وحدة الاختيار هي الطالب. وقد تم توزيع مقياس الدراسة على (158) طالباً وطالبة مغترباً وناطقاً باللغة العربية بمستويات دراسية مختلفة من مجتمع الدراسة (جميع طلبة البكالوريوس غير الأردنيين (المغتربين) والناطقين باللغة العربية الدارسين في جامعة اليرموك) خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012/2013 م، وتم اختيار (45) طالباً وطالبة ممن حصلوا على درجة (2.5 فأكثر) على مقياس الشعور بالوحدة النفسية والمعد من قبل الشريفيين وبني مصطفى (2013)، وقُسمت العينة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. تكونت كل مجموعة من (15) طالباً وطالبة، وخضعت المجموعة التجريبية الأولى (العلاج بالقراءة) لبرنامج العلاج بالقراءة الذي يتضمن تقديم دليل قرائي يضم عدداً من النصوص الأدبية المتنوعة القصيرة أو أجزاء من النصوص الأدبية الأطول، مصحوبة بجلوسات حوار ومناقشة بشكل منظم، في حين خضعت المجموعة التجريبية الثانية (البرنامج الإرشادي الجمعي) لبرنامج إرشادي جمعي مستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي الذي هو عبارة عن عدد من المراحل المتسلسلة متضمنة عدداً من الجلسات الإرشادية والأساليب الفنية، أما المجموعة الضابطة فلم تخضع لأي معالجة.

نتائج الدراسة: في البداية تم التحقق من افتراضات تحليل التباين، وهي: اختيار العينات من المجتمع بشكل عشوائي ومستقل، والتوزيع الطبيعي للعينة، واستقلالية المجموعات موضع المقارنة، وتجانس التباين بين المجموعات.

جدول 3: نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	العلاقات الاجتماعية	0.010	1	0.010	0.217	0.644
هوتلنج=0.113	العلاقات الأسرية	0.123	1	0.123	1.131	0.294
Hotelling's Trace	المشاعر الذاتية	0.000	1	0.000	0.002	0.964
الاحتمالية=0.350	المشاعر الحميمة	0.232	1	0.232	2.923	0.095
المجموعة	العلاقات الاجتماعية	0.320	2	0.160	3.418	0.053
وليكس لامبدا=0.185	العلاقات الأسرية	0.415	2	0.207	1.909	0.162
Wilks Lambda	المشاعر الذاتية	0.352	2	0.176	2.040	0.144
الاحتمالية=0.056	المشاعر الحميمة	0.331	2	0.166	2.083	0.138
الجنس والمجموعة	العلاقات الاجتماعية	0.044	2	0.022	0.468	0.630
هوتلنج=0.092	العلاقات الأسرية	0.528	2	0.264	2.427	0.102
Hotelling's Trace	المشاعر الذاتية	0.175	2	0.088	1.014	0.372
الاحتمالية=0.534	المشاعر الحميمة	0.011	2	0.005	0.068	0.934
الخطأ	العلاقات الاجتماعية	1.823	39	0.047		
	العلاقات الأسرية	4.240	39	0.109		
	المشاعر الذاتية	3.369	39	0.086		
	المشاعر الحميمة	3.101	39	0.080		
الكلية	العلاقات الاجتماعية	640.652	45			
	العلاقات الأسرية	668.800	45			
	المشاعر الذاتية	665.139	45			
	المشاعر الحميمة	636.880	45			

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

النفسيّة ككل لدى الطلبة المغتربين تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما". ولاختبار هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسائية، والانحرافات المعيارية لمستوى الشعور بالوحدة النفسية على الاختبار البعدي لدى الطلبة غير الأردنيين (المغتربين) في جامعة اليرموك وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس والمجموعة)، والجدول (4) يوضح هذه القيم.

وبهدف الإجابة عن السؤال الأول: (هل هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء على مقياس الوحدة النفسية ككل لدى الطلبة المغتربين تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما؟) تم وضع الفرضية الإحصائية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الأداء على مقياس الشعور بالوحدة

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي لمقياس الشعور بالوحدة النفسية ككل لدى الطلبة غير الأردنيين المغتربين وفقاً لمتغيرات الدراسة

الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	الضابطة	3.7356	0.16683	8
	التجريبية 1: العلاج بالقراءة	2.4976	0.19265	8
	التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	1.9857	0.34101	7
	الكلية	2.7724	0.78365	23
إناث	الضابطة	3.5000	0.13507	7
	التجريبية 1: العلاج بالقراءة	1.7363	0.23335	7
	التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	2.6264	0.39066	8
	الكلية	2.6212	0.76819	22
الكلية	الضابطة	3.6256	0.19114	15
	التجريبية 1: العلاج بالقراءة	2.1423	0.44324	15
	التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	2.3274	0.48541	15
	الكلية	2.6985	0.77107	45

يلاحظ من خلال الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة غير الأردنيين (المغتربين) على مقياس الشعور بالوحدة النفسية وفقاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة (الجنس والمجموعة). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استخدم تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA)، والجدول (5) يبين نتائج التحليل.

جدول 5: نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمقياس ككل وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الجنس	0.158	1	0.158	2.318	0.136
المجموعة	19.956	2	9.978	146.467	0.000
الجنس والمجموعة	3.746	2	1.873	27.494	0.000
الخطأ	2.657	39	0.068	-	-
الكلي	353.836	45	-	-	-

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

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ككل تعزى للمجموعة، ولتحديد مواقع الفروق ذات الدلالة (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05= α) بين متوسطات الأداء على مقياس الشعور بالوحدة النفسية ككل تعزى للمجموعة، ولتحديد مواقع الفروق ذات الدلالة

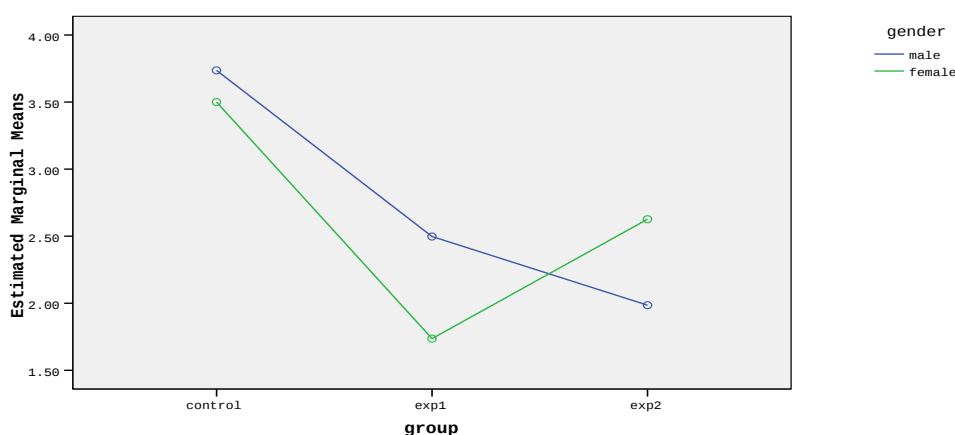
جدول 6: نتائج المقارنات البعدية لنوع المجموعة على مقياس الوحدة النفسية ككل باستخدام اختبار شيفيه

الفئات	المجموعة الضابطة	باستخدام برنامج القراءة	باستخدام البرنامج الإرشادي
	الوسط الحسابي = 3.6256	الوسط الحسابي = 2.1423	الوسط الحسابي = 2.3274
المجموعة الضابطة	-----	(*) 1.4833	(*) 1.2982
الوسط الحسابي = 3.6256			
باستخدام العلاج بالقراءة		-----	0.1851
الوسط الحسابي = 2.1423			
باستخدام البرنامج الإرشادي الجمعي			-----
الوسط الحسابي = 2.3274			

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

يلاحظ من خلال الجدول (6) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين أفراد المجموعة الضابطة وكل من أفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج العلاج بالقراءة من جانب، وأفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الإرشادي الجمعي من جانب آخر، وكان لصالح أفراد المجموعة الضابطة؛ أي أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم أعلى من غيرهم. كذلك يشير الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في مستوى الشعور بالوحدة النفسية تعزى للتفاعل بين الجنس والمجموعة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى للجنس. ولتوضيح أثر التفاعل تم تمثيل التفاعل بين الجنس والمجموعة وفق المقياس ككل بيانياً كما في الشكل (1).

Estimated Marginal Means of Total



الشكل 1: التمثيل البياني للتفاعل بين الجنس والمجموعة على المقياس ككل

وضع الفرضية الإحصائية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الأداء على كل مجال من مجالات مقياس الوحدة النفسية لدى الطلبة المغتربين تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما". ولاختبار هذه الفرضية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات الأداة المستخدمة لقياس الشعور بالوحدة النفسية على الاختبار البعدي وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس والمجموعة).

يلاحظ من الشكل (1) وجود تفاعل لا رتبتي، حيث إن الذكور في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي اعتمدت برنامج العلاج بالقراءة كانوا أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من الإناث في كلتا المجموعتين، أما الإناث في المجموعة التجريبية الثانية التي اعتمدت البرنامج الإرشادي الجمعي فكأن أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من الذكور في المجموعة نفسها.

وللإجابة عن السؤال الثاني: (هل هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء على مجالات مقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المغتربين تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما؟) تم

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي وفقاً لمتغيرات

المجال	الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
	ذكور	الضابطة	3.7375	0.23511	8
		التجريبية 1: العلاج بالقراءة	2.4438	0.27023	8
		التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	2.0771	0.47126	7
		الكلية	2.7822	0.79566	23
العلاقات الاجتماعية	إناث	الضابطة	3.4000	0.20000	7
		التجريبية 1: العلاج بالقراءة	1.7143	0.24785	7
		التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	2.3787	0.34531	8
		الكلية	2.4923	0.74165	22
	الكلية	الضابطة	3.5800	0.27415	15
		التجريبية 1: العلاج بالقراءة	2.1033	0.45248	15
		التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	2.2380	0.42315	15
		الكلية	2.6404	0.77494	45
	ذكور	الضابطة	3.8500	0.43753	8
		التجريبية 1: العلاج بالقراءة	2.2250	0.31053	8
		التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	1.4286	0.48206	7
		الكلية	2.5478	1.09912	23
العلاقات الأسرية	إناث	الضابطة	3.3143	0.25448	7
		التجريبية 1: برنامج القراءة	1.5143	0.44508	7
		التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	1.5750	0.78876	8
		الكلية	2.1091	0.99662	22
	الكلية	الضابطة	3.6000	0.44721	15
		التجريبية 1: برنامج القراءة	1.8933	0.51750	15
		التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	1.5067	0.64528	15
		الكلية	2.3333	1.06173	45
	ذكور	الضابطة	3.7500	0.30861	8
		التجريبية 1: برنامج القراءة	3.1042	0.60381	8
		التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	2.5000	0.31914	7
		الكلية	3.1449	0.66345	23
المشاعر الذاتية	إناث	الضابطة	3.6667	0.43033	7
		التجريبية 1: برنامج القراءة	1.9524	0.20893	7
		التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	3.7500	0.79182	8
		الكلية	3.1515	0.98924	22
	الكلية	الضابطة	3.7111	0.35894	15
		التجريبية 1: برنامج القراءة	2.5667	0.74482	15
		التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	3.1667	0.87966	15
		الكلية	3.1481	0.82894	45

المجال	الجنس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المشاعر الحميمة	ذكور	الضابطة	3.6000	0.23905	8
		التجريبية 1: برنامج القراءة	2.1500	1.04060	8
		التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	1.7429	0.48599	7
		الكلية	2.5304	1.04553	23
المشاعر الحميمة	إناث	الضابطة	3.6857	0.41404	7
		التجريبية 1: برنامج القراءة	1.7429	0.42762	7
		التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	2.8250	1.16343	8
		الكلية	2.7545	1.08835	22
المشاعر الحميمة	الكلية	الضابطة	3.6400	0.32249	15
		التجريبية 1: برنامج القراءة	1.9600	0.81486	15
		التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	2.3200	1.04417	15
		الكلية	2.6400	1.06053	45

يلاحظ من خلال الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة المغتربين على مقياس الشعور بالوحدة النفسية وفقاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة (الجنس والمجموعة). وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد (2-way MANOVA)، والجدول (8) يبين نتائج التحليل.

جدول 8: نتائج تحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	العلاقات الاجتماعية	0.729	1	0.729	7.738	0.008
	العلاقات الأسرية	1.506	1	1.506	6.287	0.016
	المشاعر الذاتية	0.000	1	0.000	0.001	0.973
	المشاعر الحميمة	0.720	1	0.720	1.338	0.255
المجموعة	العلاقات الاجتماعية	20.106	2	10.053	106.718	0.000
	العلاقات الأسرية	36.815	2	18.407	76.850	0.000
	المشاعر الذاتية	10.398	2	5.199	21.139	0.000
	المشاعر الحميمة	24.085	2	12.042	22.367	0.000
الجنس والمجموعة	العلاقات الاجتماعية	2.022	2	1.011	10.735	0.000
	العلاقات الأسرية	1.531	2	0.766	3.197	0.050
	المشاعر الذاتية	10.812	2	5.406	21.980	0.000
	المشاعر الحميمة	4.298	2	2.149	3.991	0.026
خطأ	العلاقات الاجتماعية	3.674	39	0.094		
	العلاقات الأسرية	9.341	39	0.240		
	المشاعر الذاتية	9.592	39	0.246		
	المشاعر الحميمة	20.998	39	0.538		
الكلية	العلاقات الاجتماعية	340.161	45			
	العلاقات الأسرية	294.600	45			
	المشاعر الذاتية	476.222	45			
	المشاعر الحميمة	363.120	45			

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

دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى للمجموعة على مجالات المقياس الأربعة، ولتحديد مواقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (9).

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى للجنس على مجالي العلاقات الاجتماعية والعلاقات الأسرية ولصالح الذكور؛ أي أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم أعلى منه لدى الإناث، ولم تكن هناك فروق تعزى للجنس على مجالي المشاعر الذاتية والمشاعر الحميمة. كما وجدت فروق ذات

جدول 9: المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المجموعة

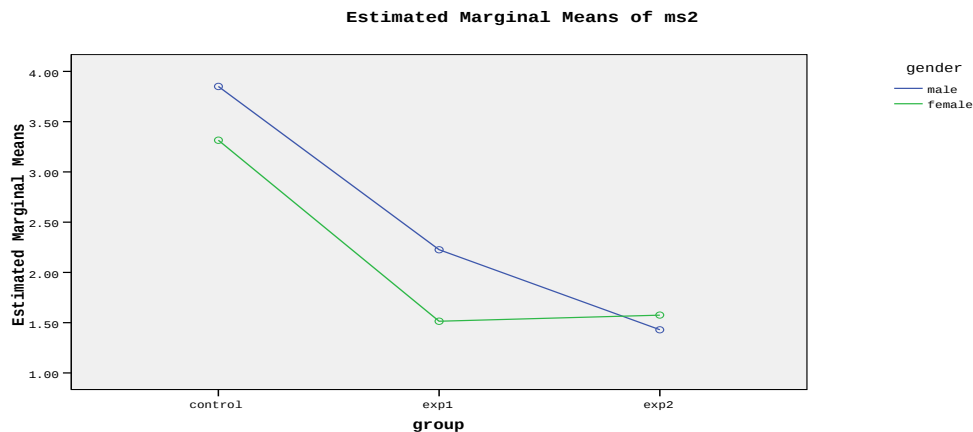
المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	المجموعة الضابطة	التجريبية 1: العلاج بالقراءة	التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي
العلاقات الاجتماعية	الضابطة	3.5800			
	التجريبية 1: العلاج بالقراءة	2.1033	1.4767 (*)		
	التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	2.2380	1.3420 (*)	0.1347	
العلاقات الأسرية	الضابطة	3.6000			
	التجريبية 1: العلاج بالقراءة	1.8933	1.7067 (*)		
	التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	1.5067	2.0933 (*)	0.3867	
المشاعر الذاتية	الضابطة	3.7111			
	التجريبية 1: العلاج بالقراءة	2.5667	1.1444 (*)		
	التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	3.1667	0.5444 (*)	0.6000 (*)	
المشاعر الحميمة	الضابطة	3.6400			
	التجريبية 1: العلاج بالقراءة	1.9600	1.6800 (*)		
	التجريبية 2: البرنامج الإرشادي الجمعي	2.3200	1.3200 (*)	0.3600	

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

وأفراد المجموعة التجريبية الثانية (البرنامج الإرشادي الجمعي)، وقد جاءت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية؛ أي أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم أعلى.

كما يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى للتفاعل بين الجنس والمجموعة وفقاً للمجالات الأربعة، ولتوضيح أثر التفاعل تم تمثيل التفاعل بين الجنس والمجموعة بيانياً وفقاً للمجالات كما في الأشكال من (2) إلى (5).

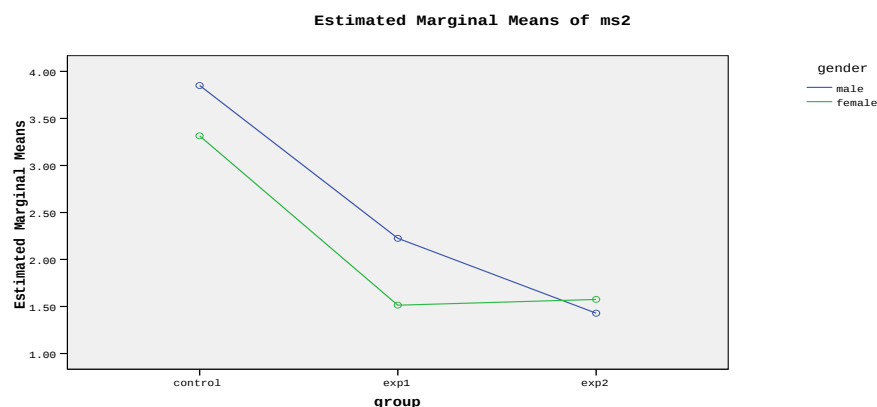
يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين أفراد المجموعة الضابطة من جهة، وكل من أفراد المجموعة التجريبية الأولى (العلاج بالقراءة)، وأفراد المجموعة التجريبية الثانية (البرنامج الإرشادي الجمعي) من جهة أخرى، وقد جاءت الفروق لصالح أفراد المجموعة الضابطة؛ أي أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم أعلى في جميع المجالات. ويتبين كذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في مجال المشاعر الذاتية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى (العلاج بالقراءة)،



الشكل 2: التمثيل البياني للتفاعل بين الجنس والمجموعة على مجال العلاقات الاجتماعية

الشعور بالوحدة النفسية لدى الإناث على الذكور في المجموعة التجريبية الثانية (البرنامج الإرشادي الجمعي).

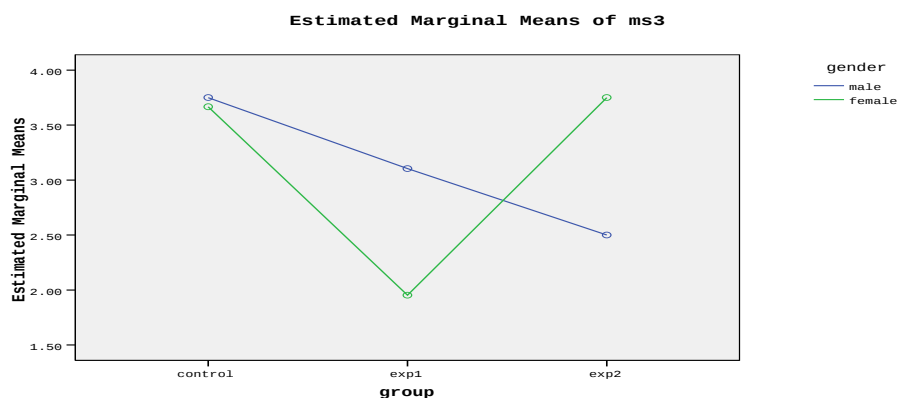
يلاحظ من الشكل (2) وجود تفاعل لا رتبي، حيث ارتفع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الذكور على الإناث في المجموعة التجريبية الأولى (العلاج بالقراءة)، وارتفع مستوى



الشكل3: التمثيل البياني للتفاعل بين الجنس والمجموعة على مجال العلاقات الأسرية

الشعور بالوحدة النفسية لدى الإناث على الذكور في المجموعة التجريبية الثانية (البرنامج الإرشادي الجمعي).

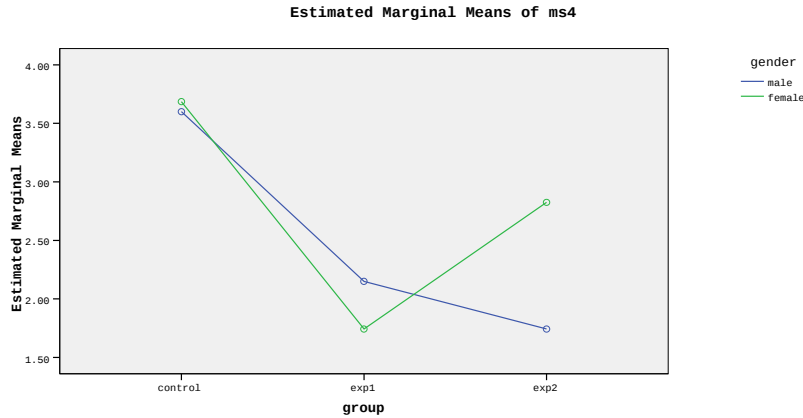
يلاحظ من الشكل (3) وجود تفاعل لا رتبي، حيث ارتفع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الذكور على الإناث في المجموعة التجريبية الأولى (العلاج بالقراءة)، وارتفع مستوى



الشكل4: التمثيل البياني للتفاعل بين الجنس والمجموعة على مجال المشاعر الذاتية

الشعور بالوحدة النفسية لدى الإناث على الذكور في المجموعة التجريبية الثانية (البرنامج الإرشادي الجمعي).

يلاحظ من الشكل (4) وجود تفاعل لا رتبي، حيث ارتفع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الذكور على الإناث في المجموعة التجريبية الأولى (العلاج بالقراءة)، وارتفع مستوى



الشكل5: التمثيل البياني للتفاعل بين الجنس والمجموعة على مجال المشاعر الحميمية

التي اعتمدت البرنامج الإرشادي الجمعي فك أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من الذكور. ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما ذكره هوبن وزملاؤه (Hubin et al., 2011) من أنه من المحتمل أن الأكثر وعياً وتنظيماً وترتيباً يستجيبون بشكل أفضل من نافذي الصبر وغير المولعين بالقراءة والدراسة كثيراً، وهذا ما تتصف به الإناث بشكل عام، وما لاحظته الباحثان عبر التطبيق، وهذا قد يقود إلى تأكيد الاعتقاد بأن الإناث أكثر احتمالاً لإظهار نتائج إيجابية تجاه مساعدة الذات، نظراً لما يبديهن من توق أكثر للدراسة من الذكور، وهذا أيضاً ما هو ملاحظ بالنظر إلى تفوق الإناث في المجالات التعليمية وأعدادهن المتزايدة وانكبابهن على العلم.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، كذلك، إلى الاختلافات في خصائص الذكور والإناث واختلافات القيم المتعلقة بعلاقات كل من الجنسين (Akbağ & İmamoğlu, 2010)؛ فالإناث أكثر حساسية وعاطفة من الذكور، مما جعلهن أكثر تفاعلاً وانفعلاً مع ما يغذي الروح من عبارات وألفاظ؛ أي مع الأدب، وهن أكثر خجلاً وتحفظاً، وهذا يتواءم مع ما يتميز به العلاج بالقراءة الذي هو أقل تدخلاً، وأقل تقييداً، ويزود الأفراد الذين لا يتمنون، أو الذين ليس لديهم القدرة، أو لا يملكون الوسائل لاتباع العلاج التقليدي بفرصة المعالجة؛ لأنه لا يتطلب إرشاداً وجهاً لوجه (Farah & Hammouri, 1997; Frieswijk et al., 2006; Hubin et al., 2011; Nordin et al., 2010; Pehrsson & McMillen, 2005).

ثم إن النقطة المركزية في العلاج بالقراءة تشكل علاقة بين القارئ والكتاب، وهذا ما ساهم في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الإناث، إذ إن الشعور بالوحدة النفسية لديهم يتعلق بعدم وجود من يثقن به (Seginer & Lilach, 2004)، وقد وجدن ذلك عبر القراءة التي تحمل الفرد على التعبير عن مشاعره وانفعالاته وأفكاره الخاصة بدلاً من التحفظ عليها، وتساعد في تغيير الاتجاهات والقيم إزاء أمر ما.

يلاحظ من الشكل (5) وجود تفاعل لا رتبي، حيث ارتفع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الذكور على الإناث في المجموعة التجريبية الأولى (العلاج بالقراءة)، وارتفع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الإناث على الذكور في المجموعة التجريبية الثانية (البرنامج الإرشادي الجمعي).

مناقشة النتائج

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة؛ أي لطريقة العلاج (العلاج بالقراءة، والإرشاد الجمعي، والمجموعة الضابطة)، وكانت لصالح المجموعة الضابطة، وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات التي أجريت في مجال العلاج بالقراءة، مثل: نتائج دراسة ويسيجير وزملاؤه (Wiesegger et al., 2002) التي أشارت إلى أن العلاج بالقراءة - دليل المساعدة الذاتية باستخدام استراتيجيات التدخل السلوكي المعرفي - له دور فاعل وهام في خفض الاكتئاب، ونتائج دراسة موتو وزملاؤه (Muto et al., 2011) التي أشارت إلى أن العلاج بالقراءة يمكن أن يحسن الصحة والمرونة النفسية للطلبة الدوليين اليابانيين، الذين يدرسون في الخارج ولديهم إجهاد أو اكتئاب متوسط أو شديد القلق. ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن كلاً من البرنامجين المقدمين قد حققا ما قدما لأجله، باعتبارهما من الأساليب السلوكية المعرفية التي تسعى لتغيير وتعديل البنية المعرفية للفرد، وكذلك السلوكيات والانفعالات؛ بحيث يتمكن من إيجاد الظروف التي تعينه على تقبل المشكلة والتواءم معها، وخفض الآثار السلبية المرتبطة بذلك. إضافة إلى خضوع البرنامجين في بنائهما لأسس علمية تستند على الأطر النظرية، ومراجعات الأدب المتعلق بذلك، وعلى الأسس العملية المتعلقة بالتحكيم والمراجعة والتدقيق.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس والمجموعة؛ حيث إن الذكور في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي اعتمدت برنامج القراءة كانوا أكثر شعوراً بالوحدة النفسية، أما الإناث في المجموعة التجريبية الثانية

متربط ومحاظ تسعى فيه الإناث للتمسك بالأواصر الاجتماعية والعائلية، والحفاظ عليها أكثر من الذكور على الرغم من حاجة كليهما إلى بناء وتوطيد العلاقات الاجتماعية، ثم إن الإناث أكثر حساسية للتواصل الأسري والاجتماعي والبحث عن الاستقرار داخل هذا النطاق، الذي يجد الذكور عنه مصرفاً في الانشغال والانهماك بأمور قد تعوضهم أو تلهيهم عن ذلك، كاستخدام التكنولوجيات الحديثة في إشباع هذه الحاجة بعيداً عن الأسرة وتفاعلاتهم مع الآخرين في المجتمع، واللجوء إلى الأندية والأنشطة اللامنهجية التي قد لا تجد الإناث الفرصة المناسبة أو الرغبة الكافية للتفاعل معها.

أما عدم وجود فروق تعزى للجنس على المجالين الثالث والرابع فيمكن تفسيرها بأن الفرد يرنو دائماً نحو الأفضل والأسمى، ويحبذ أن تكون علاقاته مع الآخرين في اكتمال تام بما يشعره بالسعادة ويشعره بقربهم الدائم منه وبالذات في بداية هذه الفترة الانتقالية من الحياة، حيث انتقل المشاركون إلى مجتمع جديد مختلف ومملوء بالأفكار والاختلاطات الثقافية والسياسية والاجتماعية التي قد لا يكونون معتادين عليها، ويحتاجون لوقت ليبتادوا ويتوافقوا؛ لأننا هنا نتحدث عن المشاعر التي لا يمكن أن تتغير بسهولة وبسرعة وإن تأثرت، عدا عن أن الفترة التي تم خلالها أخذ القياس البعدي لا تبدو كافية لتغيير المشاعر الذاتية نحو الإيجاب لأن علاقاتهم ما زالت جديدة وشبكاتهم الاجتماعية ما زالت في طور النمو والتجديد وتحتاج لوقت حتى تنضج بشكل كافٍ وتتدعم.

والأفراد بطبعهم يحبذون أن يكونوا محط اهتمام الجميع، يشاركونهم اهتماماتهم وتطلعاتهم، ويتوقعون لأشخاص من شبكاتهم الاجتماعية يكونون الأكثر خصوصية من بين الجميع، بحيث يفهمونهم كما لو أنهم تحدثوا، لكن ذلك بالنسبة إلى أفراد انتقلوا للتو إلى مجتمع جديد يحتاج إلى وقت وجهود وتدعيم وثقة، وهم كذلك لا يزالون يحملون مشاعر الأصدقاء القدامى وأعضاء شبكاتهم الاجتماعية السابقة التي لا يمكن استبدالها أو الإحلال مكانها بسهولة.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة على مجالات المقياس الأربعة؛ إذ يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية لصالح المجموعة الضابطة؛ أي أن مستوى الوحدة النفسية لديهم أعلى في جميع المجالات. ويتبين كذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مجال المشاعر الذاتية بين أفراد المجموعة التجريبية الأولى وأفراد المجموعة التجريبية الثانية، وقد جاءت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية؛ أي أن مستوى الوحدة النفسية لديهم أعلى. وهذا يمكن تفسيره من خلال أن البرنامج كانا فاعلين على كافة المجالات وحققا ما أعدا لأجله، وأن إعدادهما قد غطى المجالات الأربعة للشعور بالوحدة النفسية بكفاءة وفاعلية.

يضاف لما سبق أن قدوم الإناث من مجتمعات محافظة واندماجهن في مجتمع محافظ علاوة على شعورهن بالخلج وتحفظهن، وعدم ارتياحهن للاختلاط في البرنامج الإرشادي الجمعي يمكن أن يكون السبب وراء عدم انخفاض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهن على البرنامج الإرشادي، في حين أن الذكور أكثر انفتاحاً رغم اختلاف الجنس، وتمكنوا من أن يجدوا ذواتهم عبر المجموعة وأنشطتها التعاونية، فديناميكيات المجموعة؛ كمنح التغذية الراجعة وإعطاء الفرصة للتعلم وممارسة السلوكيات البديلة وسماع وجهات نظر الآخرين كانت ذات دور فاعل في العملية العلاجية خصوصاً وأن الشعور بالوحدة النفسية يرتبط لدى الذكور بعدم امتلاك مجموعة مترابطة من الأصدقاء (Seginer & Lilach, 2004)، وهذا ما قدمه البرنامج الإرشادي الجمعي الذي وفر لهم الفرصة لبناء شبكة آنية من العلاقات الاجتماعية والصداقات، علاوة على فرصة التعرف المتبادل بين المشاركين المتواجدين على اختلاف جنسياتهم وثقافتهم وجنسهم.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مقياس الوحدة النفسية ككل تعزى للجنس، وهذا يتفق مع نتائج كل من: دراسة الشرايري (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الشعور بالوحدة النفسية يعزى للجنس، ويختلف مع دراسة الشريفيين وبني مصطفى (2013) التي وجدت أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة الوافدين كان أعلى لدى الإناث من الذكور.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنه قد تم إعداد برنامجي الدراسة وفق أسس متكافئة بعيداً عن التحيز بحيث تتواءم مع الجنسين، وبحيث يغطيان كافة جوانب الشخصية الإنسانية، ويرميان إلى تحقيق الهدف الأساسي المتعلق بخفض درجة الشعور بالوحدة النفسية. بالإضافة إلى أن اشتراك الطلبة في سمة أساسية بينهم هي الغربة المادي (السفر) وما يتبعه من ظروف متشابهة داخل الجامعة وخارجها، وتقاربهم في التطلعات والطموحات جعلهم يحققون الفائدة من خلال البرنامجين المبنيين وفق أسس علمية وأطر نظرية. وهذا أيضاً إشارة إلى أن جميع الطلبة المغتربين والمشاركين في الدراسة على المجموعتين قد استفادوا مما قدمه البرنامج.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة بين متوسطات الأداء على مجالات مقياس الوحدة النفسية لدى الطلبة المغتربين تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما؟"

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس على المجالين الأول والثاني لصالح الذكور؛ أي أن مستوى الوحدة النفسية لديهم أعلى منه لدى الإناث، ولم تكن هناك فروق تعزى للجنس على المجالين الثالث والرابع. وهذه النتيجة تشير إلى أن الإناث استفدن أكثر من الذكور عبر البرنامجين، ووظفن هذه الفائدة مع محيطهن الاجتماعي والأسري وبالذات لأننا ضمن مجتمع

وعلى كافة المجالات؛ فالعلاج بالقراءة يتم في إطار من التكامل الأخلاقي بعيداً عن العبث بمشاعر المشاركين أو إجبارهم على ما لا يريدون البوح به من معلومات، وبعيداً عن إجبارهم على خوض تجارب ليست من ضمن البرنامج، وهذا ما تميل له الإناث بشكل عام نظراً لشعورهن بالخجل ولكونهن من مجتمع محافظ وفي مجتمع محافظ، ثم إنهن أكثر حساسية وأرهف عاطفة من الذكور، الأمر الذي ساعدهن على الاندماج والتفاعل مع المادة المقروءة أكثر من البرنامج الإرشادي، بالإضافة إلى أن ارتفاع مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الإناث على البرنامج الإرشادي الجماعي يمكن أن يعزى إلى شعورهن بالخجل الذي جعلهن بعيدات عن التفاعل مع البرنامج الإرشادي الجماعي وأنشطته؛ فالأفراد الخجولون يمتلكون كفاءة شخصية منخفضة، ويمانعون المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، ويتلقون لذلك مساندة اجتماعية أقل، مما قد يكون وراء جعلهم بعيدين عن التفاعلات الاجتماعية، وهذا بالتالي يعزز شعورهم بالوحدة النفسية (Zhao, Kong & Wang, 2013). أما الذكور فيميلون إلى الانفتاح، وإلى أن يكونوا عمليين، وإلى التفاعل مع الأنشطة اللامنهجية والتمارين والمهارات العملية أكثر كما في البرنامج الإرشادي الجماعي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

- تفعيل البرامج الإرشادية المختلفة التي تساعد الطلبة بشكل عام والمغتربين بشكل خاص على التخلص من الشعور بالوحدة النفسية والاضطرابات النفسية الأخرى.
- العمل على تصميم برامج إرشادية وفق النظريات الإرشادية المختلفة لخفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة بشكل عام والطلبة المغتربين بشكل خاص، والقيام بتطبيقها للكشف عن أثرها.
- تعميم فكرة تنفيذ وتطبيق البرنامجين الإرشاديين المعمول بهما في الدراسة على الطلبة المغتربين لتحسين مستوى الصحة النفسية لديهم.
- إجراء دراسات لفحص فاعلية برامج معرفية وأخرى سلوكية في خفض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة.

المراجع

- خليفة، شعبان. (2000). العلاج بالقراءة أو البليوثيرابيا وهو الحلقة الثالثة من البليوجرافيا أو علم الكتاب. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشرايري، محمد. (2009). الأفكار اللاعقلانية والشعور بالوحدة النفسية والعلاقة بينهما لدى عينة مختارة من

أما فيما يتعلق بوجود فرق ذي دلالة إحصائية في مجال المشاعر الذاتية لصالح المجموعة التجريبية الثانية، فهذا يشير إلى أن العلاج بالقراءة كان أكثر فاعلية على هذا المجال من البرنامج الإرشادي الجماعي في خفض الشعور بالوحدة النفسية، الأمر الذي يفسر من خلال ما قدمه الدليل من جذب للمشاركين، وما جعلهم يرتبطون ارتباطاً روحياً معه؛ فالعلاج بالقراءة لا يسعى إلى إيجاد الارتباط الروحي مع القاريء فحسب، بل ينطلق به إلى التعبير عن أن شيئاً مما في مادة القراءة يسكنه ويحرر داخله، ويجذبه، وهذا يؤدي إلى تنقية العواطف والمشاعر وتحريرها، وصعود المادة المكبوتة من اللاشعور إلى السطح وتحرر القارئ من الصراع العاطفي (Mohammadian et al., 2011).

أما البرنامج الإرشادي الجماعي، فإنه حلقة متكاملة تبدأ بتعزيز التعارف وبناء علاقات دافئة لكسر الشعور بالوحدة النفسية منذ البدء، وتنتهي كما بدأت حيث لا يشعر المشاركون بعد ذلك بالانقطاع، وحيث لا يكون امتداد أثر البرنامج أنياً، وبين ذاك وذاك يتسلسل البرنامج في التوجه المعرفي إدراكاً وشعوراً وسلوكاً، ويُفعل ما ينبثق عن ذلك من أسباب ومسببات في العلاج، وتقديم عدد من الاستراتيجيات والمهارات الفعالة في مواجهة الشعور بالوحدة النفسية علاجاً ووقاية، بما يمتد أثره للمدى البعيد واستدامته ويحفظ للفرد صحته النفسية.

يضاف إلى ما سبق من إعداد البرنامجين الدقيق سعي الباحثين وبشكل حثيث خلال برنامج العلاج بالقراءة إلى تقبل المشاركين، وفهم مشاعرهم وأفكارهم والإحساس بهم والتواصل معهم، وبناء علاقة تسودها المودة والثقة والاحترام في إطار من التكامل الأخلاقي الذي يتضمن البعد عن العبث بمشاعر المشاركين أو إجبارهم على البوح بما لا يريدون، والنظر لكفاءتهم وقدرتهم على إحراز التقدم، والإنصات لهم، بالإضافة إلى التحلي بالبشاشة والمرونة وتحمل المسؤولية. أما خلال البرنامج الجماعي فإن الباحثين قد حافظوا على علاقة معرفية مباشرة مع المشاركين، تقوم على استخدام الأساليب الإرشادية المتعلقة بالعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي من المنطق والإيحاء والحث والتعليم والمواجهة، بالإضافة إلى التقبل غير المشروط للمشاركين. إضافة إلى المتابعة المستمرة والحثيثة، والاستعداد لإجراء أية تعديلات يمكن أن تطرأ على البرنامجين.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى للتفاعل بين الجنس والمجموعة، حيث ارتفع مستوى الوحدة النفسية لدى الذكور على الإناث في المجموعة التجريبية الأولى (برنامج القراءة) وارتفع مستوى الوحدة النفسية لدى الإناث على الذكور في المجموعة التجريبية الثانية (البرنامج الإرشادي الجماعي) على كافة المجالات. ويمكن أن يُفسر هذا بالنظر إلى الخصائص الشخصية المتعلقة بالذكور والإناث نظراً لتأثير البرنامجين على كافة المجالات (إشارة إلى الإعداد الجيد للبرنامجين كما ذكر سابقاً)؛ فالإناث استفدن من برنامج العلاج بالقراءة بشكل أكثر فاعلية من الذكور

- 10.1016/j.pec.2005.03.011. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Goddard A. (2011). Children's Books for Use in Bibliotherapy. *Journal of Pediatric Health Care*, 25 (1), 57-61. doi:10.1016/j.pedhc.2010.08.006. Retrieved January, 2013, from <http://www.sciencedirect.com>
- Harris, R., Qualter, P., & Robinson, S. (2013). Loneliness trajectories from middle childhood to pre-adolescence: Impact on perceived health and sleep disturbance. *Journal of Adolescence*, xxx, 1-10. doi: 10.1006/j.adolesceve.2012.12.009. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Harvey, P. (2010). Bibliotherapy use by Welfer Teams in secondary collages. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (5), 29-39. Retrieved January, 2013, from <http://www.eric.ed.gov>.
- Heimes, S. (2011). State of poetry therapy research: Review. *The Arts in Psychotherapy*, 38, 1-8. Retrieved February, 2013, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Hubin, A., De Sutter, P., & Reynaert, C. (2011). Bibliotherapy: An effective therapeutic tool for female sexual dysfunction?. *Sexologies*, 20, 88-93. doi: 10.1016/j.sexol.2010.06.001. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Hunley, H. (2010). Students' functioning while studying abroad: The impact of psychological distress and loneliness. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 386-392. doi:10.1016/j.ijintrel.2009.08.005. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Ireland, J., & Qualter, P. (2008). Bullying and social and emotional loneliness in a sample of adult male person. *International Journal of Law And Psychiatry*, 31, 19-29. doi:10.1016/j.ijlp.2007.11.005. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Izgar, H. (2009). An investigation of depression and loneliness among school principals. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (1), 247-258. Retrieved January, 2013, from <http://www.eric.ed.gov>.
- Kumar, G. (2009). Impact of rational-emotive behaviour therapy (REBT) on adolescents with conduct disorder (CD). *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 103-111.
- Kurtts, S., & Gavigan, K. (2008). Understanding (dis) abilities through children's literature. *Education Libraries: Children Resources*, 31 (1), 23-31. Retrieved January, 2013, from <http://www.eric.ed.gov>.
- Laghi, F., Schneider, B., Vitoroulis, I., Coplan, R., Baiocco, R., Amichai-Hamburger, Y., ... Flament, M. (2013). Knowing when not to use the Internet: Shyness and adolescent's on-line and off-line interactions with friends. *Computer in Human Behavior*, 29, 51-57.
- طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الشريفيين، أحمد وبني مصطفى، منار. (مقبول للنشر 2013). الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك.
- عبدالله، نجوى. (2004). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض درجة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة عين شمس. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.
- قشقوش، إبراهيم. (1988). مقياس الإحساس بالوحدة النفسية لطلاب الجامعات: كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- Abdullah, M. (2002). *Bibliotherapy: ERIC Digest*. 1-6. ED470712. Retrieved January, 2013, from <http://www.eric.ed.gov>.
- Akbağ, M., & İmamoğlu, S. (2010). The Prediction of Gender and Attachment Styles on Shame, Guilt, and Loneliness. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (2), 669-682. Retrieved January, 2013, from <http://www.eric.ed.gov>.
- Cacioppo, J., Hawkley, L., Ernst, J., Burleson, M., Bernston, G., Nouriani, B., & Spiegel, D. (2006). Loneliness within a nomological net: An evolutionary perspective. *Journal of Research in Personality*, 40, 1054-1085. doi:10.1016/j.jrp.2005.11.007. Retrieved March, 2013, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Çardak, M., Koç, M., & Çolak, T. (2009). *The Effect of a Rational Emotional Behavior Therapy (REBT) Group Counseling Program on the Internet Addiction among University Students*, 172-179. Retrived April, 2013, from www.google.com.
- Clayton, R., Osborne, R., Miller, B., & Oberle, C. (2013). Loneliness, anxiousness, and substance use as predictors of Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 29, 687-693. doi:10.1016/j.chb.2012.12.002. Retrieved March, 2013, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Ellis, A. (1996). The humanism of rational emotive behavior therapy and other cognitive therapies. *Journal of Humanistic Education and Development*, 35, 69-88.
- Farah, A., & Hammouri, F. (1997). The effect of bibliotherapy in reducing test anxiety among Jordanian college students. *Journal of Educational Research Centre*, 11, 9-25.
- Frieswijk, N., Steverink, N., Bunk, B., & Slates, J. (2006). The effectiveness of a bibliotherapy in increasing the self – management ability of slightly to moderately frail alder people. *Patient Education and Counseling*, 61, 219-227. doi:

- Development and Care*, 147, 25–31. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Pehrsson, D., & McMillen, P. (2005). A Bibliotherapy Evaluation Tool: grounding counselors in the therapeutic use of literature. *The Arts in Psychotherapy*, 32, 47-59. doi: 10.1016/j.aip.2004.11.001. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Rokach, A., Bauer, N., & Orzeck, T. (2003). The experience of loneliness of Canadian and Czech youth. *Journal of Adolescence*, 26, 267-282. doi:10.1016/S0140-1971(03)00010-1. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Seginer, R., & Lilach, E. (2004). How adolescents construct their future: The effect of loneliness on future orientation. *Journal of Adolescence*, 27, 625-643. doi:10.1016/j.adolescence.2004.05.003. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Vaida, S., Kállay, É., & Opre, A. (2008). Counseling in schools: A rational emotive behavior therapy (REBT) based intervention. *Romanian Association for Cognitive Science*, XII (1), 57 – 69.
- Vanhalst, J., Goossens, L., Luyckx, K., Scholte, H., & Engels, R. (2012). The development of loneliness from mid- to late adolescence: Trajectory classes, personality traits, and psychosocial functioning. *Journal of Adolescence*, xxx, 1–8. doi:10.1016/j.adolescence.2012.04.002. Retrieved March, 2013, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Warren, J. (2010). *The impact of rational emotive behavior therapy on teacher efficacy and student achievement*. Retrived April, 2013, from www.google.com.
- Wiesegger, G., Schloegelhofer, M., Eder, H., Itzlinger, U., Leisch, F., Bailer, U., ... Aschauer, H. (2002). *Bibliotherapy- Cognitive- behavioral self help strategies* in patients with major depression. Posters, 174s-175s. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Weiss, R. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Zhao, J., Kong, F., & Wang, Y. (2012). The role of social support and self-esteem in the relationship between shyness and loneliness. *Personality and Individual Differences*, 54, 577–581. doi:10.1016/j.paid.2012.11.003. Retrieved March, 2013, from <http://www.sciencedirect.com>.
- doi:10.1016/j.chb.2012.07.015. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Lindfors, P., Solantaus, T., & Rimpelä, A. (2012). Fears for the future among Finnish adolescents in 1983–2007: From global concerns to ill health and loneliness. *Journal of Adolescence*, xxx, 1–9. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.003. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Link, W. (1990). The effects of cognitive behavioral group intervention on loneliness. *Dissertation Abstract International*, 51 (7), 2321.
- Malouff, J., Noble, W., Schutte, N., & Bhullar, N. (2010). The effectiveness of bibliotherapy in alleviating tinnitus-related distress. *Journal of Psychosomatic Research*, 68, 245–251. doi: 10.1016/j.psychores.2009.07.023. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Mohammadian, Y., Shahidi S., Mahaki B., Mohammadi A., Baghban A. A., & Zayeri F. (2011). Evaluating the use of poetry to reduce signs of depression, anxiety and stress in Iranian female students. *The Arts in Psychotherapy*, 38, 59–63. doi:10.1016/j.aip.2010.12.002. Retrieved February, 2013, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Muto, T., Hayes, S., & Jeffcoat, T. (2011). The effectiveness of acceptance and commitment therapy bibliotherapy for enhancing the psychological health of Japanese college students living abroad. *Behavior Therapy*, 42, 323-335. doi:10.1016/j.beth.2010.08.009. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Nordin, S., Carlbring, P., Cuijpers, P., & Anderson, G. (2010). Expanding the limits of bibliotherapy for panic disorder: Randomizing trail of self help without support but with a clear deadline. *Behavior Therapy*, 41, 267-276. Retrieved May, 2012, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Oishi, S., Kesebir, S., Miao, F., Talhelm, T., Endo, Y., Uchida, Y., Shibana, Y., & Norasakkunkit, V. (2013). Residential mobility increases motivation to expand social network: But why?. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49, 217-223. doi:10.1016/j.jesp.2012.10.008. Retrieved March, 2013, from <http://www.sciencedirect.com>.
- Pardeck, J. T. (1994). Using literature to help adolescents cope with problems. *Adolescence*, 29 (114), 421-427.
- Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1998). An exploration of the uses of children's books as an approach for enhancing cultural diversity. *Early Child*

درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي

من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن

أحمد عيسى الطويسى*

تاريخ قبوله 2013/9/9

تاريخ تسلم البحث 2013/7/10

The Degree to Which Career Education Teachers are Practicing the Knowledge Economy skills, as Perceived by the Educational Supervisors in Jordan

Ahmed Issa Al-Tweissi, Mutah University-Jordan.

Abstract: This study aimed at determining the degree to which the Career education teachers are practicing the knowledge economy skills as perceived by their educational supervisors. The study sample consisted of (62) supervisors, with the percentage of 71% of the entire population. A self-completed questionnaire was developed for the purpose of this study, it consisted of 64 items distributed on nine domains, and its reliability and validity were verified.

The results of the study revealed the following:

- 1) The mean score for the degree of practicing knowledge economy skills by Career education teachers was 2.96, and this indicates the degree of moderate practices.
- 2) The means of knowledge economy skills domains were ranked respectively, from the best to the worst practices, as follow: communication and interaction with the students, leadership and management, personal, career guidance and counseling, academic, evaluation and school tests, creativity and innovation, professional development, and finally information and communications technology skills.
- 3) There were no statistically significant differences due to the impact of the variable of supervisors' educational qualification, whereas, there were differences that can be attributed to the variable of supervisors' experience, and in favor of those supervisors with recent experience in educational supervision.
- 4) There were an interaction between the variables of the study, with the value of $P=6.480$ and the significance level of (0.003).

Based upon the above briefed findings several recommendations were proposed, including the necessity to pay more attention to the professional development programs for Career education teachers in Jordan, with special focus on the domain of information and communication technology. (Keywords: Computerized Instructional package, Intel, immediate achievement, postponed achievement, jurisprudence concepts, Islamic Education).

ومن المسلمات أن النظام التربوي بمؤسساته المتعددة هو الميدان الأول للتعامل مع مثل هذه التغيرات من خلال ما يُقدّم للنشء من معارف ومهارات يمكن الربط بينها وبين تطبيقاتها في حياة المتعلم اليومية. وهذا التوجه يتطلب تطوير مكونات النظام التربوي وعناصره ليوافق هذا التحول في العملية التربوية ولكي يساهم في تحقيق الأهداف المنشودة.

ملخص: هدفت هذه الدراسة تعرّف على درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي كما يراها المشرفون التربويون في الأردن. تشكلت عينة الدراسة من (62) مشرفاً ومشرفة، وبنسبة بلغت 71% من مجتمع الدراسة. تم تطوير استبانة كأداة دراسة، وتكونت من 64 فقرة موزعة على تسعة مجالات، وتم التحقق من صدقها وثباتها، حيث بلغ معامل الثبات للأداة ككل (0.94)

كشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

- 1) بلغ المتوسط الكلي لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفوهم 2.96، وبانحراف معياري بلغ 0.665، وهذا المتوسط يؤشر إلى درجة ممارسة متوسطة.
- 2) جاء ترتيب درجة ممارسة المعلمين لمجالات الكفايات على التوالي: مجال(الاتصال والتفاعل مع الطلبة، القيادة والإدارة، الشخصي، التوجيه والإرشاد المهني، الأكاديمي، التقويم والاختبارات، الإبداع والابتكار، التطوير الذاتي/المهني، وأخيراً تكنولوجيا المعلومات والاتصالات).
- 3) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي للمشرف التربوي في تقديراته لدرجة ممارسة المعلمين لكفايات الاقتصاد المعرفي.
- 4) وجود فروق ذات دلالة احصائية، تعزى لمتغير الخبرة في الإشراف التربوي، ولصالح تقديرات المشرفين التربويين من ذوي الخبرة الحديثة.
- 5) وجود تفاعل بين متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي والتربوي والخبرة وفي الإشراف التربوي)، لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي، حيث بلغت قيمة $F(6.480)$ وبمستوى دلالة بلغ (0.003).

في ضوء نتائج الدراسة تم اقتراح مجموعة من التوصيات، منها أن تهتم برامج التنمية المهنية المستدامة لمعلمي التربية المهنية في الأردن بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (الكلمات المفتاحية: الاقتصاد المعرفي، التربية المهنية، المعلمين، والمهارات).

مقدمة : تتسم الألفية الثالثة بمجموعة من السمات التي تميزها وتحدد ملامحها، ومن أهم هذه السمات والملامح: الانفجار المعرفي والتحول من اقتصاد تقليدي مبني على الصناعات والموارد التقليدية، إلى اقتصاد مبني على المعرفة. هذا التحول دفع بالمفكرين والباحثين عن الاصطلاح إلى تسمية هذا العصر بعصر الاقتصاد المعرفي Knowledge Economy.

* كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

والمعرفة والتكنولوجيا من جهة أخرى، حيث إن كلاً منهما يعطي الآخر قيمة وقوة أكبر (بطارسة، 2005؛ جرادات، 2012).

ويُعد الاقتصاد المعرفي شكلاً من أشكال الاقتصاد المدفوعة بالمعرفة والقائم على العامل البشري المسيطر والمستخدم، ويشكل فيه توليد المعرفة واستثمارها الدور الرئيس في تكوين الثروة، حيث إن الثروة وفق الاقتصاد المعرفي تتولد من خلال رأس المال البشري وليس من خلال استخدام الآلات فقط. ومن هنا بدأ الاقتصاد المعرفي يأخذ الريادة بدلاً من الاقتصاد التقليدي القائم على الآلات لتوليد الثروة في المجتمعات. وترى مؤتمن (2002:13) أنه يمكن تعريف الاقتصاد المعرفي بالاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة والمشاركة في إنتاجها واستخدامها، وتوظيفها وابتكار أشكال جديدة منها ولها وإنتاجها من جديد بهدف تحسين المنتج الذي بدوره سيسهم في تحسين نوعية الحياة بمجالاتها المختلفة، بحيث يمكن الاستفادة من ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، واستخدام العقل البشري كرسائل معرفي، وتوظيف البحث العلمي، وذلك بغية إحداث مجموعة من التغيرات الاستراتيجية التي يمكن أن تسهم في جعل المحيط الاقتصادي أكثر انسجاماً مع تحديات العولمة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة بمفهومها الشمولي التكاملي.

وبحسب وارنر (1994:42)، فإن الكفايات الأساسية لمن يعمل في مهنة التعليم ينبغي أن تتضمن كفايات ذات صلة بكل من الآتي: الاتصال، وتكنولوجيا المعلومات، والتعليم والتعلم ضمن إطار المجموعات لتحسين تعلم الفرد، وتنظيم وتطبيق المهارات العملية والتعاون، والمسؤولية. ويؤكد الزركاني (2013) أن مقومات الاقتصاد المعرفي تعتمد على العلاقة التفاعلية ما بين الاقتصاد والتكنولوجيا، وحيث إن المدرسة تشكل كياناً أساسياً في مجتمع يعتمد المعرفة أساساً لاقتصاده، فينبغي أن تأخذ على عاتقها الاهتمام بالإبداع والابتكار وتشجيع الطلبة المبدعين. وهذا كله يتطلب إعادة هندسة أساليب التدريس لدى المعلمين وتحديث أساليب التفكير لدى المتعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار أن المعرفة ينبغي أن تنتقل ببسر وسهولة بين المعلم والمتعلم.

وترى مؤتمن (2002:ب)، أنه وعلى الرغم من المبادرات التربوية لتحديث مركّزات أساليب التعليم والتعلم في المدارس الأردنية، إلا أن تأهيل المعلم لا يفي بالاحتياجات الحالية والمستقبلية، وهناك قلق كبير بأن الممارسات الصفية لم تتغير ولم ترتق للمستوى المأمول الذي ينبغي أن يتناغم مع متطلبات تدريس مناهج مبنية على أساس الكفايات المطلوبة وفق منهج الاقتصاد المعرفي. وإلى أبعد من ذلك فقد تم رصد وتوثيق عدم تناسق ما بين الممارسات الصفية للمعلمين في المدارس، وتلك المهارات والممارسات التي تفي بمتطلبات كفايات الاقتصاد المعرفي.

وفي الأردن حظي مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي باهتمام كبير لدى صناع القرار التربوي، حيث هناك التزام وطني نحو تحقيق أهداف التحول التربوي القائم على التطور النوعي للتعليم وفق مراحل محددة، وذلك في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي. فقد قامت وزارة التربية والتعليم، ومنذ عام 2003، بتنفيذ مشروع التطوير التربوي الموجه نحو الاقتصاد المعرفي، بهدف تمكين النظام التربوي من تخريج أفراد يمتلكون مهارات التفكير العليا ومؤهلين لتوظيف هذه المهارات في حل المشكلات وإنتاج حلول إبداعية، مما قد يؤهلهم للمساهمة الفعالة في التعامل مع متطلبات الاقتصاد المعرفي التنافسي العالمي (عبد الحميد والقضاة وأبو لبده، 2007).

وفي ضوء هذا التوجه، وضعت وزارة التربية والتعليم خطة طموحة استهدفت كافة عناصر العملية التربوية. حيث تم بناء المناهج لإعداد المتعلم للحياة وفق متطلبات الاقتصاد المعرفي، وتم التركيز على تطبيق أساليب تعلم وتعليم جديدة ضمن عمل تشاركي، وتم كذلك تصميم برامج تطوير مهني للمعلمين تستهدف تدريبهم وتحسين أدائهم وتطوير أساليبهم في التدريس والقياس والتقويم وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعلم والتعليم.

ولأن المعلم هو قلب العملية التربوية فإن التحدي الأكبر هو إيجاد المعلم القادر على إدارة عملية التعليم والتعلم المستندة إلى مركّزات الاقتصاد المعرفي. وهذا يتطلب أن يمتلك المعلم الكفايات اللازمة للنهوض بهذه المهمة. ويُعد مبحث التربية المهنية من المباحث التي تتطلب من المعلم جهداً إضافياً، وذلك لطبيعة المعارف التي يشتمل عليها، وبالتالي اختلاف طبيعة متطلبات تدريس هذا المبحث. من هنا هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المشرفين التربويين الذين يتابعون أداء هؤلاء المعلمين، ويهتمون بشكل مستمر بنموهم المهني.

الاقتصاد المعرفي ماهيته وخصائصه

يُطلق على العصر الذي نعيشه عصر المعرفة، وأصبحت موضوعات المعرفة وإدارتها- ورأس المال الفكري بمكوناته المختلفة ورأس المال الهيكلي والبشري والاجتماعي- تحتل أهمية متصاعدة، وبخاصة منذ بداية الألفية الثالثة. حيث بدأ الاقتصاد العالمي يتجه أكثر فأكثر نحو الاقتصاد المعرفي. ومن هنا بدأ بعض المفكرين يؤكدون على كون المعرفة ظاهرة يمكن قياسها وتنميتها ونقلها، وقد جاء هذا الإدراك مع تنامي دور المعرفة في العصر الحديث ودورها في الاقتصاد العالمي. وتؤكد النظريات المعاصرة التي تناولت التكنولوجيا والمعرفة، على أن المعرفة هي الشكل الأساس لرأس المال، وأن التراكم المعرفي والتكنولوجي هو الذي يؤسس لدفع عجلة التنمية الاقتصادية. أي أن هناك علاقة وطيدة بين الاستثمار من جهة

التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي في الأردن

يُعد الاقتصاد المعرفي، في الأردن، مشروعاً شمولياً تكاملياً للتحول التربوي القائم على الالتزام الوطني بالسعي نحو تحقيق أهداف التطوير النوعي للتعليم وفق مراحل زمنية محددة، حيث احتل هذا المشروع مكانة متميزة وأهمية كبيرة ضمن عملية التطوير التربوي الذي تتبناه الدولة الأردنية. ولتحقيق ذلك حددت وزارة التربية والتعليم مجالات الإنجاز ضمن هذا المشروع في مكونات أربعة، هي على النحو الآتي:

- (1) المكون الأول: ويركز على إعادة توجيه أهداف السياسة التربوية واستراتيجياتها، من خلال الإصلاح الحكومي والإداري.
- (2) المكون الثاني: ويركز على تغيير البرامج والممارسات التربوية لتحقيق مخرجات تعليمية تنسجم مع الاقتصاد المعرفي من خلال تطوير المناهج وقياس التعلم، ومن خلال التنمية المهنية والتدريب للمعلمين وتعزيز مصادر دعم التعلم الفعال.
- (3) المكون الثالث: ويركز على توفير الدعم اللازم لتجهيز بيئات تعليمية مناسبة تتميز بالجودة، من خلال تطوير وتحسين المرافق والتجهيزات المادية والنوعية اللازمة لتوفير بيئة تعليمية مناسبة.
- (4) المكون الرابع: ويركز على تنمية الاستعداد المبكر للتعلم منذ مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك من خلال: تعزيز طرق وأساليب دعم البرامج التي تسعى إلى تحسين نوعية التعلم وجودته في مراحل الطفولة المبكرة من جهة، وكذلك من خلال تكافؤ الفرص التعليمية للأطفال جميعهم من جهة أخرى. (وزارة التربية والتعليم، 2013).

وحيث إن نجاح مشروع التطوير التربوي في الاقتصاد المعرفي، حاله حال أي تطوير تربوي، ينبغي أن تنعكس نتائجه على المنتج الرئيس للنظام التربوي وهم الطلبة، فإن الضمانة لذلك هو نجاح المعلم في ممارسته الفعلية للدور المنوط به. ويعتبر المعلم الأداة الرئيسة لضمان التغيير الإيجابي المنشود في أي عملية/مشروع تطوير تربوي، لأن كافة مكونات التطوير نحو الاقتصاد المعرفي ستبقى قاصرة ما لم يواكب ذلك معلم يتسم بالكفاية والمهارة في مجالات عدة. وفيما يتصل بالمكون الثاني، وبخاصة التدريب والتنمية المهنية للمعلمين وتعزيز مصادر التعلم الفعال، أكدت نتائج العديد من الدراسات مثل: عيادات (2006)، والشديفات (2007)، ومصطفى والكيلاني (2011)، أن الكفايات اللازمة للمعلم وفق متطلبات الاقتصاد المعرفي يمكن إجمالها في الآتي:

- (1) كفايات تربوية وعلمية، ومنها: معرفة الخصائص النمائية للطلبة، أهداف المرحلة الدراسية والمادة العلمية، والتعرف على الجديد في مجال التخصص، والإدارة الصفية واستثمار الإمكانات التربوية المتاحة. بالإضافة لمهارات التخطيط

لفعاليات الدروس والاختبارات وبرامج النشاط المدرسي، والانتقال إلى البناء على الثراء المعرفي والخبرات التراكمية التي يمتلكها الطلبة.

- (2) كفايات شخصية، ومنها: سمات القدوة الحسنة للطلبة، والتعامل مع المواقف المختلفة بحكمة واتزان وبخاصة في التعامل مع مشكلات الطلبة.
- (3) كفايات الاتصال والعلاقات الإنسانية، ومنها: احترام شخصية المتعلم، واستخدام التعزيز والحوافز، وتشجيع الطلبة على النقاش والمحاورة، وبناء علاقات طيبة مع الطلبة وبينهم، واحترام مشاعر الطلبة.
- (4) كفايات البحث والابتكار والتنمية المهنية، ومنها: تشجيع الطلبة على البحث والاستقصاء، ومهارات البحث التربوي والبحث الإجرائي، وتوظيف نتائج البحوث والدراسات المتميزة في مجال التعليم والتعلم والقيادة، وكذلك تنمية الخبرات الداخلية في مجال المادة العلمية للمبحث الذي يدرسه المعلم/المعلمة وضرورة التعامل مع التنمية المهنية كعمليات وليس كنتائج.
- (5) كفايات تنفيذية، ومنها: توظيف الأساليب التدريسية الحديثة، واستثمار الإمكانات المتاحة، ومهارات الإدارة الصفية، واستخدام الوسائل التقنية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والاهتمام بتغيير سلوكيات الطلبة واتجاهاتهم وميولهم إيجاباً.
- (6) كفايات التقويم، ومنها: أساليب التقويم التي ينبغي توظيفها، ووضع الاختبارات التحصيلية، وتحليل نتائج الطلبة وتقديم التغذية الراجعة للطلبة عن أدائهم.

يُلاحظ مما سبق أن المهارات التي ينبغي أن يمارسها المعلم ضمن متطلبات الاقتصاد المعرفي قد تنوعت، حيث تناولت أوجهاً عدة، منها مهارات قد تكون غير ذات أهمية لدى المعلمين التقليديين، ولكنها بالتأكيد مهمة جداً لمعلم يُدرس منهاجاً تم تطويره وفق متطلبات الاقتصاد المعرفي، ومن هذه المهارات: الإبداع والابتكار، والبحث العلمي، والتنمية المهنية، والتعامل مع معطيات التكنولوجيا وثورة الاتصالات، وتوظيف أساليب تدريس غير تقليدية، وتسهيل نقل المعرفة للطلبة وبينهم ... الخ. وبالتالي فإن المهارات التي ينبغي ممارستها وفق متطلبات كفايات الاقتصاد المعرفي تشكل طيفاً واسعاً من المجالات لا يسهل حصرها في بحث أو دراسة واحدة، ولكن يمكن تناول جانب أو مجال منها أو عينة من هذه المهارات، ضمن كل مجال، واستقصاء درجة ممارستها. وهذا ما بحثت فيه الدراسة الحالية، فهي وإن بحثت في مجالات عدة شملت كل ممارسات المعلم في المواقف التعليمية إلى حد ما، إلا أنها ذات خصوصية تتصل بطبيعة مبحث التربية المهنية ومتطلبات تدريسه.

وفي ضوء ندرة الدراسات ذات الصلة المباشرة بهدف الدراسة الحالية، ومن خلال مراجعة الأدب التربوي السابق تم استعراض بعض الدراسات التي تشترك بأحد أهدافها مع أي من أهداف

الدراسة الحالية. وقد جاءت الدراسات السابقة التي تم الاسترشاد بها، على النحو الآتي:

دراسة فوكس (Fox 2001)، والتي هدفت إلى تعرف ممارسات معلمي التعليم المهني في تنفيذ منهاج علوم الأسرة والمستهلك في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (450) معلماً، وكذلك (45) من المعلمين القادة. تم توظيف منهجية البحث الوصفي والارتباطية. وكشفت نتائج الدراسة عن مستوى عالٍ نسبياً للممارسات المطلوبة أثناء عملية التدريس لدى معلمي التعليم المهني في ولاية أوهايو، وبخاصة في المجالات ذات الصلة بالممارسات العملية والممارسات التقنية، والممارسات السلوكية/الشخصية. وأوصت الدراسة بأهمية تشجيع المعلمين على المشاركة في برامج التنمية المهنية.

دراسة بونال ورامبلا (Bonat & Rambla 2003)، والتي هدفت إلى تعرف دور المعلم في تكوين مجتمع تربوي في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي. وقد تشكلت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في أربع مدارس في أمريكا اللاتينية. تم توظيف بطاقة الملاحظة والمقابلات كأدوات بحث بغية تحقيق أهداف هذه الدراسة. وقد كشفت نتائجها عن أن المعلمين كانوا يقاومون التغيير والاندماج في الاقتصاد المعرفي نظراً لعدم وضوح فكرة الاقتصاد المعرفي لديهم. وقد عزي ذلك إلى عدم توضيح وبيان طبيعة الدور الجديد المطلوب من المعلم النهوض به، مما نجم عنه عدم استخدام هؤلاء المعلمين (عينة الدراسة) لأي من مهارات واستراتيجيات التدريس الحديثة، بالإضافة إلى أن نتائج الدراسة كشفت عن عدم قدرة المعلمين على القيام بالدور المطلوب منهم في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي وبخاصة في الصفوف الكبيرة التي يكون عدد الطلبة فيها أكثر من 25 طالباً.

في سنغافورة أجرى ييم تيو (Yim-Teo 2004)، دراسة هدفت إلى بيان دور الاقتصاد المعرفي في إعادة هيكلة مناهج التعليم الصناعي وأنماط التدريس المستخدمة من وجهة نظر المعلمين والخبراء التربويين. وقد تم توظيف بطاقة ملاحظة كأداة دراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً ومعلمة، بالإضافة إلى إجراء مقابلات معهم ومع (22) خبيراً تربوياً. وكشفت نتائج تلك الدراسة عن وجود قناعات لدى المعلمين بضرورة الانتقال من الأساليب القائمة على الفصل ما بين التعليم النظري والتدريب العملي إلى أساليب جديدة تواءم متطلبات الاقتصاد المعرفي، وبخاصة تلك التي تكسب المتعلم المهارات الاجتماعية، والصناعية، والمنهجية.

وفي الأردن أجرت بطارسة (2005) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (50) معلمة. وتشكلت أداة الدراسة من بطاقة الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق والسجلات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفايات اللازمة لمعلمات الاقتصاد المنزلي، وفق ما يتطلبه الاقتصاد المعرفي بلغت (101) كفاية موزعة على عدة مجالات، هي مجالات الكفايات: الشخصية،

والتربوية العامة، والفنية التخصصية، والقياس والتقويم، والتوجيه والإرشاد المهني، والمعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، والتعامل مع المجتمع المحلي وسوق العمل، وكفايات التنمية المهنية. وأظهرت النتائج أن المتوسط لدرجة امتلاك معلمات الاقتصاد المنزلي للكفايات التي يتطلبها الاقتصاد المعرفي قد بلغ (2.21) والتي تم قياسها بمقياس ليكرت الخماسي، وهو متوسط يعبر عن تدني مستوى امتلاك المعلمات لكفايات الاقتصاد المعرفي. من ناحية أخرى كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات معلمات الاقتصاد المنزلي تعزى لأي من متغيري المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة لدى المعلمات.

ودراسة عيادات (2006)، والتي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات الأدائية لدى معلمي التعليم الصناعي في ضوء التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في الأردن وبيان أثره في تنمية تلك المهارات. تكونت عينة الدراسة من (56) معلماً من معلمي التعليم الصناعي. وتشكلت أداة الدراسة من بطاقة الملاحظة لرصد ممارسة المعلمين الأدائية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي. وكشفت نتائج الدراسة عن الآتي: جاء أداء المعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي بدرجة جيدة، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أداء معلمي التعليم الصناعي لمهارات الاقتصاد المعرفي تعزى لأي من متغيري المؤهل العلمي أو الخبرة في التدريس.

أما دراسة الشديفات (2007)، والتي هدفت إلى تعرف درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مديري المدارس في مديرية تربية المفرق. تكون مجتمع الدراسة، وهو عينتها، من جميع المديرين والبالغ عددهم (136). وتشكلت أداة الدراسة من استبانة اشتملت على (49) كفاية ضمن خمسة مجالات تتعلق بالكفايات: الشخصية، والفنية، والقياس والتقويم، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والنمو المهني. وأظهرت نتائج دراسته الآتي: بلغ متوسط درجة ممارسة المعلمين لكفايات الاقتصاد المعرفي، من وجهة نظر المديرين، (3.69)، حيث جاء مجال الكفايات الشخصية بالمرتبة الأولى، ثم الكفايات الفنية، ثم كفايات القياس والتقويم، ثم كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وأخيراً كفايات النمو المهني. وأكدت التوصيات أهمية عقد الدورات التدريبية، وتزويد المعلمين بفرصة اللقاءات الدورية فيما بينهم من جهة، وبينهم والمشرفين التربويين والخبراء المختصين لزيادة النمو المهني فيما يتصل بالاقتصاد المعرفي من جهة أخرى.

ودراسة مصطفى والكيلاني (2011)، والتي هدفت إلى تعرف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم. تكونت عينة الدراسة من كافة مشرفي التربية الإسلامية وعددهم (62) مشرفاً. وتشكلت أداة الدراسة من استبانة اشتملت على (38) فقرة. أما أبرز نتائج تلك الدراسة فكانت على النحو الآتي: جاءت ممارسة المعلمين لدورهم وفق متطلبات الاقتصاد المعرفي بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي

وخارجها، وبقائهم في دائرة التفكير التقليدي الذي لا ينسجم مع التدريس وفق متطلبات التطوير نحو الاقتصاد المعرفي. ولأن تقييم الممارسات التدريسية للمعلم، المستند إلى الكفايات، يتميز بالموضوعية في تحليل هذه الممارسات ومستويات أداء المعلم لها، ولما كان الأدب التربوي، الذي تمكن الباحث من الوصول إليه، أظهر أن هناك دراسات تناولت درجة ممارسة الكفايات ذات الصلة بالاقتصاد المعرفي لمعلمي مرحلة من مراحل التعليم، أو لمعلمي مادة من المواد الدراسية غير التربية المهنية، فإن ذلك يؤشر على ضرورة القيام بدراسة درجة ممارسة معلمي التربية المهنية في الأردن للكفايات التي يتطلبها تدريس مناهج صممت وفق متطلبات الاقتصاد المعرفي.

وعليه؛ فإن مشكلة هذه الدراسة تتحدد في السؤال الرئيس الآتي: "ما درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي كما يراها المشرفون التربويون في الأردن؟"

أسئلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1) ما درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي كما يراها المشرفون التربويون في الأردن؟
- 2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي- كما يراها المشرفون التربويون في الأردن- تعزى لأي من متغيري المؤهل العلمي والخبرة للمشرفين، أو التفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1. أهمية التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي، وأهمية الدور المأمول من المعلم أن يقوم به في ضوء متطلبات هذا التطوير.
2. من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم أساس قاعدي لقياس التغير الذي طرأ على ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء متطلبات تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي، وما رافقه من برامج تطوير مهني للمعلمين.
3. تطمح هذه الدراسة إلى فتح آفاق جديدة لبحوث تربوية أخرى لرفد الأدب التربوي في مجال التربية المهنية بشكل عام، وفي مجال التطوير المهني لمعلمي التربية المهنية بشكل خاص.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة في الآتي:

- 1- اقتصرت هذه الدراسة على استقصاء وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن.

عام بلغ (2.75)، حيث جاء مجال كفايات تنفيذ التدريس في المرتبة الأولى، ثم كفايات التخطيط، ثم كفايات التطوير الذاتي، وأخيراً مجال كفايات تقييم تعلم الطلبة. ولم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين لدورهم، في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي، يمكن أن تعزى لأي من متغيري المؤهل العلمي أو الخبرة الإشرافية.

من خلال اطلاع الباحث على مجمل الدراسات السابقة يمكن أن يُستنتج الآتي:

(1) ركزت بعض الدراسات على بناء برامج تدريبية قائمة على كفايات الاقتصاد المعرفي للمعلمين المهنيين بشكل عام وليس لمعلمي التربية المهنية، مثل دراسة كل من بطارسة (2005) وعبادات (2006). لكنها لم تتصدّ لكفايات خاصة بمعلمي التربية المهنية، وبالتالي فإن هذه الدراسة ستعرض لهذه الكفايات لدى معلمي التربية المهنية من خلال تحديد هذه الكفايات والتعرف على درجة ممارسة المعلمين لها أثناء المواقف التعليمية من وجهة نظر مشرفيهم.

(2) انحصرت الدراسات التي تناولت درجة ممارسة المعلمين لكفايات الاقتصاد المعرفي بمعلمي مباحث غير التربية المهنية، مثل دراسات كل من: الشديفات (2007)، ومصطفى والكيلاني (2011)، وعليه فإن الدراسة الحالية تقصت، ما قد أغفلته الدراسات السابقة وهو درجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي ومن وجهة نظر مشرفيهم التربويين.

(3) الدراسات التي تناولت معلمي التعليم المهني، مثل فوكس، Fox (2001)، ودراسة ييم تيو Yim Teo (2004)، لم تلتق في أهدافها مع أهداف الدراسة الحالية إلا في حدود ضيقة جداً.

تؤشر الاستنتاجات السالفة الذكر إلى مدى أصالة الدراسة الحالية، وما ستضيفه للمعرفة في حقل التربية والتعليم بشكل عام، وفي مجال التطوير المهني لمعلمي التربية المهنية، وبخاصة أنها استهدفت معلمي التربية المهنية الذين لم تستهدفهم أي من الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة

تشير العديد من الدراسات السابقة، مثل: بطارسة (2005)، وعبد الحميد وآخرون (2007)، والشديفات (2007)، ومصطفى والكيلاني (2011)، إلى أن واقع تنفيذ استراتيجيات التدريس والتقييم المرتبطة بكفايات الاقتصاد المعرفي يكشف عن أن الجهود التي بذلت في هذا المضمار قد بدأت تؤتي ثمارها؛ إلا أن هذا لا يعني أن الواقع كان كما يَراهُ له، فقد برزت في هذا الواقع التعليمي مجموعة من الهنات كان منها : بقاء العديد من المعلمين منشدين إلى أساليب التدريس الاعتيادية؛ مما أسهم في بقاء المتعلم عاجزاً عن حل المشكلات التي تواجهه داخل الغرفة الصفية

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى تحديد درجة ممارسة معلمي التربية المهنية في الأردن لكفايات الاقتصاد المعرفي في ممارساتهم التدريسية. أما إجراءات الدراسة فشملت تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، والأداة التي تم توظيفها لكفايات تحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من مشرفي التربية المهنية جميعهم، والعاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن ويبلغ عددهم (88) مشرفاً ومشرفة.

ولما كان مجتمع الدراسة محدوداً ومعروفاً، فقد تم استهداف كافة أفراد المجتمع، والبالغ عددهم (88) مشرفاً ومشرفة، وحيث لم يستجب كافة أفراد مجتمع الدراسة، فقد تم اعتبار الأفراد الذين خضعت بياناتهم للتحليل هم عينة الدراسة، وقد بلغ عددهم (62) مشرفاً ومشرفة، وبنسبة بلغت 71% من المجتمع الأصلي. وجاء توزيع عينة الدراسة على النحو المبين في الجدول (1).

جدول 1: توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي/التربوي

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	18	29.0
	5-10 سنوات	23	37.1
	أكثر من 10 سنوات	21	33.9
	المجموع	62	100
المؤهل العلمي/التربوي	بكالوريوس + دبلوم تربوية	46	74.2
	بكالوريوس + ماجستير /دكتوراه	16	25.8
	المجموع	62	100

أداة الدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، وبلاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة، تم تطوير استبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة. وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي وعلى النحو الآتي؛ بدرجة عالية جداً وقيمتها=5، بدرجة عالية وقيمتها=4، محايد وقيمتها=3، بدرجة متدنية وقيمتها=2، وبدرجة متدنية جداً وقيمتها=1. وذلك بهدف تحديد تقدير المشرفين التربويين لدرجة ممارسة المعلمين، الذين يتابعونهم، لكفايات الاقتصاد المعرفي. ولتحديد درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم، فقد استخدمت المعادلة الآتية:

$$\text{(القيمة العليا للبدل - القيمة الدنيا للبدل)} \div \text{عدد المستويات} = \text{طول الفئة}$$

$(1-5) \div 3 = 1.33$ طول الفئة، وبذلك كانت المستويات على النحو الآتي:

2- اقتصر هذه الدراسة على تحليل أثر متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي للمشرف التربوي على تقديراته لدرجة امتلاك المعلمين لكفايات الاقتصاد المعرفي.

3- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها، أي العام الدراسي 2012-2013.

تعريف مصطلحات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات التي يمكن تعريفها على النحو الآتي:

كفايات الاقتصاد المعرفي: بالاستناد إلى العديد من التعريفات الواردة في الأدب التربوي، ومنها تعريف مؤتمن (2002) الوارد في ص1 من هذه الدراسة. ولأغراض الدراسة يمكن تبني التعريف الآتي: يُقصد بكفايات الاقتصاد المعرفي تلك الكفايات ذات الصلة بقدرة المعلم على أداء مادة تخصصه وتطبيقها وفق مجالات تسعة شملت: الكفايات الأكاديمية، والكفايات الشخصية، وكفايات الإبداع والابتكار، والكفايات القيادية والإدارية، وكفايات الاتصال والتفاعل مع الطلبة، وكفايات التطوير الذاتي والنمو المهني، وكفايات القياس والتقويم، وكفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصال وكفايات التوجيه والإرشاد المهني.

معلم التربية المهنية: بالاستناد إلى التعريفات الرسمية الواردة في وثائق وزارة التربية والتعليم، مثل: (قانون التربية والتعليم لسنة 1994) مادة (2) فقرة(أ)، فإن المعلم يُعرف على النحو الآتي: كل من يتولى التعليم أو أي خدمة تربوية متخصصة في أي مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة. ولأغراض هذه الدراسة تم تبني التعريف الآتي لمعلم التربية المهنية: يقصد به كل من يتولى رسمياً تدريس مبحث التربية المهنية من الصف الرابع إلى الصف العاشر الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية.

مشرف التربية المهنية: تعرضت العديد من الدراسات والبحوث إلى تعريف المشرف التربوي، مثل: الطعاني (2007) والطويس والطعاني (2010)، وتمحورت في مجملها حول تعريف المشرف التربوي بأنه خبير تربوي يتسم عمله بالصبغة الفنية، ووظيفته الرئيسية مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس والتقييم وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة، وعليه، فقد تم تبني التعريف الآتي: يُقصد بـمشرف التربية المهنية: كل من يتولى رسمياً النهوض بواجبات فنية تتمثل في المتابعة والتقييم والإسناد لأداء معلمي التربية المهنية في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

فقرات الاستبانة للمجالات/الأبعاد التي وردت ضمنها. (3) مدى سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاستبانة. وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديل اللازم بما يوائم كفايات الاقتصاد المعرفي، لتتشكل الاستبانة في صورتها النهائية من 64 فقرة، في حين بلغ عدد الفقرات في الصورة الأولية للاستبانة (68) فقرة.

ثبات الأداة

تم قياس ثبات الأداة بتوظيف معامل كرونباخ ألفا لحساب الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاستبانة. ويبين الجدول (2) معامل الثبات لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والمجالات جميعها.

درجة ممارسة بمستوى متدنٍ = 1-2.33

درجة ممارسة بمستوى متوسط = 2.34-3.66

درجة ممارسة بمستوى عالٍ = 3.67-5

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال توزيعها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية (الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة)، وعدد من الخبراء في وزارة التربية والتعليم، وكذلك المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. وطلب منهم الحكم على أداة الدراسة من حيث الآتي: (1) مدى كفاية مجالات/أبعاد الاستبانة، من حيث شموليتها وملاءمتها لتحقيق هدف الدراسة. (2) مدى انتماء

جدول 2: معامل الثبات لمجالات أداة الدراسة وفق معامل كرونباخ ألفا

التسلسل	اسم المجال	قيمة معامل الثبات
1.	كفايات الاقتصاد المعرفي ذات الصلة بالمجال الأكاديمي	.94
2.	كفايات الاقتصاد المعرفي ذات الصلة بالمجال الشخصي (المعلم صديق داعم للطلبة)	.85
3.	كفايات الاقتصاد المعرفي ذات الصلة بمجال الإبداع والابتكار والتميز	.94
4.	كفايات الاقتصاد المعرفي ذات الصلة بمجال القيادة والإدارة (نموذج المعلم المستشار والقائد)	.91
5.	كفايات الاقتصاد المعرفي ذات الصلة بمجال الاتصال والتفاعل مع الطلبة (المعلم المحاور والمناقش للتعلم)	.92
6.	كفايات الاقتصاد المعرفي ذات الصلة بمجال التطوير الذاتي/المهني	.83
7.	كفايات الاقتصاد المعرفي ذات الصلة بمجال التقويم والاختبارات	.87
8.	كفايات الاقتصاد المعرفي ذات الصلة بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	.85
9.	كفايات الاقتصاد المعرفي ذات الصلة بمجال التوجيه والإرشاد المهني	.91
معامل الثبات للأداة ككل		.94

4. تم استرجاع ما مجموعه (62) استبانة من اصل (88) تم توزيعها عبر البريد الالكتروني. واعتبر المشرفين اصحاب هذه الاستبانات هم عينة الدراسة.

5. تم إدخال البيانات التي تحتويها (62) استبياناً إلى الحاسب، ومن ثم إخضاعها للمعالجات الإحصائية واستخراج النتائج.

6. حرص الباحث على التواصل مع جميع أفراد مجتمع الدراسة (عبر الهاتف والبريد الالكتروني) لاسترداد أكبر عدد ممكن من الاستبانات، وسيتم تزويد كل من شارك في تعبئة الاستبانات بنسخة من الدراسة حال نشرها.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة

(أ) متغير الخبرة، وله ثلاثة مستويات:

1- أقل من 5 سنوات 2- 5 سنوات - 10 سنوات 3- أكثر من 10 سنوات.

(ب) متغير المؤهل العلمي: وله مستويان:

1- بكالوريوس + دبلوم تربية 2- بكالوريوس + ماجستير أو/ماجستير ودكتوراه

وقد أظهرت التحليلات بأن معامل الثبات للأداة ككل (.94)، وهذه قيمة ملائمة لأغراض تطبيق أداة الدراسة وتطمئن الباحث لاعتمادها لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

نفذت الدراسة من خلال اعتماد الاجراءات الآتية:

1. بعد استكمال إجراءات تطوير الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها، تمت زيارة مديرية الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم، وتم اطلاعهم على هدف الدراسة لأخذ الموافقة الرسمية بإجرائها، وتم الحصول على أسماء المشرفين التربويين ومديرياتهم، حيث بلغ عددهم (88) مشرفاً موزعين على (42) مديرية تربية وتعليم.

2. تم الاتصال بأقسام الإشراف في مديريات التربية والتعليم كافة، وبعد توضيح هدف الدراسة تم تزويد الباحث بالهاتف والبريد الالكتروني الشخصي لكل مشرف من قبل أقسام الإشراف التربوي في المديريات.

3. تم التواصل مع المشرفين التربويين بشكل شخصي، وبعد توضيح هدف الدراسة تم استئذانهم بإرسال نسخة من الاستبانة على البريد الالكتروني لكل منهم، ليصار إلى إعادتها للباحث بذات الطريقة.

ثانياً: المتغير التابع

ويتمثل في تقديرات المشرفين التربويين لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية في الأردن للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم تناول نتائج هذه الدراسة ومناقشتها وفقاً لتسلسل الأسئلة التي انطلقت منها الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول من الدراسة على الآتي: ما درجة ممارسة معلمي التربية المهنية في الأردن لكفايات الاقتصاد المعرفي كما يراها المشرفون التربويون؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من المجالات التي تناولتها الدراسة المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية، في الأردن، للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي، وذلك من خلال وجهة نظر مشرفيهم. وقد شمل ذلك المجالات التسعة الآتية: المجال الأكاديمي، والمجال الشخصي

وينبغي الإشارة إلى أنه تم استعراض نتائج الدراسة بداية لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم وفق مجالات أداة الدراسة كافة، ثم تم استعراض نتائج الدراسة وفق كل مجال على حده.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي وفق مجالات أداة الدراسة من وجهة نظر مشرفيهم

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
5	الاتصال والتفاعل مع الطلبة(المعلم المحاور والمناقش للتعلم)	7	3.56	.685	1	متوسط
4	القيادة والإدارة(نموذج المعلم المستشار والقائد)	7	3.28	.814	2	متوسط
2	الشخصي (المعلم صديق داعم للطلبة)	6	3.27	.711	3	متوسط
9	التوجيه والإرشاد المهني	7	3.13	.867	4	متوسط
1	الأكاديمي	8	3.11	.936	5	متوسط
7	التقويم والاختبارات	7	2.98	.704	6	متوسط
3	الإبداع والابتكار والتميز	9	2.77	.903	7	متوسط
6	التطوير الذاتي/المهني	6	2.75	.704	8	متوسط
8	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	7	1.78	.494	9	متدن
الأداة ككل		64	2.96	.665		متوسط

وهذا المتوسط أقرب ما يكون لدرجة الممارسة العالية. وقد يُعزى ذلك إلى الأهمية الأساسية لهذه المهارات، إذ يتم بها وعن طريقها نقل المعرفة إلى الطلبة وتبادلها معهم وبينهم، مما يسهل مهمة المعلم في التعليم وييسر مهمة الطالب في التعلم، وذلك وصولاً لتحقيق النتائج التعليمية المرجوة. في حين احتل المرتبة الأخيرة، بين المجالات كافة، درجة ممارسة المعلمين للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وذلك بمتوسط بلغ (1.78) وبانحراف معياري بلغ (0.665)، وهذا المتوسط يؤشر لدرجة ممارسة متدنية وفق المعيار المعتمد في تصنيف ممارسة المهارات، وهو يُعبر عن واقع غير مقبول لتوظيف البنية التحتية المتوافرة لمنظومة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد يُعزى ذلك إلى أن ممارسة المهارات

النتائج ذات الصلة بالمجالات ككل

يلحظ من النتائج التي يشتمل عليها الجدول (3) أن المتوسط الكلي لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم قد بلغ 2.96، وبانحراف معياري بلغ 0.665، وهذا المتوسط يشير إلى درجة ممارسة متوسطة.

وقد احتل المرتبة الأولى، بين المجالات كافة، درجة ممارسة المعلمين للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي في مجال الاتصال والتفاعل مع الطلبة، وذلك بمتوسط بلغ (3.56) وبانحراف معياري بلغ (0.685)، وهذا المتوسط يؤشر لدرجة ممارسة من مستوى متوسط وفق المعيار المعتمد في تصنيف الممارسات ،

يُلاحظ من البيانات التي يشتمل عليها الجدول (4) أن درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي في المجال الأكاديمي، كما يراها مشرفوهم قد كانت بمستوى متوسط. حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (3.11) وبانحراف معياري بلغ (0.936). وجاءت كفايات هذا المجال في المرتبة الخامسة بين المجالات التسعة. في حين جاءت مهارات هذا المجال في المرتبة الأولى وفق دراسة مصطفى والكيلاني (2011)، وفي المرتبة الثانية وفق دراسة الشديفات (2007). وهذه النتيجة تشير إلى أن محتوى برامج تأهيل معلمي التربية المهنية لم يرق للمستوى الذي يوائم التدريس وفق متطلبات التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي. وللتحديد تبين أن أفضل الممارسات في هذا المجال كانت في مهارة إعداد خطط يومية ترتبط بنتائج التعلم، وممارسة المعلمين لدور الموجه والميسر للمعرفة من خلال النشاطات التعليمية. في حين جاءت أقل المهارات ممارسة من قبل المعلمين، كما يرى ذلك المشرفون التربويون: مهارة تقديم نشاطات تعليمية إثرائية لتحسين اتجاهات ومهارات المتعلمين، وكذلك مهارة المعلمين في توظيف مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أثناء المواقف التعليمية. وهنا يلحظ مرة أخرى أن أدنى درجات الممارسة كانت للمهارات ذات الصلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإن اختلف مجال الكفايات، وهذا يؤكد أن هناك معوقات تحول دون ممارسة المهارات ذات الصلة بمجال تكنولوجيا المعلومات وإن تغيرت صيغها وموقعها من المجالات التسعة.

ذات الصلة بهذا المجال غير إلزامية لمعلم التربية المهنية، أو أنها غير متابعة من قبل مدير المدرسة كمشرف مقيم في المدرسة، أو حتى من قبل مشرفي التربية المهنية مما أدى بالمعلم إلى عدم الالتفات إلى أهمية المهارات ذات الصلة بهذا المجال. وجاءت ممارسة المهارات ضمن المجالات المتبقية كافة بدرجة متوسطة، ولكن بمتوسطات حسابية متفاوتة.

وتتفق النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، نظراً لأن درجة الممارسة كانت بمستوى متوسط، بنتائج العديد من الدراسات السابقة، ومنها: دراسة بطارسة (2005)، ودراسة الشديفات (2007)، ودراسة مصطفى والكيلاني (2011). وقد يمكن تفسير ذلك بأن مستوى ممارسة المعلم الأردني، بغض النظر عن المبحث الذي يدرسه، للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي لم ترق بعد لمستوى الأداء العالي الذي يوائم ما تخطط لتحقيقه وزارة التربية والتعليم، وأن برامج تدريب المعلمين بحاجة إلى إعادة نظر بحيث تركز على مجالات الكفايات التي أسهمت في تدني مستوى ممارسة المعلم لمهارتها، وبخاصة معلمي التربية المهنية (موضوع هذه الدراسة).

النتائج المتعلقة بكل مجال من مجالات كفايات الاقتصاد المعرفي:

المجال الأكاديمي

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأكاديمي

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
2	إعداد خطط يومية ترتبط بنتائج التعلم المرجوة.	3.45	.953	1	متوسط
5	ممارسة دور الموجه والميسر للمعرفة من خلال النشاطات التعليمية.	3.42	1.095	2	متوسط
3	تنظيم البيئة الصفية لتكون جاذبة للتعلم.	3.34	.788	3	متوسط
1	إعداد الخطط الفصلية وفقاً لمتطلبات اقتصاد الاقتصاد المعرفي.	3.18	1.000	4	متوسط
6	تصميم أنشطة تحفز الطلبة على التعلم الذاتي.	3.08	.929	5	متوسط
7	استخدام أساليب تعليمية تعليمية توافقت مهارات الاقتصاد المعرفي، مثل: (حل المشكلات، التفكير الإبداعي).	2.94	1.172	6	متوسط
4	تقديم نشاطات تعليمية إثرائية لتحسين مهارات واتجاهات الطلبة.	2.92	.997	7	متوسط
8	توظيف مصادر تكنولوجيا التعليم والاتصالات في أساليبهم التدريسية.	2.55	1.155	8	متوسط
المجال ككل		3.11	.936	5	متوسط

فهذه النتيجة تتفق إلى حد ما مع نتائج دراسة كل من الشديفات (2011)، ودراسة فوكس (2001) Fox. وكانت أفضل المهارات ممارسة في هذا المجال مهاترتين: مهارة تعزيز المعلم للعلاقات الإيجابية بين طلبته، ومهارة المعلم في تقبل أفكار طلبته والبناء عليها بما يخدم الموقف التعليمي التعليمي. ويرى الباحث أن هاتين المهاترتين تعدان من أبجديات كفايات المعلم في إدارة المجموعات الطلابية، وبخاصة كل ما يسهم في التعاطف والتفاهم مع التلاميذ، والقدرة على توجيه أفكارهم في السياق الجماعي، واحترام مشاعر وقدرات وحرية التعبير لدى التلاميذ. في حين

المجال الشخصي (الصديق الداعم للطلبة)

يُلاحظ من البيانات التي يشتمل عليها الجدول (5) أن درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي في المجال الشخصي (المعلم كصديق للطلبة وداعم لعملية تعلمهم)، كما يراها مشرفوهم قد كانت بمستوى متوسط. حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (3.27) وبانحراف معياري بلغ (0.711). وجاءت كفايات هذا المجال في المرتبة الثالثة بين المجالات التسعة. وهذه مرتبة متقدمة بين تسعة مجالات، وبالتالي

دائرة التعليم التقليدي، وحرصهم على ممارسة دور المعلم المباشر، وقد يدل على ذلك محتوى المهارة رقم (12) ضمن هذا المجال، والتي تشير إلى أن المعلم لم يهتم بتعرف الدور المطلوب منه في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي.

جاءت أقل المهارات ممارسة في هذا المجال من قبل المعلمين، كما يرى ذلك المشرفون التربويون: مهارة مساعدة المعلم لطلبته ليكونوا منتجين للمعرفة وليسوا متلقين لها فقط، وكذلك مهارة المعلمين في الحرص على تعرف الدور المطلوب منهم في ضوء متطلبات التطوير التربوي الموجه نحو الاقتصاد المعرفي. وقد يُعزى ضعف ممارسة المعلمين لمثل هاتين المهارتين إلى بقائهم في

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الشخصي (الصديق الداعم للطلبة)

رقم الفقرة محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى درجة الممارسة
14 تعزيز العلاقات الإيجابية بين طلبته.	3.95	.948	1	عال
10 تقبل أفكار الطلبة والبناء عليها.	3.56	.802	2	متوسط
9 اعتبار اختلاف وجهات النظر مع الآخرين على أنها فرصة للإثراء المعلوماتي.	3.29	.837	3	متوسط
13 التواصل مع المجتمع المحلي لتحسين العملية التعليمية.	3.23	.965	4	متوسط
11 مساعدة الطلبة ليكونوا منتجين للمعرفة لا متلقين لها فقط.	2.85	1.038	5	متوسط
12 تعرف دورهم في التطوير التربوي الموجه نحو الاقتصاد المعرفي.	2.79	.926	6	متوسط
المجال ككل	3.27	.711	3	متوسط

مهارة إتاحة المعلم الوقت الكافي لطلبته للتفكير بعمق أثناء تنفيذ الأنشطة المرتبطة بدروس التربية المهنية، وكذلك مهارة حرصه على إكساب طلبته مهارات الابتكار في تنفيذ التمارين العملية التي يتطلبها تدريس التربية المهنية. إلا أنه يبدو بأن هذه المهارات كانت تمارس في حدود ضيقة، حيث إنها لم تعكس من خلال المهارات الأخرى. إن جاءت أقل المهارات ممارسة في هذا المجال من قبل المعلمين، كما يرى ذلك المشرفون التربويون: مهارة اهتمام المعلمين بتنمية الاتجاه الإيجابي لدى طلبته! نحو التعلم المستمر(المتعلم) في إفساح المجال أمام الطلبة في البحث (والتقصي)، وكذلك مهارة المعلم في توفير بيانات تعليمية تشير الإبداع لدى طلبته أثناء المواقف التعليمية. والحال هذه، فإنه من الضرورة بمكان إعادة النظر في محتوى برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية المهنية بحيث تشمل على مهارات ذات صلة بكفايات الإبداع والابتكار.

مجال الإبداع والابتكار والتميز

يلحظ من البيانات التي يشتمل عليها الجدول (6) أن درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي في مجال الإبداع والابتكار والتميز، كما يراها مشرفوهم قد كانت بمستوى متوسط. حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (2.77) وانحراف معياري بلغ (903). وجاءت كفايات هذا المجال في المرتبة السابعة بين مجالات الكفايات التسعة. وهذا يشير إلى أن درجة الممارسة، للمهارات ذات الصلة بهذا المجال، وإن كانت متوسطة إلا أن ترتيب مهارات هذا المجال جاءت في مرتبة متأخرة بين المجالات التسعة، وبالتالي يمكن أن يستنتج بأن المعلمين لا يولون المهارات التي تشير الإبداع لدى الطلبة، أو حتى تحفزهم على التفكير الإبداعي، درجة كافية من الاهتمام بطريقة تحقق النتائج المرجوة وفق متطلبات كفايات الاقتصاد المعرفي. وكانت أفضل مهارتين ممارسة في هذا المجال :

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اقتصاد مجال الإبداع والابتكار والتميز

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى درجة الممارسة
18	إتاحة الوقت الكافي أمام طلبتهم للتفكير بعمق أثناء تنفيذ الأنشطة المرتبطة بدروس التربية المهنية.	3.03	1.040	1	متوسط
19	إكساب طلبتهم مهارات الابتكار في تنفيذ التمارين العملية التي يتضمنها البحث.	3.02	.983	2	متوسط
21	تنفيذ أنشطة صفية تحفز على تنمية التفكير الإبداع(الإبداع) لدى طلبتهم(مثل العصف الذهني، الاستقصاء، حل المشكلات، التعلم النشط ... الخ).	3.00	1.040	3	متوسط
15	تقديم أفكار إبداعية تتعلق بالدروس اليومية غير تلك الواردة في الكتاب أو دليل المعلم.	2.92	1.219	4	متوسط
16	إفساح المجال أمام طلبتهم لممارسة التعلم الذاتي.	2.76	1.019	5	متوسط
20	إنتاج محتويات معرفية متنوعة (غير تقليدية) يمكن تداولها من قبل الطلبة بيسر وسهولة.	2.73	.978	6	متوسط
22	تشجيع طلبتهم على الاستقلالية في التفكير وممارسة التعلم.	2.73	.995	7	متوسط
17	تنمية الاتجاه الإيجابي لدى طلبتهم نحو التعلم المستمر (من خلال البحث والاستقصاء).	2.68	1.004	8	متوسط
23	توفير بيانات تعليمية تثير الإبداع(الإبداع) لدى الطلبة.	2.40	.983	9	متوسط
المجال ككل		2.77	.903	7	متوسط

مجالات القيادة والإدارة (نموذج المعلم المستشار والقائد)

وقت محدد من الطلبة جميعهم ، وكذلك مهارة المعلم في حرصه على ممارسة دور المعلم القدوة والأنموذج لطلبته. في حين جاءت أقل المهارات ممارسة في هذا المجال من قبل المعلمين، كما يرى ذلك المشرفون التربويون: مهارة إدارة المعلم للأمر المالي ذات الصلة بتنفيذ أنشطة التربية المهنية بما يكفل تحقق نتائج التعلم، وكذلك مهارة المعلم في تفويض بعض المهام الإدارية والقيادية الروتينية لطلبته بما يشعر كل طالب بأنه جدير بالاحترام وبالتالي فهو شريك استراتيجي في عملية التعلم والتعليم في آن معاً. وقد يفسر تدني ممارسة المعلم للمهارات ذات الصلة بالأمر المالي بحقيقة أن الأمور المالية في المدارس غالباً ما تكون بيد مدير المدرسة، وبالتالي فإن هذه النتيجة تؤثر على أن المعلمين ومديري المدارس لا زالوا يمارسون دوراً تقليدياً في مجال تفويض بعض المهام المالية وبخاصة فيما يتصل بمتطلبات تطبيق التمارين العملية في مبحث التربية المهنية.

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القيادة والإدارة (نموذج المعلم المستشار والقائد)

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى درجة الممارسة
25	توزيع المسؤوليات بين الطلبة لتنفيذ الأنشطة المهنية ضمن وقت محدد.	3.52	.987	1	متوسط
27	ممارسة دور المعلم القدوة والأنموذج لطلبتهم.	3.45	.862	2	متوسط
30	وضع توقعات واضحة لسلوك الطلبة ومعايير مناسبة للانضباط.	3.37	.979	3	متوسط
26	تنظيم بيئة صفية تفاعلية داعمة للتعلم (من خلال الاهتمام بتنظيم المكان الصفي والتنظيم المناسب للطلبة في مشاغل التربية المهنية).	3.32	.988	4	متوسط
28	إدارة وقت التعلم بفاعلية (بشكل يحقق النتائج المرجوة ضمن الوقت المتاح).	3.31	1.018	5	متوسط
29	إدارة الأمور المالية ذات الصلة بأنشطة التربية المهنية بما يكفل تحقق نتائج التعلم.	3.16	1.119	6	متوسط
24	تفويض بعض المهام الإدارية والقيادية الروتينية للطلبة بما يشعر كل طالب بأنه شريك استراتيجي في عملية التعلم والتعليم.	2.94	.866	7	متوسط
المجال ككل		3.28	.814	2	متوسط

توظيف وسائل الاتصال الالكترونية، مع النتائج ذات الصلة بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإن اختلف السياق الذي وردت به، حيث إن تقديرات المشرفين لدرجة ممارسة المعلمين للمهارات ذات الصلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كانت متدنية حتى وإن اختلف المجال؛ وبخاصة المهارات التي وردت في المجال الأكاديمي ومجال التطوير الذاتي/المهني بالإضافة لهذا المجال (الاتصال والتواصل مع الطلبة). وهذا كله يعزز أهمية الالتفات لأية مهارات ذات صلة بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإن اختلف المجال الذي وردت به المهارة. وقد تفسر هذه النتائج المتعلقة بهذا المجال بملاحظة أن المهارات التي لها علاقة مباشرة بمحتوى خطط التأهيل قبل الخدمة (برامج إعداد المعلمين في كليات التربية) جاءت تقديرات المشرفين لدرجة ممارستها عالية أو متوسطة تميل إلى الأعلى، والمهارات التي ليست لها علاقة مباشرة (أي أنها لم تكن ضمن محتوى المساقات الجامعية) ببرامج إعداد المعلمين، نلاحظ أن تقديرات المشرفين لدرجة ممارسة المعلمين لها جاءت متدنية أو متوسطة تميل إلى المتدنية. هذا يؤكد أهمية إعادة النظر في خطط مساقات برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

مجالات الاتصال والتفاعل مع الطلبة (المعلم المحاور والمناقش للتعلم)

يُلاحظ من البيانات التي يشتمل عليها الجدول (8) أن درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي في مجال الاتصال والتفاعل مع الطلبة (المعلم المحاور والمناقش للتعلم)، كما يراها مشرفوهم قد كانت بمستوى متوسط. حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (3.56) وبانحراف معياري بلغ (0.685). واحتلت كفايات هذا المجال المرتبة الأولى على مجالات الكفايات التسعة. وكان هناك أربع من أصل سبع مهارات اشتمل عليها هذا المجال قد جاءت درجة ممارستها بمستوى عالٍ، وهي على التوالي الفقرات: (36، 31، 37، 35، 32، 34، 33). في حين جاءت أقل مهارتين ممارسة في هذا المجال من قبل المعلمين، كما يرى ذلك المشرفون التربويون: توظيف وسائل الاتصال الالكترونية في تزويد أولياء أمور الطلبة بتغذية راجعة عن أداء أبنائهم، وكذلك الاهتمام بالأفكار التي يطرحها الطلبة من خلال الإصغاء إليهم. وتتسق هذه النتيجة، المتعلقة بضعف ممارسة مهارة

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاتصال والتفاعل مع الطلبة (المعلم المحاور والمناقش للتعلم)

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى درجة الممارسة
36	ممارسة مهارة الحوار والنقاش مع طلبتهم.	4.05	.556	1	عالٍ
31	التواصل مع طلبتهم بشكل يسهل تعلمهم وتعليمهم.	3.74	.828	2	عالٍ
37	إتاحة المجال لطلبته لممارسة الحوار والنقاش البناء بينهم.	3.71	.857	3	عالٍ
35	عرض المعارف والمعلومات بأسلوب ميسر وسلس.	3.68	.696	4	عالٍ
32	تنمية مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين لدى طلبتهم.	3.65	.832	5	متوسط
34	الاهتمام بالأفكار التي يطرحها الطلبة من خلال الإصغاء إليهم.	3.48	.864	6	متوسط
33	توظيف وسائل الاتصال الإلكترونية في تزويد أولياء الأمور بتغذية راجعة عن أداء أبنائهم.	2.63	1.134	7	متوسط
المجال ككل		3.56	.685	1	متوسط

مجال التطوير الذاتي/المهني

ناحية أخرى يلحظ بأن أفضل المهارات ممارسة في هذا المجال، كما يرى ذلك المشرفون التربويون: فهم المعلمين لدور المشرف التربوي بصفته ميسراً تربوياً، والاستمرارية في تطوير مستواهم المهني (الأكاديمي والتربوي). في حين جاءت أقل المهارات ممارسة في هذا المجال من قبل المعلمين، كما يرى ذلك المشرفون التربويون: ممارسة البحث التربوي الذي يساعد على حل مشكلات الطلبة التعليمية التعليمية، وكذلك توظيف نتائج البحوث والدراسات التربوية بما يقدم للطلبة من فعاليات تدريسية. ومرة أخرى، وإلى جانب مجال الإبداع والابتكار، فإن هذه النتيجة تؤكد أهمية أن يُعاد النظر في برامج التأهيل والتدريب قبل الخدمة واثناءها بحيث تشتمل على وتتضمن مهارات ذات صلة بكفايات الاقتصاد المعرفي في مجال الإبداع والابتكار.

يُلاحظ من البيانات التي يشتمل عليها الجدول (9) أن درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي في مجال التطوير الذاتي/المهني، كما يراها مشرفوهم قد كانت بمستوى متوسط. حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (2.75) وبانحراف معياري بلغ (704). وجاءت كفايات هذا المجال في المرتبة الثامنة بين مجالات الكفايات التسعة. أي أنها جاءت في مرتبة متأخرة بين تلك المجالات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشديفات (2011)، واختلفت إلى حد ما مع نتائج دراسة مصطفى والكيلاني (2011)، وقد يعزى ذلك إلى أن دراسة الشديفات شملت كافة معلمي التعليم الأساسي في حين أن دراسة مصطفى والكيلاني انحصرت في معلمي التربية الإسلامية. من

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التطوير الذاتي/المهني

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى درجة الممارسة
39	فهم دور المشرف التربوي بصفته ميسراً تربوياً.	3.56	.898	1	متوسط
38	إستمرارية في تطوير مستواهم المهني (الأكاديمي والتربوي).	3.05	.948	2	متوسط
41	المشاركة في أنشطة التطوير المهني على مستوى مدارسهم ومديرياتهم.	2.98	1.063	3	متوسط
42	توظيف مصادر ووسائل تكنولوجيا المعلومات في تطوير معرفتهم وقدراتهم في التعليم.	2.79	.994	4	متوسط
40	ممارسة البحث التربوي الذي يساعد في حل مشكلات طلبته التعليمية والتعليمية.	2.16	.853	5	متدني
43	توظيف نتائج البحوث والدراسات التربوية في ما يقدم للطلبة من فعاليات تدريسية.	2.00	.905	6	متدني
المجال ككل		2.75	.704	8	متوسط

مجال التقويم والاختبارات

زال بحاجة إلى اهتمام أكبر ليحقق النتائج المرجوة وفق متطلبات التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي؛ أي أن تدني درجة ممارسة المعلمين لمهارات هذا المجال ليست حصراً بمعلمي التربية المهنية بل تنسحب على معلمي التعليم الأساسي بشكل عام. من ناحية أخرى كانت أفضل مهارتين ممارسة في هذا المجال هما: مهارة

معلمي التربية المهنية في تحليل نتائج الاختبارات لطلبته، وكذلك مهارة المعلمين في تقديم ملاحظاتهم على أداء طلبته مع بيان كيفية تحسين هذا الأداء. في حين جاءت أقل المهارات ممارسة في هذا المجال من قبل المعلمين، كما يرى ذلك المشرفون التربويون: مهارة تطوير المعلمين لاختبارات مدرسية تراعي الأوزان النسبية لمهارات الاقتصاد المعرفي، وكذلك قدرة المعلمين على تجذير

يُلاحظ من البيانات التي يشتمل عليها الجدول (10) أن درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي في مجال التقويم والاختبارات، كما يراها مشرفوهم قد كانت بمستوى متوسط. حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (2.98) وبانحراف معياري بلغ (704). وجاءت كفايات هذا المجال في المرتبة السادسة بين مجالات الكفايات التسعة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة مصطفى والكيلاني (2011) والشديفات (2011)، مما يؤكد أن أداء المعلمين في مجال التقويم والاختبارات المدرسية، في الأردن، لا

لإنتاج معرفة جديدة، أو توظف معارفه في مواقف جديدة يتمكن من خلالها حل مشكلات خاصة بالموقف الذي يتعلمه.

مفهوم التقويم الذاتي لدى طلبتهم، وهذه تؤثر مرة أخرى إلى أن هناك فجوة في المعرفة لدى المعلمين فيما يتصل بممارسة مهارات تقييمية تعكس فهماً حقيقياً لمضامين التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي. أي أن ممارسة معلم التربية المهنية لأساليب أو مهارات التقييم لم تشمل بعد طرق التقويم الحديث والتي تدفع الفرد

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم والاختبارات

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى درجة الممارسة
47	تحليل نتائج الاختبارات لطلبته.	3.42	1.167	1	متوسط
49	تقديم ملاحظات على أداء طلبته وكيفية تحسين هذا الأداء.	3.39	.947	2	متوسط
45	إشراك الطلبة في تقويم اداءاتهم. (وذلك من خلال مثلاً: عرض نتائج التمارين العملية التي ينتجها الطلبة أمام بعضهم البعض).	3.34	.788	3	متوسط
48	تزويد طلبته بتغذية راجعة فورية وغير فورية عن تعلمهم وتقديمهم.	3.31	.916	4	متوسط
46	وضع مؤشرات واضحة للإنجاز لدى طلبته.	2.95	1.047	5	متوسط
44	تطوير الاختبارات المدرسية بأوزان نسبية تراعي مهارات الاقتصاد المعرفي.	2.34	.788	6	متوسط
50	تجذير مفهوم التقويم الذاتي لدى طلبته.	2.16	.682	7	متدني
المجال ككل		2.98	.704	6	متوسط

الصلة بكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إلى كون توظيف مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ليست من المهارات الإلزامية لمعلم التربية المهنية، وبخاصة إذا لم تجد أي شكل من أشكال المتابعة من المشرف المختص أو مديرة المدرسة كمشرف مقيم. وجل ما تمت الإشارة إليه يكشف عن واقع غير مقبول لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل معلمي التربية المهنية، ويكشف عن حاجة فعالية لتأهيل وتدريب ومتابعة أكثر لمعلمي التربية المهنية. ويعزز ذلك ما كشفت عنه بعض نتائج الدراسات ذات الصلة، مثل دراسة الخزاعلة والجوارنة (Kazzaleh & Jawarneh, 2006)، حيث أشارت إلى أن أهم معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى ضعف البنية التحتية من أجهزة حاسوب وتجهيزات مختبرات الحاسوب، فإن ضعفاً في كفاية برامج تدريب المعلمين سواء ما قبل أو أثناء الخدمة، بالإضافة إلى تدني كفاية الوقت المتوافر للمعلم للتخطيط لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: يلاحظ من البيانات التي يشتمل عليها الجدول (11) أن درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما يراها مشرفهم كانت بمستوى متدنٍ. حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (1.78)، وبانحراف معياري بلغ (494). وجاءت كفايات هذا المجال في المرتبة التاسعة والأخيرة بين مجالات الكفايات التسعة كافة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشديفات (2011)، في حين اختلفت مع نتائج دراسة Fox (2011)، وتفسير ذلك أن دراسة الشديفات استهدفت البيئة الأردنية، في حين استهدفت دراسة Fox البيئة الأمريكية، وبالتالي فإن طول التجربة الأمريكية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لا يمكن مقارنتها بالحدثة النسبية للتجربة الأردنية في هذا المجال. إلا أن ذلك لا يسوّغ في ضوء ما ينفق عليه، وبخاصة عندما نقر بريادة الأردن في المنطقة في هذا المجال. وربما يعزى التدني في درجة ممارسة المعلمين للمهارات ذات

جدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
51	توظيف الشبكة العنكبوتية (الانترنت) كمصدر مهم من مصادر المعلومات وبالتالي التعلم.	2.13	.820	1	متدني
53	توظيف قواعد البيانات الالكترونية لمتابعة طلبته وتقديمهم التعليمي.	2.10	1.112	2	متدني
52	تطوير مواد تعليمية جديدة باستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	2.05	.711	3	متدني
56	استخدام التكنولوجيا في جمع المعلومات ونقلها وإرسالها.	1.68	.621	4	متدني
57	استخدام أنشطة تقوم على برمجيات تثير مهارات التفكير لدى طلبته.	1.61	.686	5	متدني
55	تعزيز الحوار والمناقشة بتوظيف مهارات التواصل التكنولوجي الحديث.	1.52	.718	6	متدني
54	استخدام الاختبارات المحوسبة في تقييم طلبته.	1.45	.619	7	متدني
المجال ككل		1.78	.494	9	متدني

بمستوى متدنٍ، إلا أن أفضل مهارات هذا المجال ممارسة من قبل معلمي التربية المهنية كانت: مهارة توظيف الشبكة

من ناحية أخرى ومع الأخذ بعين الاعتبار أن المهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي في هذا المجال كانت جميعها

تمثل الأداة الأهم في التوجيه والإرشاد المهني- أن الممارسات الحديثة في هذا المجال يمكن أن تعتمد على جملة من الوسائل مثل مجموعات النقاش، توفير المعلومة عن طريق محتوى الدروس التي تقدم من خلال المباحث المختلفة، وفي مقدمة هذه المباحث مبحث التربية المهنية. من ناحية أخرى كانت أفضل المهارتين ممارسة في هذا المجال: مهارة استثمار معلمي التربية المهنية للمحتوى المعرفي للمادة لتوجيه الطلبة وإرشادهم مهنيًا، وكذلك مشاركة معلمي التربية المهنية في برامج الإرشاد والتوجيه المهني في مدارسهم من خلال الأنشطة المدرسية ذات العلاقة بالتربية والتوجيه المهني. في حين جاءت أقل مهارات ممارسة في هذا المجال من قبل المعلمين، كما يرى ذلك المشرفون التربويون: مهارة ممارسة المعلمين لأنشطة توجه الطلبة للأعمال التي تتواءم مع اتجاهاتهم وقدراتهم، وكذلك مهارة المعلمين في إشراك الطلبة في برامج تساعد على تلبية احتياجاتهم وميولهم واتجاهاتهم المهنية.

العنكبوتية(الانترنت) كمصدر من مصادر التعلم والمعلومات، وكذلك مهارة معلمي التربية المهنية توظيف قواعد البيانات الالكترونية لمتابعة طلبتهم وتقديمهم التعليمي. في حين جاءت أقل المهارات ممارسة في هذا المجال من قبل المعلمين، كما يرى ذلك المشرفون التربويون: مهارة تعزيز الحوار والمناقشة بتوظيف مهارات التواصل التكنولوجي الحديث، وكذلك مهارة استخدام الاختبارات المحوسبة في تقييم طلبتهم.

مجال التوجيه والإرشاد المهني

يُلاحظ من البيانات التي يشتمل عليها الجدول (12) أن درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي في مجال التوجيه والإرشاد المهني، كما يراها مشرفوهم قد كانت بمستوى متوسط. حيث بلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (3.13) وبانحراف معياري بلغ (0.867). وجاءت كفايات هذا المجال في المرتبة الرابعة بين مجالات الكفايات التسعة. وهذه المرتبة المتقدمة، نوعاً ما، تؤكد- وإن كانت للقاءات الفردية

جدول 12: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التوجيه والإرشاد المهني

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى درجة الممارسة
60	استثمار المحتوى المقدم من خلال مبحث التربية المهنية لتوجيه الطلبة وإرشادهم مهنيًا.	3.48	0.805	1	متوسط
58	المشاركة في برامج الإرشاد والتوجيه المهني من خلال الأنشطة المدرسية المختلفة.	3.39	1.014	2	متوسط
59	ممارسة دور المرشد المهني لطلبتهم.	3.29	0.894	3	متوسط
63	مساعدة الطلبة على تعرف الأثر الاجتماعي والاقتصادي للمهن المختلفة.	3.26	1.186	4	متوسط
64	توجيه الطلبة للاستفادة من خدمات الإرشاد والتوجيه المهني.	3.15	1.304	5	متوسط
61	اقترح أنشطة توجه الطلبة للأعمال التي تتواءم مع اتجاهاتهم وقدراتهم.	2.79	1.042	6	متوسط
62	إشراك الطلبة في برامج تساعد على تلبية احتياجاتهم وميولهم واتجاهاتهم المهنية.	2.63	1.012	7	متوسط
المجال ككل		3.13	0.867	4	متوسط

هذه الفروق فقد تم فحصها من خلال إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، حيث لم تظهر التحليلات (كما هو مبين في الجدول 13)، فروق ذات دلالة إحصائية، حيث قد بلغت قيمة $F(838)$. وعند مستوى دلالة بلغ (0.364) وهذه قيم غير دالة إحصائية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة بطارسة (2005) ودراسة مصطفى والكيلاني (2011). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أغلب المهارات التي تناولتها الدراسة مستمدة من الإطار العام لمنهاج التربية المهنية، وبالتالي فإن هذه الأوعية المعرفية مشتركة لدى جميع المشرفين بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، بالإضافة إلى حقيقة أن الخطط الدراسية لبرامج البكالوريوس والماجستير والدكتوراه- (من خبرة الباحث المباشرة)- في الجامعات نادراً ما تشتمل على مضامين الاقتصاد المعرفي لينعكس ذلك التباين على شكل تباين ناجم عن متغير المؤهل العلمي، وبالتالي فإن معرفة المشرفين بمهارات الاقتصاد المعرفي تنحصر بما تلقوه من معارف أثناء الخدمة (التطوير التربوي).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية المهنية في الأردن لكفايات الاقتصاد المعرفي، كما يراها المشرفون التربويون، تعزى لأي من متغيرات المؤهل العلمي والخبرة للمشرفين، أو التفاعل بينهما؟.

متغير المؤهل العلمي والتربوي

يتضح من البيانات التي يشتمل عليها الجدول (13)، أن المتوسط الحسابي لتقديرات المشرفين التربويين لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية، للمهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي، من حملة البكالوريوس في التربية المهنية والدبلوم العام في التربية بلغ (3.00) وبانحراف معياري قدره (0.725)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لتقديرات نظرائهم من حملة البكالوريوس في التربية المهنية والماجستير/أو الماجستير والدكتوراه في التربية الذي بلغ (2.83) وبانحراف معياري بلغ (0.442). ولتعرف دلالات

جدول 13: تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية لمهارات الاقتصاد المعرفي وفق متغير المؤهل

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
46	3.00	.725	بين المجموعات	.372	1	.372		
16	2.83	.442	داخل المجموعات	26.614	60	.444	.838	.364
			المجموع	26.986	61			

متغير الخبرة

وفي الأخير جاءت تقديرات المشرفين من ذوي الخبرة الأطول (أكثر من 10 سنوات)، وبمتوسط بلغ (2.74) وانحراف معياري بلغ (0.825).

ولتعرف دلالات هذه الفروق فقد تم فحصها من خلال إجراء اختبار تحليل التباين، حيث أظهرت التحليلات (كما هو مبين في الجدول 14)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث قد بلغت قيمة ف(7.527) وعند مستوى دلالة بلغ (0.001) وهذه قيم دالة إحصائية.

جدول 14 : تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية لمهارات الاقتصاد المعرفي وفق متغير الخبرة

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
21	2.74	.825	بين المجموعات	5.486	2	2.743		
			داخل المجموعات	21.500	59	.364	7.52	.001
23	2.80	.433	المجموع	26.986	61			
18	3.42	.329						
62	2.96	.665						

الاقتصاد المعرفي. ويمكن كذلك تفسير هذه النتيجة بأن هناك فجوة معرفية، في مجال كفايات الاقتصاد المعرفي، بين المشرفين المعيّنين حديثاً والمشرفين القدامى؛ حيث إن المشرفين الجدد أكثر حماساً في متابعة التجديدات التربوية، في حين أنه يبدو أن الملل قد بدأ يتسرب إلى نفس المشرف ذي الخبرة الطويلة أو أنه بدأ يقنع نفسه بأنه يمتلك كفاءة في الكفايات والمعارف كافة، وبالتالي فإن أي تجديد تربوي لا يثير لديه أي اهتمام.

ولبيان مرجعية الفروق لصالح أي من فئات الخبرة الثلاث، تم استخدام الإحصائي (شيفيه) Scheffe، وتبين النتائج بحسب جدول(15) عن أن الفروق كانت لصالح تقديرات المشرفين التربويين من ذوي الخبرة الحديثة. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة مصطفى والكيلاني(2011)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى حقيقة أن التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي في الأردن قد بدأ منذ عشر سنوات فقط، وهذا انعكس على تطوير معايير اختيار المشرفين لتتطلب أن يكون المشرف واعياً وملماً بأهداف وكفايات

جدول 15: نتائج اختبار شيفيه لمقارنة الفروق بين تقديرات المشرفين بحسب متغير الخبرة

الخبرة	أقل من 5 سنوات	10-5 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	-	*.59	*.71
10-5 سنوات	*.59-	-	.11
أكثر من 10 سنوات	*.71-	11.-	-

*الفروق دالة إحصائية عند $\alpha = 0.05$

ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي، حيث بلغت قيمة ف (6.480) وبمستوى دلالة بلغ (0.003). وهذه قيم دالة إحصائية. وقد تفسر هذه النتيجة بعدم استقلالية تأثير كل متغير على تقديرات المشرفين لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي، بل إن تأثير تقديرات المشرفين بمتغيرات الدراسة

التفاعل بين متغيري الدراسة

يتضح من البيانات التي يشتمل عليها الجدول (16)، وكذلك شكل (1) وجود تفاعل بين متغيري الدراسة (المؤهل العلمي والتربوي والخبرة في الإشراف التربوي)، وذلك على تقديرات المشرفين التربويين لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية للمهارات

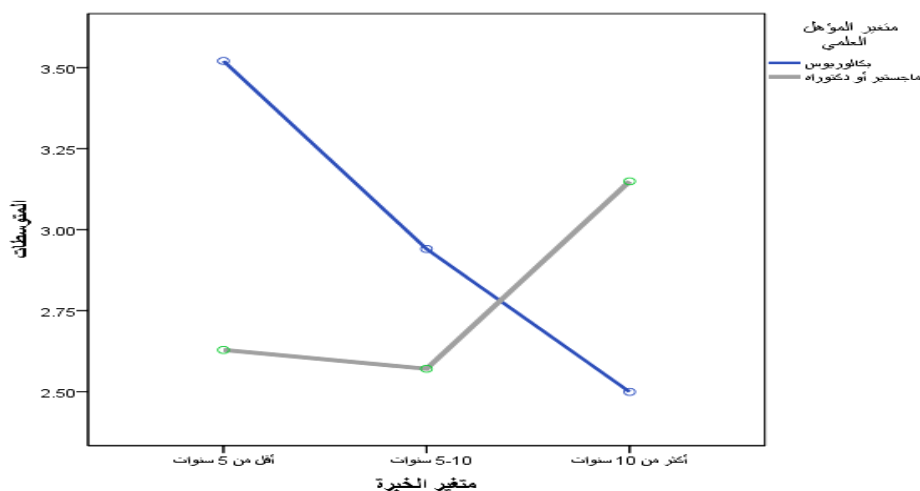
مجال كفايات الاقتصاد المعرفي، بين المشرفين المعيّنين حديثاً والمشرفين القدامى؛ حيث إن المشرفين الجدد أكثر حماساً في متابعة التجديدات التربوية. وكذلك يكشف الشكل (1) عن أن تقديرات المشرفين من ذوي الخبرة المتوسطة (5-10)، بغض النظر عن مؤهلاتهم، قد تقاربت تقديراتهم لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي. ويمكن تفسير ذلك بأن البيانات الإضافية التي اشتملت عليها استبانة الدراسة بينت أن النسبة الكبرى من المشرفين الذي خضعوا لبرامج تدريبية في مجال الاقتصاد المعرفي كانت بين ذوي الخبرة المتوسطة وبنسبة بلغت 40%، في حين بلغت 33% لدى حديثي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، و 27% لدى ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات)، مما يؤشر على أن المشرفين من ذوي الخبرة المتوسطة وان اختلفت مؤهلاتهم يشتركون بوعي متقارب حول كفايات الاقتصاد المعرفي وتقدير درجة ممارسة المعلمين لها.

ناجم عن تفاعل هذه المتغيرات فقط، وبالتالي فلا يشير إلى استقلالية تأثير المتغيرات.

أما الشكل (1) فيكشف عن النحو الذي سار عليه التفاعل بين متغيري الدراسة. إذ أن المشرفين من حملة مؤهل البكالوريوس بالإضافة إلى دبلوم التربية، وبالرغم من كون تقديرهم لدرجة ممارسة المعلمين عالية إلا أننا نجد أن درجة تقديرهم تنخفض كلما زادت خبراتهم، وذلك مقارنة مع زملائهم من حملة درجة الماجستير والدكتوراه، والذين يزيد مستوى تقديرهم لدرجة ممارسة معلمي التربية المهنية لكفايات الاقتصاد المعرفي كلما زادت خبرتهم. وهذا يمكن تفسيره بأن الغالبية العظمى من حملة الماجستير والدكتوراه هم من حديثي أو متوسطي الخبرة، وحيث أن التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي في الأردن قد بدأ منذ عشر سنوات فقط، فقد انعكس ذلك على تطوير معايير اختيار المشرفين لتتطلب أن يكون المشرف واعياً وملماً بأهداف وكفايات الاقتصاد المعرفي. أو قد يفسر ذلك بأن هناك فجوة معرفية، في

جدول 16: نتائج تحليل التباين لأثر التفاعل بين متغيرات الدراسة (المؤهل أو الخبرة في مجال الإشراف التربوي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة
المؤهل العلمي والتربوي	.381	1	.381	1.223	.274
الخبرة في مجال الإشراف التربوي	.534	2	.267	.857	.430
التفاعل بين المؤهل*الخبرة	4.038	2	2.019	6.480	.003*
الخطأ	17.451	56	.312		
الكلّي	571.099	62			



شكل (1): التفاعل بين متغيري الدراسة (الخبرة والمؤهل العلمي)

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:

- 1) تضمين قائمة المهارات التي تم حصرها في هذه الدراسة، وضمن مجالاتها المختلفة، في محتوى برامج التنمية المهنية لمعلمي التربية المهنية في الأردن، وبالتالي إمكانية الاستفادة

منها لأغراض تقييم وتقويم أدائهم أثناء المواقف الصفية، وذلك من قبل المساند التربوي (المشرف التربوي)، ومدير المدرسة كمشرف مقيم.

- 2) تشجيع معلمي التربية المهنية على استخدام كل ما يتوفر في مدارسهم من معطيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوظيفها في تدريس محتوى مادة التربية المهنية.

الطويسى، أحمد؛ والطعاني، حسن. (2010) درجة ممارسة مشرفي التربية المهنية لأسلوب الاشراف الاكاديمي من وجهة نظر معلمي التربية المهنية في محافظة الكرك/الأردن. المجلة التربوية، جامعة الكويت، (24)، 94، 455-496.

عبدالحاميد، حسين؛ القضاة، خالد؛ وأبو لبده، خطاب. (2007). الدراسة الوطنية التقويمية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة، التقرير الأول: سلسلة منشورات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية(129)، الأردن.

عيادات، هيثم. (2006). بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات الأدائية لدى معلمي التعليم الصناعي في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة في الأردن وبيان أثره في تنمية تلك المهارات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

مراد، صالح. (2009). كفايات معلم التربية الفنية في مرحلة التعليم الأساسي بمصر: دراسة تقويمية، عالم التربية، (27)، 431-448.

مصطفى، مهند خازر؛ والكيلاني أحمد محي الدين. (2001). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم في الأردن. مجلة جامعة دمشق: (27)، 3 + 681، 718.

مؤتمن، منى عماد الدين. (2002). دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي. عمان: رسالة المعلم، (43) العدد الأول: 12-14.

مؤتمن. منى. (2002ب). نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن. عمان، شركة مطبعة أروى.

وزارة التربية والتعليم. (2013). الاقتصاد المعرفي. الموقع الالكتروني للوزارة. نقلا عن:

<http://www.moe.gov.jo/Projects/ProjectMenuDetails.aspx?MenuID=8&ProjectID=1> as retrieved on 2-6-2013.

Bonal, X. & Rambla, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogized Society: Teacher and Teaching in the Knowledge Economy. *Globalization, Societies and Education*, (11), 2: 169-184.

Biniswicz, M. L. (1990). *Illinois Public Secondary School Principal Perceptions Regarding the Importance and Development Professional Competencies*. DA1-A, 50/08. P2315.

Fox, Candace Knapp (2001) *Teacher Efficacy, Professional Development, Professional Practices and Critical Science-Based FCS Curriculum*

(3) تصميم برامج تدريبية لمعلمي التربية المهنية تتضمن بشكل خاص المهارات التي كشفت التقديرات عن درجة ممارسة متدنية لها، وفق نتائج هذه الدراسة، أي تلك المهارات التي جاء متوسط تقدير المشرفين لدرجة ممارستها 2.33 وأقل. والتي تشمل كافة المهارات المتضمنة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (السبع). بالإضافة إلى ما يتعلق بممارسة البحث التربوي الذي يساعد في حل المشكلات، وتوظيف نتائج البحوث والدراسات التربوية في ما يقدم للطلبة من فعاليات تدريبية. وكذلك مهارة المعلم في تجدير ممارسة التقويم الذاتي لدى المتعلمين.

(4) إجراء المزيد من الدراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية المهنية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبخاصة تلك المهارات ذات الصلة بكفايات الاقتصاد المعرفي والاستفادة من نتائج هذه الدراسة في هذا المجال.

المراجع

بطارسة، منيرة. (2005). بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في الأردن.: أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

جرادات، ناصر محمد سعود. (2012). أثر الاهتمام بإدارة المعرفة على تنمية وتطوير الموارد البشرية في المنظمات العربية. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة "اتجاهات مستقبلية في تنمية الموارد البشرية في الدول العربية"، الرابطة العلمية لمراكز بحوث تنمية الموارد البشرية في الوطن العربي، عمان 26-2012/9/27.

الزركاني، خليل حسن. (2013). الاقتصاد المعرفي والتعليم الالكتروني في كفاءة العنصر البشري.

نقلاً عن الموقع الالكتروني:

www.publication.Ksu.edu.sa، تاريخ الاطلاع: 2013/6/1

الشديفات، وليد شفيق. (2007). درجة ممارسة معلمي المدارس الأساسية لمهارات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

الطعاني، حسن. (2007). الاشراف التربوي: مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- Warner, C. (1994). *The Development of Generic Competencies in Australia and New Zeland*. National Centre for Educational Research, Australia.
- Yim-Teo, T. (2004). Reforming Curriculum for a Knowledge Economy: the Case of Technical Education in Singapore. *Paper presented to the NCIIA 8th Annual Meeting Titled: Education that Works*: 137-144.
- Implementation*. The Ohio State University: Unpublished Ph.D. Dissertation.
- As retrieved from the Internet on 3-6-2013: <http://info.lib.tku.edu.tw/ebook/redirect.asp?bibid=1224183>
- Khazzaleh, T and Jawarneh, T (2006). Barriers to Effective Information Technology Integration in Jordanian Schools as Perceived by In-Service Teachers. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, (2), 4, 281-292.

تقويم الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرية

للمرحلة الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية

إسلام شطناوي* قمر الزمان بن عبد الغني* ومحمد جئ نوح*

تاريخ قبوله 2013/9/17

تاريخ تسلم البحث 2013/4/21

Calendar of teaching aids in the al-Azhari Arabic Curriculum For the Higher Religious Secondary in the Malaysian state of Johor

Islam Shatnawi, kamarulzaman Bin Abdul Ghani and Mohd Aderi Bin Che Noh, Malaysian state of Johor.

Abstract: This study aimed to identify the educational methods and evaluation in al-Azhari Arabic curriculum at higher religious schools in the Malaysian state of Johor. The researchers used the descriptive analytical method and the tool questionnaire, where questionnaires were distributed to teachers, has sample consisted of 52 teachers of the curriculum, as well as the identification of a second have been distributed to a sample of students, consisting of 242 high school students of religious high in the state of the core, which was selected in the manner stratified random relative, and conducted validity and reliability of the instrument.

Following the appropriate statistical methods of occurrences and percentages and standard deviations, the study found the results of several of them; lack of use of teaching aids, and lack of awareness of its importance, and the lack of availability of seats allocated for use, and the lack of availability of teaching aids in schools, and the lack of suitable, some often in the al-Azhari Arabic language curriculum; The study recommended the need to provide modern library with books and references Simplified Arabic, and provide schools with the means of education and modern technologies and the training of teachers. (**Keywords:** Arabic curriculum Azhari).

يعرف صبري (2002م: 593) الوسائل التعليمية على أنها "الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية التي يستعملها المعلم داخل حجرة الدرس، لتيسر له نقل الخبرات التعليمية إلى المتعلم بسهولة ووضوح".

وتعرف الوسائل التعليمية إجرائياً بأنها: كل ما يساعد المعلم والمتعلم في عملية التعليم والتعلم من صور ورسومات وأدوات وأجهزة، لتحقيق الغاية المرجوة ألا وهي عملية التعلم بأيسر الطرائق وأكثرها فاعلية.

إن للوسائل التعليمية دوراً مهماً في العملية التعليمية، ولها وظائف تساعد على تحسين وزيادة فعالية عملية التعلم والتعليم وتطورها، ومن هذه الوظائف: أنها تساعد المعلم على تقديم المفردات المنهجية (العناصر التعليمية)، وتوجيه التفاعل الصفي، وتوظف إمكاناته المعرفية والعملية والشخصية، وتربطه بعمله وبالبيئة المحلية وبيئته، وتقربه من المتعلمين، وتوسع مجالات اطلاعه ومعرفته، وتخدم المتعلم فتقدم له المفردات المنهجية، وتساعد على التفاعل وربط ما يقدم بإمكاناته وبالواقع، وتفتح له فرص المشاركة وتنمية قدراته (الاقطش وآخرون، 2010: 99).

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الوسائل التعليمية وتقويمها في منهاج اللغة العربية الأزهرية في المدارس الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية. استعمل الباحثون المنهج الوصفي التحليلي. واستعملت أداة الاستبانة، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة من المعلمين، وقد تكونت العينة من (52) من معلمي المنهاج، فضلاً عن استبانة ثانية تم توزيعها على عينة الطلاب المكونة من (242) من طلاب المرحلة الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر التي اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية، وأجري الصدق والثبات للأداة.

باتباع الأساليب الإحصائية المناسبة من تكرارات ونسب مئوية وانحرافات معيارية، توصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها: قلة استعمال الوسائل التعليمية، وعدم الوعي بأهميتها، وقلة توافر الأمكنة المخصصة لاستعمالها، وقلة توافر الوسائل التعليمية في المدارس، وعدم مناسبة بعضها في كثير من الأحيان في منهاج اللغة العربية الأزهرية؛ وقد أوصت الدراسة بضرورة تزويد المكتبة بالمكتبة الحديثة والمراجع المبسطة باللغة العربية، وتزويد المدارس بالوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة وتدريب المدرسين عليها. (الكلمات المفتاحية: منهاج اللغة العربية الأزهرية).

مقدمة: إن اعتماد أي نظام تعليمي على الوسائل التعليمية ضرورة من الضرورات لضمان نجاح تلك النظم، وجزء مهم في بنية منظومتها (شاهين، 2009: 57)، وقد ساعد التقدم التكنولوجي في إنتاج عدد من الوسائل المتطورة تكنولوجيا، ثم تم استعمالها في مجال التعليم، ولا سيما بعد الزيادة الكبيرة في أعداد الطلاب الذين يتلقون تعليمهم في جميع المراحل التعليمية، وازدياد الفروق الفردية بينهم (الوكيل، 2000: 49).

إن الوسيلة التعليمية هي "الأداة التي يوظفها المعلم ويقدم عبرها العناصر التعليمية، أو ليوضحها بها في أثناء تفاعله مع المتعلمين سواء كان ذلك في الصف، أو بالبرم أو الحقائق أو بالأشرطة المسجلة" (الاقطش، والعمرى، ورمزي، وقرعوش، 2010م: 99). وعرفت أيضاً بأنها "الأجهزة والأدوات والمواد المستعملة من المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم" (شاهين، 2009: 57).

كما أن الوسيلة التعليمية عنصر من عناصر النظام التعليمي الشامل الذي يسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة (غزاوي، 2007: 4)، وهي تركيبة تضم كلاً من المادة التعليمية أو المحتوى والإدارة والمتعلم والجهاز الذي يتم به عرض هذا المحتوى، بحيث تعمل على خلق اتصال كفء للوسيلة التعليمية (محمد، 2001: 40).

* الجامعة الوطنية الماليزية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ولكنها لا تستعملها استعمالاً سليماً، ومدارس أدخلت بها هذه الوسائل وتستعمل استعمالاً سليماً.

ومن الأسباب الكامنة وراء قلة استعمال الوسائل التعليمية كما يذكرها عاشور وأبو الهيجاء (2004م: 41): عدم الوعي لدى المدير والمعلم بأهمية استعمال الوسائل التعليمية، وعدم فهم المعلم كيفية استعمال هذه الوسيلة استعمالاً صحيحاً.

"ولقد تعددت الأسباب التي تعزى إليها مقاومة المعلمين للتقنيات فكان منها: ميل بعض المعلمين إلى مقاومة التجديدات التربوية عامة، ومقاومة الاستراتيجيات والطرائق والتقنيات الجديدة المغايرة لما اعتادوا عليه، وضعف الوعي بمفهوم تكنولوجيا التعليم، والنظر إليها على أنها مجموعة الأجهزة والآلات المستعملة في التعليم والتي من شأنها أن تفقد التعليم ذلك الطابع الإنساني وتجعله آلية ميكانيكية، وتخوف بعض المعلمين من استعمال الأجهزة التقنية المعقدة، أو الخوف من الوقوع في الخطأ في استعمال التقنيات الناتج عن قلة التدريب والذي يولد لدى المعلمين شعوراً بعدم الرغبة في التعامل مع هذه التقنيات، وندرة توافر البرامج التعليمية المناسبة للتدريس ولاسيما الخاصة بالمستوى الجامعي، وعدم توافر الوقت الكافي للمعلم وانشغاله بالأعباء الروتينية للتدريس، وضعف الحوافز المادية والمعنوية، واعتبار التقنيات التعليمية عاملاً مهدداً، وتخوف بعض المعلمين من أن تحل التقنيات الحديثة محلهم، والتخوف من أن يفقد استخدام التقنيات التعليمية البعد النظري والفلسفي المتمتع للتدريس مما يؤثر في نوعية التدريس وعلى كفاءته"، وقلة توافر الأمكنة المخصصة لاستعمال الوسائل التعليمية. وكذلك ضيق القاعات الدراسية وعدم تجهيزها لاستعمال التقنيات التعليمية (الواحدى، ونيك محمد رحيمي، وقرر الزمان، 2011م: 101-106)، وكذلك قلة توافر الوسائل التعليمية في المدارس وعدم مناسبة بعضها في كثير من الأحيان.

وهدف دراسة خزايلة (1982م) إلى معرفة أثر استعمال الوسائل التعليمية المجسمة في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مادة الجغرافيا. توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين تحصيل الطلاب الذين استعملوا الوسائل المجسمة والطلاب الذين لم يستعملوها. واقترح الباحث على واضعي المناهج والكتب في وزارة التربية والتعليم تزويد المدارس بالخرائط المجسمة والنماذج والعينات في مواضيع الدراسات الاجتماعية.

وهدف دراسة شاندر (Shandra, 1987) إلى معرفة العقبات التي تواجه المعلمين في استعمال الوسائل التعليمية، توصلت الدراسة إلى أن هناك عقبات تعيق استعمال المعلمين للوسائل التعليمية ومنها: عدم توفر الوقت الكافي لاستعمال الوسائل وإعدادها، وعدم توفر بعض الوسائل في المدرسة.

وفي دراسة البركاتي (2001م) التي هدفت إلى تحديد الوسائل التعليمية التي يتطلبها تدريس الرياضيات في المرحلة

ويرى شاهين (2009: 59) أنها تساعد على استثارة اهتمام الطالب وإشباع حاجاته للتعليم، فيأخذ منها الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقق أهدافه مما يجعله أكثر استعداداً للتعليم، وأشار (الأقطش وآخرون، 2010: 99-100) أنها تساعد على اشتراك جميع حواس المتعلم مما يؤدي إلى ترسيخ هذا التعلم وبقاء أثره، وتوفر الوقت والمجهود والنفقات حين تعد إعداداً جيداً، وتستعمل كما ينبغي ويعتنى بها على النحو الصحيح، كما أنها تساعد على تنوع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ونظراً للتقدم العلمي والتكنولوجي، فقد شهد ميدان الوسائل التعليمية هذا التطور وتأثر به، وظهرت أنواع كثيرة من الوسائل التعليمية منها: أولاً: الوسائل المرئية وتشمل المرئيات غير الآلية مثل (السبورة، ولوحات النشرات والعرض، والرسوم البيانية، والملصقات، والخرائط والكرات الأرضية، والنماذج المجسمة والعينات، والأشياء الحقيقية)، والمرئيات الثابتة الآلية باستعمال الآلات الخاصة مثل (الشرائح، والشفافيات).

ثانياً: الوسائل السمعية وتشمل التسجيلات السمعية والإذاعة المدرسية. ثالثاً: وسائل البيئة المحلية مثل الزيارات والرحلات التعليمية، وزيارة الخبراء، وإجراء المقابلات. رابعاً: الوسائل الحركية مثل الأفلام التعليمية، والتلفزيون التعليمي، والكمبيوتر، وأشرطة الفيديو (شاهين، 2009: 65-66).

وللوسائل التعليمية أهمية كبيرة في تعليم اللغة العربية، ويؤكد ذلك جابر فهو يرى أن الوسائل التعليمية يمكنها أن تحقق أغراضاً متنوعة على مستوى تعلم اللغة، وعلى مستوى تنمية المعارف وقدرات الطلاب، كما تحقق أهدافاً تربوية ونفسية كثيرة لهم. ويمكن للصور والرسوم أن تكون سبباً في قراءة الرمز المكتوب وهو ما يؤكد عدس إن يقول: "إن الشخص الذي لا يستطيع قراءة الرموز المكتوبة وما تدل عليه، نستطيع ذلك إذا استخدمت الصور والرسوم بدلاً منها، فالصورة والرسم تكاد تكون لغة عالمية يفهمها معظم الناس من مختلف الألوان والأجناس، وهو أمر شائع ومستعمل في معظم بلدان العالم، كما يرى في إشارات المرور للدلالة على اتجاهات وأماكن الوقوف" الزهراني، 2003م: 26).

وقد أثرت تقنيات التعليم تأثيراً واسعاً في ميدان التعليم والتعلم وتطوير المناهج، فقد قدمت تقنيات وتكنولوجيا التعليم الأجهزة التعليمية والمواد التعليمية وأساليب التعلم الذاتي باستعمال المعامل المصغرة والصور والأفلام التعليمية وأجهزة العرض الحديثة، مما مكن الطالب من التعلم وفق استعداداته وسرعته الخاصة ووفق ميوله واهتماماته (راشد، 1999م: 196). ويذكر الوكيل (2000: 49) أن استعمال الوسائل التعليمية يساعد الطلبة في فهم المادة المتعلمة، ولكن نجد أن هناك مدارس لم تدخل بها حتى الآن الوسائل التعليمية الحديثة، ومدارس أدخلت بها هذه الوسائل ولكنها لا تستعملها، ومدارس أدخلت بها هذه الوسائل

الوسائل والتقنيات التعليمية، فهي تعمل على ربط الكلمات المكتوبة بمعانيها وأصواتها. وبناء على ذلك تعتبر الوسيلة التعليمية أداة أساسية في العملية التعليمية تساعد على تيسير التعليم وزيادة دافعية الطلاب (الورفلي، ومحمد رحيمي، وزمري، 2011: 539). ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة في التعرف على مدى توفر واستعمال الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرية. وفي هذا الإطار يقوم الباحثون بهذه الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين: 1- ما مدى استعمال الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرية للمرحلة الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية من وجهة نظر المعلمين؟

2- ما مدى استعمال الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرية للمرحلة الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية من وجهة نظر الطلاب؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها في أنها:

- 1- قد تحفز التربويين على إعادة النظر في المناهج الدراسية بشكل عام والمناهج الأزهرية بشكل خاص، حتى تتحقق الأهداف المرجوة منه.
- 2- وقد تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في وضع خطط مستقبلية.
- 3- كما وقد تساعد على تنفيذ وتطوير الوسائل التعليمية المستعملة في منهاج اللغة العربية الأزهرية الذي يدرس في المدارس الدينية العالية في ولاية جوهر لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.
- 4- العمل على تقييم الوسائل التعليمية المستعملة في تنفيذ منهاج اللغة العربية الأزهرية في المدارس الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية.

هدف الدراسة

جاءت هذه الدراسة

- 1- للتعرف على مدى استعمال الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرية في المدارس الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية وتقويمها من وجهة نظر المعلمين ومن وجهة نظر الطلاب.

- 2- والخروج بعدد من التوصيات والمقترحات التي قد تفيد المسؤولين لتحسين العملية التعليمية وتطويرها، وجعل التعليم عملية مشوقة للطلاب والمعلم.

حدود الدراسة ومحدداتها

تقتصر الدراسة على مجموعة من المحددات التي سارت في نطاقها عملية البحث وهي:

المتوسطة، ومعرفة مدى دراية معلمات الرياضيات بهذه الوسائل، ومدى استعمالهن وانتاجهن لها، وتحديد المتوفر منها بالمدارس المتوسطة للبنات بمدينة مكة، توصلت الدراسة إلى حقائق مهمة منها؛ قلّة الوسائل التعليمية المتوفرة بالمدارس المتوسطة للبنات بمدينة مكة، وانخفاض مستوى استعمال معلمات الرياضيات لها. وأوصت بضرورة تزويد المدارس المتوسطة بالوسائل التعليمية التي يتطلبها تدريس الرياضيات.

وهدف دراسة (حمادنة والسميران، 2006) إلى التعرف على الوسائل واللوحات والأجهزة التعليمية المتوفرة في مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية، والكشف عن مدى استعمال المعلمين والمعلمات لها، وأظهرت نتائج الدراسة أن الوسائل واللوحات والأجهزة التعليمية التي توافرت بشكل كبير استعملت بشكل كبير من المعلمين والمعلمات كالبسورة الطباشيرية والمسجل، والمذياع والخرائط في حين أن الوسائل المتوفرة بشكل قليل استعملت بشكل قليل كاللوحات المغناطيسية، واللوحات الكهربائية، واللوحات الوبرية، وجهاز عرض الشفافيات، وجهاز عرض الأفلام الثابتة، وجهاز عرض الصور المعتمة، وجهاز عرض الأفلام المتحركة، والشرائح الفوتوغرافية والبرامج البصرية المحوسبة، أما أبرز الحلول والمقترحات فكانت زيادة الميزانية المخصصة للوسائل التعليمية، وتخصيص مكان لحفظها، ويوصي الباحثان بإجراء دراسات مماثلة على عينات أكبر ومواد دراسية أخرى ومراحل تعليمية مختلفة.

وكما جاء في دراسة (الواحدي وآخرون، 2011م: 101) والتي هدفت إلى مراجعة الدراسات والأدبيات السابقة لتوضيح أهمية التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة في برامج إعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى عدم توفر الأجهزة والوسائل التعليمية في برامج إعداد المعلمين، لذا توصي بضرورة الاهتمام بالوسائل التعليمية في كليات التربية لما لها من دور في تطوير النظام التربوي بصفة عامة والمناهج بصفة خاصة وجعلها أكثر جذبا وفعالية.

وبناء على نتائج الدراسات السابقة التي بينت أهمية ودور الوسائل التعليمية في التعلم جاءت هذه الدراسة، كما أنه لم يتم البحث في تقويم الوسائل التعليمية في منهج اللغة العربية الأزهرية في ولاية جوهر وذلك في حدود علم الباحثين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن الاهتمام الذي توليه وزارة التربية الماليزية في تعليم اللغة العربية ينبع من إدراكها لأهمية اللغة العربية، ومن جهودها بأنها تعد المناهج الدراسية للمراحل الدراسية المختلفة، فضلا عن أنها عقدت اتفاقيات مع الجامعات لإرسال البعثات الدراسية، وكان شرط جامعة الأزهر لقبول الطلاب الماليزيين فيها هو أن يدرسوا المناهج التي يُعدها الأزهر وينجحوا فيها، حتى يتسنى لهم الالتحاق بالجامعة، ومن هذه المناهج منهاج اللغة العربية الأزهرية للمرحلة الثانوية الدينية العالية. وإن تعلم اللغات من أكثر المواضيع حاجة لاستعمال

عليها من أدوات الدراسة مثل الاستبانات والمقابلات الشخصية (منصور، 2007: 196).

مجتمع الدراسة وعينتها Research Population and sample

تكون مجتمع الدراسة من معلمي منهاج اللغة العربية الأزهرية للمرحلة الثانوية الدينية العالية في مدارس ولاية جوهر وعددها ست مدارس تابعة لإدارة الشؤون الدينية في ولاية جوهر، حيث بلغ عدد المعلمين للعام الدراسي (2012 - 2013) (59) معلما ومعلمة، كما ضمّ مجتمع الدراسة طلبة المرحلة الثانوية الدارسين لمنهاج اللغة العربية الأزهرية في المدارس الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر للعام الدراسي (2012-2013) حيث بلغ عددهم (653) طالبا وطالبة.

أما عينة الدراسة فتكونت من (242) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية الدينية العالية الملتحقين بالمدارس الثانوية الدينية العالية، وكانت عينة الدراسة بالنسبة للمعلمين (52) معلما ومعلمة لمنهاج اللغة العربية الأزهرية في المدارس الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر لسنة (2012 - 2013).

واختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية للحصول على تقدير أدق لمعالم المجتمع الأصلي، ولأنه يمثلها تمثيلا أكثر دقة، حيث يُستعمل هذا النوع من العينات عندما يكون مجتمع الدراسة غير متجانس (عطوي، 2011: 90).

وهذه العينة تستعمل عندما تكون شرائح المجتمع محل الدراسة غير متساوية وبالتالي يتم اختيار أعداد مختلفة من كل طبقة كعينة تمثل المجتمع، وهذا يتطلب تحديد الفئات المتوافرة في مجتمع الدراسة، وتحديد أفراد كل فئة على حدة، واختيار عينة عشوائية بسيطة من كل فئة تمثلها بحيث يتناسب عدد كل فئة في العينة مع عددها في المجتمع الأصلي للدراسة (النوح، 2004: 85).

وقد جاءت عينتا الدراسة موزعة كما هو في الجدول (1).

- 1- الحدود الموضوعية: حيث اقتضت هذه الدراسة على تقويم دور الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرية الذي يدرس في المدارس الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر.
- 2- الحدود البشرية: اقتضت على المعلمين الذين يدرسون منهاج اللغة العربية الأزهرية للمرحلة الثانوية الدينية العالية، وطلاب المرحلة الثانوية الدينية العالية.
- 3- الحدود المكانية: وهي المدارس الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية (معهد جوهر بهارو، مدرسة العطاس، معهد فونتيان، مدرسة عربية كلوانج، مدرسة لغة القرآن، مدرسة بازر قودانق).
- 4- ثم الحدود الزمنية حيث تم إجراء هذه الدراسة في السنوات (2010 - 2013).
- 5- حدود أدوات الدراسة: اعتمدت الاستبانة الخاصة لمعلمي منهاج اللغة العربية الأزهرية، واستبانة أخرى لطلبة المرحلة الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر وهما من إعداد الباحثين.

التعريفات الإجرائية:

ورد في هذه الدراسة مصطلح منهاج اللغة العربية الأزهرية ويعرف إجرائيا كالتالي:

منهاج اللغة العربية الأزهرية: هو المنهاج المطبق في تدريس الطلاب الماليزيين في المدارس الدينية في المرحلة الثانوية العالية، الراغبين في الالتحاق بالجامعات العربية وخاصة الأزهر الشريف، والذي يتضمن مجموعة من المقررات (وهي شرح ابن عقيل ومفتاح البلاغة والصرف الميسر والمطالعة الأزهرية، واللباب في العروض والقافية، والتاريخ الأدبي للعصرين العثماني والحديث) الذي أعلاه مجموعة من المؤلفين العرب في الأزهر الشريف.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة Research Method

استعمل الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لأغراض الدراسة، والذي يقوم فيه الباحث بتحليل المعلومات التي حصل عليها تحليلًا كميًا أو تحليلًا نوعيًا (العساف، 2000: 205 - 206)، كما أن هذا المنهج يساعد في تحليل الإجابات المتحصل

جدول 1: توزيع أفراد الدراسة من الطلبة ومن معلمي اللغة العربية.

الرقم	المدارس	عدد الطلاب	العينة	عدد المعلمين	العينة
1	معهد جوهر (maahad johor)	448	166	26	23
2	معهد العطاس (maahad al attas)	17	6	3	3
3	معهد فونتيان (maahad pontian)	132	49	11	10
4	المدرسة الدينية عربية كلوانج (Sek Agama Arabiah Kluang)	30	11	7	6
5	المدرسة الدينية لغة القرآن (Sek Agama Lughatul Quran)	20	7	7	6
6	معهد بازر قودانق	6	3	5	4
	المجموع	653	242	59	52

أدوات الدراسة Research Materials

من (1- 1.8) ضعيفة جداً، ومن (1.9- 2.7) ضعيف، ومن (2.8- 3.5) متوسط، ومن (3.6- 4.4) عالية، ومن (4.5- 5.3) عالية جداً. كما عكست درجات الفقرات السلبية عند التحليل الإحصائي بحيث تأخذ الفقرة السلبية درجة (5) على ضعيف ودرجة (4) على مقبول ودرجة (3) على جيد ودرجة (2) على جيد جداً ودرجة (1) على ممتاز.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف على مدى استعمال الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرية في المدارس الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية وتقويمها. وبعد إجراء عمليات التحليل الإحصائي اللازمة وتطبيق إجراءات الدراسة على الاستبانة فقد تم الحصول على النتائج وعرضها حسب ورود أسئلة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى استعمال الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرية للمرحلة الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية من وجهة نظر المعلمين؟

النتائج المتعلقة بآراء المعلمين بشأن الوسائل التعليمية:

أشارت نتائج التحليل الإحصائي المستخدمة إلى ضعف استعمال الوسائل التعليمية من وجهة نظر المعلمين، وذلك بعد حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات وللإستبانة، ويخلص الجدول (2) نتائج هذه الاستبانة حيث يشير هذا الجدول إلى أن أفراد العينة من المعلمين اتفقوا على أن أعلى هذه الفقرات كانت كما يلي: حصلت الفقرة (تستعمل الوسائل التعليمية في الوقت المناسب بحيث تحقق أغراض استعمالها) على متوسط حسابي بلغ (3.826)، وحصلت الفقرة (عدم توفر المراجع والكتب المبسطة باللغة العربية في المكتبة المدرسية) على متوسط حسابي بلغ (3.615)، ثم حصلت الفقرة (تتوفر الوسائل التعليمية الحديثة والمجهزة لاستعمال الطلاب) وبمتوسط حسابي بلغ (3.615).

أما الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية متوسطة فكانت كما يلي: جاءت الفقرة (توجد ملصقات ولوحات إعلانية باللغة العربية) وبمتوسط حسابي بلغ (3.538)، ثم جاء بعدها الفقرة (تتسم الوسائل التعليمية المتوفرة بالمرونة بحيث يمكن استعمالها في مختلف البيئات والمواقف التعليمية) بمتوسط حسابي بلغ (3.307).

استخدمت الدراسة أداة الاستبانة فأعد الباحثون إستبانيتين لتقويم الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرية في المدارس الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر وذلك بالرجوع إلى دراسة الواحدى (2012م)، ودراسة زاريم (2005م)، وهاتان الاستبانتان متدرجتان حسب مقياس ليكرت الخماسي، حيث توزع درجات ليكرت الخماسي على النحو الآتي: درجة (5) مستوى تقويم ممتاز، ودرجة (4) مستوى تقويم جيد جداً، ودرجة (3) مستوى تقويم جيد، ودرجة (2) مستوى تقويم مقبول ودرجة (1) مستوى تقويم ضعيف.

وتكونت كل استبانة من مقدمة تحتوي عنوان الدراسة وشكر للمستجيبين، وعلى مجموعة من التعليمات للمساعدة على الإجابة عن الاستبانة. وتكونت الاستبانة أيضاً من قسمين: القسم الأول البيانات العامة والثاني الاستبانة، وكانت فقرات الاستبانة باللغة العربية ومترجمة إلى اللغة الماليزية من أجل التسهيل على الطلبة والمعلمين فهم الأسئلة وإجابتها، ثم عرضت على محكمين لفحص صدق الأداة ثم تم تسليم الاستبانيتين.

عرضت الاستبانتان على (6) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الماليزية، وأعضاء هيئة التدريس في المدارس الثانوية الدينية العالية الماليزية، حيث أبدوا بعض الملاحظات حول فقرات الاستبانة ثم تم إجراء التعديلات وحذف بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى وتثبيت التعديلات التي أشار إليها المحكمون.

ولقياس ثبات الأداة اعتمد الباحثون على استخراج معامل ألفا كرونباخ، وهو الثبات الذي يشير إلى قوة الارتباط بين فقرات الاستبانة، وكان معامل ألفا على استبانة الطالب = (0.971)، أما معامل ألفا كرونباخ على استبانة المعلم فكان = (0.982). أي أن الاستبانيتين كانتا ذاتي ثبات عال.

الأساليب الإحصائية

قام الباحثون باستخدام الإحصائيات المناسبة وهي: حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لوصف البيانات، واستعمال معامل ارتباط كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة استبانة الدراسة.

ولمعالجة هدف الدراسة تم تحديد درجة التقويم لإجابات عينة البحث على فقرات أداة الاستبانة وفق المعادلة التالية: طول الفئة = (أعلى وزن - أقل وزن) ÷ عدد الخيارات (الواحدى، 2012: 135)، وعليه يكون طول الفئة الواحدة يساوي (5 - 1) ÷ 5، وتمت إضافة طول الفئة لكل درجة لتحديد الدرجة التي تليها بالقوة وحسب الآتي:

جدول 2: التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة من وجهة نظر المدرسين (عدد العينة 52 معلما ومعلمة)

الترتيب	وسائل تعليمية	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تتوفر الوسائل التعليمية الحديثة والمجهزة لاستعمال الطلاب	10 %19.2	17 %32.6	20 %38.5	5 %9.6	صفر صفر%	3.615	0.9108
2	تستعمل الوسائل التعليمية في الوقت المناسب بحيث تحقق أغراض استعمالها	12 %23.1	23 %44.2	14 %26.9	2 %3.8	1 %1.9	3.826	0.9014
3	تتسم الوسائل التعليمية المتوفرة بالمرونة بحيث يمكن استعمالها في مختلف البيئات والمواقف التعليمية	12 %23.1	9 %17.3	19 %36.5	7 %13.5	5 %9.6	3.307	1.2452
4	الوسائل التعليمية المتاحة لا تعطي الطلبة الفرص الكافية للمشاركة والتفاعل مع المدرس باللغة العربية	8 %15.4	20 %38.5	16 %30.8	6 %11.5	2 %3.8	2.500	1.0194
5	توجد ملصقات ولوحات إعلانية باللغة العربية	12 %23.1	13 %25	18 %34.6	9 %17.3	صفر صفر%	3.538	1.0377
6	تتوفر البرامج التلفزيونية التعليمية	صفر صفر%	4 %7.7	10 %19.2	11 %21.2	27 %51.9	1.826	1.0043
7	يستفيد الطلاب من البرامج التلفزيونية بشكل مناسب	صفر صفر%	5 %9.6	13 %25	9 %17.3	25 %48.1	1.961	1.0657
8	عدم توفر المراجع والكتب المبسطة باللغة العربية في المكتبة المدرسية	2 %3.8	2 %3.8	20 %38.4	18 %34.6	10 %19.2	3.615	0.9732
	المتوسط الحسابي للمحور						3.02	
	الانحراف المعياري للمحور						1.264	

المعيارية للفقرات، كما تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستبانة و بالاطلاع على الجدول التالي يتبين أن إجابات أفراد العينة من الطلبة اتفقوا على أن أعلى هذه الفقرات هي الفقرة (يوجد في مدرستي ملصقات ولوحات إعلانية باللغة العربية) حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.004).

وجاء في التقديرات التقييمية المتوسطة كل من الفقرات التالية مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسطات الحسابية: حيث جاءت الفقرة (تتوفر الوسائل التعليمية الحديثة والمجهزة لاستعمال الطلاب في مدرستي) بمتوسط حسابي بلغ (3.136)، وحصلت الفقرة (أستعمل الوسائل التعليمية الحديثة كثيرا في تعلم منهاج اللغة العربية الأزهرية) على متوسط حسابي بلغ (2.900).

ونالت الفقرات التالية على تقديرات تقييمية ضعيفة وهي كما يلي: جاءت الفقرة (يتوفر الفيديو التعليمي في مدرستي) بمتوسط حسابي بلغ (2.268)، ثم حصلت الفقرة (يساعدني التلفاز التعليمي في مدرستي على تعلم اللغة العربية) على متوسط حسابي بلغ (1.946). وحصلت الفقرة (يتوفر التلفاز التعليمي في مدرستي) على متوسط حسابي بلغ (1.789) بتقدير تقويمي ضعيف جدا.

والفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية ضعيفة كانت كما يلي: حصلت الفقرة (الوسائل التعليمية المتاحة لا تعطي الطلبة الفرص الكافية للمشاركة والتفاعل مع المدرس باللغة العربية) على متوسط حسابي بلغ (2.500)، ثم جاءت الفقرة (يستفيد الطلاب من البرامج التلفزيونية بشكل مناسب) بمتوسط حسابي بلغ (1.961).

في حين جاءت الفقرة (تتوفر البرامج التلفزيونية التعليمية) بتقدير تقويمي ضعيف وحصلت على متوسط حسابي بلغ (1.826).

ونستخلص مما سبق أن التقدير التقويمي للفقرات كان بين تقديرات ضعيفة جدا وتقديرات عالية وكان المتوسط الحسابي للاستبانة (3.02) وبتقدير تقويمي متوسط أي عدم استعمال الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرية في المدارس الثانوية الدينية العالية في جوهر بشكل كاف.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى استعمال الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرية للمرحلة الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية من وجهة نظر الطلاب؟

النتائج المتعلقة بآراء الطلاب بشأن الوسائل التعليمية:

للتعرف على آراء الطلاب بشأن الوسائل التعليمية تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات

جدول 3: التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة من وجهة نظر الطلاب (عدد العينة 242 طالبا وطالبة)

الترتيب	وسائل وتقنيات تعليمية	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
1	ضعيف	8	19	69	80	66	1.0496	2.268
		%3.3	%7.9	%28.5	%33.1	%27.3		
2	ضعيف جدا	6	14	23	79	120	1.0025	1.789
		%2.5	%5.8	%9.5	%32.6	%49.6		
3	ضعيف	12	12	32	81	105	1.1013	1.946
		%5	%5	%13.2	%33.5	%43.4		
4	عال	104	68	45	17	8	1.0950	4.004
		%43	%28.1	%18.6	%7	%3.3		
5	متوسط	49	36	80	53	24	1.2499	3.136
		%20.2	%14.9	%33.1	%21.9	%9.9		
6	متوسط	25	41	90	57	29	1.1371	2.900
		10.3	%16.9	%40.9	%19.8	%12		
								2.674
								المتوسط الحسابي للمحور

مناقشة النتائج

(Novack, 1994) أن عدم توفر الوقت الكافي لدى عضو

هيئة التدريس وكثافة المقررات الدراسية تحد من استعمالهم لها.

وحصلت الفقرة (الوسائل التعليمية المتاحة لا تعطي الطلاب الفرص الكافية للمشاركة والتفاعل مع المدرس باللغة العربية) على متوسط حسابي بلغ (2.500) وتقدير تقويمي ضعيف، وهذا يدل على أن الوسائل التعليمية المتاحة لا تعطي الطلاب الفرص الكافية للمشاركة والتفاعل مع المدرس باللغة العربية، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلم هو الذي يستعملها ويعددها ويضعها أمام الطلاب ثم يطرح أسئلته عنها وعلى الطالب الإجابة عن هذه الأسئلة، فالدور الفعال فيها يكون فقط للمعلم، أما المتعلم فمهمته النظر إلى الوسيلة والإجابة على أسئلة المعلم عنها مع أن العملية التعليمية الحديثة تركز على المتعلم كونه محور العملية التعليمية.

لكن بهذه الطريقة يبقى المتعلم متلقيا للمعلومات وليس فعلا، لذا يجب على المعلم إشراك الطلاب في إعداد الوسائل التعليمية واستعمالها وعرضها وإلقاء أسئلة عنها، فيكون دور المعلم عندئذ متمثلا في الإرشاد والتوجيه، حتى تكون العملية التعليمية في طريقها الصحيح وتحديث عملية التعلم المنشودة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت له دراسة العميرة (2003م: 149) في أن استعمال التقنيات التعليمية في التدريس يشجع الطلاب على المشاركة الفاعلة في الدرس.

وجاءت الفقرة (تتوفر الوسائل التعليمية الحديثة المجهزة لاستعمال الطلاب) بمتوسط حسابي بلغ (2.961) وتقدير تقويمي متوسط أي أن الوسائل التعليمية الحديثة والمجهزة لا تتوفر بشكل جيد، على الرغم من أن تعليم اللغة العربية باستعمال الوسائل التعليمية المختلفة يكون أجدى وأكثر فاعلية ولاسيما عند تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية للطلاب ولعل ذلك يرجع لضعف اهتمام المدرسين بها، وعدم ادراكهم لدورها المهم في التعليم،

أظهرت نتائج الدراسة فيما يخص السؤال الأول: ما مدى استعمال الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرى للمرحلة الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية من وجهة نظر المعلمين؟

وبالنظر إلى فقرات الاستبانة يتضح للقارئ أن الفقرات حصلت على درجات تقييمية ضعيفة ومتوسطة وعالية وذلك من خلال اجابات أفراد العينة من المدرسين على فقرات الاستبانة وتشير النتائج إلى أن أضعف هذه الفقرات على التوالي هي الفقرة (تتوفر البرامج التلفزيونية التعليمية) وحصلت على متوسط حسابي بلغ (1.826) وتقدير تقويمي ضعيف جدا، كما وحصلت الفقرة (يستفيد الطلاب من البرامج التلفزيونية بشكل مناسب) على متوسط حسابي بلغ (1.961) وتقدير تقويمي ضعيف، وقد يرجع هذا إلى عدم توفر هذه البرامج لقلّة اهتمام المدرسين بها، وعدم توفر وقت كاف لعرضها، نتيجة للحجم الكبير للمادة التعليمية، وهذا ما يدعو المدرسة إلى عدم جلبها، فضلا عن أن البرامج التلفزيونية التعليمية والبرامج الإذاعية المعدة باللغة العربية هي برامج قليلة جدا.

وتذكر البركاتي (2001م: 68) " أنه من الملاحظ أن البرامج التلفزيونية لا تلقى صدى عند المعلمين عند استعمالها في عملية التعلم نظرا لعدم توافق إمكانات بث المادة مع أوقات التعليم أو لعدم وجود التلفاز التربوي كما وأن استعمال التلفاز التعليمي ينحصر في عرض أشرطة الفيديو التي تحتوي على برامج لتعليم مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة، تنتجها شركات متخصصة أو تقوم المعلمة بتسجيلها على أشرطة من خلال عرضها على محطات التلفاز".

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت له دراسة الواحدى (2012م). ويذكر نوافك

متوفرة وبنسبة قليلة غير كافية في المكتبة المدرسية لعدم اهتمام المسؤولين والمدرسين بذلك.

أظهرت نتائج الدراسة فيما يخص السؤال الثاني: ما مدى استعمال الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهرية للمرحلة الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهرة الماليزية من وجهة نظر الطلاب؟

حصلت الفقرة (يتوفر التلفاز التعليمي في مدرستي) على متوسط حسابي بلغ (1.78) وتقدير تقويمي ضعيف جداً، وحصلت الفقرة (يساعدني استعمال التلفاز التعليمي في مدرستي على تعلم اللغة العربية) على متوسط حسابي بلغ (1.94) وتقدير تقويمي ضعيف وهذا يدل على عدم توفر هذه الوسائل والتقنيات التعليمية في المدرسة لقلة اهتمام المدرسين والمسؤولين بها ولعدم توفر الوقت الكافي لاستعمالها، بسبب الحجم الكبير للمادة التعليمية، وهي تتفق بذلك مع استبانة المعلم. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت له دراسة حمادنة والسмирان (2006م، 224) حيث حظي التلفاز من ضمن التقديرات الأعلى في مدى وفرة في المدرسة.

ثم جاءت الفقرة (يتوفر الفيديو التعليمي في مدرستي) على متوسط حسابي بلغ (2.26) وتقدير تقويمي ضعيف، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت له دراسة حمادنة والسмирان (2006م، 224) في وفرة الفيديو التعليمي وحصوله على تقديرات تقويمية عالية.

وكما وحصلت الفقرة (استعمل الوسائل التعليمية الحديثة كثيراً في تعلم منهاج اللغة العربية الأزهرية) على متوسط حسابي بلغ (2.90) وتقدير تقويمي متوسط، تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت له (نور الشهداء وآخرون، 2011: 813) من أن أغلب الطلبة لا يستعملون الأقراص الممغنطة التي تحتوي على الصور المتحركة باللغة العربية كما لا يمتلكون القصص وأشرطة الأنشيد لصعوبة الحصول عليها.

وحصلت الفقرة (تتوفر الوسائل التعليمية الحديثة المجهزة لاستعمال الطلاب في مدرستي) على متوسط حسابي بلغ (3.13) وتقدير تقويمي متوسط ويعني ذلك أن الوسائل التعليمية الحديثة والمجهزة لاستعمال الطلبة في المدرسة غير متوفرة كثيراً ووافقت استبانة الطلاب مع استبانة المعلم حيث أكدوا جميعاً عدم توفرها بالشكل المطلوب، ومن الأسباب العائدة لقلة استعمال الوسائل التعليمية هي قلة الوعي لدى المدير والمعلم بأهمية استعمال الوسائل التعليمية، وعدم فهم المعلم كيفية استعمالها بالطريقة المثلى، وقلة توافر الأمكنة المخصصة لاستعمال الوسائل التعليمية، وقلة توافر الوسائل التعليمية في المدارس، وعدم مناسبة بعضها في كثير من الأحيان (عاشور وأبو الهيجاء، 2004: 41)، وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصل له (153:) في أنه لا يتوافر في المدرسة العدد الكافي من الأجهزة والتقنيات التعليمية اللازمة للدرس، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (ادريس، 1980: 44) في أن الوسائل

ولعدم وجود الوقت الكافي لعرضها، وقد يرجع ذلك أيضاً لشكل الغرفة الصفية التقليدي الذي لا يسمح بإدخال وسائل تعليمية كبيرة مثل أجهزة العرض.

واتفقت نتائج الدراسة مع ما توصلت له دراسة عيدي أمين لونغ (2008) في عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة مثل الفيديو والأشرطة والكمبيوتر ونحو ذلك، كما واتفقت مع ما توصلت له دراسة (زاربما، 2005) في أن الوسائل التعليمية المستعملة في المدارس تنحصر في استعمال السبورة فهي من أهم المعينات وأكثرها استعمالاً من المدرس في أي مرحلة لمرحلة التعليم، وترتب على ذلك الاقتصاد عليها وقلة استعمال الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس.

وحصلت الفقرة (تتسم الوسائل التعليمية الحديثة بالمرونة بحيث يمكن استعمالها في مختلف البيئات والمواقف التعليمية) على متوسط حسابي بلغ (3.307) وتقدير تقويمي متوسط مما يدل على أن الوسائل التعليمية الحديثة ليست مرنة كثيراً فلا يمكن استعمالها في مختلف البيئات والمواقف التعليمية نظراً لضيق المساحة الصفية وضيق الوقت، فلا يمكن عرض الوسيلة التعليمية في الفصل الدراسي.

ويذكر عاشور وأبو الهيجاء (2004: 41) أن من الأسباب العائدة لضعف استعمال الوسائل التعليمية هي قلة توافر الأمكنة المخصصة لاستعمالها ولذلك يجب العمل على تخصيص غرفة صفية لاستعمال هذه الوسائل.

وحصلت الفقرة (توجد ملصقات ولوحات إعلانية باللغة العربية) على متوسط حسابي بلغ (3.538) وتقدير تقويمي متوسط وهذا يدل على أن الملصقات واللوحات الإعلانية التي باللغة العربية متوفرة بنسبة قليلة ويدل ذلك على عدم الاهتمام الكافي من المدرسين والإداريين في المدرسة بوضع هذه الملصقات واللوحات الإعلانية باللغة العربية فتكتب بلغة الطالب الأم، وقد يرجع ذلك إلى خوف المدرسين من عدم فهم الطلاب لها وحتى تصل المعلومات والتعليمات إلى جميع الطلاب وتنفذ بالطريقة الصحيحة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت له دراسة (الزهراني، 2003: 159) حيث يرى الباحث أن الصحف الحائطية تعتبر وسيلة تعليمية لجميع المواد لأن الطالب يطلع على هذه الصحف من خلال ممرات الفصول ومعارض المدرسة. واتفقت أيضاً مع ما توصلت له دراسة نشوان (2004م: 180) حيث يرى الباحث أن الملصقات ولوحة الإعلانات توافرت بنسبة متوسطة. بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل له (حمادنة والسмирان، 2006م: 222) في توفر اللوحات الاعلانية وبنسبة عالية.

ثم جاءت الفقرة (عدم توفر المراجع والكتب المبسطة باللغة العربية في المكتبة المدرسية) بمتوسط حسابي بلغ (3.557) وتقدير تقويمي متوسط أي أن المراجع والكتب العربية المبسطة

المراجع

- أبو علام، رجاء محمود (2001م). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. ط2. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- إدريس، ثريا مرسي (1980). **دور الخبرات المبسطة والفنية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**. بحث لنيل دبلوم اختصاصي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
- الأقطش، يحيى والعمري، شوكت ورمزي، عبد القادر وقرعوش، كايد (2010م). **المرجع في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- البركاتي، نيفين (2001م). **واقع استخدام الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للبنات بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- حمادة، أديب زياب والسميران، سليمة عواد. (2006م). **تقويم استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها للوسائل التعليمية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم في تربية البادية الشمالية الشرقية**. مجلة المنارة. 12 (1)، 203- 248.
- خزاعلة، خالد سليمان (1982م). **أثر استعمال الوسائل التعليمية المجسمة على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأكاديمي في الجغرافية في الأردن**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- راشد، علي (1999م). **مفاهيم ومبادئ تربوية**. سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- زاريم، بنت محمد زكريا (2005م). **التعبير الكتابي لدى الطلبة الماليزيين بالمدارس الثانوية الدينية بسلانجور (دراسة وصفية تحليلية)**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية العالمية، كوالا لمبور، ماليزيا.
- الزهراني، سعيد محمد سعيد (2003م). **تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة**. رسالة ماجستير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- شاهين، عماد (2009م). **مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين**. بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.
- صبري، عزام عبد الرحمن (2006م). **الإحصاء الوصفي ونظام SBSS**. عمان: جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، و إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- صبري، ماهر إسماعيل (2002م). **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم**. الرياض: مكتبة الرشد.

التعليمية لا تستعمل أحيانا في تعليم اللغة والسبب في ذلك كما قال د. محمد لبيب النجمي: " عدم توفير جميع الوسائل اللازمة لمادة التخصص، وعدم توفر الظروف الملائمة لاستعمال الوسائل، وعدم الإيمان بالقيمة التعليمية للوسائل وصعوبة الحصول عليها، وعدم التشجيع على صناعة الوسائل باستعمال وسائل البيئة المحلية " .

وحصلت الفقرة (يوجد في مدرستي الملصقات واللوحات الإعلانية باللغة العربية) على متوسط حسابي بلغ (4.00) وتقدير تقويمي عالي وهذا يدل على وجود الملصقات واللوحات الإعلانية باللغة العربية، وقد يفسر التناقض بين إجابة الطلبة وإجابة المعلمين على أن الطلاب يرون أن الملصقات واللوحات الإعلانية التي باللغة العربية كافية وجيدة ولكن المعلمين يرونها غير كافية

الاستنتاجات والتوصيات

بينت الدراسة الحالية أهمية تقويم الوسائل التعليمية في مناهج اللغة العربية الأزهرية، وبينت النتائج أن الوسائل التعليمية المتاحة لا تعطي الطلبة الفرصة الكافية للتفاعل مع المدرس، إضافة إلى عدم توفر التقنيات التعليمية الحديثة مثل الفيديو التعليمي والبرامج التلفزيونية التعليمية.

وقد حاول الباحثون استنادا إلى هذه النتائج الخروج بعدد من التوصيات والمقترحات لتطوير الوسائل التعليمية في مناهج اللغة العربية بشكل عام والمنهاج الأزهرية بشكل خاص ومن هذه التوصيات:

- 1- تزويد المكتبة المدرسية بالكتب الحديثة والمراجع المبسطة باللغة العربية.
- 2- تزويد المدارس بالوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة، وتدريب المدرسين عليها وتشجيعهم على استعمالها باستمرار.

توظيف التكنولوجيا في استعمال مناهج اللغة العربية الأزهرية للمرحلة الثانوية الدينية العالية، من خلال عقد حلقات للنقاش والتعلم والتعارف عن طريق الانترنت باستعمال برامج الاتصال الحديثة مثل الفيسبوك والسكايب والبريد الإلكتروني، وذلك بين الطلبة الماليزيين وأقرانهم العرب نظرا لغياب البيئة العربية في ماليزيا، فهذا يعمل على تعويض البيئة العربية بالاتصال بين الطلاب العرب الذين يتعلمون المنهاج الأزهرية والماليزيين، ويفتح أمامهم مجالا للتحديث باللغة العربية ومناقشة الموضوعات والدروس معا، خاصة أنهم يعدون من نفس الفئة العمرية نفسها، وهذا يساعد على تحفيز الطلبة في تعلم اللغة العربية وتحبيبهم بها.

اللغة العربية أثناء الخدمة التعليمية على الوسائل والتقنيات التعليمية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، آفاق وتحديات ماليزيا والصين. بكين، الصين. الوكيل، حلمي أحمد (2000). تطوير المناهج أسبابه. أسسه. أساليبه. خطواته. معوقاته. دن ط. القاهرة: دار الفكر العربي.

Novack, D. & Knowles, J. 1994. Beginning elementary teachers use of computers in Classroom instruction. Action in teacher Education, 32 (1). P27.

Shandra, P (1987) How Do Teachers View Their Teaching and Use of Teaching Resources, British Journal of Educational Technology, 78, (2), 102-111.

الضامن، منذر (2007م). أساسيات البحث العلمي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عاشور، راتب قاسم وأبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض (2004م). المنهاج بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عطوي، جودت عزت (2011م). أساليب البحث العلمي مفاهيمه- أدواته - طرقه الإحصائية. ط4. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العمامرة، محمد حسن. (2003م). آراء معلمي بعض مدارس وكالة الفوت الدولية/ الأردن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية، والصعوبات التي تواجههم في استخدامها. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 4(4). 138-164. جامعة البحرين، 133-165.

عدي أمين لونغ، ديوا الفطاني (2008م). منهاج تعليم اللغة العربية بكلية اللغة العربية في جامعة الشيخ داود الفطاني الإسلامية (JISDA) "دراسة تقويمية". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية العالمية، كوالا لمبور، ماليزيا.

غزاوي، عبد الحكيم (2007). دور الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في تجويد العملية التعليمية. صيدا: جامعة الجنان.

نشوان، تيسير محمود. (2004م). واقع توافر واستخدام تقنيات التعليم لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، 8 (2)، 164-202.

نور شهداء، محمد شمس الدين وعبد الوهاب، زكريا (2011م، ديسمبر). اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة العربية في المدارس الدينية الحكومية الماليزية: المرحلة الثانوية بولاية سلانجور نموذجا. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية آفاق وتحديات ماليزيا والصين. بكين، الصين.

الواحد، إيمان أحمد شيهوب ونيك محمد رحيمي، نيك يوسف وقمر الزمان، عبد الغني. (2011م، ديسمبر). أهمية التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة ودورها في برامج إعداد معلمي اللغة العربية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، آفاق وتحديات ماليزيا والصين. بكين، الصين.

الواحد، إيمان أحمد شيهوب (2012م). تقويم برامج إعداد المعلمين بكليات التربية في الجامعات الليبية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الوطنية الماليزية، ماليزيا. الورفلي، فايدة محمد سالم ونيك محمد رحيمي، نيك يوسف وزمري، عارفين (2011م، ديسمبر). أهمية تدريب معلم

الأداء الوظيفي الأسري كما يدركه المراهقون وعلاقته

بالكفاءة الاجتماعية والقلق

جهاد علاء الدين* وتغريد العلي*

تاريخ قبوله 2013/10/3

تاريخ تسلم البحث 2012/9/10

Family Functioning as Perceived by Adolescents and its Relation With Social Competence and Anxiety

Jehad Alaedein and Tagreed Al-Ali, Educational & Psychological Counseling - Hashemite University, Zarqa – Jordan.

Abstract: The current study sought to explore the interrelationships among family functioning (cohesion, adaptability), parental practices, social competence and anxiety. The study sample consisted of 378 students in seventh, eighth and ninth grades in the public schools in the governorate of Zarqa in Jordan. Results have identified a statistically significant positive relation between positive parenting practices and family healthy functioning of cohesion and adaptation. Results of multiple stepwise regression analyses show that the two factors of (a) mother's negative parenting and (b) low levels of family cohesion predicted significantly higher level of adolescents' self-ratings of anxiety; that the two factors of (a) father's positive parenting practices and (b) high levels of family cohesion predicted significantly higher level of parent' ratings of social competence. It was also found that father's positive parenting practices were the only factor that predicted significantly higher level of teachers' ratings of their students' social competence. Finally, findings showed no significant differences in the study's measures due to adolescent's gender except for anxiety scale. The study suggests that these findings could be used to design targets for therapeutic interventions and psychoeducation, counseling programs for dysfunctional families and their children (**Keywords:** Parenting Practices, Family Functioning; Cohesion and Adaptation, Social Competence, Anxiety, Parenting Practices Scale, Family Adaptability and Cohesion Scales-III [FACES-III], Revised Children's Manifest Anxiety Scale [RCMAS], Social Competency Rating Form [SCRF], School Students, Early and Middle Adolescence Stages, Social Mold Model, Reciprocal Effects Model)

ويمكن أن توصف الوظيفة الأسرية من وجهات نظر متعددة، على سبيل المثال، التركيز على الممارسات الوالدية (Cusinato, 1998) والعلاقات ما بين الأجيال (Cicirelli, 1998) وتركيبية وبناء العائلة (Petzold, 1998) وأنماط التفاعل العائلي (Brunner, 1998). وتعد دراسة مدى ونوعية تأدية الأسرة لوظيفتها (Family Functioning) وخاصة ما يتعلق بإنجاز التنشئة الاجتماعية من خلال الممارسات الوالدية (Parenting Practices) أحد المناهج الأكثر متانة في مجال التعرف على دور الأسرة في عمليات التطور الصحي للأطفال (Darling, 1999). وتنضوي عملية التربية والتنشئة الوالدية ونوعية البيئة الأسرية التي تمارس فيها هذه العملية على تأثيرات قوية على كفاءة المراهقين في إنجاز المهام التطورية الخاصة بهذه المرحلة العمرية الحاسمة (Carter & McGoldrick, 1999; Markiewicz, Doyle, & Brendgen, 2001).

ملخص: سعت الدراسة الحالية لاستكشاف العلاقات بين الأداء الوظيفي الأسري (التماسك، التكيف) والممارسات الوالدية والكفاءة الاجتماعية والتقارير الذاتية للمراهقين عن درجة القلق لديهم وجنس المراهقين. تألفت عينة الدراسة من (ن=378) طالباً وطالبة في الصفوف السابع والثامن والتاسع اختبروا عشوائياً من المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء في الأردن بمتوسط عمري وانحراف معياري بلغا (م=13,6؛ ع=1,06). أشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة دالة بين الممارسات الوالدية الإيجابية وأداء الأسرة الصحي لوظيفتها المتعلقة بالتماسك والتكيف، كما أظهرت نتائج تحليلات الانحدار المتدرج أن عاملي (أ) الممارسات الوالدية السلبية للألم و(ب) انخفاض مستوى التماسك الأسري أسهما في التنبؤ بتقديرات الطلبة للقلق، وأن عاملي (أ) الممارسات الوالدية الإيجابية للألم و(ب) ارتفاع مستوى التماسك الأسري، أسهما في التنبؤ بتقديرات الوالدين للكفاءة الاجتماعية. وتبين أيضاً أن عامل الممارسة الوالدية الإيجابية للألم كان العامل الوحيد والفريد الذي أسهم في التنبؤ بتقديرات المعلمين للكفاءة الاجتماعية لدى طلابهم. وأخيراً، أظهرت النتائج عدم وجود فروق على مقاييس الدراسة تعزى لجنس المراهق باستثناء مقياس القلق. تقترح الدراسة إمكانية استعمال هذه النتائج لتصميم الأهداف لتدخلات العلاج والإرشاد الأسري وبرامج التعليم النفسي للأسر المختلفة وظيفياً وأطفالها. (**الكلمات المفتاحية:** المعاملة الوالدية، الوظيفة الأسرية (التماسك، التكيف)، الكفاءة الاجتماعية، القلق، مقياس المعاملة الوالدية، مقياس قابلية الأسرة للتكيف والتماسك، مقياس القلق الظاهر المعدل للأطفال، نموذج تقدير الكفاءة الاجتماعية، طلاب في مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة؛ نموذج القالب الاجتماعي؛ نموذج التأثيرات المتبادلة).

مقدمة: يعد تصور المراهقين لحياتهم العائلية وفهمها واحداً من الأساليب المتبعة لفحص واستكشاف الأداء والوظيفة العامة للأسرة. وتدرج الوظيفة العائلية كمصنفة من المهام (البيولوجية والاجتماعية والاقتصادية والعاطفية والنفسية والأخلاقية والدينية) التي تسهم بشكل رئيس في تطوير مهارات المراهقين المتعلقة بالمواجهة والتعامل بكفاءة مع مواقف الإجهاد اليومي (Alnajjar, 1996). وقد دعمت الدراسات التجريبية المنافع والآثار الإيجابية المرتبطة بهذه المكونات الأسرية على تطور المراهقين، فالعديد من الدراسات في هذا المجال أكدت وجود علاقات دالة بين أداء العائلة السليبي لوظيفتها ومشاكل الأطفال العاطفية والسلوكية (Jackson, Brooks-Gunn, Huang, & Glassman, 2000; Parke et al., 2004).

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

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

(Schattner, & Gullone, 1999). وغالباً ما يؤدي المستوى الأدنى من الرضا في فهم وتصور المراهق للوظيفة الأسرية إلى احتمال أعلى لتقديم شكاوى الصحة النفسية والعقلية (Compan, Moreno, Ruiz, & Pascual, 2002). فقد ارتبط التماسك العائلي بالرّفاء الشخصي الجسدي والعاطفي والتربوي الأفضل بين الأطفال والمراهقين والمستويات الأعلى من الكفاءة الاجتماعية (Leidy, Guerra, & Toro, 2010). كما وتنبأت الوالدية الإيجابية بالمستويات الأدنى من سوء التوافق (Dumka, Roosa, & Jackson, 1997). في حين ارتبطت الوالدية السلبية المتصفة بقسوة المعاملة بالمستويات الأعلى من المشاكل العاطفية والسلوكية لدى الأطفال والمراهقين (Parke et al., 2004).

كما يؤكد الباحثون (Darling & Steinberg, 1993; Steinberg, Darling, & Fletcher, 1995). أهمية فحص نوعية المعاملة الوالدية لتأثيرها التراكمي على تطور الطفل، فمرور الوقت، ينشئ الأسلوب الوالدي ويطور سياقاً عائلياً معيناً من القيم والتوقعات أو من البيئة العائلية المعينة التي تشجع التطوير والتعبير عن سلوكيات معينة محددة قد تكون توافقية أو غير توافقية. وقد نشرت بومريند (Baumrind, 1991) سلسلة من الدراسات عن العلاقة بين الممارسات الوالدية وأساليب تربية الأطفال والكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة وسن المدرسة، مستخدمة كلاً من مفاهيم مطالب الضبط والاستجابية الوالدية لتوضيح أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية التي تتبنى تعزيز كفاءات النمو السوي للأطفال. وتعرف بومريند (Baumrind, 1991, p. 748) مطالب الضبط والقواعد الوالدية أنها "الشروط المتعلقة بتحقيق النضج التي يضعها ويفرضها الآباء على الطفل كي يصبح مندمجاً مع العائلة والمجتمع ككل، بالإضافة إلى جهود الإشراف والتأديب والإعداد التي يبذلونها لمواجهة الطفل الذي يعصي تلك التعليمات". وتشير الاستجابية إلى الأعمال والتصرفات التي تتبنى عمداً تشجيع الحكم الذاتي والفردية والتنظيم الذاتي وتوكيد الذات، بواسطة التناغم والدعم والتجاوب مع حاجات وطلبات الطفل الخاصة. ويعكس هذان البعدان نوعين من أنواع المطالب: المطالب الموضوعية من قبل الأطفال على المجتمع والمطالب الموضوعية من قبل المجتمع على الأطفال.

وقد أظهرت العديد من الدراسات (Baumrind, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991) التي فحصت الكفاءة الاجتماعية في سنوات المراهقة وعلاقتها بأنماط الوالدية بمعناها الواسع، أن المراهقين من أبناء الآباء الأكثر ديموقراطية وحزماً وموثوقية، يظهرون مستويات أعلى من الكفاءة الاجتماعية والسلوك المرغوب اجتماعياً والمقاومة لضغط الأقران، مقارنة بالمراهقين من أبناء الآباء المتسلطين أو المهملين أو المتسامحين. وأظهرت إحدى الدراسات الطولية (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994) أن الوالدية الديموقراطية تتبنى تعزيز كفاءة المراهقين الاجتماعية

فالمراهقة تمثل فترة حرجة فيما يخص النضج وتطوير الحكم الذاتي والاستقلالية والهوية الذاتية التي تعتبر مكونات الكفاءة الاجتماعية. وتتطلب الكفاءة الاجتماعية موازنة المراهق بين الأهداف الشخصية المتعلقة بالمطالب الاجتماعية المتزايدة للأقران والمجتمع مع الإبقاء والاحتفاظ بالارتباط الإيجابي مع العائلة. ويؤدي منح الحكم الذاتي الأكثر ومراقبة نشاطات المراهقين وصداقاتهم، والتحدث مع المراهقين، وتوفير علاقات آمنة ومساعدة ودافئة إلى تزويد المراهق بالسياق والبيئة الأسرية الضرورية لازدهار قدرة وكفاءة المراهقين الاجتماعية والنفسية (Markiewicz et al., 2001).

وقد بذلت منذ الستينيات العديد من المحاولات لتصور وفهم التعقيدات والنتائج المرتبطة بقيام الأسرة بوظائفها المختلفة التي نجم عنها ظهور العديد من النظريات والمناهج الخاصة بالأنظمة الأسرية التي كانت تعود أصولها في أغلب الأحيان للنظريات النفسية أو لتكيفات مناهج العلاج النفسي. ويعد النموذج الدائري المركب (The Circumplex Model) للأنظمة الأسرية والزوجية (Olson, 1989; Olson, Sprenkle & Russell, 2000). أحد أكثر المناهج الفعالة التي صممت لفهم ووصف العناصر الممهدة لأداء الأسر لوظائفها وأدوارها بصورة سليمة، ويدمج هذا النموذج ما بين أبعاد التماسك (Cohesion) والقابلية للتكيف (Adaptability) بالإضافة إلى عنصر الاتصال (Communication) السائد خلال قيام الأسرة بوظائفها والذي يسهل أداء وعمل البعدين السابقين. ويشير التماسك الأسري إلى الطرق التي تتفاعل فيها النظم الأسرية الفرعية مع بعضها البعض، وعلى وجه التحديد الرابطة العاطفية التي توجد بين أفراد العائلة من جهة واستقلالية الفرد في النظام الأسري من جهة أخرى، كما تعكس القابلية للتكيف مرونة وقدرة الأسرة على تغيير تركيبة وهرمية القوة وعلاقات الأدوار والقوانين داخلها استجابة للحاجات الموقفية أو التطورية لأفرادها (Olson, 1993, p. 107). ويوجد تداخل بين كل من بعدي الوظيفة الأسرية التي يقوم بها أفراد الأسرة خلال تفاعلهم: التماسك والتكيف والوظيفة الوالدية التي تتمثل في الممارسات الوالدية. وعلى سبيل المثال، يرى بعض الباحثين (Bögels & Brechman-Toussaint, 2006) أن الممارسات الوالدية المفرطة المسيطرة قد تكون مشابهة لحالة التشبيك (Enmeshment) التي تحدث عندما تكون الحدود (Boundaries) ما بين الوالدين والأطفال مندمجة وضعيفة جداً وعندما يصبح أفراد الأسرة منشغلين بصورة مفرطة في أمور بعضهم البعض، ما يصعد من فرص التفاعلات الحادة غير الصحية ويعرقل مسارات النمو النفسي السليم لأفراد الأسرة (Goldenberg & Goldenberg, 2008).

وبشكل خاص، وصفت البيئات العائلية التي تستخدم أساليب تنشئة مسيطرة ونزاعية بشكل مرتفع وتنصف بمستوى منخفض من التماسك والتكيف، أنها ترتبط بتقدير الذات المنخفض ومستويات القلق والاكتئاب المرتفع لدى المراهقين (De Ross, Marrinan,

استدخال (Internalization) المثل والأعراف الوالدية والاجتماعية. إضافة إلى ذلك، قد يروج الآباء لسلوك الأطفال الاجتماعي بغير قصد خلال تفاعلاتهم مع أطفالهم عن طريق الممارسات التأديبية القاسية (Vuchinich, Bank, & Patterson, 1992). ويمثل نموذج التأثيرات المتبادلة (Reciprocal Effects Model)، المجموعة الثانية من نظريات تنشئة الطفل والمراهق. وتتبنى هذه النظرية البديلة لتأثيرات التربية الوالدية فكرة أن الممارسات الوالدية تؤثر فعلاً على سلوك الطفل، لكن سلوك الطفل بدوره يؤثر أيضاً على الممارسات الوالدية ويؤدي لانتزاع ردود الأفعال الوالدية (Bell & Chapman, 1986; Lytton, 1990). وتعتبر نظرية الدورات القسرية (Coercive Cycles; Patterson, 1982, 1986) مثلاً نموذجياً للتأثيرات المتبادلة بين الآباء والمراهقين الذين يظهرون سلوكيات المشكلة: حيث ينتزع سلوك الطفل الاجتماعي ردود أفعال قاسية من الوالد، التي تصعد بدورها سلوك الطفل العدواني. إضافة إلى ذلك، قد يزيد الافتقار إلى الرابطة العاطفية القوية بين الطفل والوالد من إمكانية انضمام المراهقين إلى مجموعات الأقران المنحرفة التي بدورها قد تدفع الآباء لرفض أبنائهم المراهقين عاطفياً بسبب هويتهم الاجتماعية (Baumrind, & Moselle, 1985). وقد يستجيب الآباء أيضاً برقع مستوى تحملهم للسلوك المضطرب للمراهق (Bell & Chapman, 1986)، ما قد يؤدي إلى تناقص محاولات السيطرة والضبط السلوكي الوالدي، وأخيراً، قد يصبح الآباء أقل مساعدة ودعمًا وتحكماً عندما يكون سلوك ابنهم المراهق قد أصبح أكثر خطورة وتهديداً.

كما اقترح بيلسكي (Belsky, 1984) نموذجاً للتأثيرات المتبادلة يستند إلى دراسات الإساءة للطفل بهدف تحديد العوامل التي تحدد نوعية المعاملة الوالدية. ويفحص هذا النموذج العوامل التي تؤثر على المعاملة الوالدية، وبالتالي على النتائج التطورية للطفل، ويتضمن النموذج ثلاثة مجالات (أ) الموارد الشخصية النفسية للآباء؛ (ب) خصائص الطفل؛ و(ج) المصادر السياقية من الإجهاد والدعم التي تتضمن العلاقات الزوجية وشبكات الدعم الاجتماعي والخبرات المهنية للآباء. ويوظف نموذج بيلسكي (Belsky, 1984) جزيئاً كإطار نظري للدراسة الحالية حيث يفترض فيها وجود صلة تبادلية مباشرة بين المعاملة والممارسات الوالدية والوظيفة الأسرية وخصائص المراهق والنتائج التطورية للمراهق التي ستُستكشف وتُحلل مع عينة من الأطفال المراهقين وكل من أمهاتهم وأبائهم ومعلميهم.

وامتداداً للبحث في هذا المجال المهم، وعلى ضوء الأهمية والدور الذي تلعبه نتائج الدراسات التي تتقصى نوعية تادية الأسرة لوظائفها وتأثيراتها على المسار التطوري للأبناء، وما تزوده من معلومات ينبغي أن تستند لها برامج التدخلات الإرشادية التي يقوم بها المرشدون المدرسيون، وندرة البيانات الموثقة في الأدب النفسي العربي، تسعى الدراسة الحالية لفحص العلاقة المفترضة بين

والحكم الذاتي والتوجه الإيجابي نحو العمل، والتي تؤدي بالتالي لتحسين أدائهم الأكاديمي وبالمقابل، فإن أنماط وممارسات الوالدية السلبية الأخرى، وبشكل خاص الوالدية المهملة، يبدو أنها تقوّض من الرفاه النفسي (Psychological well-being) للمراهقين.

كما وتشير العديد من الدراسات (Bayer, Sanson, & Hemphill, 2006; Berg-Nielsen, Vikan, & Dahl, 2002; Bogels & Brechman-Toussaint, 2006)، إلى الدور الذي تمثله المعاملة والممارسات الوالدية في التنبؤ بأعراض الاضطرابات الداخلية كالقلق عند الأطفال. وبشكل خاص أجمعت هذه الدراسات أن بعدين من الوالدية وهما المستويات العالية من الممارسات الوالدية السلبية العدائية/القسرية، والمستويات المنخفضة من الممارسات الوالدية الإيجابية المشاركة/المساندة، يرتبطان بالقلق عند الأطفال. وتتضمن الممارسات الوالدية القسرية "السلوك الذي يظهر المشاعر السلبية نحو الطفل وقد تتضمن استعمال أساليب العقاب بالإجبار والتهديد أو العقاب الجسدي للتأثير على سلوك الطفل ولممارسة السيطرة والضبط الوالدي" (Lovejoy, Weis, O'Hare, & Reubin, 1999, p. 535). وبالمقابل تتضمن الممارسات الوالدية المشاركة والمساندة توفير الدفء والمدح والوالدية الإيجابية وهي "السلوك الذي يظهر قبول الوالد للطفل من خلال ممارسات المودة والنشاطات المشتركة والدعم العاطفي والوسيلي الفعال" (Lovejoy et al., 1999, p. 535).

وقد فسرت العديد من النظريات النفسية مثل التعلق والتعلم الاجتماعي تفاعلات الوالد والطفل كمساهم هام في تنشئة الطفل وتطور كفاءته الاجتماعية. وتقترح نظرية التعلم الاجتماعي (Bandura, 1977) أن الأطفال يتعلمون ويقلدون السلوك بسهولة، وعلى سبيل المثال، قد يلاحظ الأطفال سلوك القلق والانسحاب لدى الوالدين ويتعلمون أن الانسحاب هو وسيلة للتعامل مع المواقف الاجتماعية المربكة. ويمكن تصنيف نظريات تنشئة الطفل والمراهق بشكل واسع إلى مجموعتين: تلك التي ترى أن الممارسات الوالدية تحدد مستوى تطور الطفل، وتلك التي ترى أن التربية تمثل عملية متبادلة تؤثر المعاملة الوالدية فيها على تطور الطفل ويؤثر سلوك الطفل أيضاً على الممارسات الوالدية (Huh, Tristan, Wade, & Stice, 2006, p. 187).

وقد استندت معظم دراسات مشكلات التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطفل إلى نموذج القالب الاجتماعي (Social Mold Model; Hartup, 1978) الذي يمثل المجموعة الأولى من نظريات تنشئة الطفل والمراهق. وتشبه هذه النظرية عمليات التنشئة والتربية الأسرية بقال يوضع الطفل فيه، وتفترض أن ندرة الدعم والسيطرة الوالدية تنتجان سلوك المشكلة لدى الطفل. وطبقاً لهذا المنظور، فإن التأديب والضبط الوالدي المتناقض أو المتساهل والنقص الوالدي في توفير الدعم العاطفي تؤدي إلى عرقلة عملية تقمص الأطفال للقيم ولمعايير آبائهم (Hirschi, Jacob & Leonard, 1991; 1969)، الأمر الذي يعترض عملية

(الأداء والسلوك المدرسي) وسلوك المشكلة (التدخين والإفراط في تعاطي الأدوية المهدنة).

وفي إسبانيا، أجرت مجموعة من الباحثين (Compan, Moreno, Ruiz, and Pascual, 2002) دراسة لفحص تصورات المراهقين للوظيفة الأسرية المتماسكة والتكيفية، التي قيسَت بمؤشرات المشاركة في ممارسة الطقوس العائلية مثل وجبات الطعام اليومية والأحداث الأسرية الخاصة أو النشاطات العائلية الأخرى، وتحليل العلاقة بين الوظيفة الأسرية ومدى استخدام المراهقين لخدمات الصحة النفسية. تألف المشاركون من عينة من المراهقين (ن=82) من المراجعين لإحدى عيادات الصحة النفسية، ومن مجموعة للمقارنة من المراهقين الأسوياء (ن=213) من المسجلين للدراسة في المؤسسات التعليمية المختلفة. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي المراهقين في معدل المشاركة في ممارسة الطقوس العائلية والمشاركة في الأنشطة والمناسبات الأسرية الأخرى، حيث ظهر أن المراهقين الأسوياء في مجموعة المقارنة أبلغوا عن وجود والمشاركة في أنشطة أسرية أكثر من مجموعة المراهقين المصابين باضطرابات نفسية كما سجلوا مستوى أعلى من الرضا عن الوظيفة الأسرية. وأجرى شيك (Shek, 2004) مراجعة ما بعد التحليل للدراسات التي أجريت على العمليات العائلية والنتائج التطورية لدى المراهقين الصينيين، وقد أبرزت الدراسة عدة نتائج من أهمها: (1) ترتبط أساليب الوالدية الإيجابية والاتصال الإيجابي والعلاقات الإيجابية بين الوالدين- المراهق بتوافق نفسي أفضل لدى المراهقين؛ (2) يرتبط النزاع الأكثر بين الوالدين- المراهق بتوافق نفسي أسوأ لدى المراهقين؛ (3) تتنبأ الوظيفة الأسرية المدركة بصورة أفضل إيجابياً بالتطور الإيجابي للمراهق؛ (4) يمارس الآباء مقارنة بالأمهات تأثيراً أقوى على تطور المراهقين الصينيين؛ (5) تحدث العمليات العائلية تأثيراً أقوى على البنات المراهقات منه على الأولاد المراهقين.

وأجرى الدويري (Dwairy, 2008) دراسة لفحص ارتباط الممارسات الوالدية المتضاربة مقابل الوالدية التسلطية بأعراض الاضطرابات النفسية في الأسر العربية. طبق الباحث مقياس الوالدية التسلطية والمتضاربة وارتباط المراهقين بالأسرة والاضطرابات النفسية على عينة (ن=178) طالباً من المراهقين العرب من الجنسين (72 أنثى و106 ذكور) في الصف الحادي عشر. أظهرت النتائج أنه في حين لم ترتبط أي من مقياسي الوالدية التسلطية بالاضطرابات النفسية لدى المراهقين، إلا أن مقياس الوالدية المتضاربة كانت مرتبطة بدرجة دالة. وهدفت دراسة الريحاني والدويب ورشدان (2009) إلى فحص أثر أنماط المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون الأردنيون على تكيفهم النفسي. وتكونت عينة الدراسة العشوائية من (623) طالباً وطالبة منهم (324) إناث، و(299) ذكور ممن تراوحت أعمارهم من 16-17 سنة، موزعين على الصفين العاشر والأول الثانوي في مختلف مدارس التربية والتعليم التابعة لمنطقة مدينة عمان الأولى.

اثنين من مكونات الوظيفة الأسرية: الممارسات الوالدية والتماسك والتكيف الأسري والآثار المرتبطة بهذه المكونات الأسرية على تطور المراهقين الاجتماعي والنفسي في مجالي: الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى المراهقين من الجنسين في أعمار 12-16 عاماً. وتفترض الدراسة الحالية أن البيئات الأسرية التي تتبنى الممارسات الوالدية الإيجابية الكفؤة والعلاقات المنسجمة بين الطفل والوالد وذات العلاقات المتماسكة والتكيفية بين أفرادها من المتوقع أيضاً أن تكون مرتبطة بالكفاءة الاجتماعية والنفسية الأفضل وبالقلق الأدنى وبحيث أن كلاً من ممارسات الوالدية الإيجابية والتماسك والتكيف العائلي الأفضل ستتنبأ بالمستويات الأعلى من كفاءة المراهق الاجتماعية وبالدرجات الأدنى من القلق لديه، وأن الكفاءة الاجتماعية الأعلى ستترتب بالمستويات الأدنى من القلق (Brody & Flor, 1997; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989).

وقد استهدفت دراسة النجار (Alnajjar, 1996) فحص طبيعة الوظيفة الأسرية في دولة الإمارات العربية المتحدة في محاولة لفحص تصورات المراهقين للبيئة النفسية التي توفرها الأسرة لإنجاز المهام التطورية للمراهقة. تألفت عينة البحث من (710) طالباً في الصف العاشر من الجنسين من المسجلين في المدارس الثانوية الحكومية. واستخدم الباحث استبيان وظيفة العائلة في المراهقة (Family Functioning in Adolescence Questionnaire [FFAQ]; Roelofse & Middleton, 1985)، الذي يغطي سبعة من أبعاد الوظيفة الأسرية: التركيبية العائلية وتوفير المتطلبات الأساسية والإنجاز العاطفي والعلاقات الداخلية والسيطرة السلوكية ونقل القيم والعلاقات الخارجية. أظهرت النتائج أن متوسط تقدير الطلبة لكامل فقرات الاستبيان بلغ (3.9) (يتراوح مدى التقديرات من 1 إلى 5)، ما يشير إلى أن المراهقين أدركوا أن أسرهم تعمل بدرجة أكثر نحو النهاية الوظيفية الإيجابية مقارنة بالنهاية المختلة من المقياس. كما لم يتبين وجود فروق دالة بين الجنسين على الدرجة الكلية للمقياس؛ لكن تبين أن الذكور أدركوا أن أسرهم أكثر وظيفية على بعدي التركيبية العائلية والعلاقات الخارجية بدرجة دالة أكثر من الإناث، وبالمقابل، أدركت الإناث أن أسرهم أكثر وظيفية على أبعاد العلاقات الداخلية والسيطرة السلوكية والمتطلبات الأساسية بدرجة دالة أكثر من الذكور.

وأجرى شيك (Shek, 1997) دراسة لفحص العلاقة بين البيئة الأسرية (الأساليب الوالدية والوظيفة الأسرية) وحالة الرفاه النفسي والتوافق المدرسي والمشكلات السلوكية للمراهق على عينة (ن=365) من طلبة المدارس الثانوية الصينيين. وقد تضمنت مقياس البيئة الأسرية فحص أنماط الممارسات الوالدية (الأب والأم) وكفاءة الوظيفة الأسرية. كما أشارت نتائج تحليلات الارتباط الثنائي إلى أن تصورات المراهقين لأنماط الممارسات الوالدية ولوظائف الأسرة قد ارتبطت بدرجة دالة بدرجاتهم على مقياس الرفاه النفسي (حالة المرض النفسي العامة، الرضا عن الحياة، الغرض من الحياة، اليأس، وتقدير الذات)، والتوافق المدرسي

مرحلتی الطفولة والمراهقة تتضمن تأثيراً كبيراً على توافق الأطفال الأكاديمي والسلوكي والنفسي الحالي واللاحق وتعتبر متنبأً قوياً بشدة المشكلات النفسية في مرحلة الرشد (Fasco, Caruthers, Dishion, 2012). وتشهد الأوقات الحالية نهوض الاهتمام بتمييز العوامل البيئية التي تضع المراهقين في خطر مرتفع لإظهار السلوكيات المضطربة مثل المشاكل الموجهة للداخل (ومثال على ذلك: الانسحاب، القلق، والاكتئاب) والمشكلات الموجهة للخارج (ومثال على ذلك: العدوان، الجنوح). كما أن اتجاهات البحوث الأخيرة في مجال الصحة النفسية والإرشاد المدرسي والأسري أصبحت تدعو لضرورة فهم مشكلة الأبناء من وجهة نظر الأنظمة الأسرية بدلاً من دراسة بُعد أسري واحد والذي قد لا يوفر فهماً شاملاً للوظيفة والبيئة الأسرية المؤثرة على الأبناء.

وبالرغم من أن الأدب النفسي الحالي يكثر بالدراسات التي تؤكد العلاقات بين جوانب تطور الطفل والممارسات الوالدية وتأدية الأسرة لوظائفها المتوقعة منها، إلا أن معظم هذه الدراسات أجريت في بيئات غربية، ما يستدعي دراسة هذه الظاهرة المماثلة في سياقات ثقافية مختلفة، خاصة أن المرشدين إذا استمروا في العمل مع هذه الفئة من المراهقين وتطبيق برامج إرشادية تقليدية عليهم دون الوقوف على العوامل الحقيقية كالممارسات الوالدية والوظيفة الأسرية التي تقف وراء مشكلاتهم هذه أو التي تتفاعل معها، فهم لن يكونوا فقط مسببين لهدر الوقت والجهد والمال في تدخلات لا طائل ورائها، الأمر الذي يعرض مهنتهم وكفاءتهم العامة وإمكانية استمرارهم في العمل للخطر، بل أيضاً، يمكن للصعوبات السلوكية والعاطفية التي تم تجاهل عناصرها وأطرافها في تدخلاتهم الإرشادية أن تؤدي لتفاقم أوضاع هؤلاء الطلبة إلى الحد الذي قد تقودهم لاختيار ترك الدراسة والجنوح (السور، 1997).

وعلى ضوء ذلك، فإن الدراسة الحالية تسعى لفحص تصورات المراهقين الأردنيين للوظيفة الأسرية والممارسات الوالدية لدى الأب والأم، واستكشاف دورها في تطوير أعراض القلق وصعوبات التوافق الاجتماعي عند هؤلاء المراهقين، وتطرح بالتالي الأسئلة الثلاثة الرئيسية التالية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائية في درجات المراهقين على مقياسي التماسك والتكيف، تبعاً لنوعية المعاملة الوالدية (الإيجابية والسلبية) وجنس المراهق؟
2. هل تتنبأ متغيرات الوظيفة الأسرية: نوعي المعاملة الوالدية (السلبية والإيجابية) لكل من الأم والأب ومستويات التماسك والتكيف الأسري بدرجة دالة إحصائية بدرجات المراهقين على مقياسي القلق والكفاءة الاجتماعية حسب تقديرات كل من الوالد والمعلم؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية في درجات المراهقين على مقياس القلق تبعاً لمستويات الكفاءة الاجتماعية الثلاثة (منخفض-

استخدمت الدراسة مقياسي المعاملة الوالدية والتكيف النفسي. وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لأنماط المعاملة الوالدية على التكيف النفسي للمراهقين، حيث ارتبط نمط المعاملة الإيجابي كما أدركه المراهقون بمستويات مرتفعة من التكيف النفسي لديهم. وأخيراً، أجرت ليدي وزملاؤها (Leidy, Guerra, & Toro, 2010) دراسة لفحص العلاقة بين المعاملة الوالدية الإيجابية والتماسك العائلي، وكفاءة الأطفال الاجتماعية لدى عينة (ن=282) من الأسر الأمريكية اللاتينية وأبنائهم في الأعمار (9-12) سنة، باستخدام منهجية مختلطة تضمنت مسوحاً بقياسات قبلية-بعدية وتتبعية استمرت لمدة تسعة أشهر، وبيانات نوعية من مجموعة التركيز. أشارت النتائج إلى أن التماسك العائلي والمعاملة الوالدية الإيجابية في القياسات قبلية والبعدية تنبأت بالتحسن في الكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين في قياس المتابعة.

لقد ألفت الدراسات السابقة الضوء على تأثيرات الوظيفة الأسرية ودورها في إنجاز المهام التطورية للمراهقة، وتوصل بعضها (Shek, 1997; Leidy et al., 2010)، إلى أن البيئة الأسرية التي تتصف بالمعاملة الوالدية السلبية والخلل في الوظيفة العائلية تمثل بيئة خصبة لتعطيل تطور الكفاءة الاجتماعية لدى الأبناء، في حين أثبتت دراسات أخرى (Compan et al., 2002; Alnajjar, 1996; Dwairy, 2008; Shek, 2004)، أن ذلك يؤدي لتعريض المراهق لمشاعر القلق وتعطيل التوافق النفسي. وبالرغم من هذا الاهتمام البحثي، إلا أنه يلاحظ أن فحص متغيرات الوظيفة الأسرية والمعاملة الوالدية وتأثيرهما على الكفاءة الاجتماعية والاضطرابات النفسية في دراسة واحدة لم يدخل ضمن حيز اهتمام الباحثين في الدراسات الموثقة في البيئات العربية مقارنة بتلك التي أجريت في البيئات الغربية، فتلك الدراسات استهدفت الوظيفة الأسرية فقط كدراسة النجار (1996) أو المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي كدراسة الريحاني وآخرين (2009)، أو الوظيفة الأسرية والمعاملة الوالدية والاضطرابات النفسية كدراسة الدويري (Dwairy, 2008). وبالتالي، فقد أتت الدراسة الحالية لمحاولة سد هذه الثغرة البحثية بفحص طبيعة هذه التأثيرات والمتغيرات وذلك على عينة من المراهقين الأردنيين وأسرههم. وبالرغم من أن هذه الدراسة تبدو مقارنة لدراسة شيك (Shek, 1997)، إلا أنها تتميز بأنها تستخدم أكثر من مصدر معلومات لجمع البيانات عن الكفاءة الاجتماعية للمراهقين الذي تمثل في الآباء والمعلمين ما يضمن التحقق من امتداد تأثيرات الأداء الوظيفي الأسري إلى بيئة المدرسة فضلاً عن البيئة المنزلية للمراهق.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يتحمل المرشدون العاملون في المدارس مسؤولية تزويد المراهقين وأسرههم من الطلبة المعرضين لخطر تطوير صعوبات عاطفية واجتماعية بتدخلات إرشادية تستهدف حاجاتهم الإرشادية المهمة والصعوبات التي تعترض تحقيق نجاحهم الأكاديمي والشخصي، ويعود ذلك بشكل خاص لكون الكفاءة الاجتماعية في

متوسط-مرتفع) حسب تقديرات كل من الوالد والمعلم وجنس المراهق؟
أهمية الدراسة

تنبثق الأهمية الخاصة للدراسة الحالية على الصعيد النظري في ما ستضيفه من معلومات جديدة إلى ميدان الإرشاد المدرسي والأسري بإلقائها الضوء على العلاقة بين متغيرات البيئة الأسرية ومظاهر تطور المراهقين الاجتماعي والنفسي، ويتوفرها بيانات عن سلوك الأبناء في كل من بيئة البيت والمدرسة استمدت من تقارير المراهقين والوالدين والمعلمين، ما يدعم تصورات النظريات والمناهج الخاصة بالأنظمة الأسرية، ويزيد من فهم التعقيدات والنتائج المرتبطة بقيام الأسرة بوظائفها المختلفة وهي جوانب لم يتم إيفائها حقها في الأدب النفسي العربي من خلال البحوث التي أجريت في نفس المجال. كما وتبرز الأهمية العملية التطبيقية لهذه الدراسة في كونها تستهدف المواضيع والقضايا التي يجب أن تتصدى لها برامج التدخل الإرشادية مع الطلبة والوالدين في المدارس لتقليل من الصعوبات الاجتماعية والإضطرابات العاطفية لدى الأبناء، كما تسهم في توفير أدوات قياس ومادة علمية للمرشدين العاملين في المدارس، ما يكون له أثر فاعل في خدمة مهنة الإرشاد. ولا يخفى أن مثل هذه الدراسة قد تزود الباحثين من ثقافات عربية وغربية من المعنيين بقضايا تأثير الثقافة والحضارة على السلوك الإنساني والتفاعل الاجتماعي بمعلومات واقعية حول الوظيفة الأسرية وتأثيراتها على الأبناء في المجتمع الأردني.

التعريفات الإجرائية لمفاهيم ومتغيرات الدراسة

المراهقون: ويقصد بهم في الدراسة الحالية طلاب وطالبات الصفوف السابع والثامن والتاسع في المرحلة الأساسية العليا (مرحلتى المراهقة المبكرة والمتوسطة)، المسجلين للدراسة المنتظمة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم/ قسبة الزرقاء في محافظة الزرقاء في الأردن، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2010-2011، ممن تراوحت أعمارهم من سن (12-16) سنة، وبمتوسط عمري وانحراف معياري بلغا (م=13,6؛ ع=1.06) سنة.

الوظيفة الأسرية: ويقصد بها في الدراسة الحالية كلا من الممارسات الوالدية التي يتبعها الوالدان في تربية وتنشئة الأطفال بالإضافة إلى خاصيتي نظام الأسرة: التكيف والتماسك. وفيما يلي تعريف بهذين المكونين.

الممارسات الوالدية: وتشتمل على الأساليب والسلوكات التي يظهرها الوالدان في تفاعلها مع الأبناء (نادر، 1998، ص.14) التي تصنف بنوعيتها: الإيجابي (التشجيع والاهتمام والتقبل) والسلبي (القسوة البدنية والنفسية والحرمان والفرقة بين الأبناء والإهمال) كما يدركها المراهقون. وتعرف إجرائياً تبعاً للدرجة التي يسجلها المفحوص بأسلوب التقرير الذاتي على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

التكيف والتماسك الأسري: ويقصد بالتكيف قدرة نظام الأسرة على تغيير تركيبة سلطته وعلاقات الأدوار وقوانين العلاقات، وذلك استجابة للموترات التطورية والموقفية أو بلغة أخرى قدرة الأسرة على المرونة والتغير، كما يعرف التماسك بأنه مدى الترابط العاطفي بين أفراد العائلة (Olson, Sprenkle, & Russell, 1979). ويعرف هذان المتغيران إجرائياً تبعاً للدرجة التي يسجلها المفحوص بأسلوب التقرير الذاتي على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية التي تشير إلى الدرجة الكلية لكل من التماسك والتكيف.

القلق: وهو عبارة عن حالة انفعالية يستدل عليها من مؤشرات العوامل الفسيولوجية والهموم/ والحساسية الزائدة؛ وضعف التركيز (Reynolds & Richmond, 2002)، وتعرف إجرائياً تبعاً للدرجة التي يسجلها المفحوص بأسلوب التقرير الذاتي لمستويات القلق لديه التي تشير إلى مجموع درجات المراهق المفحوص من أفراد عينة الدراسة على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية. هذا ويعتبر أمراً حاسماً أن يتم الحصول على تصورات المراهق للمعاملة الوالدية وتصورات الوظيفة العائلية لمستوى القلق لديه منه مباشرة (Forgays, 1996).

الكفاءة الاجتماعية: وهي القدرة على التصرف الملائم في مواقف التفاعل الاجتماعي، وامتلاك الفرد للقوى الشخصية والتنظيم الذاتي التي تمكنه من ممارسة المهارات المعرفية الاجتماعية كالأحاساس الإيجابي بالنفس والآخرين وضبط النفس ومهارات حل المشكلة الاجتماعية والابتعاد عن سلوك المشكلة والاندفاعية وإصدار الاستجابات السلوكية المناسبة المؤدية لتصعيد النتائج التطورية الإيجابية (Gottfredson, Jones, & Gore, 2002). وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية تبعاً للدرجة التي يحصل عليها المراهق على الأداة المستخدمة في الدراسة حسب تقدير كل من الوالد (الأب أو الأم) والمعلم لكفاءة المفحوص من أفراد عينة الدراسة.

منهجية الدراسة

في هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة كما توجد في الواقع، ويتم التعبير عنها كمياً بغرض الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم واقع تلك التصورات من خلال تحليل النتائج وتفسيرها (عبيدات وعدس، 1998).

إجراءات الدراسة

أولاً: عينة الدراسة

تألف أفراد عينة الدراسة من (421) طالباً في الصف السابع والثامن والتاسع (منهم [212] أنثى، و[209] ذكور)، من المسجلين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء وأحد والديهم (أمهات، ن=399؛ وآباء، ن=22)، وأحد معلمهم (معلمون، ن=17؛ معلمات، ن=18)، ممن تم اختيارهم عشوائياً وفق الطريقة العشوائية العنقودية من طلبة المدارس الحكومية

درجة واحدة (1) (لا)، وتعكس هذه الدرجات في تصحيح الفقرات ذات الاتجاه السلبي. وتمثل الدرجة (234) الدرجة العليا للمقياس وتعتبر عن الوالدية الإيجابية، والدرجة (78) الدرجة الدنيا للمقياس وتعتبر عن الوالدية السلبية. وقد تم تصنيف الطلبة في الدراسة الحالية باستخدام قيمة الوسيط الخام ($M=117$) للدرجة الكلية كما حددتها الدراسات السابقة التي استخدمت المقياس لتصنيف نوعي المعاملة الوالدية مع عينات من المراهقين الأردنيين (الريحاني وآخرون، 2009، ص. 221) فالفرد الذي يقدر ممارسات كل والد (الأب / الأم) على فقرات المقياس الكلي بمجموع درجات تتجاوز نقطة القطع (أعلى من 117) يعتبر ذا معاملة والدية إيجابية (2)، وبلغ عدد الطلبة في هذه الفئة (190) طالباً، والذي يقدر ممارسات كل والد (الأب / الأم) بدرجة أدنى من نقطة القطع ($M=117$) يعتبر ذا معاملة والدية سلبية (1)، وبلغ عدد الطلبة في هذه الفئة (188) طالباً، والذي يجمع بين والد ذي معاملة إيجابية ووالد آخر ذي معاملة سلبية يعتبر ذا معاملة والدية متضاربة، وبلغ عدد الطلبة في هذه الفئة (43) طالباً (استثنيت هذه الفئة من الإحصائيات الخاصة بأسئلة الدراسة بما ينسجم مع غايات الدراسة).

وتمشياً مع أهداف الدراسة الحالية في إحصاء درجة المعاملة الوالدية الخاصة بكل والد، بالإضافة للمعاملة الوالدية الكلية، تم فصل فقرات الأب والأم مع استثناء الفقرات الأخرى غير المحددة (فقرات لم تحسب في نتيجة الوالدين) بحيث أحصيت الدرجات على كل مقياس خاص بكل والد والذي يتكون من (33) فقرة، وتمثل العلامة (198) الدرجة العليا للمقياس الكلي وتعتبر عن الوالدية الإيجابية والعلامة (66) الدرجة الدنيا للمقياس الكلي وتعتبر عن الوالدية السلبية. وقد اتبع في تصنيف المعاملة الوالدية الخاصة بكل والد في الدراسة الحالية باستخدام قيمة الوسيط للدرجات الكلية، والتي بلغت (80.01، 80.02) لكل من مقياس الأب والأم على التوالي، فالطالب الذي يقدر ممارسات (الأب/ الأم) على فقرات المقياس الخاص بكل والد بدرجة تتجاوز الوسيط يعتبر ذا معاملة والدية إيجابية (2) والذي يقدر ممارسات (الأب / الأم) بدرجة أدنى من الوسيط يعتبر ذا معاملة والدية سلبية (1). وللتأكد من ملاءمة المقياس للبيئة الأردنية استخرجت دراسة حديثة (الريحاني وآخرون، 2009) دلالات صدق البناء والثبات للمقياس بطريقتي إعادة الاختبار والاتساق الداخلي وذلك على عينة من المراهقين ($N=623$) من الجنسين في صفوف العاشر والأول الثانوي في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة عمان الأولى. وبلغ معامل الصدق (كرونباخ ألفا) (0.930) للأداة، كما بلغ معامل الثبات ($R=0.750$) لنصفي الأداة (الريحاني وآخرون، 2009، ص. 221). وفي عينة الدراسة الحالية، بلغت تقديرات معاملات الاتساق الداخلي (0.93) للمقياس، كما بلغ معامل الثبات ($R=0.739$) لنصفي الأداة باستخدام معامل ارتباط سبيرمان- براون، وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

التابعة لمديرية التربية والتعليم/ قصبة الزرقاء في محافظة الزرقاء في الأردن، خلال الفصل الدراسي للعام الدراسي 2010-2011. وتراوحت أعمارهم من [12-16] عاماً، بمتوسط عمري بلغ (13.6) عاماً، يعيش جميعهم مع كلا الوالدين؛ وجاءت العينة من أسر كبيرة العدد تراوح عدد الأبناء فيها من (3-أكثر من تسعة) عضواً ($M=8.2$).

ثانياً: أدوات الدراسة

استخدمت في الدراسة الحالية النسخ الأجنبية من مقاييس قابلية الأسرة للتكيف والتماسك والكفاية الاجتماعية، والنسخة المطورة من مقياس المعاملة الوالدية والنسخة المعربة من مقياس القلق الظاهر للأطفال. وقد قامت الباحثة الأولى بترجمة فقرات مقياس قابلية الأسرة التكيف والتماسك والكفاءة الاجتماعية إلى اللغة العربية، ثم عرض المقياسان على أحد المتخصصين في الترجمة، لترجمة الفقرات ثانية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وقد تبين وجود درجة عالية من التطابق بين الفقرات الإنجليزية كما وردت في المقياس الأصلي، والفقرات الإنجليزية كما تمت ترجمتها من المترجم المتخصص، وبذلك تم اعتماد ترجمة الفقرات من الإنجليزية إلى العربية، وفيما يلي وصف وعرض لأدوات الدراسة الأربع.

1- مقياس المعاملة الوالدية: تهدف هذه الأداة (نادر، 1998) إلى قياس الممارسات الإيجابية والسلبية في المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء المراهقون. وتشمل المعاملة الإيجابية الأنماط السلوكية التالية: القبول والتشجيع والاهتمام والاعتزاز بالطفل والتفاعل والمساعدة في أداء الواجبات المدرسية. وتشمل المعاملة السلبية الأنماط السلوكية التالية: القسوة البدنية (الضرب والتهديد والنظرة السلبية في المعاملة) والقسوة النفسية (الحرمان والتفرقة والسخرية والتأنيب المستمر والانتقاد ورفض طلبات المراهق والشتيم والصراخ والمقارنة والإجبار والنظام الصارم وعدم التقبل). ويتألف المقياس في صورته النهائية من ثمان وسبعين (78) فقرة تعبر عن أساليب تعامل الوالدين كما يدركها المراهقون، منها (66) فقرة موزعة بصورة متساوية على كل من الأب والأم و(12) فقرة لكلا الوالدين. وتمثل (15) فقرة منها أنماط المعاملة الوالدية الإيجابية منها (12) فقرة خاصة بكل من الأب والأم والبقية لكلا الوالدين، ومن الأمثلة عليها على التوالي "يعاملني أبي معاملة حسنة"، "تعاملني أُمي معاملة حسنة"، "أقضي أجمل أوقاتي في البيت مع والدي"، و(63) فقرة تمثل أنماط المعاملة الوالدية السلبية، منها (54) فقرة خاصة بكل من الأب والأم والبقية لكلا الوالدين، ومن الأمثلة عليها على التوالي "يغضب أبي ويرضى عني دون أن أعرف السبب"، "تغضب أُمي وترضى عني دون أن أعرف السبب"، "يسخر مني والداي عندما أسأل أي سؤال". ويطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على الفقرات الإيجابية لهذا المقياس على سلم تقدير مؤلف من ثلاث درجات تتراوح من ثلاث (3) درجات (نعم)؛ درجتان (2) (أحياناً)؛ إلى

2- مقياس قابلية الأسرة للتكيف والتماسك (Family Adaptability and Cohesion Scales-III (FACES-III):
استخدم مقياس قابلية الأسرة للتكيف والتماسك- النسخة الثالثة، لقياس الوظيفة الأسرية (التكيف والتماسك)، ويتألف من (20) عشرين فقرة تُقيّم التكيف أو القابلية للمرونة (10 فقرات) والقابلية للتماسك (10 فقرات) المتوفرة في الأسرة، وهو غالباً ما يُستعمل لقياس البيئة الأسرية. وقد طور أولسون وزملاؤه (Olson, Portner, & Lavee, 1985)، هذا المقياس (FACES-III)، بحيث يكون مقروءاً ومفهوماً للمراهقين الصغار بعمر (12) سنة، وتستغرق تعبئته مدة لا تزيد عن خمس دقائق. ويشتمل مقياس التماسك على عشر فقرات ذات الأرقام الفردية للمقياس، ومن الأمثلة على الأسئلة "داخل أسرتي، أفراد العائلة يطلبون من بعضهم البعض المساعدة"؛ يجب أفراد الأسرة أن يقضوا وقت الفراغ مع بعضهم البعض". كما يشتمل مقياس التكيف على عشر فقرات ذات الأرقام الزوجية للمقياس، ومن الأمثلة على الأسئلة "داخل أسرتي، عند القيام بحل المشاكل، تعتبر اقتراحات الأبناء مقبولة ويتم اتباعها"؛ "تغير أسرتي طريقتها في معالجة المهام والأمور المختلفة". وقد بلغت تقديرات معاملات الاتساق الداخلي (0.62) لبعد التكيف و(0.77) لبعد التماسك، و(0.68) للمقياس الكلي (Olson et al., 1985). وسجلت دراسة أخرى (Kaslow, 1996) معامل اتساق الداخلي بلغ (0.84؛ 0.79) لكل من التماسك والتكيف، على التوالي، وبلغت قيمة الاتساق الداخلي للمقياسين بإعادة الاختبار (0.83؛ 0.80) على التوالي. كما نجح هذا المقياس ومقياسه الفرعيان في التمييز أيضاً بين الأنواع العديدة من الأسر المختلفة وظيفياً والأسر الصحية (Olson et al., 1985). ويطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقدير ليكرت مؤلف من خمس درجات تتراوح من 5 (تقريباً دائماً)؛ 4 (غالباً)؛ 3 درجات (أحياناً)؛ 2 درجات (قليل)؛ إلى درجة واحدة (تقريباً أبداً). وتتراوح الدرجة الكلية بين (20-100)، ولكل من مقياسي التماسك والتكيف من (10-50)، وتشير الدرجات الأعلى على المقياس إلى أن أسرة المفحوص تمثل مستوى أمثل من التكيف والتماسك (Olson, 1991; Sperry, 2004).

وللتحقق من صدق المحتوى للمقياس تم عرضه مزوداً بالنسخة الأصلية وبالتعريفات الإجرائية الخاصة به على مجموعة من المحكمين، تألفت من ستة أساتذة من أقسام علم النفس في الجامعة الهاشمية، كما تم عرض الصيغة الأولية على مجموعة من الطلبة المراهقين في الصفين السابع والثامن والتاسع (ذكور = 20، إناث = 20) لبيان مدى وضوح العبارات ومناسبتها للبيئة العربية ولقياس مدى الاتفاق على دقة العبارات وانسجامها مع السلوكيات المحتملة داخل أسر المراهقين، وقد بلغت نسبة الموافقة (85%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة. وبالتالي تم إعداد الصيغة النهائية للمقياس على ضوء الموافقة والتعديلات التي أجريت من قبل المحكمين على عبارات مقياس الدراسة. كما تم حساب معامل الثبات لمقياس قابلية

الأسرة للتكيف والتماسك بطريقة إعادة الاختبار، بفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع (0.781) باستخدام عينة مؤلفة من أربعين طالباً وطالبة (20 ذكراً و 20 إناثاً) من خارج أفراد عينة الدراسة الحالية، في الصفوف السابع والثامن والتاسع في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة قصبة الزرقاء الأولى تراوحت أعمارهم ما بين 12 — 16 سنة، كما بلغ معامل الثبات بالإعادة باستخدام معادلة بيرسون لكل من الطلبة الذكور والإناث (0.74- 0.71) على التوالي، كما بلغت قيمة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (0.77؛ 0.69؛ 0.75)، لكل من التماسك والتكيف وللمقياس الكلي على التوالي، وهي تماثل تقريباً قيمة معامل الارتباط التي توصلت إليها دراسة سابقة (Olson, 1996) أجريت على عينة من الطلبة للتحقق من ثبات المقياس، وبهذا اعتبر المقياس أداة صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية تبعاً لما توفر له من دلالات صدق وثبات.

3- مقياس القلق: استخدم مقياس القلق الظاهر المعدل للأطفال (Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS))، لتقييم مستوى القلق لدى الأطفال في عينة الدراسة الحالية، من إعداد رينولدز وريتشموند (Reynolds and Richmond, 1978, 2002). وقد تم بناؤه لتحديد درجة وطبيعة القلق المزمّن عند الأطفال والمراهقين، وينصح باستخدامه لغايات التشخيص والمعالجة من القلق لدى الأطفال (Gerard & Reynolds, 1999, p.323)، في السن من (6 إلى 19) سنة. ويشكل مضمون فقرات المقياس ثلاثة عوامل تتعلق بالقلق هي: الفسيولوجية والهّم والحساسية الزائدة والتركيز. بالإضافة لعاملين للكشف عن الكذب أو المرغوبية الاجتماعية. ويتمتع المقياس بصدق البناء وبمعاملات صدق وثبات مرتفعة (Reynolds & Richmond, 2002; Turgeon, & Chartrand, 2003). ويتصف بالصدق التلازمي حيث تبين أن معامل الارتباط بين هذا المقياس ومقياس القلق سمة- حالة (State-Trait Anxiety Inventory For Children; Spielberger, Edwards, Montuori, & Lushene, 1973) [STAIC]، تراوحت ما بين (0.47- 0.85)، كما بلغ معامل الاتساق الداخلي (0.85) للمقياس مع عينات من الأطفال في المراحل الأساسية والإعدادية والثانوية، وبلغ معامل الاستقرار (0.88)، بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني مدته خمسة أسابيع.

ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (37) فقرة، منها [28] فقرة لقياس القلق و[9] فقرات لقياس الكذب [المرغوبية الاجتماعية]. ونتيجة لتعريب هذا المقياس وتقنيته للبيئة الأردنية (الدويب، 2006) وبناءً على آراء المحكمين المختصين تم حذف فقرتين من المقياس الأصلي، وأصبح يتألف من (26) فقرة بعد استثناء فقرات المرغوبية الاجتماعية. ويطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقدير مؤلف من أربع درجات تتراوح من 4 (تقريباً دائماً)؛ 3 (غالباً)؛ 2 (نادراً)؛ إلى درجة واحدة (تقريباً أبداً). وتتراوح الدرجة الكلية بين

وانسجامها مع السلوكيات المحتملة للأطفال في المدرسة أو البيت، وقد بلغت نسبة الموافقة (80%) وبالتالي تم إعداد الصيغة النهائية للمقياس على ضوء الموافقة والتعديلات التي أجريت من قبل المحكمين على عبارات مقياس الدراسة. وقد بلغ معامل الثبات لمقياس الدراسة بطريقة إعادة الاختبار، بفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع ($R=0.776$)، باستخدام عينة مؤلفة من أربعين معلماً ووالداً (20 ذكراً و 20 إناثاً) من خارج أفراد عينة الدراسة الحالية تراوحت أعمارهم ما بين (24-50) سنة، ولديهم أبناء طلبة في الصفوف السابع والثامن والتاسع. وقد بلغ معامل الثبات بالإعادة باستخدام معادلة بيرسون لكل من المعلمين والوالدين (0.69-0.71) على التوالي، كما بلغت قيمة الارتباط بين تقديرات المعلمين والوالدين (0.66-0.69)، للطلبة الذكور والإناث، وهي تماثل تقريباً قيمة معامل الارتباط التي توصل إليها مؤلفو المقياس في دراسة سابقة (Gottfredson et al., 2002)، أجريت على عينة من الطلبة للتحقق من ثبات المقياس، كما بلغت قيمة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (0.802؛ 0.757)، لكل من مقياس الكفاءة الاجتماعية-الوالد؛ ولمقياس الكفاءة الاجتماعية-المعلم، على التوالي، ولنصفي الاختبار (0.733؛ 0.735)، وبهذا اعتبر المقياس أداة صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية تبعاً لما توفر له من دلالات صدق وثبات.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات: بعد التحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها، تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة والتي كانت تمثل صفوفاً مختارة عشوائياً من طلبة وطالبات الصفوف السابع والثامن والتاسع في المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم- قسبة الزرقاء في محافظة الزرقاء خلال الفترة الواقعة ما بين شهري تشرين الثاني وكانون الأول من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2010-2011. وقد روعي التنسيق المسبق مع مدرسي الصفوف التي تم اختيارها لتكون ضمن عينة الدراسة، وحرصت الباحثتان قدر الإمكان على الحضور في معظم الأحيان لضمان الحصول على أعلى درجة من الجدية والدقة في تعامل الطلبة والآباء مع أدوات البحث، كما تم إبلاغ الآباء (أمهات، ن=399؛ آباء، ن=22) والمعلمين (ن=35) بسرية المعلومات ومجهولية الأسماء وبأن الدراسة تستهدف استكشاف طرق تعامل الأبناء مع إخوتهم وزملائهم وكيف تتعلّق هذه الطرق بالممارسات الوالدية. وقد طبقت أدوات الدراسة على (452) طالباً وطالبة، وبلغ العدد النهائي لرزمة الأدوات التي اعتبرت بياناتها مقبولة للتحليل الإحصائي (431) رزمة، واستبعدت عشر رزم بسبب خلو عدد كبير من الفقرات من الاستجابات.

حدود الدراسة

تحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية تبعاً للخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية لعينة الدراسة ولدرجة تمثيل العينة (التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية) لمجتمع الدراسة، وطرق تطوير أدوات الدراسة والخصائص السيكمومترية الخاصة

(104-26)، وتشير الدرجات العليا على المقياس إلى معاناة المفحوص من مستوى مرتفع من القلق. ولفحص صدق البناء للمقياس في الدراسة الحالية استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة تكونت من (40) طالباً وطالبة (20 ذكراً و 20 إناثاً) في الصفوف السابع والثامن والتاسع، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.23-0.63)، وبلغت قيمة الاتساق الداخلي للمقياس بإعادة الاختبار (0.88)، وقيمة معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (0.85). وبناءً على الطرق التي تم من خلالها استخلاص دلالات صدق وثبات المقياس تعتبر هذه الخصائص السيكمومترية مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية، حيث يتضح أن المقياس في صورته الحالية يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة وملائمة للدراسة الحالية.

4- مقياس الكفاءة الاجتماعية: لقياس الكفاءة الاجتماعية

استخدم نموذج تقدير الكفاءة الاجتماعية (Social Competency Rating Form [SCRF])، وقد قام غوتفريدسون وجونز وغور (Gottfredson, Jones, and Gore, 2002)، بوضع هذا النموذج أصلاً لتوفير أداة أوضح وأقصر وأكثر صلة بالأهداف الإدراكية السلوكية لتدخلات التدريب على المهارات الاجتماعية من خلال الحصول على تقديرات معلم و/أو والد الطالب (Nebbergall, 2007). وقد بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للأداة (0.95) لكل من الأولاد والبنات. وبلغت قيمة الارتباط بين تقديرات المعلمين والوالدين لمجموعة الطلاب (0.64)، وبلغت قيمة الارتباط بين تقديراتهم لمجموعة الأولاد (0.69) و(0.57) للفتيات (Gottfredson et al., 2002).

ويشتمل المقياس على (29) فقرة، منها (12) فقرة مصاغة سلبياً و(17) فقرة مصاغة إيجابياً. ومن الأمثلة على الفقرات: "يتصرف باندفاع بدون تفكير"، "يضرب أو يهاجم الأشياء أو الأطفال الآخرين"، "إذا استثير من الأقران يمكنه ضبط نفسه"، "يحل مشاكله مع الأقران عن طريق المساومة أو المناقشة"، و"يعبر عن اهتمامه بالآخرين". ويجب المفحوصون على جميع الفقرات على سلم تقدير رباعي الدرجات يتراوح من 4 (دائماً تقريباً)؛ 3 (غالباً)؛ درجتان (2) (أحياناً)؛ إلى درجة واحدة (أبداً تقريباً). وتحسب الدرجة الكلية للطفل باستخراج معدل المجموع الكلي لدرجات تقدير المعلمين أو الوالدين للطفل على الفقرات المعبأة (Nebbergall, 2007). وتتراوح الدرجة الكلية بين (29-116) درجة. وتشير الدرجات العليا على المقياس إلى تمتع المفحوص بمستوى مرتفع من الكفاءة الاجتماعية. وللتحقق من صدق المحتوى للمقياس لغايات الدراسة الحالية، تم عرضه مزوداً بالنسخة الأصلية وبالتعريفات الإجرائية الخاصة به على مجموعة من المحكمين، تألفت من ستة أساتذة من أقسام علم النفس في الجامعة الهاشمية، ثم تم عرض الصيغة الأولية على مجموعة من المعلمين والآباء (ذكور = 20، إناث = 20) لبيان مدى وضوح العبارات ومناسبتها للبيئة العربية ولقياس مدى الاتفاق على دقة العبارات

على متغيرات الدراسة التابعة، وذلك بواسطة إدخال البيانات الخاصة بالدراسة إلى جهاز الحاسوب ومن ثم معالجتها وتحليلها إحصائياً باستخدام رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة على السؤال الأول للدراسة الذي ينص على "هل توجد فروق دالة إحصائية في درجات المراهقين على مقياسي التماسك والتكيف، تبعاً لنوعية المعاملة الوالدية (الإيجابية والسلبية) وجنس المراهق؟"، تم اتباع الطريقة الإحصائية لتحليل التباين الثنائي بين متوسط درجات أفراد الدراسة في نوعي المعاملة الوالدية (الإيجابية (ن=190) والسلبية (ن=188) على مقياسي الوظيفة الأسرية: التماسك والتكيف من الذكور (ن=189) والإناث (ن=189). ويوضح الجدول (1/أ) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات أفراد الدراسة وعددهم (378) طالباً، على مقياسي التماسك والتكيف الأسري موزعين حسب نوعي المعاملة الوالدية وجنس المراهق.

جدول (1/أ). المتوسط والانحراف المعياري لدرجات أفراد الدراسة (ن=378) على مقياسي التماسك والتكيف الأسري حسب نوعي المعاملة الوالدية وجنس الطالب

المقياس		جنس الطالب			
التكيف		التماسك		نوعا المعاملة الوالدية	
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
6.8	26.08	5.7	34.67	الذكور	المعاملة الوالدية -
6.7	25.05	5.9	33.47	الإناث	الإيجابية (ن=190)
6.7	25.55	5.8	34.05	الكلية	
4.2	23.02	6.4	29.94	الذكور	المعاملة الوالدية -
4.6	23.11	6.7	28.66	الإناث	السلبية (ن=188)
4.4	23.06	6.6	29.32	الكلية	
5.7	24.39	6.4	32.42	الذكور	المجموع (ن=378)
5.9	24.24	6.6	31.22	الإناث	
5.9	24.32	6.5	31.82	الكلية	

بأدوات الدراسة، وأسلوب التقرير الذاتي الذي اتبع في جمع البيانات، هذا بالإضافة إلى الحدود المكانية (المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم- قصبة الزرقاء في محافظة الزرقاء)، والموضوعية (إدراكات المراهقين من الجنسين من طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع للأداء الوظيفي الأسري (التماسك، التكيف) والممارسات الوالدية، وللقلق لديهم وتقييمات الآباء والمعلمين للكفاءة الاجتماعية لدى الأبناء المراهقين)، والزمانية (الفترة الواقعة ما بين شهري تشرين الثاني وكانون الأول من الفصل الأول للعام الدراسي (2010-2011) التي أجريت الدراسة ضمنها).

ثالثاً: المعالجة الإحصائية للبيانات

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك باستخدام التحليل الوصفي، كما تم إحصاء قيم الارتباط الثنائي بين متغيرات الدراسة وتم استخدام تحليل التباين الأحادي والثنائي بالإضافة لاستخدام مربع إيتا (η^2) لقياس حجم التأثير (Effect Size) وأسلوب الانحدار المتعدد والمتدرج لفحص فرضيات الدراسة ولمعرفة تأثير المعاملة الوالدية والوظيفة الأسرية وجنس الطالب

كما يوضح الجدول (1/ب) نتائج تحليل التباين الثنائي وقيم "ف" للتعرف إلى الفروق في مقياسي التماسك والتكيف التي تعود للمتغيرين المستقلين: نوعي المعاملة الوالدية وجنس الطالب.

جدول (1/ب) دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد الدراسة على مقاييس الوظيفة الأسرية: التماسك والتكيف وفقاً لنوعي المعاملة الوالدية (الإيجابية والسلبية) وجنس الطالب

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة " ف الإحصائية (p)	الدلالة مربع (η ²)	إيتا مربع
نوعا المعاملة الوالدية (1)	التماسك	1	2153.662	2153.662	56.015**	0.000	0.130
	التكيف	1	590.905	590.905	18.115**	0.000	0.046
جنس الطالب (2)	التماسك	1	145.665	145.665	3.789	0.052	0.010
	التكيف	1	20.582	20.582	0.631	0.428	0.002
تفاعل 2 × 1	التماسك	1	0.148	0.148	0.004	0.950	0.000
	التكيف	1	29.441	29.441	0.903	0.343	0.002
الخطأ	التماسك	374	14379.554	38.448			
	التكيف	374	12199.556	32.619			
الكلي	التماسك	378	396484.022				
	التكيف	378	236258.468				
الكلي المصحح	التماسك	377	16635.602				
	التكيف	377	12832.550				

** دالة عند مستوى 0.001. * دالة عند مستوى 0.05

الأسرة في تغيير بناء السلطة والأدوار وعن البيئة العائلية المتماسكة والداعمة نسبياً التي توفرها الأسرة. **ثالثاً:** تظهر النتائج في الجدول (1/ب) أيضاً عدم وجود أثر دال للتفاعل بين نوعي المعاملة الوالدية على مقياسي التماسك والتكيف الأسري.

وللإجابة على السؤال الثاني للدراسة الذي ينص على "هل تتنبأ متغيرات الوظيفة الأسرية: نوعي المعاملة الوالدية (السلبية والإيجابية) لكل من الأم والأب ومستويات التماسك والتكيف الأسري بدرجة دالة إحصائية بدرجات المراهقين على مقاييس القلق والكفاءة الاجتماعية حسب تقديرات كل من الوالد والمعلم؟"، تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم التوزيع الاعتدالي (Skewness) والمتوازي (Kurtosis) (لضمان التوزيع الاعتدالي للمتغيرات المستقلة)، ومعامل الثبات الداخلي ألفا كرونباخ لدرجات أفراد عينة الدراسة وعددها (378) طالباً وطالبة في نوعي المعاملة الوالدية لكل من الأب والأم ومستويات مقياسي الوظيفة الأسرية الفرعيين (التماسك والتكيف) وعلى مقاييس القلق والكفاءة الاجتماعية (الوالد-المعلم). كما تم إحصاء قيم الارتباط الثنائي بين متغيرات الدراسة، ومن ثم أجريت أربع مجموعات من تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة الانحدار المتدرج (Stepwise) للكشف عن العلاقة بين متغيرات الوظيفة الأسرية: نوعي المعاملة الوالدية لكل من الأب والأم ومستويات التماسك والتكيف الأسري بوصفها المتغيرات المتنبئة وكل من المتغيرات التابعة: درجة القلق والكفاءة الاجتماعية (الوالد-المعلم) بوصفها المتغيرات المتنبئة بها (المحك) (Tuckman, 1999). ويوضح الجدول (1/2) نتائج الإحصاء الوصفي الخاصة بدرجات أفراد عينة الدراسة الكلية على مقاييس الدراسة.

يتضح من الجدول (1/ب) أعلاه ما يلي: **أولاً:** أن القيمة الفائية المحسوبة لتأثير نوعي متغير المعاملة الوالدية (الإيجابية والسلبية) تتعدى القيمة الجدولية على متغيري التماسك والتكيف الأسري ($f(1,374) = 56.01, 18.11, p > 0.001$)، على التوالي، كما يتبين أيضاً أن حجم الأثر للفروق على هذين المتغيرين كان متوسطاً وقليلًا، فقد بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي (Partial Eta squared) ($\eta_p^2 = 0.130; 0.046$)، على هذين المقياسين على التوالي. وبالرجوع إلى قيمة المتوسطات المعدلة نجد أن مصدر الفروق بين متوسط نوعي المعاملة الوالدية على كل من مقياسي التماسك والتكيف الأسري يعود إلى الفروق القائمة ما بين المجموعة السلبية (1) من جهة، والمجموعة الإيجابية (2) الوالدية، حيث تبين أن متوسط درجات المعاملة الوالدية الإيجابية على مقياسي التماسك والتكيف الأسري بلغت (34.1؛ 25.6) درجة على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات المعاملة الوالدية السلبية (29.2؛ 23.1) درجة على نفس المقياسين على التوالي، وهذا يعني أن المعاملة الوالدية السلبية ارتبطت بالمستويات الأدنى من التماسك والتكيف في أسرة المراهق، في حين أن المعاملة الوالدية الإيجابية ارتبطت بالمستويات الأعلى من التماسك والتكيف الأسري. وتشير هذه النتيجة إلى أن المعاملة الوالدية الإيجابية مقارنة بالمعاملة السلبية تتضمن تأثيراً إيجابياً دالاً إحصائياً على شعور المراهق بالرضا عن قدرة العائلة على توفير التماسك والترابط العاطفي والمرونة والتكيف من خلال تغيير أدوارها وقوانينها في الأوضاع الموترية. **ثانياً:** يبين الجدول (1/ب) أيضاً أن القيمة الفائية المحسوبة لتأثير مستويي متغير جنس المراهق على متغيري التماسك والتكيف الأسري لا تتعدى القيمة الجدولية ($f(1,374) = 3.78, 0.63, p > 0.05$)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المراهقين والمراهقات في تصوراتهم عن مرونة

جدول (2/أ). نتائج الإحصاء الوصفي الخاصة بدرجات أفراد الدراسة الكلية (ن=378) على مقاييس الدراسة الأربعة الكلية والفرعية

المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	المدى	Skewness	Kurtosis	ألفا كرونباخ (α)
المعاملة الوالدية (234-78)	114.12	26.22	225 (143.01)-82	1.09	1.8	.930
المعاملة الوالدية الإيجابية (234-117.1)	133.87	26.07	118 (106.64)225-118	-.786	.247	-
المعاملة الوالدية السلبية (117-78)	95.91	7.16	82 (35.01)117-82	-.378	-1.14	-
المعاملة الوالدية للأب (99-33)	77.09	9.71	36 (53.01)89-36	-1.44	02-1.	-
المعاملة الوالدية للأم (99-33)	76.87	10.05	40 (48.00)88-40	-1.38	-1.21	-
التماسك (50-10)	31.81	6.50	14 (31.06)45-14	-.515	-.244	.770
التكيف (50-10)	13.24	5.86	10 (33.92)44-10	.413	.011	.690
القلق [RCMAS] (104-26)	51.95	14.95	30 (58.03)88-30	.226	-.268	.850
الكفاءة الاجتماعية (SCRF) -الوالد (116-29)	79.90	10.39	46 (58.01)104-46	-.249	-.403	.802
الكفاءة الاجتماعية (SCRF) -المعلم (116-29)	72.86	9.27	54 (56.03)110-54	.751	.243	7.75

الطلبة بوجه عام مستويات معتدلة على مقياسي الوظيفة الأسرية الفرعيين: التماسك والتكيف (م=31.8 5/3.0)؛ م=24.3 (5/2.4). وسجل أفراد العينة مستويات متوسطة نسبياً على مقياس القلق (م=52.49 4/2.1). وبالمقابل، نجد أيضاً أن أفراد العينة سجلوا مستويات معتدلة نسبياً على مقياس الكفاءة الاجتماعية حسب تقديرات كل من الوالد (م=79.8 4/2.7) والتي أتت أكبر نسبياً مما سجلته تقديرات المعلم (م=73.1 4/2.5). وتبدو هذه النتائج منطقية في عينة من المراهقين الطبيعيين وليست عينة إكلينيكية. ويوضح الجدول (2/ب) مصفوفة الارتباط الثنائية لمتغيرات الدراسة: المعاملة الوالدية لكل من الأب والأم، والتماسك والتكيف الأسري والقلق والكفاءة الاجتماعية-تقدير الوالد وتقدير المعلم.

ويلاحظ من البيانات الواردة أعلاه (الجدول 2/أ) أن قيم التوزيع الاعتدالي والمتوازي لجميع المتغيرات لم تتجاوز القيمة (1.9) وبالتالي لم تتجاوز فرضيات التوزيع الطبيعي وتعتبر ملائمة فيما يتعلق بالإحصائيات اللازمة لغايات الدراسة. وتشير متوسطات متغير مقياس المعاملة الوالدية إلى ارتفاع نسبة أفراد العينة الذين أشاروا على هذا المقياس لتبني والديهم ممارسات سلبية (تشير الدرجات الأدنى إلى نمط والدية سلبي)، فقد أبلغ ما يقارب النصف (ن=188؛ 49.7%) من أفراد العينة عن تبني والديهم لنمط المعاملة السلبي، في حين سجلت المعاملة الوالدية الإيجابية نسبة مقارنة (ن=190؛ 50.3%) لدى أفراد العينة الآخرين. وبلغت نسبة المعاملة الوالدية للأب: السلبية (47.4%؛ ن=179)، الإيجابية (52.6%؛ ن=199)، والمعاملة الوالدية للأم: السلبية (49.7%؛ ن=188) الإيجابية (50.3%؛ ن=190). كما سجل

جدول (2/ب): مصفوفة الارتباط الثنائية لمتغيرات الدراسة: المعاملة الوالدية والتماسك والتكيف الأسري والقلق والكفاءة الاجتماعية (ن=378)

المتغير	1	2	3	4	5	6	7
1. المعاملة الوالدية للأب	--						
2. المعاملة الوالدية للأم	.85**	----					
3. التماسك الأسري	.32**	.35**	---				
4. التكيف الأسري	.22**	.24**	.50**	---			
5. القلق	-.26**	-.31**	-.24**	-.18**	---		
6. الكفاءة الاجتماعية- تقدير الوالد	.32**	.27**	.29**	.15**	-.07	---	
7. الكفاءة الاجتماعية- تقدير المعلم	.21**	.20**	.13*	.13**	-.17**	.24**	----

سلبياً بالقلق، وإيجابياً بالكفاءة الاجتماعية- الوالد والمعلم عند مستوى الدلالة (0.01 < p). كما تبين وجود ارتباط سلبي دال بين القلق والكفاءة الاجتماعية- المعلم عند مستوى الدلالة (0.01 < p) ووجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين تقديرات الوالد وتقديرات المعلم للكفاءة الاجتماعية عند مستوى الدلالة (0.01 < p).

وقد أجريت ثلاث مجموعات من تحليل الانحدار المتعدد باستخدام تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة أثر نوعي المعاملة الوالدية لكل من الأب والأم ومستويات التماسك والتكيف الأسري على متغيرات الدراسة التابعة الثلاثة: القلق والكفاءة الاجتماعية (الوالد-المعلم) لدى المفحوصين، باتباع طريقة إدخال المتغيرات

ويُتضح من الجدول (2/ب) وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p) بين متغير المعاملة الوالدية للأب والمعاملة الوالدية للأم ومتغيرات الدراسة: التماسك والتكيف الأسري والكفاءة الاجتماعية- الوالد والمعلم، ووجود ارتباطات سلبية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p) مع متغير القلق. كما يشير جدول (2/ب) أيضاً إلى وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p)، بين متغير التماسك الأسري والتكيف الأسري والكفاءة الاجتماعية- الوالد وعند مستوى الدلالة (0.05 < p) والكفاءة الاجتماعية- المعلم، ووجود ارتباطات سلبية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p) بين متغير التماسك الأسري والقلق. وارتبط التكيف الأسري

وقد أوضح استخدام هذا الأسلوب بروز أهمية المتغيرات التالية في النماذج الثلاثة على التوالي: المعاملة الوالدية-الأم، أولاً، والتماسك الأسري في الخطوة الثانية (القلق)؛ المعاملة الوالدية-الأب أولاً، والتماسك الأسري في الخطوة الثانية (تقديرات الوالدين للكفاءة الاجتماعية)؛ والمعاملة الوالدية-الأب أولاً فقط (تقديرات المعلمين للكفاءة الاجتماعية). وفيما يلي عرض لنتائج هذه التحليلات (الجدول 2/ج).

جدول (2/ج): النماذج الثلاثة لتحليل الانحدار المتدرج للمتغيرات التابعة (المحك): القلق والكفاءة الاجتماعية (الوالد-المعلم) والمتغيرات المستقلة (المتنبئة): المعاملة الوالدية لكل من الأب والأم والتماسك والتكيف الأسري [ن = 378]

المحك والخطوات	B	β	t	R	R^2	partial R	Adjusted R^2	df	F_A
القلق									
الخطوة (1)									
نوعا المعاملة الوالدية-الأم	-9.26	-.310	**6.32	.310	.096	-.310	.094	1.376	**39.95
الخطوة (2)									
نوعا المعاملة الوالدية-الأم	-7.97	-.267	**5.24			-.249			
مستويات التماسك الأسري	-3.41	-.151	**2.93	.341	.116	-.149	.111	2.375	**24.65
الكفاءة الاجتماعية-تقدير الوالد									
الخطوة (1)									
نوعا المعاملة الوالدية-الأب	6.60	.318	**6.50	.318	.101	.318	.099	1.376	**42.21
الخطوة (2)									
نوعا المعاملة الوالدية-الأب	5.27	.250	**4.95			.255			
مستويات التماسك الأسري	2.83	.209	**4.13	.374	.149	.232	.145	2.375	**32.92
الكفاءة الاجتماعية-تقدير المعلم									
الخطوة (1)									
نوعا المعاملة الوالدية-الأب	3.94	.212	**4.22	.212	.045	.212	.043	1.376	**17.78

R Square Change: 1=.096, .020; 2=.101, .049; 3=.045, *p < 0.05, **p < 0.0

دالة بين هذين المتغيرين وأن هذا المتغير أسهم أيضاً لكن بنسبة بسيطة تقارب (2 %) من التباين في درجات القلق، وارتبط سلبياً بدرجة القلق لدى أفراد الدراسة بدرجة دالة إحصائية ($\beta = -.151$, $t = -3.41$, $p < 0.001$). وبصورة خاصة، فإن هذه النتيجة تشير إلى أن الطلبة الذين أبلغوا عن تقديرات منخفضة لمستوى التماسك الأسري مقارنة بالذين أبلغوا عن تقديرات مرتفعة سجلوا تقديرات أكثر ارتفاعاً على مقياس القلق. ويلاحظ في الخطوة الثانية أيضاً أن متغير المعاملة الوالدية للأم ($\text{Partial Correlation } r = -.267$)، وبالرغم من إدخال متغير التماسك الأسري إلى النموذج، إلا أنه استمر في الإسهام في التنبؤ وتفسير التباين في درجات القلق. وبوجه عام تشير هذه النتيجة إلى تفوق متغير المعاملة الوالدية للأم على جميع المتغيرات المدخلة في النموذج، تلاه مستويات التماسك الأسري وبمستوى أقل، وأن هذين المتغيرين سوياً أسهما في تفسير ما يقارب نسبته (12 %) من التباين في تقديرات أفراد الدراسة على مقياس القلق لدى المراهقين.

1. تشير الخطوة الأولى (الجدول 2/ج) في النموذج الأول من تحليلات الانحدار المتدرج المتعلقة بقدرة متغير نوع المعاملة الوالدية للأم على التنبؤ بتقديرات أفراد الدراسة لدرجة القلق لديهم إلى أن مربع معامل الارتباط كان دالاً ($F(1, 376) = 39.95$, $p < 0.001$, $\beta = -.310$, $p < 0.001$; $R^2 = .096$; $R_A = .094$)، ما يشير إلى وجود علاقة إحصائية دالة بين هذين المتغيرين وأن هذا المتغير أسهم بنسبة تقارب (9.6 %) من التباين في درجات القلق لدى أفراد الدراسة، وارتبط بالقلق سلبياً بدرجة دالة إحصائية ($\beta = -.310$, $t = -9.26$, $p < 0.001$). وبصورة خاصة، فإن هذه النتيجة تشير إلى أن الطلبة الذين أبلغوا عن تعرضهم للمعاملة الوالدية السلبية من الأم مقارنة بالذين أشاروا لتعرضهم للمعاملة الوالدية الإيجابية من الأم، سجلوا مستويات أكثر ارتفاعاً على مقياس القلق. وتشير الخطوة الثانية (الجدول 3/ج) في النموذج الأول من تحليلات الانحدار المتدرج المتعددة المتعلقة بقدرة متغير مستويات التماسك الأسري على التنبؤ بتقديرات المراهقين للقلق إلى أن مربع معامل الارتباط كان دالاً ($F(2, 375) = 24.65$, $p < 0.001$, $\beta = -.151$, $p < 0.001$; $R = -.149$, $[R.Suq.2]$

الأسري وبمستوى أقل قوة، وأن متغيري المعاملة الوالدية للأب وبعد الوظيفة الأسرية: التماسك سوياً أسهما في تفسير ما نسبته (15%) من التباين في تقديرات الوالدين للكفاءة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.

3. تشير الخطوة الأولى (الجدول 2/ج) في النموذج الثالث من تحليلات الانحدار المتدرج المتعلقة بقدرة متغير نوعية المعاملة الوالدية للأب على التنبؤ بتقديرات المعلم للكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين أفراد عينة الدراسة، إلى أن مربع معامل الارتباط كان دالاً، $F(1,376)=17.78$, $p < 0.001$, $R=.212$, $[R.Suq.2] R^2 = .045$; $\beta=.212$, $p < 0.001$; $R=.212$, $[R.Suq.2] R^2 = .045$; $R_{\Delta}=.043$ ، ما يشير إلى وجود علاقة إحصائية دالة بين هذين المتغيرين وأن هذا المتغير أسهم بما يقارب نسبة (4.5%) من التباين في درجات الكفاءة الاجتماعية حسب تقديرات المعلمين، وارتبط إيجابياً بدرجة دالة إحصائية ($\beta=.212$, $t=4.22$, $p < 0.001$)، بدرجة الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد الدراسة. وبصورة خاصة، فإن هذه النتيجة تشير إلى أن الطلبة الذين أبلغوا عن المعاملة الوالدية الإيجابية للأب حصلوا أيضاً على تقديرات من المعلمين لكفاءتهم الاجتماعية في البيئة المدرسية كانت أكثر ارتفاعاً مقارنة بالذين أبلغوا عن المعاملة الوالدية السلبية للأب.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والأخير للدراسة الذي ينص على "هل توجد فروق دالة إحصائية في درجات المراهقين على مقياس القلق تبعاً لمستويات الكفاءة الاجتماعية الثلاثة (منخفض-متوسط-مرتفع) حسب تقديرات كل من الوالد والمعلم وجنس المراهق؟"، تم اتباع الطريقة الإحصائية لتحليل التباين الأحادي بحساب التباين الداخلي والخارجي ودرجات الحرية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في مستويات الكفاءة الاجتماعية/الوالد الثلاثة (منخفض [125]؛ متوسط [126]؛ ومرتفع [127])، وفي مستويات الكفاءة الاجتماعية/المعلم (منخفض (132)، متوسط (126)، ومرتفع (120))، من الطلاب الذكور (ن=189) على مقياس القلق ومتوسط درجات أفراد عينة الدراسة من الطالبات (ن=189) على نفس المقياس. ويوضح الجدول (3/أ) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة في المستويات الثلاثة الكفاءة الاجتماعية/الوالد والمعلم، على مقياس القلق.

2. تشير الخطوة الأولى (الجدول 3/ج) في النموذج الثاني من تحليلات الانحدار المتدرج المتعلقة بقدرة متغير نوعية المعاملة الوالدية للأب على التنبؤ بتقديرات الوالد للكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين أفراد عينة الدراسة إلى أن مربع معامل الارتباط كان دالاً، $F(1,376)=42.21$, $p < 0.001$, $\beta=.318$, $p < 0.001$; $R=.318$, $[R.Suq.2] R^2 = .101$; $R_{\Delta}=.099$ ، ما يشير إلى وجود علاقة إحصائية دالة بين هذين المتغيرين وأن هذا المتغير أسهم بنسبة (10%) من التباين في درجات الكفاءة الاجتماعية حسب تقديرات الوالدين، وارتبط إيجابياً بمستوى دال إحصائي ($\beta=.318$, $t=6.50$, $p < 0.001$)، بدرجة الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد الدراسة حسب تقديرات الوالد. وبصورة خاصة، فإن هذه النتيجة تشير إلى أن الطلبة الذين أبلغوا عن المعاملة الوالدية الإيجابية للأب مقارنة بالذين أبلغوا عن المعاملة الوالدية السلبية للأب حصلوا أيضاً على تقديرات من الوالدين عن كفاءتهم الاجتماعية كانت أكثر ارتفاعاً على مقياس الكفاءة الاجتماعية. وتشير الخطوة الثانية (الجدول 2/ج) من نفس نموذج تحليلات الانحدار المتدرج المتعلقة بقدرة متغير مستويات التماسك الأسري على التنبؤ بتقديرات الوالد للكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين، إلى أن مربع معامل الارتباط كان دالاً، $F(2, 375)=32.92$, $p < 0.001$, $\beta=.229$, $p < 0.001$; $R=.386$, $[R.Suq.2] R^2 = .149$; $R_{\Delta}=.145$ ، ما يشير إلى وجود علاقة إحصائية دالة بين هذين المتغيرين وأن هذا المتغير أسهم أيضاً بنسبة تقارب (5%) من التباين في درجات الكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين، وارتبط إيجابياً بدرجة الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد الدراسة بدرجة دالة إحصائية ($\beta=.229$, $t=4.62$, $p < 0.001$)، وبصورة خاصة، فإن هذه النتيجة تشير إلى أن الطلبة الذين أبلغوا عن تقديرات مرتفعة لمستوى التماسك الأسري مقارنة بالذين أبلغوا عن تقديرات منخفضة حصلوا على تقديرات من الوالدين عن كفاءتهم الاجتماعية أكثر ارتفاعاً. ويلاحظ في الخطوة الثانية أيضاً أن متغير المعاملة الوالدية للأب (Partial Correlation $r=.255$)، وبالرغم من إدخال متغير التماسك الأسري إلى النموذج، إلا أنه استمر في الإسهام في التنبؤ وتفسير التباين في درجات الكفاءة الاجتماعية. وبوجه عام تشير هذه النتيجة إلى تفوق متغير المعاملة الوالدية للأب على المتغيرات الأربعة المدخلة في النموذج، تلاه متغير التماسك

جدول (3/أ): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد الدراسة على مقياس القلق وفقاً لمستويات الكفاءة الاجتماعية/الوالد والمعلم وجنس الطالب

المجموع	الكفاءة الاجتماعية- المعلم							الكفاءة الاجتماعية- الوالد							جنس الطالب
	مرتفع		متوسط		منخفض			مرتفع		متوسط		منخفض			
	ع	م	ع	م	ع	م	ع	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
11.2	49.8	10.8	47.5	11.3	49.4	11.0	52.3	10.7	48.3	11.2	47.7	11.5	52.5	القلق الذكور	
17.5	53.9	3.71	52.1	717.	53.9	7.71	55.5	18.8	54.1	517.	52.7	1.61	55.0	الإناث	
9.41	51.8	.741	49.9	14.6	51.5	15.0	54.1	15.7	51.4	15.1	50.4	13.7	53.6	المجموع	

استخدام تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول (3/ب) نتائج تحليل التباين الأحادي وقيم "ف" للتعرف إلى الفروق في مقياس القلق التي تعود للمتغيرات المستقلة: مستويات الكفاءة الاجتماعية للمراهق وفقاً لتقديرات كل من الوالد والمعلم، وجنس الطالب.

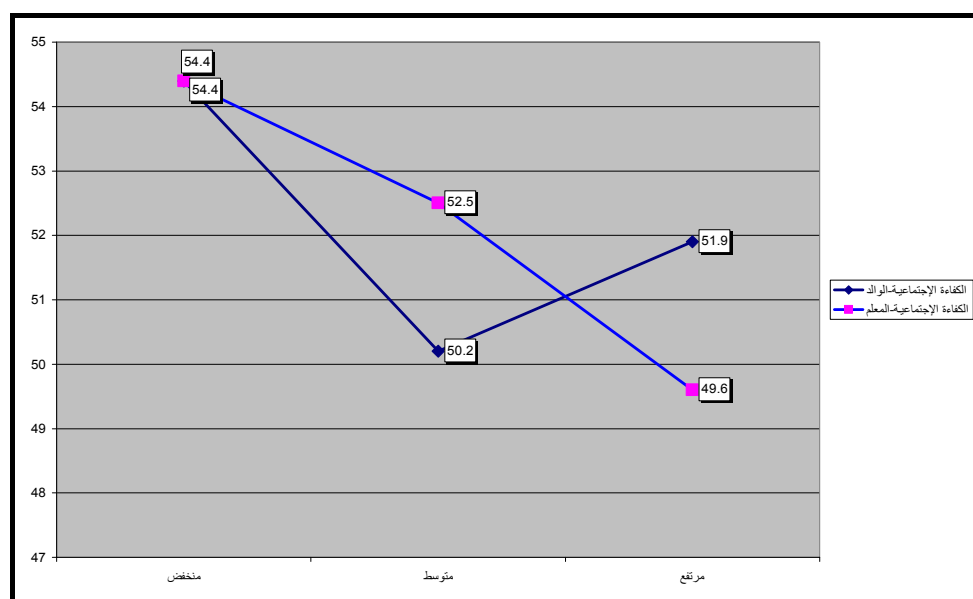
جدول (3/ب): دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد الدراسة على مقياس القلق وفقاً لمستويات الكفاءة الاجتماعية حسب تقديرات كل من الوالد والمعلم وجنس الطالب (ن=378)

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	مجموع قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية (p)	مربع إيتا (η^2)
مستويات الكفاءة الاجتماعية / الوالد (1)	2	1098.128	549.064	2.582	0.084	0.014
مستويات الكفاءة الاجتماعية / المعلم (2)	2	1349.590	674.795	*3.173	0.043	0.017
جنس الطالب (3)	1	1594.545	1594.545	**7.498	0.006	0.020
تفاعل 1 × 2	4	2595.710	648.927	*3.038	0.017	0.032
تفاعل 1 × 3	2	74.209	37.105	0.174	0.841	0.001
تفاعل 2 × 3	2	240.788	120.394	0.564	0.570	0.003
الخطأ	364	77764.201	213.638			
الكل	378	1104397.022				

** دالة عند مستوى 0.001. * دالة عند مستوى 0.05

حجم الأثر للفروق على هذا المتغير كان متوسطاً، فقد بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي ($\eta_p^2 = 0.020$) (Partial Eta squared)، على مقياس القلق. وبالرجوع إلى قيمة المتوسطات المعدلة نجد أن الفروق بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس القلق تعود لصالح الإناث، فمتوسط درجاتهن على مقياس القلق بلغ (54.2) درجة، في حين بلغ متوسط درجات الذكور (50.1) درجة على نفس المقياس. وتشير هذه النتيجة إلى أن جنس المراهق يلعب دوراً في التمايز بين الذكور والإناث في مستوى الاضطرابات الداخلية لدى المراهقين. رابعاً: أشارت النتائج الواردة في جدول (3/ب) إلى وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين كل من مستويات الكفاءة الاجتماعية-حسب تقديرات الوالد وحسب تقديرات المعلم على متغير القلق يتعدى القيمة الجدولية ($f(4,364) = 3.038$, $p=0.017$, $p<0.05$)، كما تبين أيضاً أن حجم الأثر للفروق على هذا المتغير كان متوسطاً، فقد بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي ($\eta_p^2 = 0.032$) (Partial Eta squared). ويوضح الشكل (3/1) التفاعل بين مستويات تقديرات كل من الوالد والمعلم للكفاءة الاجتماعية على مقياس القلق، ففي حين ارتبطت الدرجات الأدنى من تقديرات القلق الذاتية بدرجة دالة إحصائياً بالمستوى المتوسط من تقديرات الوالد للكفاءة الاجتماعية وبالمستوى المرتفع من تقديرات المعلم للكفاءة الاجتماعية، وارتبطت الدرجات المعتدلة من القلق بالمستوى الأعلى من الكفاءة حسب تقدير الوالد وبالمستوى المتوسط من الكفاءة حسب تقدير المعلم، فإن الدرجات العليا من القلق ارتبطت بالمستوى المنخفض من الكفاءة الاجتماعية حسب تقدير كل من الوالد والمعلم.

أولاً: إن القيمة الفائية المحسوبة لتأثير مستويات متغير الكفاءة الاجتماعية للمراهقين تبعاً لتقدير الوالد على متغير القلق لم تتعد القيمة الجدولية ($f(2,364) = 2.582$, $p=0.084$, $p>0.05$) ما يشير لعدم وجود أثر دال إحصائياً للكفاءة الاجتماعية التي يظهرها المراهق في تفاعله داخل أسرته على تقديراته الذاتية لدرجة القلق لديه. ثانياً: يبين الجدول (3/ب) أيضاً أن القيمة الفائية المحسوبة لتأثير مستويات متغير الكفاءة الاجتماعية للمراهقين تبعاً لتقدير المعلم تتعدى القيمة الجدولية على متغير القلق ($f(2,364) = 3.17$, $p=0.043$, $p<0.05$)، ما يشير لوجود أثر دال إحصائياً للكفاءة الاجتماعية للمراهق في تفاعله في البيئة المدرسية على تقديراته الذاتية لدرجة القلق لديه. كما تبين أيضاً أن حجم الأثر للفروق على هذا المتغير كان قليلاً، فقد بلغت قيمة مربع إيتا الجزئي ($\eta_p^2 = 0.017$) (Partial Eta squared) على مقياس القلق. وبالرجوع إلى قيمة المتوسطات الثلاثة المعدلة للكفاءة الاجتماعية على مقياس القلق وباستخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، نجد أن مصدر الفروق بين المتوسطات الثلاثة يعود إلى الفروق الدالة إحصائياً القائمة بين المجموعات منخفضة ($M=54.5$) الكفاءة والمجموعة المرتفعة ($M=49.6$) الكفاءة، حيث تبين أن مقدار الفروق بلغ (4.8) درجة. وهذا يعني أن المستويات الأعلى من الكفاءة الاجتماعية للمراهق في البيئة المدرسية ارتبطت بالمستويات الأدنى من القلق لدى المراهق وأنه كلما انخفضت مستويات الكفاءة الاجتماعية لدى المراهق في البيئة المدرسية كلما زادت معدلات شعوره بالقلق. ثالثاً: إن القيمة الفائية المحسوبة لتأثير متغير جنس الطالب على متغير القلق تتعدى القيمة الجدولية ($f(1,364) = 7.49$, $p=0.006$, $p>0.001$)، كما تبين أيضاً أن



شكل (1/3) التفاعل بين مستويات الكفاءة الاجتماعية حسب تقديرات كل من الوالد والمعلم على مقياس القلق

المناقشة

العربية يكون لها معنى وتأثير مختلف عن ذلك المعروف بسبليته عادة بين أوساط الباحثين، فالأطفال ضمن الأسر العربية ينظرون إلى تلك الممارسات الوالدية السلبية بوصفها الواجب الطبيعي للأباء. وتلقي هذه النتيجة الخاصة بالدراسة الحالية بمجملها بظلال من التفاؤل حول صورة الأسرة الأردنية ونوعية قيام الوالدين بدورهما في دعم النمو الاجتماعي والنفسى للأبناء من المراهقين.

وأظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول العلاقة الهامة بين تصورات المراهقين في الدراسة الحالية لتعرضهم لممارسات والدية إيجابية وتصوراتهم لنوعية ومستوى أداء الأسرة لوظيفتها المتعلقة بتوفير بيئة عائلية متماسكة وداعمة وقابليتها لإحداث التغييرات في تدرج سلطة اتخاذ القرارات وتوزيع الأدوار في النظام العائلي. وتنسجم هذه النتيجة مع العديد من أفكار الباحثين (Bögels & Brechman-Toussaint, 2006; Goldenberg & Lovejoy et al., 1999). في مجال خصائص الأسر الصحية والمختلة وظيفياً. وتعكس هذه النتيجة صدق ودقة الأدوات المستخدمة لقياس هذين الجانبين في تأدية الأسرة لوظائفها، وأن المعاملة الوالدية الإيجابية التي تتضمن المودة والنشاطات المشتركة وتوفير الدعم العاطفي والوسيلي الفعال تحدث فعلاً عندما يسود الاتصال المتعاطف والحوار حول المشاكل وتكون الحدود ضمن العائلة بالرغم من كونها مرنة يمكن تعديلها لكنها أيضاً قوية وواضحة تتضمن الاعتراف بحدود الآخرين والاحترام لوجهة نظرهم (Slesnick & Prestopnik, 2004). وبالمقابل تؤكد أن الممارسات الوالدية السلبية المفرطة السيطرة تحدث فعلاً عندما تكون الحدود ما بين الوالدين والأطفال مندمجة وضعيفة جداً وعندما يصبح أفراد الأسرة منشغلين بصورة مفرطة بأمور بعضهم البعض ما يصعد من فرص التفاعلات الحادة غير الصحية. وبوجه عام يبدو أن أسر هؤلاء المراهقين الذين أشاروا لتعرضهم لممارسات والدية إيجابية ولكونها من الأسر الصحية، فإنها تقوم عادة بتعديل وتكييف أنظمتها الفرعية وحدودها أو

سعت الدراسة الحالية لاستكشاف ثلاثة أسئلة تتعلق بالعلاقة بين الوظيفة الأسرية بعنصرها: المعاملة الوالدية والتماسك والتكيف الأسري والتقارير الذاتية للمراهقين عن درجة القلق لديهم والكفاءة الاجتماعية للمراهقين حسب تقديرات الوالد والمعلم وجنس المراهق وذلك لدى عينة عشوائية من طلبة وطالبات الصفوف السابع والثامن والتاسع في المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء. أشارت نتائج التحليلات الإحصائية الأولية بوجه عام إلى أن ما يقارب نصف أفراد العينة (49.7%) أبلغ عن تبني والديهم للمعاملة السلبية، في حين أكد النصف الآخر (50.3%) على ممارسة والديهم لطرق المعاملة الوالدية الإيجابية، وتبين أن متوسط درجات الطلبة المراهقين في الدراسة الحالية على مقياسي التماسك والتكيف الأسري كان معتدلاً وعكست هذه النتائج بالتالي تصورات معتدلة الدرجة لدى المراهقين بشأن كفاءة كل من تأدية والديهم لوظيفتهم الوالدية ونوعية التفاعلات السائدة في نظام أسر هؤلاء المراهقين. وقد أتت هذه النتائج متسقة مع بعض الدراسات (Brook, 1985; Coleman, 1980)، التي توصلت إلى أن المراهقين يدركون أسرهم عموماً بشكل إيجابي، ومتقاربة نسبياً مع النتائج التي توصلت إليها القليل من الدراسات (Alnajjar, 1996) التي أجريت على عينات من المراهقين في بيئات عربية وتوصلت لوجود معدلات مرتفعة نسبياً في تصورات المراهقين لكفاءة الوظيفة الأسرية ($M = 3.9$).

ومتماثلة ومختلفة مع نتائج دراسات أخرى (Dwairy, Achoui, Abouserie, Farah, Ghazal, & Fayad, 2006)، أشارت إلى أن المراهقين الأردنيين سجلوا مؤشرات أعلى من المتوسط على مقياس ممارسة نمطي الوالدية السلبية بنوعها الاستبدادية والمتسامحة مقارنة بالدول العربية الأخرى، والتي رأى الباحثون (Dwairy, 2004; Dwairy et al., 2006) أن هذه النتائج تعود لكون المعاملة الوالدية السلبية والتربية الاستبدادية لدى تطبيقها ضمن الثقافة

قواعدها استجابة للتغيرات التطورية، بمنحهم تدريجياً درجات متزايدة من الحكم الذاتي نظراً لكونهم أصبحوا يحتاجون لمستويات أقل أو أكثر من الضبط والتوجيه الوالدي (Colapinto, 1991).

كما أظهرت نتائج السؤال الثاني المتعلقة بقدرة متغيرات الوظيفة الأسرية بما فيها نوعا المعاملة الوالدية (السلبية والإيجابية) لكل من الأم والأب ومستويات بعدي الوظيفة الأسرية (التماسك والتكيف) على التنبؤ بدرجات المراهقين على مقياس القلق والكفاءة الاجتماعية- الوالد، الكفاءة الاجتماعية- المعلم على التوالي، أن المجموعة الأولى من تحليلات الانحدار المتدرج أشارت إلى أن كلاً من عاملي (أ) المعاملة الوالدية السلبية للأم و(ب) انخفاض مستوى التماسك الأسري هما فقط اللذان أسهما في التنبؤ بتقديرات الطلبة للقلق وتفسير ما نسبته (12%) من التباين في تقديرات أفراد الدراسة على مقياس القلق. وبشكل محدد، تبين أن متغير المعاملة الوالدية للأم أسهم بنسبة تقارب (10%) من التباين في درجات القلق، وارتبط بالقلق سلبياً بدرجة دالة إحصائية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين أبلغوا عن تعرضهم للمعاملة الوالدية السلبية من الأم مقارنة بالذين أشاروا لتعرضهم للمعاملة الوالدية الإيجابية من الأم، سجلوا مستويات أكثر ارتفاعاً على مقياس القلق. ويلاحظ في هذه النتيجة الدور البارز الذي تلعبه الأم مقارنة بالأب في تعرض المراهقين لخطر تطوير اضطرابات السلوك الداخلية ومنها القلق. وتتفق هذه النتائج بوجه عام مع ما توصلت إليه واحدة من الدراسات (Dwairy, 2008) من ارتباط الوالدية السلبية بدرجة دالة بالاضطرابات النفسية لدى المراهقين العرب. وتنسجم هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة حديثة (Johnson, & Greenberg, 2013) أشارت نتائجها إلى أن المستويات المرتفعة من اضطرابات السلوك الداخلية (القلق والاكتئاب) لدى المراهقين ارتبطت بالنوعية الوالدية السلبية والسيئة. ونتائج دراسة رابي (Rapee, 2009) التي أشارت إلى قدرة تصورات المراهقين لمعاملة الأم على التنبؤ بتقاريرهم الذاتية عن مستويات القلق المرتفعة لديهم، ومع نتائج بعض الدراسات (Loukas, 2009) التي توصلت إلى أن المستويات المنخفضة من تصورات المراهقين لممارسات السيطرة النفسية للأم ارتبطت بمستويات القلق الاجتماعي المرتفعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها قد تعود لقضايا التثليث والنزاعات بين الوالدين (Bosco, Renk, Dinger, Epstein, & Phares, 2003)، واستعمال الطفل "كشخص في المثلث" للقضايا النزاعية القائمة بين الوالدين، ويحتمل أن يكون الأب في عينة الدراسة الحالية قد قام بتحويل وتغيير وجهة القلق (Detour Anxiety) المرتبط بالقضايا الزوجية نحو أحد الأبناء الذي أصبح بدوره يقوم بدور الحليف للأب والمضاد للأم في هذا المثلث ما صعد القلق لديه وارتبط بالتالي بتقديراته السلبية للأم (Brown, 1999).

وأشارت نتائج المجموعة الثانية من تحليلات الانحدار المتدرج إلى وجود نموذج مختلف عن السابق، فقد تبين أن كلاً من

العاملين التاليين أسهما في التنبؤ بتقديرات الوالدين للكفاءة الاجتماعية لدى أبنائهم بشكل معتدل وفريد: (أ) المعاملة الوالدية الإيجابية للأب و(ب) ارتفاع مستوى التماسك الأسري، وأسهما سوية في تفسير (15%) من الفروق في تقديرات الوالدين للكفاءة الاجتماعية لدى أبنائهم. وبشكل محدد، تبين أن متغير المعاملة الوالدية الإيجابية للأب تنبأ إيجابياً وأسهم لوحده في تفسير (10%) من الفروق في تقديرات الوالدين للكفاءة الاجتماعية، وارتبط بهذه التقديرات بدرجة دالة إحصائية. وتشير هذه النتيجة أيضاً إلى أن المراهقين الذين أدركوا أن آبائهم يستخدمون ممارسات عقابية تأديبية سجلوا مستويات أدنى من الكفاءة الذاتية حسب تقدير الوالدين. وتنسجم هذه النتيجة جزئياً مع نتائج بعض الدراسات (Ingoldsby, Schvaneveldt, Supple & Bush, 2004)، التي توصلت إلى أن تصورات المراهقين للقسوة الوالدية الأكبر قد تنبأت سلبياً بالكفاءة الذاتية لهؤلاء المراهقين. وتنسجم هذه النتائج بمجملها مع بعض الدراسات العربية (الناجم، 2007) التي أشارت لوجود علاقة دالة بين المعاملة الوالدية السلبية في المعاملة وارتفاع درجة مشكلات التوافق الاجتماعي لدى المراهقين، والغربية (Carson, Chowdhury, Perry & Pati, 1999; Fasco et al., 2012; Hauser, Jacobson, Wertlieb, Brink, & Wentworth, 1985; Leidy et al., 2010; Rigby, 1994; Shek, 1997, 2004)، التي أشارت إلى أن البيئة الأسرية التي تتصف بالترابط العاطفي بين أفراد العائلة وبلاستقلالية والتنظيم ترتبط بالتوافق الأفضل وزيادة الشعور بالكفاءة الذاتية لدى المراهقين، وأن الأسر التي تتصف بالمستويات الأعلى من التعبير العاطفي والتواصل بين الطفل والوالد، وأنماط الوالدية الإيجابية الديمقراطية، تنزع لأن يكون لديها أبناء بمستويات أقوى من الشعور بالكفاءة الذاتية مقارنة بالأسر ذات المستويات المنخفضة على هذه المتغيرات، وأن التماسك العائلي والمعاملة الوالدية الإيجابية تنبأ بالتحسن في الكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين (Leidy et al., 2010). ويلاحظ في هذه النتيجة الدور البارز الذي يلعبه الأب مقارنة بالأم ودور الترابط العاطفي المتبادل بين أفراد الأسرة في رفع كفاءة المراهقين الاجتماعية، ومن جانب آخر في تعريضهم في حالة اختلال هذه الجوانب من الوظيفة الأسرية لخطر قصور المهارات الاجتماعية التي تعتبر الأساس في التطور الاجتماعي للمراهقين، كما وتبدو هذه البيانات متسقة جزئياً مع نماذج التأثيرات المتبادلة لعلاقات الوالد/ الطفل. وتؤكد هذه الأنماط المعقدة للنتائج السابقتين المتعلقة بثلاثي الأم - الأب - المراهق أهمية تضمين كل من الأمهات والآباء مستقبلاً في البحث حول تصورات المراهقين للوالدين (Bosco et al., 2003).

كما أشارت نتائج المجموعة الثالثة من تحليلات الانحدار المتدرج إلى وجود نموذج مماثل ومختلف جزئياً عن السابق، فقد تبين أيضاً أن عامل المعاملة الوالدية الإيجابية للأب كان العامل الوحيد والفريد الذي أسهم في التنبؤ وتفسير ما يقارب (5%) من الفروق في تقديرات المعلمين للكفاءة الاجتماعية لدى طلابهم

أكثر احتمالاً لأن يمتثلوا ويستدخلوا معايير الآباء الداعمة للسلوك الملازم، ويتضمن ذلك مطالب التنظيم الذاتي والكفاءة الاجتماعية الأفضل (Grusec & Goodnow, 1994; Maccoby, 1983; Parpal & Maccoby, 1985). وعلى النقيض من ذلك، الأطفال الذي يظهر آباؤهم مستويات عالية من العاطفة السلبية نحوهم قد يستنتجون أن آباءهم لا يهتمون بشؤونهم، وكنتيجة لذلك، مثل هؤلاء الأطفال قد لا يحفزون للامتثال إلى توجيهات الآباء أو لقبول واستدخال معاييرهم، بالإضافة إلى ذلك، فإن الآباء الذين يكونون عموماً إيجابيين وداعمين لأبنائهم قد يساعدونهم على التحكم في ضيقهم وفي النجاح بالتعامل مع المواقف الموترة (Skinner & Wellborn, 1994). وقد تتبنى مثل هذه الخبرة في المواجهة الناجحة، بدورها، تطوير المهارات الاجتماعية اللازمة للكفاءة الاجتماعية وتخفّض من التوقعات السلبية المتعلقة بالتفاعلات الاجتماعية (Dusek & Danko, 1994; Hardy, Power, & Jaedicke, 1993).

وأخيراً، أظهرت نتائج السؤال الثالث المتعلق بالكشف عن تأثيرات تقديرات كل من الوالد والمعلم للكفاءة الاجتماعية وجنس المراهق على التقديرات الذاتية للمراهقين لاضطرابات القلق، عدم وجود تأثير دال لتقديرات الوالدين لكفاءة المراهق الاجتماعية كما تعكسها ممارساته وتصرفاته داخل البيئة الأسرية ومع أفراد الأسرة الآخرين، على تقديراته الذاتية لوجود أعراض القلق لديه، في حين تبين وجود تأثير دال إحصائياً لتقديرات المعلمين لكفاءة المراهق الاجتماعية داخل البيئة المدرسية على تقديرات القلق هذه، ووجود تأثير لتفاعل تقديرات كل من الوالد والمعلم للكفاءة الاجتماعية على مقياس القلق. وتنسجم هذه النتيجة مع بعض الدراسات (e.g., Hansen, Nangle, & Meyer, 1998) التي توصلت لارتباط نقص المهارات الاجتماعية بعدد من اضطرابات السلوكيات الداخلية كالقلق.

وتشير هذه النتيجة بوجه عام إلى أن المراهقين الذين حصلوا من الوالدين على تقديرات ذات مستويات مختلفة عن كفاءتهم الاجتماعية لم ترتبط هذه المستويات بتقديراتهم الذاتية عن معاناتهم من أعراض القلق، في حين أتت تقديرات المعلمين أكثر تطابقاً مع تقديرات المراهقين الذاتية بشأن معاناتهم من القلق، فالمراهقون الذين أبلغوا أنهم يعانون من مستويات مرتفعة من أعراض القلق مقارنة بأولئك الذين أبلغوا أنهم يعانون من مستويات منخفضة من أعراض القلق تم تقديرهم من معلمهم بأنهم أقل كفاءة اجتماعية بدرجة دالة إحصائية. كما ارتبطت الدرجات الأدنى من تقديرات القلق الذاتية بدرجة دالة إحصائية بالمستوى المتوسط من تقديرات الوالد للكفاءة الاجتماعية وبالمستوى المرتفع من تقديرات المعلم للكفاءة الاجتماعية. وتنسجم هذه النتيجة مع الفرضية المتضمنة أن خبرة العلاقات الإيجابية مع الآخرين يمكن أن تعمل كحاجز ضد القلق وصعوبات المشكلات الداخلية الأخرى (Brody & Flor, 1997)، وأن الأطفال الكفؤين اجتماعياً ولكونهم

وارتبط إيجابياً بهذه التقديرات بدرجة دالة إحصائية. وتنسجم هذه النتيجة جزئياً مع نتائج الدراسات (Baumrind, 1991; Darling, 1993; Forehand & Nousiainen, 1993) أكدت نتائجها أن أسلوب الممارسات الوالدية خاصة الصادرة من الأب (Forehand & Nousiainen, 1993) يزود بمؤشر قوي على كفاءة أداء الوالدين لوظيفتهم الوالدية التي بدورها يمكن أن تتنبأ بحالة سواء وعافية الطفل عبر طيف عريض من البيئات وعبر مجموعات متنوعة من الأطفال، ومع نتائج بعض الدراسات (EI-Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010) التي توصلت إلى أن تصورات المراهقين لمستوى تدخل الوالد المرتبط بالاهتمام والرعاية قد تنبأت بالتراجع في سلوك المشكلة والتحسين في المهارات الاجتماعية حسب تقديرات المعلمين.

وتشير هذه النتيجة إلى أن المراهقين الذين أدركوا أن آباءهم يستخدمون ممارسات والدية أكثر إيجابية مقارنة بأولئك الذين أدركوا أن آباءهم يستخدمون ممارسات والدية سلبية سجلوا مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية حسب تقدير المعلمين. وتجدر المراجعة في هذه النتيجة أن تقديرات المعلمين للكفاءة الاجتماعية كانت تقتصر على سلوك المراهقين في البيئة المدرسية، وهذا ما قد يفسر التباين بين هذه النتيجة وتلك التي سبقتها المتعلقة بتقديرات الوالدين لكفاءة أبنائهم الاجتماعية التي كانت مقتصرة على كفاءة المراهق داخل بيئته الأسرية. كما تشير هذه البيانات إلى أهمية وجهات نظر الشخص المخبر في تقرير ماهية العلاقات بين هذه المتغيرات المعقدة المتعلقة بتأثير الوظيفة الوالدية على التطور النفسي والاجتماعي للمراهقين في بيئتي الأسرة والمدرسة. وربما تعد أحد أهم النتائج الملخصة أعلاه، بأن الممارسات الوالدية الصادرة من قبل الآباء، لكن ليس من قبل الأمهات، تمثل المتنبئ الدال الهام بالأداء الاجتماعي للمراهق في المدرسة. وهذا يشير إلى أن إهمال دور الآباء عند دراسة التطور النفسي والاجتماعي للمراهقين، كما كان معمولاً به بشكل نموذجي (Phares & Compas, 1992)، يحّد من الفهم للعوامل التي تساهم في توافق المراهق وأدائه النفسي والاجتماعي. والسؤال الذي يطرح نفسه هو: ما الذي يجعل ممارسات الأب الوالدية الإيجابية أكثر أهمية من ممارسات الأم في التنبؤ بكفاءة المراهق الاجتماعية في المدرسة؟ وقد يكون أحد التفسيرات لذلك أن قبول الأب للمراهق يكون شرطياً أكثر من قبول الأم. فقد يظهر الأب سلوكيات التشجيع والاهتمام والتقبل لابنه المراهق عندما يقوم هذا المراهق بالأداء الحسن خارج المنزل، ويكون رافضاً له عندما لا يحدث مثل هذا السلوك (Forehand & Nousiainen, 1993).

وبوجه عام يمكن تفسير هذه النتائج المتعلقة بتأثيرات المعاملة الوالدية الإيجابية على تقديرات الكفاءة الاجتماعية للمراهقين في عينة الدراسة الحالية، بأنه عندما يكون الآباء دافئين مع أبنائهم وداعمين لهم، فإن هؤلاء المراهقين يكونون أكثر احتمالاً لأن يعتقدوا بأن آباءهم مهتمون بهم وبمصلحتهم واهتماماتهم، ولذلك، يصبح مثل هؤلاء الأطفال مدفوعين بمشاعر الثقة والتبادلية

فإن ذلك يبرز الحاجة لتضمين المعلومات حول الآباء في أي بحث مستقبلي ذي علاقة.

وتوجد بعض المحددات المتعلقة بإمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة، يتعلق جزء منها بالمنهجية المتبعة وبطبيعة المقاييس المستخدمة، فالدراسة استندت إلى عينة صغيرة العدد نسبياً وتنتمي لبيئة ذات خصائص سكانية معينة، وإلى منهج التقرير الذاتي للمفحوصين وإلى المنهج الاسترجاعي للمعلومات، ما قد يعرض المعلومات المستخدمة للكثير من احتمالية أخطاء الذاكرة. كما أن الدراسة اعتمدت على قياس المعاملة الوالدية من خلال نوعي المعاملة الوالدية السلبية والإيجابية، ولعل استخدام المقاييس التي تحدد أنواع المعاملة الوالدية الأربعة (Baumrind, 1991) كاستبيان نمط الوالدية (Parenting Style Questionnaire) [PSQ]; Robinson, Mandelco, Olsen, & Hart, 1995) كان سيوفر قوة تنبؤية أقوى ووصفاً أدق للفروق. ويتعلق الجزء الآخر بمحدودية المتغيرات المستخدمة وباحتمالية تداخلها مع محدّدات شخصية أخرى لم تقم الدراسة بقياسها كالمغربية الاجتماعية والاكتئاب. بالإضافة إلى أن هذه الدراسة فحصت سلوكيات المعاملة الوالدية فقط بدون اعتبار للعوامل الأخرى التي قد تؤثر على الآباء والأمهات مثل أعراض القلق والاكتئاب أو المعتقدات الخاصة بالمعاملة الوالدية. وتعد هذه عوامل حاسمة للتحري خاصة من ناحية تطوير أعراض القلق لدى الأبناء. على سبيل المثال، الأطفال الذين يكون آباؤهم قلقين ومكتئبين يواجهون خطراً أعلى من نظائهم للإصابة باضطرابات القلق والمزاج (Bell-Dolan, Last, & Strauss, 1990; Warner, Mufson, & Weissman, 1995). وبالرغم من أن الصلات المفترضة بين البيئات الأسرية والممارسات الوالدية التي تروج للكفاءة الاجتماعية وتمنع ظهور سلوكيات المشاكل الداخلية كالقلق تم التحقق منها وتبدو منطقية، إلا أن القاعدة للصلة المفترضة ما زالت غير واضحة وتبرز الحاجة لمزيد من الدراسات التي تستهدفها.

كما أن الأداة التي استخدمت في الدراسة الحالية لتقييم التماسك والتكيف الأسري استمدت من مجموعة من الأدب النفسي الغربي المتعلقة بأداء العائلة، لكن ما يطمئن أن النتائج الحالية تشير إلى أن مقياس قابلية الأسرة للتكيف والتماسك يتمتع بمستوى مقبول من الثقة والصدق، وقد يكون مفيداً في تمييز وتحديد طبيعة الاتصال السائد في البيئة الأسرية كما يدرك ويتم تصوره من قبل أفراد العائلة المراهقين الأردنيين والعرب. وهذا قد يجعل الأداة مفيدة أيضاً في برامج الإرشاد الأسري والبرامج الإرشادية المدرسية والخاصة بالمراهقين من خلال تمييز البعدين الرئيسيين المختلفين في الأداء الأسري. وبالرغم من ذلك، فإن هناك حاجة لمزيد من الدراسات الأخرى لتقصي استخدام مقياس قابلية الأسرة للتكيف والتماسك في أماكن خدمات رعاية الصحة النفسية للمراهقين و/أو عيادات الطب النفسي العامة والخاصة. بالإضافة لذلك، فإن تقييماً مستقلاً للوظيفة الأسرية وارتباطها بمتغيرات الصحة النفسية لأفراد الأسرة المختلفين من الضروري أن يتم تنفيذه. وقد يزود هذا

منظمين ذاتياً ينزعون بدرجة أكثر لاختيار واستنباط الخبرات الاجتماعية الأكثر إيجابية والأقل سلبية في المدرسة ومع أقرانهم (Steinberg et al., 1989). ويبدو أن تطور الكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين يمثل عملية معقدة تتفاوت عبر البيئات المختلفة، وبدلاً من أن تحمل العوامل المتعلقة بعملية اتصال المراهق وتفاعله داخل البيئة الأسرية أو المدرسية في تسلسل مستقيم من السبب والنتيجة، فإنها تعمل وتتفاعل مع بعضها البعض الآخر لإنتاج تأثيرها (Fleming, 1996). كما أن العلاقة بين الخلل في الكفاءة الاجتماعية والنقص في المهارات الاجتماعية ومثل هذه المشاكل الخاصة بالتوافق النفسي والتطور الانفعالي ثنائية الاتجاه (Hansen, Nangle, & Meyer, 1998) على سبيل المثال، يُمكن أن يؤدي اضطراب القلق إلى الفرص المحدودة للتفاعل الاجتماعي، الأمر الذي يحول دون تطوير المهارات الاجتماعية اللازمة لخلق شبكة دعم وقبول من الأصدقاء (Hansen et al., 1998; Hartup, 1989).

أظهرت النتائج تأثير جنس المراهق على تقديرات المراهقين لوجود أعراض القلق لديهم، فقد تبين وجود فروق دالة إحصائية على مقياس القلق تعود لصالح الإناث. وتنسجم هذه النتيجة المتعلقة بأن الإناث كن أكثر قلقاً من الذكور، مع نتائج واحدة من الدراسات (Bosco et al., 2003) التي توصلت إلى أن الفتيات مقارنة بالذكور يُظهرن مستويات أعلى من الصعوبات العاطفية الموجهة للداخل وأن ذلك يرتبط بالمستويات الأعلى من أعراض الاضطرابات النفسية لدى الوالدين كالإكتئاب والقلق، ويتعلق أيضاً بقضايا التثليث والنزاعات بين الوالدين. كما تتسق مع تأكيد بعض الباحثين العرب (Abdel-Khalek, & Alansari, 2004; Alansari, 2004)، أن كلاً من أساليب تربية الأطفال والتقاليد العربية المتشددة تترك أثراً مميزاً على الإناث وأن الصراع المتزايد بين الدور الأنثوي التقليدي للزواج ورعاية الأطفال والمساوي الجديدة للتعليم والعمل خارج البيت، يجعل الإناث عرضة لمستويات قلق أعلى مقارنة بالذكور.

لقد أكدت النتائج الحالية بشكل كبير الصلة بين نوعية تأدية الأسرة لوظيفتها ومستويات السواء النفسي للمراهقين المخبر عنهما ذاتياً والتطور الاجتماعي حسب تقديرات الوالدين والمعلمين وأسهمت في رفد المعرفة في مجال التطور النفسي والاجتماعي للمراهقين وأداء الأسرة السليم لوظيفتها بأسلوبين مهمين. أولاً: إن تصميم البيانات المتعددة المصدر في هذه الدراسة يلقي الضوء على التحيز المحتمل لمصدر المعلومات الأحادي السائد في بعض الدراسات الأخرى. وقد أظهر منهج الدراسة الحالي مستويات دالة من الاتساق في تقارير البيئة الأسرية عبر أفراد العائلة الواحدة، وتزود هذه النتائج بذلك بعض الدليل على صدق تقارير المراهقين عن البيئة العائلية. ثانياً، تؤكد النتائج الحالية أن تفاعل الأب مع الابن المراهق يعد عاملاً دالاً يرتبط بكفاءة المراهق الاجتماعية، ونظراً لأن معظم الوالدين المستجيبين كانوا من الأمهات (97%)،

بالمهارات الداعمة لأدوارهم الأسرية وممارساتهم الوالدية. هذا وتؤكد المحاولات التجريبية أن البرامج الموجهة للآباء وللمراهقين يمكن أن تكون فعالة في تخفيض عوامل الخطر المرتبطة بالنظام الأسري المضطرب. ويعتبر برنامج الآباء كمعلمين وآباء المراهقين كمعلمين (Parents as Teachers (PAT) and Teen Parents as Teachers (TPAT); Wagner & Clayton, 1999) من الأمثلة الجيدة على تلك التدخلات.

المراجع

الذويب، مي. (2006). تقدير الذات والاكتئاب والقلق لدى أبناء الكحوليين والمضطربين نفسياً. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الريحاني، سليمان، ذويب، مي، والرشدان، عز. (2009). أساليب المعاملة الوالدية كما يدرها المراهقون وأثرها على تفكيرهم النفسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 5 (3)، 231-217.

السور، ناديا. (1997). أسباب تسرب الطلبة من الجنسين في كل من مدارس المدن والأرياف. "دراسة ميدانية". مجلة دراسات "الدراسات التربوية"، المجلد 24، العدد الأول، 174-144، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبيدات، نوقان، وعدس، عبد الرحمن. (1998). البحث العلمي مفهومه وأدواته، أساليبه. عمان، الأردن: دار الفكر.

الناجم، مجيدة. (2007). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المشكلات الأسرية والمدرسية عند طالبات المرحلة المتوسطة: دراسة وصفية تحليلية مطبقة على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. بحث منشور في دليل أبحاث المؤتمر العلمي العشرون للخدمة الاجتماعية المنعقد خلال الفترة من 11-13/3/2007، في كلية الخدمة الاجتماعية- جامعة حلوان- القاهرة- جمهورية مصر العربية.

نادر، نجوى. (1998). معاملة الوالدين للطفل وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، الجمهورية العربية السورية.

Abdel-Khalek, A., & Alansari, B. (2004). Gender differences in anxiety among undergraduates from ten Arab countries. *Social Behavior and Personality*, 32(7), 649-656.

Alansari, B. (2004). Cigarette smoking behavior among Kuwait university male undergraduates: A study on smoker's personality. *Annals of Arts and Social Sciences*, 25 No.217, (special issue).

Alnajjar, A. (1996). Adolescents' perceptions of family functioning in the United Arab Emirates. *Adolescence*, 31 (122), 433-442.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

التقييم المستقل، ومع عينة جديدة من المراهقين أو مثالياً في دراسة طويلة مع مجموعة من المراهقين، ويوفر معلومات عن القيمة التنبؤية لمقياس قابلية الأسرة للتكيف والتماسك بمؤشرات الصحة النفسية والاضطرابات النفسية لدى أفراد الأسرة. وبالرغم من سهولة تطبيق وتصحيح المقياس، إلا أنه يفتقر إلى بعض التحديد في معلوماته حول الوظائف الأسرية المعينة. ويمكن لاستعمال إجراءات التقييم الإضافية، مثل إجراء مقابلة منظمة للحصول على التاريخ الأسري والشخصي للمراهق والتقارير أو التقييمات من قبل أفراد العائلة الآخرين، كما هو مقترح مبكراً من قبل بعض الباحثين (Smilkstein, 1984)، أن يوفر معلومات أكثر تفصيلاً حول عائلة المراهق.

إن مقارنة تصورات الوالد مقابل تصورات المراهق لوظيفة الأسرة كان يمكن أن ينتج معلومات قيمة أيضاً حول الاتفاق بين أفراد الأسرة الواحدة والوظيفة الأسرية. بالإضافة إلى ذلك، ونظراً لأن درجات تقدير المراهقين للوظيفة الأسرية كانت عموماً متوسطة بشكل منخفض، فإن ذلك يأتي متوقعاً ومنسجماً مع المنظور التطوري لعملية الانفصال/الفردية (Separation/individuation)، في مرحلة المراهقة. وبالمقابل قد يزود استعمال التقييم الذاتي أو تقييم الأصدقاء لقدرة وكفاءة المراهقين الاجتماعية ويوفر معلومات من مصدر لدعم المراهقين يعد أقوى تقليدياً، وهذا ما تحققت واحدة من الدراسات (Smilkstein, Ashworth, & Montano, 1982) من صحته في عينة من المراهقين التي أبلغت عن الرضا الأعلى عن علاقاتهم مع أصدقائهم مقارنة بها مع عائلاتهم. ولأن جميع الطلبة لم يكونوا مشاركين فإن التحيز في اختيار العينة من المحتمل أن يكون قد حدث. وعلى أية حال، اتصف المشاركون بخصائص سكانية مماثلة لطلبة المدارس الحكومية بوجه عام. إضافة إلى ذلك، ولكون العينة عشوائية فإن اختيار المشاركين لم يستند إلى الرغبة في إكمال المقاييس، وكان مقيداً بتعاون الآباء وبمدى توفر المعلمين الكافين واستعدادهم للقيام بتنفيذ المقابلات مع الوالدين واللقاءات الجمعية مع المراهقين لتطبيق المقاييس.

وأخيراً، واستناداً إلى هذه النتائج والدور المميز الذي أبرزته لكل من الآباء والأمهات في التأثير على التوافق الاجتماعي والنفسي للأبناء، تقترح الدراسة وتوصي بإمكانية توظيف هذه النتائج في تصميم تدخلات العلاج والإرشاد الأسري وبرامج التعليم النفسي المطبقة في المدارس وبحيث تستهدف هذه البرامج بشكل خاص نظام الأسر المختلفة وظيفياً، وتوجه لكل من المراهقين والآباء والأمهات. كما وتقترح وبشكل خاص إمكانية إضافة وتناول مكون العلاقات مع الأمهات وقضايا التثليث مع الوالدين ومحاولة استكشاف دورهم التثليثي (Triangled role) في قضايا والديهم (Brown, 1999)، وذلك في برامج الإرشاد التدخلية مع المراهقين والشباب المعرضين لخطر أو الذين يظهرون أعراض مستويات مرتفعة من القلق، مع التأكيد على توفير الحوافز للوالدين وخاصة الآباء لحثهم على المشاركة في تلك البرامج لضمان تزودهم

- family, and social perspectives (3rd, ed., pp. 1-26). Boston: Allyn & Bacon.
- Cicirelli, V. (1998). Intergenerational relationships in modern families. In L. L'Abate (ed.) *Family psychopathology. The relational roots of dysfunctional behavior* (pp. 185-206). New York: The Guilford Press.
- Colapinto, J. (1991). Structural family therapy. In A. Gurman, & D. Kniskern (Eds.), *Handbook of family therapy*, Vol. 2 (pp. 417-443). New York: Brunner/Mazel.
- Coleman, J. (1980). *The nature of adolescence*. London: Methuen.
- Compan, E., Moreno, J., Ruiz, M., & Pascual, E. (2002). Doing things together: Adolescent health and family rituals. *Journal of Epidemiologic Community Health*, 56, 89-94.
- Cusinato, M. (1998). Parenting styles and psychopathology. In L. L'Abate (ed.) *Family psychopathology. The relational roots of dysfunctional behavior* (pp. 158-184). New York: The Guilford Press.
- Darling, N. (1999). *Parenting style and its correlates*. EDO-PS-99-3 Eric Digest. Champaign IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. EJ427896.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- De Ross, R., Marrinan, S., Schattner, S., & Gullone, E. (1999). The Relationship between perceived family environment and psychological wellbeing: Mother, father, and adolescent reports. *Australian Psychologist*, 34 (1), 58-63.
- Dumka, L., Roosa, M., & Jackson, K. (1997). Risk, conflict, mother's parenting, and children's adjustment in low-income, Mexican immigrant, and Mexican American families. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 309-323.
- Dusek, J., & Danko, M. (1994). Adolescent coping styles and perceptions of parental child rearing. *Journal of Adolescent Research*, 9, 412-426.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and psychological adjustment of Arab adolescents. *Transcultural Psychiatry*, 41(2), 233-252.
- Dwairy, M. (2008). Parental inconsistency versus parental authoritarianism: Associations with symptoms of psychological disorders. *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (5), 616-626.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Ghazal, I., & Fayad, M. (2006). Parenting styles in Arab societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37 (3), 1-18.
- El-Nokali, N., Bachman, H., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81 (3), 988-1005.
- Fasco, G., Caruthers, A., & Dishion, T. (2012). A six-year predictive test of adolescent family Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D., & Moselle, K. (1985). A developmental perspective on adolescent drug abuse. *Advances in Alcohol and Substance Use*, 5, 41-67.
- Bayer, J., Sanson, A., & Hemphill, S. (2006) Parent influences on early internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 542-59.
- Bell, R., & Chapman, M. (1986). Child effects in studies using experimental or brief longitudinal approaches to socialization. *Developmental Psychology*, 22, 595-603.
- Bell-Dolan, D., Last, C., & Strauss, C. (1990). Symptoms of anxiety disorders in normal children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 759-765.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55 (1), 83-96.
- Berg-Nielsen, T., Vikan, A., & Dahl, A. (2002). Parenting related to child and parental psychopathology: A descriptive review of the literature. *Clinical Child Psychology Psychiatry*, 7(4), 529-552.
- Bogels, S., & Brechman-Toussaint, M. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review*, 26, 834-856.
- Bosco, G., Renk, K., Dinger, T., Epstein, M., & Phares, V. (2003). The connections between adolescents' perceptions of parents, parental psychological symptoms and adolescent functioning. *Applied Developmental Psychology*, 24, 179-200.
- Brody, G., & Flor, D. (1997). Maternal psychological functioning, family processes, and child adjustment in rural, single parent, African American families. *Developmental Psychology*, 33(6), 1000-1011.
- Brook, C. (1985). *All about adolescence*. New York, NY: John Wiley.
- Brown, J. (1999). Bowen family systems theory and practice: Illustration and critique. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy (ANZJFT)*, 20 (2), 94-103.
- Brunner, E. (1998). Family interaction and family psychopathology. In L.L'Abate (ed.) *Family psychopathology. The relational roots of dysfunctional behavior* (pp. 75-93). New York: The Guilford Press.
- Carson, D., Chowdhury, A., Perry, C., & Pati, C. (1999). Family characteristics and adolescent competence in India: Investigation of youth in southern Orissa. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 211-233.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1999). Overview: The expanded family life cycle, individual, family, and social perspectives. In B. Carter & M. McGoldrick (Eds.), *The expanded family life cycle: Individual,*

- efficacy in Chile and Ecuador. *Marriage & Family Review*, 35(3), 139-159.
- Jackson, A., Brooks-Gunn, J., Huang, C., & Glassman, M. (2000). Single mothers in low-wage jobs: Financial strain, parenting, and preschoolers' outcomes. *Child Development*, 71, 1409-1423.
- Jacob, T., & Leonard, K. (1991, November). *Family and peer influences in the development of adolescent alcohol abuse*. Paper presented at the NIAAA conference of working group on the development of alcohol-related problems in high-risk youth: Establishing linkages across biogenetic and psychosocial domains, Washington, DC.
- Johnson, L., & Greenberg, M. (2013). Parenting and early adolescent internalizing: The importance of teasing apart anxiety and depressive symptoms. *The Journal of Early Adolescence*, 33 (2), 201-226.
- Kaslow, F. (1996). *Handbook of Relational Diagnosis and Dysfunctional Family Patterns*. New York: Wiley.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Leidy, M., Guerra, N., & Toro, R. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant Latino families. *Journal of Family Psychology*, 24 (3), 252-260.
- Loukas, A. (2009). Examining temporal associations between perceived maternal psychological control and early adolescent internalizing problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37 (8), 1113-1122.
- Lovejoy, M., Weis, R., O'Hare, E., & Rubin, E. (1999). Development and initial validation of the parent behavior inventory. *Psychological Assessment*, 11, 534-545.
- Lytton, H. (1990). Child and parental effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, 26, 683-697.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen (Ed.) & E. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th, ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Markiewicz, D., Doyle, A., & Brendgen, M. (2001). The quality of adolescents' friendships: Associations with mothers' interpersonal relationships, attachments to parents and peers, and prosocial behaviors. *Journal of Adolescence*, 24, 429-445.
- Nebbergall, A. J. (2007). *Assessment of social competency and problem behavior: The psychometric properties of a social competency rating form*. Unpublished master's thesis, university of Maryland, College Park.
- relationship quality and effortful control pathways to emerging adult social and emotional health. *Journal of Family Psychology*, 26 (4), 565-575.
- Fleming, D. (1996). Parent-child interactive behavior and child social competence. M.Ed. Dissertation, University of Alberta (Canada), Canada. Retrieved July 21, 2011, from Dissertations & Theses (Publication No. AAT MM18201).
- Forehand, R., & Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: Critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology*, 7, 213-221.
- Forgays, D. (1996). The relationship between type A parenting and adolescent perception of family environment. *Adolescence*, 31, 841-862.
- Gerard, A., & Reynolds, C. (1999). Characteristics and applications of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale. In M. Maruish (ed.), *The use of psychological testing for treatment and planning and outcomes assessment* (pp. 323-340), (2nd edition). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (2008). *Family therapy: an overview* (7th, ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Gottfredson, G., Jones, E., Gore, T. (2002). Implementation and evaluation of a cognitive-behavioral intervention to prevent problem behavior in a disorganized school. *Prevention Science*, 3, 43-56.
- Grusec, J., & Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 1-19.
- Hansen, D., Nangle, D., & Meyer, K. (1998). Enhancing the effectiveness of social skills interventions with adolescents. *Education and Treatment of Children*, 21(4), 489-513.
- Hardy, D., Power, T., & Jaedicke, S. (1993). Examining the relation of parenting to children's coping with everyday stress. *Child Development*, 64, 1829-1841.
- Hartup, W. (1978). Perspectives on child and family interaction: Past, present and future. In R. Lerner & G. Spanier (Eds.), *Child influences on marital and family interaction: A life-span perspective* (pp. 23-45). New York: Academic Press.
- Hartup, W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Huh, D., Tristan, J., Wade, E., & Stice, E. (2006). Does problem behavior elicit poor parenting? A prospective study of adolescent girls. *Journal of Adolescent Research*, 21, 185-204.
- Ingoldsby, B., Schvaneveldt, P., Supple, A., & Bush, K. (2004). The Relationship between parenting behaviors and adolescent achievement and self-

- parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.
- Roelofse, R., & Middleton, M. (1985). The family functioning in adolescence questionnaire: A measure of psychosocial family health during adolescence. *Journal of Adolescence*, 8 (1), 33-45.
- Shek, D. (1997). Family environment and adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior: A pioneer study in a Chinese context. *The Journal of Genetic Psychology*, 158 (1), 113- 128.
- Shek, D. (2004). Family processes and developmental outcomes in Chinese adolescents. *HK J Pediatric*, 9, 316-324.
- Skinner, E. & Wellborn, J. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. Featherman, R. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life span development and behavior* (pp. 91-133). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slesnick, N, & Prestopnik, J. (2004). Perceptions of the family environment and youth behaviors: Alcohol abusing runaway adolescents and their primary caretakers. *The Family Journal*, 12, 243-253.
- Smilkstein, G. (1984). The physician and family function assessment. *Family Systems Medicine*, 2, 263-279.
- Smilkstein, G., Ashworth, C., & Montano, D. (1982). Validity and reliability of the family APGAR as a test of family function. *Journal of Family Practice*, 15, 303-311.
- Sperry, L. (2004). Assessment of couples and families: Contemporary and cutting-edge strategies. New York, NY: Brunner-Routledge.
- Spielberger, C., Edwards, C., Lushene, R., Montuori, J., & Platzek, D. (1973). *The state-trait anxiety inventory for children*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Steinberg, L., Darling, N., & Fletcher, A. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. In P. Moen, G. Elder, Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 423-466). Washington, DC: American Psychological Association.
- Steinberg, L., Elmen, J., & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., & Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Tuckman, B. (1999). *Conducting educational research*, 5th, edition. Fort Worth, TX: Wadsworth Publishing Co Inc.
- Turgeon, L., & Chartrand, E. (2003). Reliability and validity of the revised children's manifest anxiety Olson, D. (1991). Three dimensional (3-D) circumplex model & revised scoring of FACES. *Family Process*, 30, 74-79.
- Olson, D. (1993). Circumplex model of marital and family systems: Assessing family functioning. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes* (pp.104-137). New York: Guilford Press.
- Olson, D. (1996). Clinical assessment & treatment interventions using the circumplex model. In F. Kaslow (Ed.), *Handbook of relational diagnosis and dysfunctional family patterns* (pp. 59-80). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Olson, D. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, 22, 144-167.
- Olson, D., Portner, J., & Lavee, Y. (1985). *FACES III*. St. Paul, MN: Family Social Science, University of Minnesota.
- Olson, D., Sprenkle, D., & Russell, C. (1979). Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18, 3-28.
- Olson, D., Russel, C., & Sprenkle, D. (Eds.). (1989). *Circumplex model: Systemic assessment and treatment of family* (2nd, ed.). New York: Haworth.
- Parke, R., Coltrane, S., Duffy, S., Buriel, R., Dennis, J., Powers, J., French, S., & Widaman, K. (2004). Economic stress, parenting, and child adjustment in Mexican American and European American families. *Child Development*, 75, 1632-1656.
- Parpal, M., & Maccoby, E. (1985). Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development*, 56, 1326-1334.
- Petzold, M. (1998). The concept of 'the family' in family psychopathology. In L. L'Abate (ed.), *Family psychopathology. The relational roots of dysfunctional behavior* (pp. 60-74). New York: The Guilford Press.
- Phares, V., & Compas, B. (1992). The role of fathers in child and adolescent psychopathology: Make room for daddy. *Psychological Bulletin*, 111, 387-412.
- Rapee, R. (2009). Early adolescents' perceptions of their mother's anxious parenting as a predictor of anxiety symptoms 12 months later. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37 (8), 1103-1112.
- Reynolds, C., & Richmond, B. (1978). What I think and feel: A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 271-280.
- Reynolds, C., & Richmond, B. (2002). *Revised children's manifest anxiety scale (RCMAS) manual*. Western Psychological Services: Los Angeles, CA.
- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16, 173-187.
- Robinson, C., Mandelco, B., Olsen, S., & Hart, C. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive

- Wagner, M., & Clayton, S. (1999). The Parents as teachers program: results from two demonstrations. *Future Child*, 9 (1), 91-115.
- Warner, V., Mufson, L., & Weissman, M. (1995). Offspring at high and low risk for depression and anxiety: Mechanisms of psychiatric disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34 (6), 786-797.
- scale in a French-Canadian sample. *Psychological Assessment*, 15 (3), 378-383.
- Vuchinich, S., Bank, L., & Patterson, G. (1992). Parenting, peers, and the stability of antisocial behavior in preadolescent boys. *Developmental Psychology*, 28, 510-521.

العلاقة بين مقاومة الإغراء وأنماط التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين

صبري الطراونة* و"محمد أمين" القضاة**

تاريخ قبوله 2013/11/6

تاريخ تسلم البحث 2013/2/26

The Relationship between Resistance to Temptation and Common Styles of Thinking Among University Students in Jordan

Sabri Al-Tarawneh, Mutah University Jordan.

Mohammed Al-Qudah, the University of Jordan, Jordan

Abstract: This study aimed at measuring the relationship between the resistance to temptation and common styles of thinking among the students of Jordanian universities. The sample of the study consisted of (1701) male and female students, from Jordan University and Mutah University, selected by clustered stratified random sample. To fulfill the aims of the study, measure of Resistance to Temptation and Measure of Styles of Thinking by Harrison & Bramison were used in this study. Results showed that the degree of resistance to temptation was low, and the highest value for the thinking styles was for the Idealistic, then Pragmatic, then Analytic, then Synthetic, and Realistic. Results also showed statistically significant differences in the resistance to temptation attributed to the variable of sex in favor of females. Results also showed statistically significant differences in the thinking styles of Idealistic and Analytic attributed to the variable of sex in favor of males in Idealistic style of thinking, and in favor of females in Analytic style of thinking, and to the variable of college in Synthetic and Pragmatic styles of thinking in favor of scientific colleges students. The relationship between the styles of thinking and the resistance to temptation was positive and significant. (**Keywords:** Resistance to Temptation, Thinking Styles, Jordanian Universities' Students).

الذي يعتبر مرادفاً لمفهوم مقاومة الإغراء (الطراونة، 2000، عبد الهادي، 2000؛ حسان، 1989). وهناك العديد من النظريات التي بحثت في موضوع مقاومة الإغراء بينها (Crockett et al, 2013; Marshall, 2010; Baumann & Kuhl, 2005; Mills, 2003; Hoffman, 1980; سهيل والعكلي، 2012) على النحو التالي:

- نظرية التحليل النفسي والتي بينت أن مقاومة الإغراء عند الفرد تقل كلما عانى من الصراع، والإحباط، والتوتر والقلق، والنمو المضطرب للذات (مفهوم الذات السالب)، وعدم تعديل الدوافع، والضعف العقلي، وتأخير النضج النفسي، وربط فرويد في دراسة النمو الأخلاقي بين الغرائز الجنسية وبين الحاجات الانفعالية، وعالج النمو الأخلاقي في إطار مبدأ اللذة وفكرة الإثم.
- نظرية نمو الأحكام الأخلاقية لكولبرج والتي بينت أن النمو الخلقي أحد مظاهر التطبيع الاجتماعي، وهو العملية التي يتعلم بها الفرد مساهمة توقعات المجتمع والثقافة التي يعيش فيها. وفي حالة النمو الخلقي فإن الفرد يستوعب معايير الحكم الخلقي ويتقبلها بوصفها تمثل نظامه القيمي الشخصي، فعندما لا يخرق الفرد بسلوكه معيار الحكم الخلقي بالرغم من وجود الإغراءات التي تدفعه إلى ذلك، وعدم وجود السلطة الخارجية التي تكشف أو تعاقب على اختراق ذلك السلوك؛ تكون القيمة الخلقية قد استوعبت من الفرد داخلياً ولم تفرض عليه من الخارج،

ملخص: استهدفت الدراسة الكشف عن علاقة مقاومة الإغراء بأنماط التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (1701) طالباً وطالبة من طلبة: الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياسين: الأول لمقاومة الإغراء والآخر لأساليب التفكير لهاريسون وبراميسون (Harrison & Bramison). وأظهرت نتائج الدراسة تدني درجة مقاومة الإغراء عند طلبة الجامعات، وأن نمط التفكير المثالي كان له أعلى تقدير، يليه العملي، ثم التحليلي، ثم التركيبي وأقل تقدير كان للنمط الواقعي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة مقاومة الإغراء تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في أنماط التفكير تعزى إلى الجنس على النمط المثالي وكانت الفروق لصالح الذكور، ولصالح الإناث على النمط التحليلي، ولمتغير الكلية على النمطين التركيبي والعملي، ولصالح طلبة الكليات العلمية، وكانت العلاقة طردية ودالة إحصائية بين أنماط التفكير ومقاومة الإغراء. (**الكلمات المفتاحية:** مقاومة الإغراء، أنماط التفكير، طلبة الجامعات الأردنية).

مقدمة: من المعلوم أن كل سلوك يصدر عن الإنسان خيراً كان أم شراً، يظهر صده في المجتمع، فالسلوك الأخلاقي لا يكون إلا بوجود طرفين: صاحب السلوك، والمجتمع المتأثر بنتائج هذا السلوك، ولذلك فإن السلوك الأخلاقي مهم في حياة الإنسان. ويعد النمو الخلقي من أهم مظاهر النمو الاجتماعي والانفعالي لشخصية الفرد؛ لأن الأخلاق عنصر هام وأساسي من عناصر وجود المجتمع وبنائه، فلا يستطيع أي مجتمع أن يعيش ويستمر دون وجود قوانين وقواعد تنظم علاقات أفراده.

والدراسات التي درست النمو الخلقي للفرد تناولت أكثر من بعد لوصفه ومنها: بُعد الشعور بالذنب حيث أن الفرد يطبع القواعد لئلا يتجنب الشعور بالذنب، وبُعد الغيرية، وبُعد مقاومة الإغراء، وهناك العديد من المحكات التي يعتمد عليها في الحكم على السلوك الصحيح من السلوك الخاطئ منها (الصواب، له الحق في مقابل عليه الواجب، الواجب بمعنى الالتزام، المدح واللولم، الثواب والعقاب، الخير والفضيلة، التبرير)،

ويستخدم بُعد مقاومة الإغراء في دراسات النمو الأخلاقي محكاً مقبول لتحديد مستوى النمو الخلقي عند الفرد، إذ يتم قياس النمو الخلقي عند الفرد من خلال القدرة على مقاومته إغراء الموقف، وعدم القيام بالسلوك المنافي للقيم والعادات السائدة في المجتمع، وهناك معايير أخلاقية تحدد السلوك الأخلاقي من السلوك غير الأخلاقي، وتسعى مؤسسات المجتمع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية لإكسابها لأفراد المجتمع، وإذا التزم الفرد بهذه المعايير، فإنه سيتراجع عن السلوكات غير الأخلاقية مثل: الخيانة، والتزوير، والسرقة، والكذب؛ لاعتقاده بأن هذه السلوكات لا تتماشى مع المعايير الاجتماعية، ويتطور لديه مفهوم ضبط الذات،

* علم النفس، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

** قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

التفكير العلمي باتت - كما يرى حنوش (1999) - ضرورة في العصر الحالي، فقد أصبحت نهضة الأمم تقاس بقدر ما تملك من علماء وعقول مبدعة، ويقدر ما تقدمه هذه الأمم من إنجازات علمية على المستويات كلها، وفي المجالات جميعها.

ويرى جلال (1993) أن القرن الحادي والعشرين سيكون قرن الذكاء الإنساني، بسبب ما تراكم وما تحقق من إبداعات في القرن العشرين، فالتفوق فيه سيكون للمجتمع الذي يعمل على تنمية تفكير أفرادها، ويحتمل أن يكون لذلك آثار كبيرة في محتوى التعليم المدرسي والجامعي وطرائق التدريس، خاصة وأن مؤسسات التعليم التي تتوافر فيها معايير الجودة تعد بيئات مساهمة ومنمية للفكر الإنساني في أرفع صورته ومستوياته، ومصدر إلهام لتطبيق النظريات العلمية وصولاً إلى أرقى صورها، خاصة وأن الجامعة ينبغي أن تكون معقل للفكر الإنساني، وصاحبة المسؤولية في تنمية أهم ثروة يمتلكها المجتمع وهي الثروة البشرية.

والتفكير كما يرى روس (Ross, 2000) يقوم على الملاحظة، والوصف الدقيق للظواهر المحيطة بالفرد، بهدف جمع البيانات، والمعلومات، واستخدامها مع الخبرات الموجودة لديه في اختيار الاستجابة المناسبة.

ويرى عمار (1998) أن أساليب التفكير هي جانب من جوانب الشخصية (الجانب المعرفي) ينعكس في سلوكه اليومي أثناء مواجهته للمشكلات التي تتطلب حلولاً، واتخاذ قرار، فحين يوجد الفرد في موقف معين فإنه يتفاعل معه مفضلاً نمطاً معيناً في التفكير.

ويرى هاريسون وبراميسون (Harrison & Bramison) أن أنماط التفكير هي مجموعة من الطرق أو الاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على التعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أوبيئته، حيال ما يواجه من مشكلات (قاسم، 1989)

ويصنف هاريسون وبراميسون (Harrison & Bramison) كما أورد حبيب (1995) التفكير من حيث أساليبه أو أنماطه أو استراتيجياته إلى مجموعة من الطرائق الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجه من مشكلات ومواقف على النحو التالي:

1- التفكير التركيبي: وهو القدرة على التواصل لبناء أفكار جديدة وأصلية مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون، وهو القدرة على تركيب الأفكار المختلفة، والتطلع إلى بعض وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل إعداداً وتجهيزاً، والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة، وإتقان الوضوح والابتكارية وإملاك مهارات التوصل لذلك، والعملية العقلية المفضلة عند الفرد التركيبي هي التأمل (Speculation) وعادة ما يستخدم عبارات: ضروري، أكثر أو أقل، وما هي النتيجة التي سنحصل عليها، ولا يهتم الفرد التركيبي بعمليات المقارنة أو الاتفاق الجماعي في الرأي أو الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما.

وتفسر هذه النظرية مقاومة الإغراء كمؤشر على النمو الأخلاقي وبالتالي فهم كيفية تطوير الفرد للقيم الأخلاقية، ودراسة العمليات التي يتم من خلالها تدويت القوانين والمعايير السلوكية المقبولة في المجتمع.

- نظرية التعلم الاجتماعي: وأرجعت عدم قدرة الفرد على مقاومة الإغراء إلى التنشئة الاجتماعية، فغالبية الأفراد الذين لديهم درجة متدنية لمقاومة الإغراء كانوا منذ طفولتهم يعانون من غياب القدوة السليمة، ونشأتهم كانت في بيئة لا تلتزم بالقيم الأخلاقية وتزيد احتمالات عدم القدرة على مقاومة الإغراء في القطاعات التي تعيش ظروفاً اقتصادية واجتماعية متدنية، عند حدوث انهيار في الأسرة نتيجة لانفصال الوالدين، ويمكن معالجة ذلك من خلال إعلاء قيم الأمانة وإيجاد النموذج الجيد والقدوة الحسنة.

وهناك أنواع عديدة للإغراء منها: الإغراء المادي، وإغراءات الغذاء، والإغراء الجسدي والعاطفي، والإغراء العقلي والفكري، والإغراء بالنجاح الدراسي، والإغراء بالوضع العام والمحيط الاجتماعي، وإغراء الصحة، وإغراء التدخين، وإغراء النساء، وإغراء القمار وإغراء المواقع على شبكة الانترنت (سهيل والعكيلي، 2012).

وتتأثر مقاومة الإغراء - كما تبين نتائج الدراسات العلمية - بعدة عوامل منها: التحصيل والجنس والتنشئة الاجتماعية والضغط النفسي وأساليب التفكير (الطراونة، 2000)، وتهتم الدراسة الحالية بالعلاقة التي تربط مقاومة الإغراء بأنماط التفكير.

ويتمثل نمط تفكير الفرد في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة والمعلومات، والخبرة، وبالطريقة التي يرتب بها المعلومات وينظمها، وبالطريقة التي يسجل بها المعلومات ويدمجها ويرمزها، ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي، ومن ثم يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها، وذلك أما عن طريق وسيلة حسية مادية، أو شبه صورية، أو بطريقة رمزية عن طريق الحرف والكلمة والرقم (قطامي وأبو جادو وقطامي، 2000). فتفكير الفرد يعد من المحددات الأساسية لسلوكه، ومن المؤثرات المهمة في صياغة هذا السلوك، وإكسابه الشكل الذي يظهر عليه، فاضطراب تفكير الفرد ينعكس مباشرة على سلوكه، ويظهر الاضطراب عند ذاك في نشاطه وتصرفاته (المنصور والمنصور، 2007).

ويذكر كامل والصافي (1995) أن الأفراد كثيراً ما يتخذون قرارات تتصل بخبراتهم الشخصية والاجتماعية، وعندما يواجهون بمواقف أو مشكلات تؤثر في قدراتهم على النجاح اجتماعياً أو عقلياً، فإنهم يتبنون طرقاً للتعامل مع هذه المشكلات. فأسلوب التفكير كما يرى قاسم (1989) هو سمة متميزة وتتسم بالثبات النسبي.

وباعتبار التفكير مهارة، بمعنى أنه طريقة وأسلوب عمل قابل للتعلم، وتعلم التفكير هو تعلم الذكاء، يتجه كثير من التربويين إلى الاهتمام بتعلم التفكير، باعتبار أن ثروة العقول هي الثروة الحقيقية للأمة، فالأمة الذكية هي الأمة المفكرة، وعليه فإن عملية إرساء

طلبة كلية التربية بواقع (50) طالباً و(82) طالبة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أساليب التفكير والذكاء العام، وأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ، وكانت الفروق لصالح ذوي التخصصات الأدبية في أسلوب التفكير الحكمي والعالمي.

وأجرى السبيعي (1422هـ) دراسة عن أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بجدة، تكونت عينة الدراسة من (109) مدراء، أظهرت النتائج أن ترتيب أساليب التفكير المفضلة لدى عينة الدراسة هي: أسلوب التفكير التحليلي، يليه أسلوب التفكير المثالي، ولم تظهر فروق في أساليب التفكير واتخاذ القرار لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات العمر والتخصص والمستوى التعليمي، كما لم تظهر النتائج فروقاً بين عينة الدراسة في اتخاذ القرار تبعاً لاختلاف أساليب التفكير.

أما دراسة أمينة شلبي (2002) فتناولت بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، وتكونت العينة من (417) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج وجود تأثير للتخصص الدراسي على أساليب التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والكلّي، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي. ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي، والحكمي، والهرمي لصالح الذكور، وفي الأسلوب التنفيذي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى، ووجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين كل من الأسلوب التشريعي والكلّي مع التحصيل الدراسي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي، وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي.

أما دراسة بيرناردو وزانج وكالنج (Bernardo, Zhang, & Callling, 2002) فهدفت إلى تناول علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الفلبينيين، وتكونت العينة من (429) طالباً وطالبة من الطلاب الجدد بجامعة Manila, De la Salle طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير، بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي لديهم، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التنفيذي، الحكمي، المحافظ، الهرمي، الفوضوي، الداخلي) والتحصيل الدراسي.

وأجرى طاحون (2003) دراسة عن أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة الجامعة في كل من مصر والسعودية، وعلاقتها بالجنس والعمر والتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (191) طالباً من جامعة الزقازيق و (197) طالباً من كلية المعلمين والمعلمات بالرياض، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف في أساليب التفكير التي يفضلها الطلبة المصريون عن تلك التي يفضلها الطلبة السعوديون، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العينة المصرية في أسلوب التفكير التركيبي لصالح التخصصات

2- التفكير المثالي: وهو افتراض إمكانية الملازمة بين وجهات النظر المختلفة والبدائل المتعددة، ويمكنه التوصل لحل شامل يرضي جميع الأفراد ويسعد الناس، والاستراتيجية الرئيسية لهذا النمط هي التفكير المتعلق بالفهم الجيد، إذ يرغب في أن يعيش الناس معاً في حب، وتجانس وهذا يتم إذا اتفقوا على أهداف عامة. ويركز الفرد المثالي على ما هو مفيد للناس والمجتمع معاً، ويميل للتوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف، والاهتمام بالقيم الاجتماعية، وتكوين معاملات وعلاقات مفتوحة، والميل للثقة بالآخرين. ويتشابه المثالي مع التركيبي في التركيز على القيم أكثر من الحقائق.

3- التفكير العملي: وهو اعتقاد الفرد أن الأشياء تحدث بطريقة تدريجية، والفرد العملي يميل إلى البحث عن الحل السريع، ويعتقد بحرية التجريب، والقابلية للتكيف، والحقائق والقيم عنده لها أوزان متساوية والمهم عنده ماذا يحدث؟ والاستراتيجية الأساسية للفرد العملي هي المدخل التوافقي، وهذا المدخل التوافقي ليس سلوكاً عشوائياً، إنما هو عملية تفاعلية بين الاستجابة والتكيف.

4- التفكير التحليلي: وهو قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرص واهتمام بالتفاصيل، والتخطيط قبل اتخاذ القرار، والحرص على جمع أكبر قدر من المعلومات مع تكوين النظرة الشمولية، وإمكانية التجزئ والحكم على الأشياء في إطار عام ويميل الفرد التحليلي إلى الاستقرار والعقلانية، ويفضل التوجيه والإرشاد. والاستراتيجية المفضلة للفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق.

5- التفكير الواقعي: ويعتمد هذا التفكير على الملاحظة والتجريب، وأن الأشياء الحقيقية أو الواقعية هي ما نخبه في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه، وشعار صاحب التفكير الواقعي هو: الحقائق هي الحقائق، وعليه فالتفكير الواقعي يشبه التفكير العملي، ولكنهما يختلفان في الفروض والقيم والاستراتيجيات المستخدمة.

وتظهر مراجعة الدراسات السابقة اهتمام الباحثين بموضوعي مقاومة الإغراء، وأنماط التفكير، إلا أن الباحثين لم يطلعوا على دراسات ربطت مقاومة الإغراء بأنماط التفكير، وتالياً عرض لمجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، فمن الدراسات التي تناولت أنماط التفكير: دراسة حبيب (1995) وعنوانها استراتيجيات التفكير المفضلة لدى بعض عينات من أساتذة الجامعة، دراسة تشخيصية، تقويمية، تكونت عينة الدراسة من (310) أساتذة جامعيين، وأظهرت الدراسة تميز أساتذة كليتي الهندسة والعلوم في التفكير التركيبي، وأساتذة كليتي الصيدلة وطب الأسنان في التفكير المثالي، وأساتذة كلية التربية في التفكير العملي، وأساتذة كليتي الطب البشري والآداب في التفكير التحليلي، وأساتذة المعهد العالي للتمريض في التفكير الواقعي. وكشفت الدراسة أن الإناث يملن للتفكير العملي والواقعي، فيما الذكور يميلون للتفكير التحليلي.

وقام عوجة (1998) بدراسة عن أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات (الذكاء العام، القدرات العقلية الأولية، وأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ) في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، والتحصيل الدراسي، وأجريت على عينة من

الأدبية، وفي أسلوب التفكير التحليلي لصالح التخصصات الإنسانية، فيما لم تظهر فروق دالة إحصائية عند العينة السعودية.

وقامت الفرحات (2005) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أبعاد الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديمياً في جامعة مؤتة من مستوى البكالوريوس وتألفت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة، مستخدمة قائمة أيزنك للشخصية ومقياس جاكسون للشخصية. ومما أظهرته النتائج أن الذكور المتفوقين أميل إلى الانطوائية والتنظيم والإيمان بقيمة المعتقدات، بينما المنذرين أميل إلى الانبساطية والفوضوية والتحررية بالأفكار. أما الإناث المتفوقات فكن أميل إلى الانطوائية بينما المنذرات أميل إلى الانبساطية، وأن الإناث المتفوقات والمنذرات أميل إلى الانفعالية والتنظيم وإلى الإيمان بالمعتقدات.

وقامت بدر (2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها بمتغيرات الميل إلى المعايير الاجتماعية، والصحة النفسية، تكونت عينة الدراسة من (55) طالبة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز، وأظهرت النتائج احتلال التفكير التحليلي للمرتبة الأولى، ثم أسلوب التفكير المثالي. وكانت أكثر الطالبات تمتعاً بالصحة النفسية هن صاحبات التفكير المثالي، وبيّنت الدراسة أن التفكير التحليلي يؤثر بدرجة كبيرة في ميل الفرد للمعايير الاجتماعية.

وقامت وقاد (1429هـ) بدراسة هدفت للكشف عن أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعليم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، تكونت عينة الدراسة من (1760) طالبة من طالبات جامعة أم القرى، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً هو الأسلوب العلمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعليم، وإلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وتوجهات أهداف الانجاز.

وجاءت دراسة القضاة والهيئات (2011) بهدف الكشف عن الأنماط الفكرية للطالبات المتفوقات والمنذرات في كلية الأميرة عالية الجامعية. بلغت عينة الدراسة (157) طالبة في قسم العلوم التربوية (110متفوقة، 47منذرة)، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2007/2008م). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأنماط الفكرية بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً، حيث تبين أن الطالبات المتفوقات أكاديمياً أكثر إيماناً بقيمة المعتقدات وأكثر تنظيماً مقارنة بالطالبات المنذرات أكاديمياً اللواتي كن أميل إلى التحررية بالأفكار وإلى الفوضوية. كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط الفكرية بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً باختلاف: السنة الدراسية ولصالح السنة الدراسية (ثالثة، ورابعة). ومصدر الإنفاق ولصالح مصدر النفقة الخاصة. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط الفكرية بين الطالبات المتفوقات والمنذرات أكاديمياً باختلاف أساس القبول.

ومن الدراسات التي اهتمت بدراسة مقاومة الإغراء: دراسة جيل (Gill, 1995) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية عند الأطفال ومقاومتهم للإغراء، تكونت عينة الدراسة من (133) طالباً وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (7-8) سنوات من إحدى مدارس مدينة بوسطن في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم وضع أفراد العينة في مواقف إغرائية مثل وضع قطع نقدية أو حلوى أو لعب أو قصص أمامهم بحيث يكون بإمكان أي فرد من أفراد العينة أخذ ما يريد دون أن يشعر بأن المراقب يراه، وجد أن (29) منهم فشلوا في مقاومة الإغراء، و(104) منهم نجحوا في مقاومة الإغراء، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين مقاومة الإغراء وأساليب التهذيب بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية.

وقام نيلسين (Nelsen, 1996) بدراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين مقاومة الإغراء والذكاء عند طلبة الصف السادس، تكونت عينة الدراسة من (106) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس في ولاية نبراسكا الأمريكية، وتم إخضاعهم إلى ست مهام لمقاومة الإغراء، وطبق عليهم مقياسين لمقاومة الإغراء، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقاومة الإغراء تعزى إلى الذكاء، حيث كانت مقاومة الطلبة الأكثر ذكاءً للإغراء أكبر مقارنة مع الطلبة الأقل ذكاءً.

وقام الطراونة (2000) بدراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين مقاومة الإغراء والضغط النفسي عند طلبة جامعة مؤتة، ومدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف جنس الطالب وكتلته ومستواه الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (993) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم استخدام مقياس للضغط النفسي ومقياس لمقاومة الإغراء، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين مقاومة الإغراء والضغط النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر دال إحصائياً على العلاقة بين مقاومة الإغراء والضغط النفسي عند طلبة جامعة مؤتة لكل من الجنس والكلية والمستوى الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك عدم وجود أثر دال إحصائياً لكل من المستوى الدراسي والكلية وللتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي والكلية في مقاومة الإغراء، ووجود أثر دال إحصائياً في مقاومة الإغراء يعزى إلى الجنس وكان لصالح الإناث.

كما قام سلفرمان (Silverman, 2003) بدراسة هدفت إلى التنبؤ في الفروق بين الجنسين في القدرة على مقاومة الإغراء من خلال عرض (98) دراسة، وكشفت النتائج أن الإناث أكثر مقاومة للإغراء وأكثر ضبطاً للنفس من نظرائهن الذكور، وكان حجم التأثير صغيراً جداً ($R = 0.03$).

وقام بومان وكوهل (Baumann & Kuhl, 2005) بدراسة كان الغرض منها الكشف عن من يؤثر أكثر على مقاومة الإغراء، السيطرة الخارجية أم الحكم الذاتي للفرد، استناداً إلى منظومة التفاعل الشخصية (PSI) Personality systems interaction.

السؤال الأول: ما درجة مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعات الأردنية؟

السؤال الثاني: ما أنماط التفكير التي يستخدمها طلبة الجامعات الأردنية؟

السؤال الثالث: هل تختلف درجة مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعات الأردنية بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) باختلاف الجنس، والكلية؟

السؤال الرابع: هل تختلف أنماط التفكير التي يستخدمها طلبة الجامعات الأردنية بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) باختلاف الجنس، والكلية؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة مقاومة الإغراء وأنماط التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من حداثتها وأصالتها، إذ تفتقر البيئة العربية بشكل عام والبيئة الأردنية بشكل خاص - في حدود علم الباحثين- إلى دراسات بحثت في مشكلة الدراسة الحالية، إذ تعد هذه الدراسة -على حد علم الباحثين- أولى الدراسات التي تناولت العلاقة بين مقاومة الإغراء و أنماط التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين. وربما تكون بذلك قد ساهمت في الأدب التربوي في هذا المجال، وربما تفتح الطريق أمام مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع، ومن المؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة القائمين على شؤون الطلبة في الجامعات وكليات العلوم التربوية، والباحثين المختصين في الميدان لمساعدة الطلبة على مقاومة الإغراءات التي يواجهونها خلال دراستهم من خلال تحديد العلاقة بين مقاومة الإغراء وبين أنماط التفكير السائدة لديهم.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة على طلبة الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة.
- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في الجامعات الأردنية (الأردنية ومؤتة).
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي (2011/2012).

مصطلحات الدراسة

فيما يلي تعريف بمصطلحات الدراسة:

أنماط التفكير: وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس هاريسون و برامسون لأنماط التفكير.

مقاومة الإغراء: وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مقاومة الإغراء.

الطريقة وإجراءات الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ثمانين طالباً في المرحلة الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى أن السيطرة الخارجية أكثر فاعلية في مقاومة الإغراء؛ إذ أظهر الطلبة مقاومة للإغراء أكثر بوجود السيطرة والمراقبة الخارجية.

وقام الطراونة (2010) بدراسة هدفت الى بناء مقياس لمقاومة الإغراء لطلبة الجامعات في إقليم جنوب الأردن، تكونت عينة الدراسة من (2562) طالباً وطالبة. وتم التحقق من صدق المقياس بثلاث طرق هي: صدق المحتوى (صدق المحكمين) والصدق العاملي والاتساق الداخلي، كما تم التحقق من ثبات المقياس بثلاث طرق هي: طريقة الإعادة والطريقة النصفية والاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وأظهرت النتائج دلالات صدق وثبات مقبولة للمقياس، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس، وكانت لصالح الإناث.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يظهر الاهتمام الذي حظي به موضوعاً: أنماط التفكير ومقاومة الإغراء، ولكن لم يعثر الباحثان - حسب معرفتهما - على أي دراسة حاولت الكشف عن العلاقة بين مقاومة الإغراء وأنماط التفكير عند الطلبة الجامعيين؛ مما يعطي الدراسة الحالية خصوصية وميزة عن غيرها من الدراسات السابقة.

وبناءً على ما سبق، تفترض الدراسة الحالية وجود تأثير لأنماط التفكير على مقاومة الإغراء، إذ أن من المشكلات الخاصة بأنماط التفكير كما يذكر سترنبرج (Sternberg, 1997) أنه لا يوجد بحوث أو يوجد عدد قليل من البحوث التي تظهر فائدة أنماط التفكير. ولذا فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن العلاقة التي تربط أنماط التفكير بمقاومة الإغراء، وهل يوجد أثر إيجابي لأنماط التفكير على مقاومة الفرد للإغراء.

مشكلة الدراسة: تتمحور مشكلة الدراسة بالكشف عن طبيعة العلاقة بين مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة وأنماط التفكير لديهم، حيث أن الأفراد يختلفون بأنماط تفكيرهم والتي تعد من أكثر المفاهيم التربوية التصاقاً وتأثيراً بحياة الإنسان، فكثيراً ما تعكس سلوكيات الفرد الإنسانية أنماط تفكيره، وتعد أنماط التفكير من المفاهيم النفسية الحديثة في مجال التربية وعلم النفس، وكذلك المحركات التي يعتمد عليها في تحديد المبدعين مثل الشهرة التاريخية وأحكام الخبراء وغازة الانتاج والأداء على اختبارات الإبداع، والدراسات التي تناولت هذا الموضوع في العالم العربي لا تزال قليلة ومحدودة، ومقاومة الإغراء لطلبة الجامعات قد تتأثر بسبب ازدياد الضغوط والمتطلبات الاجتماعية عليهم وكذلك الانفتاح على العالم الخارجي والثورة المعرفية مثل إنتشار الانترنت وتطبيقات الهواتف الخلوية، فطلبة الجامعات يتعرضوا للعديد من المواقف المغرية والتي قد تدفعهم للتصرف حيال هذه المواقف بطرق منافية للمعايير والأخلاق، وعليه فمن الضروري- باعتقاد الباحثين- دراسة العلاقة بين مقاومة الإغراء وأنماط التفكير السائدة لديهم، وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

الجامعة، حيث تم توزيع (1812) استبانة، أي ما نسبته (5%) تقريباً من مجتمع الدراسة، منها (1107) استبانات لطلبة الجامعة الأردنية و(705) استبانات لطلبة جامعة مؤتة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة: الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة المسجلين للحصول على درجة البكالوريوس للعام الجامعي (2012/2011)، والبالغ عددهم (36245) طالباً وطالبة، منهم (14112) طالباً وطالبة في جامعة مؤتة، و(22133) طالباً وطالبة في الجامعة الأردنية.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (1701) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية عنقودية على مستوى

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	الكلية
الجنس	ذكر	887	1701
	أنثى	814	
الكلية	علمية	803	1701
	إنسانية	898	

المحكمين على وضوح ومناسبة جميع الفقرات لقياس درجة مقاومة الإغراء.

ب) حساب معامل ارتباط بيرسون بين أداء عينة الثبات على الفقرة وأدائهم على المقياس ككل، والجدول (2) يبين نتائج ذلك.

أداتي الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية في تحقيق أهدافها على أداتين هما:

1- مقياس مقاومة الإغراء: الذي قام بتطويره الطراونة (2010) وتحقق من صدقه وثباته، وتم في هذه الدراسة التحقق من: (1) صدق المقياس: وتم بطريقتين:

(أ) صدق المحتوى (صدق المحكمين) حيث تم عرضه على (10) أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة من المختصين في علم النفس، والقياس والتقويم، وأصول التربية، وقد أجمع جميع

جدول 2: معامل الارتباط بين أداء عينة الثبات على الفقرة وأدائهم على المقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.49	6	**0.51	11	**0.49	16	**0.59
2	**0.58	7	**0.46	12	**0.73	17	**0.70
3	**0.51	8	**0.44	13	**0.65	18	**0.45
4	**0.67	9	**0.61	14	**0.54	19	**0.48
5	**0.71	10	**0.54	15	**0.66	20	**0.51

وعليه: يكون الحد الأعلى للدرجات على المقياس = (100) درجة

أما الحد الأدنى للدرجات على المقياس = (20) درجة

تم اعتماد المعيار التالي لتحديد درجة المقاومة للإغراء: $1 \pm$ ع (Gouri & Richard, 1997)

حيث: م: الوسط الحسابي لعينة الدراسة.

ع: الانحراف المعياري لعينة الدراسة.

وتم تقريب ناتج الجمع والطرح في المعادلة السابقة لأقرب عدد صحيح لأن العلامات على المقياس هي أعداد صحيحة ولا يوجد بها كسور. وتم الحكم على درجة مقاومة الإغراء وفق التالي:

للمذكور: إذا كانت الدرجة على المقياس أقل من 58، أي (67,95 - 10,15 = 58)، تكون درجة مقاومة الإغراء متدنية. وإذا كانت الدرجة على المقياس أكبر من 58 وأقل من 78، أي (67,95 - 10,15 = 58) و (67,95 + 10,15 = 78) تكون درجة مقاومة الإغراء متدنية.

يتبين من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وتراوح بين (0.45 و0.73).

(2) ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بعد تطبيق المقياس على (30) طالباً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها من طلبة الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة مرتين وبفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع، وكانت قيمة معامل الثبات تساوي (0.89)، وهي قيمة مرتفعة، وكذلك تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا وكان يساوي (0.92) وهي قيمة مرتفعة.

تصحيح مقياس مقاومة الإغراء

يتكون المقياس من (20) موقفاً، أمام كل موقف تدرج وفق مقياس ليكرت الخماسي، يعكس درجة موافقة الطالب على السلوك، بدرجة: موافق بشدة أعطي درجة واحدة. وموافق أعطي درجتين. و متردد أعطي (3) درجات. وغير موافق أعطي 4 درجات. وغير موافق بشدة أعطي (5) درجات.

أنفسهم خلال الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي (2012/2011)، وقدر زمن الاستجابة على أداتي الدراسة بين (25-35) دقيقة.

متغيرات الدراسة:

1. المتغيرات الوسيطة:
أ. الجنس وله فئتان : ذكر، وأنثى.
ب. الكلية: وله فئتان : علمية، وإنسانية.
2. المتغير المستقل: أنماط التفكير لدى الطلبة الجامعيين.
3. المتغير التابع: درجة مقاومة الإغراء لدى الطلبة الجامعيين.

تصميم الدراسة ومعالجتها الإحصائية:

تم إدخال البيانات ومعالجتها بواسطة الحاسب الآلي، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، فتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن السؤال الأول والثاني، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر الجنس، والكلية على درجة مقاومة الإغراء لدى أفراد العينة، وللإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد لمعرفة أثر الجنس، والكلية على أنماط التفكير، ومعامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الخامس.

منهجية الدراسة: كون الدراسة قامت بالكشف عن العلاقة بين مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة و أنماط التفكير لديهم، فإن المنهجية التي اتبعتها الدراسة هي المنهجية الوصفية المسحية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على ما درجة مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعات الأردنية؟ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلبة وكانت قيمة المتوسط الحسابي تساوي (54.23) بانحراف معياري (11.55)، وجاءت درجة مقاومة الإغراء عند طلبة الجامعات بدرجة متدنية، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة ليس لديهم القدرة على صياغة سلوكهم ضمن إطار ينسجم ويتفق مع المبادئ والقيم التي يؤمن بها بقية أفراد المجتمع، وقد يعزى ذلك إلى كثرة المغريات التي تواجه طلبة الجامعات، وإلى عدم ثقتهم بأنفسهم في الحصول على الفرصة المناسبة لقدراتهم وإمكاناتهم مما قد يدفعهم إلى القيام بسلوك يشبع حاجة ملحة لديهم، بحالة تمكنوا من القيام به دون ملاحظة أحد لهم. فضلاً عن الثورة المعرفية المتزايدة التي زادت من المغريات وزادت أيضاً من جاذبيتها. علاوة على أن قسماً كبيراً من طلبة الجامعة يأتون من بيئات محرومة وقد لا يتسلحون بمبادئ وقيم ثابتة تشكل لديهم مستقبلاً منظومة من المعايير لضبط سلوكياتهم وتصرفاتهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مارشال (Marshall, 2010) والتي بينت أن درجة مقاومة الفرد للإغراء تقل

تكون درجة مقاومة الإغراء متوسطة. و إذا كانت الدرجة على المقياس أكبر من 78 ، أي (67,95 + 10,15 = 78) تكون درجة مقاومة الإغراء مرتفعة، حيث (67.95) هي قيمة المتوسط الحسابي للذكور و(10.15) هو الانحراف المعياري للذكور.

للإناث: إذا كانت الدرجة على المقياس أقل من 62 ، أي (71,86 - 9,66 = 62)، تكون درجة مقاومة الإغراء متدنية. وإذا كانت الدرجة على المقياس أكبر من 62 وأقل من 82، أي (71,86 - 9,66 = 62) و (9,66 + 71,86 = 82) تكون درجة مقاومة الإغراء متوسطة. وإذا كانت الدرجة على المقياس أكبر من 82، أي (9,66 + 71,86 = 82) تكون درجة مقاومة الإغراء مرتفعة، حيث (71.86) هي قيمة المتوسط الحسابي للإناث و(9.66) هو الانحراف المعياري للإناث.

2- مقياس هاريسون وبرامسيون لأنماط التفكير: ترجمه إلى العربية حبيب (1995)، لقياس أنماط التفكير حيث يكشف المقياس عن خمسة فئات مختلفة من الأنماط المعرفية التي تعملها الأفراد خلال مراحل نموهم وهذه الأنماط هي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير العملي، والتفكير التحليلي، والتفكير الواقعي. ويتكون هذا المقياس من (18) فقرة، وكل فقرة عبارة عن جمل متنوعة بخمس إجابات محتملة، والمطلوب من الفرد ترتيب الإجابات الخمس من خلال تحديد درجة انطباقها عليه، فيكتب المستجيب في المربعات يمين الإجابات الخمس الترتيب العقلي الذي ينطبق عليه (1، 2، 3، 4، 5) على اعتبار أن (5) تمثل السلوك الأكثر انطباقاً عليه و(1) تمثل السلوك الأقل انطباقاً ومن خلال الدرجات التي يحصل عليها الفرد في الأنماط الخمسة يمكن الكشف عن نمط التفكير الخاص به.

وللتحقق من صدق المقياس عرض على (10) أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة من المختصين في علم النفس والقياس والتقويم وأصول التربية، وقد أجمع المحكمون على وضوح جميع الفقرات ومناسبتها لقياس أنماط التفكير، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بعد تطبيق المقياس مرتين وبفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع على (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها من طلبة الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة، وكانت قيم معامل الثبات كما هي موضحة في الجدول (3).

جدول 3 :قيم معاملات الثبات

المجال	معامل الثبات
التركيبي	0.81
المثالي	0.87
العملي	0.84
التحليلي	0.91
الواقعي	0.92

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات الثبات مقبولة ومرتفعة، حيث تراوحت بين (0.81-0.92).

إجراءات الدراسة: بعد تحديد أفراد عينة الدراسة، تم تطبيق أداتي الدراسة - بعد التأكد من صدقهما وثباتهما- من قبل الباحثين

نتيجة الثورة المعرفية خصوصاً عند الأفراد الذين عاشوا في بيئات فقيرة .

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: ما أنماط التفكير التي يستخدمها طلبة الجامعات الأردنية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على كل نمط، من أنماط التفكير، والجدول (4) يبين نتائج ذلك.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على كل نمط مرتبة تنازلياً

نمط التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المثالي	55.86	6.32
العملي	55.45	6.43
التحليلي	52.99	6.44
التركيبي	51.73	8.76
الواقعي	50.06	8.02

يتضح من الجدول (4) توزيع أنماط التفكير الخمس حسب تقسيم (هاريسون وبرامسون) لأنماط التفكير، وأظهرت النتائج للمتوسطات الحسابية أن نمط التفكير المثالي كان له أعلى قيمة متوسط حسابي (55.86)، وجاء في المركز الثاني التفكير العملي ثم التحليلي ثم التفكير التركيبي وأقل قيمة متوسط حسابي (50.06) كانت لنمط التفكير الواقعي. ويعزو الباحثان ذلك إلى خصائص أفراد العينة، فمستوى نضجهم وطبيعة الدراسة الجامعية والبيئة الجامعية يمكن لها أن تؤثر في اتجاههم نحو نمط التفكير المثالي والمتمثل بالميل للتوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف، وتكوين علاقات مفتوحة، وافتراس إمكانية الملائمة بين وجهات النظر المختلفة والبدائل المتعددة، وهذا ما تمليه طبيعة الحياة الجامعية وطبيعة التفاعل الاجتماعي والتربوي الحاصل داخل الجامعة، ومن هنا، فإن الاستراتيجية الرئيسية لطالب الجامعة هي التفكير المتعلق بالفهم الجيد إذ يرغب في أن يعيش الناس معاً في حب وتجانس وهذا يتم إذا اتفقوا على أهداف عامة. ويؤكد هذا حصول نمط التفكير العملي والمتمثل باعتقاد الفرد أن الأشياء تحدث بطريقة تدريجية، والبحث عن الحل السريع، ويعتقد بحرية التجريب، والقابلية للتكيف، على المركز الثاني، وحصول نمط التفكير التحليلي على المركز الثالث وهو نمط يهتم بالبحث عن أفضل الطرق ومواجهة المشكلات بحرص واهتمام بالتفاصيل، والتخطيط قبل اتخاذ القرار.

أما حصول نمط التفكير التركيبي على المرتبة قبل الأخيرة ونمط التفكير الواقعي على المرتبة الأخيرة فربما يعود كذلك لخصائص كل أسلوب، فالتفكير التركيبي يعني القدرة على التواصل لبناء أفكار جديدة وأصلية مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون، والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة، وإتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك مهارات التواصل لذلك، والتفكير الواقعي يعتمد على الملاحظة والتجريب، وأن الأشياء الحقيقية أو الواقعية هي ما نخبه في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه ونشمه، وهي خصائص قد يصعب على طلبة الجامعة وهم في هذه المرحلة

العمرية والحياتية أن يتمثلوها؛ إذ أن الأفكار المثالية التي يحملونها والأساليب العلمية التي يأملونها ويحاولون تمثيلها قد تحجب عنهم الأساليب الأخرى، والتي قد تظهر فيما بعد، بعد دخولهم معترك الحياة اليومية وما تمثله من واقعية يمكن أن تتضاد مع أنماط التفكير التي كان يتمثلها طلبة الجامعة سابقاً. فضلاً عن أن عملية بناء أفكار جديدة وأصلية تختلف عن أفكار الآخرين قد يفتقر إليها كثير من طلبة الجامعة، فالطالب حتى يستطيع أن يبني فكراً جديداً، وأن يربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة بحاجة إلى حصيلة معرفية وثقافة واسعة، والتي قد لا يصل إليها جميع طلبة الجامعة، فقدراتهم مختلفة وخلفياتهم الثقافية كذلك تبدو مختلفة. وتلقت هذه النتائج جزئياً مع ما توصلت له دراسة وقاد (1429) والتي أشارت إلى أن أكثر أنماط التفكير شيوعاً هو النمط العلمي.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على: هل تختلف درجة مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعات الأردنية بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) باختلاف الجنس، والكلية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعات الأردنية حسب مستويات الجنس، والكلية والجامعة، والجدول (5) يبين نتائج ذلك.

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس مقاومة الإغراء حسب مستويات الجنس والكلية

الجنس	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إناث	إنسانية	55.59	13.63
	علمية	57.70	12.33
	الكل	56.62	13.03
ذكور	إنسانية	54.08	11.07
	علمية	53.58	11.22
	الكل	53.74	11.17
الكل	إنسانية	54.45	11.75
	علمية	54.11	11.44
	الكل	54.23	11.55

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعات الأردنية حسب مستويات الجنس، والكلية والجامعة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم استخدام تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والكلية والجامعة على درجة مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعات الأردنية، والجدول (6) يبين نتائج ذلك.

جدول 6: نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والكلية على درجة مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعات الأردنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	1839.767	1	1839.77	13.90	0.00
الكلية	150.402	1	150.40	1.14	0.29
الجنس*الكلية	393.881	1	393.88	2.98	0.08
الخطأ	224607.20	1697	132.35		
الكلية	226972.29	1700			

يتبين من الجدول (6) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث كما تبين قيم المتوسطات الحسابية في الجدول (5)، وقد يعزى ذلك لطبيعة الإناث فهن أكثر التزاماً بالأخلاق من الذكور بسبب التنشئة الأسرية، فالعادات والتقاليد الأردنية تفرض حرصاً زائداً وخوفاً كبيراً على الأنثى، وتتشدّد في ضرورة التزام الأنثى بالتقاليد والعادات والقيم، حتى إنها تفرض قيوداً صارمة على تحركاتها وتفاعلاتها الاجتماعية، مما قد يؤثر إيجابياً على مقاومتها للإغراء، فضلاً عن أن الفتاة أكثر سعياً لتطوير نموها الأخلاقي لكسب رضا الآخرين وللحصول على الثناء والتعزيز وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سلفرمان (Silverman, 2003) التي كشفت نتائجها أن الإناث أكثر مقاومة للإغراء وأكثر ضبطاً للنفس من الذكور.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الكلية، و للتفاعل بين الجنس والكلية. وقد يعزى ذلك

لأن جميع الطلبة - بغض النظر عن جنسهم - وفي جميع الكليات يتعرضون للمثيرات نفسها مثل إجراءات التسجيل ودراسة مواد متطلبات الجامعة الإلزامية والاختيارية، ويعيشوا نفس الظروف البيئية داخل الحرم الجامعي مثل قاعات المحاضرات والكافيتيريا والمكتبة والأنشطة اللامنهجية، ويعانوا من نفس المشكلات مثل المواصلات، وقد يعزى ذلك لتوفر أدوات التكنولوجيا الحديثة - الانترنت والهواتف الخلوية - لكل الطلبة بغض النظر عن كلياتهم، فهم جميعاً يستخدموا هذه التكنولوجيا .

رابعاً: للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: هل تختلف أنماط التفكير التي يستخدمها طلبة الجامعات الأردنية بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) باختلاف الجنس والكلية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على أنماط التفكير حسب مستويات الجنس والكلية، والجدول (7) يبين نتائج ذلك.

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس أنماط التفكير حسب مستويات الجنس والكلية

الجنس	الكلية	نمط التفكير							
		التركيب	المتوسط	الانحراف	المثالي	المتوسط	الانحراف	العملي	التحليلي
		الحسابي	المعياري	الحسابي	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الواقعي
إناث	إنسانية	50.35	7.14	54.38	4.79	53.51	4.86	54.21	5.27
	علمية	51.90	7.88	55.50	7.267	57.43	7.29	54.41	6.09
	الكلية	51.10	7.54	54.93	6.14	55.42	6.46	54.31	5.67
	إنسانية	51.14	7.71	55.80	6.04	55.46	6.35	53.66	6.39
ذكور	علمية	52.20	9.52	56.16	6.49	55.45	6.46	52.27	6.58
	الكلية	51.86	8.99	56.05	6.35	55.45	6.42	52.72	6.55
	إنسانية	50.95	7.57	55.45	5.79	54.99	6.08	53.79	6.13
	علمية	52.16	9.32	56.08	6.59	55.70	6.60	52.54	6.56
الكل	الكلية	51.73	8.76	55.863	6.32	55.45	6.43	52.99	6.44

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس والكلية على أنماط التفكير، والجدول (8) يبين نتائج ذلك.

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على أنماط التفكير حسب مستويات الجنس، والكلية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائية عند

جدول 8: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس والكلية على أنماط التفكير لدى طلبة الجامعات الأردنية

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس قيمة هوتلنج 0.009	التركيبي	70.03	1	70.03	0.91	0.34
	المثالي	253.51	1	253.51	6.36	0.01
	العملي	0.05	1	0.05	0.00	0.97
	التحليلي	420.35	1	420.35	10.29	0.00
	الواقعي	207.69	1	207.69	3.28	0.07
الكلية قيمة هوتلنج 0.025	التركيبي	394.77	1	394.77	5.15	0.02
	المثالي	127.38	1	127.38	3.19	0.07
	العملي	886.14	1	886.14	21.71	0.00
	التحليلي	82.09	1	82.09	2.01	0.16
	الواقعي	1534.52	1	1534.52	24.22	0.00
الجنس* الكلية قيمة ويلكس لامدا 0.978	التركيبي	13.46	1	13.46	0.176	0.67
	المثالي	33.06	1	33.06	0.83	0.36
	العملي	200.85	1	200.85	4.92	0.06
	التحليلي	145.81	1	145.81	3.57	0.06
	الواقعي	279.13	1	279.13	4.41	0.06
الخطأ	التركيبي	130014.88	1697	76.61		
	المثالي	67651.24	1697	39.86		
	العملي	69264.09	1697	40.82		
	التحليلي	69349.90	1697	40.87		
	الواقعي	107512.39	1697	63.35		
الكلية	التركيبي	130670.09	1700			
	المثالي	68081.62	1700			
	العملي	70361.69	1700			
	التحليلي	70546.90	1700			
	الواقعي	109427.00	1700			

للتفكير العملي والواقعي، فيما الذكور يميلون للتفكير التحليلي، وربما يعود سبب الاختلاف إلى عينة الدراسة ومكان إجرائها؛ حيث تكونت عينة دراسة الحبيب من أساتذة الجامعات في مصر، فيما تكونت عينة الدراسة الحالية من طلبة الجامعات في الأردن.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

في أنماط التفكير التي يستخدمها طلبة الجامعات الأردنية تعزى إلى الكلية على الأنماط التركيبي، والعملي والواقعي، وكانت الفروق لصالح طلبة الكليات العلمية. وربما يعود ذلك إلى نوعية المساقات الدراسية وما يتخللها من اختبارات ومشاريع وتجارب، فنوعية التعليم تؤثر في توجيه أسلوب الفرد في التفكير، خاصة بعد قضائه فترة دراسية وتعامله مع برامج ومناهج وأساليب تدريس ذات طبيعة محدده تنمي فيهم مهارات وأساليب تتفق مع نمط التفكير التركيبي ونمط التفكير العملي؛ فأصحاب نمط التفكير التركيبي يتصفون بإتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك مهارات التوصل لذلك، والعملية العقلية المفضلة عند الفرد التركيبي هي التأمل (Speculation)، أما أصحاب نمط التفكير العملي فهم يعتقدون بحرية التجريب، والقابلية للتكيف، والحقائق والقيم عندهم لها أوزان متساوية والمهم عندهم ماذا يحدث، وهذا

يتبين من الجدول (8) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

في أنماط التفكير التي يستخدمها طلبة الجامعات الأردنية تعزى إلى الجنس على النمطين المثالي والتحليلي، وكانت الفروق لصالح الذكور على النمط المثالي ولصالح الإناث على النمط التحليلي. ويعزو الباحثان ذلك إلى طبيعة الأنثى والتي غالباً ما تميل إلى التحليل والتخطيط قبل اتخاذ القرار، والحرص على جمع أكبر قدر من المعلومات مع تكوين النظرة الشمولية، وإمكانية التجزيء والحكم على الأشياء في إطار عام. فضلاً عن أن الإناث يظهرن اهتماماً أكثر بالتفاصيل من الذكور وصولاً إلى أنجع الطرق فالإستراتيجية المفضلة للنمط التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق، فيما يميل الذكور للتوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف، والاهتمام بالقيم الاجتماعية، وتكوين معاملات وعلاقات مفتوحة، والميل للنقطة بالآخرين، إذ يرغبون في أن يعيش الناس معاً في حب، وتجانس كونهم المسؤولين عن تكوين الأسرة وما يرتبط بها من متطلبات اجتماعية واقتصادية، وربما هذا جعل الفروق لصالحهم على النمط التحليلي. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة حبيب (1995) التي أظهرت أن الإناث يملن

ما أشارت له دراسة شلبي (2002) حيث أظهرت أن للتخصص الأكاديمي أثراً في تشكيل وتنمية بعض أساليب التفكير.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في أنماط التفكير التي يستخدمها طلبة الجامعات الأردنية تعزى إلى التفاعل بين الجنس والكلية.

خامساً: للإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة مقاومة الإغراء وأنماط التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية؟ للإجابة عن السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة مقاومة الإغراء وأنماط التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية، والجدول (9) يبين نتائج ذلك.

جدول 9: معاملات الارتباط بين درجة مقاومة الإغراء وأنماط التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية

نمط التفكير	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	الدلالة العملية
التركيبى	0.17 (**)	0.03	ضعيف
المثالي	0.018	0.00	ضعيف
العملي	0.10 (*)	0.01	ضعيف
التحليلي	0.08 (*)	0.00	ضعيف
الواقعي	0.08 (*)	0.00	ضعيف

(*) دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

(**) دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من الجدول (9) أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة، والدلالة العملية لجميعها كانت منخفضة، وثلاثة منها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (العملي، والتحليلي والواقعي)، والنمط التركيبي قيمة معامل الارتباط له مع مقاومة الإغراء كانت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وكانت أكبر قيمة، وقيمة واحدة لمعامل الارتباط لم تكن دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وهي للنمط المثالي، وتبدو هذه النتيجة منطقية، وقد يعزى ذلك إلى أن تفكير الفرد يعد من المحددات الأساسية لسلوكه، أي أن تفكير الفرد هو الذي يوجه سلوكاته وله تأثير مهم في صياغة هذه السلوكات، فعندما يقدم الفرد على القيام بأي سلوك فإنه يفكر في هذا السلوك الذي سيقوم به ويفكر بالنتائج التي تترتب عليه، وقد تختلف هذه السلوكات من فرد لآخر - التعامل مع الموقف (المثير) - باختلاف أنماط التفكير السائدة لدى كل فرد، وهذا ما أكدته دراسة ميلز Mills (2003)، وفي ضوء ذلك من المتوقع أن ترتبط مقاومة الإغراء بنمط التفكير عند الفرد.

التوصيات: في ضوء ما توصل له الباحثان من نتائج فإنهما يوصيان بالتالي:

1. تطوير برامج تربوية وقائية وعلاجية لتنمية مقاومة الإغراء بين طلبة الجامعات.
2. الاهتمام بتطوير الخطط الدراسية للمواد بحيث تنمي أنماط التفكير.
3. إجراء مزيد من الدراسات حول مقاومة الإغراء وعلاقتها ببعض المتغيرات كعلاقتها بنمط الشخصية، وأساليب التنشئة الأسرية، والتفكير اللاعقلاني، والتفكير الخرافي.

المراجع

- بدر، زينب. (2007). أساليب التفكير وعلاقتها بمتغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. 17 (54): 200-229.
- جلال، عبد الفتاح. (1993). تجديد العملية التعليمية في جامعة المستقبل. *مجلة العلوم التربوية- معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة*. 1 (1): 23-32.
- حبيب، مجدي. (1995). دراسات في أساليب التفكير. مكتبة النهضة المصرية، مصر.
- حسان، شفيق. (1989). أساسيات علم النفس التطوري. دار الجليل بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.
- حنوش، زكي. (1999). الجوامع المشتركة لإشكاليات إدارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجامعات العربية. *مجلة الفكر العربي*، معهد الإنماء العربي، بيروت، العدد 97.
- السبيعي، علي. (1422). أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- سهيل، حسن وجبار العكلي (2012). الإنسان ومقاومة الإغراء والاستهواء. مكتبة اليمامة، بغداد، العراق.
- شلبي، أمينة. (2002). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية دراسة تحليلية مقارنة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. 12 (34): 87-142.
- طاحون، حسين. (2003). أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*. العدد 43: 36-86.

- وقاد، إلهام بنت إبراهيم. (1429). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعليم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2005). How to Resist Temptation: The Effects of External Control Versus Autonomy Support on Self-Regulatory Dynamics. *Journal of Personality*, 2 (73), 443–470.
- Bernardo, A; Zhang, Li-Fang & Calling, C, (2002). Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students. *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 163, (2): PP. 149-163.
- Crockett, M. & Braams, B. & Clark, L. & Tobler, P. & Robbins, T. & Kalenscher, T. (2013). Restricting Temptations: Neural Mechanisms of Precommitment *Neuron*. Vol. 79 Issue 2, p391-401.
- Gill, W. (1995). A survey of the literature on moral judgement, resistance to temptation in boys and maternal discipline styles. *Dissertation Abstract AAC9527473*.
- Gouri, K. & Richard, A. (1997). *Statistical Concept and Methods*. New York, John Wiley & Sons.
- Hoffman, M. (1980). *Moral development development in adolescenc*. Handbook of Adolescence psychology, New York.
- Marshall, D. (2010). *Temptation, Tradition and Taboo: A Theory of sacralization* American sociological Association, Washington.
- Mills, J. (2003). Changes in moral attitudes following temptation, *EBSCO publishing*.
- Nelsen, A. (1996). Resistance to Temptation and moral Judgment: Behavioral correlates of Kohlberg's Measure of moral Judgment. *Eric ED 144706*.
- Ross, A. (2000). *Promoting Scientific Thinking Handling* www.mape.org.uk/curriculum/sciencel.html, P:3. 25/11/2012
- Silverman, I. (2003). Gender differences in resistance to temptation: Theories and evidence. *Developmental Review*, 2 (23), 219–259.
- Sternberg, R. (1997). *Thinking Styles*. New York, Cambridge University press.
- الطراونة، صبري. (2000). العلاقة بين مقاومة الإغراء والضغط النفسي عند طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- الطراونة، صبري. (2010). بناء مقياس لمقاومة الإغراء لطلبة الجامعات في إقليم جنوب الأردن. مجلة جامعة دمشق، مجلد (26) عدد (2+1): 317-338.
- عبد الهادي، جودت. (2000). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. الدار العلمية الدولية.
- عجوة، عبد العال. (1998). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية ببها، 9(33): 363-419.
- عمار، محمد. (1998). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلبة الجامعة دراسة مقارنة. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- الفرحات، أمنة عادل. (2005). الأبعاد الشخصية للطلبة المتفوقين والمندرين أكاديمياً في جامعة مؤتة من مستوى البكالوريوس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- قاسم، نادر. (1989). العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- القضاة، محمد أمين و الهيلات مصطفى. (2011). الأنماط الفكرية للطلالبات المتفوقات والمندرات أكاديمياً في كلية الأميرة عالية الجامعية. دراسات، العلوم التربوية، المجلد 38، ملحق 1: 359-371.
- قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة. (2000). تصميم التدريس. الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.
- كامل، مصطفى والصافي، عبدالله. (1995). تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 7: 275-312.
- المنصور، غسان والمنصور، علي. (2007). أساليب التفكير وعلاقته بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. مجلة جامعة دمشق، 23 (1): 416-455.

مستوى إدارة الصراع التنظيمي لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقته بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان

عونية أبو سنيته* وعبد الجبار البياتي**

تاريخ قبوله 2013/11/11

تاريخ تسلم البحث 2012/12/12

The Level of Organizational Management Conflict for Public Secondary Schools Principals and its Relationship with the Level of Organizational Loyalty for Teachers in the Capital Amman

Awnia Abu Snaina, Faculty of Educational Sciences, Jerash University, Jordan.

Abdul Jabbar Al-Biati, Middle East University, Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating the relationship between organizational management conflicts for public secondary schools principals with organizational loyalty for teachers from teachers point of view in the capital Amman.

A sample of (200) teachers was chosen. Two questionnaires were developed and their validity and reliability were achieved.

The main results were as follows:

The level of organizational management conflict for public secondary schools principals was medium, and the level of organizational loyalty for teachers was medium. There was a significant relationship between the level of organizational management conflict for principals and the level of organizational loyalty for teachers from teachers' point of view, and there was a significant difference in the level of organizational management conflict according to respondents gender for female, teacher rank for expertise teacher and for education district for Amman II education district no significant differences according to other variables, and there were no significant differences in organizational loyalty in all variables.

In the light of the results the study recommended organizing training programs for the principals in the organizational management conflict focusing on its concept, importance and management strategies. (**Keywords:** Organizational Management Conflict, Organizational Loyalty, Secondary Schools).

ومن خلال عمل الباحثين مع طلبة الدراسات العليا في برنامج الإدارة و القيادة التربوية ناقش مديرو المدارس منهم موضوع الصراع التنظيمي الذي يحدث في مدارسهم، كما ناقشو موضوع الولاء التنظيمي وعلاقته بالصراع، ومن هنا تبين للباحثين أهمية الموضوع وأنه يتطلب المزيد من البحث و الدراسة ذلك أن جميع المؤسسات الخدمية و الإنتاجية بحاجة إلى إدارة الصراع التنظيمي داخل المنظمات و توجيهه لتحقيق الولاء التنظيمي للمعلمين لما لذلك من أثر إيجابي على مخرجات المنظمات من الناحيتين الكمية و النوعية.

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلماً ومعلمة، واستخدمت استبيانان تم تطويرهما بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وأفادت النتائج أن مستوى إدارة مديري المدارس الثانوية الحكومية للصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، و أن مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم كان متوسطاً، و وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدارة المديرين للصراع التنظيمي وبين مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدارة المديرين للصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، وتبعاً لمتغير الرتبة لصالح رتبة معلم خبير، وتبعاً لمتغير المنطقة لصالح عمان الثانية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الخبرة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم تبعاً لجميع المتغيرات. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس تتعلق بموضوع إدارة الصراع التنظيمي من حيث مفهومه وأهميته وأنواعه واستراتيجيات إدارته. (**الكلمات المفتاحية:** الصراع التنظيمي، الولاء التنظيمي، المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان).

مقدمة: الصراع التنظيمي ظاهرة سلوكية موجودة في المجتمعات

الإنسانية يمكن أن تحدث على المستوى الفردي و الجماعي عندما يكون هناك تعارض في المصالح أو الأفكار بين الأطراف المتصارعة، إذ يحاول كل طرف تحقيق مصالحه حتى و إن كانت ذات أثر سلبي على الطرف الآخر، و الصراع ظاهرة مجتمعية قد تؤدي إلى نتائج إيجابية أو سلبية، نتائج بناءة أو مدمرة، و من هنا تأتي أهمية توفر إدارة فاعلة تستطيع التعامل مع الصراع و إدارته لتحقيق آثاره و نتائجها الإيجابية و التخفيف من آثاره السلبية إلى الحد الأدنى. هذا و قد شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي اهتماماً كبيراً من قبل المنظمات بعامية والمؤسسات التربوية بخاصة في مراحل التعليم المختلفة بالولاء التنظيمي للأفراد العاملين في هذه المؤسسات من مديريين ومعلمين. وكان السبب في هذا الاهتمام لما للولاء التنظيمي من أثر في تشكيل السلوك التنظيمي للأفراد والارتقاء بمستوى أدائهم، فضلاً عن الارتقاء بكفاءة العاملين وفاعلية المؤسسة التعليمية واستمرارية القوى العاملة فيها.

* كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.

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

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المهمة جاءت هذه الدراسة، وقد اقتصرَت الدراسة على المدارس الحكومية دون المدارس الخاصة التي تحتاج إلى دراسة مستقلة لاحقاً.

الصراع التنظيمي (Organizational Conflict):

إن السلوك الإنساني والتنظيمي يعنى تفاعل سلوك الإنسان مع المتغيرات التنظيمية داخل المنظمة، والمنظمة عادة ليست بمعزل عن المجتمع الذي يشكل المحيط الخارجي أو البيئة الخارجية وما فيها من مؤثرات ثقافية وحضارية واقتصادية وسياسية، وأن التصرفات السلوكية للإنسان هي نتيجة التفاعل مع هذه البيئة ومكوناتها، والمعلوم أن المنظمة لا تعرف السكون، إنما تظل في حراك دائم لتحقيق أهدافها، وبالتالي فإنها لا تستطيع تجنب الصراعات الحتمية التي تقع أثناء تحقيق الأهداف.

وهكذا يمكن القول إن الصراع أحد الظواهر الطبيعية التي تلازم الأفراد والجماعات في المجتمعات البشرية، وهو أحد المعطيات الاعتيادية للتفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات كالتعاون والتنافس وغيره، ونظراً لاختلاف الأفراد في استعداداتهم وميولهم ورغباتهم وتوجهاتهم، واختلاف الجماعات في قيمهم واتجاهاتهم، ونظراً لأن التفاعل الاجتماعي يتطلب وجود شبكة من العلاقات المتبادلة بين الأفراد، وأن طبيعة المنظمات تستدعي التغيير والتطوير المستمر، وأن الصراعات غالباً ما ترافق التغيير والتطوير، فإنه يمكن القول أن الصراع جزء من الوضع الطبيعي لأي منظمة من منظمات المجتمع بشكل عام وأنه موجود في المنظمات التربوية بأشكال متنوعة وبدرجات متفاوتة القوة (Owens, 1981). وكلمة الصراع تعود في أصلها إلى الكلمة اللاتينية Conflict التي تعنى التصادم مع باستخدام القوة وتدل على التباين والتنافر وعدم الاتفاق بين فردين أو عدد من الأفراد مع إدراكهم بأن لديهم اهتمامات متباينة (Cook & Hunsaker, 2001). والصراع بين الأطراف المتصارعة قد يقع ضمن أحد المستويات الآتية: فقد يكون صراعاً فردياً أي داخل الفرد نفسه وذلك عندما يكون الفرد في موقف اتخاذ قرار ولديه مجموعة من البدائل المتاحة أمامه، فقد يكون الصراع على هدفين إيجابيين كالاختيار بين وظيفتين لهما نفس الخصائص والمزايا، وقد يكون بين هدفين أحدهما إيجابي والآخر سلبي كاختيار وظيفة أعلى مركزاً، لكنها في بيئة غير آمنة، أو هدفين سلبيين كالاختيار بين وظيفة أدنى أو النقل إلى مكان عمل أبعد. ومن ناحية أخرى قد يكون الصراع بين الأفراد نتيجة لاختلافهم على الخطط أثناء التخطيط أو نتيجة لاختلافهم في المشاعر أو الاتجاهات، كما قد يكون الصراع بين النظم والجماعات فقد يكون على مستويات السلطة مثل الصراع بين النظام الرسمي "المدرسة" وغير الرسمي "المجتمع" (Walton, 1987).

ولأهمية التعامل مع الصراع ولتحقيق فاعلية أفضل للمنظمات فقد صمم الباحثون نماذج متعددة لإدارته وإبقائه في الحد المقبول

وبعد الصراع التنظيمي أمراً حتمياً في مختلف أنواع المنظمات المجتمعية سواء كانت سياسية أم اقتصادية أم اجتماعية، فهو مرافق لأي تجمع أنساني يقوم أفرادُه بأداء عملاً مشتركاً واحداً، ويرى البعض أن الصراع موجود في كل زمان ومكان حتى داخل الفرد نفسه وذلك لتعدد المؤشرات النفسية والاجتماعية الداخلية والخارجية من ناحية ولتعدد الأدوار التي يؤديها الفرد في نفس الوقت من ناحية أخرى (العميان، 2002). بدأت إدارة المنظمات الاهتمام بالصراعات التنظيمية ومفهومها وأثرها على كفاءة أداء المنظمة، وتبين أن الحد المعقول من الصراع يكون مقبولاً وقد يكون مفيداً للمنظمة، وبذلك تغير تعبير القضاء على الصراع ومنعه (Conflict Preventing) إلى تعبير إدارة الصراع (Conflict Management) أو التعامل مع الصراع (Conflict Handling) وبذلك أصبح يعنى النشاط الذي تستهدف من خلاله إدارة المنظمة وقيادتها الوصول بالصراع إلى مستوى مقبول بل مرغوب فيه والحفاظ على مستوى معين منه داخل المنظمة بهدف زيادة فعالية المنظمة وكفاءتها لتحقيق أهدافها وأهداف العاملين فيها (جاد الرب، 2005). وفي هذا المجال أجريت دراسات في المنظمات العربية الخدمية والإنتاجية تناولت إدارة الصراع (الخور، 1996؛ العباينة، 1996) وأسباب الصراع (القحطاني ويوسف، 2001)، كما تناولت بعض المتغيرات وعلاقتها بإدارة الصراع، كالأنماط القيادية واستراتيجيات إدارة الصراع (زكريان، 1994؛ عويس، 2000)، والمناخ التنظيمي وإدارة الصراع (المومني، 2003)، وإدارة الصراع التنظيمي وإحساس العاملين بفعالية الإدارة وحدة وإيجابية الصراع (الخشالي، 2004)، وأثر إدارة الصراع التنظيمي بفعالية الإدارة وحدة وإيجابية الصراع (الخشالي، 2004)، وأثر إدارة الصراع التنظيمي على الرضا الوظيفي (العصري، 2006) والعلاقة بين إدارة الصراع وأخلاقيات العمل الإداري (عيسى، 2009)، والعلاقة بين الصراع والدافعية نحو العمل (العجمي، 2011)، والعلاقة بين الأسلوب القيادي والالتزام التنظيمي وصراع الدور (جودة والياقي، 2007)، وغيرها من الدراسات التي أكدت وجود الصراع وضرورة التعامل معه وتوجيهه. ومن هنا يأتي دور المدير القائد في المنظمة لتوظيف استراتيجيات إدارة الصراع مع مواقف الصراع وضبط سلوك العاملين وتوجيه معتقداتهم وقناعاتهم وأهدافهم وحاجاتهم لتحقيق أهداف المنظمة (Johnson & Scollay, 2001) والولاء التنظيمي للعاملين.

من خلال ما تقدم من دراسات تتعلق بالولاء التنظيمي وأخرى تتعلق بإدارة الصراع تتضح أهمية الموضوع وأنه يتطلب المزيد من البحث والدراسة ذلك أن جميع المؤسسات بأنواعها الخدمية والإنتاجية بحاجة إلى إدارة الصراع التنظيمي وتوجيهه داخل المنظمات لتحقيق الولاء التنظيمي للعاملين لأن ذلك يمكن أن يؤثر تأثيراً إيجابياً في أدائهم ومخرجات المنظمة من الناحيتين الكمية والنوعية، ولما كانت المنظمة التربوية من المؤسسات المجتمعية

بغض النظر عن القيم المادية المكتسبة له، وفرق بين مرتكزات ثلاث يقوم عليها الولاء التنظيمي هي (Buchanan, 1974) :

التماثل: والذي يسميه البعض الإحساس بالانتماء، ويظهر ذلك بتعبير الفرد عن إعجابه بالمنظمة التي ينتمي إليها واقتخاره بها وقناعاته بأهدافها وقيمتها.

الاندماج: من قبل الفرد بعمله والذي ينبع من رضاه بأهمية الأنشطة والأدوار التي يقوم بها.

الإخلاص: الذي يسميه البعض بالولاء ويعبر الفرد عن ذلك في رغبته بالاستمرار في المنظمة وبذل الجهد في تحقيق أهدافه وأهداف المنظمة.

وهكذا يمكن القول أن الولاء التنظيمي يعتبر من المفاهيم الإدارية الحديثة في أدبيات الإدارة العربية بشكل عام والإدارة التربوية على وجه الخصوص، والملاحظ أن الاهتمام بدراسة الولاء التنظيمي في منظمات ومؤسسات الأعمال يفوق الاهتمام بدراسته في المؤسسات التعليمية (Hawkins, 1998). مع تأكيد الباحثين على أهمية الولاء التنظيمي لجميع المؤسسات سواء كانت مؤسسات أعمال أو تربية وتعليم. كما أكدت الدراسات أنه كلما كان مستوى الولاء التنظيمي عالياً كان مستوى الأداء الوظيفي عالياً أيضاً (Larson&Fukami, 1984). وأظهرت نتائج دراسة فاينجان (Finegan, 2000) أن الولاء التنظيمي يمكن أن يظهر من خلال إدراك الموظفين للقيم الخاصة بالمنظمة والتماثل بها ذلك أن الولاء التنظيمي ظاهرة نفسية تنبع من داخل الفرد ويمكن ملاحظتها من خلال سلوكه الذي يظهر داخل المنظمة، كما يعد ظاهرة اجتماعية يمكن ملاحظتها من خلال تعاون جماعة العاملين والمضي قدماً لتحقيق أهداف المنظمة (Kondalakar, 2007). وتعود أهمية الولاء التنظيمي لارتباطه بكثير من المتغيرات، فالولاء المرتفع يؤدي إلى بلوغ الأهداف والاستقرار وتعزيز الإبداع وتطوير مقدرة المنظمة على البقاء والاستمرار في النمو (Harvey & Brown, 1992) ويترتب على ذلك زيادة معدلات الإنتاج (Becker, 1992) وهذا من مؤشرات استقرار المنظمة ونجاحها.

وتتعدد التعريفات لمفهوم الولاء التنظيمي Organizational Loyalty، فكلية ولاء Loyalty تعني الوفاء والإخلاص (الخولي، 1981، 77)، أي أنه مستوى الشعور الإيجابي المتولد عند الموظف نحو منظمته وإخلاصه لها وتحقيق أهدافها مع شعوره بالارتباط بها (Vondenbergh, 1992) بمعنى أنه إذا كان هناك اتفاق وانسجام بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة كان هناك ولاء تنظيمي (Nair, 1989)، ويرى سولومون (Solomon, 1992) أن الولاء التنظيمي يتحقق لدى الموظفين من خلال التعامل معهم بوصفهم شركاء لا مجرد أفراد وإتاحة الفرص لتطويرهم المهني وفتح المزايا المادية والمعنوية أمامهم. ويميز الباحثون في السلوك التنظيمي بين ثلاثة أنواع من الولاء التنظيمي للموظفين في مختلف منظمات المجتمع كالآتي:

وكان من بين تلك النماذج نموذج رحيم (Rahim, 2001) الذي صنف فيه المديرين وفق أبعاد استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وحسب توجههم السلوكي أثناء إدارة الصراع إلى بعدين هما: بعد الاهتمام بالذات Concern for self- وبعد الاهتمام بالآخرين Concern for others وبربط هذين البعدين معاً ينتج خمس استراتيجيات يمكن استخدامها لإدارة الصراع التنظيمي، وهي: (Rahim, 2001).

- استراتيجية التكامل Integrating strategy : وهذا الأسلوب السلوكي يعبر عن اهتمام عالٍ بالذات والآخرين. وبموجب هذه الاستراتيجية يكون هناك تعاوناً بين أطراف الصراع فيتم تبادل المعلومات والبحث في موضوع الصراع وفحصه والوصول إلى حل يرضي طرفي الصراع.
 - استراتيجية التسوية Compromising Strategy: وتشير هذه الاستراتيجية إلى الاهتمام المتوسط بالذات والاهتمام المتوسط بالآخرين أيضاً. وتقوم على مبدأ الأخذ والعطاء وتشارك الطرفان في الوصول إلى حل مقبول لإدارة ومعالجة موضوع الصراع.
 - استراتيجية التجنب Avoiding Strategy: وتقوم هذه الاستراتيجية على انخفاض الاهتمام بالذات وكذلك انخفاض الاهتمام بالآخرين، ويقوم المديرون بالانسحاب والهروب من مواجهة المشكلات وكبت الصراع.
 - استراتيجية الاسترضاء Obliging Strategy: وتقوم هذه الاستراتيجية على الاهتمام المنخفض بالذات والاهتمام العالي بالآخرين، وتحاول تقليل الخلافات لإرضاء الطرف الآخر، أي الإحسان والتلطف والإذعان لمتطلبات الطرف الآخر، وبذلك تتم عملية إدارة الصراع ومعالجته.
 - استراتيجية الهيمنة Dominating Strategy: وتقوم هذه الاستراتيجية على الاهتمام العالي بالذات والاهتمام المنخفض بالآخرين، ويستخدم المدير المسؤول أسلوب القوة والإجبار لتحقيق أهدافه الشخصية ومصالحه مع إهماله لحاجات الآخرين.
- وبالتالي فإن الصراع التنظيمي في المدارس، ومقدرة المدير على إدارة الصراع يمكن أن يعزز فاعلية المعلمين التي تؤدي بدورها إلى زيادة قدرتهم على تحقيق الأهداف (Tabor, 2001) وزيادة الإنتاج وتطويره، وتوضيح الرؤية، والمساعدة في حل المشكلات وتقوية العلاقات (Lippit, 1983)، وقد أوصت بعض الدراسات بالتوسع في دراسة الصراع التنظيمي، (العبانة، 1996؛ القحطاني ويوسف، 2001) وغيرها وذلك لأهمية التعامل معه ومعالجته وإدارته ليبقى في الحدود المقبولة.

الولاء التنظيمي Organizational Loyalty:

كان بوكنان Buchanan من أوائل من اهتموا بالولاء التنظيمي، إذ رأى أنه الارتباط القوي للفرد بأهداف وقيم المنظمة

أسلوب التسوية وأن الموظفين والطلبة يستخدمون نفس الاستراتيجيات نفسها في إدارة الصراع، وأجرى (Henkin, Cistone & Dee, 2000) دراسة بهدف تعرف الأساليب المفضلة لحل الصراع لدى مديري المدارس في موقع المدرسة. وتوصل إلى أن استراتيجية التعاون هي الأكثر استخداماً واستراتيجية التجنب هي الأقل استخداماً.

وأجرت ويلت (Welt, 2000) دراسة قارنت من خلالها بين أساليب إدارة الصراع التنظيمي بين مديري المدارس المتوسطة والشاملة في مقاطعتي (Riverside & SanBernardino) وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المديرين في توجههم الشخصي لأساليب إدارة الصراع ما عدا أسلوب التسوية حيث كان الفرق لصالح مديري المدارس المتوسطة، وأنه لا توجد فروق بين مديري المدارس المتوسطة ومديري المدارس الشاملة في اختيار أساليب إدارة الصراع تعزى للمستوى التعليمي، والخبرة الإدارية، والرغبة في التغيير. أما دراسة ميلر (Miller, 2000) فهدفت إلى تعرف دور مديري المدارس الابتدائية في مدينة (Northern Cook) في التخطيط والتطبيق والتقييم لبرامج حل الصراع، وتوصل إلى أن المديرين لديهم تصور عن نقاط القوة والضعف بالنسبة لبرامج حل الصراع إلا أن مشاركتهم قليلة في تخطيط وتقييم البرامج وأنهم يمارسون دور التوجيه والإرشاد في تطبيق أوجه معينة من برامج حل الصراع ولكنهم لا يمتلكون نظاماً منهجياً لتقييم البرامج.

كما أجريت دراسات في البلاد العربية منها دراسة القحطاني ويوسف (2001) بهدف تعرف أسباب الصراع التنظيمي في المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية، وتوصل إلى أن أسباب الصراع هي: تدني مستوى الرضا الوظيفي ثم ضعف التنسيق التنظيمي، والتهاوت على النفوذ والسلطة، والتفاوت في المقدرة العلمية والعملية، واختلاف القيم والأعراف، وصعوبة الحصول على المعلومات، واعتماد المنظمة على الخبرات الأجنبية، وعلاقات الموظف في العمل، وعدم توازن الموارد البشرية والمادية.

وأجرى حريم (2003) دراسة بهدف تعرف أساليب إدارة الصراع التنظيمي المستخدمة في المصارف التجارية الأردنية وتوصل إلى أن الموظفين يستخدمون أسلوب التعاون، فالمساومة، فالتهرب فالإجبار. وأنه توجد فروق تعزى لمتغيرات المستوى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة، ولا توجد فروق بالنسبة لمتغير الجنس في مدى تطبيق الأساليب المذكورة. أما الخشالي (2004) فهدفت دراسته تعرف استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وأثرها على إحساس العاملين بفعالية الإدارة وحدة وإيجابية الصراع على عينة من الشركات الصناعية في الأردن. وتوصل إلى وجود علاقة إيجابية بين استراتيجيات التعاون التجنب وإحساس العاملين بفعالية الإدارة، وكانت العلاقة سلبية بين استراتيجية التنافس وإحساس العاملين بفعالية الإدارة، وأنه لا توجد

- الولاء الاستمراري Continuanace Loyalty ويعبر عن رغبة الفرد القوية في البقاء في منظمته والتضحية للبقاء فيها لما يترتب على تركه لها من خسارة مادية وخسارة لصادقاته. (Cohen& Kirchmeyer, 1995).

- الولاء العاطفي Affective Loyalty ويشير إلى الرغبة القوية لدى الفرد للبقاء في منظمته المنبثقة عن تقبله لأهدافها وقيمها، وهذا النوع من الولاء هو الذي يجب أن تعمل المنظمة على تطويره لدى موظفيها بدلاً من عملها على ارتباطهم بها بواسطة الحوافز المادية (Meshane& Von Glinow,2000).

- الولاء الأخلاقي Normative Loyalty ويشير إلى شعور الموظف أخلاقياً وأدبياً بالاستمرار والبقاء في منظمته وخوفه أن يترك انطباعاً سيئاً حوله لدى زملائه لو ترك العمل في المنظمة وعليه فإنه يشعر بضرورة البقاء فيها وتسديد ما قدمته المنظمة له من خدمات (Huang,2000).

ويرى الباحثون أنه لا بد لإدارة المنظمة أن تعمل على بناء المستويات العالية من الولاء التنظيمي لموظفيها عن طريق الممارسات القيادية التي تعزز العمل والبعد عن الإفراط في إلقاء اللوم عليهم في حالة تعثرهم في تحقيق بعض أهدافها والبعد عن التناقض والتضارب في الأدوار والتعليمات والبعد عن التمييز وعدم العدالة في التعامل (Kondalkar,2007) وكل ذلك يصب في مصلحة المنظمة لأن الموظفين الذين يمتلكون مستوى عالياً من الولاء التنظيمي هم الأكثر فاعلية (Stone & Itenry, 2003) والأكثر إنتاجية (Mathiou&Zajac,1990).

أما فيما يتعلق بالدراسات السابقة فقد أجريت دراسات أجنبية كثيرة تناولت موضوع إدارة الصراع التنظيمي منها دراسة ماكنتاير (Mcintyre, 1993) بهدف تعرف مستوى إدارة المديرين والمديرات للصراع من وجهة نظرهم ووجهة نظر الأتباع وتوصل إلى أنهم يستخدمون أساليب التعاون والتوفيق والاسترضاء من وجهة نظرهم وأن المديرين يستخدمون أسلوب المنافسة والتجنب أكثر من المديرات وذلك من وجهة نظرهم وأن المديرين يستخدمون أسلوب المنافسة والتجنب أكثر من المديرات وذلك من وجهة نظر الأتباع، وأن المديرات يستخدمن أسلوب الاسترضاء أكثر من المديرين، وكان ترتيب الأساليب المستخدمة حسب ما يراه المديرون والأتباع كالآتي: التعاون ثم التوفيق ثم الاسترضاء ثم المنافسة ثم التجنب. كما أجرى نواكاوسكي (Nowakowski,1995) دراسة بهدف تعرف أثر متغير الجنس في أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية، وتوصل إلى وجود أثر لهذا المتغير فقد كان الذكور أكثر استخداماً لأسلوب التعاون والتوفيق، بينما كانت الإناث أكثر استخداماً لأسلوب المنافسة. أما هاموند (Hammond, 1999) فقد بحث تفضيلات الموظفين والطلبة في إحدى الجامعات الأمريكية لأساليب إدارة الصراع وتوصل إلى أن أسلوب الدمج هو الأكثر استخداماً ثم

المتغيرين بين الجنسين لصالح جامعة قطر وبين المواطنين وغيرهم لصالح غير المواطنين وأنه كلما زادت الخبرة زاد الولاء التنظيمي.

وأجرى يوسف (Yousef, 2001) دراسة بهدف تعرف تأثير أخلاقيات العمل الإسلامية على العلاقة بين الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي وتوصل إلى وجود تأثير مباشر لأخلاقيات العمل الإسلامية على الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي، وأن الثقافة الوطنية لم يكن لها ارتباط بين أخلاقيات العمل الإسلامية وكل من الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي، وأن هناك علاقة إيجابية بين أخلاقيات العمل الإسلامية والعمر والمستوى التعليمي والخبرة. كما أجرى القريوتي والعنزي (Al-Qarioti & Al- Inezy, 2004) دراسة عن الولاء التنظيمي للمديرين في القطاعين العام والخاص في الأردن وتوصلا إلى وجود علاقة بين نوع المنظمة والولاء التنظيمي، فضلاً عن عدم وجود علاقة بين العمر ومستوى التعليم والخبرة والولاء التنظيمي، وهدفت دراسة الدوسري (2005) التعرف على طبيعة العلاقة بين ضغوط العمل والولاء التنظيمي في الأجهزة الأمنية في مدينة الرياض وتوصل إلى أن مستوى الولاء التنظيمي للضباط كان عالياً وأنه توجد علاقة سالبة بين ضغوط العمل والولاء التنظيمي.

وأجرى عطاري ورفاقه (2006) دراسة بهدف تعرف مستوى الولاء التنظيمي لدى الهيئات الإدارية والتدريسية بسلطنة عُمان تجاه المدرسة، والعمل التعليمي، ومهنة التعليم، وزملاء العمل، وتعرف مدى ارتباط الولاء التنظيمي ببعض المتغيرات الشخصية والتنظيمية. أظهرت النتائج وجود معدل ولاء مرتفع وجاء في المرتبة الأولى الولاء نحو المدرسة، ثم الولاء نحو الزملاء ثم نحو العمل وأخيراً الولاء للمهنة. كما أظهرت النتائج تأثير الإجابات بالنوع لصالح الإناث وبالمستوى التعليمي لصالح حملة الدبلوم فما دون، كما أظهرت ارتباط الولاء إيجابياً بعدد سنوات الخبرة وأنه توجد فروق بين المعلمين والإداريين لصالح الإداريين.

وأجرت رويم (2010) دراسة بهدف تعرف واقع الولاء التنظيمي في المؤسسات المهنية بمدينة ورقلة وأظهرت النتائج أن مستوى الولاء التنظيمي للعاملين في مدينة ورقلة كان متوسطاً. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي للعاملين بالنسبة لمتغير الجنس ومتغير الخبرة ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير العمر لصالح العمر الأكبر.

وأجرت المذكور (2011) دراسة بهدف تعرف مستوى الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت. وأفادت النتائج أن مستوى الولاء التنظيمي لديهم كانت متوسطة وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات العينة حول مستوى الولاء التنظيمي تعزى لمتغيرات الجنس والجنسية، والعمر، والخبرة ونوع الكلية والرتبة الأكاديمية.

كما أجريت بعض الدراسات الأجنبية والعربية تناولت إدارة الصراع والولاء التنظيمي منها دراسة بايرز (Beyers, 1987) بهدف تعرف العلاقة بين مستوى الصراع، وأسلوب حل الصراع،

علاقة بين استراتيجية التعاون والتجنب وبين إحساس العاملين بحدة الصراع، فيما جاءت العلاقة إيجابية بين استراتيجية التنافس وإحساس العاملين بإيجابية الصراع وأجرت العنزي (2010) دراسة بهدف تعرف مستوى ممارسة مديرات المدارس في السعودية لأساليب إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمات. وأفادت النتائج أن المديرات يمارسن أسلوب التعاون ثم التسوية ثم المنافسة ثم المجاملة وأخيراً التجنب، كما أفادت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى ممارسة المديرات لأساليب إدارة الصراع باختلاف المرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي والخبرة.

أما بالنسبة للولاء التنظيمي فالدراسات الأجنبية كانت كثيرة بالنسبة للولاء التنظيمي وعلاقته بمتغيرات متنوعة، فقد أجرى دسلر (Dessler, 1999) دراسة حول كيفية الحصول على الولاء التنظيمي للعاملين في المنظمة وتوصل إلى مقترحات منها توظيف المديرين المؤهلين، واحترام قيم العاملين، وضمان العدالة التنظيمية، واتباع سياسة الباب المفتوح، ونظام فعال لتقبل الشكاوي وحلها، ودعم مهارات العاملين وتوضيح أهداف العمل، كما توصل هوشوارتر ورفاقه (Hochwarter, et al., 1999) إلى أن هناك علاقة موجبة بين مستوى شعور العاملين بالتعب الوظيفي ورغبتهم في ترك العمل في منظماتهم وبين انخفاض مستوى ولائهم التنظيمي. وتوصل لوك وكرافور (Lok & Crawford, 2001) إلى أن ثقافة الأقسام لها الأثر الأكبر على الولاء التنظيمي من ثقافة المنظمة، وأنه كان لمتغير العمر أثر إيجابي على الولاء التنظيمي، أي أن الأفراد الأكبر عمراً كانوا أكثر ولاء، وأن هناك علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي. أما دراسة جوفرز وهوفي (Joffers & Hauphey, 2001) فهذه تعرف العوامل الشخصية والاجتماعية والتنظيمية التي قد تؤثر على تدني معدل ولاء معلمي المدارس المتوسطة في استراليا، وتوصلا إلى أن تدني معدل الولاء التنظيمي يرتبط بالشعور بعدم النجاح وبتدني الشعور بفعالية الذات.

وفي العالم العربي والإسلامي أجريت دراسات عديدة تتعلق بالولاء التنظيمي وعلاقته ببعض المتغيرات منها دراسة الطجم (1996). بهدف تعرف مدى مقدرة العوامل التنظيمية والديموغرافية في التنبؤ بمستوى الالتزام التنظيمي في الأجهزة الإدارية السعودية وأظهرت النتائج وجود علاقة بين المتغيرات التنظيمية والولاء التنظيمي، ولم تظهر أية علاقة بين الخصائص الفردية (العمر، والمستوى التعليمي، وسنوات الخدمة، والمستوى الوظيفي) والولاء التنظيمي.

وأجرت صادق (2000) دراسة بهدف تعرف العلاقة بين الولاء التنظيمي والاتجاه نحو العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعتي قطر والإمارات. وأظهرت النتائج أن مستوى الولاء التنظيمي والاتجاه نحو العمل كان متوسطاً في الجامعتين وكانت العلاقة بينهما موجبة ودالة كما كانت الفروق دالة في هذين

4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) $\alpha \leq$ في مستوى إدارة الصراع التنظيمي لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة، والمنطقة؟

5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) $\alpha \leq$ في مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة، والمنطقة؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته وهو العلاقة بين الصراع التنظيمي والولاء التنظيمي الذي يتأثر بها كل من يعمل في المؤسسة التربوية، ويمكن تحديد تلك الأهمية كالآتي:

- يؤمل أن تفيد هذه الدراسة مديري المدارس الثانوية ومعلميها من خلال تعرفهم مستوى إدارة الصراع التنظيمي ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في مدارسهم.
- يتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة الإدارة المسؤولة في وزارة التربية والتعليم الأردنية من خلال تعرفهم العلاقة بين الصراع التنظيمي والولاء التنظيمي للموظفين، ومن ثم اتخاذ القرار المناسب في هذا المجال.
- تقدم هذه الدراسة أدباً نظرياً وأداة يمكن توظيفها لإجراء دراسات أخرى تتناول متغيرات أخرى غير المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان للعام الدراسي 2012/2011. أما محدداتها فإنها تتحدد بمستوى صدق وثبات الأدوات وموضوعية استجابة أفراد العينة ل فقرات الأداة.

مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة بعض المصطلحات التي تم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً كما يأتي:

الصراع التنظيمي (Organizational Conflict): يعرف الصراع التنظيمي بأنه حالة تشمل تباينات جوهرية حول الأهداف والهياكل والسياسات وتباينات شخصية وانفعالية تظهر بين البشر (Walton, 2001). كما يعرف بأنه عملية تتضمن بذل جهد مقصود من قبل شخص ما لطمس جهود شخص آخر باستخدام نوعاً من العوائق يؤدي إلى أحباط الشخص الآخر وتثبيطه عن تحقيق أهدافه (Robbins, 2001).

إدارة الصراع التنظيمي: هو الجهد الذي يبذله مدير المدرسة لمعالجة الصراع باستخدام إحدى استراتيجيات إدارة الصراع للوصول بالصراع إلى الحد المقبول. ويعرف إجرائياً في

وشخصية القائد، والولاء التنظيمي لمديري ومعلمي المدارس المتوسطة العامة في ولاية بنسلفانيا من وجهة نظرهم. وتوصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصراع، وأسلوب حل الصراع، والولاء التنظيمي، كما بينت نتائج دراسة مبير ورفاقه (Meyer, et al., 2001) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الولاء العاطفي Affective Loyalty للعاملين نحو منظماتهم، وبين الضغوط التنظيمية الناجمة عن الصراع وكل من دورهم الأسري ودورهم الوظيفي. كما بينت دراسة يكمان (Eckman, 2004) أن للولاء التنظيمي والولاء للدور وانخفاض الصراع التنظيمي أهمية كبيرة في الرضا الوظيفي والحرص على النمو المستمر، وأظهرت نتائج دراسة فوت وزملاؤه (Foote, et al., 2005) أن وضوح الدور ووضوح الموقف له أثر كبير على الولاء التنظيمي وسلوك المواطن. أما صراع الدور فكان له أثر سلبي على الولاء التنظيمي وعلى الأداء والإنجاز.

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة فقد استفاد الباحثان من الإطلاع عليها و تبين أن هناك دراسات كثيرة تناولت إدارة الصراع التنظيمي كما أن هناك دراسات كثيرة تناولت الولاء التنظيمي، وتبين كذلك ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الصراع التنظيمي والولاء التنظيمي سواء بالنسبة للدراسات الأجنبية العالمية أو الدراسات العربية ومن هنا يمكن القول أن هناك حاجة ملحة لإجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما مستوى إدارة الصراع التنظيمي لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقته بمستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان ؟

أهداف الدراسة وأُسئلتها:

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى إدارة المديرين للصراع التنظيمي ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى إدارة الصراع التنظيمي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم؟
3. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) $\alpha \leq$ في مستوى إدارة الصراع التنظيمي لمديري المدارس الثانوية الحكومية ومستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟

منهجية الدراسة: استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وفق منهج البحث الخاص بالدراسات الارتباطية ذلك أن هدف الدراسة هو تعرف العلاقة بين إدارة المديرين للصراع التنظيمي للمعلمين في المدارس الثانوية العامة لمحافظة العاصمة عمان، فضلاً عن إيجاد العلاقة بين هذين المتغيرين لدى أفراد العينة تبعاً للجنس والخبرة والرتبة والمنطقة التعليمية.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان للعام الدراسي 2011/2012 وعددهم (3764) معلماً ومعلمة، موزعين على مديريات التربية والتعليم السبعة في العاصمة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة على مرحلتين، حيث تم اختيار مديريتين من أصل سبع مديريات بالطريقة العنقودية العشوائية وكانت المديريتان هما: مديرية تربية عمان الثانية، ومديرية تربية البادية الوسطى (لواء الموقر). وفي المرحلة الثانية تم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجموع المعلمين في المديريتين وذلك باستخدام جدول تقرير الحد الأدنى لحجم العينة من المجتمع (Bartlett J., Kotlik J. & Higgins C., 2001). وقد بلغ عدد أفراد العينة (200) معلماً ومعلمة بنسبة (5.3%) من المجتمع الأصلي والجدول الآتي يبين خصائص العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول 1: خصائص عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية				
المتغير	ذكور	إناث		
الجنس	العدد	%	العدد	%
	91	45.5	109	54.5
المنطقة	عمان الثانية	البادية الوسطى الموقر		
	100	50.00	100	50.00
الخبرة	5 سنوات فأقل	أكثر من 5 سنوات-أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	
	53	26.5	99	49.5
الرتبة	معلم	معلم أول	معلم خبير	
	74	37.00	88	44.0
			38	19.0

بملاحظات المحكمين الخاصة بتعديل بعض الفقرات، وإضافة أو حذف بعض الفقرات اشتملت الصورة النهائية للاستبانة استبانة إدارة الصراع (16) فقرة واستبانة الولاء التنظيمي (20) فقرة. كما تم التحقق من ثبات أداتي الدراسة بطريقتين هما: طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) وكانت قيمة الثبات (0.91) لإدارة الصراع، و (0.90) للولاء التنظيمي ثم بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) على عينة من (25) مديراً ومديرة بفارق زمني مقداره أسبوعان، وكانت قيمة الثبات (0.90) لإدارة الصراع، و (0.88) للولاء التنظيمي، وتعتبر هذه القيم مقبولة في مثل هذه الدراسات وفقاً للدراسات السابقة.

الدراسة الحالية بأنه المستوى الكلي الذي يحصل عليه مدير المدرسة الثانوية الحكومية على استبانة إدارة الصراع التنظيمي المستخدمة في هذه الدراسة من وجهة نظر المعلمين.

الولاء التنظيمي (Organizational Loyalty): يعرف الولاء التنظيمي بأنه مستوى الشعور الإيجابي المتولد عند الموظف نحو منظمته وإخلاصه لها وتحقيق أهدافها مع شعوره بالارتباط والافتخار بها (Vondenberg, 1992). كما يعرف أنه ارتباط الفرد الوجداني القوي بمنظمته وقيمتها وأهدافها، وتعلقه بها تعلقاً خالصاً دون اعتبار للقيم المادية أو لجوانب التقدير المتحققة له منها (Buchanan, 1974). ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه المستوى الكلي الذي يحصل عليه المعلمون في المدارس الثانوية الحكومية على استبانة الولاء التنظيمي المستخدمة في هذه الدراسة من وجهة نظرهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الجزء وصفاً لمنهج البحث المستخدم في هذه الدراسة، ومجتمعها، وعينتها وطريقة اختيارها، وأدوات البحث المستخدمة فيها، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، فضلاً عن المعالجة الإحصائية المستخدمة في عرض وتحليل البيانات كما يأتي:

منهجية الدراسة

أدوات الدراسة: لغرض جمع البيانات من أفراد العينة، تم تطوير أداتين تمثلتا باستبانة لمعرفة مستوى إدارة الصراع التنظيمي واستبانة لقياس مستوى الولاء التنظيمي من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان، وذلك استناداً لمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، كذلك تم التحقق من صدقهما بعد عرضهما على عدد من المختصين يبلغ عددهم (8) وتم الأخذ بملاحظات الخبراء بشأن الفقرات التي يقل عدد الموافقين عليها عن (6) أي بنسبة (75%). وبعد الأخذ

بعد الحصول على كتاب الموافقة من وزارة التربية والتعليم تم توزيع الاستبانات على أفراد العينة. ولتحديد مستوى إدارة الصراع ومستوى الولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ثم استخدام المعادلة التالية لمعرفة المستويات الثلاثة :

وتم استخدام سلم ليكرت الخماسي في تدرج الاستبانتين كالاتي: (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) وأعطيت الدرجات (1،2،3،4،5) على التوالي

إجراءات الدراسة

$$\frac{1.33}{3} = \frac{4}{3} = \frac{1-5}{3} = \frac{\text{القيمة العليا للبدل} - \text{القيمة الدنيا للبدل}}{\text{عدد المستويات}}$$

وبالتالي فإن المستوى المنخفض 1-33-2.
المستوى المتوسط من 2.34 - 3.67
والمستوى المرتفع يكون 3.68 - 5

(Bartlett, Kortlik & Higgins, 2001) حيث تم تقسم الأردن إلى ثلاثة أقاليم، شمال ووسط وجنوب، ومن ثم تم اختيار عينة المعلمين

نتائج الدراسة وتفسيرها

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

أولاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه "ما مستوى إدارة الصراع التنظيمي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ومستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (2) ذلك.

سحب عينة من معلمي ومعلمات مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والمراكز الريادية من جميع الأقاليم باستخدام الطريقة العنقودية العشوائية وفق الأعداد الموضحة في جدول حجم العينة الوسائل الإحصائية: لمعالجة البيانات إحصائياً ثم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون مع استخدام الاختبار التائي لمعرفة مستوى الدلالة لمعرفة الفروق التي تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة.
- للإجابة عن السؤال الرابع والخامس تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفية في حالة وجود فروق دالة بالنسبة لمتغيري الخبرة والرتبة.
- معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach – Alpha) ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات الأداة.

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى إدارة الصراع
12	يضع قاعدة مشتركة للتوصل إلى حل مشكلة ما مع المعلمين	3.66	1.30	1	متوسطة
2	يتعاون مع المعلمين للوصول إلى قرار مشترك	3.62	1.37	2	متوسطة
15	يلجأ إلى الحل الوسط لحسم الخلافات مع العاملين	3.60	1.36	3	متوسطة
14	يقيم علاقات غير رسمية مع المعلمين	3.55	1.14	4	متوسطة
11	يعمل على تلبية مطالب العاملين إذا لم تخالف تعليمات الجهة المسؤولة	3.52	1.00	5	متوسطة
16	يقيم مناقشات مفتوحة مع المعلمين بالنسبة للفعاليات المتنوعة التي تتم في المدرسة	3.50	0.96	6	متوسطة
13	يتفاوض مع المعلمين للتوصل إلى حل مناسب	3.47	1.27	7	متوسطة
5	يتناقش مع المعلمين بالنسبة للحاجات الخاصة بهم	3.46	1.36	8	متوسطة
8	يعمل على إرضاء مطالب المعلمين	3.36	1.55	9	متوسطة
10	يتنازل عن رأيه إذا كان معارضاً لأغلبية المعلمين	3.28	1.28	10	متوسطة
9	يتقبل اقتراحات المعلمين	3.26	1.31	11	متوسطة
7	يتقبل إساءة الآخرين	3.24	1.19	12	متوسطة
1	يعقد جلسات عصف ذهني مع المعلمين لإيجاد حلول لمشكلة ما في المدرسة	3.22	1.10	13	متوسطة

3	يناقش قرارات الجهة المسؤولة مع المعلمين	3.22	1.40	13	متوسطة
4	يناقش القضايا المتعلقة بالمشكلات العامة للمعلمين	3.08	1.23	15	متوسطة
6	لا يتخذ قراراته منفرداً	2.95	1.09	16	متوسطة
المستوى الكلي		3.37	0.86		متوسطة

تميل إلى المستوى المرتفع وربما يدل ذلك إما عن قناعة المعلمين بقدرات مديريهم على إدارة الصراع أو أنهم يجاملونهم خوفاً من تسرب الإجابات إليهم. وفي كل الأحوال فإن ذلك يدل على مقدرة المديرين على إدارة الصراع بشكل جيد- وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العنزي 2010) التي أفادت إن المديرات يمارسن أسلوب التعاون ثم التسوية ثم المنافسة ثم المجاملة ودراسة ماكنتاير (Mcintyer,1993) التي توصلت إلى أن المديرين يستخدمون أساليب التعاون والتوفيق والاسترضاء.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه "ما مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم"؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ومستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم، ويظهر الجدول (3) ذلك.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الولاء التنظيمي
1	أشعر بالانتماء إلى مدرستي	3.79	0.83	1	مرتفع
4	أدافع عن مدرستي خارج العمل	3.78	1.07	2	مرتفع
2	أقدم صورة جيدة للآخرين عن مدرستي	3.77	0.90	3	مرتفع
17	أقوم بأي عمل يتم تكليفي به بحماس	3.66	1.19	4	متوسط
20	لا أفكر في الانتقال إلى مدرسة أخرى	3.63	1.26	5	متوسط
3	افتخر بالعمل في مدرستي	3.58	1.18	6	متوسط
6	أنتظم بالدوام وأحافظ عليه	3.50	1.04	7	متوسط
15	أحب طلبتي وأساعدهم في التغلب على مشكلاتهم	3.48	1.35	8	متوسط
14	ألتزم بتحقيق أهداف المدرسة	3.43	1.47	9	متوسط
9	أشعر بالسعادة عندما يعلم الآخرون أنني أعمل في هذه المدرسة	3.40	1.42	10	متوسط
11	أشعر أن قيمي الشخصية متماثلة مع القيم السائدة في المدرسة	3.40	1.36	10	متوسط
7	أكره الغياب عن المدرسة	3.36	1.31	12	متوسط
13	أتناقش مع الزملاء في المشكلات التربوية التي قد تواجهنا	3.36	1.27	12	متوسط
16	أحرص على القيام بمهام وظيفتي بأمانة	3.23	1.34	14	متوسط
10	لدي علاقات عمل جيدة في المدرسة	3.13	1.27	15	متوسط
12	أشعر أن مشكلاتي في المدرسة تعالج بسرعة	3.10	1.23	16	متوسط
18	أشعر بالرضا عن الراتب المادي الذي أتقاضاه في المدرسة	3.08	0.93	17	متوسط
5	أعمل على الدعاية والترويج لمدرستي في المناسبات	2.99	1.31	18	متوسط
19	أشعر بالرضا عن الحوافز المعنوية التي تقدم لي في المدرسة	2.96	1.29	19	متوسط
8	أشتاق إلى مدرستي أيام الإجازات والعطل الرسمية	2.89	1.20	20	متوسط
المستوى الكلي		3.38	0.73		

نظرهم كان متوسطاً لجميع الفقرات عدا ثلاثة منها كانت بمستوى مرتفع وهي الفقرات نوات الأرقام (1، 4، 2). وبلغ المتوسط

يلاحظ من الجدول (2) أن مستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.37) والانحراف المعياري (0.86)، وجاءت الفقرات في المستوى المتوسط إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.95-3.66) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (12) التي تنص على "يضع قاعدة مشتركة للتوصل إلى حل مشكلة ما مع المعلمين"، بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (1.30) بمستوى متوسط، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) التي تنص على "يتعاون مع المعلمين للوصول إلى قرار مشترك" بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (1.37) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (6) التي تنص على "لا يتخذ قراراته منفرداً" بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (1.09) بمستوى متوسط. ويبدو من هذه الإجابات أن المعلمين يميلون إلى الوسط وربما يعود ذلك إلى الانحدار الإحصائي الذي يتجه فيه المستجيب من الأعلى إلى الوسط ومن الأسفل يرتفع نحو الوسط. ويلاحظ أن بعض الفقرات حصلت على مستويات متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أن مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان من وجهة

بمستوى الصراع التنظيمي مما يجعل ذلك منسجماً مع النتائج التي توصل إليها (Dessler, 1999) الذي وجد أن الولاء التنظيمي يرتبط بوجود المديرين المؤهلين الذين يتبعون سياسة الباب المفتوح كما تنسجم هذه النتائج مع ما توصل إليه (Hochwarter, 1999) et.al. من أن هناك علاقة موجبة بين مستوى شعور العاملين بالتعب الوظيفي ورغبتهم في ترك العمل وبين انخفاض مستوى ولائهم التنظيمي- حيث كانت النتائج تشير إلى عدم الرغبة في ترك العمل وبالتالي كان الولاء التنظيمي في بعض فقراته مرتفعاً وفي البعض الآخر متوسطاً.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في مستوى إدارة الصراع التنظيمي لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين ومستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين ومستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين من وجهة نظرهم باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول (4) يبين هذه النتائج.

جدول 4: معامل الارتباط بين مستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين ومستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين من وجهة نظرهم باستخدام معامل ارتباط بيرسون

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مستوى إدارة الصراع	3.37	0.86	0.77**	0.000
مستوى الولاء التنظيمي	3.38	0.73		

** دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

0.05) في مستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والرتبة والمنطقة التعليمية؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1- متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين، كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، والجدول (5) يبين النتائج.

الحسابي (3.38) وانحراف معياري (0.73)، وجاءت الفقرات في المستويين المرتفع والمتوسط إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.79 – 2.89) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على "أشعر بالانتماء إلى مدرستي" وبمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.83) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (4) التي تنص على "أدافع عن مدرستي خارج العمل" بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (1.07) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (19) التي تنص على "أشعر بالرضا عن الحوافز المعنوية التي تقدم لي في المدرسة" بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (1.29) وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (8) التي تنص على "أشتاق إلى مدرستي أيام الإجازات والعطل الرسمية" بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري (1.20).

أن الإجابة عن فقرات استبانة الولاء التنظيمي تدل على ارتفاع واضح في الفقرات الثلاثة ذوات الأرقام (1، 4، 2) ومستوى متوسط لجميع الفقرات الأخرى، وهذا يعني أن المعلمين متمسكون بمدارسهم ويشعرون بالانتماء إليها ويدافعون عنها خارج العمل ويحاولون تقديم صورة جيدة عن المدرسة للآخرين. وطبيعي أن مثل هذه النتيجة متوقعة لكون المعلمين مستمرين بالعمل في هذه المدارس إذ لو كانوا غير مرتاحين لبحثوا عن مكان عمل آخر ولانتقلوا منها عند أقرب فرصة متاحة. ويمكن ربط هذه النتيجة

لم يجد الباحثان على حد علمهما أية دراسة تناولت العلاقة بين إدارة الصراع التنظيمي والولاء التنظيمي للمعلمين، إلا أن العلاقة كانت موجبة وقوية عند دراسة علاقة الولاء التنظيمي بمتغيرات أخرى مثل دراسة صادق (2000) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الولاء التنظيمي والاتجاه نحو العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر والامارات ودراسة يوسف (2001) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي ويمكن اعتبار الرضا الوظيفي دالاً على إمكانية المديرين على إدارة الصراع التنظيمي وكذلك تنسجم هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها الدوسري (2005) من أن العلاقة سالبة بين ضغوط العمل والولاء التنظيمي، حيث ويمكن اعتبار ضغوط العمل مؤشراً جيداً على عدم إمكانية المديرين من إدارة الصراع التنظيمي.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، الذي نصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ "

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) للعينات المستقلة للفروق في مستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	91	3.22	0.86	2.361*	0.019
إناث	109	3.50	0.80		

*دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

المشكلات بهدوء، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نواكوسكي (Nowakowski, 1995) وتختلف مع نتيجة دراسة حريم (2003).

2- متغير الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير الخبرة، ويظهر الجدول (6) ذلك.

تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة المعلمين تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (2.361)، وبمستوى دلالة (0.019)، وكان الفرق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطهن عن متوسط الذكور. وهذا يشير إلى مقدرة الإناث على التعامل مع الصراع وحله باستخدام استراتيجيات إدارة الصراع أكثر من المعلمين، وذلك يعود إلى طبيعة المرأة التي تهتم بالتعامل مع

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5 سنوات فأقل	53	3.37	0.90
أكثر من 5 سنوات وأقل من 10 سنوات	99	3.31	0.88
10 سنوات فأكثر	48	3.51	0.68
المجموع	200	3.37	0.84

الحسابي لأصحاب الفئة (أكثر من 5 سنوات - أقل من 10 سنوات) إذ بلغ (3.31)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لمستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة، إذ حصل أصحاب الخبرة من الفئة (10 سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي (3.51)، يليهم أصحاب الخبرة من الفئة (5 سنوات فأقل) إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3.37)، وأخيراً جاء المتوسط

جدول 7: تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.285	2	0.643	0.915	0.402
داخل المجموعات	138.346	197	0.702		
المجموع	139.632	199			

وهذا يتفق مع نتائج دراسة ولت (Welt, 2000) ودراسة العنزي (2010). ويختلف مع نتائج دراسة حريم (2003).

2- متغير الرتبة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغير الرتبة، ويظهر الجدول (8) ذلك.

تشير النتائج في الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (0.915)، وبمستوى دلالة (0.402)، وهذا يشير إلى عدم وجود أثر لمتغير الخبرة على استجابات المعلمين بالنسبة لمستوى إدارة المديرين للصراع لأنهم يعبرون عن واقع منظور لحل المشكلات في مدارسهم ولم يظهر للخبرة علاقة باستجابات المعلمين عن الواقع،

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الرتبة

الرتبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معلم	74	3.27	0.79
معلم أول	88	3.19	0.88
معلم خبير	38	4.01	0.46
المجموع	200	3.37	0.84

(3.27)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لمستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً للرتبة، إذا حصل أصحاب الرتبة من الفئة معلم خبير على أعلى متوسط حسابي (4.01)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة (معلم) إن بلغ

جدول 9: تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الرتبة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	19.507	2	9.753	15.995 *	0.000
داخل المجموعات	120.125	197	0.61		
المجموع	139.632	199			

*دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

المعلمين تبعاً للرتبة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إن بلغت (15.995)، وبمستوى دلالة (0.000). ومن أجل معرفة عانديه الفروق تم تطبيق اختبار شيفية والجدول الآتي يبين النتائج.

تشير النتائج في الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية الأردنية من وجهة نظر

جدول 10: اختبار شيفية للفروق في مستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الرتبة

الرتبة	المتوسط الحسابي	معلم خبير	معلم	معلم أول
		4.01	3.27	3.19
معلم خبير	4.01	-	0.74 *	0.82 *
معلم	3.27	-	-	0.08
معلم أول	3.19	-	-	-

*دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين، كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير المنطقة (عمان الثانية، البادية الوسطى)، والجدول (11) يبين النتائج.

يلاحظ من الجدول السابق أن الفرق كان لصالح رتبة معلم خبير عند مقارنته مع رتبتي معلم ومعلم أول ذلك أن المعلم الخبير يكون أكثر دقة وأكثر مقدرة في الحكم على الأمور وذلك لتأهيله العالي فالمعلم لا يصل إلى رتبة خبير إلا بعد إجراء الكثير من الدراسات والأبحاث وهذا يعطيه سعة في الأفق للحكم على الأمور.

3- متغير المنطقة التعليمية:

جدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في مستوى إدارة الصراع لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المنطقة

المنطقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
عمان الثانية	100	3.72	0.66	6.505 *	0.000
البادية الوسطى	100	3.02	0.85		

*دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إن بلغت

تشير النتائج في الجدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى إدارة الصراع لمديري

الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة، والرتبة، والمنطقة التعليمية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1- متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم، كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، والجدول (12) يبين النتائج.

(2.361)، وبمستوى دلالة (0.019)، وكان الفرق لصالح عمان الثانية دليل ارتفاع متوسطها عن متوسط البادية الوسطى وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين في مديرية عمان الثانية أكثر مقدرة على الحكم وذلك لكثرة حضورهم للدورات التدريبية التي تعقدها الوزارة لقربهم منها ووجودهم في منطقة حضرية على عكس معلمي البادية الذين يطمحون الانتقال من مدارسهم عند توفر الظروف المناسبة.

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس،

الذي نصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس

جدول 12: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	91	3.25	0.72	0.450	0.653
إناث	109	3.20	0.80		

فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس وكذلك يمكن أن يقال بالنسبة لما توصلت إليه المذكور (2011) من عدم وجود فروق دالة إحصائية في الولاء التنظيمي وفقاً لمتغير الجنس.

2- متغير الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم، تبعاً لمتغير الخبرة، ويظهر الجدول (13) ذلك.

تشير النتائج في الجدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم تبعاً للجنس، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (0.450)، وبمستوى دلالة (0.653). إن عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الولاء التنظيمي ربما يعود إلى كونهم يعيشون نفس الظروف في مدارسهم. وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصل إليه عطاري ورفاقه (2006) من وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الإناث. ولكنها تتفق مع ما توصلت إليه دراسة حريم (2010) من عدم وجود

جدول 13: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة

الرتبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5 سنوات فأقل	53	3.25	0.80
أكثر من 5 سنوات - أقل من 10 سنوات	99	3.17	0.75
(10 سنوات فأكثر)	48	3.31	0.77
المجموع	200	3.22	0.76

إن بلغ متوسطهم الحسابي (3.17)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند

يلاحظ من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم تبعاً للخبرة، إذ حصل أصحاب الخبرة من الفئة (10 سنوات فأكثر) على أعلى متوسط حسابي (3.31)، يليهم أصحاب الخبرة من الفئة (5 سنوات فأقل)

مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way NOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

جدول 14: تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.692	2	0.346	0.592	0.554
داخل المجموعات	115.223	197	0.585		
المجموع	115.915	199			

3- متغير الرتبة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم، تبعاً لمتغير الرتبة، ويظهر الجدول (15) ذلك.

تشير النتائج في الجدول (14) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم تبعاً للخبرة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (0.592)، وبمستوى دلالة (0.554).

جدول 15: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الرتبة

الرتبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معلم	74	3.35	0.68
معلم أول	88	3.14	0.71
معلم خبير	38	3.18	0.99
المجموع	200	3.22	0.76

دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

يلاحظ من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم تبعاً للرتبة، إذ حصل أصحاب الرتبة من الفئة معلم على أعلى متوسط حسابي (3.35)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة (معلم أول) إذ بلغ (3.14)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات

جدول 16: تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الرتبة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.736	2	0.868	1.497	0.226
داخل المجموعات	114.179	197	0.58		
المجموع	115.915	199			

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم، كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية (عمان الثانية، البادية الوسطى)، والجدول (17) يبين النتائج.

تشير النتائج في الجدول (16) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم تبعاً للرتبة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (1.497)، وبمستوى دلالة (0.226).

4- متغير المنطقة التعليمية:

جدول 17: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في مستوى الولاء التنظيمي لمديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
عمان الثانية	100	3.19	0.77	0.722	0.471
البادية الوسطى	100	3.26	0.76		

الحكومية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات: الخبرة، الرتبة، المنطقة التعليمية. وهذه النتيجة تنسجم مع نتائج السؤال الثاني بأن مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم كان متوسطاً على الدرجة الكلية وقد نالت الفقرات الثلاثة (1، 4، 2) والتي نصها (أشعر بالانتماء إلى مدرستي)، (أدافع عن مدرستي خارج العمل)، (أقدم صورة جيدة للآخرين عن مدرستي) على الترتيب، درجات مرتفعة على مقياس الولاء التنظيمي، وقد يعود ذلك إلى شعور المعلمين حقاً بالانتماء إلى مدارسهم والدفاع عنها لأنها توفر

تشير النتائج في الجدول (17) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، استناداً إلى قيمة "ت" المحسوبة إذ بلغت (0.722)، وبمستوى دلالة (0.471).

أفادت نتائج هذا السؤال بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي لمعلمي المدارس الثانوية

ببعض المتغيرات من وجهة نظر المديرين والمعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

جودة، إيمان صبحي والياقي، رندة سلامة (2007). "العلاقة بين الأسلوب القيادي والالتزام التنظيمي وصراع الدور وغموضه، وبعض المتغيرات الديموغرافية في إحدى شركات القطاع العام في جمهورية مصر العربية: دراسة ميدانية" *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، م (14) ع (3) سبتمبر.

الحديدي، ضحي (2003). *المناخ التنظيمي السائد في المدارس المهنية في الأردن وعلاقته بتخصص مدير المدرسة ونوع المدرسة والولاء التنظيمي للمعلمين وبناء تصور جديد للمناخ التنظيمي لهذه المدارس*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

حسونة، أمين علي (2011). *مستوى الولاء التنظيمي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم*، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

حمدان، دانا لطفي. (2008). *العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الحوامدة، نضال صالح (2004). "العلاقة بين مستوى إدراك فاعلية وعدالة نظام تقويم الأداء وكل من الأداء الوظيفي والولاء التنظيمي، والثقة التنظيمية في الوزارات الخدمية الأردنية : دراسة ميدانية"، *مجلة جامعة الملك سعود - العلوم الإدارية*، م (1)، ع (1) ص 1-99.

الخشالي، شاكر جاد الله (2003). "أثر الأنماط القيادية لرؤساء الأقسام العلمية على الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة"، *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية - العلوم الانسانية*، م (16)، ع (1)، ص 124-152.

الخشالي، شاكر جاد الله (2004). "استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وأثرهما على إحساس العاملين بفعالية الإدارة وحدة وإيجابية الصراع - دراسة ميدانية في عينة من الشركات الصناعية في الأردن"، *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية*، م (7) ع (1).

الخور، جمال فارس سليمان (1996). *أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

لهم الوظيفة المناسبة في الظروف الصعبة حيث هناك صعوبة في الحصول على وظيفة أخرى خارج مدارسهم. فالأردن بلد صغير ومع هذا يعاني من ارتفاع البطالة وخاصة في صفوف المتعلمين وطبيعي أن يكون مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين في المدى المعقول، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن المعلمين جميعاً ينتمون إلى جهة تعليمية واحدة هي وزارة التربية والتعليم ويتلقون تعليمات واحدة ويعيشون ظروف اقتصادية متقاربة أملت عليها الأوضاع غير المستقرة في البلدان المجاورة في العالم العربي.

التوصيات :

- أفادت نتائج الدراسة أن مستوى إدارة المديرين للصراع التنظيمي كان متوسطاً من وجهة نظر المعلمين، كما كان مستوى الولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم متوسطاً أيضاً، كما أفادت النتائج أن هناك علاقة موجبة بين إدارة الصراع التنظيمي والولاء التنظيمي وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بالآتي:
- تنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة تتعلق بموضوع إدارة الصراع التنظيمي من حيث مفهومه وأهميته وأنواعه واستراتيجيات إدارته.
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة باستخدام متغيرات أخرى غير متغيرات هذه الدراسة.

المراجع

- الأحمدي، حنان (2006). "الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للعاملين في مراكز الرعاية الصحية الأولية في المملكة العربية السعودية"، *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، م (13) ع (3)، ص 305-337.
- الأحمدي، طلال بن عايد (2004). "الولاء التنظيمي وعلاقته بالخصائص الشخصية والرغبة في ترك المنظمة والمهنة - دراسة ميدانية للممرضين العاملين في مستشفيات وزارة الصحة بمدينة الرياض- المملكة العربية السعودية"، *المجلة العربية للإدارة*، م (24) ع (1)، ص 1-44.
- البكري، أمل عبد الرحمن (1990). *درجة إدراك مديري المدارس الحكومية ومديراتها للحوافز المقدمة لهم وأثر ذلك بولائهم التنظيمي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
- البليسي، سناء جودت (2003). *استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين والتزامهم التنظيمي* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الجوارنة، علي (2006). *مستوى الولاء التنظيمي لمديري المدارس الحكومية في مديرية تربية أربد الثانية وعلاقته*

الطجم، عبد الله (1996). "قياس مدى قدرة العوامل التنظيمية والديموقراطية في التنبؤ بمستوى الالتزام التنظيمي بالأجهزة الإدارية السعودية"، *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، م (4)، ع (1).

الطعان، خلف (2007). *واقع الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظر المديرين والمديرات وعلاقة ذلك بالولاء التنظيمي لهم*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

العابنة، سعيد "محمد سعيد" (1996). *أساليب إدارة الصراع في الجامعات الحكومية في الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية*، (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العتيبي، محمد سعود والسواط، طلق عوض الله (1997). "الولاء الإداري التنظيمي لمنتسبي جامعة الملك عبد العزيز والعوامل المؤثرة فيه"؛ *مجلة الإداري- معهد الإدارة العامة*، مسقط، ع (70)، ص 13-67.

العجمي، كروز تراحيب (2011). *استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بدافعية المعلمين في دولة الكويت*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

العيدم، يعقوب ارشيد (2007). "مبادئ القيادة والولاء التنظيمي، دراسة ميدانية للأجهزة الحكومية بمحافظة حفر الباطن" *مجلة الإداري*، ع (108)، ص 37-70.

العصري، عبد الملك (2006). *أثر إدارة الصراع التنظيمي على الرضا الوظيفي - دراسة تطبيقية على وزارة التربية اليمينية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، مصر.

العضيلة، علي (1995). "الولاء التنظيمي وعلاقته بالعوامل الشخصية والتنظيمية - دراسة مقارنة بين القطاعين العام والخاص الأردنيين"، *مؤتمر للبحوث والدراسات*، م (10)، ع (6)، ص 13-32.

عطاري، عارف وكاظم، علي والجمالي، فوزية واللواتي، طاهرة والكندى، ناصر والحجري، سالم (2006). "الولاء التنظيمي للهيئة الإدارية والتدريسية بمدارس وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان"، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، م (18)، ع (2)، ص 13-82.

علاونة، معزوز (2006). "قياس مستوى الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس"، *بحث مقدم إلى مؤتمر المعلم في الألفية الثالثة*، جامعة الإسراء من (5/18-17) أكتوبر.

خضير، نعمة وآخرون (1996). "الالتزام التنظيمي وفاعلية المنظمة"، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ع (31)، ص ص 105-47.

الخولي، محمد علي (1981). *قاموس التربية*، انجليزي - عربي، ط1، بيروت، دار العلم للملايين.

الدوسري، سعد (2005). *ضغوط العمل وعلاقتها بالولاء التنظيمي في الأجهزة الأمنية - دراسة ميدانية على منسوبي شرطة المنطقة الشرقية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض - السعودية.

الردايدة، صالح حسن (1988). *الولاء التنظيمي وعلاقته بالانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع الحكومية*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

الرواشدة، خلف (2005). *درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية في الأردن في عملية صناعة القرار في مدارسهم وعلاقتها بشعورهم بالأمن وولائهم التنظيمي*، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

رويم، فايزة (2010). "واقع الولاء التنظيمي في المؤسسات المهنية: دراسة ميدانية بمدينة ورقلة"، *دراسات تربوية ونفسية*، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ع (5)، ص 96-118.

زكريان، زوزيت مسروب (1994). *الأنماط القيادية وعلاقتها بدرجة تطبيق الأسس النظرية لاستراتيجيات إدارة الصراع في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

السعود، راتب وسلطان، سوزان (2009). "درجة العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية فيها"، *مجلة جامعة دمشق*، م (25)، ع 1 + (2).

الشامان، أمل (2007). "الولاء التنظيمي لدى عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن بجامعة الملك سعود، كلية التربية - جامعة حلوان"، *دراسات تربوية واجتماعية*، م (13)، ع (4)، ص 593-629.

صادق، حصة (2000). "العلاقة بين الولاء التنظيمي والاتجاه نحو العمل" *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، م (14)، ع (2)، ص 263-293.

– كلية التربية"، مجلة جامعة دمشق، م (17)، ع (2)، ص 185-220.

المذكور، مريم أحمد عبد الله (2011). "درجة الولاء التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت"، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ص 70-97.

المعشر، زياد (2003). "قياس وتحليل الولاء التنظيمي وضغوط العمل في الإدارات الحكومية في محافظات الشمال في الأردن – دراسة ميدانية"، مجلة العلوم الإدارية، م (30) ع (1)، ص 164-181.

المعروف، صلاح معاذ (2002) "أثر المتغيرات الديموغرافية والتنظيمية على الولاء التنظيمي لدى الموظفين في القطاع العام السعودي"، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، م (28)، ع (107)، ص 111-150.

المومني، واصل جميل (2003). علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة من وجهة نظر المديرين والمعلمين"، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الهدلول، هذلول صالح (2008). الولاء التنظيمي وأثره على مستوى الأداء الوظيفي، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

Al-Qarioti, Moh'd and Al-Enezi, Awadh (2004). "Organizational commitment of managers in Jordan", *International Journal of Public Administration*, Vol. 27(5), 331-352.

Bartlett, James E., Kotrlík, Joe W. & Higgins Chadwick C. (2001). "Organizational research: determining appropriate sample size in survey research" *Information Technology Learning, and Performance Journal*, spring, 19(1), 48.

Becker, T.E., (1992). "foci and bases of commitment: are they distinctions worth making?" *Academy of Management Journal*, Vol. 35 p p. 232-244

Buchanan, B. (1974). "Building organizational commitment: the socialization of managers in work organizations", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 19. P p. 533-546.

Byers, K.A. (1987). "Relationship between principals and perceptions of conflict, conflict resolution behavior, leader personality, and organizational commitment", *DAI-A*, 48(4), 222.

Celep, C. (2004). "Teachers' organizational commitment in educational organizations", *National Forum Journals Home page*, <http://www.Nationalforum.com/17celep.htm>.

Chughtai, Aamir Ali & Zafarm Sohailm (2006). "Antecedents and consequences of organizational commitment among pakistani university teachers", *"H.R.M. Research Journal"*, 11(1), 39-64.

العمرى، عبيد عبد الله (1998). "محددات الولاء التنظيمي في القطاع الصحي الحكومي بالرياض"، مركز بحوث كلية الآداب، جامعة الملك سعود، ع 74.

العمرى، عبيد (1999). الولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس والنمط القيادي لرؤساء الأقسام في جامعة الملك سعود – دراسة ميدانية"، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الإدارية، م (11) ع (1)، ص 111-118.

العميان، محمود سلمان (2004). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان: دار وائل.

العنزي، ريم (2010). درجة ممارسة مديرات المدارس في المملكة العربية السعودية لأساليب إدارة الصراع كما تدركها المعلمات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

عويس، بثينة إلياس (2002). الأنماط القيادية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة عجلون وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عيسى، إبراهيم (2009). استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بأخلاقيات العمل الإداري لرؤساء الأقسام بكليات التمريض في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الفهداوي، خليفة والقطاونة، نشأت (2004). "تأثيرات العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي – دراسة ميدانية للدوائر المركزية في محافظات الجنوب الأردنية"، *المجلة العربية للإدارة*، م (24)، ص 9-18.

الفهداوي، فهمي والحوامدة، نضال (2002). "التأثيرات المحتملة لفضيلة قيمة التقوى في الولاء التنظيمي وبناء الفريق – دراسة ميدانية لاتجاهات العاملين في القطاع الحكومي لمحافظات الجنوب في الأردن"، *دراسات العلوم الإدارية*، م (30)، ع (1)، ص 53 – 74.

القحطاني، سالم بن سعيد ويوسف، حلمي (2001). "أسباب الصراعات التنظيمية في الأجهزة الحكومية المركزية بالمملكة العربية السعودية – دراسة استطلاعية، مجلة جامعة الملك سعود – العلوم الإدارية، م (13) ع (1) ص 153-199.

المحتسب، لجنة وجلود، مروان (2007). "أبعاد الولاء التنظيمي والعوامل المؤثرة عليه لدى موظفي البنوك في محافظة الخليل / فلسطين"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع 11، ص 108.

المخلاف، محمد سرحان (2001). "أهمية الولاء التنظيمي والولاء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء

- Johnson, P.E. & Sollays, S.J. (2001). "School based, decision making, councils, Conflict, leaderspower, and social influence in the vertical team", *Journal of Educational administration*, 39(1), 47-66.
- Kondalkar, V.G. (2007). *Organizational behavior* 1st ed., New Delhi: New Age International Publishers.
- Larson, E. and Fukami, C. V., (1984). "Relationship between worker behavior and commitment to the organization and union", *Proceedings of the Academy of Management*, pp. 222-226.
- Lippitt, Gordon, L. (1983). "Can conflict resolution be win-win?" *The School Administration*, 40(3), 20.
- Lok, P. & Crawford, J. (2001). "Antecedents of organizational commitment and the mediating role of Job satisfaction" *Journal of Managerial Psychology*, 16(8), 594-613
- Macintyre, S.E. (1993). "Conflict management by male and female managers as reported by self and male and female subordinates managers", *DAI-A*, 53(7), 3822.
- Mathieu, J.E. & Zajak, D.M. (1990). "A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment". *Psychological Bulletin*, Vol. 108 pp. 171-194.
- Mc Shane, S.L. and Von Glinow, Mary Ann (2000). *Organizational behavior*, Irwin, McGraw-Hill Inc.
- Meyer, J.P. & Paunonen, S.V. & Goffin, R.D., & Jackson, D.N. (1989). "Organizational commitment and job Performance: It is the nature of the commitment that counts". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 74, p p. 152-156.
- Meyer, John P. Stanley, David J. Herscovitch, Lynne & Topolnysky, Laryssa (2001). "Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta analysis of antecedents, correlates and consequences", *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52.
- Miller, L. M., (2000). The principals' role in planning, implementing and evaluating conflict resolution programs in selected northern cook country elementary schools". *DAI-A*, 61/04, p.1244.
- Morris, Y.A. (1998). "Teachers' perceptions of the conflict management, climate and procedures in south carolina schools," *DAI-A*, 58/08, P. 2939.
- Mowday, R. & Porter, L. & Steers, R. (1982). *Employee organization linkages – the psychology of commitment, absenteeism & turnover*, New York: Academic Press.
- Murphy, Christine A. & Others (1988). "Causes and consequences of role stress among higher education administrators", *ERIC :ED*. 299865.
- Nairn J. (1989). "Organizational commitment among Japanese and U.S. workers", *Organization Studding*, Vol. 10, pp.282-295.
- Nowakowski, D. W. (1995). "Gender differences in organizational conflict management styles". *DAI-A*, 55(6), 2338.
- Cohen, A. and Kirchmeyer, C. (1995). "A multidimensional approach to the relation between organizational commitment and nonwork participation", *Journal of Vocational Behavior*, 46, pp. 189-202.
- Cook, C.W., and Hunsker, P.L. (2001), *Management and organizational behaviors*, 3 rd. ed., New York, Mc Graw-Hill Co., Inc.
- Decotis, T.A. & Summers, T.P. (1987). "A path analysis of a model of the antecedents and consequences of organizational commitment". *Human Relations Journal*, 40(7), 445-4710
- Dessler, Gary (1999). "How to earn your employees' commitment," *Academy of Management Executive*, 13(2), 58-100.
- Eckman, E. (2004), "Similarities and differences in role conflict, role commitment and job satisfaction for female and male high school principals", *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 366-387.
- Finegan, J. (2000). "The impact of person and organizational values on organizational commitment". *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, No. 73, pp. 149-163.
- Foot, D.A., Seipel, S.J., Johnson, N.B., Duffy, M.K., (2005). "Employee commitment and organizational policies", *Management decision*, 43(2), 203-219.
- Glick, Nancy L. (1992). "Job Satisfaction Among academic Administrators", *Research in Higher Education*, 33(5), 626.
- Hammond, L. J. (1999). "An Investigation of the primary and secondary conflict management style preferences of males and females in the roles of managers and students", *DAI*, 60(5), 1659.
- Harvey, D. & Brown D. (1992). "An experimental approach to organizational development", Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International, 4th ed.
- Henkin, A. & Holliman, S. (2009). "Urban teacher commitment: Exploring associations with organizational conflict support for innovation and participation", *Urban Education*, 44(2), 160-180.
- Henkin, A.B. & Cistone, P.J. & Dee, J.R. (2000). "Conflict management strategies of principals in site-based managed schools", *Journal of Educational Administration*, 38(8), 142-158
- Hochwarter, W.P., Perrewe, G., Ferris and R. Guercio (1999). "Commitment as an antidote to the tension and turnover consequences of organizational politics", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 55, pp. 277-297.
- Huang, L. H. (2000). "The Perceived leadership behavior and organizational commitment at CPA firms" UMI proquest digital dissertations PhD, *DAI-A* 60/12, P. 4499, No. 9954968, 1-24
- Joffers C. and Hauphey, L. (2001). "Elementary teachers, commitment declines antecedents, processes and outcomes". *The Qualitative Report*, 6 (1), 1-19.

- behavior". *The Journal of Psychology*, 132(3), 277-290
- Solomon, C. N. (1992). The loyalty factor", *Personal Journal*, September, PP. 52-62.
- Stone, R.W. and itenry, J.W. (2003). "The roles of comfuter self-efficiency behavior" *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 20, p p. 288-300.
- Vondenberg, R.J. and Lance, C.E, (1992). "Satisfaction and organizational commitment". *Journal of Management*, Vol. 18, pp. 153-167.
- Walton, R.E. (1987). *Managing conflict: interpersonal dialogue and third party roles.*, 2nd ed., Menlo Park California: Wesly Puplishing.
- Welt, E.S. (2000). "Conflict management syles of middle school principals compared to comprehensive school principals", *DAI-A*, 61/05, p. 1707.
- Wilson, P. (1995). "The effects of politics and power on the organizational commitment of federal executives", *Journal of Management*, Vol. 21, pp. 101-118
- Owens, R. G. (1981). *Organizational behavior in education*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentic-Hall, Inc.
- Rahim, M.A. (2001). *Managing conflict in organizations*, 3rd ed., Westport: Greenwood Publishing Group, INC.
- Robbins, S.P. (2001). *Organizatal behavior*, 9th ed., upper saddle river, New Jersey: Prentic Hall International, INC.
- Sager, Jeffrey and Jonston, Mark (1989). "Antecedents and outcomes of organizational commitment: a study sales people", *Journal of Personal Selling and Sales Mangement*, IX : 30-41.
- Scarpero, D.B. (2000). "The relationship of organizational communication climates and interpersonal conflict management" *DAI-A*, 60(9), 4949.
- Schappe, S.P. (1998). "The influence of job satisfaction, organizational commitment, and fairness perceptions on organizational citizenship

فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية

إبراهيم جبيلي*

تاريخ قبوله 2013/9/15

تاريخ تسلم البحث 2013/3/25

The Effectiveness of Integrating Smart Board and Metacognitive Skills on Knowledge Achievement Related to Instructional Courseware Production Skills among Instructional Technology Students

Ibrahim Jbeili, Technology Department, Arab East colleges for Graduate Studies, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract: The current study investigates the effectiveness of integrating smart board and metacognitive skills on achievement related instructional courseware production skills among technology Department students. The sample consists of (50) bachelor male and female scholars from instructional technology department at Jadara University in Jordan. Two classes of "Instructional Courseware Production" were randomly selected. The two classes were randomly assigned as experimental group and control group. The experimental group comprised of (25) participants who used the smart board and employed the metacognitive skill. The control group comprised of (25) participants who used the smart board without metacognitive skills. At the end of experiment that lasted six week, an achievement test was conducted. The results showed that participants in the experimental group significantly outperformed participants in the control group. Based on the study results, a set of recommendations were formulated. (**Keywords:** Smart Board, Metacognitive skills, Achievement, Instructional Courseware Production Skills).

ومن خلال تقييم عدد من البرمجيات التعليمية الجاهزة، يلاحظ أنها تفتقر إلى الأسس والمعايير التربوية، وكان ذلك الأثر البالغ في ضعف استمرار تلك البرمجيات ونجاحها، بل إنها أصبحت لدى بعض المتعلمين شأنها شأن الكتاب، الذي تتابع صفحاته وتتوارد معلوماته، وينتهي المطاف بتلك البرمجيات التعليمية إلى تكليف المتعلم بتصفح شاشات الحاسب الآلي، بدلاً من صفحات الكتاب المدرسي من غير أن يجد المتعلم أسلوباً تعليمياً جديداً يختلف عن طريقة التدريس الاعتيادية (شمي وإسماعيل، 2008). ولذلك كان لزاماً على مؤسسات التعليم العالي استحداث تخصصات تعنى بتدريب الطلبة على تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية بناء على الأسس والمبادئ التربوية والنفسية، وتدريبهم على الاستخدام الفعال لبرامج التأليف (الحولي، 2010). وبالفعل استحدثت بعض الجامعات تخصص "تكنولوجيا التعليم"، الذي من بين أهدافه إكساب الطلبة المعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية تعرف إلى فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية. وقد تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس من طلبة قسم تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا الأردنية. حيث اختيرت شيعتان عشوائياً من طلبة مادة "إنتاج البرمجيات التعليمية"، واختيرت شعبة عشوائية؛ لتكون المجموعة التجريبية، وأخرى لتكون مجموعة ضابطة. وضمت المجموعة التجريبية (25) طالباً وطالبة استخدموا السبورة الذكية، ووظفوا مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وضمت المجموعة الضابطة (25) طالباً وطالبة استخدموا السبورة الذكية من دون توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي. وبعد تطبيق الدراسة، التي استغرقت ستة أسابيع، طبق اختبار تحصيلي لطلبة المجموعتين جميعهم. وأشارت النتائج إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة. وفي ضوء هذه النتائج، قدمت بعض التوصيات التربوية. (**الكلمات المفتاحية:** السبورة الذكية، والتفكير ما وراء المعرفي، والتحصيل، ومهارات إنتاج البرمجيات التعليمية).

مقدمة: أدى التطور في المستحدثات التكنولوجية إلى توظيف وسائط تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، وقد أسهم ذلك في تحول مفهوم التعليم من مجرد التلقين إلى عملية مساعدة المتعلم على البناء والاستكشاف باستخدام أساليب وأدوات تعليم حديثة. وأصبح نجاح المعلم يقاس بمدى قدرته على تصميم التعليم وهندسة المواقف التعليمية بمساعدة وسائط التكنولوجيا، التي تساعد كل متعلم على اكتساب الخبرات والمهارات التي تؤهله لمواجهة متطلبات الحياة العصرية (أبو راس، 2008). وأكدت دراسة كل من عبد التواب (2005) وأوترز وجانز (Awouters & Jans, 2009) على ضرورة تدريب المشتغلين في التعليم على استخدام المستحدثات التكنولوجية، وأهمية إجراء البحوث المتخصصة في هذا المجال.

وتعد البرمجيات التعليمية من أهم المستحدثات التكنولوجية، بل إن نجاح تلك البرمجيات يعد نجاحاً مستقلاً في حد ذاته، ويعد أحد أهم استخدامات الحاسب الآلي في التعليم، وتكتفي بذلك النجاح كثير من المؤسسات التعليمية؛ لما تشكله البرمجيات التعليمية من أهمية تسد بها ثغراً في العملية التعليمية. وتتوافق الأهداف الأساسية للبرمجيات التعليمية مع ما تبذله كثير من المؤسسات التعليمية في خططها لدمج استخدام الحاسب الآلي في تدريس مقرراتها الدراسية (سرايا، 2009).

* قسم تكنولوجيا التعليم كليات الشرق العربي للدراسات العليا الرياض _ المملكة العربية السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

قام به الباحث من البحث والتقصي في الأدب التربوي في حدود ما تيسر له البحث فيه، دل على ندرة الدراسات المتخصصة في ذلك المجال.

وتؤكد مبادئ المدرسة البنائية على أن التعلم الفعال يتطلب حدوث تفاعلات متعددة في أثناء الموقف التعليمي، منها ما يكون بين المتعلم والمعلم أو بين المتعلمين أنفسهم، أو بين المتعلمين والمادة التعليمية ووسائط التعليم. حيث أكد جرابوسكي (Grabowski, 2004)، على أن التعلم الفعال يحدث عندما يتفاعل المتعلم مع عناصر الموقف التعليمي؛ مما يساعده على بناء المعارف واكتساب المهارات من خلال الرجوع إلى معارفه ومهاراته السابقة ومقارنتها بالموقف الحالي. وقد تغير مفهوم التعليم من كونه مجموعة خبرات ومعارف ومعلومات موجهة بوساطة المعلم إلى المتعلم، إلى خبرات تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية باستخدام أساليب وأدوات تدريس تدور حول المتعلم.

ومع تعدد عناصر الموقف التعليمي، ومنها الأهداف التعليمية، وطريقة التدريس، والوسائل والأنشطة تعددت الاهتمامات، ولكن الاهتمام الأكبر والتغير الواسع كان من نصيب طرق التدريس واستخدام المستحدثات التكنولوجية. وقد أسهم في ذلك التقدم العلمي والانفجار التكنولوجي المتسارع، الذي انعكس بدوره على العملية التعليمية، وبشكل خاص على استخدام الوسائط التكنولوجية في التعليم. وقد شهدت السنوات الأخيرة تقدماً هائلاً في الوسائط التكنولوجية، وفي كيفية توظيفها واستخدامها في التعليم، ومن هذه الوسائط التكنولوجية السبورة الذكية (القصيبي، 2009).

والسبورة الذكية هي لوحة إلكترونية متصلة بجهاز الحاسب الآلي المحمول أو المكتبي وبجهاز عرض البيانات ((Data Show. ويستطيع كل من المعلم والمتعلم استخدام هذه السبورة كسبورة بيضاء من خلال الكتابة عليها باستخدام قلم خاص أو أصابع اليد. وتتيح السبورة الذكية للمستخدم خيارات متعددة من خلال فتح تطبيقات الحاسب والشبكة العنكبوتية جميعها، والعمل عليها من خلال اللمس والنقر بأصابع اليد، وكذلك استخدام أدوات الكتابة والرسم المختلفة. كما تتيح عرض ملفات النصوص والصور والصوت والفيديو بمختلف امتداداتها. ويستطيع مستخدم السبورة الذكية تحريك أي عنصر على الشاشة بأصبع يده، مثل: تحريك الرسومات والأشكال، وإنشاء أشكال افتراضية مع وجود الأشكال الأصلية. ومن خلال استخدام السبورة الذكية يستطيع المعلم تسجيل وإعادة عرض الدروس بعد حفظها (سرايا، 2009؛ سويدان، 2008).

وفيما يتعلق بالبرمجيات التعليمية، فإن من أهم مهارات إنتاجها توظيف الوسائط المتعددة، التي تعتمد على توظيف وإشراك أكثر من حاسة (الزعيبي، 2011). وتمتاز السبورة الذكية باحتوائها على أدوات تفاعل تعتمد على تعدد الحواس، بالإضافة إلى احتوائها على العديد من أدوات توظيف الوسائط المتعددة (أبو علبه، 2012). وبما أن استخدام السبورة الذكية يتطلب من الطلبة العمل

وعلى الرغم من أهمية اكتساب طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، إلا أنه وجد قصور في هذه المعرفة، حيث بينت دراسة أحمد (2011) أن عدداً من الدراسات أشارت إلى تدني تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم في المعرفة المرتبطة بإنتاج البرمجيات التعليمية، وأوصت هذه الدراسات بضرورة إعادة النظر في طرق وأدوات تدريس تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية، كما أوصت بإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال. وقد لاحظ الباحث في أثناء قيامه بتدريس مادة "إنتاج البرمجيات التعليمية" وجود صعوبات لدى طلبة تكنولوجيا التعليم في تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية، وبشكل خاص صعوبات في فهم وتوظيف أدوات برامج التأليف، مثل: توظيف التأثيرات (Actions)، وتكوين أسئلة الاختبارات وضبطها، وضبط التغذية الراجعة، وكيفية إشراك المتعلم وتفاعله، وغيرها، بالإضافة إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة في هذه المادة. ولعل ذلك يؤكد على أهمية تطوير طرق ووسائط تدريس تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.

ويعد استخدام الوسائط التكنولوجية في التعليم كالحاسب، والإنترنت، وجهاز عرض البيانات، والعارض البصري، والسبورة الذكية، من الوسائط التي تساعد على إحداث تعلم فعال (المجالي، والجراح، والشناق، واليونس، والعياصرة، والنسور، ٢٠٠٥). وقد بذلت بعض الجهود وأجريت الدراسات لاستقصاء أثر استخدام بعض الوسائط التكنولوجية في تنمية مهارات استخدام الحاسب التعليمي بشكل عام، ومن هذه الدراسات دراسة عابد (2007)، التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارة البرمجة لدى المعلمين، ودراسة عقل (2007) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج (WebCT) في تنمية مهارة تصميم الأشكال المرئية المحوسبة لدى طالبات كلية تكنولوجيا المعلومات. وأجرى عودة (2005) دراسة بهدف التعرف إلى برنامج مقترح لتدريب المعلمين على إنتاج التقنيات التربوية. أما دراسة حسن (2005)، فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تقني لتنمية مهارة العروض العملية في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبة المعلمة. وأجرى الحفناوي (2005) دراسة بهدف التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي متعدد الوسائط في تنمية المهارات اللازمة للبرمجة لدى معلم الحاسب بالمرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من هذه الجهود البحثية، إلا أن أثر استخدام وسائط تكنولوجيا في تنمية تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية لم يلقَ اهتماماً كبيراً. ويتمشى ذلك مع ما لاحظته الباحثة بخبرته مدرساً في أكثر من جامعة قلة اهتمام أقسام تكنولوجيا التعليم بمجال تنمية المعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية. ومن هذا المنطلق رأى الباحث ضرورة تركيز الدراسات على طرق تدريس توظف بعض الوسائط التكنولوجية التي قد تساعد الطلبة في تنمية تحصيلهم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، لاسيما أن ما

وبما أن السبورة الذكية تحتوي على العديد من الأدوات والوظائف، وبما أن توظيفها بشكل فعال يتطلب مهارات ما قبل الاستخدام وفي أثناءه وبعده (Lacina, 2009)، فإن عملية التوظيف غير الموجه قد يؤدي إلى عدم تنظيم الاستخدام الأمثل لها، وعدم الاستفادة القصوى من أدواتها. ولعل توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي ((Metacognitive Skills يساهم في تنظيم الاستخدام الأمثل للسبورة الذكية والاستفادة القصوى من أدواتها في التعليم والتعلم. حيث تتوافق مهارات التوظيف الفعال للسبورة الذكية مع مراحل التفكير ما وراء المعرفي. وقد أكد وولفولك ((Woolfolk, 2007)، ولوبن وجي (Lubin & Ge, 2012) وعبد الفتاح (2005) على أن التفكير ما وراء المعرفي يتضمن ثلاث مراحل، هي: التخطيط ((Planning (قبل التعلم)، والمراقبة والتحكم ((Monitoring (في أثناء التعلم)، والتقييم ((Evaluation (بعد التعلم).

وقد عرّف التفكير ما وراء المعرفي عدد من التربويين والمتخصصين بعلم النفس التربوي، حيث عرّفه فلافل (Flavell, 1976) بأنه وعي أو معرفة المتعلم بعملياته المعرفية ونواتجها، وما يتصل بتلك المعرفة. أما سوانسون وتراهان (Swanson & Trahan, 1996)، فيعرفان التفكير ما وراء المعرفي بأنه وعي الفرد وسيطرته على عملياته المعرفية الخاصة بعمليات التعلم.

ويعرفه زاكاري ((Zachary, 2000 بأنه المعرفة حول المعرفة (Knowledge about Knowledge)، فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى البيانات والمعلومات المتوافرة، فإن ما وراء المعرفة تشير إلى المعرفة الداخلية، وعملية معالجة المعلومات داخلياً، وكيف يفكر الفرد، وكيف يتحكم في تفكيره. ويعرّف غيس وويلي (Guss & Wiley, 2007) التفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير في التفكير الذاتي للمرء، وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية، وإعادة بنائها، كما يلعب دوراً مهماً في التعلم وحل المشكلات. ويوضح كوستا ((Costa, 1991: 2011 مفهوم التفكير ما وراء المعرفي بقوله "إذا انتهت إلى أنك في حالة حوار مع عقلك، وأنت تراجع قراراتك الذي اتخذته، وعمليات حل المشكلة، فإنك تمارس ما وراء المعرفة".

والمتعلم ذو التفكير ما وراء المعرفي يسأل نفسه أسئلة في كل مرحلة من مراحل التفكير ما وراء المعرفي، ففي مرحلة التخطيط يسأل المتعلم نفسه أسئلة، مثل: ما المطلوب القيام به بشكل عام؟ وما هي الأجزاء التي يتكون منها هذا التطبيق؟ وماذا أستفيد من معلوماتي السابقة للقيام بهذا التطبيق؟ وما هي أوجه الشبه أو الاختلاف بين التطبيق الحالي، وما قمت بتنفيذه من تطبيقات في الماضي؟ وما هي أفضل طريقة أستطيع استخدامها لتنفيذ هذا التطبيق؟ ولماذا؟ وفي مرحلة المراقبة والتحكم يسأل المتعلم نفسه أسئلة، مثل: كيف ألخص المطلوب القيام به لتنفيذ التطبيق؟ وهل أنا أسير في الاتجاه الصحيح في تطبيق الخطوات؟ وكيف يمكنني أن أراجع، فيما لو أن الخطوات المستخدمة كانت لا تقود إلى

بشكل مباشر مع أدواتها والتفاعل معها، وإشراك أكثر من حاسة (المياحي، 2007)؛ فإن ذلك يساهم في مساعدة طلبة تكنولوجيا التعليم في تنمية معارفهم ومهاراتهم المرتبطة بإنتاج البرمجيات التعليمية. وبرهنت البحوث على أن التعلم يحدث في الدماغ عن طريق الحواس التي تزوده بالمعلومات. وقد بين تراسي (Traci, 2001)، أن عدداً من الدراسات قد توصلت إلى أن الإنسان يستطيع تذكر 20 % مما يسمعه، ويتذكر 40 % مما يراه ويسمعه، بينما إذا سمع ورأى وعمل، فإن النسبة ترتفع إلى 70 %، وتزداد هذه النسبة في حالة تفاعل الإنسان مع أدوات التعلم ومواده.

وبما أن السبورة الذكية تمكن المعلم من تسجيل وإعادة عرض الدروس بعد حفظها، وطباعة الدرس كاملاً للطلبة، أو إرساله لهم بالبريد الإلكتروني، فإن ذلك يساعد الطلبة على زيادة تركيزهم ومتابعتهم للشرح بدقة. فبدلاً من انشغال الطلبة بتدوين الملاحظات، سوف ينصب اهتمامهم على شرح المدرس والتطبيق العملي للمهارات. فالطلبة يعلمون مسبقاً أنهم سيحصلون على الشروحات والتوضيحات جميعها في نهاية المحاضرة، سواء أكان بشكلها الورقي المطبوع أم بشكل نسختها الرقمية. وقد يساعد الحجم الكبير للمادة المعروضة عبر السبورة الذكية في تنمية معارف الطلبة ومهاراتهم المرتبطة بإنتاج البرمجيات التعليمية. فقد أكد عبد الله (2007) أن الحجم الكبير للمادة المعروضة باستخدام السبورة الذكية يساهم في زيادة فعالية التعلم.

وعلى الرغم من أن عدداً من الدراسات (الجوير، 2009؛ الزعبي، 2011؛ سويدان، 2008؛ Lutz, 2010؛ 2005؛ Winkler, 2011؛ Dill Marzano, 2009) توصلت إلى فعالية استخدام السبورة الذكية في التعليم والتعلم، إلا أن دراسات أخرى (Armstrong et al., 2005؛ Glover, Miller, Averis, & Door, 2005a; Higgins, Beauchamp, & Miller, 2007; Kennedy, 2010; Lewin, Somekh, & Steadman, 2008 ; Miller Glover, & Averis; Riska, 2010; Schuck & Kearney, 2007; Smith, Hardman, & Higgins, 2006; Smith, Higgins, Wall, & Miller, 2005) توصلت إلى أن استخدام السبورة الذكية لا يؤدي إلى الاستفادة القصوى من توظيفها؛ إلا إذا صاحب ذلك تفاعل نشط من المعلم والمتعلم. وأشارت هذه الدراسات إلى أن هناك مواقف تعليمية استخدمت فيها السبورة الذكية من دون تأثير في تحصيل الطلبة ومهاراتهم واتجاهاتهم، وعللت هذه الدراسات أسباب عدم الاستفادة القصوى من السبورة الذكية في زيادة التحصيل وتحسين الاتجاهات إلى أسباب عدة، منها: عدم تنظيم عملية التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية عند استخدام السبورة الذكية، وتركيز المتعلمين على الأدوات أكثر من تركيزهم على تحقيق الأهداف التعليمية. ولعل نتائج هذه الدراسات تحتم على الباحثين إجراء مزيد من البحوث حول كيفية تنظيم الاستخدام الأمثل للسبورة الذكية والاستفادة القصوى من أدواتها في التعليم والتعلم.

إلا أن هذه الدراسات لم تتطرق إلى أثر تطبيق مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية التحصيل واكتساب المهارات المرتبطة بإنتاج البرمجيات التعليمية.

مشكلة الدراسة

نظراً لأهمية البرمجيات التعليمية وضرورة اكتساب طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاجها، ونظراً لتدني مستواهم، وللصعوبات التي تواجههم في اكتساب هذه المعرفة، رأى الباحث ضرورة التركيز على استراتيجية تساعد الطلبة في تنمية تحصيلهم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية. وحيث إن إنتاج البرمجيات التعليمية يمر بثلاث مراحل أساسية، هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، وبما أن السبورة الذكية من الوسائط التكنولوجية التي تتطلب مهارات ما قبل الاستخدام وفي أثنائه وبعده، وبما أن عدداً من الدراسات توصلت إلى أن الاستفادة القصوى من استخدام السبورة الذكية يتطلب تفاعلاً نشطاً وموجهاً من المعلم والمتعلم، وبما أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تساعد على التفاعل النشط والموجه (الشريبي والطناوي، 2006) في مراحلها الثلاث: التخطيط (قبل التعلم)، والمراقبة والتحكم (في أثناء التعلم)، والتقييم (بعد التعلم)، توصل الباحث إلى أنه يمكن توجيه استخدام السبورة الذكية والاستفادة القصوى منها في تنمية تحصيل الطلبة للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، من خلال الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي. ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في استقصاء فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية. وسعيًا لتحقيق ذلك، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

1- التركيز على تطبيق طرق تدريس لا يعتمد على اكتساب المعارف والمهارات فحسب، بل على كيفية اكتسابها أيضاً؛ أي "التعلم عن التعلم" من خلال تدريب الطلبة على مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتوظيفها في إنتاج البرمجيات التعليمية.

2- التركيز على طرق تساعد كل من المدرس والطلبة على الاستفادة القصوى من أدوات السبورة الذكية، وتوظيفها في إنتاج البرمجيات التعليمية.

التطبيق الصحيح؟ وهل يوجد طرق بديلة للقيام بالتطبيق؟ وما هي؟ وماذا لو قارنتها بالطريقة التي بين يدي؟ وفي مرحلة التقييم يسأل المتعلم نفسه أسئلة، مثل: هل الخطوات التي اتبعتها كانت مناسبة كما توقعت؟ وماذا كان بإمكانني لتنفيذ التطبيق بطريقة مختلفة؟ وكيف يمكنني أن أطبق هذه الطريقة في تنفيذ مشاريع أخرى؟ لوبن وجي (Lubin & Ge, 2012).

وأشارت عبد الفتاح (2005) إلى أن الغرض من أسئلة التخطيط هو تشجيع المتعلم على وضع أهداف خاصة به تحفزه على القيام بالتطبيقات والأنشطة المطلوبة منه. كذلك فإن هذه الأسئلة تساعد المتعلم على التعرف إلى خبراته ومهاراته السابقة المرتبطة بالموقف الجديد، وبالتالي بناء واستنتاج الأدوات والمهارات اللازمة للموقف الجديد. أما أسئلة المراقبة والتحكم، فإنها تساعد المتعلم على تحديد الجوانب الغامضة أو غير المعلومة لديه، التي يحتاج إلى معرفتها عن المهارة المراد التوصل إليها، وكذلك مساعدته على تحديد الخطوات والأدوات اللازمة لتنفيذ المهارة، والقواعد والتعليمات الواجب اتباعها. وأخيراً فإن أسئلة التقييم تساعد المتعلم على تقييم تعلمه، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف، وبذلك يستطيع المتعلم اكتشاف الجوانب الغامضة لديه، وتصحيح ما لديه من مفاهيم غامضة، ونقل المعارف والخبرات المكتسبة إلى مواقف جديدة مشابهة.

ويمر إنتاج البرمجية التعليمية بثلاث مراحل أساسية، هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم (عطية، 2008؛ الفار، 2003؛ الهرش، والغزاوي، ويامين، 2003). وتتوافق هذه المراحل مع مراحل التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم). ولذلك فإن تطبيق مهارات التفكير ما وراء المعرفي قد يسهم في مساعدة الطلبة في تنمية التحصيل واكتساب المهارات المرتبطة بإنتاج البرمجيات التعليمية. فمثلاً من أهم مهارات التخطيط في إنتاج البرمجية التعليمية: تحديد أجزاء التطبيق، وتجهيز الأدوات والمواد اللازمة، وتحديد الطريقة الأكثر ملاءمة للتنفيذ. وكذلك فإن المتعلم ذا التفكير ما وراء المعرفي يسأل نفسه في مرحلة التخطيط أسئلة تقوده لتطبيق مهارات مرحلة التخطيط لإنتاج البرمجية التعليمية، مثل: ما هي الأجزاء التي يتكون منها هذا التطبيق؟ وما أفضل طريقة أستطيع استخدامها لتنفيذ هذا التطبيق؟ وكذلك بالنسبة لمهارتي التنفيذ والتقييم، حيث إن إجابة المتعلم عن أسئلة التفكير ما وراء المعرفي في مرحلتي المراقبة والتحكم والتقييم تقوده إلى تطبيق مهارات مرحلتي التنفيذ والتقييم من إنتاج البرمجية التعليمية.

ولقد توصلت العديد من الدراسات (الجندي وصادق، 2001؛ حسام الدين، 2002؛ خطاب، 2007؛ الخطيب، 2003؛ رمضان، 2005؛ الشبل والأحمد، 2006؛ شهاب، 2000؛ عبد الفتاح، 2005؛ عبد الوهاب، 2005؛ العلوان والغزو، 2007؛ قرني، 2004؛ محسن، 2005) إلى الأثر الإيجابي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في التحصيل، وفي تنمية التفكير، وفي الاتجاهات،

برنامج كورس لاب ((Course lab، ويقاس ذلك بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

- **طلبة تكنولوجيا التعليم:** طلاب وطالبات برنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا الأردنية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010/2011.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من الطلاب والطالبات الملتحقين ببرنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا الأردنية جميعهم في العام الدراسي 2010/2011، البالغ عددهم (237) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة في مادة "إنتاج البرمجيات التعليمية" في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010/2011، حيث اختيرت شعبتان عشوائياً، واختيرت شعبة عشوائياً، لتكون المجموعة التجريبية، وأخرى لتكون المجموعة الضابطة، حيث ضمت كل مجموعة (25) طالباً وطالبة. وقد قام الباحث بصفته عضو هيئة تدريس يحمل درجة الدكتوراه في تكنولوجيا التعليم بتدريس طلبة المجموعتين ضمن نصابه التدريسي.

أداة الدراسة

لقياس تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم في المعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً قليباً وبعدياً، وقد تشابهت أسئلة الاختبار القبلي والبعدي من حيث النوع والمحتوى، إلا أنها اختلفت من حيث ترتيب الأسئلة والبدائل وترقيمها.

وهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس تحصيل الطلبة في المعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية باستخدام برنامج كورس لاب. وفي ضوء ذلك واستناداً إلى الأهداف التعليمية لمحتوى المادة، قسمت مهارات استخدام برنامج كورس لاب إلى خمسة محاور على شكل جدول مواصفات، وهذه المحاور، هي: واجهة البرنامج ((Interface، ومكتبة الكائنات ((Object Library، والأسئلة والاختبارات ((Questions & Tests، والتأثيرات ((Actions، والنشر ((Publish. وقد اعتمد الباحث جدول المواصفات بصورته النهائية بعد الأخذ بملاحظات مجموعة من المحكمين المتخصصين بتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس المعرفي، والقياس والتقويم ومقترحاتهم.

وبالاعتماد على هذه المحاور، قام الباحث بتطوير اختبار التحصيل في المعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، الذي تكون من (25) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، ركز

3- تتماشى هذه الدراسة مع الاتجاهات الحديثة في التعليم، المتمثلة في كيفية التوظيف الأمثل للمستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية.

4- توفر هذه الدراسة أداة بحثية اهتمت بطرق تنمية المعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية وأدواتها لدى طلبة تكنولوجيا التعليم؛ لتفتح آفاقاً لدراسات أخرى في هذا المجال.

5- قلة عدد الدراسات والبحوث العربية التي تناولت فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية وتوظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية.

محددات الدراسة

- 1- اقتصرت عينة الدراسة على شعبتين من طلبة جامعة جدارا، الملتحقين ببرنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم في العام الدراسي 2010/2011 من طلبة السنة الرابعة.
- 2- اقتصرت الدراسة على تطبيق برنامج كورس لاب (Course lab، كأداة تأليف لإنتاج البرمجية التعليمية.
- 3- اقتصرت الدراسة على مادة "إنتاج البرمجيات التعليمية" المعتمد توصيفها من وزارة التعليم العالي الأردنية.

التعريفات الإجرائية

- **السبورة الذكية:** سبورة إلكترونية تفاعلية من إنتاج شركة بولي فيجن (Polyvision)، تعمل من خلال برنامج ويبستر ((Webster، موصولة بالحاسب الآلي وجهاز عرض البيانات ((Data Show، وكتم التعامل معها باللمس (بأصبع اليد، أو أقلام الحبر الرقمي، أو أي أداة تأشير)، حيث تعرض تطبيقات الحاسب المختلفة المخزنة على الحاسب أو الموجودة على الإنترنت، وتحتوي على العديد من الأدوات.
- **مهارات التفكير ما وراء المعرفي:** مجموعة المهارات التي تشمل التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقويم، التي يطبقها الطلبة قبل إنتاجهم للبرمجيات التعليمية وفي أثناءه وبعده، وذلك من خلال التساؤل الذاتي في كل مرحلة.
- **المعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية:** المعارف اللازمة لإنتاج البرمجيات التعليمية باستخدام برنامج كورس لاب ((Course lab، وتشمل المعرفة بوظائف أدوات واجهة برنامج كورس لاب، والمعرفة بوظائف أدوات وأوامر مكتبة الكائنات، والمعرفة بصياغة الأسئلة والاختبارات، والمعرفة بضبط التأثيرات، والمعرفة بنشر البرمجية التعليمية. وتقاس هذه المعارف من خلال اختبار تحصيلي.
- **التحصيل المرتبط بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية:** مجموع المعارف المرتبطة بإنتاج البرمجيات التعليمية باستخدام

إنتاج البرمجيات التعليمية، ويحتوي هذا البرنامج على قوالب وأدوات تصميم وتنسيق شاشات البرمجية التعليمية، ويتضمن كذلك أدوات إدراج الوسائط المتعددة من نصوص، وصور ثابتة، وحركات، وأصوات، ومقاطع فيديو، بالإضافة إلى احتوائه على أدوات تكوين الاختبارات وتصحيحها وتزويد المتعلم بالتغذية الراجعة، كما يتضمن البرنامج عدداً من أدوات التفاعل المختلفة التي تساعد المتعلم على التفاعل مع المادة التعليمية، مثل: (List, Form, Design, Agents, Question, Navigation)، وغيرها من العناصر والأدوات، بالإضافة إلى إمكانية رفع البرمجية التعليمية عبر أنظمة إدارة التعلم (LMS). وقد قام الباحث بمساعدة مشرف المعامل بتنصيب الإصدار المجاني (2.4) من برنامج كورس لاب على الأجهزة جميعها.

واختلفت المجموعتان من حيث طريقة التدريس والأدوات المستخدمة في تدريس طلبة كل مجموعة، فقد تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية مهارات برنامج كورس لاب باستخدام السبورة الذكية، وتوظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ودرس طلبة المجموعة الضابطة المهارات ذاتها باستخدام السبورة الذكية من دون توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي. استغرق تطبيق الدراسة ستة أسابيع، بواقع اثنتي عشرة محاضرة، وبواقع محاضرتين أسبوعياً، بواقع خمس وسبعين دقيقة لكل محاضرة. وقبل تطبيق الدراسة بأسبوع، طُبّق الاختبار القبلي على طلبة المجموعتين. وفيما يأتي توضيح الفرق بين المجموعتين من حيث الطريقة والأدوات المستخدمة:

أولاً: المجموعة التجريبية، قام مدرس المادة بتدريس طلبة هذه المجموعة باستخدام السبورة الذكية، وتوظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي في معمل الوسائط المتعددة المزود بسبورة ذكية، حيث وضح خطوات إنتاج البرمجيات التعليمية على شاشة السبورة الذكية من خلال توظيف أدوات السبورة الذكية، مثل أدوات النص، والحركة، واللون، وغيرها من الأدوات، بالإضافة إلى حفظ محتويات الشاشات وطباعتها وتوزيعها بشكل ورقي على بعض الطلبة، وإرسالها عبر البريد الإلكتروني إلى البعض الآخر مع نهاية كل محاضرة. وفيما يتعلق بتدريس مهارات برنامج كورس لاب، استخدم مدرس المادة ودرب الطلبة على استخدام أدوات السبورة الذكية اللازمة للتدريب على استخدام البرنامج. وفي أثناء استخدام أدوات السبورة الذكية للتدريب على تطبيق مهارات التفكير ما وراء المعرفي. وسأل المدرس نفسه بصوت مرتفع أسئلة مهارات ما وراء المعرفة المتعلقة بالتخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم، فمثلاً قبل البدء بعملية الشرح والتدريب على استخدام أدوات الإبحار (Navigation)، وبدلاً من أن يقول المدرس أولاً نقوم بكذا ثم كذا، سأل نفسه وهو أمام السبورة الذكية وبصوت مرتفع: ما هي أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين هذه الأدوات وأدوات برامج أخرى سبق لي استخدامها؟ (سؤال تخطيطي). وفي أثناء عملية الشرح،

الجزء الأول من الأسئلة (5 أسئلة من مستويي الاستيعاب والتطبيق) على قياس معرفة الطلبة بوظائف أدوات واجهة برنامج كورس لاب، حيث ارتبطت هذه الأسئلة بالمعرفة المرتبطة بمهارات "ما قبل إنتاج البرمجية التعليمية". في حين ركّز الجزء الثاني (8 أسئلة من مستويي الاستيعاب والتطبيق) على قياس معرفة الطلبة بوظائف أدوات مكتبة الكائنات وأوامرها، حيث ارتبطت هذه الأسئلة بالمعرفة المرتبطة بمهارات "في أثناء إنتاج البرمجية التعليمية". وركّز الجزء الثالث من الأسئلة (5 أسئلة من مستوى التطبيق) على قياس معرفة الطلبة بكيفية صياغة الأسئلة والاختبارات، وارتبطت هذه الأسئلة بالمعرفة المرتبطة بمهارات "في أثناء إنتاج البرمجية التعليمية". وركّز الجزء الرابع (5 أسئلة من مستويي الاستيعاب والتطبيق) على معرفة الطلبة بضبط التأثيرات، وهذه الأسئلة مرتبطة بالمعرفة المرتبطة بمهارات "في أثناء إنتاج البرمجية التعليمية". وأخيراً ركّز الجزء الخامس من الاختبار (سؤالان اثنان من مستويي الاستيعاب والتطبيق) على معرفة الطلبة بمهارات نشر البرمجية التعليمية، حيث ارتبط هذان السؤالان بالمعرفة المرتبطة بمهارات "ما بعد إنتاج البرمجية التعليمية". وحُسبت علامة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، حيث تكونت العلامة الكلية للاختبار من (25) علامة.

صدق أداة الدراسة

قام الباحث بعرض اختبار التحصيل في المعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية على خمسة محكمين من الأساتذة الجامعيين المتخصصين بتقنيات التعليم والمهتمين بإنتاج البرمجيات التعليمية، ومحكمين اثنين متخصصين بعلم النفس المعرفي، ومحكم متخصص بالقياس والتقييم؛ وذلك لإبداء آرائهم حول أسئلة الاختبار، من حيث ارتباطها بأهداف المادة، وسلامة صياغتها اللغوية، ووضوحها. وفي ضوء آراء المحكمين وملحوظاتهم ومقترحاتهم، عدّلت بعض فقرات الاختبار أو حذفت أو أضيفت.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات اختبار التحصيل في المعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، طُبّق على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة من طلبة برنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا الأردنية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2010/2011. وقد حُسب معامل ثبات الاختبار من خلال تطبيق معادلة كرو نباخ ألفا، وكان معامل ثبات كرو نباخ ألفا 0.88.

إجراءات الدراسة

لقد تم تدريس طلبة المجموعتين جميعهم الجانب المعرفي والجانب المهاري لإنتاج البرمجيات التعليمية بواسطة برنامج كورس لاب ((Course lab، الذي يعدّ من أدوات التأليف المستخدمة في

تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة أفراد الدراسة على اختبار التحصيل للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية القبلي والبعدي، وفقاً لمتغير طريقة التدريس، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة أفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		
	العدد	المتوسط	العدد	المتوسط	
التجريبية	25	7.56	25	22.20	1.38
الضابطة	25	7.80	25	52.18	1.19

العلامة القصوى على الاختبار 25

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية للتحصيل في المعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مع مصاحبة نتائج الاختبار القبلي، استخدم تحليل التباين المصاحب الأحادي ((ANCOVA، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2: نتائج تحليل التباين المصاحب بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل البعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف الدلالة	ف الدلالة
الاختبار القبلي	9.29	1	9.29	6.15	0.17
طريقة التدريس	175.74	1	175.74	116.43	0.000
الخطأ الكلي	20976	49	428.08		

وتشير النتائج المبينة في جدول (2) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير طريقة التدريس، حيث بلغت قيمة (ف) الناتجة من تحليل التباين المصاحب (116.43) عند مستوى الدلالة (0.000)، وقد أسهم هذا الأثر بنسبة 71% (مربع إيتا = 0.712) في تباين تحصيل الطلبة للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، حيث حُصِب مربع إيتا (η^2) لقياس الفعالية كما وضحاها أبو حطب وصادق (1996) من خلال تطبيق المعادلة: مربع إيتا = درجة حرية التباين بين المجموعات × ف / (درجة حرية التباين بين المجموعات × ف) + درجة حرية الخطأ. ولمعرفة لصالح أي المجموعتين تعزى الفروق، حُصِبَت المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي، حيث يبين الجدول (3) هذه المتوسطات.

سأل المدرس نفسه (أسئلة مراقبة وتحكم) مثل: كيف يمكنني اكتشاف فيما لو كنت استخدم أدوات الإبحار بشكل خاطئ؟ وفي نهاية عملية الشرح، سأل المدرس نفسه (أسئلة تقويم) مثل: كيف كان بإمكانني توظيف أدوات الإبحار بطريقة مختلفة؟ وبعد الانتهاء من تطبيق المهارة، وجه المدرس أسئلة مهارات التفكير ما وراء المعرفي للمتعلمين ودرهمهم على التساؤل الذاتي قبل تطبيق المهارة وفي أثنائه وبعده. وقد دمج طلبة هذه المجموعة جميعهم بين استخدام السبورة الذكية واستخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تعلم المعرفة المرتبطة بإنتاج البرمجيات التعليمية. وفي أثناء كل محاضرة، تأكد المدرس من دمج الطلبة بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي من خلال قائمة رصد (Check List) من تطوير المدرس، حيث احتوت قائمة الرصد على عبارات خاصة بما قبل التعلم وفي أثنائه وبعده.

ثانياً: المجموعة الضابطة، قام المدرس بتدريس طلبة هذه المجموعة باستخدام السبورة الذكية من دون توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي في معمل الوسائط المتعددة المزود بسبورة ذكية، حيث درب المتعلمين على استخدام أدوات السبورة الذكية في تعلم المعرفة المرتبطة بإنتاج البرمجيات التعليمية. وقد قام الطلبة جميعهم وطوال مدة تطبيق الدراسة بالخروج إلى السبورة الذكية وتوظيف أدواتها. وفي أثناء كل محاضرة، تأكد المدرس من استخدام الطلبة للسبورة الذكية من خلال قائمة رصد (Check List) من تطوير المدرس. حيث احتوت قائمة الرصد على عبارات خاصة باستخدام أدوات السبورة الذكية.

منهج الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي من مناهج البحث في التربية، وذلك للدراسة التجريبية للمتغير المستقل، وهو طريقة التدريس: الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي، واستخدام السبورة الذكية من دون استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي، والمتغير التابع: التحصيل للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية .

تصميم الدراسة

اتبع الباحث في هذه الدراسة التصميم (قبلي - معالجة - بعدي)، الذي يتضمن مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة: ضمت المجموعة التجريبية الطلبة الذين دمجا بين استخدام السبورة الذكية و مهارات التفكير ما وراء المعرفي، في حين ضمت المجموعة الضابطة الطلبة الذين استخدموا السبورة الذكية من دون توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي، مع إجراء اختبار قبلي وبعدي لطلبة المجموعتين.

نتائج الدراسة

نتيجة سؤال الدراسة: "ما فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة

جدول 3: المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات الطلبة على اختبار

التحصيل البعدي	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	25	22.24	246.
المجموعة الضابطة	25	18.47	246.

العلامة القصوى على الاختبار 25

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي المعدل لعلامات المجموعة التجريبية (22.24)، بينما كان المتوسط الحسابي المعدل لعلامات المجموعة الضابطة (18.47)، وهذا يعني أن للدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي أثراً فاعلاً في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية .

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج

مناقشة نتيجة سؤال الدراسة: ما فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية ؟

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، وأشارت النتائج إلى أن الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي أدى إلى زيادة تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية .

ويمكن تفسير ذلك بدور مهارات التفكير ما وراء المعرفي، التي تركز على الدور النشط للمتعلم في أثناء التعلم. فقد أكدت عبد الفتاح (2005) على أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي تعمل على تشجيع الطلبة على وضع أهداف خاصة تستثيرهم وتحفزهم للقيام بالعمل والأنشطة المطلوبة منهم. وكذلك فإن توجيه المتعلمين لطرح الأسئلة قبل التطبيق وفي أثنائه وبعده ساعدهم على ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة الموجودة في بنيتهم المعرفية، مما ساعدهم على الاستخدام المنظم للسبورة الذكية، ولعل ذلك أعانهم في التوصل بأنفسهم لكثير من الأدوات والأوامر وتفعيل استخدامها في إنتاج البرمجيات التعليمية، وهذا ما وصفه بيفاري وكوبس (Pifarre' & Cobos, 2009) بالتعلم الفعال، الذي من سماته مشاركة المتعلم في التوصل إليه. وكذلك فقد أكدت الجندي وصادق (2001) على أن طرح الأسئلة قبل التطبيق وفي أثنائه وبعده، يساعد الطلبة على التعرف إلى ما لديهم من معرفة سابقة حول موضوع الدرس وإثارة اهتمامهم. حيث إن المعرفة المسبقة، أو التصورات القبلية تقاوم الاختفاء، والتعرف إلى هذه التصورات القبلية يساعد المعلم في تحديد تشكيل خبرات التعلم. ويتفق ذلك مع ما

توصلت إليه دراسة العلوان والغزو (2007)، ودراسة خطاب (2007) في الدور الفعال للتساؤل ما وراء المعرفي في تنمية مهارات التفكير والاستكشاف، الذي قد أسهم في زيادة تحصيل الطلبة للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية .

ولعل طرح أسئلة التفكير ما وراء المعرفي قبل التعلم (مرحلة التخطيط) وفي أثنائه (مرحلة المراقبة والتحكم) وبعده (مرحلة التقويم)، قد ساعد المتعلمين في إعطائهم حيزاً من الحرية سمح لهم باستثمار طاقاتهم الكامنة، وشجعهم على التركيز على أهداف التعلم، والقدرة على إعادة تنظيم معارفهم ومهاراتهم، وتقييم أدائهم، والتأكد من مدى تحقق الأهداف. حيث وضحت الخطيب (2003) أن هذه الأسئلة تخلق توجهاً عقلياً معيناً لدى الطلبة، وتخلق لديهم دليلاً يوجههم في التعلم ومعالجة المعلومات. ولربما كان لأسئلة التفكير ما وراء المعرفي دور في مساعدة الطلبة على أن يدركوا أهمية ما استخدموه من أدوات وما طبقوه من مهارات، وبيان السبب في استخدامهم أدوات وأوامر دون أخرى، وكيفية تطبيق المهارات التي اكتسبوها في مواقف جديدة. وبين بهلول (2004) أن هذه الأسئلة تساعد الطلبة على أن يكتشفوا الجوانب الغامضة لديهم، وأن يقوموا بتصحيح ما لديهم من مفاهيم خطأ، وبالتالي يحدث بناء للمعنى، كنتيجة للتفاعل بين المعرفة والخبرة الجديدة، وبذلك يستطيعون نقل معارفهم وخبراتهم المكتسبة إلى مواقف مشابهة. كذلك ساعدهم على أن يفسروا ويعللوا الخطوات التي اتبعوها والأدوات التي استخدموها، والمعوقات التي واجهتهم في أثناء التطبيق، وكيفية التغلب عليها. ولعل ذلك أسهم في أن تكون دافعية الطلبة للتعلم داخلية وليست من مصدر خارجي، وبالتالي ربما أسهم في زيادة تحصيلهم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من: (الجندي وصادق، 2001؛ حسام الدين، 2002؛ خطاب، 2007؛ الخطيب، 2003؛ رمضان، 2005؛ شهاب، 2000؛ الشبل والأحمد، 2006؛ عبد الفتاح، 2005؛ عبد الوهاب، 2005؛ العلوان والغزو، 2007؛ قرني، 2004؛ محسن، 2005)، التي أكدت على دور أسئلة التفكير ما وراء المعرفي في زيادة التحصيل.

وتحتوي السبورة الذكية على عدد كبير من الأدوات، فقد أشار كامبل (Campbell, 2010) إلى أن تعدد هذه الأدوات غالباً ما يؤدي إلى الاستخدام غير الموجه لها، وبالتالي يسهم في تشتيت ذهن الطلبة في قرارهم لاختيار الأداة الملائمة. وربما ساعد توظيف الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في المجموعة التجريبية على الاستخدام الموجه والمنظم لأدوات السبورة الذكية؛ مما زاد من فعاليتها في زيادة تحصيلهم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية. ويتوافق ذلك مع ما لاحظته الباحثة في أثناء تطبيق الدراسة تردد عدد كبير من طلبة المجموعة الضابطة عند القيام باختيار أداة من بين هذه الأدوات، بالإضافة إلى تصريح عدد من طلبة هذه المجموعة أنهم وقعوا في حيرة اختيار الأداة الملائمة مرات عديدة. وأن توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي من طلبة

الجوير، أماني (2009): أثر استخدام برنامج حاسوبي متعدد الوسائط من خلال السبورة الإلكترونية في تدريس العلوم على التحصيل وبعض مهارات التفكير المعرفية والاتجاه نحوها لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض.

أحمد، محمود محمد (2011). أثر استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات البرمجة باستخدام البرامج الجاهزة لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

حسام الدين، ليلي (2002) فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة التربية العملية، 4 (5)، 32-56.

حسن، منير (2005). برنامج تقني لتنمية مهارة العروض العملية في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبة المعلمة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الحفناوي، أحمد (2005). فاعلية برنامج تدريبي متعدد الوسائط في تنمية المهارات اللازمة للبرمجة لدى معلم الحاسب بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الحولي، خالد (2010). برنامج قائم على الكفايات لتنمية مهارة تصميم البرامج التعليمية لدى معلمي التكنولوجيا، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

خطاب، أحمد علي إبراهيم (2007). أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعلم الاساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، القاهرة.

الخطيب، منى فيصل (2003). تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعلم العلوم في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

بهلول، أحمد (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 30، 115-157.

المجموعة التجريبية عند استخدامهم للسبورة الذكية، ربما ساعدهم في انتقاء الاداة الملائمة دون تردد، حيث توصلت دراسة النجار (2007) ودراسة عبد الفتاح (2007) إلى أن الطلبة الذين يوظفون مهارات التفكير ما وراء المعرفي يكونون على وعي بخطوات تعلمهم، ومدركين لتفكيرهم عندما يقومون بأداء مهمة معينة، ويمكن أن يوظفوا هذا الوعي في اختيار المواد والأدوات اللازمة والملائمة لتعلمهم.

وأشار كل من (عطية، 2008؛ الفار، 2003؛ الهرش، والغزاوي، ويامين، 2003) إلى أن إنتاج البرمجية التعليمية يمر بثلاث مراحل أساسية، هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم. وتتوافق هذه المراحل مع مراحل التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقييم). ولذلك فإنه من المحتمل أن تطبيق مهارات التفكير ما وراء المعرفي قد ساعد طلبة المجموعة التجريبية على الاستفادة القصوى من استخدام أدوات السبورة الذكية قبل التعلم وفي أثناءه وبعده، وبالتالي تنمية تحصيلهم المرتبط بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية.

ثانياً: التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- ضرورة تدريب الطلبة المعلمين بشكل عام، والطلبة في أقسام تكنولوجيا التعليم بشكل خاص على الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي.
- 2- ضرورة تطبيق استراتيجية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي عند تدريب الطلبة على مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية.
- 3- ضرورة دمج الوسائل التكنولوجية مع الاستراتيجيات المختلفة في التدريس.

المراجع

أبو حطب، فؤاد و صادق، امال (1996م). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو راس، عبد الله بن سعيد (2008) التعليم بواسطة الحاسب الآلي. مجلة التوثيق التربوي، الرياض: مركز المعلومات والتوثيق العربي، 35، 4-32.

الجندي، أمينة وصادق، منير (2001). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذو الساعات العقلية المختلفة، المؤتمر العلمي الخامس للتربية العلمية للمواطنة، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، 1 (8)، 22-44.

عبد الفتاح، فوقيه (2007). فاعلية برنامج في تنمية الوعي بالتفكير وأثره على الذكاء الشخصي والاجتماعي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا، المؤتمر السنوي الثالث والعشرون للجمعية المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد التواب، علي (2005): أثر برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات الاتصال عبر شبكة الانترنت لدى المعلمين، عدد خاص: المؤتمر العلمي السنوي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، الاشتراك مع كلية البنات-جامعة عين شمس.

عبد الوهاب، فاطمة (2005). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الفيزياء وتنمية التفكير التأملية والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهر، مجلة التربية العلمية، 4 (8)، 54 - 76.

عطية، محسن على (2008): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

عقل، مجدي سعيد (2007). فاعلية برنامج WebCT في تنمية مهارات الأشكال المرئية المحوسبة لدى طالبات كلية تكنولوجيا المعلومات بالجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العلوان، أحمد والغزو، ختام (2007). فعالية برنامج تدريبي أو ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، 1 (2)، 44 - 76.

عودة، راند (2005). برنامج مقترح لتدريب معلمي التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا في محافظة غزة على كفايات تصميم وإنتاج التقنيات التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الفار، إبراهيم (2003). طرق تدريس الحاسوب (الجزء الأول)، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

قرني، زبيدة (2004). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي والتغلب على صعوبات

رمضان، حياة (2005). التفاعل بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، 1 (5)، 42-75.

الزعيبي، شيخة محمد صغير. (2011). أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت، الكويت.

سرايا، عادل (2009). تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم الإلكتروني مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، الجزء الثاني، مكتبة الرشد، الرياض.

سويدان، أمل عبد الفتاح أحمد (2008). فاعلية استخدام السبورة الذكية في تنمية مهارات إنتاج البرامج التعليمية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء احتياجاتهن التدريسية. مؤتمر تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي. جمهورية مصر العربية. ص 36 - 72.

الشبل، منال يوسف والأحمد، نضال (2006). أثر استراتيجيات التفكير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعة الملك سعود، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 2 (6)، 33 - 70.

الشربيني، فوزي والطناوي، عفت (2006). استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق. مصر، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

شمي، نادر وإسماعيل، سعيد (2008). مقدمة في تقنيات التعليم، دار الفكر، ط1، الأردن.

شهاب، منى عبد الصبور، 2000، اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين ما وراء المعرفة في تحسين العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية، والتفكير الابداعي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلمية، 4 (3)، 52-77.

عابد، عطايا (2007). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارة البرمجة لدى معلمي التكنولوجيا بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عبد الفتاح، نوال (2005). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ

- Flavell, J.H. (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. In Lauren B. Resnick (Ed). The Nature of Intelligence Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Glover, D., Miller, D., Averis, D., & Door, V. (2005a). Leadership implications of using interactive whiteboards. *Management in Education*, 18 (5), 27-30.
- Grabowski, B. L. (2004). *Generative learning contributions to the design of instruction and learning*. In D. H. Jonassen & Association for Educational Communications and Technology (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed., pp. 719–743). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Güss, C. and Wiley, B. (2007). Metacognition of problem-solving strategies in Brazil, India, and the United States. *Journal of Cognition and Culture*, 7, 1-25.
- Higgins, S., Beauchamp, G., & Miller, D. (2007). Reviewing the literature on interactive whiteboards. *Learning ,Media ,& Technology*, 32 (3), 213-225.
- Kennedy, M. (2010). *Technology in schools: A practical look at interactive whiteboards in secondary social studies classrooms*. Unpublished Theses, Pacific Lutheran University.
- Lee, H. W., Lim, K. Y., & Grabowski, B. L. (2010). Improving self-regulation, learning strategy use, and achievement with metacognitive feedback. *Education Tech Research Dev*, 58, 629 – 648.
- Lewin, C., Somekh, B., & Steadman, S. (2008). Embedding interactive whiteboards in teaching and learning: The process of change in pedagogic practice. *Education & Information Technologies*, 13 (4), 291-303.
- Lubin, I. A., & Ge, X. (2012). Investigating the influences of a LEAPS model on pre-service teachers' problem solving, metacognition, and motivation in an educational technology course. *Educational Technology Research and Development* 60 (2), 239-270.
- Lutz, L. (2010). *A study of the effect of interactive whiteboards on student achievement and teacher instructional methods*. Unpublished Theses, The University of North Carolina at Charlotte.
- تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 5 (1)، 40-22.
- القصيبي، سحر عبدالعزيز حمد، (2009). *فعالية استخدام السبورة التفاعلية في معالجة بعض صعوبات التعلم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، تم الاسترجاع بتاريخ 7/9/2011م على الرابط* www.social-team.com
- محسن، رفيق عبدالرحمن (2005). *أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.*
- النجار، حسني زكريا (2007). *اثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة عن عمليات الذاكرة وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.*
- نصر، حسن أحمد (2007): *تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها، ط 1، خوارزم العلمية للنشر و التوزيع، جدة.*
- الهرش، عايد و الغزاوي، محمد و يامين، حاتم (2003). *تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة، ط 1، عمان، الأردن.*
- Armstrong, V., Barnes, S., Sutherland, R., Curran, S., Mills, S., & Thompson, I. (2005). Collaborative research methodology for investigating teaching and learning: The use of interactive whiteboard technology. *Educational Review*, 57 (4), 457-469.
- Awouters, V., Jans, R., & Jans, S. (2009). E-Learning Competencies for Teachers in Secondary and Higher Education. *International journal: emerging technologies in learning (IJET)*, 1 (2), ISSN:1863-0383, PP 58-60.
- Campbell, C. (2010). Interactive whiteboards and the first year experience: Integrating IWBs into pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (6), 67–75.
- Costa, Artha L. (1991). *Mediating the metacognition: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- Dill, M. (2008). *A tool improve student achievement in math: An Interactive Whiteboard (IWB)*. Unpublished Theses, Ashland University.

- Smith, H., Higgins, S., Wall, K., & Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning* ,21 (2), 91-101.
- Swanson, H. L. and Trahan, M. (1996) " Learning disabled and average readers working memory and Comprehension Does met cognition play a role? *British Journal of Educational psychology*, 66, 333-355.
- Winkler, L. (2011). *Investigation the impact of interactive whiteboard professional development of lesson planning and student math achievement*. Unpublished Dissertation. Liberty University.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology* (10th ed.). Boston, MA: Allyn& Bacon.
- Zachary, W. (2000). *Incorporating Metacognitive Capabilities in Synthetic Cognition*. Presented in the Proceedings of the Ninth Conference on Computer Generated Forces and Behavioral Representation.
- Marzano, R. (2009). Teaching with interactive whiteboards. *Educational Leadership* ,67 (3), 80-82.
- Miller, D., Glover, D., & Averis, D. (2004). *Panacea or prop: The role of the interactive whiteboard in improving teaching effectiveness*. Paper presented at the Tenth International Congress of Mathematics education, Copenhagen, July. Retrieved February 9, 2012 from: <http://karsenti.ca>.
- Pifarre', M., and Cobos, R. (2009). Evaluation of the development of metacognitive knowledge supported by the knowcat system. *Education Tech Research Dev*, 7, 787-799.
- Riska, P. (2010): *The Impact of Smart Board technology on Growth in mathematics achievement of gifted learners*. Unpublished Theses, North Carolina.
- Schuck, S., & Kearney, M. (2007). *Exploring pedagogy with interactive whiteboards: A case study of six schools* (Sydney, University of Technology Sydney). Retrieved August 8, 2011, from: [http://www.ed-dev.uts.edu.au/teachered/research/iwbproject/pdfs/iwbreport web.pdf](http://www.ed-dev.uts.edu.au/teachered/research/iwbproject/pdfs/iwbreport%20web.pdf)
- Smith, F., Hardman, F., & Higgins, S. (2006). The impact of interactive whiteboards on teacher-pupil interaction in the National Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research Journal* , 32 (3), 443-457.

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 عالمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
Name: الاسم: Speciality: 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.	أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية I would like to subscribe to the Journal For ☐ لمدة سنة واحدة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات
أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates داخل الأردن Inside Jordan خارج الأردن Outside Jordan 7 دنائير JD 7.00 Individuals الأفراد 35 دولاراً أمريكياً US \$ 35 المؤسسات 35 دولاراً أمريكياً US \$ 35 JD 10 Institutions	سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price Standard Price JD 1.750 دينار 1.750 Students JD 1.00 40% Discount for Bookshops خصم
ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.	
مراسلات البيع والاشتراكات: عميد البحث العلمي والدراسات العليا عمادة البحث العلمي والدراسات العليا - جامعة اليرموك إربد - الأردن هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3638 فاكس 00 962 2 7211121	
Subscriptions and Sales: Deanship of Research and Graduate Studies Yarmouk University Irbid - Jordan Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3638 Fax: 00 962 2 7211121	
Correspondence	

TABLE OF CONTENTS

Volume 10, No. 1, March 2014, Jumada Al-Awwal 1435 H

Articles in Arabic

- **Matching between the Employment of Sultan Qaboos University's Graduates in the Labor Market and their Academic Specialties**

Salim Al Ghnboosi

1
 - **The Effectiveness of Bibliotherapy and Group Counseling in Reducing the Level of Psychological Loneliness among Non Jordanian Students at Yarmouk University**

Ahmad Al-Shraifin and Eman Al-Mifleh

15
 - **The Degree to Which Career Education Teachers Practice the Knowledge Economy skills as Perceived by the Educational Supervisors in Jordan**

Ahmed Issa Al-Tweissi

37
 - **Calendar of teaching aids in the al-Azhari Arabic Curriculum For the Higher Religious Secondary in the Malaysian state of Johor**

Islam Shatnawi, kamarulzaman Bin Abdul Ghani and Mohd Aderi Bin Che Noh

55
 - **Family Functioning as Perceived by Adolescents and its Relation With Social Competence and Anxiety**

Jehad Alaedeen and Tagreed Al-Ali

65
 - **The Relationship Between Resistance to Temptation and Common Styles of Thinking Among University Students in Jordan**

Sabri Al-Tarawneh and Mohammad Ameen Al-Qudah

89
 - **The Level of Organizational Conflict Management for Public Secondary Schools Principals and its Relationship with the Level of Organizational Loyalty for Teachers in the Capital Amman**

Awnia Abu Snaina and Abdul Jabbar Al-Biati

101
 - **The Effectiveness of Integrating Smart Board and Metacognitive Skills on Knowledge Achievement Related to Instructional Courseware Production Skills among Instructional Technology Students**

Ibrahim Jbeili

121
-

Publication Guidelines

1. *JJES* publishes genuine research characterized by originality and scientific methodology by following standards and guidelines.
2. *JJES* publishes papers in all fields of educational sciences.
3. *JJES* refrains from considering manuscripts not following instructions and publication guidelines.
4. Manuscripts in Arabic or in English can be emailed as an attachment to jjes@yu.edu.jo. Manuscripts should be computer-typed and 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 Refereed Research Journal

Volume 10, No. 1, March 2014, Jumada Al-Awwal 1435 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 Yousef 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

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 Refereed Research Journal Published by Support
of the Scientific Research Support Fund

Volume 10, No. 1, March 2014, Jumada Al-Awwal 1435 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 10, No. 1, March 2014, Jumada Al-Awwal 1435 H

Jordan Journal of Educational Sciences (JJES): An International Refereed Research Journal Published by Support of the Scientific Research Support Fund, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Jordan.

Hosted in 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.

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. Muna Hadidi

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, 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-Albays 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 Refereed Research Journal Published by Support
of the Scientific Research Support Fund

Volume 10, No. 1, March 2014, Jumada Al-Awwal 1435 H