



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (10)، العدد (3)، أيلول 2014 م / ذو الحجة 1435 هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (10)، العدد (3)، أيلول 2014 م / ذو الحجة 1435 هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية عالمية محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن. والمؤنفة 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.

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سكرتير التحرير: السيدة فاطمة يوسف عطروز.

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

أ.د. محمد طوالية

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أ.د. منى الحديدي

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. يعقوب أبو حلو

جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أ.د. أمل خصاونة

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أ.د. رافع الزغول

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أ.د. سليمان القادري

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

أ.د. محمود الوهر

كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (10)، العدد (3)، أيلول 2014 م / ذو الحجة 1435 هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (10)، العدد (3)، أيلول 2014 م / ذو الحجة 1435 هـ

الهيئة الاستشارية:

أ.د محمد البيلي

جامعة الإمارات، الإمارات العربية المتحدة.

أ.د بدر بن عبد الله الصالح

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

أ.د أحمد سليمان عودة

جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أ.د سليمان الریحاني

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
اربـد - الأردن

هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3208

Email: jjes@yu.edu.jo

Or jjes_journal@yahoo.com

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

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

قواعد النشر

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

محتويات العدد

المجلد (10)، العدد (3)، أيلول 2014 م / ذو الحجة 1435هـ

البحوث باللغة العربية

- أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن
عبد الناصر الجراح ومحمد المفلح وفيصل الربيع ومأمون غوانمه
261
- فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إيهن في مرحلة الطفولة المتأخرة
عطاف محمود أبوغالي
275
- تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات
أسماء الشبول وناصر الخوالدة
293
- أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة
معلم صف
على محمد الزعبي
305
- النتائج السلبية لاستخدام الإنترنت: دور الاستخدام الإشكالي للإنترنت والوحدة والاكتئاب
جهاد علاء الدين
321
- فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية
خليفة أبو عاشور وجميل شطناوي
337
- أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقاً لتفيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية
معاوية أبو غزال وعائدة فلوه
351
- فاعلية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد
النفسي في جامعة اليرموك
سمر صيتان الصمادي ورعد لفته الشاوي
369

البحوث باللغة الإنجليزية

- تصورات معلمي الرياضيات والعلوم للمعرفة البيداغوجية للمحتوى
ربي مقدادي و وصال العمري
383

أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن

عبد الناصر الجراح* محمد المفلح** فيصل الربيع* ومأمون غوانمه***

تاريخ قبوله 2014/4/23

تاريخ تسلم البحث 2013/12/14

The Effect of Teaching by Instructional Software on Improving Maths Learning Motivation among 2nd Basic Graders in Jordan

Abdelnaser Al-Jarrah, Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Mohammad Muflih, Jordan University of Science and Technology, Jordan.

Faisal Al-Rabee: Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Mamoun Ghawanmeh, Ministry of Education, Kingdom of Bahrain.

Abstract: This study aimed at investigating the effect of teaching by computer in improving learners' maths motivation level. To achieve the aim of the study, an instructional software consisted of (47) slides included activities and exercises of teaching the multiplication unit in maths, and maths learning motivation scale was constructed. The subjects of the study consisted of (43) 2nd basic graders (20) males, (23) female. The subjects were randomly distributed into two groups: (22) of them in the experimental group taught by the instructional software, and (21) in the control group taught by the conventional method. The results of the study indicated that there were statistical significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) in maths learning motivation as a whole due to the teaching method in the favor of the experimental group subjects taught by the instructional software, and there were no statistical significant differences due to the gender or to the interaction between the gender and teaching method, and there were statistical significant differences in learning motivation domains due to the teaching method in the favor of the experimental group too.

Keywords: Motivation, Instructional Computer, Instructional Software.

ويرى ليتشفيلد ونيومان (Litchfield & Newman, 1999) أن الدافعية هي المحرك الرئيس لبذل أقصى الجهد والطاقة لتحقيق الأهداف التعليمية، وعلى المعلم أن يمتلك مهارة إثارة دافعية الطالب؛ وذلك تسهيلا لمهمته داخل الصف. فيما يرى نيفوفان وبوجدان (Negovan & Bogdan, 2013) أن الدافعية للتعلم من أهم العوامل النفسية التي يجب على المعلم أن يعرف كيفية إثارتها لدى الطالب؛ وذلك للحد من تشتت انتباهه، ودمجه في المهام التعليمية، والتزامه بالأنظمة والتعليمات المدرسية. وأشار أمس (Ames, 1992) أن الدافعية للتعلم تتمثل بانفعال الطالب لأطول وقت ممكن في التعلم، والالتزام بالعملية التعليمية.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام الحاسوب في تحسين مستوى دافعية المتعلمين نحو تعلم الرياضيات. ولتحقيق هدف الدراسة، أعد الباحثون برمجية تعليمية تكونت من (47) شريحة، تضمنت تدريبات وأنشطة يتم خلالها تعليم الطلبة عملية الضرب في الرياضيات، ومقياسا للدافعية نحو التعلم. تكون أفراد الدراسة من (43) طالبا من طلبة الصف الثاني الأساسي، (20) منهم ذكور، و(23) منهم إناث. وزع أفراد الدراسة عشوائيا في مجموعتين، (22) في المجموعة التجريبية درسوا باستخدام البرمجية التعليمية، و(21) في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة الاعتيادية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى دافعية تعلم الرياضيات ككل لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي تعلمت بوساطة البرمجية التعليمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد دافعية التعلم تعزى لطريقة التدريس لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الدافعية، الحاسوب التعليمي، البرمجية التعليمية.

مقدمة: يعد الاهتمام بالمتعلم وفق ظروف الصف والمدرسة من القضايا المحورية التي تتركز حولها جهود المعنيين بشؤون التربية والتعليم، إذ إن ما يكرس من جهود ومشاريع ودراسات وبحوث تربوية ونفسية يركز في معظمه على مجال دراسة متغيرات المتعلم. ومن أبرز هذه المتغيرات: الخصائص الشخصية، والطموح، وأسلوب التعلم، والدافعية، من أجل التعرف إلى قدرات المتعلم، وجعل عملية تعلمه فاعله، وعملية تفاعله المدرسي والصفى مفيدة له ولمجتمعهم (Good & Brophy, 1987).

وتعد دوافع المتعلم عوامل أساسية غاية في الأهمية، إذ لا تقل أهمية عن قدراته العقلية، ومهارات التفكير لديه؛ لأنه بدون الدافعية لن يبذل أي جهد في سبيل تعلمه، حتى وإن امتلك القدرة على الدراسة والفهم والتحصيل (Child, 1986). فالدافعية إحدى مبادئ التعلم الجيد، حيث تدفع الفرد نحو بذل مزيد من الجهد والطاقة لتعلم مواقف جديدة، أو حل المشكلات التي تواجهه (سليمان، 2005).

وينظر التربويون إلى الدافعية على أنها هدف تربوي يسعى إليه أي نظام تربوي، لذا يسعى كثير من المعلمين إلى إثارة دافعية طلبتهم نحو التعلم، باستخدام أساليب تدريس متنوعة (البيطار، 2004). كما إن استثارة دافعية الطلبة، وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية تتعدى نطاق المدرسة، كما أنها وسيلة تستخدم في إنجاز الأهداف التعليمية (شبيب، 1998).

* قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن.

** قسم العلوم الإنسانية، جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، الأردن.

*** وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

يحصلون عليه إلى عوامل خارج إرادتهم، فيظهرون عجزاً في التعلم، ويعتقدون أن بذلهم لمزيد من الجهد لن يحدث أي فرق في المهام التي يعملون بها (Berry & Asamen, 1989).

أما المصدر الثاني للدافعية فهو داخلي، وقد وصفه شلتز (Schultz, 1993) بالقيمة الداخلية، ويتضمن تقييم الطالب للمهام المقدمة في المدرسة كفرصة للتعلم، والحصول على مهارات جديدة، من أجل التعلم فقط (Marchant, 1991). ويعرف أيضاً بـ "دافع الرغبة" وهو قوة داخل الأفراد تدفعهم لأداء سلوك معين (Brunsma, Khmelkov, McConnell & Orr, 1996). وغالباً ما يقوم الطلبة المدفوعون داخلياً بأداء الواجبات المدرسية بصورة أفضل من الطلبة ذوي الدافعية الخارجية، حيث تجدهم أكثر اهتماماً وإنتاجاً لجهد أكثر من هؤلاء الطلبة الذين يقومون بالمهام من أجل بعض المكافآت الخارجية، فقد يستمر الطلبة بإكمال عملهم ما داموا مدفوعين خارجياً، ولكن عند توقف إعطاء هذه المكافأة تختفي الدافعية للإنجاز؛ لأن الدافعية كانت من خارج الفرد وليست جزءاً منه (Marchant, 1991). كما أن ذوي الدافعية الداخلية لديهم سيطرة داخلية، ويعتقدون أنهم يستحقون المديح الذين يتلقونهم لنجاحهم، والنقد في حال فشلهم، كونهم مسؤولون عن هذا النجاح، أو ذاك الفشل (Berry & Asamen, 1989).

ويتساءل موراى (1988) هل يتعلم الطالب الذي يكون لديه دافع أكثر من الطالب الذي لا يكون لديه دافع؟ وهل الدافعية تسهل التعلم والأداء؟ مبيناً أن قدراً ملحوظاً من الأدلة يشير إلى أن ازدياد الدافع إلى درجة معينة يسهل السلوك، في حين أن الدرجات المتطرفة من الدافع قد تؤدي إلى التأثير سلباً في السلوك. لذلك نجد أن كثيراً من التربويين يسعون باستمرار إلى البحث عن كافة الوسائل والطرق التي من شأنها أن تعمل على تحسين دافعية المتعلم؛ نظراً لانعكاسها على تحصيله الأكاديمي، فعملوا على استخدام أساليب تدريس مختلفة سعياً وراء ذلك، ومن هذه الطرق التعليم باستخدام الحاسوب، إذ يعد عاملاً هاماً ومساعداً للعملية التعليمية.

ويشير روبي (Rupe, 1986) أن الطلبة الذين يستخدمون الحاسوب في أثناء عملية تعلمهم يكونون أكثر دافعية ومثابرة، وأكثر مواظبة على حضور الحصص الدراسية مقارنة بالطلبة الذين يتعلمون بالطريقة الاعتيادية. ويرى الفار (1994) أن البيئة التي يوفرها الحاسوب في أثناء عملية التعلم والتعليم تولد اتجاهات نحو المواد التي يدرسونها، كما

ويشير مفهوم الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل. فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين. وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات داخلية. أما الحاجة (Need) فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد. أما الهدف (Goal) فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع (قطامي وعدس، 2002).

ويعرف جوتفريد (Gottfried, 1990) الدافعية بأنها: مثابرة الطلبة واستمتاعهم بالتعلم والاهتمام بكل جديد، وحب الاستطلاع، والتواصل في التعلم، وإنجاز المهام الصعبة، وإدراك الكفاءة والتفوق في الأعمال التي يقومون بها. أما بارون (Baron, 1998) فيرى أنها طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها. كما تعرف الدافعية بأنها: عملية داخلية تنشط لدى الفرد، وتقوده، وتحافظ على فاعلية سلوكه عبر الوقت. فيما يعرفها جوفرن (Govern, 2004) بأنها: مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل.

أما دافعية التعلم فيعرفها بروفي (Brophy, 1987) على أنها: ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها. ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة، كما يمكن أن تكون حالة، فهي سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى؛ لأن الطالب يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه، ويشعر بمتعة في تعلمه. كما أن الدافعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي. وعندما تكون الدافعية مجرد حالة مرتبطة بموقف معين، فهي تدفع الطالب للتعلم من خلال ذلك الموقف (Christophel, 1990).

وهناك مصدران للدافعية هما: الدافعية الخارجية، وتتمثل بتوقع الحصول على المكافأة نتيجة الأداء، كالحلوى، والمال، وغالباً ما تستخدم لدفع الأطفال إلى إكمال مهمة ما كانوا لينجزوها من غير الدافعية، أو تستخدم لتعليم سلوك جديد (Reynolds, Salend, & Behan, 1989; Schultz, 1993; Brunsma, 1996).

ويشير كلوستيرمان (Kloosterman, 1988) أن الأفراد المدفوعين خارجياً بشكل كبير غالباً ما يرون بأن هناك ظروفاً خارجية، لا يستطيعون السيطرة عليها، تكون مسؤولة عن نتائج أفعالهم، لذا فهم ينسبون النجاح أو الفشل الذي

ج- التمرين والممارسة: وهي من أكثر التطبيقات الحاسوبية في التعليم، حيث يتدرب الطالب على تمارين بعد دراسته للمادة التعليمية، ويحصل على تغذية راجعة، وتكون التمارين في مستويات مختلفة، إن يتم تقديم دروس تعليمية مفردة إلى الطلبة مباشرة، مما يؤدي إلى تفاعل الطلبة مع البرنامج التعليمي الذي يقدم سلسلة من الأمثلة والتدريبات لزيادة براعة الطالب في تلك المهارة. ويعتمد هذا البرنامج على التعزيز المستمر لكل إجابة صحيحة، والتغذية الراجعة الفورية. ومن فوائد هذا النمط: إثارة الحماس والرغبة لدى الطالب، وإعطاؤه الفرصة الكافية للتدريب دون مراقبة، وتزويد المتعلم بنتيجة أدائه أولاً بأول.

د- حل المشكلات: يتم فيها كتابة خطوات حل المشكلة، وإجراء الحسابات، والتعامل مع البيانات كأرقام، مع ضرورة توفير بعض الأمور من أجل حل المشكلة بفاعلية مثل: الرغبة في حل المشكلة، وامتلاك المعرفة، والخبرة، وتوفر المشكلة والحلول، والقدرة على اتخاذ القرار، واختبار الحلول للوصول إلى الحل المناسب. ومن ميزات هذا النمط: زيادة الثقة بالنفس عند حل المشكلة، والاعتماد على الذات، واكتساب معارف وخبرات، وتنمية القدرة على التحليل واتخاذ القرار.

هـ- الحوار التعليمي: حيث تصمم بعض البرمجيات على طريقة طرح أسئلة، وتقديم معلومات، وتغذية راجعة فورية حسب خطة البرمجية. وتعد من أحدث الأنماط وأكثرها تطوراً، حيث تقدم البرمجية تقييماً لأداء الطالب بناءً على أخطائه، وتحدد موقع المشكلة التي تواجه الطالب في تعلم المادة التعليمية، وتوفر العلاج اللازم للمشكلة.

و- برامج التدريس الخصوصي: وهي بمثابة المعلم الخصوصي للطالب، ويتم تقديم المعلومات من خلال هذه البرامج على شكل وحدات صغيرة تعتمد على مبدأ التعلم الفردي. ويتميز هذا النمط بكثرة المادة التي يعرضها والمكونة من مفاهيم، وعلاقات، وتعميمات، وأمثلة ولا أمثلة.

ويشير النجار والهرش وغزاوي والنجار (2002) إلى أن البرمجية التعليمية تخاطب عقل المتعلم بشكل مباشر، فتدفعه إلى التفاعل معها كمعلم خصوصي يعيش جواً مليئاً بالحماس والجد الذي قد لا يتوفر باستعمال أساليب التدريس الاعتيادية ذلك لأنها تحتوي على الصوت، والصور الثابتة

تزيد من دافعيتهم للتعلم. كما أشار تيتير (Teeter, 1997) في دراسته أن الطلبة الذين درسوا من خلال الإنترنت، وقاموا بحل الواجبات والمشاركة من خلال الحاسوب قد زادت دافعيتهم للتعلم.

ويؤكد القلا وناصر وجمل (2006) أن نتائج عدد من الدراسات أشارت إلى أن التدريس باستخدام الحاسوب يزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم، كما يزيد من سرعة التعلم، ويختصر (40%) تقريباً من الوقت الذي يستغرقه التدريس بالطرق الاعتيادية، كما أنه يثير انتباههم نحو موضوع التعلم، ويساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية طويلة.

كما يرى رولاند (Rowland, 1995) أن التدريس باستخدام الحاسوب يمكن أن يؤدي إلى إبراز المزيد من طاقات الابتكار لدى الطلبة؛ ذلك أنه يخلصهم من الروتين والتكرار اللذين يعيدان سمتين من سمات طرق التدريس الاعتيادية. إضافة لذلك فإنه يتيح للطلبة ممارسة بعض الأنشطة الابتكارية، وبالتالي يحقق تعلم أفضل.

وتعد البرمجيات من أهم مميزات استخدام الحاسوب في التعليم، فهي مجموعة من مكونات منطقية غير ملموسة، تقدم في صورة مواد تعليمية مختلفة الأنماط عن طريق الحاسوب، يتفاعل معها المتعلم، وتوفر له تغذية راجعة فورية لتحقيق أهداف محددة (المناعي، 1995). وهناك مجموعة أنماط مختلفة تستخدم في تصميم البرمجيات التعليمية والتربوية، لكي تتلاءم مع خصائص الطلبة وقدراتهم، والتي أشار إليها العديد من الباحثين (فارس، 2003؛ عيادات، 2004)، ومنها:

أ- المحاكاة: حيث يتدرب المتعلم فيها ضمن إطار ظواهر طبيعية، بلا نفقات أو أعباء أو خطر، ويواجه فيها المتعلم موقفاً شبيهاً لما يواجهه في حياته اليومية. ويمكن استخدام هذا النمط في البرمجية لتناول المفاهيم المعقدة، أو التي يصعب توفير نماذج فعلية مصغرة أو مكبرة داخل غرفة الصف. ومن ميزات هذا النمط: التشويق، والواقعية، وتحقيق الأهداف بوقت معقول، والتشجيع على التعاون، والتفاعل الاجتماعي، وتعليم التفكير الناقد.

ب- الألعاب التعليمية: وهي عبارة عن برامج ترفيهية مشوقة تعتمد على أسلوب المحاكاة، وتنمية المهارات، مثل حل المشكلات، كما أنها تحبب التعليم للأطفال، وتصمم للمساعدة في تعزيز تعلم أهداف تعليمية. ومن ميزات هذا النمط: المنافسة، والتشويق، والإثارة، والمتعة، والالتزام بمجموعة من القواعد والقوانين لضبط العملية.

أظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات اللواتي درسن باستخدام الحاسوب تفوقن في التحصيل والدافعية على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بدون استخدام الحاسوب، كما حدث لدى طالبات المجموعة الضابطة تراجع في مستوى الدافعية لديهن.

وأجرى الحسناوي (2005) دراسة للكشف عن أثر شبكة المعلومات الدولية وبرامج الحاسوب في تدريس إلكترونيات القدرة الكهربائية في تحصيل الطلبة، والاحتفاظ بالمعلومات، والدافعية للتعلم. تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة في السنة الثانية في قسم الكيمياء من طلبة المعهد التقني في الناصرية في العراق، منهم (20) درسوا عن طريق شبكة المعلومات (الانترنت)، و(20) طالباً درسوا باستخدام الحاسوب. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين استخدموا الإنترنت كانوا أفضل في الدافعية، والتحصيل، وفي الاحتفاظ بالمعلومات من الطلبة الذين استخدموا الحاسوب.

كما أجرى جوميز-فرنانديز (Gómez-Fernández, 2005) دراسة بهدف الكشف عن أثر التواصل من خلال البريد الإلكتروني (e-mail) بين الطلبة في تحسين مستوى الدافعية لديهم. تكونت عينة الدراسة من (63) طالباً وطالبة موزعين في أربع مجموعات: المجموعة الأولى والثالثة والرابعة لغتهم الأولى الإنجليزية، ولغتهم الثانية الإسبانية، أما المجموعة الثانية فكانت لغتهم الأولى الإسبانية، واللغة الإنجليزية لغة ثانية لديهم. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المجموعات تفاعلاً هي المجموعة الثانية، كما أنهم أكثر استمتاعاً وأكثر دافعية.

وفي دراسة أجراها فاسلر وهنتريجر وداهندن وويس (Faessler, Hinterberger, Dahinden & Wyss, 2006) للكشف عن أثر نوع المهمة المقدمة عن طريق الحاسوب في تحسين مستوى الدافعية لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في مساق مدخل إلى علوم الحاسوب. أظهرت نتائج الدراسة أن أداء المهمات يساعد في تحسين مستوى الدافعية، وأن المهمات الغامضة تحسن الدافعية أكثر من المهمات المرتبطة بالمفاهيم الأساسية.

وأجرى الحسناوي (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام الإنترنت والحاسوب في تدريس إلكترونيات القدرة الكهربائية في دافعية الطلبة نحو التعلم، وفي اتجاهاتهم نحو استخدامهما في التعلم. تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة في الصف الثاني في قسم الكيمياء من طلبة المعهد التقني في الناصرية في العراق.

والمتحركة، والألوان المناسبة، ولقطات الفيديو، التي تساعد على دعم الأفكار الرئيسية، وإثارة دافعية الطالب للتعلم ذاتياً. وبمراجعة الأدب التربوي، نجد بعض الدراسات التي بحثت أثر استخدام البرمجيات في الدافعية؛ ففي دراسة أجراها ساكاموتو وساكاموتو (Sakamoto & Sakamoto, 1993) بهدف الكشف عن العلاقة السببية بين استخدام الحاسوب والإبداع ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية في طوكيو. تكونت عينة الدراسة من (231) طالباً، منهم (81) من الصف الرابع، و(74) من الصف الخامس، و(76) من الصف السادس. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين استخدام الحاسوب والإبداع، وبين استخدام الحاسوب ودافعية الطلبة للتعلم، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر للخبرة في استخدام الحاسوب في دافعية التعلم، أو الدافعية للتعلم.

وأجرى جارسيا وأرياس (García & Arias, 2000) دراسة لمقارنة أثر طريقة تقديم الاختبار (اختبارات موضوعية مطبوعة، اختبارات موضوعية مقدمة عن طريق الحاسوب) للطلبة في تحصيل الطلبة ودافعتهم. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلبة البكالوريوس في جامعة إكسترامادورا (Extremadura) في إسبانيا. أظهرت نتائج الدراسة أن تحصيل الطلبة ودافعتهم لدى المجموعة التي خضعت للاختبارات عن طريق الحاسوب كانت أفضل.

وأجرت أبو زعور (2003) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب بلغة فيجوال بيسك في التحصيل في الرياضيات وفي دافع الانجاز الآني والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي في مدينة نابلس. تكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة موزعين في مجموعتين تجريبيتين إحداها للذكور وأخرى للإناث، ومجموعتين ضابطين للإناث والذكور أيضاً. وقد كشفت النتائج عن تفوق المجموعتين التجريبيتين في التحصيل ودافع الانجاز على المجموعتين الضابطتين، وعن تفوق الإناث على الذكور في التحصيل، وتفوق الذكور على الإناث في دافعية الانجاز الآني والمؤجل، كما كشفت عن عدم وجود تفاعل بين طريقة التعليم والجنس في التحصيل ودافع الانجاز.

وأجرت الطحان (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الحاسوب في تدريس الفيزياء في تحصيل الطالبات ودافعتهم نحوها، وذلك على عينة تكونت من (56) طالبة من مدرسة الثانوية الشرقية للبنات التابعة لجمعية بغداد، وزعت في شعبتين دراسيتين، الأولى (29) طالبة في المجموعة التجريبية، و(27) طالبة في المجموعة الضابطة.

حيث دأبت الوزارة على تزويد معظم المدارس بأجهزة حواسيب، وإنشاء مختبرات مجهزة بأحدث الحواسيب وذلك منذ ما يزيد عن عشر سنوات، كما عمدت الوزارة إلى تأهيل المعلمين والمعلمات على اختلاف تخصصاتهم، واختلاف المرحلة التي يدرسونها من خلال عقد دورات تدريبية مثل الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL). ولما كان الارتقاء بمستوى الدافعية لدى الطلبة هدفاً تربوياً عاماً يسعى إليه جميع القائمين على العملية التعليمية التعليمية، تأتي هذه الدراسة للكشف عن تأثير التعليم بمساعدة الحاسوب في زيادة دافعية التعلم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي وبالتحديد في مادة الرياضيات.

مشكلة الدراسة وفرضيتها

لوحظ أثناء تدريس الباحث الأول في الدراسة الحالية للطلبة المعلمين والمعلمات في برنامج دبلوم التربية في جامعة اليرموك انقسام الطلبة بين مؤيد ومعارض لاستخدام الحاسوب في العملية التربوية؛ فقد نادى البعض بضرورة استخدام الحاسوب في جميع جوانب العملية التعليمية التعليمية في المدارس الأردنية بكافة مراحلها لاعتقادهم وإيمانهم بأهميته في الارتقاء بمخرجات التعليم، ولمواكبة التطورات الحديثة عالمياً في هذا المجال. وفي المقابل، هناك من رأى بأن إقحام الحاسوب في بعض المواد التعليمية من شأنه أن يشثت جهود المعلم، وقد يضيع من وقت الحصة الدراسية، ويقلل من فرص التفاعل بين المعلم والطالب الذي يعد عنصراً أساسياً في استثارة دافعية الطلبة للتعلم. ونتيجة لهذا التباين في الرأي بين الطلبة المعلمون، ولخلو البيئة الأردنية من أية دراسة علمية تستقصي فاعلية استخدام البرامج التعليمية المستندة إلى الحاسوب في إثارة أو تحسين مستوى دافعية المتعلمين نحو التعلم، خصوصاً لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي، جاءت هذه الدراسة لاختبار الفرضية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمتين لدافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي تعزى لطريقة التدريس (باستخدام البرمجية التعليمية، الطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟
أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من جانبين، الأول أهمية نظرية بما ستضيفه الدراسة من نتائج إلى الأدب التربوي المحلي والعالمي والذي يظهر دور استخدام الحاسوب التعليمي والبرمجيات التعليمية في استثارة دافعية التعلم لدى طلبة

أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق الطلبة الذين استخدموا الإنترنت في الدافعية وفي الاتجاهات على الطلبة الذين استخدموا الحاسوب.

وأجرى توزون ويلماز-سويلو وكاراكوس وإنال وكزلكايا (Tuzun, Yılmaz-Soylu, Karakus, Inal, & Kızılkaya, 2009) دراسة تجريبية على (24) طالباً من الصفين الرابع والخامس في مدينة أنقرة (Ankara) للكشف عن أثر بيئة اللعب من خلال الحاسوب في زيادة التحصيل والدافعية لدى الطلبة، وقد صمم الباحثون ثلاث ألعاب تربوية من خلال الحاسوب، وتم استخدامها لمدة ثلاثة أسابيع. كشفت نتائج الدراسة أن ألعاب الحاسوب قد ساعدت في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة، كما زادت من مستوى الدافعية الداخلية، وخفضت مستوى الدافعية الخارجية لدى الطلبة.

وأجرى الزعبي وبني دومي (2012) دراسة للكشف عن أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات، وفي دافعتهم نحو تعلمها. تكونت عينة الدراسة من (71) طالبا وطالبة موزعين على أربعة شعب صفية، منهم (38) مجموعة تجريبية، و(33) مجموعة ضابطة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين في التحصيل والدافعية ولصالح المجموعتين التجريبيتين، إضافة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل والدافعية.

كما أجرى صالح (2012) دراسة من أهدافها الكشف عن فاعلية استخدام طلبة الصف التاسع الأساسي لأنشطة الويب كويست في إثارة العواطف الأكاديمية نحو تعلم الرياضيات، وإلى التعرف على آرائهم وتفضيلاتهم فيما يتعلق باستخدام الويب كويست في تعلم الرياضيات. ولتحقيق ذلك تم تصميم الويب كويست لوحدة الهندسة التحليلية، وتم اختيار عينة قصدية تكونت من (56) طالباً وطالبة ممن لديهم خبرة في التعامل مع الصفحات الإلكترونية. وقد أظهرت النتائج عن وجود عواطف أكاديمية ايجابية متنوعة عند تنفيذ أنشطة الويب كويست، وأنهم يفضلون استخدام هذه الطريقة في التعلم.

وبمراجعة الدراسات التي تناولت أثر البرمجيات في الدافعية، يلاحظ أن أيّاً منها لم يتناول أثر البرمجيات، أو التعليم باستخدام الحاسوب في تحسين دافعية التعلم بشكل عام أو دافعية تعلم الرياضيات بشكل خاص لدى الطلبة في البيئة الأردنية وفي أية مرحلة تعليمية.

ونظراً لاهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن بالتعليم بمساعدة الحاسوب، وتعميم هذه الطريقة على كافة المراحل،

- الشعور بالمتعة والسعادة في التعلم: وتتمثل برغبة الطالب وسعاده واستمتاعه بتعلم الرياضيات وتفضيله للأسئلة التي تثير التفكير، وتتحدد بالدرجة التي تقدرها المعلمتان على فقرات هذا البعد.
- الحوار والمناقشة الصفية: وتتمثل بمبادرة الطالب إلى المشاركة في حصة الرياضيات، وطلب المعلومات، وطرح الأسئلة، وأداء النشاطات اليومية، واستعداده لإجابة الأسئلة التي تطرحها المعلمة. وتقاس بالدرجة التي تقدر للطالب على فقرات هذا البعد.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة: تكون أفراد الدراسة من طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة المزار الأساسية المختلطة، وضم (43) طالباً وطالبة، منهم (20) طالباً، و(23) طالبة، تم توزيع الذكور عشوائياً في مجموعتين، وكذلك الإناث، وتم اختيار إحدى المجموعتين عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية، في حين كانت المجموعة الثانية ضابطة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري الجنس والمجموعة.

جدول 1: توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري الجنس والمجموعة

المجموعة	الجنس	العدد	المجموع
التجريبية	ذكور	10	21
	إناث	11	
الضابطة	ذكور	10	22
	إناث	12	

أداتا الدراسة

أولاً - البرمجية التعليمية: تكونت البرمجية التعليمية من (47) شريحة منها (3) شرائح تتضمن عنوان البرمجية، ومحتوياتها، وامتداداتها، و(44) شريحة تتضمن تدريبات وأنشطة يتم من خلالها تعليم الطلبة عملية الضرب في الرياضيات، وتشتمل على: العد اثنتين، والعد ثلاثاً، والعد أربعاً، والعد خمسات، والجمع والضرب المتكرر، والضرب في واحد، والضرب في اثنين، والضرب في ثلاثة، والضرب في أربعة، والضرب في خمسة، والضرب في صفر. إضافة إلى جداول الضرب للعدد اثنين، وللعدد ثلاثة، وللعدد أربعة، وللعدد خمسة، وللعدد واحد، وللعدد صفر.

وقد صمم الباحثون هذه البرمجية وفق الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي المتوافر حول الخصائص النمائية للأطفال في الصف الثاني الأساسي (علاوة، 2005؛ Trawick-Smith, 2002)؛ لكي يتم مراعاة ذلك عند تصميم البرمجية.

المرحلة الأساسية الدنيا، وتحديدًا طلبة الصف الثاني الأساسي لما لها من دور أساسي وفاعل في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. أما الجانب الثاني، فهو الأهمية التطبيقية، حيث يمكن أن تقدم نتائج الدراسة خدمة للمعلمين والتربويين الذين يبذلون قصارى جهدهم للارتقاء بمستوى الدافعية لدى طلبتهم، وذلك من خلال قيامهم بتصميم برمجيات تعليمية من شأنها أن تسهم في رفع مستوى دافعية الطلبة، ومقارنة ذلك بطرق التدريس التقليدية، الأمر الذي قد ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات. كما أنها قد تفتح آفاقاً لإجراء مزيد من الدراسات للمقارنة بين أكثر من برمجية وفق تصاميم مختلفة وعلى عينات ومواد تعليمية لم تشملها الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بالآتية:

1. عينة الدراسة التي اقتصرت على شعبة من طلبة الصف الثاني الأساسي في مديرية التربية والتعليم في لواء المزار الشمالي، التي اختيرت لتعاون معلمة الصف، ومديرة المدرسة لتنفيذ إجراءات الدراسة، وبسبب إمكانات المدرسة، حيث تعد مدرسة حديثة، ويتوافر فيها مختبر حاسوب مجهز بأجهزة حديثة.
2. اقتصر التدريس على مادة تعليمية واحدة، وهي وحدة الضرب في مادة الرياضيات.
3. ظروف التدريب على البرمجية، حيث قامت معلمة الصف بتطبيق البرمجية على الطلبة، وذلك بمساعدة معلمة الحاسوب في المدرسة، ولمدة (16) حصة دراسية.

التعريفات الإجرائية

- البرمجية التعليمية: هي مجموعة من الإجراءات والأنشطة التعليمية التي تنفذ من خلال الحاسوب، تم إعدادها لتغطي وحدة الضرب في الرياضيات في الصف الثاني الأساسي، واشتملت على الصوت والصورة والحركة.
- دافعية تعلم الرياضيات: الدرجة التي تقدرها المعلمة الأصيلة والمعلمة المتدربة للطالب على فقرات مقياس دافعية التعلم، ويتضمن السعي والمثابرة للتعلم، والشعور بالمتعة والسعادة في التعلم، والحوار والمناقشة الصفية.
- السعي والمثابرة للتعلم: وتتمثل بمتابعة الطالب لشرح المعلمة، وحرصه على حل الواجبات دون ملل، وطلب مسائل إضافية، واستعداده للامتحانات، وسعيه للتفوق. وتتحدد بالدرجة التي تقدر للطالب على فقرات هذا البعد.

السابق في هذا المجال (Sakamoto & Sakamoto, 1993). ويتكون من (20) فقرة موزعة في ثلاثة أبعاد، هي:

- 1- السعي والمثابرة للتعليم: وتقيسه الفقرات (6، 7، 9، 11، 12، 13، 15، 16، 20).
- 2- الشعور بالمتعة والسعادة في التعلم: وتقيسه الفقرات (1، 2، 4، 5، 18).
- 3- الحوار والمناقشة الصفية: وتقيسه الفقرات (3، 8، 10، 14، 17، 19).

صدق المقياس: تحقق الباحثون من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على ثمانية محكمين في تخصصات علم النفس التربوي، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، بهدف الحكم على الفقرات من حيث قياسها لدافعية تعلم الرياضيات، وما إذا كانت تنتمي للبعد الذي وضعت تحته، إضافة إلى وضوح المعنى، وقد اقترح بعض المحكمين حذف بعض الفقرات نتيجة تداخلها في المعنى مع فقرات أخرى، ليبقى المقياس بصورته النهائية كما في.

ثبات المقياس: بما أن الدرجات توضع للطلبة على المقياس اعتماداً على تقديرات المعلمة، فقد تحقق الباحثون من ثبات المقدرين للمقياس، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين تقدير معلمة الصف لدافعية الطلبة لتعلم الرياضيات وتقدير المعلمة المتدربة على الاختبار القبلي، وبلغ معامل الارتباط بين تقدير المقياس (0.87)، وهو معامل مقبول لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس: كان نمط الاستجابة على فقرات المقياس وفق التدرج الرباعي الآتي: تنطبق بدرجة كبيرة وتعطى (3) درجات، وتنطبق بدرجة متوسطة وتعطى (2) درجة، وتنطبق بدرجة قليلة وتعطى (1) درجة، ولا تنطبق وتعطى (صفر)، وذلك على جميع الفقرات باستثناء الفقرتين (5، 13) حيث تعطى الدرجات بشكل عكسي؛ وعليه تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب على المقياس (80)، وأدنى درجة (صفر).

إجراءات الدراسة: تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

أولاً: تصميم البرمجية التعليمية من قبل الباحثين، بحيث تغطي جميع دروس وحدة الضرب للصف الثاني الأساسي، وتراعي الخصائص النمائية للطلبة.

ثانياً: بناء مقياس دافعية تعلم الرياضيات، والتحقق من دلالات صدقه وثباته.

ثالثاً: تحديد أفراد الدراسة، وذلك باختيار إحدى الشعب الدراسية للصف الثاني الأساسي في مدرسة المزار الأساسية المختلطة، وذلك لعدة اعتبارات منها:

2. تم تصميم البرمجية عن طريق برنامج Microsoft Power point، ويمكن تطبيق هذه البرمجية على الطلبة بشكل فردي على طالب واحد أو جميع طلبة الصف سوريا شريطة توفر أجهزة كافية، كما يمكن تطبيقها جماعياً من معلمة الصف من خلال جهاز Data show.

واشتملت كل شريحة على مستطيل له إطار علوي كتب فيه عنوانها؛ "العد اثنتين"، أو "العد ثلاثاً"، وهكذا. وعندما تظهر أي شفافية يصاحب ظهورها صوت موسيقى لطيف يناسب الأطفال. وبعدها يظهر مستطيل ملون تظهر فيه كلمات المهمة المطلوبة بشكل متتابع وكأنها تكتب على السبورة مع صوت منطوق لمعلمة، ومثال ذلك "ما رأيكم لو نزرع الورود في كل مكان وردتين" وبعدها يظهر غصن عليه وردتان، ثم يظهر أسفل منه شكل اسطواني بلون برتقالي في داخله العدد (2)، وبعدها بثوان يظهر غصن آخر عليه وردتين أخريين، ثم يظهر أسفل منه شكل اسطواني آخر في داخله العدد (4)، وبعدها بثوان يظهر غصن ثالث عليه وردتين أخريين، ثم تظهر أسفل منه شكل اسطواني في داخله العدد (6). واستخدمت في الشفافيات الألوان، وأصوات الحيوانات، وأصوات الأطفال أحياناً كلما دعت الضرورة إلى ذلك، وكانت الصور في البرمجية تظهر على التوالي، بحيث يعطى فاصل زمني بين كل جزء من الشفافية والجزء الذي يليه.

كما رتبت الشفافيات حسب ترتيب المادة التعليمية في الكتاب، ومرتبطة من السهل إلى الصعب، كما كان هناك بعض الشفافيات تمثل مراجعة أو دمج لفكرتين، مثل العد اثنتين والعد ثلاثاً، وبعضها العد أربعاً تصاعدياً ثم العد أربعاً تنازلياً، وهكذا لكل الأعداد.

3. بناء (44) شريحة تعليمية تغطي وحدة الضرب في الرياضيات للصف الثاني الأساسي، والتي تشتمل على ثمانية دروس، يتم تدريسها في (16) حصة تدريسية وفقاً لدليل المعلم الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم في الأردن.

4. عرض البرمجية على اثنين من المختصين في علم النفس التربوي، وتقنيات التعليم، وعلى معلمتين للصف الثاني الأساسي؛ للتأكد من مدى ملاءمتها للوحدة التعليمية، وللخصائص النمائية للطلبة.

5. أبدى المحكمون رضاهم التام عن البرمجية، وأنها تحقق الأهداف التي أعدت من أجلها.

ثانياً: مقياس دافعية التعلم: لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس لدافعية تعلم الرياضيات، بعد الرجوع إلى الأدب

بتقدير دافعية الطلبة لتعلم الرياضيات في المجموعتين التجريبية والضابطة وبمعزل عن المعلمة الأصلية. تاسعاً: استمر تدريس وحدة الضرب لمدة (16) حصة دراسية في كل يوم حصة واحدة.

متغيرات الدراسة
1. المتغير المستقل: طريقة التدريس، وتقسّم إلى قسمين هما:

- أ- تدريس وحدة الضرب من خلال برمجية تعليمية.
- ب- تدريس وحدة الضرب بوساطة المعلمة من خلال طريقة التدريس الاعتيادية).
2. المتغير التابع: متوسط تقديرات المعلمتين لدافعية الطلبة لتعلم الرياضيات بأبعاده المختلفة.
3. المتغير المعدل: الجنس: وله فئتان (ذكور، وإناث).

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكان هناك مجموعتان، اختيرت إحداها بطريقة عشوائية لتكون مجموعة تجريبية، والثانية ضابطة. درست المجموعة التجريبية وحدة الضرب في الرياضيات باستخدام الحاسوب (البرمجية التعليمية)، أما المجموعة الضابطة فقد درست الوحدة وفق الطريقة الاعتيادية من قبل المعلمة (دون حاسوب)، وعليه فإن تصميم الدراسة على النحو الآتي:

المجموعة	اختبار قبلي	المعالجة	اختبار بعدي
التجريبية	دافعية تعلم الرياضيات	التدريس باستخدام البرمجية التعليمية	دافعية تعلم الرياضيات
الضابطة	دافعية تعلم الرياضيات	التدريس بوساطة المعلمة/ دون برمجية	دافعية تعلم الرياضيات

ويعبّر عنه رياضياً كما يلي:

G1	O1	X	O2
G2	O3	.	O4

G1: المجموعة التجريبية G2: المجموعة الضابطة O1, O3: اختبار دافعية التعلم القبلي O2, O4: اختبار دافعية التعلم البعدي
×: التعليم باستخدام البرمجية التعليمية - : التعليم بالطريقة الاعتيادية

لتقديرات المعلمتين لدافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي تعزى لطريقة التدريس (باستخدام البرمجية التعليمية، الطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟ حسب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمتين لدافعية تعلم الرياضيات لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي وفقاً لمتغير الجنس، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (1).

- المدرسة حديثة البناء والتجهيزات، وتحتوي على مختبر حاسوب حديث مما يتيح الفرصة لتطبيق الدراسة.
- تعاون معلمة الصف، ومديرة المدرسة في تسهيل المهمة، والموافقة على تنفيذ الدراسة فيها.
رابعاً: الاجتماع بين الباحث الأول ومعلمة الصف والمعلمة المتدربة قبل المباشرة بإجراءات الدراسة، حيث تم التعريف بأهداف الدراسة، وأنها لأغراض علمية فقط، كما تم مناقشة فقرات مقياس دافعية تعلم الرياضيات مع المعلمتين؛ بهدف توحيد فهمهما لفقرات المقياس، لضمان أعلى درجة من الانسجام والتوافق بين تقديراتهما.
خامساً: اطلاع المعلمتين على البرمجية، وكيفية تنفيذها، وذلك بحضور معلمة الحاسوب في المدرسة.
سادساً: قيام المعلمتين (الأصلية والمتدربة) بإجراء التطبيق القبلي لمقياس دافعية التعلم على الطلبة - كل معلمة على حدة- وحساب معامل الارتباط بين تقديراتهما.
سابعاً: تطبيق البرمجية التعليمية من قبل المعلمة الأصلية على المجموعة التجريبية خلال حصة الرياضيات في مختبر الحاسوب، في حين درست المجموعة الضابطة وحدة الضرب وفق الطريقة الاعتيادية، وذلك بحضور المعلمة المتدربة عند كلا المجموعتين.
ثامناً: في نهاية التدريب قامت المعلمة الأصلية بتقدير دافعية الطلبة لتعلم الرياضيات، لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة وبمعزل عن المعلمة المتدربة، وكذلك قامت المعلمة المتدربة

ولاختبار فرضية الدراسة، حسب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس دافعية التعلم، كما استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب (2- Way ANCOVA) على الأداة ككل، وتحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد (2- Way MANCOVA) على الأبعاد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لاختبار فرضية الدراسة التي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسّطات الحسابية

جدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمتين لدافعية الطلبة لتعلم الرياضيات على الاختبار البعدي حسب متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

	الجنس	المجموعة	دافعية تعلم الرياضيات					
			السعي والمثابرة للتعلم		الشعور بالمتعة والسعادة في التعلم		الحوار والمناقشة الصفية	
			المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
			الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري
ذكور	التجريبية		28.40	3.627	17.10	1.969	18.60	3.373
	الضابطة		20.00	7.055	13.30	2.983	14.60	3.438
إناث	التجريبية		26.92	3.029	16.75	3.441	19.25	4.003
	الضابطة		20.73	7.656	14.27	2.760	13.64	2.803
الكلي	التجريبية		27.59	3.319	16.91	2.810	18.95	3.658
	الضابطة		20.38	7.201	13.81	2.839	14.10	3.081

أشارت إلى أن الحاسوب قد ساعد في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة، كما زاد من مستوى الدافعية لديهم. وتتفق أيضاً

مع دراسة الطحان (2003) التي أشارت نتائجها إلى أن الطالبات اللواتي درسن باستخدام الحاسوب تفوقن في التحصيل والدافعية على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بدون استخدام الحاسوب، لا بل أن طالبات المجموعة الضابطة حدث تراجع في مستوى الدافعية لديهن. كما تتفق مع نتائج دراسة أبو زعور (2003) التي أشارت نتائجها إلى أن التحصيل والدافعية قد تحسنتا بفعل التدريس بمساعدة الحاسوب. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة الحساوي (2005) التي أشارت إلى أن التعلم باستخدام الحاسوب يحسن الدافعية والتحصيل والاحتفاظ بالمعلومات لدى طلبة الكلية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ساكاموتو وساكاموتو (Sakamoto & Sakamoto, 1993) التي أظهرت عدم وجود أثر دال إحصائي بين استخدام الحاسوب والإبداع، أو بين استخدام الحاسوب ودافعية الطلبة للتعلم.

ويرى الباحثون أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في أن التدريس باستخدام الحاسوب يعد نوعاً من التجديد المحبب للأطفال، فهو يساعدهم في الخروج عن الروتين والخضوع المباشر لأوامر المعلم وسلطاته. فاستخدام الحاسوب يتيح للطلبة نوعاً من الحرية، خاصة وأن هذه الطريقة تتضمن استخدام الألوان والأصوات والأشكال المتحركة، كما أن الحاسوب بحد ذاته يشكل شيئاً جديداً للطالب خاصة وأنه في سن مبكرة ينهر بما هو جديد مما يدفعه إلى أن يستكشف هذا الشيء، ويستخدمه، ويحاول الاستفادة منه بأي وسيلة كانت، وفي أي مجال، سواء في اللعب أو التعلم. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه رولاند (Rowland, 1993) من أن استخدام الحاسوب في التعليم

يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمتين للأداء البعدي على مقياس دافعية تعلم الرياضيات لكل لأفراد المجموعة التجريبية بلغ (63.45)، وكان أعلى منه لأفراد المجموعة الضابطة (48.29). ولكشف ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية على مقياس دافعية تعلم الرياضيات الكلي ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (2 Way ANCOVA)، والجدول رقم (2) يبين ذلك.

جدول 2: نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمتين لدافعية الطلبة لتعلم الرياضيات على الاختبار البعدي ككل وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المصاحب (القبلي)	299.585	1	299.585	6.706	0.014
المجموعة	2679.986	1	2679.986	59.988	0.000
الجنس	38.308	1	38.308	0.857	0.360
المجموعة × الجنس	30.796	1	30.796	0.689	0.412
الخطأ	1697.677	38	44.676		
الكلي	4479.907	42			

يلاحظ من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابي البعدي الكلي لتقديرات المعلمتين لأفراد المجموعة التجريبية، والمتوسط الحسابي البعدي لتقديرات المعلمتين لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس دافعية تعلم الرياضيات. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (1)، يتبين أن هذا الفرق لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي تعلمت وحدة الضرب باستخدام البرمجية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جارسيل وأرياس (García & Arias, 2000) التي

إضافة إلى ثقة الطالب الناجمة عن شعوره بأنه أصبح محور العملية التعليمية، والتي تولد لديه رغبة أكيدة في التعلم. كما يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمتين للأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمتين للأداء البعدي للمجموعة الضابطة على جميع أبعاد مقياس دافعية تعلم الرياضيات. وللكشف عن دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد (2-way MANCOVA)، والجدول رقم (3) يبين ذلك.

يبرز طاقات الابتكار لدى الطلبة، كما يمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء ما أشار إليه النجار وآخرون (2002)، حيث إن الطالب يتفاعل مع البرمجية التعليمية، ويعيش في جو مليء بالحماس والجد، في حين يفتقد مثل هذا الحماس والجد في الطريقة الاعتيادية.

كذلك يمكن تفسير النتيجة في ضوء ما أشار إليه كنساره (2009) من شعور الطالب بالمتعة في أثناء استخدامه الحاسوب، وطبيعة التغذية الراجعة التي يتم تزويد الطلبة بها من خلال البرمجية المحوسبة، ودورها الهام في تدعيم الإجابات الصحيحة، وعرض المادة بشكل متسلسل ومنطقي،

جدول 3: نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد لأبعاد دافعية التعلم الفرعية البعدية حسب متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
السعي والمثابرة للتعلم: قبلي	متأثرة بـ	1.645	1	1.645	0.063	0.803
Wilks' Lambda = 0.858	متعة بـ	5.712	1	5.712	0.711	0.405
الدلالة 0.257	مناقشة بـ	106.763	1	106.763	11.35	0.002
الشعور بالمتعة والسعادة في التعلم: قبلي	متأثرة بـ	98.346	1	98.346	3.765	0.060
Wilks' Lambda = 0.893	متعة بـ	1.361	1	1.361	0.169	0.683
الدلالة 0.271	مناقشة بـ	9.164	1	9.164	0.974	0.330
الحوار والمناقشة الصفية: قبلي	متأثرة بـ	1.03	1	1.03	0.039	0.844
Wilks' Lambda = 0.866	متعة بـ	17.208	1	17.208	2.141	0.152
الدلالة 0.174	مناقشة بـ	44.932	1	44.932	4.777	0.035
المجموعة	متأثرة بـ	705.107	1	705.107	26.997	0.000
Hotelling's = 1.827	متعة بـ	87.853	1	87.853	10.933	0.002
الدلالة 0.001	مناقشة بـ	247.079	1	247.079	26.267	0.000
الجنس	متأثرة بـ	8.911	1	8.911	0.341	0.563
Hotelling's = 0.031	متعة بـ	0.721	1	0.721	0.09	0.766
الدلالة 0.78	مناقشة بـ	4.149	1	4.149	0.441	0.511
المجموعة × الجنس	متأثرة بـ	18.753	1	18.753	0.718	0.402
Hotelling's = 0.068	متعة بـ	0.114	1	0.114	0.014	0.906
الدلالة 0.52	مناقشة بـ	16.004	1	16.004	1.701	0.200
الخطأ	متأثرة بـ	940.254	36	26.118		
	متعة بـ	289.291	36	8.036		
	مناقشة بـ	338.638	36	9.407		
الكلية	متأثرة بـ	1826.791	42			
	متعة بـ	430.279	42			
	مناقشة بـ	724.465	42			

المعلمتين لأدائها على بعد "السعي والمثابرة للتعلم" (27.59)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أداء المجموعة الضابطة (20.38). ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن استخدام الحاسوب في التعليم يشكل نوعاً من التحدي بين الطالب والحاسوب، فكلما فشل الطالب في مهمة ما؛ فإنه يبذل مزيداً من الجهد والإصرار، ويثابر بشكل كبير على إنجاز

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمتان لأداء الطالبات على أبعاد دافعية التعلم تعزى إلى المجموعة، حيث بلغت قيمة اختبار هوتلينج (1.827)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.001). وقد جاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، فقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات

المجموعة الضابطة فقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أدائها (14.10). ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن استخدام الحاسوب في التعليم يدفع الطلبة إلى الاستفسار عن كل ما هو جديد، كما يدفعهم إلى الدخول في مناقشات وإبداء آرائهم حول ما تعلموه، كما أن استخدام الحاسوب في الحصول على المعلومة بسرعة يزيد من حصيلة الطالب المعرفية، مما يشكل بالتالي لديه بنية معرفية تساعد على الحوار والمناقشة.

وبالنسبة لمتغير الجنس، يُلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمتين لأفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، ويتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات الحسابية، حيث بلغت قيمة هوتلينج (0.31) ($\alpha = 0.78$). ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن جميع الطلاب والطالبات، لديهم القدر نفسه من الرغبة والدافعية للتعلم باستخدام الحاسوب، وبالتالي لديهم نفس القدر من المشاركة والانتباه والتفاعل مع هذه الطريقة الجديدة. كما أن عرض المادة بشكل سهل ومتسلسل ساعد بشكل كبير على أن يفهم الطلاب والطالبات المادة بشكل جيد وبالمستوى نفسه. كما يمكن أن يعزى ذلك إلى أن تأثير البرمجية كان فعالاً على الذكور والإناث على حد سواء، نظراً لتشابه تأثير الذكور والإناث بالمؤثرات الموجودة في البرمجية.

أما بالنسبة للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس؛ فيلاحظ من الجدول (1) أيضاً وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمتين لأفراد العينة تبعاً للتفاعل بين متغير الجنس والمجموعة. ويتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات، حيث بلغت قيمة هوتلينج (0.068) ($\alpha = 0.52$). وهذا يعني أن البرمجية التعليمية المستخدمة في هذه الدراسة يمكن تدريس كلا الجنسين من خلالها، إذ يمكن استخدامها في صفوف الإناث، وفي صفوف الذكور، وفي الصفوف المختلطة أيضاً. وقد يعود ذلك إلى أنه عند تصميم البرمجية لم تكن موجهة لجنس دون آخر، أو لفئة تعليمية دون أخرى، بل حرص الباحثون على تغطيتها للمادة التعليمية، ومراعاتها للخصائص النمائية لكلا الجنسين.

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

- ضرورة تفعيل دور الحاسوب في التربية، والنظر إليه باعتباره وسيلة تساعد في رفع مستوى دافعية الطلبة للتعلم.

المهمة وإتقانها. وبالمقابل، كلما نجح في مهمة ما، فإنه يرغب في أداء مهمات أخرى، ويطلب المزيد منها، ومن مستويات أعلى في الصعوبة. ويرى الباحثون أنه يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً، في أن استخدام أساليب تدريس وأدوات جديدة هو بمثابة حافز يدفع الطلبة لاستخدام هذه الأساليب واكتشافها، كما أن هذه الطريقة تلي جزءاً من ميل الطلبة للتفاعل مع كل ما يسهل عملية التعلم لديهم ويرسخها في أذهانهم.

كما بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمتين لأداء المجموعة التجريبية على بعد "الشعور بالمتعة والسعادة في التعلم" (16.91)، وبلغ (13.81) لأداء المجموعة الضابطة. ويرى الباحثون أنه يمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام الحاسوب يشكل بحد ذاته متعة لمن يستخدمه، خاصة الصغار، فهم يستخدمونه في ألعابهم، وعندما يوظف هذا الحاسوب في تعليمهم فإنهم سيقبلون عليه بمتعة وسرور، فقد أشارت المعلمتان اللتان طبقتا البرمجية للباحثين أن الطلبة كانوا يتسابقون للذهاب إلى مختبر الحاسوب، وكان يلاحظ عليهم المرح والسرور والاندفاع، وأنهم يتباطئون عندما يطلب منهم إنهاء عملهم على الحاسوب. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما أشار إليه الأمين (2001) من أن استعمال الحاسوب يتيح الفرصة للطلبة لاكتشاف أهمية التعلم، وربطه بالحياة العملية، إضافة إلى الدقة. كما تعد النشاطات وسيلة مهمة لجعل الطالب يحب المادة ويستمر في دراستها، ويقوم الحاسوب بدور فعال في زيادة الدافعية لدى الطالب نحو المادة والإقبال عليها، ويعمل أيضاً على تسهيل فهم المادة من خلال عرضها بطريقة ممتعة تساعد في تحفيز الطالب وزيادة دافعيته. كما يمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه الجابري (1995)، والخطيب (1993) في أن عاملي التشويق والدافعية نحو التعلم من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية. ويتوافر في الحاسوب - من خلال البرمجيات التعليمية الجيدة - مرونة وفرص لا يقدر عليها المعلم. ومن عناصر التشويق والإثارة تزويد المتعلم بنتائج استجاباته أولاً بأول، وتزويده بمجموع تحصيله الدراسي من ذلك البرنامج التعليمي كل فترة معينة. وكذلك عرض الأشكال والرسومات في أثناء طرح الأسئلة إضافة إلى وجود الألعاب التعليمية والتغذية الراجعة التي يتلقاها المتعلم من الحاسوب، فكل هذه العوامل تثير الرغبة، وتلهب الحماس لدى المتعلم، وتوجد عنده التشويق والاندفاع الداخلي نحو التعلم.

وفي بعد "الحوار والمناقشة الصفية" بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمتين لأداء المجموعة التجريبية (18.95)، أما

الزعبي، علي وبني دومي، حسن. (2012). أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات، وفي دافعتهم نحو تعلمها. مجلة جامعة دمشق، 28(1)، 485-518.

سليمان، سناء. (2005). عادات الاستذكار ومهاراته الدراسية السليمة. سلسلة ثقافة سيكولوجية للجميع (4). القاهرة، عالم الكتب.

شبيب، محمود. (1998). بعض أنماط السلوك الدافعي للمعلم كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالدافعية الداخلية لديهم، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا، مجلة العلوم التربوية، العدد (10) يناير، 163-188.

صالح، أكرم. (2012). تعلم الرياضيات باستخدام فعاليات الويب كويست للصف التاسع الأساسي "الجانب العاطفي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الطحان، نسرین. (2003). أثر استخدام الحاسوب في تدريس الفيزياء في تحصيل الطالبات ودافعتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم.

علاونة، شفيق. (2004). الدافعية، في محمد الريماوي (علم النفس العام)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

عيادات، يوسف. (2004). الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

الفار، إبراهيم. (1994). أثر استخدام نمط التدريس الخصوصي كأحد أنماط تعليم الرياضيات المعزز بالحاسوب على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي لموضوع المجموعات واتجاهاتهم نحو الرياضيات، حولية قطر، 11، 35-39.

فارس، عبد الله. (2003). تصميم برمجية تعليمية ودراسة أثرها في تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية وفروعها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

- ضرورة توسيع قاعدة المستفيدين والمستفيدات من المعلمين والمعلمات من دورات الحاسوب، وإكسابهن لمهارات التعامل مع الحاسوب، وتصميم البرمجيات ليتسنى لهن تطبيقها في التدريس، لما لذلك من أثر إيجابي في الطلبة.

- تصميم برمجيات من قبل القائمين على المناهج في وزارة التربية والتعليم، وتزويد المعلمين والمعلمات في المدارس بها، للعمل على تنفيذها، والتدريس بمساعدتها، مما يساهم في توحيد البرمجيات في كافة المدارس.

المراجع

أبو زعرور، رنا. (2003). أثر استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب بلغة فيجوال بيسك على التحصيل في الرياضيات ودافع الانجاز الآني والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي في مدينة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

الأمين، إسماعيل. (2001). طرق تدريس الرياضيات، نظريات وتطبيقات. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

البيطار، ليلى. (2004). المهارات الدراسية والعملية. رام الله، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الجابري، نهيل. (1995). اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي نحو مادة الحاسوب في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

الحسناوي، موفق. (2005). أثر شبكة المعلومات الدولية وبرامج الحاسوب في تدريس الكترنيات القدرة الكهربائية في تحصيل الطلبة والاحتفاظ بالمعلومات والدافعية للتعلم. مجلة علوم إنسانية، هولندا، 5 (34). www.ULUM.NL

الحسناوي، موفق. (2007). أثر استخدام كل من الإنترنت والحاسوب في تدريس الكترنيات القدرة الكهربائية في دافعية الطلبة واتجاهاتهم نحوها. مجلة علوم إنسانية، هولندا، 4 (32). www.ULUM.NL

الخطيب، لطفي. (1993). أساسيات في الكمبيوتر التعليمي، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد: الأردن.

- motivation, and learning. *Communication Education*, 39, 323-340.
- Faessler, L., Hinterberger, H., Dahinden, M., Wyss, M. (2006). *Evaluating student motivation in constructivistic, problem-based introductory computer science courses*. ELEARN Proceedings - P 1178.
- García, M., Arias, F. (2000). A Comparative Study in Motivation and Learning through Print-Oriented and Computer-Oriented Tests, *Computer Assisted Language Learning*, 13, 4-5, 457-465
- Gómez-Fernández, R. (2005). *A project to generate motivation through asynchronous Computer Mediated interaction*. third international conference on multimedia and information technology, University of Extremadura and Formatex Research Centre, Spain
- Good, T., Brophy, J. (1987). *Looking in Classroom*. Harper and Row, New York, 307.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525.
- Govern, J. (2004). *Motivation Theory, Research and Applications*, Thomson, Wedsworth, Australia.
- Kloosterman, P. (1988). Motivating students in the secondary school: The problem of learned helplessness. *American Secondary Education*, 17,1, 20-23.
- Litchfield, B. L., & Newman, E. J. (1998). *Differences in student and teacher perceptions of motivating factors in the classroom in the classroom environment*. Presentation at the American Educational Research annual meeting, April 6-10, San Diego, CA.
- Marchant, G. (1991). A profile of motivation, self-perception, and achievement in black urban elementary students. *The Urban Review*, 23, 83-99.
- Negovan, V., & Bogdan, C. (2013). Learning Context and Undergraduate Students' Needs for Autonomy and Competence, Achievement Motivation and Personal Growth Initiative. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 300-304.
- Reynolds, C., Salend, S., Beahan, C. (1989). Motivating secondary students: Bringing in قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (2002). *علم النفس العام*, دار الفكر للطباعة والنشر، عمان: الأردن.
- القلا، فخر الدين وناصر، يونس وجمل، محمد. (2006). *طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات*. دار الكتاب الجامعي، جامعة العين، الإمارات العربية المتحدة.
- كنساره، إحسان. (2009). أثر استراتيجية التعلم التعاوني باستخدام الحاسوب على التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب مقرر تقنيات التعليم مقارنة مع الطريقة الفردية والتقليدية، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 1(1)، 13-68.
- المناعي، عبد الله. (1995). *التعلم بمساعدة الحاسوب وبرمجياته التعليمية*. حولية كلية التربية، 12، 431-474.
- موراي، ادوارد. (1988). *الدافعية والانفعال*، (أحمد سلامة، ومحمد نجاتي، مترجمان). دار الشروق: القاهرة. ACOT
- <http://www.info.apple.com/education>
- النجار، إياد والهرش، عايد وغزاوي، محمد والنجار، مصلح. (2002). *الحاسوب وتطبيقاته التربوية*. عالم الكتب للنشر والتوزيع، اربد: الأردن.
- Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, Structures and Students Motivation*. *Journal of Educational psychology*, 84, 3, 261-271.
- Baron, R. (1998). *Psychology* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Berry, G., Asamen J. (1989). *Black students: Psychosocial issues and academic achievement*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Brophy, J. (1987). *On motivating students*. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 201-245). New York: Random House.
- Brunsmas, D., Khmelkov, V., McConnell, E. & Orr, A. (1996). Increasing the motivation of secondary school students. *American Secondary Education*, 25, 10-15.
- Child, D. (1986). *Psychology and teacher*. 4th Ed. London: Cassel Educational Ltd: Villers House.
- Christophel, D. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviors, student

- Schultz, G. (1993). Socioeconomic advantage and achievement motivation: important mediators of academic performance in minority children in urban schools. *The Urban Review*, 25, 3, 221-232
- Teeter, T. (1997). *Teaching on the Internet. Meeting the Challenges of Electronic Learning*. ERIC document no. ED418957.
- Trawick-Smith, J. (2002). *Early Childhood Development: A Multicultural Perspective*. 3rd edition. Better World Books, USA.
- Tuzun, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakus, T., Inal, Y., Kızılkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning, *Computer Education*, 52, 1, 68- 77
- the reinforcements. *Academic Therapy*, 25, 81-90
- Rowland, C. (1995). Instructional Design and Creativity: A Response to the Critics. *Educational Technology*, 34, 5, 19.
- Rupe, V. (1986). *A study of computer-assisted instruction: Its uses, effects, advantages, and limitations*. South Bend, IN: Indiana University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 282 513)
- Sakamoto, A., Sakamoto T. (1993). Causal relationships between computer use, creativity, and motivation for learning in children: A panel survey of male elementary school students. *Educational technology research*, 16, 1-10.

فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات

المساء إيهن في مرحلة الطفولة المتأخرة

عطاف محمود أبوغالي*

تاريخ قبوله 2014/4/16

تاريخ تسلم البحث 2013/10/9

The Effectiveness of A Training Program in Improving Social Competence of Abused Female Pupils at late Childhood Stage

Etaf Abu Ghali, Al-Aqsa University, Gaza, Palestine.

Abstract: The study aimed at investigating the effectiveness of a training program in improving social competence of female abused pupils at late childhood stage. The study sample consisted of (26) female pupils whose ages ranged from (10.9 to 11.4) years. The selection of the sample was based on the fact that the participants got the lowest scores in social competence scale and the highest scores in parental abuse scale. They were divided randomly into two groups, experimental group and control group; each of them included (13) female pupils. Unlike the control group, the experimental group administered the experimental treatment. To answer the hypothesis of the study, following statistical analyses were used: means, standard deviations, and ANCOVA. The results of the study showed that there were statistical differences between the mean scores of the experimental group and those of the control one in social competence scale in favor of the experimental group, while there were no statistical differences between the post-measurement and the follow-up measurement.

Keywords: Training Program, Social Competence, Abused Pupils, Late Childhood.

وقد تم تعريف الكفاءة الاجتماعية بأنها "استجابة الفرد بفاعلية في المواقف الاجتماعية" (Rose-Krasnor, 1997)، وتتمثل في قدرة الفرد على توظيف المصادر الشخصية والبيئية المتاحة لتحقيق مخرجات أو نواتج نمائية جيدة (Waters & Sroufe, 1983). وتنطوي على مجموعة متنوعة من الصفات والسمات الإيجابية، مثل: التوكيدية، وصورة الذات الاجتماعية، والتفاعل والمهارات المعرفية والاجتماعية، والشعبية مع الأقران وما شابه (Matson, 2009).

وتعد الكفاءة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في حياته، وعلاقاته الاجتماعية، فالفرد ذو الكفاءة الاجتماعية توجد لديه قدرة على اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية (حسن، 2003).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات المساء إيهن في مرحلة الطفولة المتأخرة. وتكونت عينة الدراسة من (26) تلميذة تتراوح أعمارهن ما بين (9، 10-11) عاماً، ممن حصلن على أدنى الدرجات في مقياس الكفاءة الاجتماعية وأعلى الدرجات في مقياس الإساءة الوالدية، وتم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة عدد كل مجموعة (13) تلميذة. وقد خضعت أفراد المجموعة التجريبية إلى برنامج تدريبي، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة لأي برنامج تدريبي. وللإجابة على فرضية الدراسة تم استخدام التحليلات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المشترك (المصاحب). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الكفاءة الاجتماعية، التلميذات المساء إيهن، الطفولة المتأخرة.

مقدمة: تمثل الكفاءة الاجتماعية Social Competence جانباً أساسياً في النمو الاجتماعي السليم في مرحلة الطفولة المتأخرة التي تتسم باتساع عالم الطفل، وعلاقاته الاجتماعية مع أقرانه، والمحيطين به. فالسلوك الاجتماعي لدى الطفل في هذه المرحلة يرتبط بالتنشئة الاجتماعية، التي تشكل شخصيته، وتكسبه المهارات المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية اللازمة لإعداده للمستقبل.

وحظيت الكفاءة الاجتماعية باهتمام كبير من الباحثين في العقدين الماضيين نظراً لأهميتها في أماكن العمل والبيئات التعليمية (Shujja & Malik, 2011). وتعد من العوامل الهامة في تحديد التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، فمجتمع اليوم في حاجة إلى الفرد الكفء اجتماعياً الذي يؤدي عمله بنظام، ويضطلع بواجباته ويؤدي ما عليه من التزامات بغير حاجة إلى رقابة أو توجيه من جانب شخص لآخر، فضلاً عن أن الكفاءة الاجتماعية تؤدي إلى النجاح الاجتماعي، والتكيف السليم، وتدل على التوافق، كما تعتبر معياراً للصحة النفسية للأفراد (كواسه والسيد، 2011).

* كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الإيجابي بين أفرادها، والذي يلعب دوراً هاماً في تحديد وتكوين شخصية الطفل (كواسه والسيد، 2011).

وتعتبر الأسرة أول مؤسسة تربوية تقع على عاتقها مسؤولية رعاية الأطفال، وتربيتهم، وتقويم سلوكهم؛ لذا يجد الوالدان أن من حقهم تأديب أطفالهم، واستخدام القوة والعقاب البدني كخيار لتعديل سلوكهم وتهذيبهم، ونتيجة لأساليب معاملة الوالدين الخاطئة ظهرت مشكلة الإساءة للأطفال، والتي نالت اهتمام الباحثين والدارسين في المجتمعات المختلفة.

وتعني إساءة معاملة الأطفال استخدام العقوبة البدنية أو النفسية المتكررة من الوالدين أو أحدهما للأطفال القصر سواء أكان ذلك عن طرق الضرب المقصود، والعقاب البدني المبرح وغير المنظم، أو من خلال السخرية والإهانة المستمرة للطفل، أو من خلال إهمال رعايته وعدم توفير احتياجاته الصحية، والجسمية، والنفسية، والاجتماعية الأساسية، أو من خلال استغلالهم من جانب القائمين على رعايتهم وتكليفهم بأعمال تفوق طاقاتهم (ابن عبد الله، 2000). والإساءة للطفل لها تأثيرات سلبية أساسية تتضمن سلوكيات عمدية خاطئة في حق الطفل يرتكبها الوالدان أو القائمون على رعايته بصورة فردية أو جماعية، وتسبب له أذى نفسياً وتضرر بسلوكياته وانفعالاته وقدراته العقلية وصحته النفسية، وقد تجعله عرضة لبعض الاضطرابات النفسية (مخير، 2004). فالإساءة بأشكالها المختلفة تلحق الضرر المباشر للطفل، وتحول دون إشباع حاجاته النفسية والتربوية، ولها آثار نفسية وجسدية وأكاديمية، بالإضافة إلى آثارها المتعلقة بالنمو الاجتماعي.

وباستقراء الدراسات والبحوث النفسية تبين أن النمو الانفعالي والاجتماعي يحدث في وقت مبكر من خلال التفاعلات بين الطفل والوالدين، لأن ثمة علاقة قوية ومباشرة بين الانفعالات الوالدية السلبية وردود أفعالهم نحو الأطفال وتدني الكفاءة الانفعالية والاجتماعية للأبناء (Chang, Shelleby, Cheong & Shaw, 2012 ; Brophy-Herb, Schiffman, Bocknek, Dupuis, Fitzgerald, et al., 2011 ; Chan, 2010 ; Eisenberg, Fabes, Shepard, Guthrie, Murphy & Reiser, 1999; Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). كما يرتبط تدني الكفاءة الاجتماعية بتدني القبول والرفض من الأمهات (Kim, Han, & McCubbin, 2007)، وأن الدفء الجسدي من الأمهات يؤدي إلى زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الأبناء، وأن قسوة الآباء والأمهات المتمثل في الصفع والضرب والصراخ ارتبط

وتتضمن المهارات الاجتماعية مهارات توكيد الذات وتتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر والآراء، والدفاع عن الحقوق، ومواجهة ضغوط الآخرين، ومهارات وجدانية تساهم في تسيير إقامة علاقات وثيقة ودية مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم، ومهارات اتصالية وتنقسم بدورها إلى قسمين: مهارات الإرسال ومهارات الاستقبال، ومهارات الضبط والمرونة الاجتماعية، والانفعالية وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه الانفعالي اللفظي، وغير اللفظي وخاصة في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (شوقي، 2002).

وتتضمن الكفاءة الاجتماعية خمسة عناصر هي: القدرة على تأكيد الذات، والإفصاح عن الذات، ومشاركة الآخرين في نشاطات اجتماعية، وإظهار الاهتمام بالآخرين وفهم منظور الشخص الآخر (حبيب، 2003). وهي تعبر عن الفاعلية في العلاقات الاجتماعية (Driks, Treat & Weersing, 2007)، وتعني قدرة الفرد على تخطيط استراتيجيات للتعامل مع الآخرين في الواقع الاجتماعي المتغير الذي يحيط به (Priamikova, 2010). كما تعد جانباً حاسماً في التنمية البشرية (Kennedy, 2010).

والكفاءة الاجتماعية مفيدة في الوقاية من المشاكل النفسية والاجتماعية في مرحلة الطفولة مثل الجنوح وتعاطي المخدرات (Chung & Elias, 1996)، حيث أشارت الدراسات إلى أن افتقار الفرد إلى الكفاءة الاجتماعية يرتبط باضطراب المسلك والمشكلات السلوكية أو الانفعالية (Nestler & Goldbeck 2011; Montgomery, Rupp, Langevin, & Spalding, 2007; Webster-Stratton & Hammond, 1998). وأن الكفاءة الاجتماعية تساهم في خفض المشكلات السلوكية (Svartdal, Langeveld, Gundersen & 2012)، وتعزيز الكفاءة الاجتماعية هي واحدة من الجوانب المركزية في برامج الوقاية من العدوانية في المؤسسات التعليمية (Fingerle, 2013) Grumm, Hein.

ولاشك أن الكفاءة الاجتماعية هي استجابة متعلمة، فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج على إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعالة مع الآخرين. فهو يكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية والاتجاهات والقيم والمعايير ويتعلم الأدوار الاجتماعية، وهو يتعلم التفاعل الاجتماعي مع رفاق السن، ويتعلم المسؤولية الاجتماعية (حبيب، 1990).

وتعد الأسرة الإطار الاجتماعي للتفاعل بين أفرادها، فهي التي تصبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية، وتساهم في نموه الاجتماعي، ويتحقق هذا الهدف عن طريق التفاعل

والمنظمة على أسس علمية تُقدم بطريقة بناءة؛ لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إليهن كمطلب لاد منه، وأمر في غاية الأهمية لمساعدتهن وتمكينهن من التوافق مع متطلبات الحياة اليومية.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بالبرامج التدريبية والإرشادية لتحسين الكفاءة الاجتماعية حيث هدفت دراسة كل من هويل وميلر وليلي وجراهام- بيرمان (Howell, Miller, , Lilly & Graham-Bermann, 2013) إلى تقييم برنامج التدخل لتعزيز الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (113) من الأطفال المتعرضين إلى العنف من الشريك الحميم. وتم تقييم الكفاءة الاجتماعية بين متلقي البرنامج وغير متلقي البرنامج، وأشارت النتائج إلى أن المشاركة في برنامج التدخل أظهرت زيادة كبيرة في الكفاءة الاجتماعية وتعرض للعنف أقل حدة، وأن التدخل حتى لو على -المدى القصير- يمكن أن يؤدي إلى تغير حقيقي في الجوانب الرئيسية لأداء الأطفال.

كما هدفت دراسة لاقيسون (Laugeson, 2013) إلى فحص فاعلية المهارات الاجتماعية في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين من ذوي اضطراب طيف التوحد. وتم استعراض ومراجعة خمس دراسات بلغ عدد المشاركين فيها (196) مشاركاً، حيث شملت أربع دراسات لأطفال من سن (8-11) عاماً بينما الدراسة الخامسة من سن (11-17) عاماً، واستمرت التدخلات (20) أسبوعاً، والجلسات ما بين (12-25) جلسة. وتم استخدام منهج ما بعد التحليل، وأظهرت النتائج أن مجموعات التدريب على المهارات الاجتماعية أظهرت تحسناً في الكفاءة الاجتماعية، وجودة الصداقة وخفض الوحدة مقارنة مع المجموعات الضابطة.

وهدف دراسة شافارپور وفرحباخش و شافي أبادي وباشاشريفي (Saffarpour, Farahbakhsh, Shafiabadi & Pashasharifi, 2013) إلى مقارنة فاعلية العلاج المختصر المتمركز حول حل المشكلة، والنموذج الرباعي الذي يشتمل على المجالات المعرفية والسلوكية والانفعالية وتأثير الدافعية، ونموذج الدمج بين الطريقتين على زيادة الكفاءة الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة في طهران تم تقسيمهن عشوائياً إلى ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة. وتم استخدام تحليل التباين لاختبار الفروق بين المجموعات، وأظهرت النتائج أن طرق العلاج الثلاثة كانت فعالة في زيادة الكفاءة الاجتماعية، وأنه لا توجد فروق بين طريقة العلاج

بتدني الكفاءة الاجتماعية لأبنائهم (Webster-Stratton & Hammond, 1998). كذلك التفاعلات السلبية مع الأقران أعلى عند أطفال الآباء التسليطيين من أطفال الآباء الأطفال المتسامحين (Altay & Gure, 2012).

بينما يرتبط أسلوب التسامح للوالدين بدرجات عالية في الكفاءة الاجتماعية للأبناء، فأسلوب الوالدين في تربية الأبناء هو الأكثر تحديداً وفاعلية في ثقافة المجتمع لتطوير الكفاءة الاجتماعية (Weis, 2002)، أي هناك علاقة بين التدعيم الوالدي والكفاءة الاجتماعية (De Souza & Paul, 2013 ; Chan, 2011)، فالبيئة المنزلية الفوضوية غير المنظمة تؤثر سلباً على الكفاءة الاجتماعية، بينما جودة الرعاية قبل المدرسة تؤثر إيجابياً (Lieny, 2010).

وعليه فالمناخ الأسري السوي، والقائم على الحب والأمن والدفع والعلاقات الأسرية المترابطة، والاتساق والمشاركة الوجدانية يجعل الأبناء يصلون إلى مستوى مناسب من الكفاءة الاجتماعية (كواسه والسيد، Kim & 2011). Cicchetti, 2004 ;

فقد لاحظ المعلمون أن الأطفال المساء إليهم جسدياً لديهم تدني في الكفاءة الاجتماعية والقبول الاجتماعي، وارتفاع في المشكلات السلوكية (Rogosch & Cicchetti, 1994)، وقد أظهر المراهقون الذين تعرضوا في طفولتهم إلى الإساءة الجسدية صعوبات في التوافق، وانخفاض في الكفاءة الاجتماعية، ومشكلات سلوكية، ونقص في القدرة المستقبلية للغة وتدني في الأداء المدرسي (Flisher, Kramer, , Hoven, & Greenwald, 1997). لذا يحتاج بعض الأطفال المساء إليهم جسدياً إلى التركيز المكثف على مهارات التطور الاجتماعي في العلاقات مع الأقران، وحل المشكلات الاجتماعية (Ward & Haskett, 2008).

ويتطلب إعداد الطفل لمواجهة الحياة اكتساب أكبر قدر من الخبرات، والمهارات الاجتماعية التي تمكنه من الوصول إلى الكفاءة الشخصية، والاجتماعية التي تساعد على التفاعل مع مواقف الحياة اليومية، ولاسيما في مرحلة الطفولة. إن عملية تطوير كفاءة اجتماعية مناسبة وملائمة أثناء مرحلة الطفولة تعتبر عاملاً حاسماً في نجاح الفرد في مرحلة طفولته، وفي المراحل اللاحقة من حياته حيث إن عجز الطفل عن المشاركة وإقامة علاقات اجتماعية مع أقرانه والمحيطين به يحول دون إعداده للحياة.

ومن هنا استلزمت الدراسة الحالية وضع برنامج تدريبي يشتمل على مجموعة من الخبرات والأنشطة المخططة

وبحثت دراسة كل من نيسلر وجولديك (Nestler & Goldbeck, 2011) تأثير التدريب المعرفي السلوكي على الكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين من ذوي الذكاء الحدي. وتكونت عينة الدراسة من (77) مراهقاً يدرسون في المدارس المهنية منهم (40) مجموعة تجريبية و (37) مجموعة ضابطة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت النتائج أن تدريب الكفاءة الاجتماعية للمراهقين هو علاج واعد في مرحلة المراهقة وما يرتبط بها من أعراض نفسية وسلوكية.

وقامت الرفاعي والجمال (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدخل معرفي سلوكي قائم على الضبط الذاتي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض السلوك المعادي للمجتمع لدى عينة في مرحلة المراهقة المبكرة. وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً منهم (22) تلميذاً من الذكور و(18) تلميذة من الإناث. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في تحسين الكفاءة الاجتماعية، وخفض السلوك المعادي للمجتمع.

وقام مقدادي وأبو زيتون (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج توجيه جمعي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً تم توزيعهم بالتساوي بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: (25) تجريبية، (25) ضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تلقت التوجيه الجمعي والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة هيندريكس وفان هيرك وفيرهاغ وماركوبولوس (Hendrix, Van Herk, Verhaegh & Markopoulos, 2009) إلى زيادة الكفاءة الاجتماعية من خلال الألعاب التعليمية الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من المدرسة الأساسية (18) من الإناث و(22) من الذكور بمتوسط أعمارهم 9,5 عاماً. وأظهرت نتائج الدراسة أن الألعاب الاجتماعية التربوية ساهمت في إكساب الثقة الاجتماعية، وساعدت الأطفال الخجولين ليكونوا أكثر قبولاً بين أقرانهم. كذلك أشارت المقابلات التي أجريت مع المعلمين إلى دور الألعاب الاجتماعية التعليمية في اكتساب الثقة الاجتماعية.

وهدف دراسة لي (Li, 2008) إلى معرفة ديناميكية العمل الجماعي الأسري لتعزيز الكفاءة الاجتماعية للأطفال

المختصر المتمركز حول حل المشكلة والنموذج الرباعي بينما كان الدمج بين الطريقتين أكثر فاعلية.

وهدف دراسة كل من لانجيفلد وجاندرسن وسفارتل (Langeveld, Gundersen & Svartdal, 2012) إلى استكشاف مدى زيادة الكفاءة الاجتماعية كمتغير وسيط لخفض المشكلات السلوكية. وتكونت عينة الدراسة من (112) من الأطفال والمراهقين ممن شاركوا في برنامج تدريبي لاستبدال العدوانية Aggression Replacement Training (ART) المستند على التدخل الشامل المعرفي السلوكي الانفعالي بهدف زيادة الكفاءة الاجتماعية وخفض المشكلات السلوكية، وتم تقييم الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية قبل وبعد البرنامج. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض المشكلات السلوكية.

وهدف دراسة كل من آرده وأوكاك (Arda & Ocak, 2012) إلى تقييم فاعلية استراتيجيات التفكير بالبدائل الأكثر رقباً في تنمية الكفاءة الاجتماعية، والانفعالية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في أزمير بتركيا. وتكونت عينة الدراسة من (95) طفلاً في سن السادسة و(7) معلمين شاركوا في البرنامج التدريبي. وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية أظهرت تحسناً في مهارات التركيز والانتباه والكفاءة الاجتماعية والانفعالية وخفض السلوك العدواني مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى جودنج (Gooding, 2011) دراسة هدفت إلى التحقق من تأثير البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية القائم على العلاج الموسيقي على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين الذين لديهم نقص في المهارات الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من (45) من الأطفال والمراهقين ممن تتراوح أعمارهم ما بين (6-17) عاماً. وقام الباحث بإجراء ثلاث دراسات منفصلة حيث بلغ عدد المشاركين في الدراسة الأولى (12) ممن تتراوح أعمارهم ما بين (11-16) عاماً، بينما عدد المشاركين في الدراسة الثانية (13) طفلاً ممن تتراوح أعمارهم ما بين (8-17) عاماً. بينما بلغ عدد المشاركين (20) من الأطفال ممن تتراوح أعمارهم (6-11) عاماً. واستخدمت التدخلات الفعالة مثل الموسيقى والحركة مع الموسيقى، وتقنيات العلاج المعرفي السلوكي. وأظهرت النتائج أن العلاج الموسيقي فعال في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين.

التجانس بينهما. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من القياس البعدي والتتبعي على بطاقة ملاحظة السلوك الانفعالي ومقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أوجدن وسورلي وهاجين (2007) & Sørli, Ogden Hagen, إلى تعزيز الكفاءة الاجتماعية والحد من السلوك المُشكل من خلال برنامج مدرسي موسع يشتمل على السلوك الإيجابي، والتفاعل، والتعلم في البيئة المدرسية بما يتفق مع نظرية التعلم الاجتماعي. وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي على أربع مدارس ابتدائية بينما أربع مدارس أخرى لم يطبق عليها البرنامج. وشملت عينة الدراسة (49) من طلبة المرحلة الابتدائية اللاجئين في النرويج، وامتد تقييم المعلمين لمدة عشرين شهراً. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة اللاجئين في مجموعة التدخل أظهروا تحسناً أكثر في الكفاءة الاجتماعية، ومشكلات سلوكية أقل مقارنة بنظرائهم في الاختبار البعدي حسب تقديرات المعلمين.

وبحثت دراسة دوميتروفيتش وكورتس وجرينبيرغ (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007) تأثير مناهج استراتيجيات التفكير البديل على تحسين الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة. وقد شملت الدراسة (20) فصلاً دراسياً من ولاية بنسلفانيا الأمريكية، (10) فصول دراسية منها كمجموعة تجريبية، وتم تنفيذ الدروس الأسبوعية والأنشطة الإرشادية عبر تسعة أشهر ضمن مناهج استراتيجيات التفكير البديل، وتم جمع تقارير الوالدين والمعلمين في بداية العام الدراسي ونهايته. وأشارت النتائج إلى أن أطفال المجموعة التجريبية لديهم مهارات معرفية وعاطفية وأكثر كفاءة اجتماعية مقارنة مع أقرانهم الذين لم يخضعوا للبرنامج، وأن الانسحاب الاجتماعي لديهم أقل مع نهاية العام بالمقارنة مع أطفال المجموعة الضابطة، وأن مناهج تعزيز استراتيجيات التفكير البديل هو ممارسة واعدة لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال.

أما دراسة عبد الهادي (2006) فقد هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي

عدد أفرادها (56) طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس (واكير-

العدوانيين من خلال تعزيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية داخل الأسرة. وتناولت هذه المجموعة موضوعات لمدة ستة أسابيع، منها: (1) تحديد أساليب تربية الأطفال، وتعزيز العلاقات بين الآباء وأبنائهم، والاستجابة لاحتياجات الأطفال، وقضاء الوقت الكافي ليكونوا مع أطفالهم (2) وجود ثقة كبيرة في تربية الأطفال (3) فقدان الصبر (الغضب). وأظهرت النتائج أن هناك تحسناً في الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال العدوانيين.

وأجرى الددا (2008) دراسة حول فعالية برنامج لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية والثانية ضابطة وقوامها (15) طالباً، حيث تم اختيارهم من بين (200) طالب ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الخجل. وأظهرت النتائج أن هناك أثراً فعالاً للبرنامج في تخلص أفراد المجموعة التجريبية من الخجل، وأن هناك فروقاً في الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة عبد الخالق (2008) إلى التحقق من فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة الإرشادية من (24) تلميذاً من تلاميذ مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع، قسمت إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وتجريبية عدد كل منهما (12) تلميذاً، وقد تم اختيارهم من بين تلاميذ العينة الأساسية بناء على انخفاض درجاتهم على مقياس الكفاءة الاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، بينما لا توجد فروق دالة بين القياس البعدي والتتبعي.

وقام أبو حلاوة (2007) بدراسة هدفت إلى إعداد برنامج إرشادي لتنمية النضج الانفعالي للأطفال الصم المساء معاملتهم انفعالياً، والتحقق من فعاليته في تحسين الكفاءة الاجتماعية لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (52) طفلاً وطفلة من تلاميذ مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة دمنهور ممن تتراوح أعمارهم ما بين (12- 14) سنة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: أحدهما تجريبية قوامها (25) طفلاً وطفلة، وضابطة (27) طفلاً وطفلة روعي تحقيق

ماكونيل) للكفاءة الاجتماعية، والتكيف المدرسي لصالح المجموعة التجريبية.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أن ثمة اتفاقاً عاماً بين نتائجها على فاعلية البرامج الإرشادية المستخدمة لتحسين الكفاءة الاجتماعية، ولكنها اختلفت في استخدام الأساليب والفتيات الإرشادية، منها: العلاج المعرفي السلوكي، والعمل الجماعي الأسري، والتربية العقلانية الانفعالية، وأسلوب حل المشكلة، والمهارات الحياتية، واستراتيجيات التفكير البديل، كذلك اختلفت في الفئة العمرية للعينة التي طبقت عليها تلك الدراسات. وتميزت الدراسة الحالية بالعينة المتمثلة بالتلميذات المساء إيهن اللواتي لديهن تدني في الكفاءة الاجتماعية، والتي تم حصرها بعد تطبيق مقياسي الإساءة الجسمية والعاطفية، والكفاءة الاجتماعية. كما تميزت الدراسة باستخدام بعض فنيات الإرشاد السلوكي، حيث لم تستخدم الدراسات السابقة الإرشاد السلوكي تحديداً، وبالتالي جاءت الدراسة لتغطي هذا النقص، ولمعرفة أثر البرنامج المصمم لغايات تحقيق الكفاءة الاجتماعية. ولقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وصياغة فرضيتها، وتفسير النتائج.

مشكلة الدراسة

تعد مشكلة الإساءة للأطفال من المشكلات ذات الأبعاد الخطيرة التي تؤثر على النمو النفسي السوي لديهم؛ نتيجة ما يتعرضون له من الخبرات غير السارة، حيث تشير الأدبيات والدراسات أن الإساءة بأشكالها المختلفة الجسدية، والعاطفية، والجنسية تضر بالصحة النفسية وتؤدي إلى ظهور المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية والدراسية (Kwok, Chai, & He 2013; Lopez, Begle, Dumas, & Arellano, 1998; Molly, Lopez, Robert & Heffer, 2012). وترتبط إساءة معاملة الأطفال غالباً باضطرابات نفسية تعرقل النمو الاجتماعي السليم، منها: ضعف الثقة بالنفس، والانسحاب، والعزلة، مما يؤدي إلى تدني الكفاءة الاجتماعية. إن الفشل في الحياة الاجتماعية والعلاقات المتبادلة بين الأشخاص يشكل عائقاً أمام تقدمهم وتحقيق أهدافهم المستقبلية، ويعطى مؤشراً سلبياً يدل على عدم تحقيق متطلبات النمو الاجتماعي، التي تتطلب من الأفراد أن يكونوا مزودين بالمهارات التي تمكنهم من التلاؤم والتكيف مع المجتمع في جميع المواقف الحياتية.

وقد لمست الباحثة من خلال التواصل مع المرشدة التربوية، وبعض المعلمات اللواتي أظهرن أن هناك فئة من

التلميذات تواجه مشكلة في التفاعل مع الآخرين، ونظراً لحاجة التلميذات الماسة لتحسين التكيف النفسي والاجتماعي، وأهمية الكفاءة الاجتماعية في تحقيق الصحة النفسية لهن، كدلالة نمائية هامة تؤدي إلى تنمية الأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل مع الآخرين، وتكسيهن المهارات التي تؤهلن للاندماج في المجتمع والتكيف والتواصل مع الآخرين. وهنا يبرز ضرورة تصميم برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لديهن، وذلك من خلال فنيات وأنشطة تتناسب مع طبيعة مشكلة الدراسة وعينة الدراسة. إن سعت الدراسة الحالية إلى ذلك من خلال إكسابهن العديد من المهارات والاستراتيجيات الإيجابية لمساعدة مجموعة من التلميذات لتحسين الكفاءة الاجتماعية لديهن.

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال البحثي التالي:

- هل توجد فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الكفاءة الاجتماعية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين التلميذات اللواتي تلقين برنامجاً تدريبياً (المجموعة التجريبية)، والتلميذات اللواتي لم يتلقين أي تدريب على البرنامج (المجموعة الضابطة) ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات المساء إيهن من الصف الخامس الأساسي بمحافظة رفح، واللواتي تم تعريضهن إلى برنامج تدريبي تم إعداده خصيصاً للتعرف على أثر هذا البرنامج في تحقيق الهدف، وللكشف عن استمرارية تأثير البرنامج بعد تطبيقه بفترة زمنية في تحسين الكفاءة الاجتماعية.

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية في المتغيرات التي تناولتها، حيث تشكل الإساءة للأطفال عاملاً هاماً يضر بصحتهم النفسية، وتؤكد الشرائع السماوية، ومنظمات رعاية الطفولة على أهمية العناية بالطفل وحمايته من الخطر والأذى والإساءة بأشكالها المختلفة. كما تستمد الدراسة أهميتها في تناولها موضوع الكفاءة الاجتماعية حيث تعد واحدة من المكونات الأساسية للصحة النفسية، ومحدداً مهماً للنجاح في الحياة، على اعتبار أنها تشير إلى امتلاك الفرد المهارات والخصائص الإيجابية المرتبطة بتحقيق الأهداف، وبلوغ النجاح بفعالية، ولاسيما في

من (26) تلميذة ممن تراوحت أعمارهن ما بين (9، 10-11، 4) عاماً، بواقع (13) طالبة تمثل المجموعة التجريبية، (13) تمثل المجموعة الضابطة، وبالحدود المكانية حيث تم تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة بمدرسة دير ياسين الأساسية في محافظة رفح، ثم بالحدود الزمانية حيث تم تطبيق البرنامج في الفترة الزمنية من 2/7 وحتى 4/11 للفصل الدراسي الثاني (2012-2013) م.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على عدد من المصطلحات منها

البرنامج التدريبي Training Program

هو برنامج مخطط منظم يقوم على أسس علمية، يتضمن مجموعة من الخبرات، والأنشطة التدريبية والتعليمية، والتربوية، والمحددة زمنياً بهدف تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من التلميذات باستخدام بعض الفنيات السلوكية، منها: النمذجة، ولعب الدور، والتعزيز، والواجب المنزلي، والتغذية الراجعة، والتنفيس الانفعالي، والمناقشة الجماعية.

الكفاءة الاجتماعية Social Competence

درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية، واستعداده للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية، واستعداده لبذل كل جهد ليحقق الرضا في العلاقات الاجتماعية، والاندماج جيداً في المجموعة، والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية (حبيب، 1990).

وتعرف الباحثة الكفاءة الاجتماعية إجرائياً بأنها "مجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذات علي مقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية، وتتضمن في مهارة الاتصال والتواصل، وضبط الذات، والتفاعل مع الزملاء، والمساندة والتأييد، وتوكيد الذات".

الإساءة للطفولة Childhood Abuse

الإساءة كل ما من شأنه أن يعوق نمو الطفل نمواً متكاملًا، سواء كان بصورة متعمدة أو غير متعمدة من القائمين على تنشئته، ويتضمن ذلك الإتيان بعمل يترتب عليه إيقاع ضرر مباشر على الطفل كالإيذاء البدني أو العمالة المبكرة، أو ممارسة سلوكيات، أو اتخاذ إجراءات من شأنها أن تحول دون إشباع حاجات الطفل المتنوعة، وتوفير الفرص

مرحلة الطفولة التي تعد بمثابة القاعدة الأساسية للمراحل اللاحقة التي تحدد الشخصية كونها سوية أو مضطربة.

كذلك تتضح أهمية الدراسة كونها تتناول فئة هامة تتمثل بالأطفال (قادة المستقبل ودعاة الغد) فالمجتمع اليوم يحتاج الفرد الكفاء اجتماعياً وشخصياً ومهنياً .. الخ الذي يستطيع التكيف والتواصل والتأقلم مع الآخرين في إطار الجماعة التي يعيش فيها، ومن ثم تعد دراسة السلوك الاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة ضرورة ملحة من أجل لفت أنظار المهتمين إلى كيفية تدريب الأطفال بأسس علمية تطبيقية على المهارات الاجتماعية كونها تعد المسئولة عن التفاعل الكفاء للفرد، وأهمية الاعتناء بإعدادهم وصحتهم النفسية وتأهيلهم لتنمية قدرات هذه الفئة من المجتمع.

وتكمن الأهمية التطبيقية في إعداد برنامج تدريبي يعتمد على بعض الفنيات السلوكية التي يمكن الاستفادة المرشدين والأخصائيين النفسيين العاملين في مجال التربية والتعليم منه، إضافة إلى توفير مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال لاستخدامه من قبل الباحثين والأخصائيين؛ مما يبرز أهميتها البحثية. كما تعد هذه الدراسة بمثابة جهد بحثي منظم يمكن أن تثري المكتبة العربية حيث اتضح ندرة الدراسات المحلية التي تناولت متغيراتها مجتمعة في حدود علم الباحثة؛ لذا تمثل إضافة في مجال إرشاد الأطفال في البيئة الفلسطينية.

فرضية الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفرضية التالية:

- توجد فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الكفاءة الاجتماعية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين التلميذات اللواتي تلقين برنامجاً تدريبياً (المجموعة التجريبية)، والتلميذات اللواتي لم يتلقين أي تدريب على البرنامج (المجموعة الضابطة).

محددات الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بالتصميم التجريبي على أساس أن المتغير المستقل يتمثل في البرنامج التدريبي، والتي تسعى الدراسة لمعرفة فاعليته في تحسين الكفاءة الاجتماعية كمتغير تابع، كما تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة، وهي مقياس الكفاءة الاجتماعية، إعداد: الباحثة، ومقياس الإساءة الوالدية إعداد: العناني والخالدي واليماني (2012)، والبرنامج الإرشادي إعداد: الباحثة، وبالعينة المستخدمة والتي تتكون

دراسية تشتمل (172) تلميذة، وتعاون المرشدة التربوية وإدارة المدرسة والترحيب بتنفيذ البرنامج. وقد تم تصنيف أفراد عينة الدراسة عشوائياً باستخدام الأرقام العشوائية إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والثانية: ضابطة قوام كل منها (13) تلميذة طبقاً لدرجاتهن المتدنية على مقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في الدراسة.

أدوات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

1- مقياس الكفاءة الاجتماعية

قامت الباحثة بإعداد مقياس الكفاءة الاجتماعية من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي وعدد من المقاييس منها حبيب (2003) و ريدل وهاجيك و بوهلين (Rydell, Hagekull, & Bohlin, 1997) وفي ضوء ذلك تم تحديد الأبعاد التي يتكون منها المقياس واشتقاق الفقرات؛ حيث اشتمل المقياس بصورته الأولية على (30) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، هي: مهارة الاتصال والتواصل، وضبط الذات، والتفاعل مع الزملاء، والمساندة والتأييد، وتوكيد الذات.

صدق وثبات المقياس

تم التأكد من صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى وقد بلغ عددهم (7) وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات المقياس ومدى انتماء الفقرات للبعد الذي تندرج تحته، إذ تم اعتماد ما نسبة (90%) من اتفاق المحكمين.

كما تم التأكد من الصدق التكويني لمقياس الكفاءة الاجتماعية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على عينة قوامها (30) تلميذة من خارج عينة الدراسة، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات أبعاد مهارة الاتصال والتواصل ما بين (0.754-0.857)، التحكم بالذات وضبط النفس ما بين (0.729-0.870)، التفاعل مع الزملاء ما بين (0.751-0.867)، المساندة والتأييد ما بين (0.714-0.913)، و توكيد الذات ما بين (0.60-0.808)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية، مع الدرجة الكلية

المناسبة لنموه نمواً طبيعياً (عبد الغفار والأشول والقريطي وحافظ، 1997).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية في ضوء أهدافها على استخدام المنهج التجريبي بهدف التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى تلميذات الصف الخامس المساء إليهن. ومن هنا فإن متغيرات الدراسة، هي: متغير مستقل وهو برنامج تدريبي ومتغير مستقل تابع وهي الكفاءة الاجتماعية.

أما التصميم التجريبي المستخدم فإنه يعتمد على مجموعتين متكافئتين: إحداهما تجريبية، والأخرى: ضابطة لفحص فاعلية أثر المتغير المستقل على المتغير التابع وفقاً لما يلي: المجموعة التجريبية: التعيين عشوائي-المقياس قبلي- البرنامج التدريبي- المقياس البعدي. المقياس التتبعي. المجموعة الضابطة: التعيين عشوائي- المقياس قبلي- عدم التعرض لأي برنامج تدريبي- مقياس بعدي.

وتبع ذلك استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات القبلية والبعدية، على مقياس الدراسة: الكفاءة الاجتماعية للمجموعتين التجريبية والضابطة. ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وبين المقياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين المشترك (المصاحب).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلميذات الصف الخامس الأساسي في مدرسة دير ياسين محافظة رفح للعام الدراسي (2012/2013) م واللواتي تتراوح أعمارهن ما بين (9,10-11,4) عاماً والبالغ عددهن (172) تلميذة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة النهائية من (26) تلميذة من مدرسة دير ياسين الأساسية بمحافظة رفح، ممن تتراوح أعمارهن بين (9,10-11,4). وتم اختيار هذه المدرسة من بين المدارس الأساسية بشكل قصدي لأنها تضم (4) شعب

من صورة الأب- صورة الأم، وذلك على عينة قوامها (30) تلميذة من خارج عينة الدراسة، وتراوح معاملات الارتباط لفقرات المقياس صورة الأب ما بين (0.456- 0.777)، وصورة الأم ما بين (0.536- 0.854)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما تم حساب ثبات المقياس؛ بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) على عينة قوامها (30) تلميذة من خارج عينة الدراسة، إذ جاءت على النحو التالي: صورة الأب (0.869)، صورة الأم (0.888).

البرنامج التدريبي

تم بناء البرنامج التدريبي لمساعدة التلميذات لتحسين الكفاءة الاجتماعية لديهن بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، ومنها: دراسة (محمد، 2010؛ الحمضي، 2004)، واعتمد البرنامج التدريبي على بعض فنيات الإرشاد السلوكي والتمارين والأنشطة المتنوعة التي تساعد التلميذات على الإفصاح عن الذات، والتعبير عن المشاعر، واكتساب مهارات اجتماعية، وذلك من خلال التنفيس الانفعالي، والمناقشة الجماعية، والنمذجة، ولعب الدور، والتعزيز، والتغذية الراجعة. وتم تحديد موضوعات الجلسات، وأهدافها العامة والخاصة، إضافة إلى الإجراءات والأنشطة والواجب المنزلي، وكذلك عدد الجلسات (16) جلسة تم تنفيذها بحيث يتناسب مع طبيعة العينة، وخصائصها، وطبيعة المشكلة، وتم تنظيم الجلسات بشكل منطقي ومتسلسل. وقامت الباحثة بعرض البرنامج على (5) من المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس، والإرشاد النفسي، وذلك للتحقق من صدق محتوى البرنامج، وتم تعديل بعض الجلسات بناء على آراء المحكمين، ومن ثم إعداده بشكله النهائي، وقد تم تنفيذه على مدى (8) أسابيع على أن تعقد بواقع جلستين أسبوعياً، واستغرق الزمن المحدد لكل جلسة من (50-60) دقيقة. وتم تطبيق البرنامج في غرفة المرشدة، وتكون فريق العمل من الباحثة والمرشدة التربوية في المدرسة. وقامت المرشدة التربوية بمخاطبة أولياء أمور عينة الدراسة لأخذ موافقتهم على مشاركة التلميذات في البرنامج، وتوضيح أهمية البرنامج، وأبعاده، وخصائصه والمردود الذي سوف يعود على التلميذات من خلال المشاركة في البرنامج..

للمقياس، وتراوح معاملات الارتباط بين درجة أبعاد مهارات الاتصال والتواصل مع الدرجة الكلية للمقياس (0.75)، التحكم بالذات وضبط النفس (0.79)، التفاعل مع الزملاء (0.87)، المساندة والتأييد (0.78)، توكيد الذات (0.81)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بالصدق الداخلي .

كما تم حساب ثبات المقياس؛ بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) إذ بلغت معاملات الارتباط لأبعاد مهارات الاتصال والتواصل للمقياس (0.88)، التحكم بالذات وضبط النفس (0.79)، التفاعل مع الزملاء (0.77)، المساندة والتأييد (0.84)، توكيد الذات (0.89)، والدرجة الكلية (0.79) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ وهي قيم مناسبة لأغراض إجراء الدراسة.

طريقة التصحيح

ومن أجل الحصول على تساوي أوزان فقرات المقياس؛ أعطيت تقديرات (4، 3، 2، 1) لمقياس رباعي الدرجات: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)؛ ولما كان عدد فقرات كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية يتكون من (6) فقرات، وتتراوح درجة كل بعد بين (6 - 24) درجة، والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (30 - 120) درجة .

مقياس الإساءة الوالدية (العناني والخالدي واليماني، 2012)

أعد المقياس (العناني والخالدي واليماني، 2012) واشتمل المقياس على صورتين: واحدة للأب وأخرى للأم، كل صورة تكونت من (22) فقرة وبعدين هما: الإساءة الوالدية الجسدية والإساءة العاطفية، وقد تراوحت الإجابة على جميع الفقرات بين أوافق (ثلاث درجات)، ومحايد أو لا أدري، (درجتان) وغير موافق (درجة واحدة). وبناء على هذه الدرجات اعتمد معدو المقياس رأي المتخصصين لاعتماد المتوسطات الحسابية الآتية لتقدير درجة الإساءة للطفل: (3- 2,34) يشير إلى درجة مرتفعة من الإساءة، (2,33- 1,67) يشير إلى درجة متوسطة من الإساءة و (1,66) وأقل يشير إلى درجة منخفضة من الإساءة.

صدق وثبات المقياس

قامت الباحثة الحالية بالتأكد من الصدق التكويني لمقياس الإساءة الوالدية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية لكل

التغذية الراجعة Feedback

تعنى إخبار المتعلم بنتائج أدائه سواء كانت إيجابية أو سلبية بهدف تعديل السلوك لديه من خلال تقويم نتائجه، وتزويده بآلية تصحيح أخطائه، وقد استخدمت الباحثة هذه الفنية خلال الجلسات بهدف جودة وإتقان أداء التلميذات في المهارات الاجتماعية.

التنفيس الانفعالي Catharsis

وتعني به هو تفريغ الشحنات الانفعالية لدى المسترشد، وذلك عندما يتم إطلاق انفعالات مكبوتة، مما ينجم عنه تخفيف الضغط على المتعالج، وتخفيف آثار تلك الانفعالات في تكوين الاضطراب النفسي ويحدث التنفيس بتوفير الطرف المناسب لخروج المواد المكبوتة من مستواها في اللاشعور لتصبح شعورية، ومن ذلك يتم إجراء التفسير اللازم لكي يستخرج منها الدلالة (الداهري، 2005). وأتاحت الباحثة الفرصة للتلميذات لتفريغ مشاعرهن السلبية الناجمة عن الإساءة الوالدية دون خوف أو توتر.

وفيما يلي ملخص جلسات البرنامج

الجلسة الأولى: هدفت إلى إقامة وإرساء قواعد العلاقة الإرشادية، والتعريف بالبرنامج، وأهدافه، ومحتوى جلساته وزمانه ومكانه، والقواعد الأساسية المتبعة في الجلسات، إضافةً إلى توقعات التلميذات المشاركات من البرنامج.

الجلسة الثانية: هدفت إلى بناء الثقة وكسر حاجز الخجل لدى التلميذات. وتم تشجيعهن على التحدث بصوت مناسب، وإلقاء التحية، والترحيب بالآخرين، وقول شكراً، وغيرها في جو من التشجيع والتعزيز.

الجلسة الثالثة: هدفت إلى التعريف بمفهوم الكفاءة الاجتماعية التي تتمثل بكفاءة السلوك الاجتماعي وتكوين الصداقات والتعاون وشبكات الدعم الاجتماعي بين الأقران، والاتصال مع الآخرين دون خوف أو تردد. كذلك تم الكشف عن خبرات التلميذات الشخصية، وما ينتابهن من التوتر، والخوف، والارتباك في حالة التحدث أمام الغرباء أو التعبير عن الذات؛ وذلك من خلال التنفيس الانفعالي والمناقشة الجماعية.

الجلسة الرابعة: هدفت إلى مساعدة أفراد المجموعة التدريبية على التعبير عن مشاعرهن دون خوف أو تردد،

وقد استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية بعض الفنيات السلوكية تستعرضها باختصار فيما يلي:

التعزيز Reinforcement

يعتبر التعزيز أسلوباً في العلاج السلوكي يقدم في كل مرة، يؤدي فيها السلوك المرغوب؛ أي أن الإثابة تعتمد على السلوك المشروط بأدائه (عبد الحميد و كفاي، 1990). واستخدمت الباحثة التعزيز المادي، والمعنوي، والاجتماعي خلال البرنامج وأداء التلميذات المهارات المطلوبة منهن.

النمذجة Modeling

تعد النمذجة جزءاً أساسياً ضمن برامج كثيرة لتعديل السلوك؛ وهي تستند إلى افتراض مؤداه أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، وتعرضه بصورة منتظمة للنماذج، ويعطى الشخص فرصة لملاحظة نموذج ويطلب منه أداء العمل نفسه الذي يقوم به النموذج (مليك، 1994). ولقد استخدمت الباحثة هذه الفنية كأسلوب تعليمي حيث يقوم النموذج بأداء السلوك المرغوب فيه بطريقة صحيحة، منها: مهارة التحدث أمام الآخرين، مواجهة الآخرين، مهارات الاتصال، والتوكيدية.

لعب الدور Role playing

يمثل لعب الأدوار منهجاً من مناهج التعلم الاجتماعي، يدرّب بمقتضاه الطفل على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها، ولإجراء هذا الأسلوب يطلب المعالج من الطفل الذي يشكو من الخجل مثلاً أن يؤدي دوراً مخالفاً لشخصيته، أو أن يقوم مثلاً بأداء دور طفل عدواني أو جريء، وأحياناً يتم تطبيق هذا الأسلوب بتشجيع الطفل على تبادل الأدوار (إبراهيم والدخيل وإبراهيم، 1993).

وقد قامت الباحثة بتدريب التلميذات على القيام بأدوار تنمي لديهن المهارات الاجتماعية في جو من الثناء والتشجيع، وتوجيه انتباه التلميذات إلى جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب القصور لتصحيح الأداء وإعادة وتكرار المهارات بهدف إتقانها.

الواجب المنزلي Assignment

تلك الأنشطة والخبرات التي كانت تكلف بها الباحثة التلميذات في المجموعة التدريبية للقيام بها، ويتم تحديد الواجب المنزلي في نهاية الجلسات، ثم تقوم بمراجعتها في الجلسة التالية. وقد راعت الباحثة أن يكون الواجب المنزلي منسجماً مع طبيعة الجلسات وأهدافها.

مجموعة مدينتها حسب ما تفضله، ويطلب من كل مجموعة اختيار ممثل عنها للتحدث عن مدينتها، وتم تعزيز كل مجموعة .

الجلسة السادسة عشرة: هدفت إلى إنهاء البرنامج وتطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية (التطبيق البعدي). وتم مناقشة التلميذات فيما تعلمته من المهارات، ومدى الاستفادة من البرنامج.

إجراءات تطبيق الدراسة

تم تنفيذ الدراسة الحالية وفقاً للإجراءات الآتية:

- تطبيق مقياس الإساءة الوالدية على (172) تلميذة من (4) شعب دراسية من تلميذات الصف الخامس في مدرسة دير ياسين الأساسية في محافظة رفح. وبعد تصحيح المقياس تم حصر التلميذات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات التي تشير إلى تعرضهن للإساءة، بالاستناد إلى درجة القطع (168 فما فوق) باعتبارها الدرجة التي تبدأ عندها الإساءة المرتفعة والتي تتراوح ما بين 168-240 (العناني والخالدي واليماني، 2012)، ثم تم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية على التلميذات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات على مقياس الإساءة الوالدية، وتم حصر التلميذات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات التي تشير إلى تعرضهن للإساءة الوالدية، وأدنى الدرجات على مقياس الكفاءة الاجتماعية، وذلك بالاستناد إلى درجة القطع (30-59)، وممن وافق أولياء أمورهن على المشاركة في البرنامج بعد مخاطبة المرشدة التربوية لهم، وبلغ عدد التلميذات وفقاً لتلك الشروط (26) تلميذة.

- وُزعت التلميذات الست والعشرون المساء إليهن، ولديهن درجات منخفضة في الكفاءة الاجتماعية عشوائياً باستخدام الأرقام العشوائية إلى مجموعتين، واحدة تجريبية وأخرى ضابطة وتضم كل مجموعة (13) تلميذة.

- تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية البالغ عددها (16) جلسة، بمعدل جلستين كل أسبوع وذلك اعتباراً من تاريخ 2013-2-7 وحتى 2013-4-11 - 2013 خلال الفصل الدراسي الثاني (2013/2012) م.

- تطبيق القياس البعدي لأداة الدراسة وهي: الكفاءة الاجتماعية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي التي تلقت أو

وتفريغ المشاعر السلبية تجاه الآخرين، والتعبير عما تعرضن له من إساءة جسدية أو عاطفية.

الجلسة الخامسة: هدفت إلى تحقيق فرص التعبير عن الذات والمشاعر باستخدام رسوم للوجوه (سعيد - حزين - غضبان)، وكيفية التعامل مع هذه المشاعر، وذلك من خلال التنفيس الانفعالي والمناقشة الجماعية.

الجلسة السادسة: هدفت إلى تعزيز ثقة التلميذات بأنفسهن من خلال نشاطات مختلفة منها: فهم الذات وتحديد نقاط القوة والضعف وأبرز الصفات الإيجابية والصفات التي يرغبن في التخلص منها، وذلك من خلال المناقشة الجماعية والتنفيس الانفعالي والتعزيز .

الجلسة السابعة والثامنة: هدفتا إلى تدريب التلميذات على مهارات الاتصال والتواصل وأنواعه مع التركيز على أهمية التدريب والممارسة على الاتصال من خلال لعب الأدوار وتقديم التغذية الراجعة.

الجلسة التاسعة والعاشر: هدفتا إلى تقوية العلاقات الاجتماعية، وتكوين صداقات وتحقيق اندماج المجموعة مع بعضها البعض من خلال الألعاب الجماعية التنشيطية المختلفة.

الجلسة الحادية عشرة: هدفت إلى بث روح التعاون بين أفراد المجموعة التدريبية، وذلك باستخدام فنيات لعب الأدوار والتعزيز والمناقشة الجماعية.

الجلسة الثانية عشرة: هدفت إلى تدريب التلميذات على تحمل المسؤولية وإدراك الحقوق والواجبات، وذلك بممارسة أدوار هادفة بطريقة جماعية ومنظمة من خلال لعب الأدوار، والمناقشة الجماعية، والتعزيز، والتغذية الراجعة.

الجلسة الثالثة عشرة والجلسة الرابعة عشرة: هدفتا إلى تنمية القدرة على إدارة المجاملة والامتنان والدفاع عن الحقوق وتأكيد الذات والتفاعل والتحدث مع الآخرين، وذلك من خلال استخدام فنيات النمذجة، ولعب الأدوار والتعزيز، والتغذية الراجعة.

الجلسة الخامسة عشرة: هدفت إلى تعميق مهارات الكفاءة الاجتماعية من خلال الاندماج في نشاط جماعي (رسم مدينتك) وضع ما تراه مناسباً في هذه المدينة، حيث تم تقسيم التلميذات إلى مجموعتين بحيث ترسم كل

تعرضت له المجموعة التجريبية.

- تطبيق القياس التتبعي لأداة الدراسة وهي: الكفاءة الاجتماعية على أفراد المجموعة التجريبية للتحقق من فاعلية البرنامج بعد شهر من المتابعة.

المعالجات الإحصائية

لتحديد مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إليهن، استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية في القياسات القبلي، والبعدي، والمتابعة لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة. ومن أجل معرفة إذا ما كانت هناك فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للعينتين، فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها من خلال الإجابة عن فرضية الدراسة:

نتائج فرضية الدراسة ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على أنه " توجد فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الكفاءة الاجتماعية عند مستوى $(0.05 = \alpha)$ بين التلميذات اللواتي تلقين برنامجاً تدريبياً (المجموعة التجريبية)، والتلميذات اللواتي لم يتلقين أي تدريب على البرنامج (المجموعة الضابطة).

جدول 1: المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة الاجتماعية

المتغيرات	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
	قبلي	بعدي	متابعة	قبلي	بعدي	متابعة
المتوسط	43.85	98	98.15	42.85	43.15	43.15
الانحراف المعياري	6.309	5.831	5.97	5.383	5.242	5.242

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الاجتماعية ارتفع من (43.85) في القياس القبلي إلى (98) في القياس البعدي و(98.15) في القياس التتبعي. أما المجموعة الضابطة فلم يظهر أي تغير على متوسطاتها وبقيت نتائجها متقاربة في المتوسط القبلي. ولإيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي فقد أجري تحليل

التباين المشترك لمقياس الكفاءة الاجتماعية والجدول رقم (2) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول 2: نتائج تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامل المشترك	233.5	1	233.5	9.991	0.005
المعالجة	107.8	1	107.8	4.613	0.043
الخطأ	514.2	22	23.37	-	-
الكل	49683	26	-	-	-

تشير نتائج الجدول رقم (2) إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت قيمة (9.991)، وهي دالة عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ ؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية بين المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية على القياس البعدي، وهذه النتيجة تقود إلى الاستنتاج بأن التلميذات اللواتي تعرضن للبرنامج التدريبي تحسنت الكفاءة الاجتماعية لديهن، ولمعرفة مدى استمرارية أثر البرنامج التدريبي الذي تلقته تلميذات المجموعة التجريبية في تحسين الكفاءة الاجتماعية بعد توقف البرنامج لمدة زمنية، تمت متابعة المجموعة التجريبية، وطبق مقياس الكفاءة الاجتماعية مرة أخرى بعد مرور شهر على القياس البعدي. ولمعرفة إن كان الفرق بين المتوسطات دالاً إحصائياً أُجري تحليل التباين المشترك والجدول رقم (3) يبين نتائج تحليل التباين المشترك للقياس البعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة الاجتماعية.

جدول 3: نتائج تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق بين القياس البعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العامل المشترك	235.17	1	235.177	0.173	0.681
المعالجة	142.89	1	142.893	0.317	0.579
الخطأ	401.43	22	18.247	-	-
الكل	149799.00	26	-	-	-

يتضح من نتائج الجدول رقم (3) إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس

سمات الشخصية مثل تحمل المسؤولية، والتعاون، والتخلي عن الفردية والأنانية، والمبادأة، ومهارات الاتصال والتواصل، والاستماع، والتفاعل الاجتماعي، والعمل بروح الفريق وهذا بدوره أدى إلى تمكين التلميذات من حل مشكلات التردد والخلج؛ مما يساهم في تحقيق النمو الاجتماعي والانفعالي.

وفي هذا الصدد يشير عبد الستار وآخرون (1993) إلى أن لعب الدور طريقة ناجحة وفعالة في التدريب على أداء كثير من المهارات الاجتماعية، وأنه يزيد من فاعلية الأطفال في التفاعل الاجتماعي.

كما ساهمت فنية النمذجة كأسلوب سلوكي يتمثل في مشاهدة التلميذات لسلوك معين والطلب منهن تقليد ما شاهدته، وإعطاء الملاحظات حول أدائهن؛ مما يساهم في تعديل الأداء في جو مشجع خال من الضغوط والتوتر. ويؤكد الزيود (2008) أن في أسلوب النمذجة يتم تقديم عرض للسلوك أمام الفرد، وإعطاء ملاحظات حوله، وكذلك تحسين وتعديل الأداء من خلال إعطاء تغذية راجعة وزيادة الدافعية بتعزيز السلوك الذي تمت نمذجته، وتقليل مستويات التوتر.

كذلك يعود تحسن أفراد المجموعة التجريبية إلى استخدام فنية التعزيز في كافة الجلسات حيث كان اختيار وتقديم المعززات المناسبة بأنواعها المختلفة المعنوية، والمادية، والغذائية، والاجتماعية بشكل فوري له الأثر الفعال في تكرار الاستجابات المرغوبة؛ مما ساعد على اكتساب السلوك المرغوب به، واستمرار حدوثه. ويذكر زهران (1982) أهمية مبدأ التعزيز في عملية الإرشاد النفسي عند تعزيز استجابة صحيحة لدى العميل فإنه يميل إلى تكرارها والقيام باستجابات مماثلة في المستقبل.

بالإضافة إلى ذلك يُمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية في ضوء طبيعة الجلسات التدريبية التي تستند على إشراك التلميذات في كافة الأنشطة، والحرص على ممارسة كافة التدريبات، وشعورهن بأن اكتساب هذه المهارات ذو دلالة ومغزى في حياتهن؛ مما جعلهن أكثر حرصاً ووعياً ومرونة، وفهماً للاستفادة من جلسات البرنامج في إطار المواقف الحياتية الواقعية والمعاشة، وهذا أسهم في زيادة الكفاءة الاجتماعية؛ حيث أن أفضل طريقة لتعليم الكفاءات هو الممارسة العملية، وهذا ما حرصت عليه الباحثة أثناء التدريب. كما ساهم البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الثقة بالنفس لدى التلميذات، وذلك من خلال تعريضهن لخبرات، ومهام تدريبية أتاحت لهن الفرصة للتعبير عن

الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات، حيث بلغت قيمة "ف" (0.317)، وهي غير دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في تحسين الكفاءة الاجتماعية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من لاقيسون (Laugeson, 2013)، الرفاعي والجمال (2011)، جودنج (Gooding 2011) هيندريكس وآخرون (Hendrix, et al. 2009)، الددا (2008)، أوجدن وآخرون (Ogden, et al. 2007) التي أظهرت تحسين الكفاءة الاجتماعية. وترجع هذه النتيجة إلى اشتراك وانتظام تلميذات المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج التدريبي المستخدم؛ وما تضمنه البرنامج من فنيات، ومهام، وأنشطة تدريبية متنوعة أتاحت الفرصة للمشاركة، والتفاعل، والاندماج في المجموعة. فالأنشطة كانت على درجة عالية من الجاذبية، وتراعي الخصائص النمائية للتلميذات؛ مما ساهم في إيجاد جو نفسي آمن ومريح يسوده الانسجام، والاندماج داخل الجماعة. ويشير زهران (1982) إلى أن التفاعل الاجتماعي- أي الأخذ والعطاء والتأثير المتبادل بين أعضاء الجماعة الإرشادية- تأثيره فعال، فهو يجعل الأعضاء يندمجون في النشاط الاجتماعي ويصبح للإرسال والاستقبال الاجتماعي تأثير إرشادي ملموس على أعضاء الجماعة.

هذا بالإضافة إلى تدريب التلميذات على اكتساب المهارات الاجتماعية وحسن توظيفها في جو من الود والتفاهم والثقة، من خلال بعض الفنيات السلوكية، منها: إعطاء التعليمات، والتعزيز، والنمذجة، ولعب الدور، والتغذية الراجعة، والممارسة والواجب المنزلي؛ مما ساهم في اكتساب وإتقان المهارات الاجتماعية وتعميمها في مواقف جديدة. وهذا ما يؤكد المحمدي (2001) أن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية تقوم على استراتيجيات خمس لا تخرج في معظمها عن التعليمات، ولعب الدور، والتغذية المرتدة، والتدعيم، والنمذجة، والممارسة.

كذلك تم استخدام فنية لعب الأدوار كأحد أساليب التعليم والتدريب الذي تمثل سلوكاً حقيقياً في موقف مصطنع، وممارسة الأدوار في جو آمن وغير ضاغط للتدريب على المهارة بعيداً عن السخرية، وتحفيز التلميذات على المشاركة والإيجابية والمبادأة ساهم في خلق علاقات اجتماعية بينهن، وتدريبهن ولو عن طريق المحاكاة والتقليد على تنمية بعض

ذواتهن، ومشاعرهن، وأفكارهن دون خوف أو تردد وإبداء الرأي، والدفاع عن الحقوق.

ويمكن تفسير استمرارية اكتساب الكفاءة الاجتماعية بعد فترة زمنية إلى ما تضمنه البرنامج من مدى واسع من الأنشطة والفنيات المنظمة والمخططة والشاملة التي تنمي المهارات الاجتماعية، كمظلة للكفاءة الاجتماعية وحسن اختيارها وترتيبها وتوظيفها في أجواء إرشادية ملائمة؛ مما ساعد على اكتساب أفراد المجموعة التدريبية معلومات ومهارات اجتماعية ساعدت على التعبير عن ذواتهن، وتعزيز ثقتنهن بأنفسهن، والسعي إلى تدعيم شخصية التلميذات نحو التغيير. فالخبرات المنظمة والأنشطة التدريبية الملائمة أتاحت الفرصة أمام التلميذات لتنمية قدراتهن الذاتية وتعزيز إمكانياتهن وشخصياتهن في إقامة علاقات اجتماعية وتفاعلات مع الآخرين والانخراط مع المجموعة.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- استخدام المرشدين التربويين والأخصائيين النفسيين مقياس الدراسة الحالية لحصر التلاميذ المتعرضين للإساءة الوالدية وذوي الكفاءة الاجتماعية المتدنية بأسس علمية دقيقة.
- تطبيق المرشدين التربويين والأخصائيين النفسيين البرنامج التدريبي المستند على بعض فنيات الإرشاد السلوكي لما له من تأثير في تحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال.
- إجراء أبحاث مشابهة للتعرف على المزيد من التأثيرات الواضحة للبرنامج التدريبي المستند على الإرشاد السلوكي في المراحل العمرية المختلفة.

المراجع

- إبراهيم، عبد الستار والدخيل، عبد العزيز وإبراهيم، رضوي. (1993). العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته، مجلة عالم المعرفة، العدد 180، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- ابن عبد الله، صالح. (2000). إساءة معاملة الأطفال. المؤتمر العلمي السنوي (معاً من أجل مستقبل أفضل لأطفالنا)، جمهورية مصر العربية، 89 - 101.

أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد. (2007). فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم المساء معاملتهم

انفعالياً. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (2003). اختبار الكفاءة الاجتماعية. النهضة العربية: القاهرة.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (1990). الخصائص النفسية لذوي الكفاءة الاجتماعية: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 10، 126-155.

حسن، حسن مصطفى. (2003). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، الأسباب- التشخيص- العلاج. دار القاهرة: القاهرة.

الحميضي، أحمد بن علي بن عبد الله. (2004). فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الداهري، صالح حسن. (2005). علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديثة. (الطبعة الأولى)، دار وائل للنشر: عمان.

الدا، مروان سليمان سالم. (2008). فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الرفاعي، نعيمة جمال والجمال، حنان محمد. (2011). فاعلية برنامج تدخل معرفي سلوكي قائم على الضبط الذاتي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض السلوك المعادي للمجتمع لدى عينة في مرحلة المراهقة المبكرة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 35، 507-544.

زهران، حامد عبد السلام. (1982). التوجيه والإرشاد النفسي. عالم الكتب: القاهرة.

الزيود، نادر فهمي. (2008). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. دار الفكر: الأردن.

عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء. (1990). معجم علم النفس والطب النفسي (انجليزي-عربي). الجزء الأول، دار النهضة العربية: القاهرة.

عبد الخالق، محمد أحمد حماد. (2008). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.

- Private Preschools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2712-2718.
- Arda, T. B., & Ocak, S. (2012). Social Competence and Promoting Alternative Thinking Strategies - PATHS Preschool Curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2691-2698.
- Brophy-Herb, H., E., Schiffman, R. F., Bocknek, E. L., Dupuis, S. B., Fitzgerald, H. E., Horodyski, M., Onaga, E., Van Egeren, L. A. & Hillaker, B. (2011). Toddlers' Social-emotional Competence in the Contexts of Maternal Emotion Socialization and Contingent Responsiveness in a Low-income Sample. *Social Development*, 20, 73-92.
- Chan, S. M. (2011). Social Competence of Elementary-School Children: Relationships to Maternal Authoritativeness, Supportive Maternal responses and children's coping strategies. *Child: Care, Health and Development*, 37(4), 524-532.
- Chang, H., Shelleby, E., Cheong, J., & Shaw, D. (2012). Cumulative Risk, Negative Emotionality, and Emotion Regulation as Predictors of Social Competence in Transition to School: A Mediated Moderation Model. *Social Development*, 21(4), 780-800.
- Chung, H., & Elias, M. (1996). Patterns of Adolescent Involvement in Problem Behaviors: Relationships to Self-efficacy, Social Competence, and life Events American. *Journal of Community Psychology*, 24, 771-784.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?. *Child Development*, 74, 238-256.
- De Souza, J.F., & Paul, P. (2013). Perceived Paternal Parenting Style and Social Competence. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(1), 103-109.
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, R. (2007). Integrating Theoretical, Measurement, and Intervention Models of Youth Social Competence. *Clinical Psychology Review*, 27 (3), 327-347.
- عبد الغفار، عبد السلام والأشول، عادل والقريطي، عبد المطلب وحافظ، نبيل. (1997). *مظاهر إساءة معاملة الأطفال في المجتمع المصري*. أكاديمية البحث العلمي: القاهرة.
- عبد الهادي، سامر. (2006). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحنى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- العناني، حنان والخالدي، مريم واليماني، عبد الرؤوف. (2012). *الإساءة الوالدية الجسدية والعاطفية للطفل لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في مدينة عمان*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 26(2)، 217-242.
- كواسه، عزت عبد الله والسيد، خيرى حسان. (2011). *المناخ الأسري كما يدركه الأبناء وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة*. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 145، 89-55.
- محمد، عطية عطية. (2010). *فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً، مجلة الطفولة والتربية*، 5، 182-109.
- المحمدي، أيمن محمد. (2001). *فاعلية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية وأثره في تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المكفوفين بمرحلة ما قبل المدرسة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.
- مخيمر، هشام محمد إبراهيم. (2004). *خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة*. دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، 10(4)، 369 - 417.
- مقدادي، يوسف موسى وأبو زيتون، جمال عبد الله. (2010). *أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة السابع والثامن الأساسيين*. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 18(2)، 555-521.
- مليكة، لويس كامل. (1994). *العلاج السلوكي وتعديل السلوك*. (الطبعة الثانية)، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.
- Altay, F. B., & Gure, A. (2012). Relationship among the Parenting Styles and the Social Competence and Prosocial Behaviors of the Children Who are Attending to State and

- Kennedy, A, S.(2010). *A Meta-Analysis of Interventions to Improve Social Competence in Early Childhood*. Unpublished Doctoral Dissertation, Loyola University Chicago, USA.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2004). A longitudinal Study of Child Maltreatment, Mother Child Relationship Quality and Maladjustment: The Role of Self-esteem and Social Competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 341-354
- Kim, E., Han, G., & McCubbin, M. A. (2007). Korean American Maternal Acceptance-rejection Acculturation, and Children's Social Competence. *Family Community Health*, 30(2), 33-45.
- Kwok, S., Chai, W., & He, X. (2013). Child abuse and suicidal ideation among adolescents in China. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 986-996.
- Langeveld, J., Gundersen, K., & Svartdal, F. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. Scandinavian. *Journal of Educational Research*, 56(4), 381-399.
- Laugeson E, A. (2013). Review: Social Skills Groups May Improve Social Competence in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder, Evidence-Based Mental Health , Evid Based Mental Health, 16(1) Published by group.bmj.com.
- Li, M.(2008). A Model Parents' Group for Enhancing Aggressive Children's Social Competence, *Social Work with Groups*,31(1), 71-88.
- Lieny , J.(2010). *Effects of Household Chaos and Preschool Childcare Quality on Child Social Competence for School Readiness*. Unpublished Master degree thesis, Ohio State University, USA.
- Lopez, C., Begle, A., Dumas, J.,& de Arellano, M. (2012). Parental child abuse potential and subsequent coping competence in disadvantaged preschool children: Moderating effects of sex and ethnicity. *Child Abuse & Neglect*,36 (3), 226-235.
- Matson, J, L.(2009). *Social Behavior and Skills in Children*. New York: Springer Dordrecht Heidelberg London.
- Domitrovich, C.E., Cortes,R.C., & Mark T. Greenberg, M.T.(2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Eisenberg, N., Cumberland , A., & Spinrad, T.,L .(1998). Parental Socialization of Emotion., Inquiry Psychological. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 9 (4), 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. & Reiser, M. (1999). Parental Reactions to Children's Negative Emotions: Longitudinal Relations to Quality of Children's Social Functioning. *Child Development*, 70, 513-534.
- Flisher, A. J., Kramer, R. A., Hoven, C. W., & Greenwald, S. (1997). Psychosocial Characteristics of Physically Abused Children and Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 123-131.
- Gooding, L. (2010).*The Effect of a Music Therapy-based Social Skills Training Program on Social Competence in Children and Adolescents with Social Skills Deficits*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University, USA.
- Grumm, M., Hein, S., & Fingerle, M .(2013). Improving Prevention Programs: First Results on the Relation between Subjectively Perceived Levels of Usefulness and Social Competencies. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (1), 121-131 .
- Hendrix, K; van Herk, R; Verhaegh, J; Markopoulos,P.(2009). P. (2009).Increasing Children's Social Competence Through Games, an Exploratory Study, *IDC '09 Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design and Children*, 3-5- Jun 3,182-185 Como, Italy.
- Howell, K. H., Miller, L. E., Lilly, M. M., & Graham-Bermann. (2013). Fostering Social Competence in Preschool Children Exposed to Intimate Partner Violence: Evaluating the Preschool Kids' Club Intervention. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22 (4), 425-445.

- Rose-Krasnor, L.(1997).The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 111–135.
- Rydell, A. M., Hagekull, B., & Bohlin, G.(1997). Measurement of Two Social Competence Aspects in Childhood. *Developmental Psychology*, 33(5), 824-833.
- Saffarpour, S., Farahbakhsh, K., Shafiabadi, A., & Pashasharifi, H. (2013). A comparison between the Effectiveness of Solution-focused Brief Therapy and the Quadripartite Model of Social Competence and a Fusion Model of These Two Methods on Increasing Social Adjustment of Female Students Residing in Tehran Dormitories. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(3), 562–569.
- Shujja,S., & Malik, F.(2011).Cultural Perspective on Social Competence in Children: Development and Validation of an Indigenous Scale for Children in Pakistan. *Journal of Behavioral Sciences*,21(1), 13-32.
- Ward, S C., & Haskett, M. E.(2008). Exploration and Validation of Clusters of Physically Abused Children. *Child Abuse & Neglect*, 32, 577-588.
- Waters, E., & Sroufe L,A.(1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.
- Webster-Stratton, C., &Hammond, M.(1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: prevalence, pervasiveness, and associated risk factors, *Clinical Child & Family Psychology Review*,1(2),101-124.
- Weis, R .(2002). Parenting Dimensionality and Typology in a Disadvantaged. African American Sample: A cultural Variance Perspective. *The Journal of Black Psychology*, 28,142–173.
- Mendez, J., McDermott, P., & Fantuzzo, J. (2002). Identifying and Promoting Social Competence with African American Preschool Children: Developmental and Contextual Considerations. *Psychology in the Schools*, 39(1), 111-123.
- Molly, A., Lopez, M., Robert, W., & Heffer, R.(1998). Self-concept and social competence of university student victims of childhood physical abuse. *Child Abuse & Neglect*,22(3), 183–195.
- Montgomery, C., Rupp, A., Langevin, R. & Spalding, T.(2007). Social Competence and Problem Behavior Evaluation in Franco-Albertan Children between the Ages of 3 and 6 Years. *The Canadian Journal of Infancy and Early Childhood*, 9(3), 151-165.
- Nestler, J., & Goldbeck, L .(2011). A pilot Study of Social Competence Group Training for Adolescents with Borderline Intellectual Functioning and Emotional and Behavioral Problems (SCT-ABI). *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(2), 231–241.
- Ogden, T., Sørli, M., & Hagen, K. A. (2007). Building Strength Through Enhancing Social Competence in Immigrant Students in Primary School. A pilot Study. *Emotional & Behavioral Difficulties*,12(2),105-117.
- Priamikova, E.V.(2010).The Social Competence of School Students Aims and Practices. *Russian Education and Society*, 52(6), 21–34.
- Rogosch, F. A., & Cicchetti, D.(1994). Illustrating the Interface of Family and Peer Relations Through the Study of Child Maltreatment. *Social Development*, 3(3), 291-308.

تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات

أسماء الشبول* وناصر الخوالدة**

تاريخ قبوله 2014/6/24

تاريخ تسلم البحث 2013/12/26

Analysis of Islamic Education Textbooks for Secondary Stage in Jordan in the Light of Multiple Intelligences Theory

Asm'a Al-Shboul, Deptment. of Islamic Studies, Yarmouk University, Jordan

Nasser Al-Khawaldeh, Curriculum and Instruction, Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Jordan

Abstract: This study aims to examine the degree of inclusion and balance of multiple intelligences indicators in the Islamic education textbooks the secondary stage represented in the analysis units (activities and questions) using the descriptive analytical approach - the content analysis method.

The study sample consisted of all the Islamic education textbooks the secondary stage for the grades (first secondary school and second secondary school); the number of activities include (775) activities, and the number of questions include (3600) questions.

The results of the study showed that the inclusion of both intelligences (linguistic- verbal, and logical - mathematical) in the Islamic education books in the secondary stage is more than expected, and all of the intelligences (Intrapersonal, Interpersonal, bodily- kinesthetic, Visual- Spatial and naturalistic) are less than expected, and they were distributed in a manner that violates their balances, in addition to not including the musical rhythm in the list of intelligences.

Keywords: Content analysis, Islamic Education Textbooks, the multiple Intelligence Theory.

ويأتي إحداث التطوير المطلوب ضرورة في كتب التربية الإسلامية؛ باعتبارها ركيزة أساسية في تكوين شخصية الطالب الإسلامية، والهدف منها لا يقتصر على المعرفة أو تنمية مهارات، وإنما يتعدى ذلك بكثير فهي تبث الاتجاهات والسلوكيات الأخلاقية للمتعلم، داخل المدرسة وخارجها. (مذكور، 1987).

ومن هذا المنطلق يتبين أن الحاجة ملحة لاستمرارية تطوير كتب التربية الإسلامية، سيما وأن التركيز في بناء محتوى كتب التربية الإسلامية يتم على المعارف التي يتم إيصالها للطلبة، فقد أكد الجلال (2001) على أن تركيز الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية كان على المجال المعرفي، إذ ورد فيه ما نسبته (96,7%). ويتفق معه في هذه النتيجة سلمان (2007) من أن المجال المعرفي يحتل ما نسبته (99%) في الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، بينما نال المجال المهاري نسبة (1%)، في حين لم يسجل أي سؤال تقويمي في المجال الوجداني.

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين وتوزيع وتوازن مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ممثلة بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة)، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي - أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للصفين (الأول الثانوي والثاني الثانوي)، والبالغ عدد الأنشطة فيها (775) نشاطاً، وعدد الأسئلة (3600) سؤالاً.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن أن تضمين كل من الذكاءين (اللغوي اللفظي، والمنطقي الرياضي) في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بأكثر مما هو متوقع، وكل من الذكاءات (الشخصي الذاتي، والاجتماعي البينشخصي، والجسمي الحركي، والمكاني البصري، والبيئي الطبيعي) بأقل مما هو متوقع، وتوزعت بطريقة تخل بتوازنها، إضافة إلى عدم تضمين الذكاء الإيقاعي الموسيقي.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، كتب التربية الإسلامية، نظرية الذكاءات المتعددة.

مقدمة: تعد المناهج الدراسية من أهم مكونات النظام التربوي، فهي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وحاجاته وتطلعاته، وتزود المتعلمين بالمعلومات والمعارف، "ولما كان المجتمع يتغير ويتطور تبعاً للتغيرات البيئية والثقافية والعلمية، فلا بد للمناهج الدراسية أن تتطور؛ لتكون باستمرار صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته" (الهاشمي وعطية، 2009: 17).

ومن الدعائم التي يعتمد عليها في تطوير المناهج الدراسية تطوير الكتاب المدرسي؛ لما له من دور أساسي في عملية التعلم والتعليم. إذ يعد الكتاب المدرسي أحد مصادر التعلم، ومن أقوى الوسائل التي تسهم في تشكيل عقلية المتعلم، وتكوين قدراته وتنمية مواهبه وزيادة معارفه.

وقد أدركت وزارة التربية والتعليم في الأردن أهمية الكتاب المدرسي بوصفه عاملاً رئيساً في نجاح العملية التعليمية، فبذلت الجهود في تطويره من أجل إعداده في صورة جيدة تمكنه من أداء دوره في تحقيق أهداف المنهاج الدراسي.

* قسم الدراسات الإسلامية، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، الأردن.

** كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

8- الذكاء البيئي/الطبيعي: وهو القدرة على فهم الظواهر الطبيعية المختلفة من الغيوم والزلازل وغيرها، وتمييز وتصنيف الكائنات الحية من النباتات والحيوانات، وغيرها.

ومما لا شك فيه أن التعليم يهدف إلى تحفيز المتعلمين لتوظيف طاقاتهم وقدراتهم إلى أقصى الحدود. ووفق نظرية الذكاءات المتعددة ثمة شمولية في جوانب التعلم، فهي من ناحية تُعد المتعلم كلاً متكاملًا يجب العمل على تنميته من جميع جوانبه، وفيما يتعلق بأركان العملية التعليمية – التعليمية فهناك تفاعل واضح بين المعلم والمتعلم، بل هناك شراكة حقيقية بينهما؛ بهدف إيجاد منظومة تعليمية – تعليمية تخلق التفكير والإبداع لدى المتعلمين (نوفل، 2010).

ويرى العديد من المتخصصين بأن تحقيق الأهداف التربوية مرتبط بصقل وتنمية أنماط الذكاءات المختلفة للمتعلمين (كوب وهيشور، 2001)؛ ولهذا حظيت النظرية برواج كبير بين العديد من رجال التربية والتعليم على المستوى العالمي، حيث يؤكد الكثير منهم مثل: فيشر (Fisher, 1997)، وجودنوف (Goodnough, 2001)، وسيد (2001) على أن نظرية الذكاءات المتعددة استطاعت تحقيق أهداف التربية والتعليم ومواجهة قضايا ومشكلات التربية المعاصرة. وأكد هانلي (Hanly, 2002: 14) على "أن النظرة للذكاء كأمر متعدد الوجوه والأشكال لا يوسع نظرتنا لما عليه قدرات الإنسان فحسب وإنما يوسع من نظرتنا للمتعلم نفسه".

وقدم جاردنر عدداً من المبادئ الأساسية التي يمكن أن تبنى عليها المناهج الدراسية وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة ومن أهمها (حسين، 2003): التدريس من أجل تنمية الشخصية، والاستيعاب والفهم والتميز، والتعلم التعاوني، والاندماج والتفاعل مع المجتمع وقضايا ومشكلاته، وتنمية القدرات العقلية المعرفية.

وفي ضوء ذلك جاءت دعوة عفانة والخرندار (2003) إلى ضرورة تطوير المنظومة المعرفية للكتاب المدرسي من خلال مخاطبة المتعلمين وفق الذكاءات المتعددة. وطبقاً لهذه النظرية فإن "وظيفة المدرسة والمناهج هي الكشف عن الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين وتنميتها، ومساعدتهم في الوصول إلى أهدافهم، وممارسة هواياتهم المناسبة للذكاء الذي يمتلكونه، ومن ثم سيتكون لديهم الميل لخدمة المجتمع بطريقة بناءة" (Gardner, 1999: 9).

ولأن تطوير كتب التربية الإسلامية يهدف إلى التحسين والتغيير نحو الأفضل؛ فقد ظهرت الحاجة للنظر في إمكانية تحليل أو توظيف أو إعادة بناء كتب التربية الإسلامية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة التي تعنى برفع كفاءة التعليم والإنتاج الإبداعي لمسايرة التغير المتسارع في الحياة وبخاصة في هذا الزمن المتجدد.

نظرية الذكاءات المتعددة:

عرّف جاردنر الذكاء على أنه " القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة في واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية معتمداً في ذلك على متطلبات الثقافة التي يحيا في كنفها" (Gardner, 1999: 33).

وقد تعددت أنواع الذكاءات التي توصل إليها جاردنر، وفيما يلي توضيح أنواع الذكاءات الثمانية المعتمدة في هذه الدراسة (Gardner & Hatch, 1990؛ جاردنر، 2004):

1- الذكاء اللغوي اللفظي: وهو القدرة على استخدام اللغة بفعالية شفويًا أو كتابيًا، ويشمل القدرة على تذكر المعلومات وترتيب الكلمات ومعانيها.

2- الذكاء المنطقي الرياضي: ينطوي هذا الذكاء على قدرة الفرد في التحليل المنطقي للمشكلات، ومعالجة المسائل الرياضية، والتعليل، واستخدام الأرقام بفعالية.

3- الذكاء البصري المكاني: وهو القدرة على إدراك الاتجاه، والتعرف على الأماكن، وإبراز التفاصيل، والإحساس باللون والشكل والخط والمساحة.

4- الذكاء الجسمي الحركي: يتمثل هذا الذكاء في قدرة الفرد على استخدام الفرد جسمه كله أو جزءاً منه في التعلم، وحل المشكلات، والقيام ببعض الأعمال.

5- الذكاء الإيقاعي الموسيقي: يمنح هذا الذكاء صاحبه القدرة على الإحساس بالإيقاعات والألحان، وشدة الصوت والتوقيت ومدى الصوت، والإحساس العالي بطبقات الصوت.

6- الذكاء الاجتماعي: ويعني القدرة على فهم الآخرين، وتحديد دوافعهم واهتماماتهم وأمزجتهم، وكذلك القدرة على التواصل والعمل بفاعلية مع الآخرين.

7 - الذكاء الذاتي/ الشخصي: يتمحور هذا الذكاء حول تأمل الشخص لذاته، وفهمه لها، وإدراك قدراته وانفعالاته وأهدافه، ويضم أيضاً حب الفرد للعمل بمفرده.

درجة ملائمة كتاب العلوم الإسلامية في ضوء مؤتمر التطوير التربوي من وجهة نظر المعلمين متوسط، وقد احتل مجال الشكل العام للكتاب المرتبة الأولى ومجال الوسائل التعليمية المرتبة الأخيرة.

وهدف دراسة سلمان (2007) إلى الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن لتحليلها شكلاً ومضموناً. وتكونت عينة الدراسة من ستة كتب، أربعة منها يدرسان في المرحلة الأساسية وتشمل صفوف: الأول والرابع والثامن والعاشر، والكتابان الآخران فيدرسان في المرحلة الثانوية، وقد بلغ عدد الأسئلة التي تم تحليلها (2565) سؤالاً، منها (1621) سؤالاً في المرحلة الأساسية، و(944) سؤالاً في المرحلة الثانوية. وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالمرحلة الثانوية إلى أن المجال المعرفي احتل ما نسبته (99%)، بينما نال المجال المهاري نسبة (1%)، في حين لم يسجل أي سؤال تقويمي في المجال الوجداني.

وفي الإطار ذاته، هدفت دراسة حماد (2009) إلى بيان مدى تضمين مستويات التفكير في أسئلة كتب المواد الشرعية في المدارس الشرعية التابعة لوزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من جميع الأسئلة الختامية المتضمنة في كتب المواد الشرعية المقررة على الصفوف: السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن توزيع أسئلة كتب المواد الشرعية للصفوف من السابع حتى العاشر جاء على فئات التحليل على النحو الآتي: احتل التفكير المعرفي المرتبة الأولى حيث بلغت النسبة (85,61%)، ثم جاء التفكير التقاربي في المرتبة الثانية حيث بلغت النسبة (6,39%) ويلاحظ الفارق الكبير بينه وبين التفكير المعرفي، وفي المرتبة الثالثة جاء التفكير التقويمي حيث بلغت النسبة (5,91%) وفي المرتبة الأخيرة جاء التفكير التباعدي حيث بلغت النسبة (2,08%).

أما ما يتعلق بتحليل الكتب الدراسية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة فقد وفقت الباحثة على دراسة الطويلة (2007) التي هدفت إلى تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء الذكاءات المتعددة. وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالدراسة الحالية إلى أن كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي قد اشتمل على مؤشرات أنواع الذكاءات المتعددة بدرجات مختلفة، فقد كان أكثر أنواع الذكاءات

ولدى مراجعة الأدب التربوي يلاحظ أن العديد من الدراسات قد تناولت كتب التربية الإسلامية بالتحليل والتقويم والتطوير، فقد تناولت دراسة الجار (2001) تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن والبالغ عددها (1,777) سؤالاً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تركيز الأسئلة كان على المجال المعرفي، حيث احتلت نسبة مئوية عالية جداً بلغت (96,7%) مقارنة بالنسب التي حازت عليها كل من الأسئلة الانفعالية (2,7%) والنفس حركية (0,6%). وأن معظم الأسئلة المعرفية تركزت في المستويات المعرفية الدنيا من تذكر وفهم بنسبة (85,9%) أما المستويات المعرفية العليا من تطبيق وتحليل وتقويم بلغت نسبتهما (14,1%).

وهدف دراسة صلاحين (2003) إلى تقويم كتاب الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي الشامل من وجهة نظر المعلمين والطلبة. وتكونت أداة الدراسة من إستانتين إحداهما للطلبة والأخرى للمعلمين مكونة من ثمانية مجالات (شكل الكتاب، والمحتوى، ومراعاة الفروق الفردية، ولغة الكتاب، وعرض المادة العلمية، والوسائل والأنشطة، وتنمية التفكير، وأساليب التقويم). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أفضل مجالات الكتاب من وجهة نظر المعلمين والطلبة هو (شكل الكتاب وإخراجه) حيث نال المرتبة الأولى، وأن أقل المجالات أهمية من وجهة نظر المعلمين هو مجال (تنمية التفكير)، ومن وجهة نظر الطلبة هو مجال (عرض المادة العلمية).

أما دراسة جوارنة (2006) فهدفت إلى التعرف على مدى مراعاة الأنشطة والتقويم في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للمعايير التربوية المعاصرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه ترواحت تقديرات توافر مؤشرات الأنشطة والتقويم ما بين (متدني جداً - مرتفع جداً)، في حين مثلت التقديرات (متدني جداً - متدني - متوسط) ما نسبته (70%) من توافر هذه المؤشرات، وإن تقديرات (مرتفع - مرتفع جداً) لم تمثل إلا (30%) من توافر هذه المؤشرات.

وهدف دراسة دحبور (2006) إلى تقييم كتاب العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في ضوء مؤتمر التطوير التربوي في الأردن، للعام الدراسي 2004\2005م. وتكونت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون كتاب العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية في إقليم الوسط في المملكة الأردنية الهاشمية، البالغ عددهم (225) معلماً ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن

هذه الجهود المبذولة التي لا يمكن التقليل من شأنها ما زال هناك ضعف لدى الطلبة في تحصيل واستيعاب مفاهيم التربية الإسلامية، وأن مستوى التحصيل دون المستوى المقبول تربوياً، مما أصبحت الحاجة ماسة لتطوير كتب التربية الإسلامية. وقد أكد ذلك نتائج دراسات عدة منها دراسة (صلاحيين، 2003؛ دحيور، 2006). وأكدت أيضاً نتائج اختبارات ضبط النوعية التي أجرتها وزارة التربية والتعليم إلى وجود ضعف لدى الطلاب في مبحث التربية الإسلامية (وزارة التربية والتعليم، 2003، 2004، 2005).

وتكمن أهمية تحليل الكتب الدراسية في أنها عملية تشخيصية علاجية تقود إلى تطوير المناهج، وتحسين مستوى الكتب الدراسية، ولهذا نجد أن كل دول العالم تخضع المناهج ممثلة بالكتب الدراسية لعمليات التحليل المستمر، وتهدف من وراء ذلك إلى تحسينها وتطويرها؛ لأن المنهج الذي لا يُطوّر ولا يُعدّل سوف ينظر إليه بعد حين على أنه مناهج متخلف. فقد أكد مرسى (2001) على أن الكتاب المدرسي في أحسن تصور له مجموعة من الخبرات النامية التي يتطلب الأمر مراجعتها من حين إلى آخر، حتى تواجه تحديات الحاضر، والكتاب المدرسي الذي لا يتغير يفترض أن الحياة جامدة ثابتة والعكس صحيح.

وتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية منذ أن وضع لم يحظ بالتحليل في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة - في حدود علم الباحثة - لذلك وقع اختيار الباحثة على تحليلها في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة للكشف عن مدى اهتمامها بتنمية ذكاءات الطلبة المتعددة. من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما درجة تضمين وتوزيع وتوازن مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ممثلة بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة)؟

أهمية الدراسة:

تسمتد الدراسة أهميتها من أنها قد تفيد القائمين على تأليف كتب التربية الإسلامية في مراحل التعليم عامة والمرحلة الثانوية خاصة في الأردن، وذلك بتقديم الإرشادات والمقترحات الكفيلة بصياغة المحتوى وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة. كما تفيد الفئة العمرية المستهدفة من قبل هذه الدراسة، فالصفيين الأول الثانوي والثاني الثانوي يمثلان بداية مرحلة التمكين؛ ولهذا فهي نقطة تحول مهمة بالنسبة لطلبة

توافراً هو الذكاء الشخصي الداخلي، في حين كان أقلها توافراً هو الذكاء الموسيقي، إذ لم يُسجل له أي تكرار.

ويلحظ على الدراسات السابقة أن كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية قد نالت حظاً لا بأس به من الدراسات المتعلقة بتقويمها مثل: دراسة الجلال (2001)، ودراسة صلاحيين (2003)، ودراسة دحيور (2006)، وتطويرها مثل: دراسة الجوارنة (2006)، وهذه الدراسات خرجت بنتائج أن كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ما زالت بحاجة إلى التطوير والتحسين، وهذا هو هدف الدراسة الحالية؛ إذ أن موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة أنها جاءت مكملية لما سبقها من الدراسات. في حين لم تحظ كتب التربية الإسلامية - في حدود اطلاع الباحثة - بتحليلها في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

وعليه تميزت الدراسة الحالية في تناولها موضوع تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وبهذا تكون هذه الدراسة أولى الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تنبثق مشكلة الدراسة الحالية، مما ورد في الأهداف العامة للتربية في الأردن من تنمية التفكير النقدي الموضوعي، واستثمار القدرات الخاصة في تنمية المعارف وجوانب الإبداع لدى الطالب. وتنفيذاً لتوصيات المؤتمر التربوي الدولي الرابع: الاتجاهات المعاصرة في التربية وتطبيقاتها، الذي عقد في الأردن عام 2012م، بضرورة تصميم المناهج التعليمية في المباحث الدراسية المتعددة وفق نظريات الذكاء وخاصة نظرية الذكاءات المتعددة، وتماشياً مع التطورات العالمية في مجال تكنولوجيا المعلومات وانعكاساتها على العملية التعليمية، وما يتطلبه من ضرورة توجيه العملية التربوية توجيهاً يطور في شخصية الطالب القدرة على التحليل والنقد والمبادرة والإبداع، ونظرية الذكاءات المتعددة تساهم في تحقيق ذلك.

إضافة إلى أن كتب التربية الإسلامية لها خصوصية تنبع من دورها الذي تؤديه، فهي تتصل مباشرة بحياة المتعلمين وواقعهم، كما تشكل إطاراً مرجعياً لتصرفاتهم وسلوكياتهم وقيمهم واتجاهاتهم. وهي لا تزود المتعلمين بالمعلومات والآداب فحسب، وإنما تساهم في تنمية متكاملة وشاملة لجوانب الشخصية كافة. ولأهمية هذا الدور أجرت وزارة التربية والتعليم جملة من التغييرات والتعديلات عليها، ومع

- كتب التربية الإسلامية: يقصد بها الكتب التي أقرت لمرحلة التعليم الثانوي من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن والمطبقة في عام 2011\2012م، والتي تعنى بالعلوم الإسلامية.

- نظرية الذكاءات المتعددة: هي الأنواع من الذكاء التي ينبغي توافرها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، والمستندة إلى نظرية جاردنر التي تشتمل على ثمانية أنواع من الذكاء، وهي: الذكاء اللغوي اللفظي، والمنطقي الرياضي، والمكاني البصري، والجسمي الحركي، والإيقاعي الموسيقي، والاجتماعي البينشخصي، والذاتي الشخصي، والبيئي الطبيعي.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها: عينة الدراسة هي المجتمع نفسه، وتتكون من جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للصفين (الأول الثانوي، والثاني الثانوي)، وتفصيل هذه الكتب ما يلي:

1. كتاب الثقافة الإسلامية: الذي يتوزع محتواه على ثلاثة مستويات هي: المستوى الأول للصف الأول الثانوي والمقرر لكافة الفروع الأكاديمية (العلمي، والأدبي، والشرعي، والإدارة المعلوماتية، والتعليم الصحي) والمهنية (الزراعي، والصناعي، والفندقي والسياحي، والاقتصاد المنزلي). والمستوى الثاني للصف الأول الثانوي للفروع الأكاديمية، وللصف الثاني الثانوي للفروع المهنية. والمستوى الثالث للصف الثاني الثانوي للفروع الأكاديمية. والمقرر تدريس هذا الكتاب في جميع مدارس الأردن بدءاً من العام الدراسي 2007/2008م، والمطبق في عام 2012/2013م.

2. كتاب العلوم الإسلامية: المقرر للفرع الأدبي فقط، الذي يتوزع محتواه على أربعة مستويات هي: المستوى الأول والثاني للصف الأول الثانوي، والمستوى الثالث والرابع للصف الثاني الثانوي. والمقرر تدريس هذا الكتاب في جميع مدارس الأردن بدءاً من العام الدراسي 1995/1996م، والمطبق في عام 2012/2013م.

3. كتب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي للفرع الشرعي فقط، المقرر تدريسها في جميع مدارس الأردن بدءاً من العام الدراسي 1995\1996م، والمطبقة في عام 2012/2013م، وتشمل: كتاب القرآن الكريم

هذين الصفين، فهم يتطلعون إلى منهاج ينمي ذكاءاتهم المتنوعة ويلبيها، ويسهم في إعدادهم لخدمة مجتمعهم.

محددات الدراسة:

يقتصر إجراء هذه الدراسة على تحليل الأنشطة والأسئلة التقويمية من محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي المطبقة في عام 2011\2012م.

مصطلحات الدراسة

- تحليل المحتوى: هو الأسلوب الذي يهدف إلى تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية ممثلة بأنشطتها وأسئلتها تحليلاً كمياً وكيفياً، من خلال إعداد فئات التحليل، والتي تتضمن مؤشرات أنواع الذكاءات المتعددة الواجب الاهتمام بها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

- التضمين: يقاس عن طريق رصد التكرارات المشاهدة لمعايير الذكاءات المتعددة المضمنة في الأنشطة والأسئلة كوحدات تحليل محتوى في كتب التربية الإسلامية.

- التوزيع: يقصد به حسن توزع التكرارات المشاهدة لمعايير الذكاءات المتعددة المضمنة في الأنشطة والأسئلة كوحدات تحليل محتوى في كتب التربية الإسلامية في ضوء التكرارات المتوقعة لها، ويقاس حسن توزع التكرارات المشاهدة لمعايير الذكاءات المتعددة المضمنة في الأنشطة والأسئلة كوحدات تحليل محتوى في كتب التربية الإسلامية باستخدام إحصائي الباقي المعياري المعدل Adjusted Standardized Residual، بحيث إذا جاءت قيمة الإحصائي أنف الذكر ضمن مدى [-2 - 2] فإن حسن التوزيع يكون متحققاً وإذا تخطت قيمته المدى السابق يكون حسن التوزيع غير متحقق.

- التوازن: يقصد به عدم التأثير بالإخلال المترتب عن عدم وجود تطابق بين التكرارات المشاهدة وبين التكرارات المتوقعة لمعايير الذكاءات المتعددة المضمنة في الأنشطة والأسئلة كوحدات تحليل محتوى في كتب التربية الإسلامية، ويقاس التوازن باستخدام الإحصائي (χ^2) لحسن المطابقة، بحيث إذا جاءت قيمة (χ^2) على اختلاف نوعيها بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تكون حالة التوازن غير متحققة والعكس صحيح؛ بمعنى إذا جاءت قيمة (χ^2) على اختلاف نوعيها بغير دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تكون حالة التوازن متحققة.

الباحثة بتحليل نفس الوحدة التي حللتها الباحثة وهي وحدة كتاب الثقافة الإسلامية المستوى الثالث. وبعد الانتهاء من عملية التحليل، تم حساب نسبة الاتفاق البيني باستخدام معادلة كوبر أيضاً. وكانت تتراوح ما بين (97% - 100%).

فئات ووحدة التحليل: تم تقسيم فئات التحليل إلى نوعين: فئات رئيسية، وفئات ثانوية. وفيما يتعلق بالفئات الرئيسية فهي تدور حول أنواع الذكاءات المتعددة المعتمدة في هذه الدراسة والمتمثلة بـ (الذكاء اللغوي اللفظي، والمنطقي الرياضي، و المكاني البصري، والجسمي الحركي، والإيقاعي الموسيقي، والاجتماعي الينشخصي، والذاتي الشخصي، والبيئي الطبيعي). أما الفئات الثانوية فتتمثل بالمؤشرات التي تندرج تحت كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة. أما وحدة التحليل المتبعة في هذه الدراسة فهي الفكرة الممثلة في وحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة).

إجراءات الدراسة:

- 1- قراءة الباحثين قراءة معمقة ومركزة لكل نشاط وسؤال من الأنشطة والأسئلة التقويمية الواردة في كل درس من دروس كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، والبالغ عدد الأنشطة فيها (775) نشاطاً، وعدد الأسئلة التقويمية (3600) سؤالاً؛ لاستنباط المعيار المناسب له.
- 2- إذا كان النشاط أو السؤال مركباً بأن يشتمل على مطلوبين أحدهما معطوفاً على الآخر يعامل كل مطلوب على أنه نشاط أو سؤال مستقل بذاته.
- 3- جمع تكرارات كل معيار من مؤشرات أنواع الذكاءات المتعددة، ووضعها في جداول، وحساب النسبة المئوية والتكرارات المتوقعة لها وإجراء اختبار (2χ) لحسن المطابقة.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى؛ لأنه يقدم بيانات تفصيلية عن منهجية تأليف محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية شكلاً ومضموناً وإعداداً.

وعلموه، وكتاب الحديث الشريف وعلموه، وكتاب العقيدة الإسلامية، وكتاب الفقه وأصوله.

4. كتب التربية الإسلامية للصف الثاني الثانوي للفرع الشرعي فقط، المقرر تدريسها في جميع مدارس الأردن بدءاً من العام الدراسي 1996/1997م، والمطبقة في عام 2012/2013م، وتشمل: العلوم الشرعية (1): والذي يتوزع محتواه على مستويين هما: المستوى الثالث بعنوان "القرآن الكريم تفسير سورة التوبة"، والمستوى الرابع بعنوان "الحديث النبوي الشريف". والعلوم الشرعية (2): والذي يتوزع محتواه على مستويين هما: المستوى الثالث بعنوان "فقه المعاملات"، والمستوى الرابع بعنوان "النظم الإسلامية".

أداة الدراسة:

لبناء أداة الدراسة تمت مراجعة المصادر والمراجع والأدبيات التي تناولت الذكاءات المتعددة، مثل: (Gardner, 1999; Armstrong, 1994; الطويلة, 2007; بوطه, 2012). وتكونت الأداة من قائمة بمؤشرات كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة الثمانية، وهي: الذكاء اللغوي اللفظي، والمنطقي الرياضي، والمكاني البصري، والجسمي الحركي، والإيقاعي الموسيقي، والاجتماعي الينشخصي، والذاتي الشخصي، والبيئي الطبيعي. وتم صياغة مؤشرات كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة بما يتناسب مع مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، ومع البيئة الأردنية.

وللتحقق من صدق أداة التحليل، تم عرضها على (11) محكماً من المتخصصين في المناهج والتدريس، والتربية الإسلامية، والقياس والتقويم، وقد كانت ملاحظاتهم على الأداة مرتكزة على تعديل الصياغة اللغوية، وحذف بعض الفقرات، وتم الأخذ بها جميعاً.

وتم التأكد من ثبات الأداة بطريقتين هما:

1. تحليل الباحثين وحدة من كتاب الثقافة الإسلامية المستوى الثالث تم اختيارها عشوائياً في ضوء أداة التحليل، ثم أعيد التحليل بعد شهرين، وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر للثبات (Cooper, 1974). حيث كانت نسبة الاتفاق بين نتائج التحليلين (97%) وهي نسبة اتفاق عالية مما يدل على ثبات التحليل الذاتي.

2. التحليل من قبل محلل آخر، حيث قام محلل مختص في مجال مناهج وتدريس التربية الإسلامية بالتعاون مع

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة: ما درجة تضمين وتوزيع وتوازن مؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة والأسئلة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل لمحتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة والأسئلة) كلاً على حدة في ضوء قائمة مؤشرات الذكاءات المتعددة، بحيث تم رصد التكرارات المشاهدة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة والأسئلة) معاً، وحساب النسب

المئوية والتكرارات المتوقعة لها وإجراء اختبار (χ^2) لحسن المطابقة (Goodness of fit)¹؛ للكشف عن حسن مطابقة التكرارات المشاهدة للتكرارات المتوقعة الخاصة بمؤشرات الذكاءات المتعددة المضمنة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة والأسئلة) معاً، وكذلك حساب الباقي (Residual)² للتمكن من حساب الباقي المعياري (Standardized Residual)³؛ بما يقود إلى تبيان واقع التضمين والتوزيع والتوازن لمؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة والأسئلة) معاً، وذلك كما في الجدول (1).

جدول 1: نتائج اختبار (χ^2) لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لمؤشرات الذكاءات المتعددة لتكراراتها المتوقعة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة والأسئلة) معاً

الذكاء	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الباقي الباقي المعياري
الذكاء اللغوي/اللفظي	3416	72.0	677.57	2738.43
الذكاء المنطقي/الرياضي	1088	22.9	677.57	410.43
الذكاء الشخصي/الذاتي	179	3.8	677.57	-498.57
الذكاء الاجتماعي/البيئشخصي	34	0.7	677.57	-643.57
الذكاء الجسمي/الحركي	13	0.3	677.57	-664.57
الذكاء المكاني/البصري	10	0.2	677.57	-667.57
الذكاء البيئي/الطبيعي	3	0.1	677.57	-674.57
الكلية	4743	100.0		
كا² لحسن المطابقة		درجة الحرية	الدالة الإحصائية	
14275.327		6	0.000	

الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة والأسئلة) معاً أكثر مما هو متوقع وبفارق جوهري وفقاً للإحصائي الباقي المعياري، في حين كانت الذكاءات (الشخصي/الذاتي، والاجتماعي/البيئشخصي، والجسمي/الحركي، والمكاني/البصري، والبيئي/الطبيعي) على الترتيب حسب الظهور مضمنة فيها بأقل مما هو متوقع وبفارق جوهري وفقاً لإحصائي الباقي المعياري، كما تجدر الإشارة إلى عدم تضمين كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة والأسئلة) معاً للذكاء (الإيقاعي/الموسيقي).

يتضح من الجدول (1)، وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة والأسئلة) معاً وفقاً لاختبار (χ^2) لحسن المطابقة؛ بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة والأسئلة) معاً لتكراراتها المتوقعة؛ بما يفيد أن مؤشرات الذكاءات المتعددة مضمنة في وحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة) معاً وتتوزع بطريقة تخل بتوازنها في ضوء تعريف جاردنر لنظرية الذكاءات المتعددة من أن الذكاءات المتعددة تتوزع في المنهاج بشكل متساوٍ، كما يلاحظ أن كلاً من الذكاءين (اللغوي/اللفظي، والمنطقي/الرياضي) على الترتيب قد كانا مضمينين في كتب التربية

$$X^2 = \sum_{i=1}^{\theta} \frac{(o_i - \theta_i)^2}{\theta_i}$$

$$^2 \text{ Residual} = o_i - e_i.$$

$$^3 \text{ Standardized Residual} = \frac{o_i - \theta_i}{\sqrt{\theta_i}}$$

كما تم رصد التكرارات المشاهدة لمؤشرات الذكاءات (الأنشطة)؛ للكشف عن واقع التضمين والتوزيع والتوازن المتعددة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (2).

جدول 2: نتائج اختبار (χ^2) لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لمؤشرات الذكاءات المتعددة لتكراراتها المتوقعة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة)

الذكاء	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الباقى	الباقى المعياري
الذكاء المنطقي/الرياضي	518	51.4	144	374	31.17
الذكاء اللغوي/اللفظي	360	35.7	144	216	18.00
الذكاء الشخصي/الذاتي	77	7.6	144	-67	-5.58
الذكاء الاجتماعي/البيئشخصي	32	3.2	144	-112	-9.33
الذكاء الجسمي/الحركي	10	1.0	144	-134	-11.17
الذكاء المكاني/البصري	8	0.8	144	-136	-11.33
الذكاء البيئي/الطبيعي	3	0.3	144	-141	-11.75
الكلي	1008	100.0			
كا ² لحسن المطابقة	درجة الحرية	الدالة الإحصائية			
1804.847	6	0.000			

بوحدة التحليل (الأنشطة) أكثر مما هو متوقع وبفارق جوهري وفقاً للإحصائي الباقي المعياري، في حين كانت الذكاءات (الشخصي/الذاتي، والاجتماعي/البيئشخصي، والجسمي/الحركي، والمكاني/البصري، والبيئي/الطبيعي) على الترتيب حسب الظهور مضمنة بأقل مما هو متوقع وبفارق جوهري وفقاً للإحصائي الباقي المعياري، كما تجدر الإشارة إلى عدم تضمينها للذكاء (الإيقاعي/الموسيقي).

وأخيراً، تم رصد التكرارات المشاهدة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ممثلة بوحدة التحليل (الأسئلة)؛ للكشف عن واقع التضمين والتوزيع والتوازن لمؤشرات الذكاءات المتعددة فيها، وذلك كما في الجدول (3).

يتضح من الجدول (2)، وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة) وفقاً لاختبار (χ^2) لحسن المطابقة؛ بمعنى عدم وجود حسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة) لتكراراتها المتوقعة؛ بما يفيد أن مؤشرات الذكاءات المتعددة مضمنة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة) وتتوزع بطريقة تُلْخُ بتوازنها، حيث يلاحظ أن كلا من الذكاءين (المنطقي/الرياضي، واللغوي/اللفظي) على الترتيب قد كانا مضمينين في كتب التربية الإسلامية ممثلة

جدول 3: نتائج اختبار (χ^2) لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة لمؤشرات الذكاءات المتعددة لتكراراتها المتوقعة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأسئلة)

الذكاء	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الباقى	الباقى المعياري
الذكاء اللغوي/اللفظي	3056	81.8	622.5	2433.5	97.54
الذكاء المنطقي/الرياضي	570	15.3	622.5	-52.5	-2.10
الذكاء الشخصي/الذاتي	102	2.7	622.5	-520.5	-20.86
الذكاء الجسمي/الحركي	3	0.1	622.5	-619.5	-24.83
الذكاء المكاني/البصري	2	0.1	622.5	-620.5	-24.87
الذكاء الاجتماعي/البيئشخصي	2	0.1	622.5	-620.5	-24.87
الكلي	3735	100.0			
كا ² لحسن المطابقة	درجة الحرية	الدالة الإحصائية			
11806.296	5	0.000			

مع ما توصلت إليه دراسة الطوالبية (2007). مما يتطلب ذلك تربوياً ضرورة تأليف وتطوير المناهج الدراسية عامة ومناهج التربية الإسلامية خاصة وفق ذكاءات الطلبة المتعددة، فقد ذهب جاردرنر (2004) إلى أنه قد حان الوقت لإعداد مناهج دراسية ثرية بالذكاءات المتعددة، وأنه لا بد من استخدام الذكاءات المتعددة لإثراء فهم الطالب، ويتفق كذلك مع دعوة عفانة والخرندار (2003) في ضرورة تطوير المنظومة المعرفية للكتاب المدرسي من خلال مخاطبة المتعلمين وفق ذكاءاتهم المتعددة.

وأما ما يتعلق بتضمين كل من الذكاءين (اللغوي/ اللفظي، والمنطقي/ الرياضي) على الترتيب في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة) معاً أكثر مما هو متوقع وبفارقٍ جوهري؛ فإن ذلك يعود إلى طبيعة المحتوى الدراسي لكتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية والذي يتسم بالتضخم المعرفي لاشتماله على العديد من المفاهيم والحقائق والمعلومات، فلا زال مؤلفو الكتب المدرسية يركزون بشكل كبير على المعلومات أثناء التأليف ويعطونها اهتماماً خاصاً. وقد أشار إلى ذلك الجلال (2001) بأنه يتم التركيز في بناء محتوى كتب التربية الإسلامية على المعارف التي يتم إيصالها للطلبة. وهذا يتفق أيضاً مع دراسة سلمان (2007) ودراسة الجوارنة (2006) ودراسة حماد (2009). في حين تُفسر نتيجة حصول الذكاء المنطقي الرياضي على المرتبة الثانية من حيث درجة تضمين مؤشرات بسبب البنية المنطقية لمحتوى مادة التربية الإسلامية والتي تتطلب الاستقراء والتحليل والاستنتاج، بالإضافة إلى القياس والمقارنة وإدراك العلاقات بين العديد من موضوعات التربية الإسلامية، لا سيما أن هذه المادة تسهم في إعداد الطالب للتعامل مع قضايا الحياة بكافة نواحيها مما تطلب الاهتمام بهذا النوع من الذكاء.

كما وأظهرت النتائج تضمين كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة) معاً للذكاءات الآتية على الترتيب: (الشخصي/ الذاتي، والاجتماعي/ البيئشخصي، والجسمي/ الحركي، والمكاني/ البصري، والبيئي/ الطبيعي) بشكل أقل مما هو متوقع وبفارقٍ جوهري؛ ويعود ذلك أيضاً إلى عدم اعتماد نظرية الذكاءات المتعددة كنظرية تربوية معلنة للاعتماد على مبادئها في عملية التأليف، وبالتالي ما ورد من تضمينها لمؤشرات الذكاءات المتعددة ربما لم يكن مقصوداً به ذات النظرية وإنما أفكار واتجاهات تربوية متنوعة.

يتضح من الجدول (3)، وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأسئلة) وفقاً لاختبار (χ^2) لحسن المطابقة؛ بمعنى عدم وجود حُسن لمطابقة التكرارات المشاهدة لمؤشرات الذكاءات المتعددة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأسئلة) لتكراراتها المتوقعة، بما يفيد أن مؤشرات الذكاءات المتعددة مضمنة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأسئلة) وتتوزع بطريقة تُخلُ بتوازنها، ويلاحظ أيضاً أن الذكاء (اللغوي/اللفظي) قد كان مضمناً في كتب التربية الإسلامية بوحدة التحليل (الأسئلة) أكثر مما هو متوقع وبفارقٍ جوهري وفقاً للإحصائي الباقي المعياري، في حين كانت الذكاءات (المنطقي/الرياضي، والشخصي/الذاتي، والجسمي/الحركي، والمكاني/البصري، والاجتماعي/البيئشخصي) على الترتيب حسب الظهور مضمنة فيها بأقل مما هو متوقع وبفارقٍ جوهري وفقاً للإحصائي الباقي المعياري، بالإضافة إلى عدم تضمين كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأسئلة) لكل من الذكاءين (البيئي/الطبيعي، والإيقاعي/ الموسيقي).

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة: حيث أظهرت النتائج أن مؤشرات الذكاءات المتعددة مضمنة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة) معاً وتتوزع بطريقة تُخلُ بتوازنها. وتفسير تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمؤشرات الذكاءات المتعددة ممثلة بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة) معاً يعود إلى السعي الدؤوب نحو تحقيق الأهداف العامة للتربية في الأردن من تنمية التفكير النقدي الموضوعي، واستثمار القدرات الخاصة في تنمية المعارف وجوانب الإبداع والابتكار لدى الطالب، ويتفق هذا مع ما ذهب إليه (كوب وهيشور، 2001) في التأكيد على أن تحقيق الأهداف التربوية مرتبط بصقل وتنمية أنماط الذكاءات المختلفة للمتعلمين.

وأما سبب توزعها بطريقة تُخلُ بتوازنها هو أن الفريق الوطني لتأليف الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية، والخطوط العريضة لمناهج التربية الإسلامية لم يعتمد نظرية الذكاءات المتعددة كنظرية تربوية معلنة للاعتماد على مبادئها في عملية التأليف، وبالتالي ما ورد من تضمينها لمؤشرات الذكاءات المتعددة ربما لم يكن مقصوداً به ذات النظرية وإنما أفكار واتجاهات تربوية متنوعة، وقد توافقت وجهة النظر هذه

كما أظهرت النتائج على مستوى "الأسئلة" أن مؤشرات الذكاءات المتعددة مضمنة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأسئلة) وتتوزع بطريقة تخل بتوازنها، حيث يلاحظ من الجدول (3)، أن الذكاء (اللغوي/اللفظي) قد كان مضمناً في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأسئلة) أكثر مما هو متوقع وبفارق جوهري، في حين يلاحظ أن كلا من الذكاءات (المنطقي/الرياضي، والشخصي/الذاتي، والجسمي/الحركي، والمكاني/البصري، والاجتماعي/البيئشخصي) على الترتيب حسب الظهور قد كانت مضمنة فيها بأقل مما هو متوقع وبفارق جوهري، كما تجدر الإشارة إلى عدم تضمين كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأسئلة) لكل من الذكاءين (البيئي/الطبيعي، والإيقاعي/الموسيقي).

إن هذه النتيجة تؤكد ما ذهبت إليه الباحثة سابقاً - وبما لا يدع مجالاً للشك- من أن طبيعة المحتوى الدراسي والذي يشتمل على كم هائل من المعلومات قد انعكس على الأسئلة التقييمية الواردة في نهاية الدروس، وهذا يتفق مع دراسة سلمان (2007)، وأشار إلى ذلك أيضاً الجلال (2001) من أن محتوى كتب التربية الإسلامية يتم التركيز في بنائه على المعارف التي يتم إيصالها للطلبة، وأن الأسئلة التقييمية ما هي إلا انعكاس حقيقي لهذا التركيز المعلوماتي الخالص؛ ولهذا كان الذكاء (اللغوي/اللفظي) مضمناً في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأسئلة) أكثر مما هو متوقع وبفارق جوهري.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية بالآتي:

- 1- ضرورة تبني نظريات الذكاءات المتعددة في تأليف كتب الكتب الدراسية للمرحلة الثانوية بجميع فروعها.
- 2- ضرورة تضمين محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية مؤشرات الذكاءات المتعددة التي جاءت في هذه الدراسة في كل من الأنشطة والأسئلة.
- 3- ضرورة الاهتمام بتوزيع الذكاءات المتعددة بصورة متوازنة في كل من الأنشطة والأسئلة، بحيث يحظى كل طالب بتنمية ما لديه من ذكاءات متعددة.
- 4- إجراء دراسات تحليلية لمحتوى كتاب التربية الإسلامية في المراحل الدراسية الأخرى في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

وعدم تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للذكاء (الإيقاعي الموسيقي)، ربما يعود - من وجهة نظر الباحثة - إلى طبيعة المعرفة المقدمة لطلبة المرحلة الثانوية لا تتطلب تضمين هذا النوع من الذكاء، إضافة إلى النظرة السلبية التي يمتلكها الأفراد تجاه الإيقاع والموسيقى، فضلاً عن عدم اشراك أهل الاختصاص الإيقاعي الموسيقي في عملية تأليف الكتب المدرسية.

كما أظهرت النتائج على مستوى "الأنشطة" أن مؤشرات الذكاءات المتعددة مضمنة في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة) وتتوزع بطريقة تخل بتوازنها، ذلك أن كلا من الذكاءين (المنطقي/الرياضي، واللغوي/اللفظي) على الترتيب قد كانا مضمينين في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة) أكثر مما هو متوقع وبفارق جوهري، ويعود ذلك إلى أن الأنشطة تعكس طبيعة المحتوى التعليمي للكتاب المدرسي، حيث يتم التركيز في بناء محتوى كتب التربية الإسلامية على المعارف التي يتم إيصالها للطلبة، كما يتم بناء الأنشطة في ضوء ما تتطلبه هذه المعارف من عمليات الاستقراء والتحليل والاستنتاج، بالإضافة إلى القياس والمقارنة وإدراك العلاقات بينها. في حين كان الذكاءات (الشخصي/الذاتي، والاجتماعي/البيئشخصي، والجسمي/الحركي، والمكاني/البصري، والبيئي/الطبيعي) على الترتيب حسب الظهور في كتب التربية الإسلامية ممثلة بوحدة التحليل (الأنشطة) أقل مما هو متوقع وبفارق جوهري، وعدم تضمينها للذكاء الإيقاعي الموسيقي، يُفسر ذلك بعدم وجود مؤشرات تربوية يتم بناء الأنشطة على أساسها عند إعداد الكتاب المدرسي، وهذا يخالف ما تدعو إليه التربية الحديثة من الاهتمام بشخصية المتعلم من كل جوانبها، والتركيز على تنمية قدراته وذكاءاته المتعددة، وتلبية احتياجاته، فقد أكد الدعي (2002) أنه ونتيجة لتحول التربية من التركيز على المنهج إلى التركيز على الطالب، ومن التركيز على تنمية عقل الطالب إلى التركيز على تنمية شخصية الطالب ورعايته ككل متكامل من جسم وعقل وروح، وذلك من خلال التحول في الأنشطة الطلابية من كونها ثانوية إلى جعلها أنشطة أساسية في العملية التربوية. وهذا يتطلب ضرورة إيلاء الأنشطة مزيداً من الاهتمام؛ فهي تسهم في تحقيق كثير من الأهداف من أهمها: اكتشاف مواهب المتعلمين، ذلك أن عملية مواجهة الأفراد بمواقف تتحدى تفكيرهم سيكشف عن قدرات متنوعة لديهم، وعليه ينبغي التنوع في ألوان النشاط التي تنبه المواهب والذكاءات والمهارات الفردية.

المراجع

- الجلاد، ماجد (2001). تحليل الأسئلة التقييمية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن. مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"، 17(1)، 63-83.
- الدعيج، عبد العزيز (2002) أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن الاشتراك في الأنشطة الطلابية، المجلة التربوية، (21)، 117-134.
- الطالبة، هادي (2007). تحليل محتوى كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء الذكاءات المتعددة وقياس أثر وحدة مطورة على ذكاءات الطلبة وتحصيلهم. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد - الأردن.
- الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن (2009). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية. ط1. عمان - الأردن: دار الصفاء.
- بوطه، شذى محمود (2012). الذكاءات المتعددة أنشطة عملية ودروس تطبيقية. ط1. عمان- الأردن: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- جاردنر، هوارد (2004). أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة. (ترجمة محمد بلال الجيوسي). الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.
- جامعة الطفيلة التقنية (2012، ابريل). الإتجاهات المعاصرة في التربية وتطبيقاتها، المؤتمر التربوي الدولي الرابع في كلية العلوم التربوية. جامعة الطفيلة التقنية، الأردن.
- جوارنة، أحمد (2006). تطوير الأنشطة والتقييم في كتب التربية الإسلامية في ضوء المؤشرات المعاصرة وقياس أثر وحدات تعليمية مطورة في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- حسين، محمد عبد الهادي (2003). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة. ط1. عمان- الأردن: دار الفكر.
- حماد، حمزة عبد الكريم محمد (2009). مدى تضمين مستويات التفكير في أسئلة كتب المواد الشرعية في المدارس الشرعية لتابعة لوزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- دحبور، صالح (2006). تقييم كتاب العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في ضوء مؤتمر التطوير التربوي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- سلمان، خالد (2007). الأسئلة التقييمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن: دراسة تحليلية. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان - الأردن.
- سيد، إمام (2001). مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 17(1).
- صلاحي، علي (2003). تقييم كتاب الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي الشامل من وجهة نظر المعلمين والطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- عفانة، عزو والخزندار، نائلة (2003). استراتيجيات التعلم للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعلمين تخصص رياضيات بغزة. عمان - الأردن: دار المسيرة.
- كوب، جفري وهيشور، حسين (2001). التكنولوجيا والتعلم بواسطة المشاريع. الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID).
- مدكور، علي (1987). منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته. الكويت: مكتبة الفلاح.
- مرسي، محمد منير (2001). التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية. القاهرة: عالم الكتب.
- نوفل، محمد بكر (2010). الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق. ط2. عمان: دار المسيرة.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية (2003). التقرير الإحصائي للاختبارات الوطنية لضبط نوعية التعليم. عمان.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية (2004). التقرير الإحصائي للاختبارات الوطنية لضبط نوعية التعليم. عمان.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية (2005). التقرير الإحصائي للاختبارات الوطنية لضبط نوعية التعليم. عمان.

- Gardner, H. & Hatch, T. (1990). *Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of MI*. Harvard University: U.S.A. Retrieved June, 14, 2004, from: <http://www.Edu.org/cct/ccthome/reports/tr4.htm>
- Goodnough, K. (2001). Implementing multiple intelligences theory in a grade nine science classroom: The experiences of a high school teacher. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 1, 419-436.
- Hanley, C.C. (2002). *Improving student Interest and the achievement in social studies using a multiple Intelligence Approach*, Unpublished master's thesis, Saint Xavier University, Chicago.
- Armstrong (1994). *Multiple Intelligence in the Classroom*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cooper, J. O. (1974). *Measurement and Analysis of Behavioral Techniques*. C. E. Merrill Publishing Company
- Fisher, E. M. (1997). *A Cross Case Survey Of Research Based On Howard Gardener's Theory Of Multiple Intelligence*. Unpublished doctoral dissertation, University Of South Carolina. United States of America.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*, New York: Basic Books.

أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف

علي محمد الزعبي*

تاريخ قبوله 2014/6/11

تاريخ تسلم البحث 2014/2/24

The Effect of a Teaching Strategy Based on Problem Solving on Developing the Mathematical Creative thinking Skills for the Class Teacher Students

Ali Alzoubi, Department of Elementary Education, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating the effect of a teaching strategy based on problem solving on developing the mathematical creative thinking skills for the class teacher students, the sample of the study consisted of (98) students, distributed randomly into two groups, the control group consisted of (50) students taught by the traditional strategy, and the experimental group consisted of (48) students taught by a strategy based on problem solving. A mathematical creative thinking test was constructed by the researcher, and used as a pre post –test. Results showed a development of the creative thinking skills of the experimental group, the results also showed that there is a significant difference between the means of the experimental and control group, in favor of the experimental group. Results also showed a development of the levels of creative thinking of the experimental group, and distributed into 1, 2, and 3 levels. The study recommended further studies about models and strategies on the creative thinking in various class stages.

Keywords: Creative thinking, Problem solving strategy, Class teacher students.

والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهراً ومباشراً حيناً، وغامضاً أو غير مباشر حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه مزيداً من التأمل وإمعان النظر في مكونات هذا الموقف أو الخبرة، فهو يتطلب إستقصاء من نوع ما، فالفرد يحتاج التفكير للبحث عن مصادر المعلومات وفحصها والحكم على صحتها ودقتها، كما يحتاجه لاختيار المعلومات اللازمة للموقف، ثم توظيف هذه المعلومات في حل المشكلات التي تواجهه (أبو زينة وعابنة، 2007).

وتعدّ إستراتيجية حل المشكلات من الإستراتيجيات الفاعلة في التدريس والتدريب؛ لأنها تساعد الطلبة على إيجاد الحلول بأنفسهم من خلال البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب، كما تساعدهم على تحليل وتنظيم أفكارهم في المواقف غير التقليدية، وتعودهم على مواجهة المشكلات التي يواجهونها في مواقف مشابهة بثقة واقتدار (زيتون، 2004).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف في جامعة اليرموك، وتكونت العينة من (98) طالباً وطالبة وزعوا إلى مجموعتين تجريبية (48 طالباً) وضابطة (50 طالباً). تم بناء اختبار للتفكير الإبداعي الرياضي، ثم طبق على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل المعالجة وبعدها بعد التحقق من صدقه وثباته، كما تم تطبيق إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات لمساق الرياضيات في وحدات الهندسة الإقليدية، القياس، والهندسة المستوية على المجموعة التجريبية. وقد أظهرت النتائج تحسناً في مهارات التفكير الإبداعي الرياضي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى طلبة المجموعة التجريبية. كما وجدت الدراسة فروقاً دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة وفي الدرجة الكلية للاختبار لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج تحسناً في مستويات التفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية، مقارنة مع مستويات المجموعة الضابطة، وتوزعت نتائج طلبة المجموعة التجريبية في المستويات (3، 2، 1). وأخيراً أوصت الدراسة باستخدام برامج وإستراتيجيات تدريسية وبيان أثرها في تنمية التفكير الإبداعي الرياضي لدى الطلبة وفي مختلف المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: تفكير إبداعي، إستراتيجية حل المشكلات، طلبة معلم صف.

مقدمة: يشهد القرن الحالي تطوراً معرفياً شاملاً فرض تحدياته على جميع مجالات الحياة، ومنها المجال التربوي؛ فقد ساعدت وسائل الاتصالات الحديثة، بالإضافة إلى التقدم التقني الشامل على وجود هذا التطور، مما أسهم في وجود معارف ومعلومات كثيرة وجديدة، ونتيجة لذلك ينبغي أن تتمثل المؤسسات التربوية دورها في التصدي لمواكبة ومسايرة هذا الانفجار المعرفي الهائل، وإعداد القوى البشرية القادرة على التعامل معه بفكر ووعي وإبداع، ويتطلب ذلك استخدام مهارات متنوعة في التفكير، ومن أبرزها مهارات التفكير الإبداعي.

ويشير مفهوم التفكير إلى "النشاط المعرفي الذي يرتبط بالمشكلات والمواقف المحيطة بالفرد، والقدرة على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر حواسه المختلفة مستعيناً بحصيلته المعرفية السابقة، حيث يتكون التفكير من عدة مكونات، بعضها خاص بمحتوى موضوع أو مادة معينة، وبعضها خاص باستعدادات وعوامل شخصية كالاتجاهات والميول، في حين يمثل بعضها الآخر عمليات عقلية ومعرفية معقدة كحل المشكلات، أو عمليات أقل تعقيداً كالاستيعاب والتطبيق، وربما عمليات تحكم فوق معرفية" (العتوم، الجراح وبشارة، 2011، 18).

* قسم التربية الابتدائية، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الطلبة، وهي تعدّ امتداداً طبيعياً لتعلم المبادئ والقوانين في مواقف جديدة، كما أنها تدريب مناسب للطلاب ليصبح قادراً على حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية (أبو زينة، 2010).

وقد بينت معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) أنه يجب إعداد الطلبة لاستخدام المعرفة الرياضية لحل المسائل الرياضية مع القدرة على الاتصال والتبرير الرياضي، كما أظهرت هذه المعايير بأن توجيه الطلبة لحل المسائل باستخدام طرق وإستراتيجيات مختلفة يساعد الطلبة على تطوير تفكيرهم الرياضي، ويمكن قياس قدرة الطلبة على التفكير الإبداعي من خلال المسائل مفتوحة النهاية أو مفتوحة الإجابة، أو الأسئلة التي تحتاج أكثر من إجابة واحدة، كما بينت هذه المعايير حاجة الطلبة لتزويدهم بمسائل تتحدى تفكيرهم، وذلك من أجل إعدادهم لتطوير تفكيرهم الرياضي ولتمكينهم من التفكير الإبداعي (NCTM, 2000).

والإبداع نوع من أنواع التفكير التي تتصل اتصالاً وثيقاً بالقدرة على التخيل؛ فالشخص ذو المستوى الأعلى من الإبداع يشارك جسمياً وذهنياً في الأنشطة المتنوعة بطريقة ناجحة، ويستطيع الابتعاد عن الطرق المألوفة أو المعتادة أثناء حله للمسائل، كما يتطلب استخدام أدوات من أشخاص بارعين، وتطوير طرق وأفكار جديدة (Ciltas, 2012).

وقد تعددت التعريفات لمفهوم الإبداع، وذلك وفقاً لتنوع اهتمامات الباحثين والعلماء ومنطقتهم النظرية، فقد عرف تورانس (Torrance, 1963) الإبداع بأنه العملية التي يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات، والفجوات في المعرفة، والعناصر المفقودة، وتحديد الصعوبات، والبحث عن الحل، وتكوين التخمينات للفرضيات الممكنة حول الصعوبات، واختبار وإعادة اختبار هذه الفرضيات، وربط النتائج، واستناداً لذلك فإن الأشخاص المبدعين لديهم القدرة على التفكير بطلاقة؛ أي التفكير بعدد كبير من الأفكار وبسرعة، ولديهم مرونة في التفكير؛ أي استخدام الأفكار بطرق متنوعة وغير اعتيادية، ولديهم أصالة في التفكير؛ أي التفكير بطرق جديدة وغير مألوفة.

وتوجد عدة اتجاهات حول طبيعة التفكير الإبداعي حيث يرى أصحاب الاتجاه الأول أن التفكير الإبداعي يتمثل في إنتاج الأفكار الجديدة وذات النوعية العالية، ويرتبط بالقدرة على التفكير التباعدي، في حين لم يسلم أصحاب الاتجاه الثاني بأن التفكير الإبداعي مسألة مبسطة عن التفكير

ويعرّف مارتينيز (Martinez, 2003) حل المسألة بأنه التحرك نحو هدف ما عندما يكون المسار إلى هذا الهدف غير محدد وغير واضح. كما يُعرّف حل المسألة بأنه مجموعة من العمليات الفردية المكتسبة التي يستدعيها الفرد في الموقف المشكل الذي يواجهه، بالإضافة إلى أن حل المسألة عملية عقلية تتميز بالقدرة على إدراك العلاقات بين العناصر الداخلية لهذه المسألة، وذلك عن طريق التطبيق المنظم لمعرفة الفرد وتفكيره لحلها (بدوي، 2003).

وتعدّ طريقة حل المسألة من الأساسيات التي توظف في تطبيق الرياضيات؛ لأنها تستخدم كتطبيق أولي لتعليم المفاهيم والمهارات الرياضية للطلبة، كما تعدّ واحدة من المعايير الأساسية فيما يتعلمه الطلبة (NCTM, 2000). وينظر إلى حل المسألة بأنها حجر الزاوية في الرياضيات المدرسية، بل يعتبر بعضهم أن الهدف الأساس لتعلم الرياضيات المدرسية يتمثل بقدرة الطلبة على حل المسائل (Finan, 2006).

وتعمل إستراتيجية حل المشكلات الرياضية (حل المسائل الرياضية) على تمكين الطلبة من تعلم مفاهيم رياضية جديدة، على اعتبار أنها طريقة تتحدى الأبنية المعرفية والأطر المرجعية المعتادة لهؤلاء الطلبة، وذلك من خلال طرح مشكلات جديدة في موقف جديدة تجبر الطلبة على التفكير التباعدي، والتعمق، ومراجعة المفاهيم السابقة، مما يؤدي إلى تنمية القدرات الإبداعية، والثقة بالنفس، وروح المغامرة، وحب الاستطلاع، والسعي للكشف عن المجهول (الحارثي، 2000).

وتعدّ المسألة الرياضية مكوناً رئيساً من مكونات المعرفة الرياضية، فهي موقف يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد لا يتوافر له حل جاهز في حينه، وحتى يُحكم على هذا الموقف بأنه مشكلة للفرد فلا بد من توافر عدة شروط منها: قبول الفرد للموقف والتفاعل معه والسعي لتحقيقه، ووجود مانع أو حاجز يحول بين الفرد وتحقيق الهدف، بالإضافة إلى سعي الفرد ونشاطه في البحث عن السبل والوسائل التي تساعد على التصدي لهذا الموقف وإيجاد حل له (أبو زينة، 2010).

وتتنوع المسائل الرياضية التي تقدم للطلبة، فمنها ما يتضمن الحساب والعمليات الحسابية، ومنها ما يتضمن القدرة المكانية، ومنها ما يتضمن الهندسة... الخ، ومهما تنوعت أو اختلفت أنماط هذه المسائل، فالمهم أن يتدرب الطلبة على كيفية التعامل معها وكيفية حلها؛ ذلك لأنها تدربهم على التعامل مع المشكلات الحياتية، وتكسيهم خبرات في التعامل مع هذه المشكلات (بدوي، 2003). وتعدّ مهارة حل المسائل الرياضية وسيلة لإثارة الفضول الفكري وحب الاستطلاع لدى

ومن الصعب تطوير الإبداع الرياضي وتنميته إذا كان تفكير الفرد محصوراً في التطبيقات المبنية على القوانين فقط دون معرفة جوهر المشكلة المطلوب حلها، فقد أشارت معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) إلى أن الطلبة يجب أن يعالجوا بعض المهمات الرياضية المعقدة بكل ثقة، ويتعاملوا مع المشكلة من وجهات نظر مختلفة، أو أن يطبقوا الرياضيات بطرق مختلفة لإيجاد طرق تمكنهم من إحراز التقدم في التفكير (NCTM, 2006).

ولا يقتصر الإبداع في حل المسألة (المشكلة) على ضرورة التفكير التباعدي والمعرفة والمهارة الرياضية فحسب، بل يتطلب أيضاً التمكن من المفاهيم والمهارات الرياضية، واستيعاب المفاهيم الأساسية في الرياضيات، بالإضافة إلى الدافعية، والخبرة، وتوفير الجو المناسب للإبداع (Mann, 2006). وبين سيلفر (Silver, 1997) أن الإبداع في حل المسألة يتم من خلال الربط بين وضعية المسألة وحلها، بالإضافة إلى محاولة حلها وإعادة تكوينها من خلال أنشطة إبداعية، وفي النهاية ينبغي أن تخضع عملية الحل والحلول المقترحة لهذه المسألة للتقييم؛ وذلك لتحديد مقدار الإبداع المستخدم في حلها.

ويرى سريرامان (Sriraman, 2005) بأن الإبداع الرياضي في الصفوف K-12 يمكن أن يوصف بأنه العملية التي تنتج حلولاً غريبة وجديدة لمسألة معطاة، أو أنه تكوين لأسئلة جديدة، أو استخدام تصورات جديدة للنظر في مسألة قديمة، فالطلبة المبدعون ينبغي أن يمتلكوا القدرة على إعادة تكوين المسائل، أو إيجاد مسائل بالاستناد للمسائل المطروحة، بالإضافة إلى امتلاك القدرة على التفكير المستقل والنشط.

ويتوجب على معلم الرياضيات أن يعمل على تنمية مهارات الإبداع الرياضي لدى طلبته، فالحد من الإبداع في دروس الرياضيات يقصر الرياضيات على مهارات حفظ القواعد والقوانين وتذكرها والتمكن من تطبيقها فقط، وقد يعمل ذلك على عدم التعامل مع الرياضيات واستخدامها كما يجب، وقد يعمل ذلك على اختفاء الرياضيات من حياة الأفراد مع مرور الزمن (Meissner, 2000).

ويرى عبيد (1995) أن المعلم الذي يسعى للعمل على تنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات المدرسية لدى طلبته ينبغي أن يتقبل مجموعة من الأطر الفكرية التي تتمحور حول مبادئ منها: أن كل طالب قابل للتعليم، ولديه قابلية على القيام بنشاط إبداعي، وأن كل نجاح في أي نشاط إبداعي

التباعدي؛ وذلك لأنه يرتبط بجوانب عقلية أخرى كحل المشكلات الإبداعي والذكاء، حيث يتأثر هذا النوع من التفكير بالخبرة، ويعتمد على تحديد المشكلة وتعريفها بشكل صحيح، إضافة إلى طبيعة الإدراك لدى الفرد المبدع، وطبيعة الأبنية المعرفية التي يطبقها أثناء العمل على المشكلة، كما يعتمد على الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد للوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات (Byrne, Shipman & Mumford, 2010).

وصف رنكو وألبرت (Runco & Albert, 1993) الإبداع بأنه بناء متعدد الأوجه، يتضمن كلاً من التفكير التقاربي والتباعدي، كما يتضمن حل المسائل، والتعبير الذاتي، والقدرة على طرح الأسئلة، والثقة بالنفس. كما حدد كرتيتسكي (Kurtetskii, 1976) خصائص الإبداع الرياضي بمجموعة من المتغيرات تمثلت بسياق تكوين المسألة الرياضية، وحل المسألة الرياضية، والاستقلالية والأصالة في الحل.

ويتكون الإبداع الرياضي من مجموعة من المهارات الإبداعية كالطلاقة، والمرونة، والأصالة في حل المسائل الرياضية ومعالجتها، ويتحدد تفعيل هذه المهارات بطبيعة المسألة الرياضية التي تقدم للطلبة؛ فالمسألة الرياضية البسيطة قد لا تتوجب إيجاد حلول إبداعية لأن إجابتها أو طرق حلها قد تكون موجودة مسبقاً في مخزون الطالب المعرفي، وعلى النقيض من ذلك فإن بعض المسائل تحتاج إلى ابتكار حلول أو طرق حل جديدة، لذا يستطيع الطالب عندئذ الإتيان بحلول متعددة لهذه المسألة أي تتميز بالطلاقة، بحيث لا تقتصر هذه الحلول على جانب واحد إنما تشمل أوجه متعددة أي تتميز بالمرونة، ومن خلال تلك الحلول أو الطرق تظهر حلول جديدة أي تتميز بالأصالة (Haylock, 1997; Kim, Cho & Ahn, 2003).

وذكر شامبرلين ومون (Chamberlain & Moon, 2005) مجموعة من الأفكار كشواهد على الإبداع الرياضي، وأحد هذه الأفكار أن المبدع رياضياً يجب أن يتسم تفكيره بالطلاقة والمرونة والأصالة، والفكرة الثانية أن الإبداع الرياضي يكون في مجال الرياضيات تحديداً؛ فالفرد المبدع في اللغة والأدب ليس بالضرورة أن يكون مبدعاً في الرياضيات والعكس، أما الفكرة الثالثة فهي أن الإبداع في الرياضيات لا يكون واضحاً إلا إذا عمل المعلم على ملاحظة أعمال الطلبة في المسائل التي تتطلب إبداعاً رياضياً.

(Mann, 2005) دراسة هدفت إلى البحث عن الوسائل السهلة التي تظهر المتنبئات الإبداعية الكامنة في الرياضيات، وطبقت أدوات الدراسة على (89) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع في إحدى المدارس الأمريكية، وبيّنت النتائج أن التحصيل الرياضي يفسر (23%) من التباين في علامات الإبداع الرياضي، بينما فسرت العوامل: الاتجاه نحو الرياضيات، والتصور الذاتي عن المقدرة الإبداعية، والجنس مجتمعة (12%) من التباين في علامات الإبداع الرياضي. وهدفت دراسة لين وكو (Lin & Cho, 2011) إلى تقصي صفات حل المشكلة الإبداعية التي تعدّ متنبئات بقدرة الطلبة على حل المشكلات الإبداعية الرياضية، وطبقت الدراسة على (409) طلاب وطالبات في تايوان، وقد أشارت النتائج إلى أن المتنبئات المباشرة في القدرة على حل المشكلات الرياضية كانت التفكير التباعدي، والمجال المحدد المعرفة، والمهارات، في حين كانت المتنبئات غير مباشرة في القدرة على حل المشكلات الرياضية التفكير التقاربي، والدافعية، والمعرفة العامة، والمهارات، والبيئة.

وهدفت بعض الدراسات إلى تطبيق بعض استراتيجيات التدريس وبيان أثرها في تنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة، فقد قام موما وكوسوما وساباندرا وأفغاني (Moma, Kusumah, Sabandra & Afgani, 2013) بدراسة هدفت إلى تنمية التفكير الإبداعي لطلبة المدارس العليا من خلال التعلم المنتج، وشملت عينة الدراسة (191) طالبا وطالبة، وزعوا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة مقياسا للتفكير الإبداعي الرياضي، بالإضافة إلى برنامج تعليمي مستند إلى التعلم المنتج طبق على المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القدرة على التفكير الإبداعي الرياضي، في حين لم تكشف النتائج عن وجود تفاعل دال إحصائيا بين طريقة التعلم ومستوى المدرسة في تنمية قدرة التفكير الإبداعي الرياضي لدى الطلبة. وهدفت دراسة سيلتاس (Ciltas, 2012) فحص أثر طريقة النمذجة الرياضية في مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الجامعيين، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، إذ تم تطبيق طريقة النمذجة الرياضية على مجموعة تجريبية من طلبة إحدى الجامعات في تركيا، بينما طبق على المجموعة الضابطة طريقة التدريس الاعتيادية، وجمعت البيانات من خلال استبانة وصفت مستويات التفكير الإبداعي لدى الطلبة عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن طريقة التدريس التي طبقت على المجموعة التجريبية كان لها أثر إيجابي في

يعمل على زيادة مستوى الأداء. واقترح في هذا الإطار مجموعة من الأنشطة الأساسية التي تهدف إلى تنمية قدرات الطالب الإبداعية في حصة الرياضيات كتشجيعه على طرح الأسئلة، والبحث عن أكبر عدد ممكن من الحلول الأصلية للمشكلات الرياضية، وغيرها.

يتضح من خلال ما تقدم أن هناك اهتماما متزايدا بالتفكير الإبداعي وتنمية مهارات الإبداع الرياضي لدى الطلبة، كما يتضح أن تنمية هذه المهارات أمر ممكن، وذلك من خلال أساليب وإستراتيجيات ومداخل مختلفة، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية حل المشكلات التي تساعد المتعلم على تنظيم عملياته العقلية في معالجة المواقف المشكلة، مما يعمل على زيادة الفرصة للاكتشاف ومواجهة مثل هذه المواقف في الحياة بصورة عامة، وانتقال أثر التدريب عليه من موقف لآخر.

وقد أجريت العديد من الدراسات حول التفكير الإبداعي عموما، إذ عمل بعضها على تطوير اختبارات تقيس مهارات هذا النوع من التفكير فقد أجرى لي وهوانق وسيو (Lee, Hwang & Seo, 2003) دراسة هدفت إلى تطوير اختبار يمكن استخدامه لقياس مهارات الطلبة على التفكير الإبداعي في الرياضيات للموهوبين والعاديين، واشتمل الاختبار على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة، وتم تقنين الاختبار على (462) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في كوريا منهم (409) طالب عادي و(53) طالبا موهوبا، وحسبت الخصائص السيكمومترية للاختبار التي اعتبرت جيدة لاستخدامه لقياس قدرة الطلبة على التفكير الإبداعي الرياضي.

كما هدفت بعض الدراسات إلى البحث في العوامل والمتغيرات التي تؤثر في التفكير الإبداعي لدى الطلبة، فأجرت هول (Hall, 2009) دراسة هدفت إلى تعرف فيما إن كان الجنس ومستوى الصف ومستوى الإبداع لها أثر في استخدام استراتيجيات حل المسألة الرياضية وطرق الحل، عندما يتعاملون مع مسائل غير روتينية، وطبقت أدوات الدراسة على (170) طالبا وطالبة من الصف السادس والسابع في أمريكا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في عدد طرق الحل تعزى لمستوى الصف، بينما وجدت فروق دالة إحصائية في عدد طرق الحل تعزى للجنس في الصف السادس لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق في الصف السابع، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة بين درجة الإبداع وعدد الحلول عند الطلبة. كما أجرى مان

البحث عن طرق مختلفة للإجابة الصحيحة، مما يقود الطلبة إلى التفكير في درس الرياضيات في الحصول على الإجابة الصحيحة في أسرع وقت (Devens-Seligman, 2007). وهذا الأمر قد يؤثر في طريقة تفكير الطلبة لاحقاً والتعامل مع المسائل الرياضية المختلفة، وعلى الرغم من التوصيات العديدة التي تشجع الطلبة على التفكير بأكثر من اتجاه إلا أن انعكاس ذلك في الواقع العملي ما زال متواضعاً جداً، ومن هذه التوصيات ما أشارت إليه معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000) بأن الطلبة يحتاجون لأن يتعلموا مجموعة جديدة من المهارات الأساسية في الرياضيات بحيث تجعلهم قادرين على الحساب بطلاقة، وأن يحلوا المسائل بإبداع. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة معلمي الصف الذين سيقومون بالتدريس في المراحل التي تؤسس للتفكير الرياضي لدى الطلبة، وتحديدًا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مظاهر مهارات التفكير الإبداعي الرياضي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طلبة المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ التجربة؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي الرياضي وفي كل مهارة من مهاراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة) تعزى لإستراتيجية التدريس (قائمة على حل المشكلات، الاعتيادية)؟
3. ما مستويات التفكير الإبداعي لدى طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق الإستراتيجية؟

أهمية الدراسة

يمكن لهذه الدراسة أن تعمل على تحسين تدريس الرياضيات، وذلك بالتعرف على بعض الإستراتيجيات المناسبة التي يمكن من خلالها إعداد معلم الرياضيات للمستقبل، بالإضافة إلى تزويد طلبة معلم الصف ببعض طرق تطوير مهارات التفكير الإبداعي لما لذلك من أثر في حياته الشخصية والمهنية المستقبلية، ذلك بأن هؤلاء الطلبة سيقومون بتدريس الرياضيات لطلبة الصفوف الأولى، وهي المرحلة التي يتم فيها اكتساب المعارف والمهارات التي يتم البناء عليها مستقبلاً، كما يمكن لهذه الدراسة أن تحدد بعض المؤشرات العملية التي يمكن أن تبني عليها مناهج الرياضيات في المرحلة الأساسية.

مستويات التفكير الإبداعي لدى الطلبة. وهدفت دراسة الراشدي (2005) إلى بيان أثر إستراتيجية دراسية في حل المشكلات في التحصيل والتفكير الإبداعي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (71) طالباً في سلطنة عمان، قسمت عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل، وفي مهارات الطلاقة والمرونة، وللقدرية الكلية للتفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم يتبين من النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مهارة الأصالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

يلاحظ مما تقدم أن استراتيجيات حل المشكلات والتعلم المنتج والنمذجة تعمل على تنمية التفكير الإبداعي ووجدت دراسات عملت على تنمية التفكير الإبداعي الرياضي من خلال استراتيجيات أخرى غير حل المشكلة كدراسة الراشدي (2005)، وموما وزملائه (Moma, et al., 2013)، وسيلتاس (Ciltas, 2012)، وربطت دراسات أخرى بين الإبداع والرياضيات كما في دراسة مان (Mann, 2005)، وهول (Hall, 2009)، ولين وكو (Lin & Cho, 2011). وقد استفادت الدراسة الحالية من اختبار التفكير الإبداعي الرياضي الذي أعده لي وزملاؤه (Lee, et al., 2003). كما يتضح أن العينات المستخدمة في الدراسات قد تعددت، فشملت طلبة مدارس في مراحل مختلفة وطلبة جامعات. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة باستخدام إستراتيجية حل المشكلات لدى طلبة معلم الصف.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظ الباحث من خلال عمله مدرسا لمساقات أساسيات الرياضيات لطلبة معلم الصف أنهم لا يفكرون في المواقف الرياضية التي تعرض عليهم في أكثر من اتجاه، وأن تعاملهم مع المسائل الرياضية بأنواعها المختلفة محدود، وغالباً ما يتم التفكير في المسائل بنفس الطريقة التي يتعلمون من خلالها حل هذه المسائل في غرفة الصف، فلا ينوعون في طرق الحل، ولا يفكرون بإيجاد بدائل أخرى لحل هذه المسائل، ويبدو أن طرق التفكير هذه هي امتداد لما تعلمه الطالب في المدرسة؛ إذ قد يكون التركيز في المدارس من قبل معلمي الرياضيات على توجيه الطلبة لتحديد الخوارزمية التي تقود إلى الإجابة بشكل سريع ليتمكن المعلم من الانتقال إلى موضوع آخر وهكذا. ويبدو أيضاً أن هناك عدم تركيز من قبل المعلمين على تبرير وتوضيح كيفية الحصول على الإجابة، أو

مصطلحات الدراسة

إستراتيجية حل المشكلات: تعرف إستراتيجية التدريس بأنها إجراءات معينة لتدريس موضوع محدد (أبو زينة، 2010). وإستراتيجية التدريس القائمة على حل المشكلات في هذه الدراسة تعني مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تقوم على تقديم مشكلة رياضية، وحلها من خلال تحديد المعطيات والمطلوب، وتحديد خطة للحل، وتنفيذ الحل، ومراجعتها والتحقق منه في وحدات الهندسة الإقليدية، والقياس، والهندسة المستوية.

التفكير الإبداعي الرياضي: امتلاك الطالب لمهارات الطلاقة والمرونة والأصالة وتفعيلها في حل المسائل الرياضية، وذلك من خلال تطوير تفكيره في التراكيب الرياضية، وملاحظة الأنماط الرياضية وفهم المقبول منها، وتجريد وتعميم المحتوى الرياضي، بالإضافة إلى عمل ارتباطات بين الأفكار الرياضية غير المترابطة (Haylock, 1987). ويعني بهذه الدراسة قدرة الطالب على الاستجابة على اختبار التفكير الإبداعي الرياضي من إعداد الباحث.

الطلاقة: مهارة الطالب في التوصل إلى أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة لمشكلة أو موقف ما، وتعني بهذه الدراسة درجة الطالب على الاستجابات الصحيحة على اختبار التفكير الإبداعي أداة الدراسة.

المرونة: مهارة الطالب في التوصل لاستجابات مناسبة بأنماط مختلفة وأفكار متنوعة على موقف أو مشكلة ما، وتعني بهذه الدراسة درجة الطالب على أنماط الإجابة الصحيحة التي يستجيبها على فقرات اختبار التفكير الإبداعي أداة الدراسة.

الأصالة: وتعني مهارة الطالب في التوصل لاستجابات مناسبة بحيث تكون فريدة وغير شائعة وغير متوقعة من الطلبة الآخرين، أي قليلة التكرار داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وتعني بهذه الدراسة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار أداة الدراسة، إذا استجاب إجابة صحيحة لم يشاركه بها أكثر من 5% من الطلبة.

طلبة معلم الصف: هم الطلبة الملتحقون ببرنامج معلم صف في كلية التربية في جامعة اليرموك، والمتوقع لهم بعد تخرجهم من الجامعة أن يقوموا بتدريس صفوف المرحلة الأساسية الأولى من التعليم الأساسي.

محددات الدراسة:

تتحد هذه الدراسة بما يأتي:

1. عينة من طلبة معلم الصف في جامعة اليرموك في الفصل الأول للعام (2013-2014).
2. أدوات الدراسة وما تتصف به من خصائص سيكومترية.
3. مجموعة من مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من شعبتين تم اختيارهما عشوائياً من الشعب التي يدرسها الباحث في الفصل الأول من العام (2013-2014)، وتضم هاتان الشعبتان (102) طالب وطالبة من طلبة تخصص معلم الصف في كلية التربية في جامعة اليرموك، والمسجلين في مساق الرياضيات لمعلمي المرحلة الابتدائية المستوى الثاني، اختيرت إحداهما عشوائياً (50) طالبا وطالبة) لتمثل المجموعة التجريبية، وقد درست المساق وفق إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات، واختيرت الأخرى (52 طالبا وطالبة) كمجموعة ضابطة درست المساق نفسه وفق الطريقة الاعتيادية (أصبح العدد بعد استبعاد الغياب 50 طالبا في المجموعة الضابطة، 48 طالبا في المجموعة التجريبية).

تكافؤ المجموعات

تم تطبيق اختبار التفكير الإبداعي على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل البدء بتطبيق الدراسة، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج طلبة المجموعتين، على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة والاختبار ككل، واستخدم اختبار(ت) للعينات المستقلة لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما هي معروضة في جدول (1).

جدول 1 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لنتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية على مهارات التفكير الإبداعي والاختبار ككل القبلي

المهارة	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	ت	الدالة
الطلاقة	العدد	50	48	0.09
المتوسط الحسابي	4.7	4.75		
الانحراف المعياري	2.7	2.8		
المرونة	العدد	50	48	-0.98
المتوسط الحسابي	0.92	0.75		
الانحراف المعياري	0.9	0.8		
الأصالة	العدد	50	48	0.37
المتوسط الحسابي	0.12	0.15		
الانحراف المعياري	0.3	0.36		
الكلي	العدد	50	48	-0.13
المتوسط الحسابي	5.74	5.65		
الانحراف المعياري	3.4	3.5		

تبين نتائج جدول 1 أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية، على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة وعلى الاختبار ككل، مما يعني تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الإبداعي، وعلى مهاراته الثلاث.

المادة التعليمية

تم بناء المادة التعليمية لمساق الرياضيات لمعلمي المرحلة الابتدائية المستوى الثاني، في وحدات الهندسة الإقليدية، القياس، الهندسة المستوية، وفق إستراتيجية حل المشكلات، والهدف من الإستراتيجية هو تنمية قدرة الطلبة على التفكير من خلال تحليل المشكلة وتجربتها وحلها، ويتطلب ذلك من الطالب أن يجمع أكبر قدر من المعلومات عن المشكلة من خلال تحليلها إلى مشكلات فرعية، ثم تحديد المشكلة الرئيسية، كما تهدف هذه الإستراتيجية أيضا إلى تنمية قدرة الطلبة على التفكير من خلال توليد الأفكار وجمعها، والتفكير بطرق مختلفة لحل المشكلة، إضافة لوضع

الفروض وتجربتها واختبارها، وقد تم بناء المادة التعليمية بحيث تراعي خطوات حل المشكلة، وتتضمن الخطوة الأولى فهم المشكلة، وذلك من خلال تحليلها وتحديد المعطيات والمطلوب، وتحديد العلاقة بين المعطيات، وتحديد الشروط المكونة للموقف أو المشكلة، ويتم ذلك من خلال الإجابة عن عدد من الأسئلة المخصصة لتنمية هذه المهارة (من خلال الحوار والنقاش وتبادل الآراء) وصولا لتحديد المشكلة، وفهماها بالصورة الصحيحة.

والخطوة الثانية من خطوات حل المشكلة هي وضع خطة للحل، ويتعلق ذلك باختبار فكرة الحل وإستراتيجيته ووضع البدائل والفروض، واختبار صحة الفروض وصولا للفرض (البديل) الصحيح، ويتم ذلك من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة من مثل: هل تعرضت لمشكلة مشابهة من قبل؟ كيف عملت على حلها؟ هل يمكن اشتقاق معلومات إضافية من المعطيات؟ هل تعاملت مع كل الأفكار؟ هل استخدمت كل المعلومات المعطاة؟ ... وغيرها من الأسئلة المخصصة لتنمية هذه المهارة.

أما الخطوة الثالثة فهي تنفيذ خطة الحل، وذلك بعد مراجعة الخطة بجميع مراحلها، ثم توجيه الطلبة لتنفيذ الحل، ويمكن الاستعانة ببعض الأسئلة من مثل: هل ترى بوضوح أن الخطوة صحيحة؟ هل تستطيع أن تبرهن صحة الخطوة؟ هل استخدمت كل المعطيات في الحل؟ هل تعتمد كل خطوة في الحل على الخطوة السابقة وتؤدي إلى الخطوة التالية؟ وغير ذلك من الأسئلة التي تنمي هذه المهارة.

وأخيرا خطوة مراجعة الحل والتأكد من صحته، وذلك من خلال توجيه الطلبة عبر عدة أسئلة منها: هل يمكنك مراجعة الحل الذي قمت به والتأكد من خطواته؟ هل يمكن اشتقاق نتائج أخرى صحيحة للحل؟ هل توجد طرق أخرى للحل؟ هل يمكنك حل المشكلة باستخدام هذه الطرق؟ هل يمكن استخدام النتيجة التي تم التوصل إليها في حل مشاكل أخرى؟

ولغرض التحكم بمسيرة الإستراتيجية بشكل موضوعي ومتتابع، فقد تم استخدام التقويم بأشكاله المختلفة (التمهيدي، البنائي، الختامي)، وذلك بهدف ضبط الإستراتيجية وتحسين عملية التعليم والتعلم، والتحقق من تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الإستراتيجية.

ولقد تم عرض نماذج من المادة التعليمية وفق الإستراتيجية المذكورة على عشرة مختصين في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، لبيان مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، وفي ضوء جميع الملاحظات التي تم

(أ) الطلاقة: وتعني عدد الاستجابات الصحيحة على كل فقرة، وقد أعطيت كل استجابة صحيحة درجة واحدة، على أن يكون أقل عدد للاستجابات استجابتين، وأقصى درجة هي (15 درجة)، حيث تم تحديد الحد الأعلى للاستجابات (15 استجابة)، فمثلاً إذا أجاب الطالب (10) إجابات صحيحة على الفقرة، يعطى (10) درجات على هذه الفقرة .

(ب) المرونة : وتعني عدد أنماط الاستجابات الصحيحة (لا يوجد حد أقصى لعدد الأنماط)، يعطى كل نمط درجة واحدة، فمثلاً إذا صنف استجابات الطلبة ضمن أربعة أنماط، فيعطى الطالب أربع درجات على هذه المهارة.

(ج) الأصالة: وتعني عدد الاستجابات الصحيحة التي لا يفكر بها الطلبة الآخرون (أي: التي لا تتكرر عند الكثير من الطلبة)، وقد تم توزيع الدرجات على هذه المهارة وفق المعايير الآتية:

(1) رصد تكرار كل استجابة أو نمط استجابة لكل فقرة ولكل طالب.

(2) حسب النسب المئوية للاستجابات ولكل طالب.

(3) وزعت الدرجات حسب الفئات الآتية:

إذا اشترك أكثر من (5%) من الطلبة في الاستجابة أو نمط الاستجابة الصحيحة، يعطى الطالب الدرجة صفر على هذه المهارة.

إذا اشترك أكثر من (3% - 5%) من الطلبة في الاستجابة أو نمط الاستجابة الصحيحة، يعطى الطالب الدرجة (1) على هذه المهارة.

إذا اشترك أكثر من (2%) - وأقل من (3%) من الطلبة في الاستجابة أو نمط الاستجابة الصحيحة، يعطى الطالب الدرجة (2) على هذه المهارة.

إذا اشترك أقل من (2%) من الطلبة في الاستجابة أو نمط الاستجابة الصحيحة، يعطى الطالب الدرجة (3) على هذه المهارة.

وبذلك لا يوجد حد أقصى لدرجات الطلبة على مهارة الأصالة.

وقد تم عرض التدرج على عشرة محكمين ذوي الاختصاص، من أعضاء هيئة تدريس تخصص مناهج وأساليب تدريس الرياضيات، وطلب منهم إبداء الرأي حول هذه

الحصول عليها من قبل هؤلاء المختصين، أجريت بعض التعديلات على جوانب هذه النماذج وإضافة بعض المقترحات من قبلهم، فمثلاً تم زيادة الوقت المخصص لمراجعة الحل والتحقق منه، كما تم تضمين المادة التعليمية أنشطة يكون فيها العمل جماعياً في بعض جوانبه، وبذا أصبحت المادة التعليمية مناسبة للتطبيق.

أداة الدراسة:

اختبار التفكير الإبداعي الرياضي

أعد الباحث اختباراً لقياس مهارات طلبة معلم الصف على التفكير الإبداعي الرياضي، وتكون هذا الاختبار بصورته الأولية من سبع فقرات، تمثل مشكلات مفتوحة النهاية، وقد تم الاستفادة من بعض الدراسات السابقة في بناء هذا الاختبار كدراسة مان (Mann, 2005)، ولي وزملانه (Lee, et al., 2003)، وللتحقق من صدق الاختبار تم عرضه بصورته الأولية على 12 محكماً من أساتذة الجامعات تخصص مناهج وأساليب تدريس الرياضيات وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، وبعد دراسة ملاحظاتهم تم حذف فقرتين، إحداهما تتعلق بإيجاد ناتج جمع ثلاثة كسور عشرية بأكثر عدد ممكن من الطرق، والأخرى تتعلق بإيجاد أكثر عدد من المستطيلات لها نفس مساحة مستطيل معلوم طوله وعرضه، كما تمت إعادة صياغة بعض الفقرات الأخرى، وأصبح الاختبار بصورته النهائية مكوناً من خمس فقرات.

وللتحقق من ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، ثم احتسب معامل ثبات التجانس الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، فبلغت قيمته (0.81) وهي قيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح اختبار التفكير الإبداعي الرياضي:

تم إعداد معايير تصحيح هذا الاختبار بالاعتماد على معايير نموذج لي وزملانه (Lee, et al., 2003)، ومعايير نموذج مان (Mann, 2005)، واتبعت الإجراءات الآتية كمعايير لتصحيح الاختبار:

(1) تحليل وتصحيح جميع الاستجابات على كل فقرة، وفقاً لما يلي:

(2) تصنيف أنماط الاستجابات على كل فقرة.

(3) توزيع الدرجات وحسب تصنيف الاستجابة إلى مهارات (طلاقة، مرونة، أصالة)، وكما يأتي:

إجراءات الدراسة

تم إتباع الإجراءات الآتية:

- (1) تحديد المادة التعليمية وفق المادة المقرر تدريسها (الرياضيات لمعلمي المرحلة الابتدائية المستوى الثاني)، وإعادة بناء هذه المادة وفق الإستراتيجية التدريسية القائمة على حل المشكلات، والتحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين.
- (2) بناء اختبار التفكير الإبداعي والتحقق من صدقه من خلال مجموعة من المحكمين، وتطبيقه على عينة استطلاعية والتحقق من ثباته، ووضوح تعليماته، وتحديد (70 دقيقة) زمنا للاختبار.
- (3) تطبيق اختبار التفكير الإبداعي على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تنفيذ التدريس، وفق الإستراتيجيات المقترحة، والتحقق من تكافؤ المجموعتين.
- (4) تدريس المجموعة التجريبية وفق إستراتيجية حل المشكلات، والمجموعة الضابطة وفق الإستراتيجية الاعتيادية، ومن قبل الباحث.
- (5) استغرقت فترة التدريس فصلا دراسيا، الفصل الأول من العام (2013-2014)، وبواقع ثلاث ساعات أسبوعيا لكل مجموعة.
- (6) بعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق اختبار التفكير الإبداعي على طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- (7) تصحيح الاختبار وفق معايير التصحيح التي ذكرت سابقا، مع استبعاد الأوراق التي لا يوجد فيها أي محاولة للإجابة، أو التي تغيب صاحبها عن أحد الاختبارين القبلي أو البعدي، (أصبحت الأعداد 50 طالبا في المجموعة الضابطة، و48 طالبا في المجموعة التجريبية).
- (8) حساب التكرارات والنسب المئوية، لكل مستوى من مستويات التفكير الإبداعي، وللمجموعتين التجريبية والضابطة، وللأختبارين القبلي والبعدي.

المعايير، ولقد أخذ بملاحظاتهم والاكتفاء بأربع فئات بدل خمس، وتوسيع الفئة الثانية، وكما ورد سابقا.

ولتحديد مستويات التفكير الإبداعي على الاختبار، تم الاستفادة من تصنيف سيسونو (Siswono, 2011)، والذي يصنف من خلاله التفكير الإبداعي ضمن خمسة مستويات (0، 1، 2، 3، 4)، حيث يظهر الطلبة في كل مستوى مجموعة من المهارات وفقا لما يأتي (0 لا إبداع: لا ينجز الطالب في هذا المستوى أي مؤشر لأي مهارة من المهارات الثلاث، 1 على الأغلب ليس إبداعا: ينجز الطالب مؤشرات الطلاقة فقط، 2 إبداع إلى حد ما: ينجز الطالب مؤشرات إحدى المهارتين مرونة أو أصالة، 3 إبداع: يظهر الطالب في هذا المستوى مؤشرات اثنتين من المهارات " طلاقة-مرونة، طلاقة-أصالة، مرونة-أصالة"، 4 إبداع بدرجة كبيرة: ينجز فيه الطالب مؤشرات مهارات الإبداع الثلاث)، وبعد عرض هذا التصنيف على مجموعة المحكمين تم الأخذ بمقترحاتهم والتي تتضمن التصنيف ضمن أربعة مستويات: 0 لا إبداع، لا يظهر الطالب أي مهارة من المهارات الثلاث، 1 ليس إبداعا على الأغلب: إذا أظهرت الإجابة مؤشرات الطلاقة فقط، 2 إبداع إلى حد ما إذا أظهرت الإجابة مؤشرات الطلاقة والمرونة، 3 إبداع بدرجة كبيرة: إذ أظهرت الإجابة مؤشرات المهارات الثلاث. وللتحقق من موثوقية هذا التصنيف، تم توزيع استجابات العينة الاستطلاعية على الاختبار الكلي ضمن هذه المستويات من الباحث وباحث آخر وكان هناك تطابق في التصنيفين.

ثبات التصحيح

للتحقق من ثبات التصحيح وفق المعايير التي ذكرت سابقا، اختار الباحث عينة عشوائية من أوراق استجابات الطلبة (20 ورقة استجابة)، ثم قام بتدريب باحث آخر على معايير التصحيح، وصحت كل ورقة مرتين مرة من قبل الباحث وأخرى من قبل الباحث الآخر، ثم حسبت نسبة الاتفاق بين التصحيحين حسب معادلة هولستي، وكانت النتائج كما يأتي: (0.83 , 0.79 , 0.87 , 1.00) للاختبار ككل ولمهارات الأصالة والمرونة والطلاقة على الترتيب.

كما قام الباحث بإعادة تصحيح هذه العينة من الأوراق بعد مرور (20) يوما، وحسبت نسبة الاتفاق بين مرتي التصحيح فكانت (0.95 , 0.90 , 0.93 , 1.00) للاختبار ككل ولمهارات الأصالة والمرونة والطلاقة على الترتيب.

منهج الدراسة

يتمثل بنتائج الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي الرياضي بمهاراته الثلاث (طلاقة، مرونة، أصالة).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما مظاهر مهارات التفكير الإبداعي الرياضي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طلبة المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ التجربة؟

تم تطبيق اختبار التفكير الإبداعي قبل وبعد تنفيذ إستراتيجية حل المشكلات على المجموعة التجريبية، وتم رصد مظاهر التفكير الإبداعي لنتائج كل من التطبيقين (القبلي والبعدي) ولكل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي الثلاث، وتظهر النتائج كما في جدول 2.

اعتمد في هذه الدراسة المنهج النوعي والمنهج شبه التجريبي لمجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وتطبيق اختبار قبلي وبعدي:

G1: O X O

G2: O O

G1 المجموعة التجريبية، G2 المجموعة الضابطة، X المعالجة، O اختبار التفكير الإبداعي

واشتملت الدراسة على متغير مستقل هو إستراتيجية التدريس (قائمة على حل المشكلات، الاعتيادية)، ومتغير تابع

جدول 2 : مظاهر التفكير الإبداعي لكل مهارة من مهاراته في التطبيقين القبلي والبعدي

رقم السؤال	مظهر التفكير الإبداعي	نسبة القبلي	نسبة البعدي	مربع كاي
الأول	(1) استعمال شكل واحد أساسي	%60	%100	30
	(2) التقسيم لأكثر من شكل	%32	%79	1.8
	(3) استخدام أشكال مختلفة في وسطها نقطة	%18	%54	8.17
الثاني	(1) عدد الأحرف	%63	%90	26
	(2) عدد الأوجه	%0	%4	48
	(3) عدد الرؤوس	%0	%4	48
	(4) شكل المقطع هرم	%0	%2	49
	(5) شكل المقطع له رؤوس	%0	%4	48
	(6) شكل المقطع له ارتفاع	%0	%4	48
	(7) شكل المقطع له قاعدة واحدة	%0	%5	48
الثالث	(1) خط أفقي	%46	%96	19.17
	(2) خط عمودي	%51	%98	24
	(3) خط متعرج	%0	%4	48
	(4) خط قطري	%33	%88	6.37
	(5) خط يربط بين ضلعين متوازيين	%12	%27	26.47
الرابع	(1) عدد الأشكال	%36	%85	6.37
	(2) عدد الخطوط (القطع المستقيمة)	%28	%77	2.13
	(3) عدد الرؤوس	%45	%92	15.7
	(4) عدد نقط التقاطعات	%0	%10	45
	(5) يصغر حجم الأشكال الداخلية	%0	%2	49
	(6) تزيد الأشكال المتداخلة	%0	%5	48
الخامس	(1) القسمة إلى شكلين وجمع المساحات	%12	%60	4.55
	(2) القسمة إلى ثلاثة أشكال وجمع المساحات	%13	%48	14.44
	(3) القسمة إلى أربعة أشكال وجمع المساحات	%0	%8	46
	(4) تكملة الشكل إلى مستطيل والطرح	%6	%27	16

في حال زيادة عدد الأضلاع: زيادة عدد الأشكال الناتجة، أو زيادة عدد الخطوط أو النقاط أو الرؤوس، كذلك أشار البعض إلى صغر مساحة الأشكال الداخلية، وزيادة عدد نقاط التقاطع، وزيادة عدد الأشكال الداخلية. وفي السؤال الخامس أورد (8%) فأكثر من الطلبة، أنه يمكن إيجاد المساحة من خلال القسمة إلى شكلين وجمع المساحات (مستطيل ومستطيل، شبه منحرف وشبه منحرف...)، أو القسمة إلى ثلاثة أشكال وجمع المساحات (مستطيل ومستطيل ومثلث، مستطيل ومستطيل ومستطيل، مستطيل ومثلث وشبه منحرف...)، أو القسمة إلى أربعة أشكال وجمع المساحات (مستطيل ومثلث وثلث ومستطيل...)، أو تكملة الشكل إلى مستطيل والطرح.

وتبين من الإجابات أن مظاهر المرونة كانت كما يأتي: أورد الطلبة في السؤال الأول، القسمة لشكل واحد أساسي أو لأكثر من شكل، أو استعمال أشكال مختلفة، وفي السؤال الثاني صنف الإجابات إلى: الاشتراك في الخصائص الأساسية، أو شكل المجسم، أو المقطع، أو شكل المقطع، وفي السؤال الثالث القسمة بخط أفقي أو قطري أو عمودي أو متعرج، وفي السؤال الرابع زيادة عدد الأشكال أو عدد الخطوط أو عدد الرؤوس أو عدد نقاط التقاطع أو عدد الأشكال الداخلية أو صغر مساحة الشكل الخارجي.

ومن بين المظاهر السابقة كانت مظاهر الأصالة في السؤال الثاني متمثلة في، خاصية نوع المجسم، أو مقطعه أو ارتفاعه، أو عدد قواعد الشكل، وكانت في السؤال الرابع صغر مساحات الأشكال الداخلية، أو زيادة عدد النقاط الداخلية، أو زيادة الأشكال الداخلية، في حين لم يتم رصد أي مظهر من مظاهر الأصالة في السؤال الأول والثالث والخامس.

وقد يكون السبب وراء زيادة مظاهر التفكير الإبداعي الرياضي في التطبيق البعدي، أو تنوع هذه المظاهر وشمولها لجميع مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة)، إلى إستراتيجية التدريس القائمة على حل المشكلات، حيث أن الطلبة -من خلال العمل على هذه الإستراتيجية- قد تكونت لديهم القدرة على التأمل في المسألة وفهمها بصورة جيدة، والتعامل معها بأكثر من بعد واحد، وذلك من خلال وضع فرضيات للإجابة وتعدد هذه الفرضيات، ثم اختبارها، وبالتالي تكونت لديهم القدرة في البحث عن أكثر من حل واحد صحيح، الأمر الذي ساعد في إيجاد عدة حلول للمسألة (الموقف) الواحدة، والتحقق من صحة هذا الحل، كما أن التدريب على حل المشكلات يساعد على الانفتاح الذهني لدى

باستعراض نتائج السؤال الأول الواردة في جدول 2، نلاحظ أن مظاهر مهارات التفكير الإبداعي التي أظهرها طلبة المجموعة التجريبية قبل تنفيذ إستراتيجية التدريس القائمة على حل المشكلات كانت كما يأتي: مظاهر مهارة الطلاقة ومهارة المرونة، أظهر الطلبة مجموعة من الإجابات الصحيحة تراوحت نسبها بين (20% - 6%)، ففي نتائج السؤال الأول أورد الطلبة ضمن إجاباتهم استعمال شكل واحد أساسي (مثلث، أو مربع، أو مستطيل) أو التقسيم لأكثر من شكل هندسي وباستخدام أشكال مختلفة. وفي نتائج السؤال الثاني ذكر الطلبة أن الأشياء المشتركة هي عدد الأحرف، وتمثلت مظاهر الطلاقة في السؤال الثالث، في رسم خط أفقي، أو خط عمودي، أو خط قطري لقسمة الشكل، وفي السؤال الرابع ذكر الطلبة أن عدد الأشكال وعدد الرؤوس وعدد الخطوط يزيد، أما في السؤال الخامس فقد قسم الطلبة الشكل إلى شكلين وجمعوا المساحات. وقد أظهر الطلبة مظاهر للطلاقة تقل نسبها عن (20%) ففي السؤال الأول تم استخدام أشكال مختلفة، وفي السؤال الثالث تم رسم خط يربط بين ضلعين متوازيين، وفي السؤال الخامس عمل الطلبة على قسمة الشكل إلى ثلاثة أشكال، أو تكملة الشكل إلى مستطيل والطرح. ويلاحظ من نتائج التطبيق القبلي أن مظاهر مهارة الأصالة قليلة جدا.

كما تشير نتائج طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، كما في جدول 2، بأن هناك بعض مظاهر الطلاقة تزيد نسبة ظهورها عن (50%)، ففي السؤال الأول عمل الطلبة على رسم شكل واحد أساسي (مثلث، مربع، مستطيل)، وقد رسم جميع الطلبة هذه الأشكال بصورة صحيحة، كما عمل الطلبة على رسم أكثر من شكل (مثلث ومستطيل، مربع ومثلث، مثلث ومثلث) بحيث تكون مساحتها وحدتين مربعيتين، كما أظهرت النتائج رسم أشكال مختلفة وفي وسطها نقطة (مربع، معين، ...). وفي السؤال الثاني أظهرت إجابات الطلبة أن الخواص المشتركة مع الشكل B متنوعة، منها على سبيل المثال شكل: الوجه، القاعدة، الحواف، أو الاشتراك في عدد الرؤوس أو عدد الزوايا، أو عدد الأوجه، أو الاشتراك في نوع الشكل (هرم)، أو مقطعه، أو ارتفاعه. وفي السؤال الثالث يتبين من الإجابات أن أكثر من (88%) من الطلبة، قد رسموا خطا أفقيا أو عموديا أو قطريا لقسمة الشكل إلى قسمين متماثلين، كما تبين من الإجابات رسم خطوط متعرجة أو قطرية أو تصل بين ضلعين متوازيين. وبينت نتائج السؤال الرابع أن هناك تعددا في الإجابات وبنسب مختلفة 2% فأكثر، فقد أورد الطلبة أن من بين المعلومات التي يمكن استنتاجها

الطلبة مما يولد الشعور بوجود إجابات أخرى يمكن أن تكون صحيحة للموقف (المشكلة) قيد البحث.

كما أن عرض المادة من خلال حل المشكلات يمكن أن يساعد على تشكيل بناء الطالب المعرفي الذي تتضح فيه العلاقة والروابط بين المفاهيم والحقائق والقضايا التي يمتلكها هذا الطالب، إضافة إلى أن العمل وفق هذه الإستراتيجية قد يعمل على جعل الطالب قادراً على إدراك البنية المعرفية للمادة الدراسية بشكل جيد، وبالتالي تصبح لديه القدرة على التصرف بالمعرفة وتحويرها وتوليد معرفة جديدة منها، مما يمكنه من التعامل مع المشكلات الجديدة بصورة فاعلة تنمي قدرته العقلية، ويستطيع الطالب توظيف مهاراته العقلية العالية التي ترقى فوق مهارة الحفظ، بل يستخدم تفكيره للوصول إلى المحاكمات والاستنباطات وكشف الأنماط المنطقية المختلفة، وبالتالي تصبح لديه القدرة على تكوين علاقات جديدة، وبناء المفاهيم من الأفكار التي تعلمها، ويعمل هذا على تنمية مهاراته في التفكير الإبداعي، وهذه المهارات لا يمكن أن تكتسب بالتلقين، إنما من خلال إعادة تنظيم للمادة التعليمية وفق ظروف مناسبة يعمل المعلم من خلالها على تهيئة المناخ المناسب، والمشجع على تنمية هذه المهارات.

كما يمكن أن يعود السبب في زيادة نسب مظاهر التفكير الإبداعي إلى أنه ومن خلال حل المشكلات، أصبح لدى الطلبة القدرة على إدراك الموقف التعليمي (المشكلة)، والتعامل معه بطريقة متكاملة، من حيث ربط المفاهيم والحقائق والقوانين، والدمج بين المعلومات بطريقة تحررها من الأسلوب النمطي في التعامل مع المشكلة، مما قد يساعد على الانطلاق في

الفكر والتعبير بطرق مختلفة، كما أن العمل التعاوني يمكن أن يعمل على تبادل المعلومات والأفكار، مما قد يؤدي إلى زيادة فعالية البحث عن المعلومات، وزيادة القدرة على توليد العديد من الأفكار.

وقد يعود سبب تفاوت نسب الإجابات بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي إلى أن الطلبة قبل تطبيق الإستراتيجية قد يكون تفكيرهم مركزاً في إيجاد حل للمسألة (أي حل)، ولا يكون تفكيرهم مركزاً نحو إيجاد أكثر من حل، فالمهم عندهم هو التوصل إلى الحل الصحيح وكفى، لذلك نجد أن أكثر الطلبة قد اكتفوا بحل واحد فقط، مع أن هناك حالات قليلة جداً أظهر خلالها الطلبة أكثر من حل.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي وفي كل مهارة من مهاراته تعزى لإستراتيجية التدريس (قائمة على حل المشكلات، الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار التفكير الإبداعي بعد تطبيق الإستراتيجية وعلى طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية، ثم احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) بعد إزالة أثر الاختبار الكلي القبلي، وجاءت النتائج كما هي معروضة في جدول 3.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ANCOVA) لنتائج طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الإبداعي البعدي وعلى كل مهارة من مهاراته

المهارة	مصدر التباين	وسط المربعات	df	مجموع المربعات	F	sig
الطلاقة	القبلي	87.78	1	87.78	3.6	0.06
	بين المجموعات	3109.43	1	3109.43	126.09	*0.00
	الخطأ	2342.68	95	24.66		
المرونة	القبلي	1.74	1	1.74	0.1	0.75
	بين المجموعات	1175.33	1	1175.33	67.08	*0.00
	الخطأ	1664.68	95	17.52		
الأصالة	القبلي	5.26	1	5.26	1.84	0.18
	بين المجموعات	20.37	1	20.37	7.1	*0.009
	الخطأ	271.84	95	2.86		
الكلي	القبلي	168.57	1	168.57	1.63	0.202
	بين المجموعات	8939.32	1	8939.32	86.66	* 0.00
	الخطأ	9798.99	95	103.05		

* دالة عند $\alpha = 0.05$

بالتحديد من خلال تحليلها، كما أن إعادة تنظيم المادة التعليمية وفق الإستراتيجية التدريسية المتبعة قد يساعد الطالب على جعل التعليم ذا معنى، فعرض المحتوى الدراسي للمساق من خلال حل المشكلات يساهم في توجيه مسار التفكير التي يضع فيها الطالب المعرفة في تنظيم معين، فيعمل على ربط الأشياء والأحداث والأفكار بمفردات تظهر العلاقة بينها، وتشكل لديه إطارا لفهم الموضوع، كما أن التدريس وفق حل المشكلات هو بحد ذاته عمليات تفكير منطقية يستنتج فيها الطالب كل خطوة من الخطوات التي تسبقها، وبالتالي يتوصل إلى معلومة أو نتيجة من مقدمة أو أكثر، مما يساعد في عمليات التفكير، وفي إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة الجديدة التي يتعرض لها.

وقد يكون سبب تفوق طلبة المجموعة التجريبية هو تغير البناء المعرفي لديهم، وذلك من خلال ربط الخبرات القديمة بالحديثة، مما قد يعمل على التنقل من معرفة لأخرى، وبالتالي توليد عدد أكبر من الأفكار المتنوعة، كما أن التعلم وفق خطوات حل المشكلات قد يساعد على حدوث تعلم ذي معنى، مبني على الفهم وليس الحفظ، فيتم اكتساب المعلومات من خلال الخبرات المباشرة، مما يساعد على توظيف هذه المعلومات في إيجاد حلول متعددة للمشكلة.

نتائج السؤال الثالث: ما مستويات التفكير الإبداعي لدى طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم الاستفادة من تصنيف سيسونو (Siswono, 2011)، حسب التكرارات والنسب المئوية لكل من المجموعتين على اختبار التفكير الإبداعي الكلي، وفي التطبيقين القبلي والبعدي، وجدول 4 يعرض هذه النتائج.

جدول 4: التكرارات والنسب المئوية لنتائج طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الإبداعي القبلي و البعدي وحسب مستويات اختبار التفكير الإبداعي

المستوى	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
	تكرار(نسبة مئوية)	تكرار(نسبة مئوية)	تكرار(نسبة مئوية)	تكرار(نسبة مئوية)
المستوى صفر (لا إبداع)	9 (18.8 %)	0 (0 %)	10 (20 %)	7 (14 %)
المستوى 1 (ليس إبداعا على الأغلب)	34 (70.8 %)	20 (41.7 %)	36 (72 %)	35 (70 %)
المستوى 2 (إبداع إلى حد ما)	5 (10.4 %)	18 (37.5 %)	4 (8 %)	7 (14 %)
المستوى 3 (إبداع بدرجة كبيرة)	0 (0 %)	10 (20.8 %)	0 (0 %)	1 (2 %)

يتضح من جدول 3 أن النتائج قد أظهرت فروقا دالة إحصائية بين متوسطات أداء طلبة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ولصالح المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الإبداعي، وعلى كل مهارة من مهاراته (طلاقة، مرونة، أصالة)، تعزى لإستراتيجية التدريس القائمة على حل المشكلات. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المجموعة التجريبية، ومن خلال إستراتيجية التدريس القائمة على حل المشكلات، قد تكونت لديهم القدرة على التعامل مع المشكلات ومن خلال خطوات حل المشكلة (الفهم، وضع خطة حل، تنفيذ الخطة، مراجعة الحل)، ففي خطوة الفهم أصبح لدى الطلبة القدرة على التعامل مع معطيات المسألة وربط بعضها ببعض الآخر بطريقة تعطيهم تصورا واضحا عن هذه المسألة، وبالتالي التفكير في الحل أو الحلول المناسبة لها. ومن خلال تعامل الطلبة مع وضع خطة للحل أتيحت لهم الفرصة للبحث عن إستراتيجيات متنوعة يمكن من خلالها التعامل مع هذه المسألة، وبالتالي وضع عدة طرق للحل. أما خطوة مراجعة الحل فقد توفر للطلبة القدرة على التحقق من الحل باستخدام طرق متنوعة، مما ينعكس على أداء طلبة هذه المجموعة في التفكير، وبأكثر من طريقة لحل الموقف الواحد، وبالتالي لم يعد هناك التفكير بحل واحد، بل البحث عن حلول صحيحة ومتعددة، مما انعكس إيجابا على أداء هؤلاء الطلبة في الاختبار الإبداعي، وبالتالي البحث في مخزونهم المعرفي عن حلول متعددة للمسألة الواحدة.

كما قد يعزى سبب تفوق أداء طلبة المجموعة التجريبية على أداء طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي وفي كل مهارة من مهاراته، إلى أن الإستراتيجية التدريسية تعمل على تدريب الطلبة على الفهم العميق للمشكلة، واستبعاد الجوانب المشتتة، والتركيز على ماهية المشكلة

إلى الحل، وإيجاد حلول صحيحة أخرى، مما انعكس على تحسن في مستويات التفكير العقلي الإبداعي لدى طلبة هذه المجموعة، على أنه يلاحظ عموماً أن الأداء كان متواضعاً، فعدد قليل من الطلبة هم من كان مستوى تفكيرهم الإبداعي بدرجة كبيرة، ويفسر ذلك بأن الطالب غير متعود على مثل هذا النوع من المسائل من قبل، وهذه البداية قد تكون حافزاً مستقبلاً لبرامج أخرى.

الاستنتاجات والتوصيات :

من خلال نتائج هذه الدراسة يمكن التوصل للاستنتاجات الآتية:

- إن أداء الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي الرياضي كان دون المستوى الثالث على الأغلب.
- يمكن تنمية قدرات الطلبة الإبداعية الرياضية من خلال برامج مناسبة.
- لإستراتيجية التدريس القائمة على حل المشكلات أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة معلم الصف.

وبناء على نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- رفع مستوى التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف من خلال استخدام إستراتيجية التدريس القائمة على حل المشكلات.
- تضمين بعض المسابقات الجامعية وخصوصاً العملية منها تدريبات لطلبة معلم صف على تطبيق إستراتيجية حل المشكلات والتفكير الإبداعي الرياضي.

إجراء مزيد من الدراسات حول:

- مدى تضمين خطط المسابقات الجامعية لتخصص معلم صف على إستراتيجيات حل المشكلات والتفكير الإبداعي الرياضي.
- مستويات التفكير الإبداعي الرياضي لدى معلمي الصف في الميدان التربوي وعلاقة ذلك بتحصيل الطلبة في مادة الرياضيات وتفكيرهم الإبداعي الرياضي.
- مدى ممارسة معلمي الصف لاستراتيجيات حل المشكلات لتنمية التفكير الإبداعي الرياضي لدى الطلبة.

يتضح من جدول 4 أن نتائج طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة توزعت ضمن المستويات الثلاثة الأدنى (صفر، 1، 2) ، وأن معظم النتائج (70% تقريباً) كانت ضمن المستوى (1)، كما يلاحظ من نتائج الجدول أيضاً أن نتائج الطلبة في المجموعة الضابطة قد توزعت ضمن كل المستويات، وإن كانت بنسبة قليلة جداً (2%) في المستوى 3، وأن معظم الطلبة (70%) قد كانت نتائجهم ضمن المستوى (1)، ونلاحظ أن نتائج طلبة المجموعة التجريبية قد توزعت ضمن المستويات الثلاثة العليا (1، 2، 3) وبنسب (41.7%، 37.5%، 20.8%) على الترتيب .

ويمكن أن يعزى سبب تدني المستويات على الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، إلى طبيعة تدريس الرياضيات الذي يكون تركيز الطالب أثناء التعامل مع المشكلات على إيجاد حل واحد فقط، هذا إن استطاع إيجاد هذا الحل، والأمر نفسه يمكن أن ينسحب على نتائج طلبة المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، على الرغم من أن هناك طالبين من طلبة هذه المجموعة ضمن المستوى (3)، ويلاحظ كذلك زيادة في نسبة طلبة هذه المجموعة على الاختبار البعدي ضمن المستوى (2) مقارنة مع نتائج التطبيق القبلي للمجموعة نفسها، وقد يعود ذلك إلى اكتساب بعض طلبة هذه المجموعة بعض المهارات أثناء تعلمهم المادة الدراسية، وكذلك يمكن أن يكون البعض قد استفاد من عامل الاختبار، إذ يمكن أن تكون بعض الفقرات علقّت بأذهان بعض الطلبة من خلال التطبيق القبلي.

كما يلاحظ من نتائج جدول 4 تحسناً في مستويات أداء طلبة المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي، وقد يعزى سبب ذلك إلى أثر الإستراتيجية التدريسية القائمة على حل المشكلات، ذلك أن طلبة هذه المجموعة ومن خلال التعامل مع الإستراتيجية قد يتراوح تفكيرهم بين المتقارب والمتباعد، الأمر الذي قد يجعلهم يمعنون التفكير في المسائل، وبالتالي العمل على البحث عن عدة إجابات، فتتعدد الإجابات وتتعدد الأفكار التي تستخدم للإجابة عن هذه المشكلات. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة إلى أن الإستراتيجية التعليمية قد تعمل على تنمية قدرة الطلبة على التفكير المنظم، مما يمكنهم من ممارسة العمليات العقلية المختلفة أثناء حل المشكلات الجديدة، فالطالب أثناء التدريب لا يُعطى خبرات التعلم كاملة، وإنما يبذل جهداً في اكتسابها والحصول عليها من خلال استعمال عملياته العقلية تحت إشراف المدرس، وكل ذلك قد يعمل على زيادة التركيز، واستخدام قدراته العقلية في التوصل

المراجع

- Ciltas, A. (2012). The effect of the mathematical modeling method on the level of creative thinking. *The New Educational Review*, 30(4), 103- 113.
- Dageven, E. (2011). Comparison of direct instruction and problem solving approach in teaching social skills to children with mental retardation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 1(3), 1414 – 1420.
- Devens-Seligman, C. (2007). *Mathematical problem solving: Its effect on achievement and attitudes of elementary school students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Claremont Graduate University, CA.
- Finan, M. (2006). *A first course in mathematical concepts for elementary school teachers: Theory, Problems, and Solution*. Arkansas Tech University. USA.
- Haylock, D. (1987). A framework for assessing mathematical creativity in school Children. *Educational Studies in Mathematics*, 18 (1), 59–74.
- Haylock, K. (1997). Recognizing mathematical creativity in school children. *International Reviews on Mathematical Education*, 29 (3), 68-74.
- Heany, J. & Watt, M. (1988). *Problem solving*. Longman Group Ltd., UK.
- Kim, H., Cho, S. & Ahn, D. (2003). Development of mathematical creative problem solving ability test for identification of gifted in math. *Gifted Education International*, 18, 174- 184.
- Krutetskii, V. (1976). *The psychology of mathematical abilities in school children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lee, K., Hwang, D. & Seo, J. (2003). A development of the test for mathematical creative problem solving. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education*, 7 (3), 163 -189.
- Lin, C. (2010). *Analyses of attribute patterns of math creative problem solving ability among upper elementary Taiwanese students*. Unpublished Doctoral Dissertation, ST., Johns University, New York.
- Lin, C. & Cho, S. (2011). Predicting creative problem solving in math from a dynamic system model of creative problem solving ability. *Creativity Research Journal*, 23 (3), 255- 261.
- Maan , E. (2005). *Mathematical creativity and school mathematics indicators of mathematical creativity in middle school students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Connecticut.
- Maan, E. (2006). Creativity: The essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 230 – 236.
- بدوي، رمضان (2003). *استراتيجيات في تعليم وتقييم تعلم الرياضيات*، عمان، دار الفكر.
- جروان، فتحي (1999). *الموهبة والتفوق والإبداع*، العين، دار الكتاب الجامعي.
- الحارثي، إبراهيم (2000). *تعليم التفكير*، عمان، دار الكتاب للنشر والتوزيع.
- الراشدي، أمل (2005). *أثر إستراتيجية العصف الذهني في تدريس حل المشكلات الرياضية على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع من التعليم العام*، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- زيتون، عايش (2004). *أساليب تدريس العلوم*، عمان، دار الشروق.
- أبو زينة، فريد (2010). *تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها*، عمان دار وائل للنشر.
- أبو زينة، فريد و عبابنة، عبدالله (2007). *مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى*، عمان، دار المسيرة.
- العنوم، عدنان، الجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (2011). *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية (ط3)*، عمان، دار المسيرة.
- عبيد ، وليم (1995). *قطف الرياحين في بستان المبدعين، دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان، 1 (2)، 129- 136.
- قطامي ، نايفة (2001). *تعليم التفكير*، عمان، دار الفكر.
- Byrne, C., Shipman, A. & Mumford, M. (2010). The effects of forecasting on creative problem solving: An Experimental Study. *Creativity Research Journal*, 22 (2), 119-138.
- Chamberlain, S. & Moon, S. (2005). Model eliciting activities as a tool to develop and identify creatively gifted mathematicians. *The Journal of Gifted Education*, 17 (1), 37- 47.

- Runco, M. & Albert, R. (1993). *Theories of creativity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Schoenfeld, A. (1995). *Group 1 Report of working*. Inc. B. Lacampagne, W., Blair & J-Kaput Eds . The algebra initiative colloquium (vol 2, p 11). Washington, Dc., US. Department of Education.
- Silver, E. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *International Reviews on Mathematical Education*, 29, 75-80.
- Siswono, T. (2011). Level of student's creative thinking in classroom mathematics. *Educational Research and Review*, 6 (7) , 548 – 553.
- Sriraman, B. (2005). Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(1), 20-36.
- Torrance, P. (1963). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice –Hall.
- Wilson, J., Fernondes, M. & Hardaway, N. (1993). Mathematical problem solving. In P.S.Wilson (Ed) .Research ideas for the classroom: *High School Mathematics* (p119-139). New York: Macmillan.
- Martinez, M. (2003). *What is problem solving?* EBSCO Publishing, <http://www.search.epnet.com>.
- Meissner, H. (2000). *Creativity in mathematics education*. Paper presented at the meeting of the International Congress on Mathematical Education, July – August, 2000, Tokyo .
- Moma, L., Kusumah, Y., Sabandar, J. & Afgani, J. (2013).The enhancement of junior high school students mathematical creative thinking abilities through generative learning. *Mathematical Theory and Modeling*, 3(8) , 146-156.
- National Council of Teachers of Mathematics NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA.
- National Council of Teachers of Mathematics NCTM. (2006). *Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics: A quest for Coherence* , Reston, VA.
- Reys, R., Lindquist, M., Lambdim, D., Smith, N. & Suydam, M. (2004). *Helping children learn mathematics* (8th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

النتائج السلبية لاستخدام الإنترنت: دور الاستخدام الإشكالي للإنترنت والوحدة والاكتئاب

جهاد علاء الدين*

تاريخ قبوله 2014/7/3

تاريخ تسلم البحث 2014/1/27

Negative Outcomes of Internet Usage: The Role of Problematic Internet Use, Loneliness and Depression

Jehad Alaadein, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Zarqa, Jordan.

Abstract: The current study sought to examine the validity of cognitive-behavioral model for problematic Internet use (PIU) (Caplan, 2003; Davis, 2001) in illustrating the relationships between the preference for online social interaction with loneliness, depression and other symptoms of (PIU), and the role of these variables in developing the negative consequences due to Internet use. Participants were undergraduates (n=451) from a private university in Amman-Jordan, and were (73.8%) females and (26.2%) males respectively. Results showed that the cognitive behavioral model was appropriate for the data. It has been shown that the well-being variables predicted levels of preference for online social interaction and interpreted (6%) of the variances in this variable. In addition, the results revealed that variables of problematic Internet use (PIU) interpreted (18.3%) of the variances in the participants' scores on negative consequences related to the Internet use scale, while variables of loneliness and depression contributed to the interpretation of (4%) of these variances.

Keywords: Problematic Internet use (PIU); Loneliness; Depression; Negative consequences related to the Internet use; Cognitive-behavioral model; College students; Jordanian private university.

ويمكن القول إن الجامعات ربما أصبحت تشكل أساس التربية الرئيسة للإدمان على الإنترنت (Young, 2001)، وذلك مع تصاعد الإفراط في استخدام الإنترنت بين طلبة الجامعات ومواصلة ارتفاع أعداد المسترشدين من هؤلاء الطلبة الذين أصبحوا يشكلون نسبة تندر بالخطر (Orchard & Fullwood, 2010; Young, 2007).

وقد تصاعد التفضيل بين أوساط الشباب الجامعي لاستخدام الإنترنت لتسهيل التفاعل الاجتماعي وتشكيل العلاقات والروابط، بمعدلاتٍ استرعت انتباه الباحثين للبحث عن تأثير الإفراط في استعمال الإنترنت أو ما أطلق عليه استخدام الإنترنت المفرط أو الإشكالي (Problematic Internet use (PIU); Davis, Flett, & Besser, 2002)، على الصحة النفسية والدوافع وعوامل الشخصية المرتبطة بتصاعد هذا الاستخدام. ويُعتبر الاستخدام الإشكالي للإنترنت نوعاً من اضطرابات ضبط الدوافع أكثر من كونه نوعاً من الإدمان (Rotsztein, 2003).

ملخص: سعت الدراسة الحالية لفحص صدق فرضيات النموذج المعرفي السلوكي لاستخدام الإنترنت الإشكالي حول علاقة التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت بمتغيرات الوحدة والاكتئاب والأعراض الأخرى من استخدام الإنترنت الإشكالي ودور هذه المتغيرات في تطوير النتائج السلبية التي ترتبط باستخدام الإنترنت. أكمل المشاركون (ن=451) طالباً جامعياً منهم (73.8% من الإناث، و26.2% من الذكور) مقاييس التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت، والشعور بالوحدة والاكتئاب، واستخدام الإنترنت الإشكالي، والنتائج السلبية الناتجة عن استعمال الإنترنت. أشارت النتائج إلى أن النموذج المعرفي السلوكي كان ملائماً للبيانات بشكل جيد، فقد تبين أن الوحدة والاكتئاب تنبئ إيجابياً بمستويات التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت وسوية فسراً (6%) تقريباً من التباين في درجات هذا المتغير. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن متغيرات استخدام الإنترنت الإشكالي باستثناء الاستعمال المفرط فسرت (18.3%) من التباين في درجات المشاركين على مقياس النتائج السلبية المترتبة على استخدام الإنترنت، في حين أسهمت متغيرات الوحدة والاكتئاب في تفسير (4%) فقط من هذه الفروق. الكلمات المفتاحية: استخدام الإنترنت الإشكالي؛ الوحدة؛ الاكتئاب؛ النتائج السلبية لاستخدام الإنترنت؛ النموذج المعرفي السلوكي؛ طلبة جامعيون؛ جامعة أردنية خاصة.

مقدمة: لقد توسعت خدمات الإنترنت لتسهيل عمليات الاتصال ما بين الأشخاص بطرق لم تكن منظورة في بدايتها، ورافق ذلك تزايد في الأدوات التي تستعمل لدخول الإنترنت، كما أصبح عدد النشاطات على الإنترنت وكمية الوقت الذي يصرف في الانشغال بهذه النشاطات على الإنترنت تزداد باضطراد. وينطبق هذا بشكل خاص على الأجيال الأصغر سناً ومن الطلبة الجامعيين بشكل خاص (DeRushia, 2010). وبالرغم من الأهمية والفوائد البالغة لخدمات الإنترنت المعروفة جيداً بوصفه أداة معلوماتية وتعليمية، إلا أنه يحمل أيضاً في طياته إمكانية لإساءة الاستخدام واحتمال تطور خطر الإدمان عليه (Brenner, 1997).

وغالباً ما ينهمك بعض الطلبة في التفاعل الاجتماعي على الإنترنت بمعدلات وقت مرتفعة لدرجة قد تدهور أوضاعهم الصحية الجسمية والنفسية والاجتماعية، وتؤدي بهم إلى العديد من النتائج الحياتية السلبية مثل الدرجات الأكاديمية الأدنى، والتغيب عن الصفوف الدراسية وقلة ساعات النوم أو العمل وفقدان الارتباط الاجتماعي بالأسرة والأصدقاء (Kim, LaRose, & Peng, 2009).

* قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وقد حاول بعض الباحثين اقتراح بعض النظريات السببية للاستخدام الإشكالي للإنترنت (PIU) وعلاقته بالتكيف والصحة النفسية والبرهنة على صحتها تجريبياً. فقد قام ديفيس (Davis, 2001) باقتراح النموذج المعرفي السلوكي (Cognitive Behavioral Model) لاستخدام الإنترنت الإشكالي (PIU)، وهو النموذج الذي تستند إليه الدراسة الحالية، والذي توسع فيه كابلان (Caplan, 2002, 2003) وبرهنت الدراسات (2005; 2003; Caplan, Williams, & Yee, 2009; Haagsma, Caplan, Peters, & Pieterse, 2012; Yates, Gregor & Haviland, 2012) على صحته.

يفترض النموذج المعرفي السلوكي لاستعمال الإنترنت الإشكالي (Davis, 2001) أن الاضطرابات النفسية (ومثال على ذلك: الوحدة، الاكتئاب، الخ.) تهيئ الفرد لتطوير الاستخدام الإشكالي للإنترنت (PIU). وقد تضمنت النظرية التي اقترحت من قبل كابلان (Caplan, 2003) استناداً إلى توسيع هذا النموذج، والتي فحص صدقها بشكل تجريبي، ثلاثة افتراضات رئيسية: (1) يحمل الأفراد ذوو الاضطرابات النفسية (ومثال على ذلك: الاكتئاب والوحدة) مقارنة بالآخرين تصورات أكثر سلبية عن كفاءتهم وقدراتهم الاجتماعية. (2) قد يفضل هؤلاء الأفراد التفاعلات الاجتماعية عبر الحاسوب بدلاً من التفاعلات الواقعية، لكونهم يدركون أن التفاعل على الإنترنت يكون أقل تهديداً، ويدركون أن الذات الخاصة بهم تكون أكثر كفاءة في موقف التفاعل على الإنترنت. وبالتالي (3) يؤدي هذا التفضيل إلى الاستخدام المفرط والقهري للتفاعلات على الإنترنت، ومن ثم إلى التسبب في النتائج السلبية التي يدركها الشخص والتي تفاقم المشاكل الأصلية وتولد صعوبات أخرى جديدة في المدرسة والعمل ومحيط الأسرة.

وقد تبين من خلال مراجعة الدراسات السابقة في حدود علم الباحثة ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين استخدام الإنترنت الإشكالي بمفهومه في الدراسة الحالية واضطرابات الصحة النفسية من خلال مؤشرات الوحدة والاكتئاب لدى عينات عربية من الطلبة الجامعيين، وذلك من منظور نظري كالنموذج المعرفي السلوكي؛ لذا فقد تم عرض ما أمكن الوصول إليه من دراسات ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية. فقد أجرت الباحثتان مورهان-مارتن وشوميشير (Morahan-Martin and Schumacher, 2000) دراسة على عينة تكونت من (277) طالباً جامعياً أمريكياً من مستخدمي الإنترنت المعرضين لخطر تطوير الاستخدام

وقد استخدم مصطلح استخدام الإنترنت الإشكالي (PIU) في الدراسة الحالية استناداً لتوجيهات الباحثين (Hou et al., 2012; Rotsztein, 2003) بأن استعمال الإنترنت المفرط يمكن أن يؤدي إلى مشاكل وصعوبات في التكيف النفسي، لكن ليس للأمراض النفسية الحادة بالضرورة كما هو متضمن في العديد من المصطلحات الأخرى قيد الاستعمال حالياً التي تفتقر إلى الدليل التجريبي الكافي والدعم النظري.

وقد وفرت هذه الجهود البحثية التي أجريت في كافة أرجاء العالم دعماً وعكست اهتماماً متزايداً باستعمال الإنترنت المفرط وتأثيراته السيئة المحتملة، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات العربية (مثلاً، عبيدات، 2003؛ الفرح، 2004؛ ساري، 2008؛ الكندري والقشعان، 2001؛ اليوسف، 2006) والغربية (Amichai-Caplan, 2003; e.g., Hamburger & Ben-Artzi, 2000, 2003; Shklovski, Kraut & Rainie, 2004)، إلى أن مفرط استخدام الإنترنت يبدون منعزلين عن الارتباطات والأنشطة الاجتماعية الطبيعية في الحياة الواقعية، وأنهم قد يقطعون هذه الروابط في الوقت الذي يصبح الإنترنت فيه العامل الاجتماعي الوحيد المسيطر على حياتهم، وأن الأفراد الذين يعانون من المشاكل النفسية والاجتماعية كالوحدة والاكتئاب يكونون أكثر ميلاً لتطوير الاستخدام المفرط الإشكالي للإنترنت (Davis, 2001; Davis et al., 2002). وقد ذهب البعض (Young, 1996; Young & Rodgers, 1998) إلى أبعد من هذا الحد مفترضين أن الإنترنت يوفر فرصة وإمكانية مسببة للإدمان.

ومن الناحية الأخرى، بدأت نتائج الدراسات الأحدث التي أجريت على الأشكال المفرطة من استعمال الإنترنت تأخذ منحى آخر لتظهر في النهاية أن استعمال الإنترنت القهري (Compulsive) هو الذي يحدث تأثيرات سلبية على الصحة النفسية مثل الاكتئاب (Kotikalapudi, Chellappan, Montgomery, Wunsch, & Lutzen, 2012; Morgan & Cotton, 2003)، والوحدة النفسية (Moody, 2001; Whang, Lee, & Chang, 2003). ومؤخراً، أظهرت دراسة طولية (Van den Eijnden, Meerkerk, Vermulst, Spijkerman, & Engels, 2008)، أن العلاقة بين استعمال الإنترنت والصحة النفسية غالباً ما تكون تبادلية وثنائية الاتجاه. كما قاد مفهوم "استخدام الإنترنت الإشكالي" ووجه العديد من الباحثين للنظر بتعمق أكثر إلى استعمال الإنترنت بين أوساط الطلبة الجامعيين ولاكتشاف أنماط السلوك المعقدة التي ارتبطت بالإدمان على الإنترنت (Massimini & Peterson, 2009).

النموذج المعرفي السلوكي في تفسير استخدام الإنترنت الإشكالي على عينة تكونت من (1491) مُراهقاً مكسيكياً منهم (47.6% من الإناث) وبمتوسط عمري = (14.5) عاماً. وأظهرت النتائج وجود دليل قوي على مطابقة النموذج للبيانات المُعالجة، فقد تبين أن التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت واستخدام الإنترنت لتنظيم المزاج (أحد أوجه الاستخدام الإشكالي) توسطاً بدرجة دالة العلاقة بين قصور التنظيم الذاتي والنتائج السلبية وأديا لارتفاع قوة العلاقة الإيجابية بين مستويات التنظيم الذاتي الناقص (على سبيل المثال، استعمال الإنترنت القهري والانشغال الذهني باستعمال الإنترنت)، والنتائج الحياتية السلبية.

ومؤخراً، أجرت سيبينا وأوسوفا وبينكا (Sebena, Orosova and Benka, 2013) دراسة على عينة من طلاب الجامعة في سلوفاكيا باستعمال النموذج المعرفي السلوكي، لفحص ما إذا كانت مهارات التنظيم الذاتي وأعراض الاكتئاب تتنبأ باستعمال الإنترنت الإشكالي المُعَمَّر (GPIU). حيث أكملت عينة (ن=814) من طلبة السنة الأولى في إحدى جامعات سلوفاكيا مقياس التنظيم الذاتي وقائمة بيك للإكتئاب ومقياس استخدام الإنترنت الإشكالي. وأشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أن المستويات الأعلى من أعراض الاكتئاب تنبأت إيجابياً بالاستخدام الإشكالي وأن التنظيم الذاتي تنبأ سلبياً باستخدام الإشكالي.

ويتبين من مراجعة الدراسات السابقة أن هناك شبه إجماع على التأثيرات الضارة لمشكلات الصحة النفسية، وعلاقتها باستخدام الإشكالي للإنترنت، وأنه بالرغم من أن العديد من الباحثين قاموا بفحص صلاحية النموذج المعرفي السلوكي لتفسير العلاقة بين الاستخدام الإشكالي للإنترنت وعدد من السلوكيات ما بين الشخصية على الإنترنت والتكيف النفسي والصحة النفسية ودورها في إحداث التأثيرات السلبية على حياة الأفراد لدى عينات من الطلبة الجامعيين في البيئات الغربية، إلا أن العلاقة السببية بين استخدام الإنترنت المفرط والقهري واضطرابات الصحة النفسية والتأثيرات السلبية على حياة الطلبة الجامعيين والتي تمثل موضوع الدراسة الحالية والوثيق الصلة بدرجة أكبر بالإطار النظري لباحثي الاستخدام الإشكالي للإنترنت ما زالت بحاجة لاستكشافات أخرى لكن في بيئات عربية. فالأدب النفسي العربي على حد علم الباحثة خلا نسبياً إلى الآن من هذا النوع من الدراسات، ما يشير إلى استمرار وجود بعض التساؤلات البحثية حول صحة النموذج المعرفي السلوكي في البيئة العربية. وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لاستكشافه، وتحديداً تحاول الدراسة التحقق من مدى

الإشكالي للإنترنت (PIU)، وذلك لتقييم مدى شيوعه بالإضافة إلى سمات استخدام الإنترنت وخصائص مستخدميه المرتبطة باستخدام الإشكالي للإنترنت. وأشارت النتائج إلى أن بيانات المستجيبين قدمت الدليل بأن استعمال الإنترنت أدى لتطور الصعوبات الأكاديمية والمهنية أو المشاكل ما بين الشخصية، والضيق وأعراض شدة التحمل واستخدام الإنترنت لتعديل المزاج. كما تبين أن مستخدم الإنترنت الإشكالي غالباً ما يكون طالباً جامعياً من الذكور ومن المحنكين تكنولوجياً، ويستعمل النشاطات الاجتماعية التفاعلية الفورية مثل الألعاب على الإنترنت ويكون شخصاً منطلقاً ومتحرراً اجتماعياً على الإنترنت ويعاني من مستويات مرتفعة من الشعور بالوحدة.

واستناداً إلى النموذج المعرفي السلوكي، سعى كابلان (Caplan, 2003) لفحص علاقة الاكتئاب والوحدة بتفضيل الطلبة الجامعيين للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت واستخدام الإنترنت الإشكالي (PIU). وقد بلغت عينة الدراسة (ن=386) طالباً جامعياً من الجنسين من المسجلين في إحدى الجامعات الأمريكية، حيث أكمل المشاركون مقياس التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت والاكتئاب والشعور بالوحدة واستخدام الإنترنت الإشكالي والنتائج السلبية الناتجة عن استخدام الإنترنت. وأشارت النتائج إلى أن الوحدة والاكتئاب تنبأ إيجابياً بمستويات التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت، التي بدورها تنبأت بالنتائج السلبية (شدة المشاكل الشخصية والاجتماعية والمشاكل الأكاديمية) المرتبطة باستخدامات الإنترنت الإشكالية (استعمال الإنترنت المفرط والضغط الأدنى للنفس وتغيير المزاج).

وفحص كيم ولاروز وبينغ (Kim, LaRose and Peng, 2009) العلاقة بين الاستخدام الإشكالي للإنترنت والوحدة والنتائج السلبية على عينة (ن=475) من طلبة الجامعات الأمريكية من الجنسين ممن تم تصنيفهم حسب تفضيلهم لواحد من أنواع استعمالات الإنترنت إلى: مواقع الشبكات الاجتماعية (ن=264)؛ الترفيه (ن=106)؛ والرسائل الفورية (ن=105). وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يشعرون بالوحدة أو يفتقرون للمهارات الاجتماعية الكفوءة يلجأون لتطوير سلوكيات إلزامية في استعمال الإنترنت التي تؤدي بدورها إلى نتائج حياتية سلبية (ومثال على ذلك: إلحاق الضرر بنشاطات أخرى مثل العمل، الدراسة، أو العلاقات الهامة).

كما هدفت دراسة بعض الباحثات (Gamez-Guadix, Villa-Geroge, & Calvete, 2012) لفحص صلاحية

السلوكي لاستخدام الإنترنت الإشكالي، من خلال التحقق من صحة الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الأولى: ترتبط متغيرات الوحدة والاكتئاب بعلاقة تنبؤية دالة إحصائياً بمتغير التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت.

الفرضية الثانية: ترتبط متغيرات الاستخدام الإشكالي للإنترنت (التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت والاستعمال المفرط للإنترنت والاستعمال القهري للإنترنت وتنظيم المزاج) ومتغير الوحدة والاكتئاب بعلاقة تنبؤية دالة إحصائياً بمتغير النتائج السلبية المرتبطة باستخدام الإنترنت.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية على الصعيد النظري إلى أنها حاولت التعرف واستكشاف مدى صلاحية واحد من النماذج النظرية المستخدمة لفهم آليات ظاهرة استخدام الإنترنت بشكل مفرط للتفاعل الاجتماعي وإنشاء العلاقات الاجتماعية وكبديل عن العلاقات الحقيقية، والذي تزايد شيوعه بين أوساط الشباب الجامعي وبشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة، والعلاقة المحتملة له بكل من الوحدة والاكتئاب وتأثيرات ذلك على تطوير النتائج الحياتية السلبية لدى الطلبة الجامعيين. وتتوقع الدراسة الحالية الإسهام بتقديم منهج نظري مناسب لتفسير ظاهرة إساءة استخدام الطلبة الجامعيين للإنترنت، والمساعدة في توضيح النتائج المختلطة في نتائج البحوث السابقة حول آليات وتأثيرات استخدام الإنترنت. كما ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ندرة الدراسات النفسية العربية - في حدود علم الباحثة - التي تناولت هذا الموضوع رغم أهميته النظرية والتطبيقية.

وتبرز الأهمية التطبيقية لهذه المعرفة بشكل خاص في ضوء الحقيقة المتضمنة أن المرشدين النفسيين في العديد من الجامعات الغربية يعملون مع الطلبة المصابين باستخدام الإنترنت الإشكالي (PIU) ويشاهدون العديد من حالات الطلبة، وذلك من ضحايا تردي مستوى الصحة النفسية كالشعور بالعزلة والوحدة والحزن أو القلق التي قد يقف وراءها الاستخدام المفرط للإنترنت وبالمقابل، في البيئات العربية، نجد أنه وفي معظم الجامعات لا يعرف المرشدون سوى القليل أو لا شيء حول الإنترنت وطرقه الخاصة في إغراء الشباب الجامعي. ولا يخفى أن الجهود البحثية الهادفة لتوضيح كل من الشروط والأوضاع المسبقة للاستخدام الإشكالي للإنترنت والعمليات التي تعمل من خلالها تزود

انطباق وتكرار النتائج سلباً أو إيجاباً التي توصل إليها هؤلاء الباحثون عن صحة الفرضيات الرئيسة لهذا النموذج السابق الإشارة إليها، وأنه يخلو من التأثيرات الثقافية على البيئة الأردنية كنموذج للبيئات العربية.

مشكلة الدراسة وفرضياتها

تبلورت مشكلة الدراسة الحالية على ضوء الانتشار الهائل والسريع لاستخدام الإنترنت بين طلبة الجامعة ذكوراً وإناثاً، فقد تصاعدت مستويات التفضيل للعلاقات الاجتماعية عبر الإنترنت والاستخدام الإشكالي لهذه التقنية خاصة بين فئات الشباب من طلبة الجامعات حيث تظهر الإحصاءات العالمية أن الأردن احتل مرتبة متقدمة على المستويين العربي والعالمي في قائمة الدول الأكثر استخداماً لشبكة الفيسبوك الاجتماعية. فقد تجاوزت نسبة انتشار استخدام الإنترنت في الأردن (45%) من إجمالي عدد السكان الذي يناهز (6) ملايين نسمة. كما وينتشر الفيسبوك بشكل خاص بين الفئة العمرية (18-24) عاماً بمعدلات أكبر في الأردن، وفقاً لهذه الإحصائيات (نجادات، 2014). وتندرج هذه الحقائق بالكثير من الخطر إذا وضعنا في الاعتبار المخاوف التي أشار لها الباحثون في ما يتعلق بالآثار السلبية على الصحة النفسية التي قد يحدثها هذا الاستخدام الإشكالي للإنترنت. ومن هنا، فإن الدراسة الحالية تعد محاولة للتعرف على العلاقة بين استخدام الإنترنت الإشكالي وصعوبات التكيف النفسي والاجتماعي كالاكتئاب والوحدة ودورها في إحداث النتائج السلبية في حياة عينة من الطلبة الجامعيين المسجلين في إحدى الجامعات الأردنية الخاصة.

وبالتالي، فقد سعت الدراسة الحالية لاستكشاف مدى ملاءمة فرضيات النموذج المعرفي السلوكي للاستخدام الإشكالي للإنترنت (Cognitive-Behavioral Model of Problematic Internet use (PIU); Davis, 2001; Caplan, 2002, 2003, 2005)، السابق الإشارة إليها، وذلك من خلال التعرف على ما إذا كانت مستويات التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت وأعراض الاستخدام الإشكالي للإنترنت تتنبأ وتساهم في تفسير التباين في النتائج السلبية المترتبة على استخدام الإنترنت بدرجة أكبر أو أقل من إسهام مستويات التكيف النفسي الأخرى المتمثلة بمتغيري الوحدة والاكتئاب، لدى عينة من الطلبة الجامعيين الأردنيين. ولتناول هذا الموضوع وبسبب حدود حجم البحث المسموح بها للنشر، تقصت الدراسة الحالية صحة اثنتين من الفرضيات الثلاث السابق الإشارة إليها، المستندة إلى النموذج المعرفي

الاستخدام الإشكالي للإنترنت (Problematic Internet use (PIU): ويشير إلى الإدراكات والسلوكيات سيئة التوافق المتضمنة في استعمال الإنترنت التي تتضح من خلال الأعراض أو المتغيرات الخمسة: التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت، والاستعمال المفرط للإنترنت والاستعمال القهري للإنترنت وتنظيم المزاج، بالإضافة إلى النتائج الأكاديمية والمهنية والاجتماعية السلبية الناجمة عن العوامل السابقة (Caplan, 2002; Davis, 2001). ويستدل عليه من خلال المستويات التي تشير لها الدرجات التي يسجلها المفحوص من أفراد عينة الدراسة بأسلوب التقدير الذاتي على كل من المقاييس الفرعية لتلك المؤشرات الخمسة على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الوحدة النفسية: ويقصد بها العزلة الاجتماعية أو تمثل البعد الاجتماعي من الوحدة النفسية، وتعكس الرفض الصادر من الآخرين وفقدان الألفة المتبادلة مع الغير وانعدام الروابط الاجتماعية (الدسوقي، 1998، 25-27). وتعرف إجرائياً تبعاً للدرجة التي يسجلها المفحوص من أفراد عينة الدراسة بأسلوب التقدير الذاتي لمستويات الوحدة لديه على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الاكتئاب: ويمثل سلسلة من الأعراض التي تتضمن المزاج المكتئب، والشعور بالذنب وعدم الأهمية واليأس وبالعجز والإعاقة النفس حركية واضطرابات النوم وفقدان الشهية (الذويب، 2006). ويعرف إجرائياً تبعاً للدرجة التي يسجلها المفحوص من أفراد عينة الدراسة بأسلوب التقدير الذاتي لمستويات الاكتئاب لديه على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الطريقة وإجراءات الدراسة

أولاً: مجتمع وأفراد عينة الدراسة

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع طلبة جامعة الزيتونة المنتظمين بالدراسة لمرحلة البكالوريوس والمسجلين لدراسة متطلبات الجامعة الإلزامية، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2011/2012، والبالغ عددهم (8153) طالباً وطالبة، باستثناء طلبة الدراسات العليا. ولأغراض هذه الدراسة وطبيعة عمل الباحثة كمدرسة في كلية الآداب، فقد تم اختيار مواد "التربية الوطنية وقضايا معاصرة ومدخل إلى علم الاجتماع"، بوصفها من مساقات متطلبات الجامعة الإلزامية التي تطرحها كلية الآداب في الجامعة المعنية وتضم أعداداً كبيرة من الطلبة من مختلف التخصصات والمستويات

المرشدين بمعلومات مهمة لمبادرات الوقاية التي تستهدف مجموعات الشباب المعرضة للخطر بسبب مشكلات الصحة النفسية، وللتدخلات الإرشادية التي قد تعيد توجيه المسارات بعيداً عن الاستخدام الإشكالي للإنترنت الذي يزيد من تفاقم المشكلات الموجودة أصلاً لدى الطالب بدلاً من التخفيف منها. ويتوقع أن تؤدي نتائج الدراسة إلى توجيه قرارات القائمين على المؤسسات التربوية بمستوياتها المختلفة لرفع الوعي بالجوانب والتأثيرات السلبية النفسية والاجتماعية والتربوية وتوسيع مجالات الإرشاد النفسي لتدريب فئة الشباب على المهارات الاجتماعية الفعلية ومهارة إدارة الوقت، وأيضاً من خلال العمل على إخضاع استخدام هذه التقنية للكثير من القيود بحيث يمكن الاستفادة منها في تطور مجتمعنا وخدمة العلم والمعرفة.

حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية، تبعاً للخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية لأفراد الدراسة من الطلبة الجامعيين الذكور والإناث الذين تم اختيارهم بالطريقة القصدية من الطلبة مستخدمي الإنترنت من إحدى الجامعات الخاصة في محافظة العاصمة عمان، بالإضافة إلى الخصائص السيكومترية الخاصة بأدوات الدراسة، وأسلوب التقرير الذاتي للمشاركين أنفسهم الذي اتبع في جمع البيانات، وخصائص المقاييس الفرعية للاستخدام الإشكالي للإنترنت المستندة إلى النموذج المعرفي السلوكي لاستعمال الإنترنت، والتي طورت واستخدمت أصلاً مع عينات من الطلبة الجامعيين في البيئات الغربية فقط. وقد استندت الدراسة أيضاً إلى محددات مكانية (جامعة خاصة في مدينة عمان-الأردن) وموضوعية (النتائج السلبية لاستخدام الإنترنت: دور الاستخدام الإشكالي للإنترنت والوحدة والاكتئاب) وزمانية (الفترة الواقعة ما بين الأشهر من تشرين الثاني 2011 - كانون الثاني 2012) ونتائج الدراسة التي تقتصر على درجة تمثيل أفراد الدراسة لمجتمع الدراسة.

التعريفات الإجرائية لمفاهيم ومتغيرات الدراسة

النتائج السلبية لاستعمال الإنترنت (Negative Outcomes): وتتعلق بشدة المشاكل الشخصية والأكاديمية والاجتماعية والمشاكل المهنية التي تنتج عن استعمال الإنترنت (Caplan, 2002, 2010). ويستدل عليه من خلال الدرجات التي يسجلها المفحوص من أفراد عينة الدراسة بأسلوب التقدير الذاتي على المقياس الفرعي على مقياس الاستخدام الإشكالي للإنترنت المستخدم في الدراسة الحالية.

المحكمين لتدخله مع بُعد الاستعمال القهري. وبالتالي، وتمشياً مع غايات الدراسة الحالية فقد تضمن المقياس المطور والمستخدم في الدراسة بصورته النهائية (20) فقرة موزعة على المقاييس الفرعية الخمسة التالية: (1) التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت. (2) استعمال الإنترنت المفرط (3) استعمال الإنترنت القهري (4) تنظيم المزاج و(5) النتائج السلبية. ولتصحيح المقاييس الفرعية التي تألف كل منها من (4) فقرات (الملحق 1)، يُطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقدير ليكرت خماسي يتراوح من (5) درجات (موافق)؛ إلى درجة واحدة (1) (غير موافق). ويتراوح مدى الدرجة الكلية من 4-20. وتشير الدرجات المرتفعة إلى درجة عالية جداً من الاستخدام الإشكالي للإنترنت. ولغايات الدراسة الحالية أستخدمت الدرجات المنفصلة للمقاييس الفرعية التي تتناول متغيرات الدراسة الخمسة: التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت واستخدام الإنترنت المفرط والقهري وتنظيم المزاج بالإضافة للمقياس الفرعي الذي يقيس النتائج السلبية المترتبة على استعمال الإنترنت، والتي اعتبرها الأدب النفسي أعراضاً للاستخدام الإشكالي للإنترنت التي تفحصها الدراسة الحالية. ويتمتع المقياس الأصلي الذي استمدت منه الفقرات العشرين (20) بمعاملات صدق وثبات عالية، فقد توصل كابلان وزملاؤه (2009; Caplan et al., 2010; Caplan)، لمعاملات اتساق داخلي للمقياس بلغت ($\alpha=0.91$; $\alpha=0.93$)، ومعامل ثبات بإعادة الاختبار بعد فترة أربعة أسابيع ($r=0.77$) ولمعاملات اتساق داخلي للمقاييس الفرعية تراوحت من (0.78-0.85) (Rosenthal, 2009)، وذلك على عينات من الطلبة الجامعيين الأمريكيين.

وللتحقق من صدق المحتوى لفقرات المقاييس الفرعية الخمس لغايات الدراسة الحالية قامت الباحثة بترجمة الفقرات الواردة في مقياس كابلان (2002; Caplan, GPIUS)، الموزعة على خمسة أبعاد/ مقاييس فرعية، والتي سيتم تضمينها في النسخة المكيفة من أداة الدراسة، ومن ثم قام أحد المترجمين الثقة بترجمتها ثانية من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية، واتضح وجود درجة كبيرة من التطابق بين الفقرات الانجليزية كما وردت في المقياس الأصلي والفقرات الانجليزية كما تمت ترجمتها من المترجم المتخصص، وبذلك تم اعتماد ترجمة الفقرات من الانجليزية إلى العربية، كما تم عرضها مزودة بالنسخة الأصلية وبالتعريفات الإجرائية الخاصة به على مجموعة من المحكمين، تألفت من ستة أساتذة من أقسام علم النفس التربوي في جامعة الزيتونة، وبالتالي تم

حيث بلغ عدد الطلبة المسجلين فيها (1167) طالباً وطالبة، موزعين على (17) شعبة من مختلف المستويات الدراسية ومن مختلف الكليات الجامعية. وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة القصدية بسبب شروط المشاركة في الدراسة الحالية التي تطلبت اختيار الطلبة الذين يستخدمون الإنترنت وبشكل منتظم فقط. وقد أظهرت نتائج بيانات الخصائص الديموغرافية التي أبلغ عنها أفراد عينة الدراسة (ن=451) طالباً وطالبة، أن معظمهم (ن=333؛ 73.8%) كانوا من الإناث، والبقية (ن=118؛ 26.2%) من الذكور، وأن الفئة العمرية للمشاركين تتراوح من 17-24 سنة، و بمتوسط عمري (م=19.7) سنة، وانحراف معياري (ع=1.46)، وتوزعوا بصورة متكافئة على المستويات الدراسية المختلفة: السنة الأولى (23.9%) والثانية (25.7%) والثالثة (24.8%) والرابعة (25.5%)، وكان معظمهم (75.8%) من المسجلين في الكليات الإنسانية، والبقية (24.2%) من المسجلين في الكليات العلمية.

ثانياً: أدوات الدراسة

1. مقياس الاستخدام الإشكالي للإنترنت (PIU): لقياس متغيرات الدراسة الخمسة المتعلقة بمكونات الاستخدام الإشكالي للإنترنت (التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت، الاستعمال المفرط والقهري وتنظيم المزاج والنتائج السلبية المرتبطة باستعمال الإنترنت) استخدمت الدراسة النسخة المترجمة للغة العربية للمقاييس الفرعية المستمدة من مقياس استعمال الإنترنت الإشكالي المعمم (Generalized Problematic Internet Use Scale (GPIUS); Caplan, 2002, 2010)، الذي صمم استناداً إلى نظرية ديفيس (Davis, 2001) لقياس مدى "انتشار وشيوع الاستخدام الإشكالي للإنترنت (PIU) والإدراكات والسلوكيات والنتائج السلبية المرتبطة به" (Caplan, 2003, p. 560). ويعتبر هذا المقياس أداة للتقرير الذاتي يُقيم مدى انتشار الأعراض الإدراكية والسلوكية للاستخدام الإشكالي للإنترنت سوية مع الدرجة التي يؤدي فيها استعمال الفرد للإنترنت إلى نتائج شخصية أكاديمية أو مهنية سلبية. ويتألف هذا المقياس من (29) فقرة تقدر على سلم ليكرت بخمسة بدائل. وقد أشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن هذا المقياس يعمل بشكل صادق وصحيح حسب مفهوم ديفيس لاستخدام الإنترنت الإشكالي المعمم (Caplan, 2005, p. 564) ويتمتع بمعاملات اتساق وصدق داخلي مرتفعة (Rosenthal, 2009). وقد استثنى في الدراسة الحالية بُعد الانسحاب (درجة الصعوبة في البقاء بعيداً عن الإنترنت)، وذلك حسب اقتراحات الأساتذة

التسع فيتم تصحيحها عكسياً. وتتراوح الدرجة الكلية على فقرات المقياس الكلي من 20-80 درجة، وتشير الدرجات المرتفعة إلى درجة عالية من الوحدة النفسية لدى المفحوص. ولغايات الدراسة الحالية، تم استخراج ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بتطبيقه بصورته النهائية على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة جامعيين، تم اختيارهم من إحدى شعب مادة مبادئ في علم النفس في الجامعة المذكورة، وهم من خارج أفراد عينة الدراسة الحالية. وأعيد تطبيق نفس المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى بعد مرور مدة أسبوعين، وتم حساب معامل الاستقرار (ثبات الاختبار - إعادة الاختبار) بين درجات المفحوصين في مرتي التطبيق، ووجد أن معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس الوحدة بلغ (0.770)، كما تم حساب الاتساق الداخلي للدرجة الكلية للمقياس (ألفا كرومباخ α) فبلغ (0.781)، ومعامل الارتباط لنصفي الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان براون (0.740)، وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

3. مقياس الاكتئاب: استخدم في الدراسة الحالية مقياس مركز الدراسات الوبائية للاكتئاب (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D); Radloff, 1991)، المعرب والمقنن للبيئة الأردنية (الذويب، 2006). ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (20) فقرة تقيّم بأسلوب التقرير الذاتي مستوى الأعراض الاكتئابية التي خبرها المفحوص خلال الأسبوع السابق. وتعكس كل فقرة أحد المكونات التالية: المزاج المكتئب، والشعور بالذنب وعدم الأهمية واليأس وبالعجز والإعاقة النفس حركية واضطرابات النوم وفقدان الشهية. وتتمتع الصورة الأردنية للمقياس (الذويب، 2006) بمعاملات صدق وثبات عالية، فقد بلغ معامل الاستقرار للأداة عن طريق إعادة الاختبار (0.87) وبلغت قيمة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0.85)، وهذا يوضح أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة وملائمة للدراسة الحالية. ولتصحيح المقياس المؤلف من (20) فقرة (منها "4" فقرات إيجابية الصياغة)، يطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات مقياس الاكتئاب (CES-D) على سلم تقدير مؤلف من (4) أربع درجات تتراوح من (4) درجات (تنطبق دائماً)؛ (3) درجات (تنطبق غالباً)، درجتان (2) (تنطبق نادراً)، إلى درجة واحدة (1) (لا تنطبق أبداً). وقد صيغت جميع الفقرات بحيث تصحح باتجاه الاكتئاب باستثناء الفقرات الأربع التالية (4، 8، 12، و16) التي تصحح عكسياً. وتتراوح الدرجة الكلية على فقرات المقياس الكلي من 20-80 درجة، وتشير الدرجات المرتفعة إلى درجة عالية جداً

إعداد الصيغة النهائية للمقياس على ضوء الموافقة والتعديلات التي أجريت من قبل المحكمين على عبارات مقياس الدراسة. وقد بلغت نسبة الموافقة (85%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة. كما تم حساب معامل الثبات للمقياس بطريقة إعادة الاختبار، بفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع (0.881) باستخدام عينة مؤلفة من (40) طالباً وطالبة (20 ذكراً و20 إناثاً) من خارج أفراد عينة الدراسة الحالية، كما بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي ألفا كرومباخ (α) للدرجة الكلية لكل من المقاييس الخمسة (التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت؛ الاستخدام المفرط؛ الاستخدام القهري؛ تنظيم المزاج؛ والنتائج السلبية) على التوالي (0.91؛ 0.87؛ 0.77؛ 0.89؛ 0.94). ويستنتج من هذه البيانات أن المقاييس الفرعية لأبعاد استخدام الإنترنت الإشكالي تعد أدوات صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية تبعاً لما توفر لها من دلالات صدق وثبات كافية نسبياً.

2. مقياس الوحدة النفسية: استخدم في الدراسة الحالية مقياس جامعة كاليفورنيا- لوس أنجلوس للشعور بالوحدة النفسية من إعداد راسيل (The University of California Los Angeles UCLA Loneliness Scale; Russell, 1996)، المعرب والمقنن للبيئة العربية (الدسوقي، 1998) على عينات من الطلبة الجامعيين. ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (20) فقرة تقيّم بأسلوب التقرير الذاتي مستوى الشعور بالوحدة النفسية التي يخبرها المفحوص. وتعكس كل فقرة أحد الأبعاد التالية: العزلة الاجتماعية أو البعد الاجتماعي للوحدة النفسية، والرفض من الآخرين، وفقدان الألفة المتبادلة مع الغير وانعدام الروابط الاجتماعية (الدسوقي، 1998، 25-27). ويتمتع المقياس بصورته العربية بمعاملات صدق وثبات عالية (الدسوقي، 1998)، فقد استخرج معامل الاستقرار (0.670) للأداة عن طريق إعادة الاختبار بفترة سنة واحدة بين الاختبارين، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (0.73). وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة وملائمة للدراسة الحالية. ولتصحيح المقياس المؤلف من (20) فقرة (منها "9" فقرات إيجابية الصياغة)، يطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات مقياس الوحدة (UCLA) على سلم تقدير مؤلف من (4) أربع درجات تتراوح من (4) درجات (تنطبق دائماً)؛ (3) درجات (تنطبق غالباً)؛ درجتان (2) (تنطبق نادراً)؛ إلى درجة واحدة (1) (لا تنطبق أبداً). وقد صيغت الفقرات الإحدى عشرة المرقمة: 2، 3، 4، 7، 8، 11، 12، 13، 14، 17، و18، بحيث تصحح باتجاه الشعور بالوحدة. أما بقية الفقرات

رابعاً: منهجية الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف الظاهرة موضوع البحث ويفسر ويقارن ويقيم أماً في الوصول إلى تعميمات مفيدة يزيد بها رصيد موضوع البحث محاولاً أن يستخلص من واقع الدراسة تنبؤات بما يحتمل أن يتخذ بشأنها من قرارات في المراحل التالية (أبو حطب وصادق: 1991 ص 102، 105).

خامساً: المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك باستخدام إجراءات التحليل الوصفي، كما تم إحصاء قيم الارتباط الثنائي بين متغيرات الدراسة بالإضافة لاستخدام أسلوب الانحدار المتعدد (Multiple Linear Regression)، لفحص فرضيتي الدراسة ولمعرفة تأثير الاستخدام الإشكالي للإنترنت والاكتئاب والوحدة على متغيرات الدراسة التابعة. ومن الجدير ذكره أنه قد تم فحص الدلالة الإحصائية لجميع نتائج الأساليب الإحصائية السابقة عند مستوى الدلالة (0.05)، واستخدمت حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل بيانات هذه الدراسة.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى "ترتبط متغيرات الوحدة والاكتئاب بعلاقة تنبؤية دالة إحصائياً بمتغير التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت". ولاختبار الفرضية الأولى للدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة وعددهم (451) طالباً وطالبة على مقاييس التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت والوحدة والاكتئاب. ومن ثم أجري تحليل الانحدار الخطي المتعدد حيث تم إدخال التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت بوصفه المتغير التابع، وأدخلت كل من متوسطات الوحدة والاكتئاب في نفس الوقت في الخطوة الأولى كمتنبئات. ويظهر الجدول (1/أ) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات الثلاثة.

الجدول (1/أ): المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات الثلاثة: التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت والوحدة والاكتئاب

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت	8.78	2.29	451
الوحدة	40.55	8.96	451
الاكتئاب	44.38	10.91	451

من الاكتئاب لدى المفحوص. ولغايات الدراسة الحالية، تم استخراج ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيق مقياس الاكتئاب بصورته النهائية على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة جامعيين، تم اختيارهم من إحدى شعب مادة مبادئ في علم النفس في الجامعة المذكورة، وهم من خارج أفراد عينة الدراسة الحالية. كما تم تطبيق نفس المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى بعد مرور مدة أسبوعين، وتم حساب معامل الاستقرار (ثبات الاختبار - إعادة الاختبار) بين درجات المفحوصين في مرتي التطبيق، ووجد أن الثبات للدرجة الكلية لمقياس الاكتئاب بلغ (0.870)، كما تم حساب الاتساق الداخلي للدرجة الكلية للمقياس (ألفا كرونباخ) فبلغ (0.881)، ولنصفي الاختبار (0.750)، باستخدام معادلة سبيرمان براون، وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

ثالثاً: إجراءات تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات

بعد التحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها، واستصدار الموافقة من الجهة الرسمية على إجراء الدراسة في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة التي تم تحديدها لاختيار أفراد الدراسة منها من مستخدمي الإنترنت بانتظام وعددهم (451) طالباً وطالبة، معظمهم (73.8%؛ ن=333) من الإناث والبقية (26.2%؛ ن=118) من الذكور، جرت عملية جمع البيانات من الطلبة خلال المحاضرات، وذلك بعد أن أوضحت الباحثة أهداف الدراسة للطلبة وحريتهم في المشاركة أو عدمها. وتسلم الطلبة قبل تطبيق الدراسة معلومات مكتوبة لتزويد الباحثة بالموافقة المطلقة. وقد تم توزيع (672) رزمة تضم أدوات الدراسة استرجعت (501) نسخة منها بعد تعبئتها من أفراد عينة الدراسة، والتي تبين بعد مراجعتها أن (50) منها لم تكن مكتملة حيث تم استبعادها لعدم صلاحيتها. وهكذا يكون العدد الإجمالي للاستبيانات التي خضعت للتحليل (451) رزمة وتشكل (80.5%) من عدد النماذج الموزعة، وهي نسبة مناسبة لأغراض الدراسة.

على الإنترنت (المحك) والمتغيرات المستقلة (المتنبئة):
مستويات الوحدة والاكتئاب.

كما ويوضح الجدول (1/ب) نموذج تحليل الانحدار
المتدرج المتعدد للمتغير التابع: التفضيل للتفاعل الاجتماعي

الجدول (1/ب): نموذج تحليل الانحدار المتعدد للمتغير التابع: التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت (المحك) والمتغيرات
المستقلة (المتنبئة): مستويات الوحدة والاكتئاب [ن = 451]

المحك والخطوات	B	β	t	R	R^2	partial R	Adjusted R^2	df	F_{Δ}
التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت									
الوحدة	0.047	0.182	*3.82			0.178			
الاكتئاب	0.027	0.126	*2.65	0.249	0.062	0.124	0.058	2,448	**14.80

للإنترنت وتنظيم المزاج) ومتغيرا الوحدة والاكتئاب بعلاقة
تنبؤية دالة إحصائياً بمتغير النتائج السلبية المرتبطة باستعمال
الإنترنت". ولاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخراج
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم التوزيع الاعتدالي
(Skewness) والمتوازي (Kurtosis) (لضمان التوزيع
الاعتدالي (Normality) للمتغيرات المستقلة)، ومعامل الثبات
الداخلي ألفا كرونباخ لدرجات أفراد عينة الدراسة وعددهم
(451) طالباً وطالبة.

ويوضح الجدول (1/2) نتائج الإحصاء الوصفي الخاصة
بدرجات أفراد عينة الدراسة الكلية على مقاييس الدراسة الكلية
السبعة.

وتوضح النتائج في الجدول (1/ب) أن كلاً من الوحدة
($\beta=0.126$, $t=3.82$, $p < .001$) والاكتئاب ($\beta=0.182$, $t=2.65$, $p < .05$)
كانا متنبئين دالين بالتفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت، وبالتالي يتم قبول هذه الفرضية.
ويتبين أن متغيري الوحدة والاكتئاب فسرا سوياً (6%)
تقريباً من التباين في درجات هذا المتغير ($R^2 = 0.062$, $F(2, 448) = 14.80$, $p < .001$)، وتشير هذه النتيجة إلى دعم
الفرضية الأولى للدراسة، كما تدل على أن الوحدة ($\beta=0.18$)
أسهمت بدرجة أكبر من الاكتئاب ($\beta=0.13$) في التنبؤ
بالتفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية " ترتبط متغيرات
الاستخدام الإشكالي للإنترنت (التفضيل للتفاعل الاجتماعي
على الإنترنت والاستعمال المفرط للإنترنت والاستعمال القهري

الجدول (1/2): نتائج الإحصاء الوصفي الخاصة بدرجات أفراد عينة الدراسة الكلية (ن = 451) على مقاييس الدراسة الكلية السبعة

المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	المدى	Skewness	Kurtosis	ألفا كرونباخ (α)
1. النتائج السلبية لاستخدام الإنترنت (20-4) (5-1)	9.08 (2.9)	2.27	3.05 - 15.2 (12.20)	-.161	-.591	.779
2. الاستعمال المفرط للإنترنت (20-4) (5-1)	8.49 (2.1)	2.56	3.09 - 15.2 (12.20)	.816	0.238	.328
3. الاستعمال القهري للإنترنت (20-4) (5-1)	8.60 (2.2)	2.65	3.05 - 13.2 (10.20)	.143	1.06	.924
4. تنظيم المزاج (20-4) (5-1)	6.53 (1.2)	2.12	3.07 - 13.3 (10.16)	.326	1.09	.760
5. التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت (20-4) (5-1)	8.78 (2.3)	2.29	4.05 - 14.2 (10.15)	-.187	-.868	.867
6. الوحدة (20-80) (4-1)	40.55 (2.08)	8.95	20.0 - 67.05 (47.04)	.328	-.259	.839
7. الاكتئاب (20-80) (4-1)	44.38 (2.3)	10.91	34.03 - 75.05 (41.03)	.910	-.397	.940

القيمة (1.9)، وبالتالي لم تتجاوز فرضيات التوزيع الطبيعي،
واعتبرت ملائمة للاستعمال فيما يتعلق بالإحصائيات اللازمة

ويلاحظ من البيانات الواردة أعلاه (الجدول 1/2) أن قيم
التوزيع الاعتدالي والمتوازي لجميع المتغيرات لم تتجاوز

لغايات الدراسة. كما تم إحصاء قيم الارتباط الثنائي بين متغيرات الدراسة. ويوضح الجدول (2/ب) مصفوفة الارتباط الثنائية لمتغيرات الدراسة السبعة: النتائج السلبية لاستخدام الإنترنت والتفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت والاستعمال المفرط والقهري للإنترنت وتنظيم المزاج ومتغيرا الوحدة والاكتئاب.

الجدول (2/ب): مصفوفة الارتباط الثنائي لمتغيرات الدراسة السبعة (ن=451)

المتغير	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. النتائج السلبية لاستخدام الإنترنت	--					
2. الاستعمال المفرط للإنترنت	** .239	----				
3. الاستعمال القهري للإنترنت	** .346	** .306	----			
4. تنظيم المزاج	** .221	** .184	.261	----		
		**	**			
5. التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت	** .377	** .616	** .391	** .267	---	
6. الوحدة	** .321	** .170	** .158	.127	** .217	---
			**	**		
7. الاكتئاب	** .167	** .247	** .184	* .112	** .177	** .279

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

الدلالة ($p < 0.01$). وتؤكد جميع الارتباطات المشار إليها وتظهر أن جميع المتغيرات الرئيسة للدراسة قد انطبقت عليها شروط نموذج تحليل الانحدار التنبؤي المقترح فحصه.

وقد استخدم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression)، للتنبؤ بالمتغير التابع: النتائج السلبية لاستخدام الإنترنت (المحك) باتباع طريقة إدخال (Enter) المتغيرات المتنبئة في خطوتين متدرجتين (الجدول 2/ج)، وذلك على ضوء التوجهات النظرية والارتباطات الدالة (الجدول 2/ب). وقد أدخلت في الخطوة الأولى (الجدول 2/ج) مستويات درجات الطلبة على المقاييس الفرعية للاستخدام الإشكالي للإنترنت (التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت والاستعمال المفرط للإنترنت والاستعمال القهري للإنترنت وتنظيم المزاج)، ومن ثم أُدخلت مستويات درجات الطلبة على مقياسي الوحدة والاكتئاب في الخطوة الثانية. ويوضح الجدول (2/ج) نتائج تحليل الانحدار المتدرج.

ويتضح من الجدول (2/ب) وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < 0.01$)، بين متغير النتائج السلبية لاستخدام الإنترنت من ناحية ومتغيرات الدراسة: الاستعمال المفرط والاستعمال القهري للإنترنت وتنظيم المزاج والتفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت ومتغيرا الوحدة والاكتئاب. كما يشير جدول (2/ب) أيضاً، إلى وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < 0.01$)، بين الاستعمال المفرط وكل من الاستعمال القهري للإنترنت وتنظيم المزاج والتفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت والوحدة والاكتئاب. وارتبط الاستعمال القهري للإنترنت إيجابياً عند مستوى الدلالة ($p < 0.01$) بكل من تنظيم المزاج ومتغيري الوحدة والاكتئاب. كما تبين وجود ارتباط إيجابي دال بين تنظيم المزاج وكل من التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت والوحدة عند مستوى الدلالة ($p < 0.01$)، ووجود ارتباط بينه وبين الاكتئاب عند مستوى الدلالة ($p < 0.05$). وأخيراً يتضح من الجدول (2/ب) وجود ارتباط إيجابي دال بين الوحدة والاكتئاب عند مستوى

الجدول (2/ج): نموذج تحليل الانحدار المتدرج المتعدد للمتغير التابع: النتائج السلبية لاستخدام الإنترنت (المحك) والمتغيرات المستقلة (المتنبئة): مستويات التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت والاستعمال المفرط والقهري للإنترنت وتنظيم المزاج والوحدة والاكتئاب [ن = 451]

المحك والخطوات	B	β	t	R	R^2	partial R	Adjusted R^2	R^2 change	df	F_{Δ}
النتائج السلبية لاستخدام الإنترنت										
الخطوة (1)										
التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت	1.096	0.201	4.09**		0.190					
الاستعمال المفرط للإنترنت	0.319	0.063	1.299		0.061					
الاستعمال القهري للإنترنت	1.634	0.289	6.38**		0.289					
تنظيم المزاج	0.778	0.143	3.16**	0.428	0.183	0.148	0.176	0.183	4,446	25.0**
الخطوة (2)										
التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت	1.089	0.199	4.17**		0.194					
الاستعمال المفرط للإنترنت	0.340	0.067	1.42		0.067					
الاستعمال القهري للإنترنت	1.465	0.259	5.80**		0.266					
تنظيم المزاج	0.743	0.136	3.08**		0.145					
الوحدة	0.748	0.130	2.97**		0.140					
الاكتئاب	0.796	0.138	3.17**	0.476	0.227	0.149	0.217	0.044	6,444	21.7**

R Square Change: 1=.183; 2=.044, *p < 0.05, **p < 0.0

مناقشة النتائج

أجريت الدراسة الحالية لفحص اثنتين من فرضيات النموذج المعرفي السلوكي للاستخدام الإشكالي للإنترنت، وذلك من خلال الكشف عن الارتباطات بين تفضيل الأفراد للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت والوحدة والاكتئاب وأعراض الاستخدام الإشكالي للإنترنت والنتائج السلبية لاستخدام الإنترنت. وفيما يتعلق بالفرضية الأولى المتعلقة بأن "متغيرات الوحدة والاكتئاب ترتبط بعلاقة تنبؤية دالة إحصائياً بمتغير التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت"، تبين أن النتائج أشارت لوجود علاقة دالة بين الوحدة والاكتئاب والتفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت. فقد تنبأت مستويات الأفراد على مقاييس الاكتئاب والوحدة بمستوى التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت لديهم. كما فسر متغير الوحدة والاكتئاب (6%) من التباين في مستوى تفضيل الطلبة الجامعيين للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت. وتنسجم هذه النتيجة مع بعض الدراسات (Caplan, 2003; Kim et al., 2009; Sebens et al., 2013) العربية (الطراونة والفنيخ، 2012) التي توصلت لوجود علاقة بين استخدام الإنترنت المفرط والاكتئاب والتكيف الاجتماعي،

وتشير نتائج الانحدارات في الخطوة الأولى من نموذج تحليل الانحدار المتدرج (الجدول 2/ج) إلى أن مستويات التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت ($\beta = 0.201$, $t = 4.09$, $p < .001$) والاستعمال القهري ($\beta = 0.289$, $t = 6.38$, $p < .001$) وتنظيم المزاج ($\beta = 0.143$, $t = 3.16$, $p < .001$) كانت متنبئات دالة بالنتائج السلبية لاستخدام الإنترنت في حين أن الاستعمال المفرط لم يكن متنبئاً دالاً بها ($\beta = 0.063$, $t = 1.29$, $P = 0.195$, $p > .05$) سواء (18.3%) من التباين في النتائج السلبية لاستخدام الإنترنت ($R^2 = .183$, $F(4, 486) = 25.03$, $p < .001$). وعندما أدخل في الخطوة الثانية، تأثر كل من متغيري مستويات الوحدة ($\beta = 0.130$, $t = 2.97$, $p < .001$) والاكتئاب ($\beta = 0.138$, $t = 3.17$, $p < .001$) نجد أن هذين المتغيرين أسهما فقط بنسبة (4%) من التباين في النتائج السلبية لاستخدام الإنترنت ($R^2 = .227$, $F(6, 445) = 21.73$, $p < .001$). وتظهر هذه النتائج أن جميع المتغيرات ارتبطت بعلاقة إيجابية بالنتائج السلبية لاستخدام الإنترنت باستثناء واحد من المتغيرات المتنبئة الدالة، وهو الاستعمال المفرط للإنترنت، وبالتالي يتم قبول هذه الفرضية جزئياً.

الصفوف وقلة ساعات النوم أو العمل، وفقدان الارتباط الاجتماعي، ومع الدراسات التي أكدت أن مستخدمي الإنترنت الذين يعانون من الوحدة مقارنة بمستخدمي الإنترنت من غير الوحيدين، كانوا أكثر ميلاً لمواجهة صعوبات أكثر في حياتهم اليومية وللشعور برضا أكثر عن العلاقات عن طريق الاتصال على الإنترنت مقابل علاقات الأصدقاء في الحياة الواقعية (Morahan-Martin & Schumaker, 2003).

ويلاحظ أن هذه النتيجة أبرزت أيضاً نتيجتين غير متوقعتين. كانت أولاهما التأثير الضعيف للاستعمال المفرط للإنترنت على النتائج السلبية. وقد يكون التفسير المحتمل لهذا أن هناك نوعاً مختلفاً من الظروف الأخرى ولغايات غير الاتصال ما بين الشخصي، الذي يستعمل الطالب الإنترنت فيها بإفراط. وعلى سبيل المثال، تعتبر ممارسة الألعاب على الإنترنت أمراً ممتعاً ومشوقاً، كما أن البحث على الإنترنت طلباً للمعلومات وإنجاز الواجبات الأكاديمية المطلوبة يعد أمراً مريحاً وجذاباً لدى بعض الطلبة، وقد يعتبر الاستماع ومشاهدة اليوتيوب والتسجيلات الفنية المختلفة على الإنترنت مهدنة أو محفزة، وهلم جرا. والنتيجة الثانية غير المتوقعة أنه بالرغم من أن الوحدة لعبت دوراً هاماً في تطوير استخدام الإنترنت الإشكالي ($\beta=0.182$)، إلا أن الاكتئاب أيضاً كان له بعض التأثير، لكن بدرجة أقل ($\beta=0.126$)، على هذه العملية. ويتضمن أحد التفسيرات لهذه النتائج أن الوحدة نظرياً، تكون أكثر بروزاً كممتنى بالفضل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت، لأن أنواع التصورات السلبية حول الكفاءة والقدرة على الاتصال تكون أكثر وضوحاً بين الأشخاص الذين يشعرون بالوحدة (Tutgun, Deniz, & Moon, 2011). ومن الناحية الأخرى، يمكن القول إن الاكتئاب قد ينشأ عن مجموعة واسعة مرتبة من الظروف، والتي لا يتعلق العديد منها (مثلاً، خبرة مأساوية مؤلمة، الإجهاد المتعلق بالعمل، المرض الجسدي، الخ.) بحياة الفرد الاجتماعية، ولذا قد يتضمن تأثيراً أقل على تصورات الفرد المتعلقة بمهاراته الاجتماعية (Caplan, 2003).

ويوجد عدد من تقييدات الدراسة الحالية الواجب الإشارة إليها لمراعاتها فيما يتعلق بالدراسات المستقبلية، والمتعلقة تحديداً بخصائص مجتمع الدراسة الحالية والبيئة الجامعية الخاصة بإحدى الجامعات الأردنية الخاصة التي طبقت فيها، وبطبيعة وأوصاف العينة التي استخدمت في الدراسة التي قد يؤخذ عليها أن عدد الإناث قد شكّل ما يقارب ثلثي عدد العينة، هذا بالإضافة إلى الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة الرئيسية المترجمة وأسلوب التقرير الذاتي الذي

لكنها تختلف مع نتائج دراسات أخرى (DeRushia, 2010; Shields & Kane, 2011)، توصلت لعدم وجود مثل هذه الارتباطات.

وتدعم هذه النتيجة وتصادق على صحة الفرضية الأولى التي قدمها النموذج المعرفي السلوكي للاستخدام الإشكالي للإنترنت (PIU) (Caplan, 2003, 2005) بأن التعاسة والضيق النفسي والاجتماعي قد تهيئ بعض الأفراد لتفضيل التفاعل الاجتماعي على الإنترنت كأحد أوجه استخدامه الإشكالية (Davis, 2001). ويبدو أن الإنترنت بالنسبة للأشخاص المضطربين نفسياً واجتماعياً، يمكن أن يحرر الشخص ويخلصه من القيود التي تفرضها العلاقات الاجتماعية في حياته الحقيقية (Morahan-Martin & Schumacher, 2000). وانسجاماً مع هذا الموقف، يمكن القول أن الإنترنت بحد ذاته قد لا يجعل الأشخاص معزولين أو مكتئبين؛ لكن الأصح القول إن الوحدة أو العزلة هي التي تجذب الأفراد إلى تفضيل التفاعل الاجتماعي وإنشاء العلاقات على الإنترنت في المقام الأول (Davis, 2001; Shotton, 1991).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً، بأنها تعود لأن هؤلاء الطلبة يدركون الإنترنت بوصفه بيئة للتفاعل مع الآخرين بصورة تكون أقل تهديداً وأكثر مكافأة من التفاعل العادي وجهاً لوجه، وتثبت لهم أن بإمكانهم أن يتفاعلوا مع الآخرين وأن يعبروا عن أنفسهم بصورة أفضل على الإنترنت مما يقومون به في الحياة الواقعية (McKenna, Green & Gleason, 2002).

بالإضافة إلى ذلك، في ما يتعلق بالفرضية الثانية للدراسة المتضمنة "ترتبط متغيرات الاستخدام الإشكالي للإنترنت (التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت والاستعمال المفرط للإنترنت والاستعمال القهري للإنترنت وتنظيم المزاج) ومتغيرا الوحدة والاكتئاب بعلاقة تنبؤية دالة إحصائياً بمتغير النتائج السلبية المرتبطة باستعمال الإنترنت"، أظهرت النتائج وبصورة غير متسقة مع فرضيات النموذج المعرفي السلوكي أن الاستعمال المفرط للإنترنت لم يكن متنبئاً دالاً بالنتائج السلبية، لكن التفضيل للتفاعل الاجتماعي على الإنترنت والاستعمال القهري للإنترنت، ومتغيري الاكتئاب والوحدة. وتدعم هذه النتيجة بوجه عام، صحة الفرضية الثانية التي قدمها النموذج المعرفي السلوكي للاستخدام الإشكالي للإنترنت (PIU) وتنسجم مع بعض الدراسات (Kim et al., 2009)، التي توصلت إلى أن الاستعمال القهري للإنترنت يؤدي إلى نتائج الحياة السلبية مثل الدرجات الأكاديمية الأدنى، والتغيب عن

ساري، حلمي. (2008). تأثير الاتصال عبر الإنترنت في العلاقات الاجتماعية: دراسة ميدانية في المجتمع القطري. *مجلة جامعة دمشق*، 24 (1 و2)، 295-351، دمشق.

الطراونة، نايف والفيخ، لمياء. (2012). استخدام الإنترنت وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاكتئاب ومهارات الاتصال لدى طلبة جامعة القصيم. *المجلة التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية*، 20 (1)، 283-331، غزة.

عبيدات، زوقان. (2003). *الفصائيات والإنترنت معالجة السلبات لدى الناشئة تعزيزاً للإيجابيات*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الفرح، عدنان. (2004). الإدمان على الإنترنت لدى مرتادي مقاهي الإنترنت بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، 5 (3)، 179-213، دولة البحرين.

الكندري، يعقوب والقشعان، حمود. (2001). علاقة استخدام شبكة الإنترنت بالعزلة الاجتماعية لدى طلاب جامعة الكويت. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 17 (1)، 1-45، دولة الكويت.

النجات، علي. (2014). استخدام المتزوجات العاملات في الجامعات الأردنية للفيس بوك والإشباع المتحققة منه: دراسة مسحية على عينة من جامعة اليرموك. *مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، 7 (1)، 103-130، الأردن.

اليوسف، شعاع. (2006). *التقنيات الحديثة فوائد وأضرار: دراسة للتأثيرات السلبية على صحة الفرد*. كتاب الأمة، سلسلة دورية تصدر عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، العدد 112، السلسلة السادسة والعشرون، ص. ص. 72-74، الطبعة الأولى، دولة قطر.

Amichai-Hamburger, Y., & Ben-Artzi, E. (2000). The relationship between extraversion and neuroticism and the different uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, 16, 441-449.

Amichai-Hamburger, Y., & Ben-Artzi, E. (2003). Loneliness and Internet use. *Computers in Human Behavior*, 19 (1), 71-80.

Brenner, V. (1997). Psychology of computer use: XLVII. Parameters of Internet use, abuse and addiction: The first 90 days of the Internet Usage Survey. *Psychological Reports*, 80, 879-882.

Caplan, S. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18, 553-575.

يحتمل الكثير من آثار المرغوبة الاجتماعية أيضاً. وبسبب طبيعة التقرير الذاتي، من المحتمل أن تكون البيانات التي زود بها المشاركون هذه الدراسة غير دقيقة كما يفترض بها أن تكون لو كان استعمالهم قد تم تعقبه إلكترونياً. وقد تستفيد الدراسات المستقبلية من الاتفاق المسبق والحصول على الموافقة من المشاركين لترتيب برنامج حاسوب تتبعي لجمع المعلومات المطلوبة ألياً (Kotikalapudi et al., 2012).

التوصيات

استناداً للدراسة الحالية يمكن صياغة بعض التوصيات ذات العلاقة بنتائج الدراسة ومن أهمها:

1- بالرغم من أن النتائج المذكورة أعلاه تمثل خطوة أولية مهمة نحو فهم أفضل للاستخدام الإشكالي للإنترنت وعلاقته بالاتصال الشخصي مع الآخرين من خلال منهج نظري يجرب للمرة الأولى في البيئة العربية، إلا أن دراسات أخرى ما زالت ضرورية للمساعدة على تسليط الضوء على البعض من هذه القضايا.

2- تقترح النتائج أن الشباب الجامعي الذين يعانون من النتائج السلبية المترتبة على استخدام الإنترنت يواجهون ويتعرضون لخطر الاستخدام الإشكالي للإنترنت، وأن إمكانياتهم لتنظيم ومعالجة المشاعر التي يشعرون بها كالإكتئاب والوحدة ينبغي أن تمثل أهدافاً مهمة للتدخلات الوقائية والعلاجية.

3- وأخيراً، لعل هذه النتائج تقود الباحثين والمرشدين النفسيين العاملين مع الشباب الجامعي الذين يظهرون أعراض الاستخدام الإشكالي للإنترنت للبدء بتجريب صلاحية هذا المنظور أيضاً كمنهج للعلاج النفسي (Khazaal et al., 2012) لهؤلاء الطلبة.

المراجع

أبو حطب، فؤاد وصديق، آمال. (1991). *منهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة، جمهورية مصر العربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الدسوقي، مجدي. (1998). *مقياس الشعور بالوحدة النفسية*. القاهرة، جمهورية مصر العربية: مكتبة الأنجلو المصرية.

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

- Kim, J., LaRose, R., & Peng, W. (2009). Loneliness as the cause and the effect of problematic internet use: The relationship between internet use and psychological well-being. *CyberPsychology and Behavior*, 12 (4), 451-455.
- Kotikalapudi, R., Chellappan, S., Montgomery, F., Wunsch, D., & Lutzen, K. (2012). Associating depressive symptoms in college students with internet usage using real internet data. *Technology and Society Magazine*, 31 (4), 37-80.
- Massimini, M., & Peterson, M. (2009). Information and communication technology: Affects on U.S. college students. *CyberPsychology*, 3(1), 1-12.
- McKenna, K., Green, A., & Gleason, M. (2002). Relationship formation on the Internet: What's the big attraction? *Journal of Social Issues*, 58, 9-31.
- Moody, E. (2001). Internet use and its relationship to loneliness. *CyberPsychology and Behavior*, 4, 393-401.
- Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16, 13-29.
- Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the internet. *Computers in Human Behavior*, 19, 659-671.
- Morgan, C., & Cotton, S. (2003). The relationship between internet activities and depressive symptoms in a sample of college freshmen. *CyberPsychology and Behavior*, 6, 133-142.
- Orchard, L., & Fullwood, C. (2010). Current perspectives on personality and internet use. *Social Science Computer Review*, 28 (2), 155-169.
- Radloff, L. (1991). The use of the center for epidemiologic studies depression scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 20 (2), 149-166.
- Rosenthal, J. (2009). The effect of internet use and treatment sought in individuals diagnosed with social phobia. *Unpublished Ph.D. Dissertation*, Walden University, United States-Minnesota. Retrieved August 24, 2012, from Dissertations & Theses: Full Text, (Publication No. AAT 3366824).
- Rotsztein, B. (2003). Problem internet use and locus of control among college students: Preliminary. *Poster presented at The 35th, Annual Conference of the New England Educational Research Organization (April 10, 2003)*, Portsmouth: New Hampshire.
- Russell, D. (1996). The UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor
- Caplan, S. (2003). Preference for online social interaction: A theory of problematic internet use and psychosocial well-being. *Communication Research*, 30 (6) 625-648.
- Caplan S. (2005). A social skill account of problematic Internet use. *Journal of Communication*, 55, 721-736.
- Caplan, S. (2007). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *CyberPsychology and Behavior*, 10, 234-244.
- Caplan, S. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26 (5), 1089-1097.
- Caplan, S., Williams, D. & Yee, N (2009). Problematic Internet use and psychosocial wellbeing among MMO players. *Computers in Human Behavior*, 25 (6), 1312-1319.
- Davis, R. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195.
- Davis, R., Flett, G., & Besser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic internet use: Implications for pre-employment screening. *CyberPsychology and Behavior*, 5(4), 331-345.
- DeRushia, K. (2010). Internet usage among college students and its impact on depression, social anxiety, and social engagement. *Unpublished Ph.D. Dissertation*, Indiana University of Pennsylvania, United States, Pennsylvania. Retrieved December 13, 2011, from Dissertations & Theses: Full Text (Publication No. AAT 3403183).
- Gamez-Guadix, M., Villa-Geroge, F., & Calvete, E. (2012). Measurement and analysis of the cognitive-behavioral model of generalized problematic Internet use among Mexican adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1581-1591.
- Haagsma, M., Caplan, S., Peters, O., & Pieterse, M. (2012). A cognitive-behavioral model of problematic online gaming in adolescents aged 12-22 years. *Computers in Human Behavior*, 29 (1), 202-209.
- Hou, H., Jia, S., Hu, S., Fan, R., Sun, W., Sun, T., & Zhang H. (2012). Reduced striated dopamine transporters in people with internet addiction disorder. *Journal of Biomedicine and Biotechnology*, (2012), Article ID 854524, 5 pages. doi:10.1155/2012/854524.
- Khazaal, Y., Xiroussavidou, C., Khan, R., Edel, Y., Zebouni, F., & Zullino, D. (2012). Cognitive-behavioral treatments for "Internet addiction". *The Open Addiction Journal*, 5, (Suppl 1: M5), 30-35.

- communication, compulsive internet use, and psychosocial well-being among adolescents: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 44 (3), 655-665.
- Wang, S., Lee, S. & Chang, G. (2003). Internet over-users' psychological profiles: A behavior sampling analysis on Internet addiction. *CyberPsychology and Behavior*, 6, 143-150.
- Yates, T., Gregor M., & Haviland, M. (2012). Child maltreatment, Alexithymia, and problematic internet use in young adulthood. *CyberPsychology, Behavior and Social Networking*, 15 (4), 219-227.
- Young, K. (1996). Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological Reports*, 79, 899-902.
- Young, K.(2001). Surfing not studying: Dealing with Internet addiction on campus. *Center for On-line Internet Addiction* [On-Line] Available: http://netaddiction.com/articles/surfing_not_studying.pdf.
- Young, K. (2007). Cognitive-behavioral therapy with internet addicts: Treatment outcomes and implications. *CyberPsychology and Behavior*, 10 (5), 671-679.
- Young, K., & Rodgers, R. (1998). The relationships between depression and Internet addiction. *CyberPsychology and Behavior*, 1, 25-28.
- structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.
- Sebena, R., Orosova, O., & Benka, J. (2013). Are self-regulation and depressive symptoms predictors of problematic Internet use among first year university students? *PsychNology Journal*, 11 (3), 235 – 249.
- Shields, N., & Kane, J. (2011). Social and psychological correlates of Internet use among college students. *CyberPsychology*, 5 (1), article 2. Retrieved from <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2011060901&article=2>.
- Shklovski, I., Kraut, R., & Rainie, L. (2004). The internet and social participation: Contrasting cross-sectional and longitudinal analysis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10 (1). Retrieved Feb 12, 2012, from world wide web: <http://jcmc.Indiana.edu/vol10/issue1/shklovshikraut.html>.
- Shotton, M. (1991). The costs and benefits of computer addiction. *Behavior and Information Technology*, 10, 219-230.
- Tutgun, A., Deniz, L. & Moon, M. (2011). A comparative study of problematic internet use and loneliness among Turkish and Korean prospective teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 10 (4), 14-30.
- Van den Eijnden, R., Meerkerk, G., Vermulst, A., Spijkerman, R., & Engels, R. (2008). Online

فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية

خليفة أبو عاشور* جميل شطناوي**

تاريخ قبوله 2014/5/27

تاريخ تسلم البحث 2014/2/24

The Effectiveness of Decision-Making at Academic Departments' Councils in Jordanian Universities

Khalifeh Abu-Ashour, Educational Administration and Foundations, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Jameel Shatnawi, Ministry of Education, Jordan

Abstract: This study aimed to identify the degree of effectiveness of decisions making in the academic departments Councils in Jordanian universities. To achieve the objectives of the study a questionnaire was developed which included (52) items distributed on four domains: participation in decision-making, organizational culture, empowerment, and leadership. After confirming validity and reliability, the researchers distributed the questionnaire on a random sample of (378) faculty members in Jordanian universities out of the population (3072). The study showed the following results: the degree of effectiveness of the decision-making at Councils of academic departments in Jordanian universities from faculty member's perspective was high. There were significant differences due to the university variable in favor of Yarmouk University in participating in decision-making and organizational culture domains.

The results showed that there was a comparison relationship between universities (public and private) and in favor of the public universities in the effectiveness of the decision-making at academic Councils. Finally, the researchers suggested some recommendations and further studies.

Keywords: Effective Decisions, Department Councils, Jordanian Universities, Decision-making).

لقد كانت بداية ظهور الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأوروبية منذ العصور الوسطى، حيث أدت زيادة أعداد المؤسسات التعليمية وتنظيمها إلى دفع الجامعات إلى إيجاد كليات متعددة ومنفصلة مثل القانون وعلم الكلام، والطب، والأدب، وعلى الرغم من أن هذه البنية الهيكلية لم تكن تشبه الشكل الذي عليه القسم الأكاديمي اليوم، إلا أنه ابرز شكلاً أولياً بمفهوم التخصص (بخاري، 1994).

لقد أكد سمارة ومونتجمري (Smart & Montgomery, 1976) بأنه لفهم وتدعيم الكفاءة الإدارية للجامعات لابد أن نقر بأن للأقسام الأكاديمية أهمية، حيث أنها تؤلف الوحدة الأساسية لهذه المؤسسات، وليس أدل على أهمية الأقسام الأكاديمية في الجامعات والمعاهد في الولايات المتحدة الأمريكية من أنها وحدة البقاء والتركيز والتطوير المعرفة والبناء الأكاديمي بعد غزو الروس للفضاء، فالأقسام الأكاديمية لها أهمية بالغة في اتخاذ القرارات الإستراتيجية ويجب أن تكون هذه القرارات ذات اثر وفاعلية.

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تضمنت (52) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المشاركة في اتخاذ القرارات والثقافة التنظيمية والتمكين والقيادة. وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيق الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (378) عضواً من مجتمع الدراسة البالغ (3072) عضواً. وبعد تطبيق الأداة وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: إن درجة فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة لصالح جامعة اليرموك عند مجال المشاركة في اتخاذ القرار ومجال الثقافة التنظيمية وذلك بعد إجراء اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية. وأن هنالك علاقة عند المقارنة بين الجامعات (الحكومية والخاصة) لصالح الجامعات الحكومية في فاعلية القرارات المتخذة في مجالس أقسامها.

الكلمات المفتاحية: فاعلية القرارات، مجالس الأقسام، الجامعات الأردنية، اتخاذ القرارات).

مقدمة تؤدي مؤسسات التعليم العالي دوراً مهماً في جميع المجتمعات لما لها من دور كبير في تطوير المجتمع وتقدمه، وبالرغم من تعدد المفاهيم حول أهداف التعليم العالي فإنها تتمحور حول وظائف ومهام هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتعتبر الجامعة المؤسسة المجتمعية المسؤولة عن إعداد القوى البشرية المؤهلة والمزودة بالمعرفة العلمية والأكاديمية، وتسعى إلى توفير الباحثين في مجالات العمل والإنتاج وتطوير المعرفة من خلال تنشيط البحث العلمي، فالجامعة تتألف من عدد من الأقسام التي تساهم في تحقيق أهدافها متضمنة اتخاذ القرارات المهمة كاختيار أعضاء هيئة التدريس وتطوير البرامج الأكاديمية وتحديد المقررات الدراسية فالقرارات المتخذة من خلال الأقسام الأكاديمية تحدد طابع المؤسسة الجامعية بما تتضمنه هذه الأقسام من ثقافة تنظيمية، وأنماط قيادية متبعة في صنع القرارات وأساليب اتخاذها، فأصبح تمكين الأفراد ضرورياً لنجاح المؤسسات وتطوير القرارات فيها صناعة ومشاركة وفاعلية، حيث أشارت ريتا (Rita, 1986) أن حوالي (80%) من القرارات الإدارية في الجامعة تتخذ على مستوى الأقسام، فالقرار حسب العبادي والطائي (2011) يعني التصرف في عناصر البيئة بقصد تحقيق الهدف، فعملية اتخاذ القرارات تجري في دورة مستمرة مع استمرار العملية الإدارية نفسها.

* قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

** وزارة التربية والتعليم الأردنية، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الطلاب بكليات المعلمين في السعودية وشملت الدراسة (405) من أعضاء هيئة التدريس في سبع كليات اختيرت قصدياً وقد استخدم الباحث استبانته أعدها لهذه الغاية وزعت على سبعة كليات وكانت استجابة أعضاء هيئة التدريس (211) عضواً وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن عضو هيئة التدريس يشارك بدرجة ضعيفة في صنع القرارات الخاصة بشؤون القسم، وأن عضو هيئة التدريس يشارك بدرجة ضعيفة في صنع القرارات الخاصة بشؤون أعضاء هيئة التدريس، وأن عضو هيئة التدريس يشارك بدرجة ضعيفة في صنع القرارات الخاصة بشؤون الطلبة.

وقام العمري (2007, AL- Omari) بدراسة هدفت إلى فهم العوامل التي تؤثر على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرار في الأقسام الأكاديمية، حيث قام الباحث بإجراء دراسته على عينة مكونة من (185) عضواً من الأقسام الأكاديمية خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2006/2007، في الجامعات الأردنية، وقد توصل الباحث لجملة من النتائج أهمها: أن هنالك متغيرات لها التأثير الكبير على المشاركة في صنع القرار، وأن جميع أعضاء هيئة التدريس يتفاعلون في المشاركة باتخاذ القرارات الفعالة ضمن الأقسام الأكاديمية باستثناء اثنين فقط منهم يصاحبهما الخوف في اتخاذ هذه القرارات. أما دراسة ملر (Miller, 1999) فقد هدفت إلى معرفة وجهة نظر رؤساء الأقسام بكليات المجتمع في المملكة المتحدة في إشراك أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار، قسمت الأداة إلى قسمين: قسم يتعلق بكيفية إشراك أعضاء هيئة التدريس في أداء وظائف القسم والقسم الثاني دور رؤساء الأقسام في تنمية أعضاء هيئة التدريس طبقت الاستبانة على (100) رئيس قسم وقد أسفرت الدراسة عن نتائج تشير في مجملها إلى أن رؤساء الأقسام يرغبون في إشراك أعضاء هيئة التدريس في إدارة القسم على أساس التعاون وكذلك في تحديد أدوار رئيس القسم، وأقترح رؤساء الأقسام مكافأة أعضاء هيئة التدريس وإعطائهم بعض الحوافز على مشاركتهم في الإدارة وقد عززت نتائج المسح مفهوم عمل رئيس القسم على أنه المتحدث باسم الهيئة التدريسية.

وأيضاً دراسة اندراوس (2006) والتي هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مفاهيم الثقة والتمكين لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية. تكونت عينة الدراسة من جميع القادة الأكاديمية رؤساء الجامعات ونوابهم وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام والبالغ عددهم (468). وقد طور الباحث استبانته لقياس آراء المبحوثين استرد منها (391) وقد أظهرت الدراسة شيوع كل ممارسة من ممارسات مفاهيم

وحتى يكون القرار أكثر فاعلية لابد من رفع درجة المشاركة والقبول لدى المشاركين، والقرار الفعال فهو قرار قابل للتنفيذ ومقنع للآخرين، ولكي يكون القرار فعالاً يجب أن تتوفر فيه عدة أمور، كأن يتصدى لمفاهيم فكرية عالية مجرده أي مفاهيم إستراتيجية شاملة ذات تأثير قوي وأن تكون إمكانية تنفيذه قد دخلت تكوين القرار ذاته، بمعنى أن لا يكون القرار مجرد حسن نية، أو قرار مطلوب إقناع الناس به لتنفيذه، وإنما يصبح قراراً مترجماً في شكل برنامج عمل (بطرس، 2009).

إن الذي يكسب القرارات أهمية هو الأسلوب القيادي المتبع داخل القسم الأكاديمي والذي يلعب دوراً أساسياً في تعزيز ثقافة التمكين في المؤسسات التي يتمتع بها القادة بصفات تميزهم مثل مقدرتهم على المجازفة والعمل من خلال الفريق وتعزيز الثقافة التنظيمية وتمكين الأفراد والثقة والاحترام المتبادل مع الأفراد والتي تعزز مكانة القائد وتميزه (Hensley, 1998).

والمؤسسة الأكاديمية من المؤسسات الفاعلة في المجتمع وبالتالي حتى تكون قرارات المجالس فيها فاعلة، لا بد من أن تكون القيادات فيها مبادرة لإشراك أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات، وتمكينهم من ذلك حيث أن كسب عقول وقلوب أعضاء هيئة التدريس بالغ الأهمية من خلال مشاركتهم في اتخاذ القرار بما يعود بفائدة كبيرة على الجامعة (Hellawell & Hancock, 2001).

وقد أجريت عدة دراسات في هذا المجال منها، دراسة ريب الله (2013) التي هدفت إلى تحديد مستوى المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية ومعرفة إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرار وقد تكونت عينة الدراسة من (320) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة والبالغ عدده (1476) عضو هيئة تدريس، وقد استخدم الباحث استبانته كأداة لجمع المعلومات اللازمة وقد توصلت الدراسة إلى: أن مستوى المشاركة في صناعة القرارات لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية (وهران، الجزائر، قسنطينة) بشكل عام كان متدنياً كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الثلاث تعزى لمتغير المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس.

كما وأجرى الدخيل (2008) دراسة هدفت إلى تحديد درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات الخاصة بشؤون القسم وشؤون أعضاء هيئة التدريس وشؤون

وان الخبرة الإدارية لرؤساء الأقسام ليست كبيرة وان رؤساء الأقسام بحاجة إلى تدريب لزيادة قدراتهم الإدارية.

وكذلك دراسة فلاته (2010) والتي هدفت التعرف إلى درجة فاعلية أداء رئيسات الأقسام بكليات التربية للبنات بجامعة أم القرى لمهامهن الإدارية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، حيث جاءت هذه الدراسة في التعرف على درجة فاعلية أداء الرئيسات لمهامهن المتعلقة باتخاذ القرار، والتخطيط، والتقييم، والتنظيم والقيادة. حيث قامت الباحثة بإجراء الدراسة على عينة طبقية بكليات التربية للبنات متمثلة بالأقسام الأكاديمية بكليات التربية للبنات بمكة، كلية التربية للبنات للأقسام الأدبية، استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، تم توزيعها على كافة عينة الدراسة والبالغ عددها (50) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وخلصت إلى أهم النتائج التالية: شعور رئيسات الأقسام بعظم المسؤولية الملقاة على عاتقهن تجاه القرارات التي يتخذها مجلس القسم حيث أن جميع المتغيرات الواردة في المجال لها دلالة إحصائية لصالح الاستجابة بدرجة عالية، وارتفاع مستوى المشاركة في اتخاذ القرار.

أما دراسة جاسكايت (Jaskyte, 2004) فقد هدفت إلى اختبار العلاقة بين متغيرات القيادة التحويلية والثقافة التنظيمية، وطبقت هذه الدراسة في منظمات الخدمة الإنسانية في ولاية جورجيا الأمريكية واستخدمت استبانته تم إرسال (743) منها عن طريق البريد عاد منها (247) استبانته، وبينت الدراسة أن هنالك علاقة إيجابية ضمن القيادة التحويلية والقيم التنظيمية والثقافية تشير إلى أن ممارسات القيادة في هذه العينة ابتكرت ثقافة قوية حول القيم التي يمكن أن تحد من عملية الإبداع كما أظهرت هذه الدراسة أن الصلة بين القادة والثقافة التنظيمية مهمة لفهم كيف أن القيادة التحويلية والإبداع مرتبطان ببعض. ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن المجتمعات التي طبقت عليها الدراسة تنوعت ما بين محلية وعربية، وأجنبية، وعيناتها كانت من الجامعات (أعضاء هيئة تدريس، ورؤساء أقسام) وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي وفي تناولها لمجالات مثل المشاركة في اتخاذ القرار والتمكين والقيادة والثقافة التنظيمية وتختلف الدراسة الحالية في تناولها الشمولي لكل من المشاركة في اتخاذ القرار والتمكين والقيادة والثقافة التنظيمية وأثرها على فاعلية القرارات وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري وبناء أداة الدراسة ومناقشة النتائج ومقارنتها بالدراسات السابقة.

الثقة مثل دقة المعلومات وتوافرها. وشيوع ممارسة مفاهيم التمكين بمجالها الأكاديمي بدرجة عالية وكذلك السلوك القيادي الذي كانت درجة ممارسته عالية ككل في مجال السياسات الإدارية والقيم التنظيمية السائدة. وأيضاً دراسة براين وبيك وشيم (Brain & Baek & Shim, 2010) والتي هدفت إلى بحث تأثير التمكين على الالتزام التنظيمي وتأثير تعلم الثقافة التنظيمية على العلاقات في التنظيم، وقد استخدم الباحثون استبانته من (12) فقرة تناولت متغيرات الجنس ومستوى التعليم ونوع العمل وزعت على (350) فرداً ممن يشغلون مناصب قيادية مختلفة في القطاع العام في كوريا تم استرداد (294) استبانته بنسبة (84%) وقد أظهرت النتائج أن التمكين النفسي وتعلم الثقافة والمتغيرات الديموغرافية لها تأثير كبير على الالتزام التنظيمي للعاملين في القطاع العام في كوريا وأظهرت أن هناك التزاماً كبيراً للموظفين عندما يكون هنالك تمكين كبير وتعلم للثقافة التنظيمية. بالإضافة إلى ذلك المؤثر المعتدل لتعلم الثقافة التنظيمية على العلاقة بين التمكين والثقافة التنظيمية والالتزام الوظيفي.

أما دراسة الطراونه (2012) والتي هدفت التعرف إلى مستوى فاعلية أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس المتفرغين والبالغ عددهم (718) عضواً تم اختيار عينة عشوائية شملت (115) عضو هيئة تدريس واستخدم الباحث استبانته لقياس فاعلية الأداء طورها الباحث وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن هناك درجات مرتفعة من الأداء في المجال الإداري والفني لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وبدرجة متوسطة في مجال التدريب والتعليم والعمل والبحث العلمي والبيئة وخدمة المجتمع وأن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مجال العمل والبحث العلمي بين الكليات العلمية والكليات الإنسانية لصالح الكليات العلمية وحسب متغير الجنس لصالح الذكور ولم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً للرتبة الأكاديمية والخبرة لدى أعضاء هيئة التدريس.

كذلك دراسة عليمات (2003) والتي هدفت التعرف إلى مستوى القدرات القيادية التربوية لرؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية وذلك من خلال أدائهم لإعمالهم الإدارية على المجالات: استخدام السلطة والموضوعية والمرونة وفهم الآخرين ومعرفة مبادئ الاتصال، استخدم الباحث استبياناً يتكون من (50) فقرة موزعة على خمسة مجالات وقد بلغت عينة الدراسة (60) رئيس قسم أكاديمي وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن مستوى قدرات العينة تقع ضمن المتوسط

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر القرارات الإدارية الأساس العلمي الذي تقوم عليه الأقسام الأكاديمية، والإدارية على السواء، فالقرارات هي المحرك الأساس والمتحكم بعمل وسير إجراءات المؤسسات الأكاديمية، وحسب ما يرى مودي (Moody, 1983) أن على متخذ القرار ليس فقط أن يتخذ قراراً صحيحاً فقط بل يجب أن يتخذه في الوقت المناسب، وبأقل تكلفة ممكنة، وبحسب علم الباحثين فإن قلة من الدراسات التي تناولت موضوع فاعلية القرارات المنبثقة عن الأقسام الأكاديمية في الجامعات العربية وخاصة الأردنية، لذا تكمن مشكلة الدراسة في تقدير درجة فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

1. ما درجة فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية (اليرموك، الأردنية، آل البيت) والخاصة (جدارا، اربد الأهلية، جرش الأهلية)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية وفقاً لمتغيرات (الكلية والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة والجامعة)؟

أهمية الدراسة وأهدافها: تكمن أهمية هذه الدراسة للأعضاء في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية لإظهار أهمية المشاركة في عملية اتخاذ القرار في هذه الجامعات، والذي يؤدي إلى تحسين فاعلية القرارات المتخذة على مستوى الأقسام فيها، حيث أن نتائج هذه الدراسة ستفيد (بإذن الله تعالى) أصحاب القرار في الأقسام الأكاديمية، وصناع القرار من رؤساء للأقسام وأعضاء هيئة تدريس والقيادات الأكاديمية على مستوى الكليات والإدارة الجامعية ككل، وتهدف الدراسة إلى التعرف إلى درجة فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في عدد من الجامعات الأردنية، كما وهدفت إلى تحديد أثر المتغيرات (الكلية والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة والجامعة) على فاعلية القرارات المتعلقة بأعضاء مجالس الأقسام الأكاديمية.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2013م.
- الحدود المكانية: الجامعات الأردنية الرسمية (اليرموك، الأردنية، آل البيت)، والخاصة (جدارا، اربد الأهلية، جرش الأهلية).
- الحدود البشرية: جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية (اليرموك، الأردنية، آل البيت)، والخاصة (جدارا، اربد الأهلية، جرش الأهلية).

مصطلحات الدراسة:

فاعلية اتخاذ القرار: وهي نتيجته لنوعية القرار (جودته) بحيث يكون مقبولا لدى من ينفذوه، ومفهوم الفاعلية يركز على أسلوب تحقيق الأهداف المؤسسية (الصيرفي، 2007:28). ويقصد به في هذه الدراسة فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية.

اتخاذ القرارات: عرفة لفته (2011:430) "نشاط إداري خاص موجه نحو صناعة واختيار القرار الأفضل أو الممكن من مجموعة بدائل متاحة". ويقصد به في هذه الدراسة القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية.

الأقسام الأكاديمية: وهي وحدات تعليمية وبحثية أساسية ومكان للبحث. ويقصد بها في هذه الدراسة الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية.

منهجية الدراسة: تم استخدام الأسلوب الوصفي المسحي، وقد تم تطوير استبانة كأداة للدراسة تكونت من (52) فقرة موزعة على أربع مجالات هي: المشاركة في اتخاذ القرار، والثقافة التنظيمية والتمكين، والقيادة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تم اختيار عينة طبقية عشوائية وعددها (378) من جميع أعضاء هيئة التدريس في مجتمع الدراسة من الجامعات الأردنية المختارة وعددها ستة جامعات والتي شكلت مجتمع الدراسة الذي بلغ تعدادها (3072) عضو هيئة تدريس موزعين حسب الجدول (1).

جدول 1: مجتمع وعينة الدراسة

الرقم	الجامعة	العدد الكلي لأعضاء هيئة التدريس	العينة العشوائية المختارة	عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل	نسبة الاسترداد (%)
1	جامعة اليرموك	928	120	107	89.2
2	الجامعة الأردنية	1416	116	82	70.7
3	جامعة آل البيت	318	85	74	87.1
4	جامعة اربد الأهلية	82	48	36	75.0
5	جامعة جدارا	149	38	31	81.6
6	جامعة جرش الأهلية	179	53	48	90.6
	الكلي	3072	460	378	82.20

أداة الدراسة: تم تطوير استبانة كأداة لجمع البيانات تكونت من (52) فقرة موزعة على أربع مجالات هي: المشاركة في اتخاذ القرار (15) فقرة والثقافة التنظيمية (11) فقرة والتمكين (12) فقرة، والقيادة (14) فقرة.

صدق أداة الدراسة: من أجل وضع الاستبانة في صورتها النهائية والتأكد من مدى شموليتها وموضوعيتها ودقتها ووضوح صياغتها، تم عرض الاستبانة على لجنة من المحكمين عددهم (12) محكماً مختصين في الإدارة التربوية ومن ذوي الخبرة في هذا المجال وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أبدتها أعضاء لجنة التحكيم التي تم التوافق عليها بنسبة (80%)، حيث كان عدد الفقرات (55) فقرة، أضيفت فقرتان وثم حذفت خمس فقرات ليصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (52) فقرة.

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معاملات الثبات من خلال معامل كرونباخ ألفا المستخدم لقياس ثبات الأداة، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية (Pilot Sample) مكونة من (40) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة وخارج العينة، حيث تراوحت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمجالات المدروسة ما بين (0.91-0.94)، وعلى الأداة ككل (0.96) وكانت النتائج كما في الجدول (2) الآتي:

جدول 2: معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات الأداة

مجالات الاستبانة	معامل كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)
المشاركة في اتخاذ القرار	0.93
الثقافة التنظيمية	0.91
التمكين	0.93
القيادة	0.94
الكلي	0.96

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة: هنالك عدداً من المتغيرات المستقلة لكل منها عدد من الفئات أو المستويات كما يلي:

1. الرتبة الأكاديمية ولها أربع مستويات: (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرس).
2. الكلية ولها فئتان: (علمية طبيعية وفيزيائية، علمية اجتماعية وإنسانية).
3. الجامعة ولها فئتان: رسمية (اليرموك، الأردنية، آل البيت) وخاصة (اربد الأهلية، جدارا، جرش الأهلية).
4. الخبرة الوظيفية ولها ثلاث مستويات: (أقل 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

المتغيرات التابعة: فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية، في الجامعات الأردنية، والذي شمل المجالات التالية: المشاركة في اتخاذ القرار والثقافة التنظيمية والتمكين والقيادة.

المعالجة الإحصائية: من أجل تحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها، تم اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، كما تم ترميز مجالات الاستبانة، وإدخالها في الحاسوب، وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة.
- معامل الاتساق الداخلي (Crombach Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

- 3. أكثر من 2.60-3.40 مستوى متوسط.
 - 4. أكثر من 3.40-4.20 مستوى مرتفع.
 - 5. أكثر من 4.20-5 مستوى مرتفع جداً.
- عرض النتائج وتفسيرها:** بعد تطبيق إجراءات الدراسة وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، تم الوصول إلى النتائج التالية:
- السؤال الأول: "ما درجة فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية (اليرموك، الأردنية، آل البيت) والخاصة (جدارا، اربد الأهلية، جرش الأهلية)؟
- وللإجابة عن هذا السؤال: تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة، ومجالاتها الأربعة كما هو مبين في الجدول (3).

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس فاعلية القرارات المتخذة من خلال إجابات أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة.
 - المقارنات البعدية لبيان الفروق الزوجية بين فئات المتغيرات الدالة إحصائياً ولها أكثر من مستويين (شيفيه).
 - تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لبيان الفروقات الحاصلة لمجموعة متغيرات الدراسة.
 - استخدم سلم القياس التالي (سلم ليكرت الخماسي)، لقياس مستوى تأثير فقرات الاستبانة: (الدرجة الأعلى - الدرجة الأدنى ÷ عدد تدريجات المقياس)
- طول الفترة = $5 - (1 - 5) = 5$ ÷ 0.8 وهي الفاصل بين المستوى والذي يليه.

1. من 1-1.8 مستوى متدنٍ جداً

2. أكثر من 1.80-2.60 مستوى متدنٍ.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد عينة الدراسة، في فاعلية اتخاذ القرار بالنسبة لمجالات الاستبانة

الرتبة	الرقم	مجالات الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	1	المشاركة في اتخاذ القرار	3.98	0.68	مرتفعة
2	4	القيادة	3.87	0.58	مرتفعة
3	3	التمكين	3.81	0.62	مرتفعة
4	2	الثقافة التنظيمية	3.76	0.57	مرتفعة
		فاعلية اتخاذ القرار ككل	3.86		مرتفعة

القرار وهذا يتأتى من إتباع الطريقة العلمية، واستغلال الخبرات، وحماس الأعضاء في القسم الأكاديمي.

أما مجال "القيادة" ومجال "التمكين" حيث جاءت بدرجة موافقة مرتفعة وعلى الترتيب بمتوسط حسابي (3.81)، (3.87)، وقد يعزى ذلك إلى وضوح أهمية مفهوم التمكين وضرورته للإدارات الحديثة، حيث أنه واضح بالشكل الكافي لمعظم الأعضاء في الأقسام الأكاديمية، فقيادة القسم تقوم بتفعيله، ونشر ثقافته بين أعضاء القسم الأكاديمي. أما مجال "القيادة" والذي جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.87)، وقد يعزى ذلك إلى الخبرة لدى رؤساء الأقسام في الجوانب الإدارية، وهذا قد يولد رضا لدى أعضاء هيئة التدريس، عن الأسلوب المستخدم في إدارة الجلسات، وربما يكون الأمر مرتبطاً بالصفات الشخصية لرئيس القسم الأكاديمي، وطريقة تواصله مع أعضاء هيئة التدريس.

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية، قد تراوحت ما بين (3.76-3.98) وجميعها مرتفعة الدرجة، وقد أظهرت الدراسة أنها جاءت بدرجة موافقة كبيرة على الأداة ككل، وبمتوسط حسابي: (3.86) وقد يعزى ذلك، إلى المشاركة العالية لأعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار، الذي قد يعزى إلى أنه يسود هذه الأقسام جو من المشاركة في اتخاذ القرار وتفهم لرؤساء الأقسام، لأهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية اتخاذ القرار، وكذلك قد يكون السبب وجود مناخ مريح في الأقسام يسوده العمل الجماعي، ووجود ثقافة تؤكد أهمية المشاركة في عملية صناعة القرارات. وقد أظهرت الدراسة أن أعلى مجال "المشاركة في اتخاذ القرار" بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.98) قد يعزى ذلك إلى إدراك أهمية المشاركة في اتخاذ القرار من قبل أعضاء هيئة التدريس، وكذلك رؤساء الأقسام؛ حيث أن المشاركة في اتخاذ القرار تنطوي على توفير بدائل وحلول في عملية صناعة

الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات كل مجال على حده، حيث كانت على النحو التالي:

1. مجال المشاركة في اتخاذ القرار:

جاءت المشاركة في اتخاذ القرار في المرتبة الأولى، بين مجالات فاعلية القرارات المتخذة وبمتوسط حسابي بلغ (3.98). ويوضحها الجدول (4) الآتي:

أما بالنسبة للمجال الأخير والذي جاء بدرجة مرتفعة أيضاً، وهو مجال "الثقافة التنظيمية" وبمتوسط حسابي (3.76)، وفي أقل المجالات الأربعة وقد يعزى ذلك إلى: وضوح مفهوم الثقافة التنظيمية، لدى كثير من أعضاء هيئة التدريس، مع ممارسة رئاسة القسم تفعيل ثقافة التعاون الجماعي، وربما الاهتمام في الأقسام الأكاديمية لرفع الروح المعنوية للأعضاء داخل القسم، وقد تم حساب المتوسطات

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المشاركة في اتخاذ القرار مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات المتعلقة بمجال المشاركة في اتخاذ القرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	10	تعتبر المشاركة في اتخاذ القرارات أحد أساليب الإدارة الفاعلة.	4.31	1.00	مرتفعة جداً
2	7	تعطي المشاركة في اتخاذ القرار أهمية لأعضاء هيئة التدريس.	4.20	0.91	مرتفعة
3	6	تساعد المشاركة في اتخاذ القرار على إيجاد علاقات بين أعضاء القسم الأكاديمي.	4.17	0.98	مرتفعة
4	11	ترتبط القرارات التي يتخذها مجلس القسم بأهداف القسم.	4.08	0.91	مرتفعة
5	8	تمنح المشاركة في اتخاذ القرارات المرؤوسين قدر أكبر من القوة.	4.05	0.90	مرتفعة
6	9	تمكن المشاركة في اتخاذ القرار مسؤوليات وسلطات رئيس القسم.	4.05	0.97	مرتفعة
7	5	تؤدي عملية المشاركة في اتخاذ القرار تحسين وتنسيق الاتصال بين المرؤوسين.	4.03	0.90	مرتفعة
8	2	تتوفر ثقة متبادلة بين أعضاء القسم ورئيسهم للمشاركة في اتخاذ القرار	3.95	1.01	مرتفعة
9	4	تسهم مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار في تحملهم المسؤولية.	3.91	1.01	مرتفعة
10	3	توفر المشاركة في اتخاذ القرار فرصة الإبداع لدى أعضاء هيئة التدريس.	3.90	1.02	مرتفعة
11	14	تتخذ قرارات مجلس القسم عن طريق التصويت بالأغلبية.	3.90	0.89	مرتفعة
12	15	تتخذ الخطوات العلمية الموضوعية في صنع القرارات الإدارية في مجلس القسم	3.90	0.95	مرتفعة
13	1	يتاح لكل عضو في القسم فرصة المشاركة في اتخاذ القرار	3.84	1.01	مرتفعة
14	12	يعتمد أعضاء القسم على أفكار آرائي التي غالباً تتمحور حول مصلحة القسم	3.82	1.09	مرتفعة
15	13	تتم الموافقة الجماعية واتخاذ القرار على الموضوعات المطروحة بعد مناقشتها.	3.66	1.00	مرتفعة
		المجال ككل	3.98		مرتفعة

المشاركة في اتخاذ القرار تشعر أحياناً بالإنجاز وقد يعزى السبب أيضاً؛ إلى رغبة رؤساء الأقسام إشراك أعضاء هيئة التدريس، على أساس من التعاون والاحترام المتبادل. أما الفقرة (13)، التي جاءت بمتوسط حسابي (3.66)، وبدرجة مرتفعة والتي نصها "تتم الموافقة الجماعية واتخاذ القرار على الموضوعات المطروحة بعد مناقشتها"، وربما يعزى السبب في ذلك؛ إلى أسلوب رئيس القسم في إدارة الجلسات والذي يتضمن النقاش، ثم التصويت على القرار وليس بالضرورة أن تتم الموافقة الجماعية عليه إن لم يكن مستحيلاً.

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية، قد تراوحت ما بين (3.66 - 4.31)، بلغت أعلى الفقرات الفقرة (10)، وبمتوسط حسابي (4.31) وبدرجة مرتفعة، والتي نصها: "تعتبر المشاركة في اتخاذ القرارات أحد أساليب الإدارة الفاعلة" يليها الفقرة (7)، بمتوسط حسابي (4.20) وبدرجة مرتفعة، والتي تنص "تعطي المشاركة في اتخاذ القرار أهمية لأعضاء هيئة التدريس". أما بقية الفقرات والتي انحصرت متوسطاتها الحسابية بين (3.82-4.08) وبدرجة مرتفعة وقد يعزى ذلك إلى الميل لدى أفراد العينة، لاتخاذ القرار بالمشاركة، ونظرتهم الإيجابية للمشاركة في القرار ولأن

2. مجال القيادة: وقد حاز مجال القيادة على المرتبة الثانية بين المجالات، وبمتوسط حسابي (3.87) وبمستوى مرتفع. وقد تم تحليل المتوسطات الحسابية، والانحرافات

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القيادة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات المتعلقة بمجال القيادة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	43	يعمل رئيس القسم على إيجاد روح الفريق الواحد داخل مجلس القسم.	4.08	0.88	مرتفعة
2	46	يتبنى رئيس القسم القرارات التي صدرت بالأغلبية عن مجلس القسم.	4.02	0.97	مرتفعة
3	49	يحترم رئيس القسم وجهات النظر المعارضة لرأيه.	4.00	0.92	مرتفعة
4	42	يعمل رئيس القسم على تعزيز التواصل والتعاون بين أعضاء مجلس القسم.	3.99	0.88	مرتفعة
6	44	يحرص رئيس القسم على إشراك أعضاء هيئة التدريس في قرارات القسم.	3.91	1.01	مرتفعة
5	50	يستخدم رئيس القسم الخطوات العلمية في صنع القرار الإداري داخل المجلس.	3.91	0.96	مرتفعة
7	45	يحرص رئيس القسم على الوضوح والدقة في صياغة القرارات المتعلقة بالقسم.	3.90	1.01	مرتفعة
8	47	يحرص رئيس القسم على توفير المعلومات الكافية لأعضاء القسم والتي تساعد في اتخاذ القرارات السليمة.	3.88	0.96	مرتفعة
9	41	يعالج رئيس القسم القضايا والمشكلات المتعلقة بالقسم بكفاءة واقتدار.	3.84	1.06	مرتفعة
10	52	يتشاور رئيس القسم مع الأعضاء في عملية صنع القرار.	3.82	1.00	مرتفعة
11	39	يمتلك رئيس القسم خصائص شخصية قيادية (كالابتكار والمرونة و المبادرة).	3.80	1.01	مرتفعة
12	51	ينطلق رئيس القسم في عمله من مبدأ القيادة التشاركية.	3.78	1.01	مرتفعة
13	48	يستخدم رئيس القسم أسلوب تواصل فعال مع أعضاء هيئة التدريس لأخذ آرائهم باستمرار.	3.75	1.01	مرتفعة
14	40	يدير رئيس القسم الجلسات وفق أسلوب ديمقراطي.	3.68	1.01	مرتفعة
		المجال ككل	3.87		مرتفعة

الفريق على العلاقات بينهم. أما الفقرة (40)، والتي نصها "يدير رئيس القسم الجلسات وفق أسلوب ديمقراطي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.68) وبدرجة مرتفعة، كما قد يعزى ذلك إلى الاهتمام الكبير من قبل رؤساء الأقسام بالبعد الوظيفي (بعد المهمة) بشكل أعلى من اهتمامهم بالبعد الإنساني (العلاقات) حيث أن استخدام النمط الإنساني يرفع الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس.

3. التمكين: لقد حاز مجال التمكين على المرتبة الثالثة بين المجالات، وبمتوسط حسابي (3.81) بمستوى مرتفع. وقد تم إجراء تحليل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لفقرات هذا المحور كما هو موضح بالجدول (6)، كما يلي:

وبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.68- 4.08) وجميع هذه المتوسطات، جاءت بدرجة مرتفعة، حيث جاءت الفقرة (43)، والتي نصها "يعمل رئيس القسم على إيجاد روح الفريق داخل مجلس القسم" وبمتوسط حسابي (4.08) وبدرجة مرتفعة، في المرتبة الأولى، يليها الفقرة (46) والتي نصها "يتبنى رئيس القسم القرارات التي صدرت بالأغلبية عن مجلس القسم" وبمتوسط حسابي (4.02) وبدرجة مرتفعة، أما بقية الفقرات فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.75-3.99) وبدرجة مرتفعة، قد يعزى ذلك إلى أن الأداء في المجال الإداري، والفني لرؤساء الأقسام مرتفع، وأن هنالك قناعة لدى رؤساء الأقسام بأهمية دورهم، كدافع ومحفز لأعضاء هيئة التدريس نحو العمل الإيجابي في القسم حيث أن أكثر أدوار رؤساء الأقسام فاعلية أنه، يتواصل بفاعلية، وغلبة الموضوعية وروح

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التمكين مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات المتعلقة بمجال التمكين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	37	يمكن القسم أعضاء هيئة التدريس الحصول على المعلومات المطلوبة بسرعة وسهولة.	3.93	0.90	مرتفعة
2	35	يثق القسم في قدرتي على أداء المهام الموكلة إلي.	3.92	0.99	مرتفعة
3	33	يوفر القسم أحدث الأبحاث والكتب ذات العلاقة بمجال التخصص.	3.87	1.00	مرتفعة
4	34	يمنحني القسم المرونة للتصرف في أداء مهامي.	3.86	1.00	مرتفعة
5	38	يدعم القسم أعضاء هيئة التدريس الذين يقدمون مبادرات مدروسة.	3.86	1.03	مرتفعة
6	36	يتيح لي عملي في القسم فرص للتعلم واكتساب مهارات جديدة.	3.82	1.03	مرتفعة
7	30	وقوع أعضاء هيئة التدريس في الأخطاء فرصة تمكنهم من التعلم واكتشاف أخطائهم.	3.78	1.05	مرتفعة
9	31	يطلع القسم أعضاء هيئة التدريس على قصص نجاح زملائهم.	3.74	1.01	مرتفعة
8	32	تهين إدارة القسم البيئة المناسبة التي تشجع هيئة التدريس على الإبداع والابتكار.	3.74	1.00	مرتفعة
10	28	يساهم أعضاء القسم في إثراء رؤية وخطط القسم الإستراتيجية.	3.73	1.05	مرتفعة
11	29	تؤخذ وجهة نظري قبل إحداث أي تغيير على طريقة عمل القسم.	3.71	1.03	مرتفعة
12	27	تمكن الجامعة الأقسام الأكاديمية من التحكم بالموارد التي تحتاجها لإنجاز أعمالها.	3.69	1.05	مرتفعة
		المجال ككل	3.81		مرتفعة

مفاهيم الثقة مثل: دقة المعلومات، وتوافرها، وشيوع ممارسة مفاهيم التمكين في المجال الأكاديمي، وكذلك ممارسة السلوك القيادي، الذي يمثل تمكين الأفراد؛ حيث أن القادة الذين يمتلكون صفات استثنائية يعملون بروح الفريق، وبناء رؤية مشتركة مع أعضاء القسم، من خلال الثقة، والتمكين.

4. الثقافة التنظيمية: جاءت الثقافة التنظيمية بالمرتبة الرابعة والأخيرة، بين مجالات فاعلية القرارات المتخذة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (3.76)، وبمستوى مرتفع، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه الفقرات، كما هو موضح في الجدول (7) الأتي:

وبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.69- 3.93)، وجميع هذه المتوسطات، جاءت مرتفعة المستوى، جاءت الفقرة (37) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.93) وبدرجة مرتفعة، والتي نصها "يمكن القسم أعضاء هيئة التدريس الحصول على المعلومات المطلوبة بسهولة، يليها الفقرة (35) وبمتوسط حسابي (3.92) وبدرجة مرتفعة والتي نصها "يثق القسم في قدرتي على أداء المهام الموكلة إلي" أما بقية الفقرات فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.71-3.82) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (27) ونصها "تمكن الجامعة الأقسام الأكاديمية من التحكم بالموارد التي تحتاجها لإنجاز أعمالها" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.69) وبدرجة مرتفعة وربما قد يعزى ذلك إلى؛ شيوع كل ممارسة من ممارسات

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الثقافة التنظيمية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات المتعلقة بمجال الثقافة التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	23	يؤكد رئيس القسم على تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية.	3.99	0.94	مرتفعة
2	18	يركز أعضاء القسم على ترابط وتماسك العمل الجماعي.	3.90	1.03	مرتفعة
3	24	يوجد توازن ما بين الصلاحيات والمسؤوليات للأقسام.	3.89	1.07	مرتفعة
4	20	يرتبط أعضاء القسم بعلاقات شخصية متبادلة ومنسجمة.	3.84	0.97	مرتفعة
5	26	يوجد اهتمام وتركيز داخلي في الأقسام على أخلاقيات العمل.	3.80	1.01	مرتفعة
6	19	توجد علاقة وثقة متبادلة بين جميع أفراد القسم	3.77	1.05	مرتفعة
7	16	يحرص رئيس القسم تفويض مرفوضيه المزيـد من المسؤوليات والصلاحيات.	3.75	0.94	مرتفعة
8	17	يوجد وضوح وترتيب منظم لإجراءات العمل الداخلية للقسم.	3.63	1.08	مرتفعة
9	21	يملك معظم أعضاء القسم المبادرات الفعالة.	3.60	1.07	مرتفعة
10	22	يهتم القسم بتطوير الموارد البشرية والحرص على رفع معنوياتهم.	3.54	1.07	مرتفعة
11	25	تقدم الجامعة الحوافز المادية والمعنوية للأقسام الإبداعية.	3.51	1.09	مرتفعة
		المجال ككل	3.76		مرتفعة

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية وفقاً لمتغيرات (الكلية و الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة والجامعة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة، نحو القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية، في الجامعات الأردنية، تبعا للمتغيرات الدراسة. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لمتغير الكلية، وتحليل التباين الأحادي، لكل المتغيرات المتبقية، والجداول (11، 10، 9، 8، 13، 12) التالية توضح ذلك.

1. متغير الكلية: لتوضيح أثر متغير الكلية في جميع المجالات، وفي فاعلية اتخاذ القرار ككل تم إجراء اختبار "ت" كما هو في الجدول (8):

يبين الجدول (7): أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.51- 3.99) وبمستوى مرتفع لكل الفقرات، جاءت الفقرة (23)، والتي نصها " يؤكد رئيس القسم على تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية" وبمتوسط حسابي (3.99) وبدرجة مرتفعة، يليها الفقرة (18) ونصها " يركز أعضاء القسم على ترابط وتماسك العمل الجماعي" وبمتوسط حسابي (3.90) وبدرجة مرتفعة، يليها الفقرة (24) ونصها " يوجد توازن ما بين الصلاحيات والمسؤوليات للأقسام." وبمتوسط حسابي (3.89) وبدرجة مرتفعة، أما بقية الفقرات

فقد بلغت المتوسطات الحسابية لها (3.60-3.84) وبنسبة مرتفعة، وربما قد يعزى السبب إلى قناعة القيادة الأكاديمية في الأقسام، أن نجاح القيادة يعتمد على إدارة الثقافة التنظيمية، بواسطة فهمها، وتشكيلها، وفرضها بما يتوافق مع المتطلبات الداخلية، والخارجية للبيئة المحيطة، حيث أن القائد " رئيس القسم" يفضل عمل الفريق، وعلى الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس، والمشاركة في اتخاذ القرار. وجاءت الفقرة (25)، ونصها "تقدم الجامعة الحوافز المادية والمعنوية للأقسام الإبداعية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.51) وبدرجة مرتفعة، وربما قد يعزى السبب، إلى الوضع الاقتصادي والمالي، الذي تتخذه إدارات الجامعات نزيعة لذلك.

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير الكلية

المجالات	علمية طبيعية وفيزيائية		علمية إنسانية واجتماعية		قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المشاركة في اتخاذ القرار	3.77	0.53	3.69	0.65	1.08	0.28
القيادة	3.76	0.54	3.67	0.65	1.13	0.26
التمكين	3.67	0.61	3.76	0.54	1.52	0.10
الثقافة التنظيمية	3.81	0.63	3.64	0.76	1.83	0.07
فاعلية اتخاذ القرار ككل	3.78		3.67		1.44	0.15

تشابه مستويات إدراك أعضاء هيئة التدريس لفاعلية القرارات المتخذة ومجالاتها، بغض النظر عن الكلية التابعين لها.

2. متغير الرتبة الأكاديمية: لتوضيح أثر متغير الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات، وفي فاعلية اتخاذ القرار ككل تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (9):

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الكلية في جميع المجالات، وفي فاعلية اتخاذ القرار ككل.

هذه النتيجة تشير أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات اتخاذ القرار، ولفاعلية اتخاذ القرار ككل فيما يتعلق بمتغير الدراسة الوظيفي (الكلية)، وهذا يدل على

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لفاعلية القرارات المتخذة تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية

المجالات	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		مدرس		قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المشاركة في اتخاذ القرار	3.81	0.38	4.13	0.36	3.81	0.64	3.71	0.57	1.30	0.28
القيادة	3.64	0.46	4.03	0.61	3.78	0.65	3.72	0.57	0.76	0.52
التمكين	3.74	0.57	4.08	0.66	3.82	0.68	3.91	0.74	1.11	0.06
الثقافة التنظيمية	3.92	0.44	4.19	0.44	3.75	0.64	3.73	0.70	1.09	0.36
فاعلية اتخاذ القرار كل	3.77		4.11		3.79		3.72		1.14	0.33

المتخذة، وقد يشير ذلك إلى الثقافة التنظيمية لهذه الجامعات وما تتطلبه من قيم ومعتقدات مشتركة وتقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة.

3. متغير سنوات الخبرة: لمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة في جميع المجالات، وفي فاعلية اتخاذ القرار ككل تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (10):

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات، وفي فاعلية اتخاذ القرار ككل. هذه النتيجة تشير إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، لمجالات فاعلية اتخاذ القرار ككل فيما يتعلق بمتغير الدراسة الوظيفي (الرتبة الأكاديمية)، وهذا قد يدل على تشابه وجهات نظر عينة الدراسة في إدراكهم لدرجة فاعلية القرارات

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	أقل من 5 سنوات		5-10 سنوات		أكثر من 10 سنوات		قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المشاركة في اتخاذ القرار	3.72	0.55	3.75	0.59	3.82	0.64	0.33	0.72
القيادة	3.76	0.57	3.67	0.55	3.88	0.67	1.64	0.20
التمكين الإداري	3.71	0.66	3.58	0.55	3.66	0.86	0.96	0.09
الثقافة التنظيمية	3.78	0.66	3.68	0.64	3.89	0.86	1.18	0.31
فاعلية اتخاذ القرار ككل	3.75		3.70		3.86		0.87	0.42

لا يكون هنالك مجال يعزز دور الخبرات القديمة أو حتى تشجيع الخبرات الحديثة المتحمسة للعمل.

4. متغير الجامعة: لتوضيح أثر متغير الجامعة في جميع المجالات، وفي فاعلية اتخاذ القرار ككل تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (11):

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة، في جميع المجالات. وهذا قد يكون عائدا إلى المناخ السائد داخل الأقسام الأكاديمية، والتوجه فيها بحيث

جدول 11: تحليل التباين الأحادي (ANOVA) تبعاً لمتغير الجامعة

الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	المجالات
*.000	8.867	4.471	5	22.353	المشاركة في اتخاذ القرار
		.504	372	187.552	
			377	209.905	
*.016	2.832	1.332	5	6.658	الثقافة التنظيمية
		.470	372	174.950	
			377	181.608	
.139	1.679	.711	5	3.554	التمكين
		.423	372	157.483	
			377	161.037	
.083	1.964	1.007	5	5.037	القيادة
		.513	372	190.867	
			377	195.905	

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

في اتخاذ القرار، والثقافة التنظيمية). وقد يدل ذلك على قلة تفعيل مفهوم التمكين ونشر ثقافته داخل الأقسام الأكاديمية بنفس مستوى المشاركة في اتخاذ القرار، والثقافة التنظيمية. كذلك تم القيام باختبار (شيفية) للمقارنات البعدية لمعرفة الفروقات الإحصائية كالآتي:

يتبين من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير الجامعة في مجالي (التمكين، والقيادة)، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجامعة في مجالي (المشاركة

جدول 12: المقارنات البعدية بطريقة شفوية لأثر متغير الجامعة

الجامعة	المتوسط الحسابي	الأردنية	اليرموك	آل البيت	إربد الأهلية	جدارا	جرش الأهلية
الأردنية	3.72	*.15					
اليرموك	4.25						
المشاركة في اتخاذ القرار	4.19	*.16					
إربد الأهلية	3.94	*.13					
جدارا	3.65						
جرش الأهلية	3.77	.17	.32				
الأردنية	3.79	*.09					
اليرموك	3.91						
الثقافة التنظيمية	3.74						
إربد الأهلية	3.56						
جدارا	3.77	.04					
جرش الأهلية	3.89	*.39	.48				

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

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين جامعتي اليرموك وجرش الأهلية والجامعة الأردنية، وجاءت الفروق، لصالح جامعة اليرموك أيضاً في مجال الثقافة التنظيمية، وقد يعزى ذلك إلى أن تفعيل الثقافة التنظيمية بشكل داعم في الأقسام الأكاديمية لجامعة اليرموك يعود لإدراك رئاسة الأقسام وأعضاء هيئة التدريس فيها لدور الثقافة التنظيمية في رشد القرارات. لقد توصلت النتائج إلى ما يلي:

يتبين لنا من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين جامعتي اليرموك والجامعة الأردنية وآل البيت وإربد الأهلية، وجاءت الفروق لصالح جامعة اليرموك في مجال المشاركة في اتخاذ القرار، وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس، في هذه الجامعات، أكثر إدراكاً لأهمية المشاركة في اتخاذ القرار، ولصالح جامعة اليرموك ذات المتوسط الأعلى.

العبادي، هاشم والطائي، يوسف. (2011). *التعليم الجامعي من منظور إداري (قراءات وبحوث)*، دار اليازوري الأكاديمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

لفته، جواد. (2011). *الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي*. دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

عليما، صالح. (2003). *القدرات القيادية لرؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية، مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (23)، 143-170.*

فلاته، عائشة. (2010). *فاعلية أداء رئيسات الأقسام بكليات التربية للبنات بجامعة أم القرى لمهامهن الإدارية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، كلية التربية للبنات للأقسام الأدبية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.* <http://uqu.edu.sa/page/ar> تم الاسترجاع من المصدر بتاريخ 2013/4/15.

AL-Omari, A. (2007). *The organization academic departments & participation in decision making by faculty members in Jordanian university*, International Steadies Educational Administrative, CCEAM-Commonwealth Council for Educational Administrative & Management, 35 (2): 66-82.

Baek, K., Brian, J., and Shim, Ji. (2010). Psychological empowerment and organizational commitment: the moderating effect of organizational learning culture, *Human Resource Development International*, 13 (4): 425-441.

Hellawell, D. and Hancock, N. (2001). A case study of the changing role of the academic middle manager in higher education: between hierarchical control & collegiality, *Research Papers in Education*, 16 (2): 183-197.

Hensley, R. (1998). *Case study of presidential leadership in selected Montana Higher Institutions (college presidents)* Unpublished Doctoral Dissertation, Montana State University.

Jaskyte, K. (2004). *Transformational leadership organizational culture and innovate venues in non-profit organization non-profit management and leadership*, 15 (2): 153-168.

Miller, M. (1999). The department chair as speaker of the house: shared authority in the community college department, *Journal of Research & Practice*, 23: 739-745.

Moody, E. (1983). *Decision Making*, McGraw-Hill Inc. New York.

Rita, W. (1986). *College administrator's handbook* Boston, Allyn & Bacon Inc.

Smart, J. and & Montgomery, J. (1976). *Examining department management*, Jossey Bass Inc. San Francisco.

جاء مجال المشاركة في اتخاذ القرار، في المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.98)، تلاه في المرتبة الثانية: مجال القيادة بمتوسط حسابي بلغ (3.87)، يليه مجال التمكين وبمتوسط حسابي بلغ (3.81)، بينما جاءت الثقافة التنظيمية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.76)، وبلغ المتوسط الحسابي لفاعلية اتخاذ القرار ككل (3.86).

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات ما يلي: تعزيز مفهوم المشاركة في اتخاذ القرار ومفهوم التمكين والأساليب القيادية الديمقراطية التي تساهم في نشر وبناء مفهوم الثقافة التنظيمية، والتمكين، داخل الأقسام الأكاديمية. العمل على بناء فرق عمل داخل كل قسم أكاديمي مما يعزز دور القيادة الديمقراطية والتمكين. كذلك إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية القرارات في الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

المراجع

اندراس، رامي. (2006). *درجة ممارسة مفاهيم الثقة والتمكين لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية*. أطروحة دكتوراه الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

بخاري، سلطان. (1994). *أهم المشكلات التي تواجه الأقسام الأكاديمية في كل من جامعة أم القرى وجامعة عبد العزيز، مجلة البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، عدد (31)، 5-30.*

بطرس، سليم. (2009). *أساليب اتخاذ القرارات دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.*

الدخيل، عبد الله. (2008). *درجة مشاركة عضو هيئة التدريس في صنع القرارات الخاصة بشؤون القسم وأعضاء هيئة التدريس والطلبة بكليات المعلمين السعودية*. <http://www.faculty.ksu.edu.sa/ar> . تم الاسترجاع من المصدر بتاريخ 2013/3/10.

ربيب الله، محمد. (2013). *واقع المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية (دراسة ميدانية)*، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 6 (11)، 44-62.

الصيرفي، محمد. (2007). *القرار الإداري ونظم دعمه، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر.*

الطراونة، سليمان. (2012). *فاعلية أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث، عدد (27)، 97-132.*

أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية

معاوية أبو غزال* وعائدة فلوه**

تاريخ قبوله 2014/7/8

تاريخ تسلم البحث 2014/4/16

Attachment Patterns and Social Problem Solving among Adolescent Students According to Gender and Age Group

Muawiah Abu-Ghazal, Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.
Aidah Falwah, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating the most common attachment pattern and the most frequently used social problem solving style among adolescent students, and exploring whether there are significant differences in attachment patterns and social problem solving styles according to gender and age group, also the study aimed at investigating the relationship between attachment patterns and social problem solving among adolescent students. The sample consisted of (627) students (260 male, 367 female) according to a convenient method. The scales of adult attachment patterns developed by Abu-Ghazal and Jaradat (2009) after being adapted to the student sample, and social problem solving, were administered. The correlational descriptive method was used to collect and analyse the data.

The results showed that the most common attachment pattern is the secure one, and the most frequently used social problem solving style is the rational problem solving one. The result also showed significant differences on the anxious-ambivalent attachment pattern due to gender in favor of male students, and on the avoidant pattern in favor of female students. Also, there were significant differences on avoidant attachment pattern due to age group in favor of (16-17), and on anxious-ambivalent attachment pattern due to age group in favor of (13-14).

Significant differences were found on avoidant problem solving style due to gender in favor of male students, but no significant differences were found on the other styles, and significant differences were found on rational problem solving style due to age group in favor of (16-17).

The result also showed that the anxious-ambivalent attachment pattern related positively to the negative problem orientation, impulsive carelessness style, and avoidant problem solving style. Moreover both secure attachment pattern and avoidant attachment pattern related positively to avoidant problem solving style, rational problem solving style, and positive problem orientation.

The results were discussed and a number of recommendations were suggested.

Keywords: Attachment Patterns, Social Problem Solving, Adolescent Students.

ويعرف اينزويث وبولبي (1991، Ainsworth & Bowlby) التعلق بأنه: رابطة انفعالية قوية يشكلها الطفل مع مقدم الرعاية الأساسي، وتصبح فيما بعد أساساً لعلاقات الحب المستقبلية. ويعرف التعلق أيضاً بأنه رابطة انفعالية قوية تؤدي بالأطفال إلى الشعور بالسعادة والفرح والأمن عندما يكونون بالقرب من مقدم الرعاية الأساسي والشعور بالتوتر والانزعاج عندما ينفصلون عنه مؤقتاً (Lafreniere, 2000).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على نمط التعلق الأكثر شيوعاً وأسلوب حل المشكلات الاجتماعية الأكثر استخداماً لدى الطلبة المراهقين، وفيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية في أنماط التعلق وفي أساليب حل المشكلات الاجتماعية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية، علاوة على ذلك هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من (627) طالباً وطالبة (260 ذكراً، 367 إناثاً) تم اختيارها وفقاً للطريقة المتيسرة. استخدم في الدراسة مقياس أنماط تعلق الراشدين الذي طوره أبو غزال وجرادات (2009) بعد تكييفه ليتناسب وعينة الدراسة، ومقياس حل المشكلات الاجتماعية، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي في جمع البيانات وتحليلها.

كشفت نتائج الدراسة أن نمط التعلق الآمن هو أكثر أنماط التعلق شيوعاً، وأن أسلوب حل المشكلات العقلاني هو أكثر أساليب حل المشكلات الاجتماعية استخداماً. كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع في نمط التعلق القلق لصالح الذكور، وفي نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائية في نمط التعلق التجنبي تعزى لمتغير الفئة العمرية لصالح الفئة العمرية (16-17)، وفي نمط التعلق القلق لصالح الفئة العمرية (13-14).

كما كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائية في أسلوب حل المشكلات التجنبي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في باقي الأساليب، ووجود فروق دالة إحصائية في أسلوب حل المشكلات العقلاني التأملي لصالح الفئة العمرية (16-17). كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة بين نمط التعلق القلق وكل من التوجه السلبي نحو المشكلات والأسلوب الاندفاعي اللامبالي وأسلوب حل المشكلات التجنبي، وعلاقة موجبة دالة بين نمط التعلق الآمن التجنبي من جهة، وأسلوب حل المشكلات التجنبي وأسلوب حل المشكلات العقلاني والتوجه الإيجابي نحو حل المشكلة من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلق، حل المشكلات الاجتماعية، الطلبة المراهقون.

مقدمة: يعد التعلق أحد أشكال العلاقات الحميمة التي أولاهها علماء النفس قديماً وحديثاً الاهتمام المكثف، محاولين الكشف عن طبيعة هذه العلاقة وأشكالها ومدى استمراريتها في المراحل النمائية اللاحقة، ودراسة أثرها في كافة جوانب التطور الاجتماعي والانفعالي والمعرفي، وفي علاقاته المستقبلية وتفاعلاته اليومية وأسلوبه في مواجهة مشكلاته الاجتماعية وتوافقه الاجتماعي بشكل عام.

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

** كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ضمن بعدين: الأول: التمييز بين الذات والآخرين و الثاني: إيجابي- سلبي. وبناءً على التقاطع بينهما يظهر أربعة أنماط للتعلق هي:

التعلق الآمن (Secure attachment) ويتميز أفراد هذا النمط بنظرة إيجابية للذات وللآخرين، والتعلق الراض (Dismissing attachment) ويتضمن نظرة إيجابية للذات وسلبية للآخرين، والتعلق المشغول (Preoccupied attachment) ويتضمن نظرة سلبية للذات وإيجابية للآخرين، والتعلق المرتعب (Fearful) ويتميز بنظرة سلبية للذات وللآخرين.

وتجدر الإشارة إلى أن الأفراد ذوي التعلق الآمن يتميزون بتقدير ذات عال، ومستويات مرتفعة من المهارات الاجتماعية، ولديهم رضا عن العلاقات مع الأفراد والثقة بهم، ومستويات عالية من الاعتمادية المتبادلة وعدم الخوف من الرفض ولديهم فاعلية ذاتية مرتفعة، بينما يتميز التعلق الراض بمستويات منخفضة من الاكتئاب والقلق الاجتماعي ومستويات مرتفعة من تقدير الذات وعدم الثقة بالآخرين. ويتميز الأفراد ذوو التعلق غير الآمن (المشغول، المرتعب): بالاعتمادية والشك والسخط والتردد وسوء التوافق النفسي وتقدير ذات منخفض وكشف ذات منخفض وشعور بالوحدة وتدني المهارات الاجتماعية، ولديهم مستويات عالية من الاكتئاب والقلق الاجتماعي والخوف من الفشل والرفض

(Mitchell & Dumas, 2004; Simpson, 1990) حداد، 2001؛ أبو غزال وجردات، 2009).

وتجدر الإشارة إلى أن أنماط تعلق المراهقين قد حظيت باهتمام كبير من المختصين في ميادين علم النفس، إذ ظهر لموضوع التعلق في مرحلة المراهقة أهمية خاصة، سيما وأن مرحلة المراهقة مرحلة نمائية تشهد العديد من التغيرات السريعة في كافة جوانب النمو. وقد أكد بولبي (Bowlby, 1988) أن المراهقين ذوي التعلق الآمن خلال مرحلة الطفولة هم الأقدر على إقامة علاقات خلال سن البلوغ والرشد، ومواجهة ما يعترضهم من مشاكل في علاقاتهم الاجتماعية، وعلى النقيض من ذلك يعاني المراهقون ذوو نمط التعلق غير الآمن من مشاكل جمة في علاقاتهم الاجتماعية وصعوبة في مواجهتها. واستناداً إلى ذلك جاءت فكرة الدراسة الحالية في محاولتها الكشف عن العلاقة بين أنماط تعلق المراهقين وحل المشكلات الاجتماعية.

وفيما يتعلق بالنظريات المفسرة للتعلق، يرى أنصار نظرية التحليل النفسي أن إطعام الطفل وإشباع حاجاته البيولوجية يعد السياق الرئيس لتشكيل الرابطة الحميمة بينهما، إذ يشعر الطفل باللذة عندما تثار المنطقة القموية من خلال عملية الرضاعة. أما وجهة نظر المدرسة السلوكية فتتمثل بأراء كل من "هل" وسكنر، إذ فسر "هل" التعلق باستخدام مفهوم خفض الدافع، فالأم تشبع جوع الطفل (دافع أولي)، ومن ثم يصبح وجود الأم دافع ثانوي بسبب اقتران شعور الطفل بالشبع بوجود الأم، أما سكنر فيرى أن سلوك التعلق يزداد ويقوى في حال أتبع بمجموعة متنوعة من المعززات، ويتناقض عندما يُتبع بمعاقيات كالتوبيخ وسحب الامتيازات. أما هارلو (Harlow) فتعتقد أن التعلق لا يعتمد على إشباع دافع الجوع، وإنما على ما يوفره مقدم الرعاية من فرص التلامس والاتصال المريح، وتبرهن على ذلك بتعلق الأطفال بأشخاص نادراً ما يقدمون لهم الطعام كالأجداد مثلاً (أبو غزال، 2007).

وتعد نظرية بولبي (نظرية التعلق الأيثلوجية) من أهم النظريات وأكثرها قبولاً في الوقت الحاضر التي حاولت تفسير مفهوم التعلق، إذ يعتقد بولبي أن الطفل مزود بمجموعة من السلوكيات الفطرية التي تجعل مقدمي الرعاية بالقرب منه، وتزيد من فرص بقائه (Bowlby, 1988).

ويعتقد بولبي أن الطفل عندما يتفاعل مع الآخرين يشكل "نماذج عاملة داخلية" (Internal working models)، إذ تعمل هذه النماذج على استمرارية أنماط التعلق وتحويلها إلى فروق ثابتة، ويقصد بها مجموعة من التوقعات المشتقة من الخبرات المبكرة مع مقدم الرعاية، تتعلق بمدى توافر أو تواجد مقدم الرعاية، واحتمالية تقديمه للدعم أوقات الضيق والتوتر بحيث تصبح هذه العلاقات موجّهات للعلاقات الحميمة مستقبلاً (Bowlby, 1979).

ويرى بولبي (Bowlby, 1988) أن لهذه النماذج جانبيين: جانب يتعلق بالذات ويتضمن تقديراً لمدى جدارة الذات بالحب والدعم، ويختص الجانب الآخر بالآخرين حيث يتضمن تقديراً لمدى استجابتهم والثقة بهم كشركاء اجتماعيين.

ونظراً لأهمية التعلق واستمراره على مر الزمن وأثاره المستقبلية في شخصية الفرد وتوافقه النفسي والاجتماعي، ولأهمية مرحلة المراهقة فقد طور بارثولوميو وهوروتز (Bartholomew, and Horowitz, 1991) أربعة أنظمة لتعلق الراشدين التي تنظم النماذج الذهنية العاملة

حل المشكلات الاجتماعية (Social problem solving)

يشير مصطلح حل المشكلات الاجتماعية إلى عملية سلوكية وانفعالية ومعرفية معقدة يستخدمها الفرد للتوافق مع المشكلات التي يواجهها في حياة اليومية (D'Zurilla & Nezu, 1982).

ويعد ديزوريلا وجولد فريد (D'Zurilla & Goldfried, 1971) أول من قدما نموذجاً لحل المشكلات الاجتماعية، وقد تضمن هذا النموذج ثلاثة مفاهيم، هي: المشكلة، وطرق حل المشكلة أو التوجه نحو حل المشكلة، والحل. وقد تم تعديل هذا النموذج من قبل ديزوريلا ونيزو ومايديو (2002) مكونين للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية بشكل عام، وهما: التوجه نحو المشكلة (Problem dimensions orientation): وهي عملية ما وراء معرفية تشمل على تنشيط مخططات معرفية انفعالية ثابتة نسبياً تعكس معتقدات وتقييمات الفرد وانفعالاته حول المشكلة المعيشة، بالإضافة إلى قدرته على حل المشكلات. ويبدو أن هذه العملية تخدم كوظيفة دافعية مهمة في حل المشكلات الاجتماعية. ويشمل التوجه نحو المشكلة: التوجه الإيجابي نحو المشكلة (Positive problem orientation)، و يتميز الفرد الذي يمتلك هذا التوجه بقدرة بناءة على حل المشكلات، ولديه بناء معرفي منظم، ويجزئ المشكلات التي تتطلب تحديداً، وهو متفائل ويعتقد أن المشكلات قابلة للحل، وأن حل المشكلات بنجاح يحتاج إلى بعض الوقت والجهد، ويعتقد أن إنجاز المشكلة أفضل من تجنبها. أما التوجه السلبي نحو المشكلة (Negative problem Orientation) فهو توجه غير وظيفي، يهدد شعور الفرد بالسعادة والرفاهية النفسية والاجتماعية، ويجعله يشك في قدراته على حل المشكلات بنجاح، كما يتتابه الشعور بالقلق ويسهل إحباطه في حال مواجهته لمشكلة ما.

أما المكون الثاني للقدرة على حل المشكلات فهو مهارة حل المشكلة (Problem Solving Skill): وتشير إلى النشاطات المعرفية والسلوكية التي يحاول الفرد من خلالها فهم المشكلة وإيجاد حل فعال للتعامل معها، ويشمل: أسلوب حل المشكلة العقلاني (Rational Problem Solving Style): ويتميز أصحاب هذا النمط بالقدرة على استخدام أسلوب حل المشكلات بشكل بناء، من خلال مهارات رئيسة لحل المشكلة، وهي: تحديد المشكلة وجمع المعلومات، ثم توليد البدائل والتركيز على الهدف لحل المشكلة، ويحاول حتى إذا كانت البدائل مستحيلة، ولديه

القدرة على اتخاذ القرار، ويختار أفضل الحلول وأكثرها تأثيراً، ويقيم البدائل، ولديه القدرة على وصف المهارات بالتفصيل. أما أسلوب حل المشكلة الاندفاعي - اللامبالي (Impulsivity Carelessness Style): فهو أسلوب غير وظيفي في حل المشكلات، ولدى صاحبه عدد قليل من المحاولات، و البدائل للوصول لحل للمشكلة، فهو اندفاعي وعجول يأخذ أول فكرة تخطر في ذهنه، ويطبق الحلول بشكل سريع ولا مبالي واندفاعي، وتطبيقه لأي استراتيجية يكون ناقصاً وغير منظم، ويقسم البدائل بشكل غير متقن. أما أسلوب حل المشكلة التجنبي (Avoidant Problem Solving Style): فهو أسلوب غير وظيفي في حل المشكلات، ويمتاز الفرد الذي يتبنى هذا الأسلوب بالتأجيل والاستسلام والاعتمادية، ويفضل تجنب المشكلة بدلاً من مواجهتها، وينتظر أن تحل المشكلة بنفسها، ويحاول أن يلقي ويحول اتجاه حل المشكلة إلى الآخرين (D'zurilla et al., 2002).

وتجدر الإشارة إلى أن التوجه الإيجابي نحو المشكلة وأسلوب حل المشكلات العقلاني هي أبعاد بناءة، ويرتبطان بالتكيف الوظيفي والرفاهية، أما الأسلوب الاندفاعي - اللامبالي والأسلوب التجنبي فهما بعدان غير بناءين ويرتبطان بعدم التكيف والتوتر النفسي. وكما هو متوقع فإن الأبعاد البناءة ترتبط إيجابياً مع بعضها بعضاً وترتبط سلباً بالأبعاد اللاوظيفية والعكس صحيح.

وقد حظيت أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية (البينشخصية) باهتمام العديد من العلماء، إذ تناولها بعض الباحثين كلاً على حدة محاولين الكشف عن دور كل من متغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية، بينما تناول البعض الآخر منهم الكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت أنماط التعلق، أجرى ماتسوكا هيرامورا شيكاي وكيشيدا وهيتمورا (Matsuoka, Hiramura, Shikai, Kishida & Hitamura, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط التعلق لدى المراهقين وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (3812) مراهقاً يابانياً، منهم (1149) ذكورا و(2663) إناثاً، بلغ متوسط أعمارهم بين (18-23 سنة). أشارت نتائج الدراسة أن مستوى التعلق الآمن والقلق لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

كما قام كارارماك ودوران (Karairmak & Duran, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروقات بين الجنسين

في حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة المراهقين، تالفت عينة الدراسة من (207) مراهقاً ومراهقة. كشفت نتائج الدراسة عن تفوق الإناث على الذكور في حل المشكلات الاجتماعية.

وأجرى دوزيريللا ومايدي وأوليفرز وكانت (D'Zurilla, 1998) دراسة هدفت إلى التحقق من دور الفروق العمرية والفروق بين الجنسين في حل المشكلات الاجتماعية. كشفت نتائج الدراسة عن أن القدرة على حل المشكلات الاجتماعية تزداد من الرشد المبكر إلى الرشد المتوسط ثم تتراجع في مرحلة الرشد المتأخر. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق بين الجنسين في التوجه نحو المشكلة، إذ كانت درجات الذكور على التوجه الإيجابي نحو المشكلة أعلى من درجات الإناث، بينما كانت درجات الإناث على التوجه السلبي نحو المشكلات أعلى من درجات الذكور.

وأجرى وانج (Wang, 2007) دراسة من بين أهدافها الكشف عن علاقة توجهات الدور الجنسي (Sex -role Orientation) بحل المشكلات الاجتماعية لدى عينة تألفت من 181 طالباً جامعياً (129 إناثاً و52 ذكوراً) في جامعة حكومية في الشمال الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكورية (Masculinity)، وحل المشكلات العقلاني

وفيما يخص الدراسات التي تناولت العلاقة بين أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية فقد أجرى ماثيو وساريتا (Mathew & Saritha, 1995) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق غير الأمانة وصعوبات حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة تكونت من (100) مراهق جانح، تراوحت أعمارهم بين (13-17) سنة. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين أنماط التعلق غير الأمانة، والعجز في مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الجانحين.

وفي دراسة أخرى أجراها كل من ديفيلا وهامين بيورق وديلي وبالي (Davila, Hammen, Burge, Daley, 1996) هدفت إلى الكشف عن علاقة استراتيجيات حل المشكلات البيئشخصية مع مدركات التعلق (القرب، الاعتمادية، القلق)، والمعتقدات العامة حول الأهمية الذاتية (Self-worth)، لدى (94) سيدة خريجة في مدارس ثانوية في منطقة لوس أنجلوس، تراوحت أعمارهن بين (17-19) سنة، وقد بينت نتائج الدراسة أن أسلوب حل المشكلات الضعيف ارتبط إيجابياً بنمط التعلق غير الأمانة.

في أنماط التعلق لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (371) مراهقاً، منهم (252) إناثاً و(119) ذكوراً، يدرسون في السنة الأولى في جامعة الشرق الأوسط للتكنولوجيا في تركيا. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلق بين الذكور والإناث، لصالح الإناث في نمط التعلق الآمن، بينما كانت لصالح الذكور في نمط التعلق التجنبي.

كذلك أجرى أبو غزال وجرادات (2009) دراسة كان من بين أهدافها الكشف عن نمط التعلق الأكثر شيوعاً، وفيما إذا كانت هنالك فروق في أنماط التعلق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (526) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك في الأردن، بلغ متوسط أعمارهم (20.75). أشارت نتائج الدراسة إلى أن نمط التعلق السائد هو نمط التعلق الآمن، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق بين الجنسين في أنماط التعلق.

وفي دراسة قامت بها أنو نمر (2011) هدفت إلى الكشف عن نمط التعلق السائد ومستوى كشف الذات وفقاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية، تكونت عينة الدراسة من (647) طالباً وطالبة في منطقة الجليل الأعلى تراوحت أعمارهم بين (11-18) سنة، أظهرت نتائج الدراسة أن نمط التعلق السائد هو نمط التعلق الآمن، تلاه نمط التعلق التجنبي ثم نمط التعلق القلق، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الطالب في نمط التعلق الآمن وفي نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث، وفي نمط التعلق القلق لصالح الذكور، ووجود فروق تعزى للفئة العمرية في نمط التعلق التجنبي لصالح المرحلة العمرية (15-18) مقابل الفئة العمرية (11-14).

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت حل المشكلات الاجتماعية، أجرى مارش (Marsh, 1982) دراسة هدفت إلى التعرف على التغيرات النمائية في حل المشكلات البيئشخصية لدى طلبة المرحلة الابتدائية. تألفت عينة الدراسة من (81) طفلاً وطفلة من الروضة وحتى الصف السادس. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في حل المشكلات البيئشخصية تعزى لمتغير العمر ولصالح الأطفال الأكبر عمراً، إذ كانوا أقدر على تحديد المشكلة بشكل أدق، وتوليد خيارات (بدائل) ونتائج لحل المشكلة البيئشخصية أكثر من الأطفال الأصغر عمراً.

وأجرى مورفي وروس (Murphy & Ross, 1987) دراسة كان من بين أهدافها التحقق من الفروق بين الجنسين

تفوق الإناث على الذكور في حل المشكلات الاجتماعية، بينما تفوق الذكور على الإناث في أسلوب حل المشكلات العقلاني في دراسة وانج (Wang, 2007). كما يلاحظ أيضاً ندرة الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين والفروق العمرية في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين، إذا تناول معظمها الأطفال في مرحلة الروضة والمدرسة الابتدائية، ومرحلة الرشد.

أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية فقد تناول بعضها الطلبة الجامعيين كدراسة أرسلان ورفاقه (Arslan et al., 2012) ودراسة زيريك ورفاقه (Zeyrek et al., 2009)، وتناول بعضها الآخر مراهقين جانحين كدراسة ماثيو وساريتا (Mathew & Saritha, 1995)، والطلقات الإناث في المدرسة الثانوية كدراسة ديفلا ورفاقه (Davila et al., 1996). علاوة على ذلك تناقضت نتائج بعض الدراسات وخصوصاً فيما يتعلق بعلاقة أنماط التعلق غير الأمانة بحل المشكلات الاجتماعية، إذ أشارت نتائج دراسة زيريك ورفاقه (Zeyrek et al., 2009) عن علاقة سالبة دالة بين نمط التعلق المشغول ونمط التعلق الخائف من جهة وحل المشكلات من جهة أخرى، بينما كشفت نتائج دراسة أرسلان ورفاقه (Arslan et al., 2012) عن علاقة موجبة دالة بين نمط التعلق الرفض وحل المشكلات البناء. وعليه فإن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو تناولها لأنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية معاً، كما تتميز أيضاً بمحاولتها الكشف عن العلاقة المباشرة بين أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية، لعلها تساهم في إزالة اللبس والغموض الذي كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة.

في ضوء تناقض نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية وخصوصاً لدى الطلبة المراهقين، وندرة الدراسات التي تناولت أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية في ضوء متغير الفئة العمرية، ولكون أنماط التعلق ذات تأثير فعال في العلاقات الشخصية، إذ يعتقد بولبي (Bowlby, 1979) أن أنماط التعلق التي تطورت لدى الفرد في سنوات عمره المبكرة، تستمر في تأثيرها على سلوكه في المراحل النمائية اللاحقة وتفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين، فإن الدراسة الحالية

وأجرى زيريك وجينكوز وبيرغمان وليستر (Zeyrek, Gencoz, Bergman & Lester, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الانتحار ومهارات حل المشكلات وأنماط التعلق واليأس لدى عينه من الطلبة الأتراك، وتكونت عينة الدراسة من (180) طالبا (110 من الإناث، 70 من الذكور) من جامعة أنقرة في تركيا متوسط أعمارهم (20.3). كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة بين نمط التعلق الآمن، وأسلوب حل المشكلات، وعلاقة سالبة دالة بين نمط التعلق المشغول ونمط التعلق الخائف (Fearful) من جهة، وحل المشكلات من جهة أخرى.

وأجرى أرسلان وأرسلان وأري (Ari, 2012) و (Arslan, Arslan) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب حل المشكلات الشخصية وعلاقتها بأساليب التعلق. وتألفت عينه الدراسة من (554) طالبا وطالبة (279) إناث و(275) ذكور من طلبة جامعة سلوكوك (selcuk) في تركيا.. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة بين نمط التعلق الآمن وحل المشكلات البناء، وأسلوب الإصرار والمثابرة، بينما ارتبط نمط التعلق الآمن سلبيا بالتعامل مع المشكلة بطريقة سلبية، وضعف الثقة بالنفس، وعدم الرغبة بتحمل المسؤولية. كما كشفت النتائج عن علاقة موجبة دالة بين نمط التعلق الرفض (Dismissive) وأسلوب حل المشكلة البناء، كما ارتبط كل من نمط التعلق المشغول (preoccupied) ونمط التعلق المرتعب (Fearful)، إيجابيا بالتعامل مع المشكلة بطريقة سلبية وحل المشكلة البناء وضعف الثقة بالنفس وعدم الرغبة بتحمل المسؤولية.

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين تناقض نتائجها، إذ أشارت نتائج دراسة ماتوسكا ورفاقه (Matsuoka et al., 2006) إلى أن مستوى التعلق الآمن ومستوى التعلق القلق لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، بينما أشارت نتائج دراسة كارامارك ودوران (Karairmark & Duran, 2008) أن مستوى التعلق الآمن لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، وأن مستوى التعلق التجنبي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث. ولم تكشف نتائج دراسة أبو غزال وجردات عن فروق بين الجنسين في أنماط التعلق. بينما كشفت دراسة أبو نمر (2011) عن أن مستوى التعلق القلق لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، وأن مستوى التعلق الآمن ومستوى التعلق التجنبي كانا أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور. كما تناقضت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في حل المشكلات الاجتماعية، إذ كشفت نتائج دراسة مورفي وروس (Murphy & Ross, 1987) عن

التعريف الإجرائي للمتغيرات

حل المشكلات الاجتماعية: هو عملية سلوكية وانفعالية ومعرفية معقدة يستخدمها الفرد لتتوافق مع المشكلة التي يواجهها في أنماط حياتية اليومية (D'zurilla, & Nezu, 1982)، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الذي تم تطويره.

التعلق: رابطة انفعالية قوية يشكلها الفرد مع شخص معين وتصبح فيما بعد أساساً لعلاقاته المستقبلية، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أنماط التعلق المطور من قبل أبو غزال وجرادات (2009) والذي تم تكييفه ليناسب عينة الدراسة.

محددات الدراسة

اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصف السابع، والثامن، والعاشر، والأول ثانوي التابعين لمديرية قصبة إربد تم اختيارها بالطريقة المتيسرة، وقد تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2012/2013)، كما تناول مقياس التعلق، التعلق بشكل عام؛ أي لم يتم تحديد أشخاص مستهدفين كالوالدين أو الأصدقاء، علاوة على ذلك تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بمدى صدق وثبات أداتي الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السابع، والثامن، والعاشر، والحادي عشر من جميع المدارس التابعة لمديرية قصبة إربد المسجلين للعام الدراسي (2012-2013)، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري النوع والفئة العمرية.

جدول 1: توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري النوع

والفئة العمرية

العدد	الفئات	النوع
19349	ذكر	
20022	أنثى	
11672	13- 14	الفئة العمرية
27699	16- 17	
39371		المجموع

• حسب سجلات التربية والتعليم لقصبة إربد، 2013.

وتكونت عينة الدراسة من 627 طالباً وطالبة، منهم (260 طالباً، 367 طالبة) تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، من

تهدف إلى التعرف على أنماط التعلق وأسلوب حل المشكلات الاجتماعية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما لدى الطلبة المراهقين.

مشكلة الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما لدى الطلبة المراهقين، وبالتحديد تهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما نمط التعلق الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المراهقين؟
- 2- هل يختلف نمط التعلق باختلاف نوع الطالب وفئته العمرية؟
- 3- ما أسلوب حل المشكلة الاجتماعية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المراهقين؟
- 4- هل يختلف أسلوب حل المشكلة الاجتماعية باختلاف نوع الطالب وفئته العمرية؟
- 5- هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) $\alpha \leq$ بين أنماط التعلق وحل المشكلة الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين؟

أهمية الدراسة

للدراسة الحالية أهمية نظرية وعملية على حد سواء، فمن الناحية النظرية تمكننا من تحقيق الفهم والتبصر بالعوامل المؤثرة في أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية من خلال التحقق من دور متغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية، بالإضافة إلى التنبؤ بأنماط التعلق وأساليب حل المشكلات الاجتماعية من خلال الكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما.

أما من الناحية العملية فقد تساعد المرشدين والأخصائيين النفسيين في التعرف إلى أنماط التعلق ذات الصلة بحل المشكلات غير الفعال، وتصميم برامج تستهدف تعديل تلك الأنماط، وأخرى تستهدف تدريب الطلبة على أساليب حل المشكلات الفعالة وتعديل غير الفعال منها. وتوفر الدراسة الحالية مقياساً لحل المشكلات الاجتماعية، يمكن الاستفادة منه في الكشف عن أساليب حل المشكلات الفعالة وغير الفعالة لدى المراهقين. واستخدامه لتقييم فاعلية البرامج التي تستهدف تدريب الطلبة المراهقين على أساليب حل المشكلات الاجتماعية.

دلالات صدق المقياس وثباته في الدراسة الأصلية

تم استخدام مقياس أنماط تعلق الراشدين الذي طوره أبو غزال وجردات (2009) المكون من 20 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد بعد إجراء التحليل العاملي وهي: نمط التعلق القلق ونمط التعلق التجنبي ونمط التعلق الآمن، ويتمتع المقياس بدرجات مقبولة من الصدق والثبات، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي لنمط التعلق القلق ونمط التعلق التجنبي، ونمط التعلق الآمن: (0.76)، (0.42)، (0.57) على التوالي.

دلالات صدق المقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من صدق محتوى المقياس من خلال عرضه على (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس الإرشادي التربوي، وطلب إليهم تحكيم المقياس من حيث الصياغة اللغوية وملاءمته للمرحلة العمرية، ومدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، وفي ضوء مقترحات المحكمين أجريت التعديلات اللازمة، حيث تمت إعادة صياغة (5) فقرات.

ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط درجات فقرات المقياس مع النمط الذي تنتمي إليه في عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة تكونت من (46) طالباً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع النمط الذي تنتمي إليه (0.39-0.83)، لذا لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

دلالات ثبات المقياس في الدراسة الحالية

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج أفراد عينة الدراسة، مكونة من (46) طالباً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول 3: معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات

المجال	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي
نمط التعلق الآمن	0.75**	0.77
نمط التعلق التجنبي	0.70**	0.75
نمط التعلق القلق	0.88**	0.83

أربع مدارس (2) للذكور، 2 للاناث) أبدت ادارتها تعاوناً لاجراء هذه الدراسة. وقد بلغ عدد الشعب التي اختيرت من صفوف المدرستين الخاصتين بالذكر 7 شعب، في حين بلغ عدد الشعب التي اختيرت من صفوف المدرستين الخاصتين بالاناث 9 شعب، ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الدراسة.

جدول 2: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري النوع والفئة العمرية

النوع	الفئات	التكرار	النسبة
النوع	ذكر	260	41.5
	أنثى	367	58.5
الفئة العمرية	13-14	231	36.8
	16-17	396	63.2
المجموع		627	100.0

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت أداتان، هما:

1. **مقياس التعلق**: تم استخدام مقياس أنماط التعلق لدى الراشدين الذي طوره أبوغزال وجردات (2009) بعد تكيفه ليتناسب مع الطلبة المراهقين، ويتكون من (20) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات أو أنماط تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب (ليكرت) ذي التدرج الخماسي، وفيما يلي وصف له: أ- نمط التعلق الآمن (Secure attachment pattern): يظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وإلى الآخرين، ويتكون من (6) فقرات تتراوح الدرجات عليه ما بين (6) إلى (30)، ومن الأمثلة عليه "أشعر بالراحة عندما أكون قريباً من الآخرين". ب- نمط التعلق القلق (Anxious-Ambivalent attachment pattern): يظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل سلبي إلى نفسه وبشكل إيجابي إلى الآخرين، ويتكون هذا النمط من (7) فقرات، وتتراوح الدرجات عليه من (7) إلى (35) ومن الأمثلة على هذا النمط "أشعر أن الآخرين لا يحبونني". ج- نمط التعلق التجنبي (voidant attachment pattern): يظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وبشكل سلبي إلى الآخرين، ويتكون من (7) فقرات وتتراوح الدرجات عليه من (7) إلى (35) ومن الأمثلة عليه "من الصعب علي أن أثق بالآخرين".

معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4: معاملات الاستقرار والاتساق الداخلي لمقياس حل المشكلات الاجتماعية

الأسلوب	معامل الاستقرار	معامل الاتساق الداخلي
أسلوب حل المشكلات التجنيبي	0.82**	0.72
التوجه السلبي نحو المشكلات	0.81**	0.77
أسلوب حل المشكلات الاندفاعي اللامبالي	0.75**	0.67
أسلوب حل المشكلات العقلاني (التأملي)	0.73**	0.72
التوجه الإيجابي نحو المشكلة	0.74**	0.73

طريقة جمع البيانات:

بعد الانتهاء من تطوير أداتي الدراسة والتأكد من صدقهما وثباتهما، تم توزيع أداتي الدراسة على الطلبة داخل الغرفة الصفية وتوضيح التعليمات الخاصة بكل مقياس على حده. في البداية تم توضيح أهداف الدراسة وأهميتها وما يترتب عليها من نتائج إيجابية ستساعد في فهم واقع الطلبة الاجتماعي، كما تم التأكيد على طوعية المشاركة والسرية في التعامل مع المعلومات التي يقدمها الطلبة، إذ لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، بعد ذلك تم قراءة التعليمات الخاصة بمقياس التعلق بعد تقديم تعريف مختصر له. وبعد أن تم التأكد من إكمال جميع الطلبة الإجابة عن مقياس أنماط التعلق، تم الانتقال إلى مقياس حل المشكلات الاجتماعية، وقد تراوحت مدة التطبيق بين 20-35 دقيقة. وبعد الانتهاء من تطبيق أداتي الدراسة، تم استبعاد الاستبانات التي لم تحقق الشروط، إما لعدم ذكر الاسم أو الصف أو النوع الاجتماعي وقد بلغ عددها (10) استبانات، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (627). وبعد ذلك تم تصحيح استجابات الطلبة وفقاً لأسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي، وتطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية الارتباطية وتتضمن المتغيرات التالية:

1. المتغيرات الرئيسية: أنماط التعلق، حل المشكلات الاجتماعية.
2. المتغيرات التصنيفية: أ. النوع الاجتماعي وله فئتان (ذكر، أنثى)

2- مقياس حل المشكلات الاجتماعية: تم تطوير مقياس حل المشكلات الاجتماعية بعد الرجوع إلى المقاييس التالية: (Freedman, Rosenthal, Donahoe, Schlundt & McFall, 1978; Sayers & Bellack, 1995; Getter & Nowinski, 1981; Denney & Pearce, 1989).

وقد تكون المقياس من (40) فقرة موزعة على (5) أبعاد، وفيما يلي وصف لها:

1. أسلوب حل المشكلات العقلاني ويتكون من (8) فقرات، ومن الأمثلة عليه "استخدم طريقة منظمة للمقارنة بين بدائل حل المشكلة". 2. أسلوب حل المشكلات الاندفاعي اللامبالي ويتكون من (8) فقرات، ومن الأمثلة عليه "أشعر بالغضب في حال لم أستطع حل المشكلة بسرعة". 3. أسلوب حل المشكلات التجنيبي ويتكون من (7) فقرات، ومن الأمثلة عليه "أتجنب التفكير بالمشكلات". 4. التوجه الإيجابي نحو المشكلات ويتكون من (8) فقرات، ومن الأمثلة عليه "أؤمن بأن المشكلة يمكن حلها". 5. التوجه السلبي نحو المشكلات يتكون من (9) فقرات، ومن الأمثلة عليه "تزعجني المشكلات الصعبة".

صدق المقياس

تم في هذه الدراسة التحقق من صدق المحتوى لمقياس حل المشكلات الاجتماعية من خلال عرضه على (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس الإرشادي التربوي، وطلب إليهم تحكيم المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، وفي ضوء مقترحات المحكمين أجريت التعديلات اللازمة، حيث تمت إعادة صياغة الفقرات لغوياً فقط. وبهدف التحقق من صدق البناء تم استخراج معاملات ارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي إليه في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (46) طالباً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع البعد (0.33-0.80). ولذلك لم يتم حذف أي منها.

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة، مكونة من (46) طالباً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب

ب. الفئة العمرية ولها مستويان: المستوى الأول: (13-14)،
المستوى الثاني: (16-17)

المعالجات الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للإجابة عن السؤال الأول والثاني، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي للإجابة عن السؤال الثاني والرابع كما تم استخراج قيم معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الخامس .

النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما نمط التعلق الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المراهقين؟".

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلق لدى الطلبة المراهقين، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط تعلق الطلبة المراهقين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	نمط التعلق الآمن	3.55	.681
2	نمط التعلق التجنبي	3.49	.666
3	نمط التعلق القلق	2.69	.877

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لأنماط التعلق قد تراوحت ما بين (2.69-3.55)، حيث جاء "نمط التعلق الآمن" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.55)، وتلاه "نمط التعلق التجنبي" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.49)، بينما جاء "نمط التعلق القلق" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.69).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل يختلف نمط التعلق باختلاف نوع الطالب وفئته العمرية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلق تبعاً لمتغيري النوع والفئة العمرية، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلق تبعاً لمتغيري النوع والفئة العمرية

النوع	الفئة العمرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	14 - 13	3.62	.656	113
	17-16	3.50	.650	147
	المجموع	3.55	.654	260
أنثى	14-13	3.37	.706	118
	17-16	3.62	.685	249
	المجموع	3.54	.701	367
المجموع	14-13	3.49	.691	231
	17-16	3.58	.674	396
	المجموع	3.55	.681	627
ذكر	14-13	3.34	.666	113
	17-16	3.51	.659	147
	المجموع	3.44	.666	260
أنثى	14-13	3.44	.688	118
	17-16	3.58	.649	249
	المجموع	3.53	.664	367
المجموع	14-13	3.39	.678	231
	17-16	3.55	.653	396
	المجموع	3.49	.666	627
ذكر	14-13	2.83	.853	113
	17-16	2.79	.800	147
	المجموع	2.81	.822	260

النوع	الفئة العمرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
أنثى	14-13	2.78	.874	118
	17-16	2.53	.912	249
	المجموع	2.61	.906	367
المجموع	14-13	2.80	.862	231
	17-16	2.63	.880	396
	المجموع	2.69	.877	627

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلق وفقاً لمتغيري النوع والفئة العمرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين

جدول 7: تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري نوع الطالب وفئته العمرية على أنماط التعلق

مصدر التباين	النمط	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
النوع	نمط التعلق الآمن	.039	1	.039	.085	.771
	نمط التعلق التجنبي	.962	1	.962	2.198	.390
	نمط التعلق القلق	4.793	1	4.793	6.335	.012
المرحلة العمرية	نمط التعلق الآمن	1.115	1	1.115	2.404	.122
	نمط التعلق التجنبي	3.402	1	3.402	7.775	.005
	نمط التعلق القلق	3.543	1	3.543	4.683	.031
الخطأ	نمط التعلق الآمن	289.346	624	.464		
	نمط التعلق التجنبي	273.019	624	.438		
	نمط التعلق القلق	472.056	624	.757		
الكلية	نمط التعلق الآمن	290.467	626			
	نمط التعلق التجنبي	277.865	626			
	نمط التعلق القلق	481.469	626			

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما أسلوب حل

المشكلة الاجتماعية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المراهقين؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لثلاثة أبعاد من مقياس حل المشكلات الاجتماعية والمتعلقة بأساليب حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين، والجدول (8) يوضح ذلك.

يتبين من الجدول (7) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير النوع، في نمط التعلق التجنبي ولصالح الإناث وفي نمط التعلق القلق لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في نمط التعلق الآمن.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للفئة العمرية في نمط التعلق التجنبي لصالح الفئة العمرية (17-16)، وفي نمط التعلق القلق لصالح الفئة العمرية (14-13)، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في نمط التعلق الآمن.

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
3	أسلوب حل المشكلات التجنبي	3.00	.662
2	أسلوب حل المشكلات الاندفاعي اللامبالي	3.16	.600
1	أسلوب حل المشكلات العقلاني (التأملي)	3.61	.630

المرتبة الثانية "أسلوب حل المشكلات الاندفاعي اللامبالي" بمتوسط حسابي بلغ (3.16)، وجاء في المرتبة الأخيرة "أسلوب حل المشكلات التجنبي" بمتوسط حسابي بلغ (3.00).

الاجتماعية وفقاً لنوع الطالب وفئته العمرية، والجدول (9) يبين ذلك.

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لأساليب حل المشكلات الاجتماعية، قد تراوحت ما بين (3.00- 3.61)، حيث جاء "أسلوب حل المشكلات العقلاني التأملي" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.61)، وتلاه في

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل يختلف أسلوب حل المشكلة الاجتماعية باختلاف نوع الطالب وفئته العمرية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب حل المشكلات

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب حل المشكلات الاجتماعية وفقاً لنوع الطالب وفئته العمرية

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفئة العمرية	النوع	
113	.672	3.30	14-13	ذكر	الأسلوب التجنبي
147	.610	3.04	17-16		
260	.650	3.15	المجموع		
118	.598	2.96	14-13	أنثى	
249	.675	2.87	17-16		
367	.652	2.90	المجموع		
231	.656	3.13	14-13	المجموع	
396	.656	2.93	17-16		
627	.662	3.00	المجموع		
113	.506	3.18	14-13	ذكر	الأسلوب الاندفاعي اللامبالي
147	.550	3.17	17-16		
260	.530	3.17	المجموع		
118	.650	3.13	14-13	أنثى	
249	.645	3.15	17-16		
367	.646	3.14	المجموع		
231	.583	3.16	14-13	المجموع	
396	.611	3.16	17-16		
627	.600	3.16	المجموع		
113	.626	3.60	14-13	ذكر	أسلوب حل المشكلات العقلاني (التأملي)
147	.662	3.56	17-16		
260	.646	3.58	المجموع		
118	.604	3.47	14-13	أنثى	
249	.609	3.72	17-16		
367	.618	3.64	المجموع		
231	.617	3.53	14-13	المجموع	
396	.633	3.66	17-16		
627	.630	3.61	المجموع		

دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي والجدول (10) يبين ذلك.

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب حل المشكلات الاجتماعية وفقاً لمتغيري نوع الطالب وفئته العمرية، وليبيان

جدول 10: تحليل التباين الثنائي لآثر متغيري نوع الطالب وفئته العمرية على أساليب حل المشكلات الاجتماعية

مصدر التباين	الأسلوب	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
النوع	أسلوب حل المشكلات التجنبي	8.294	1	8.294	19.865	.000
	أسلوب حل المشكلات الاندفاعي اللامبالي	.157	1	.157	.435	.510
	أسلوب حل المشكلات العقلاني التأملي	.354	1	.354	.900	.343
الفئة العمرية	أسلوب حل المشكلات التجنبي	4.199	1	4.199	10.057	.002
	أسلوب حل المشكلات الاندفاعي اللامبالي	.003	1	.003	.009	.924
	أسلوب حل المشكلات العقلاني التأملي	2.071	1	2.071	5.263	.022
الخطأ	أسلوب حل المشكلات التجنبي	260.539	624	.418		
	أسلوب حل المشكلات الاندفاعي اللامبالي	225.447	624	.361		
	أسلوب حل المشكلات العقلاني التأملي	245.577	624	.394		
الكلي	أسلوب حل المشكلات التجنبي	321.645	626			
	أسلوب حل المشكلات الاندفاعي اللامبالي	248.235	626			
	أسلوب حل المشكلات العقلاني التأملي	281.572	626			

العمرية (16-17)، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في الأسلوب الاندفاعي.

يتبين من الجدول (10) الآتي:

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ بين أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين. والجدول (11) يوضح ذلك.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ تعزى لمتغير النوع في أسلوب حل المشكلات التجنبي لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في باقي الأساليب .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ تعزى لمتغير الفئة العمرية في أسلوب حل المشكلات التجنبي لصالح الفئة العمرية (13-14) وفي أسلوب حل المشكلات العقلاني (التأملي) لصالح الفئة

جدول 11: معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين (ن=627)

نمط التعلق الآمن	نمط التعلق التجنبي	نمط التعلق القلق		
** .155	** .109	** .195	معامل الارتباط ر	أسلوب حل المشكلات التجنبي
0.0225	0.011	0.038	r^2 (مربع معامل الارتباط)	
.099	** .159	** .271	معامل الارتباط ر	توجه سلبي نحو المشكلات
0.009	0.025	0.073	r^2 (مربع معامل الارتباط)	
.083	.092	** .255	معامل الارتباط ر	أسلوب حل المشكلات الاندفاعي
0.006	0.008	0.065		

نمط التعلق الآمن	نمط التعلق التجنبي	نمط التعلق القلق	اللامبالي	r^2 (مربع معامل الارتباط)
**0.315	**0.336	-0.081	أسلوب حل المشكلات العقلاني (التاملي)	معامل الارتباط r^2 (مربع معامل الارتباط)
0.099	0.112	0.006		
**0.326	**0.308	-0.064	التوجه الإيجابي نحو المشكلة	معامل الارتباط r^2 (مربع معامل الارتباط)
0.106	0.094	0.004		

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (11) الآتي:

- وجود علاقة موجبة دالة بين أسلوب حل المشكلات التجنبي وجميع أنماط التعلق.
- وجود علاقة موجبة دالة بين التوجه السلبي نحو المشكلات وجميع أنماط التعلق باستثناء العلاقة مع نمط التعلق الآمن.
- وجود علاقة موجبة دالة بين الأسلوب الاندفاعي اللامبالي ونمط التعلق القلق، بينما لم تظهر علاقة دالة مع نمط التعلق الآمن ونمط التعلق التجنبي.
- وجود علاقة موجبة دالة بين أسلوب حل المشكلات العقلاني (التاملي)، وبين كل من نمط التعلق الآمن ونمط التعلق التجنبي، بينما لم تظهر علاقة دالة إحصائية مع نمط التعلق القلق.
- وجود علاقة موجبة دالة بين التوجه الإيجابي نحو المشكلة، وبين كل من نمط التعلق الآمن ونمط التعلق التجنبي، بينما لم تظهر علاقة دالة بين التوجه الإيجابي نحو المشكلة ونمط التعلق القلق.

مناقشة النتائج

فيما يلي مناقشة نتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما نمط التعلق الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المراهقين؟".

أظهرت نتائج هذا السؤال أن نمط التعلق السائد هو نمط التعلق الآمن وتلاه نمط التعلق التجنبي، ومن ثم نمط التعلق القلق، وهذا يشير إلى أن غالبية الطلبة المراهقين يميلون أكثر إلى تقييم أنفسهم وتقييم الآخرين بطريقة إيجابية. ويمكن عزو ذلك إلى أن نسبة انتشار أنماط التعلق متشابهة في العديد من الثقافات الاجتماعية، وبمعنى آخر

يبدو أنها عالمية الانتشار، كما يبدو أن أساليب المعاملة الوالدية تعزز نمط التعلق الآمن أكثر من غيره من الأنماط؛ لم له من صلة وثيقة بتكيف الفرد وصحته النفسية، سيما وأن بولبي (Bowlby, 1988) قد أكد على أن العامل الحاسم في تطور أنماط التعلق لدى الأطفال هو نوعية الرعاية الوالدية. واستناداً إلى ذلك تظهر الحاجة الماسة إلى إجراء دراسات تتحقق من دور أساليب المعاملة الوالدية في تطور أنماط التعلق لدى الطلبة المراهقين. وتتفق هذه النتيجة تماماً مع نتائج دراسة أبو غزال وجرادات (2009) ودراسة أبو نمر (2011).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل يختلف نمط التعلق باختلاف نوع الطالب أو فئته العمرية؟".

أظهرت نتيجة هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث، ويمكن عزو ذلك إلى مقدار القيود المفروضة على نشاطات الإناث الاجتماعية في المجتمع الأردني والتي لا تسمح لهم بالاختلاط بالآخرين، وفي بعض الأحيان تحذيرهم من الاقتراب، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو نمر (2011)، وتختلف نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة ماتسوكا وآخرون (Matsuoka et al., 2006) التي أشارت نتائجها إلى أن الفروق بين الجنسين كانت لصالح الإناث في نمط التعلق القلق والآمن.

كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في نمط التعلق القلق، وقد يعزى ذلك إلى ما تحظى به الإناث من اهتمام ورعاية في مرحلة المراهقة خصوصاً من قبل الوالدين تفوق ما يحظى به الذكور الذين يسعون عادة للاستقلالية بشكل أكبر من الإناث، مما قد يترتب على ذلك مزيد من النظرة الإيجابية للذات لدى الإناث مقارنة بالذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو نمر (2011) التي أشارت إلى وجود فروق في نمط التعلق القلق لصالح

ويرى ستينبرغ (Steinberg, 2002) أن قدرة المراهق على التفكير المجرد تمكنه من استخدام التحليل والعمليات المنطقية المتقدمة في المواقف الاجتماعية، مما قد يعزز لديه القدرة على فهم وجهات نظر الآخرين وحل مشكلاته الاجتماعية بطريقة عقلانية. كما قد يكون للمدرسة دور من حيث تزويد المراهقين بالمهارات الفكرية، وطرائق تفكير تساعد على مواجهة مشاكلهم الحياتية بشكل عام، ومشاكلهم الاجتماعية بشكل خاص، علاوة على ما قد توفره الأسرة اليوم من فرص متعددة للتفاعل الاجتماعي وتبادل التأثير والتأثير، مما قد يساعد المراهق في توظيف قدراته الذهنية في حل مشاكله الاجتماعية، سيما وأن التفاعل الاجتماعي -استناداً إلى نظرية بياجيه- يُعد من أقوى العوامل المؤثرة في النمو المعرفي للطفل وشرطاً أساسياً لبلورة نكاهه وتطوره. وبناء على ما تقدم تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسات تبحث في دور العوامل المدرسية والأسرية في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل يختلف أسلوب حل المشكلة الاجتماعية باختلاف نوع الطالب أو الفئة العمرية؟".

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب حل المشكلات العقلاني التأملي لصالح الفئة العمرية (16-17)، وهذا يعني أنه كلما تقدم المراهق في العمر ازدادت قدرته على حل المشكلات بطريقة عقلانية تأملية، ويعزى ذلك إلى ما تشهده مرحلة المراهقة من تغيرات تطال النمو المعرفي، وبالتحديد خاصية التفكير الفرضي الاستنتاجي (Hypothetico Deductive Reasoning) التي تم الإشارة إليها سابقاً، فعندما يواجه المراهق مشكلة ما فإنه يبدأ بحلها بتشكيل نظرة عامة لكل الاحتمالات المسؤولة عن هذه المشكلة، ثم يقوم بعدها باستنتاج فرضيات حول أسباب المشكلة، واختبارها بطريقة منظمة لمعرفة أي هذه الفرضيات تصدق في تفسير المشكلة فعلياً، وبناءً على ذلك يمكن القول إن هذا النوع من التفكير يشهد ويقوى في مرحلة المراهقة المتأخرة، مما ينعكس إيجابياً على قدرته على استخدام حل المشكلات العقلاني التأملي بشكل أكبر مقارنة بمرحلة المراهقة المبكرة، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها مارش (Marsh, 1982).

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب التجنبي ولصالح المرحلة العمرية (13-14)، ويمكن عزو ذلك إلى نقص الخبرة وضعف المهارات الاجتماعية

الذكور، وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها أبو غزال وجردات (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في أنماط التعلق تعزى للجنس، وقد يعزى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبو نمر (2011) إلى تشابه عينتي الدراساتين إذ تناولتا الطلبة في مرحلة المراهقة، بينما تناولت دراسة أبو غزال وجردات (2009) عينة من الطلبة الجامعيين.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التعلق القلق لصالح الفئة العمرية من (13-14)، وقد يعزى ذلك لخصائص هذه المرحلة إذ تقع هذه الفئة العمرية في مرحلة المراهقة المبكرة، فهي بداية البلوغ التي يتدنى فيها تقدير الذات لدى المراهقين لما ينتابهم من تغيرات فسيولوجية سريعة، لذا من المنطقي أن تتسم هذه الفئة بنمط التعلق القلق.

وكذلك كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التعلق التجنبي لصالح الفئة العمرية (16-17)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه كلما تقدم المراهق في العمر تزداد نظراته الإيجابية لذاته والسلبية للآخرين، وهذا ينسجم مع المسار النمائي لتقدير الذات، إذ يميل تقدير الذات عموماً إلى الارتفاع خلال مرحلة الطفولة المتوسطة ويتراجع في بداية مرحلة المراهقة، ثم يرتفع مرة أخرى، وقد ترجع النظرة السلبية للآخرين إلى القدرة على التفكير المجرد التي تتيح للمراهق رسم صورة مثالية للأب أو الأم أو الصديق، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو نمر (2011).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما أسلوب حل المشكلة الاجتماعية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة المراهقين؟".

أظهرت النتائج أن أسلوب حل المشكلات العقلاني هو أكثر أساليب حل المشكلات الاجتماعية شيوعاً، ويمكن عزو ذلك إلى التحول الحاسم والمفاجئ الذي يحدث في مرحلة المراهقة، إذ يظهر لدى المراهق ما يسمى بالتفكير الفرضي - الاستنتاجي (Hypothetico Deductive Reasoning) ويقصد به استراتيجية لحل المشكلات يستخدمها المراهقون في مرحلة العمليات المجردة، تبدأ بنظرة عامة لكل العوامل التي من المحتمل أن تؤثر في نتيجة مشكلة ما، واستنتاج فرضيات محددة ثم اختبارها بطريقة منظمة (أبو غزال، 2007). وهذا بالطبع ينسجم أو يرتقي بأسلوب حل المشكلات العقلاني لدى المراهق.

المسؤولية ويمتازون بالمقبولية (Deniz et al., 2005) كما أنهم أكثر قدرة على اتخاذ القرارات ويهتمون بدراسة كافة البدائل (الخيارات) قبل اتخاذهم لقرارتهم، (Simpson, 1990)، ولديهم قدرة على تنظيم انفعالاتهم، والتكيف الاجتماعي وامتلاك المهارات الاجتماعية، وهم أكثر مرونة عقلية، وأكثر فهماً لمشاعر الآخرين، (العلوان، 2010؛ حداد، 2001). لذا يبدو منطقياً أن يرتبط نمط التعلق الآمن بأسلوب حل المشكلات العقلاني، إذ يتضمن حل المشكلات العقلاني تحديد المشكلة وتوليد البدائل وتقييمها، ومن جهة أخرى، فإن من لديه الثقة بقدرته على اتخاذ القرارات ويدرس كافة بدائل المشكلة يكون على الأرجح ذا توجه إيجابي نحو المشكلة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أرسلان وآخرون (Arsaln, et al., 2012).

أما بالنسبة للعلاقة الموجبة الدالة بين نمط التعلق التجنبي من جهة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلات وأساليب حل المشكلات العقلاني من جهة أخرى، حيث كانت نسبة التباين المفسر (مربع معامل الارتباط) بين نمط التعلق التجنبي من جهة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلات وأساليب حل المشكلات العقلاني 0.094، 0.1128 على التوالي، وهي نسب مقبولة لتفسير التباين، فيبدو أن هنالك قواسم مشتركة بينه وبين نمط التعلق الآمن، إذ ارتبط نمط التعلق الآمن أيضاً إيجابياً بالتوجه الإيجابي نحو المشكلات وحل المشكلات العقلاني، ويمكن عزو ذلك إلى أن كليهما يشتركان في الشق الأول من النماذج الذهنية العاملة، وهو النظرة الإيجابية للذات، وهذا يدل على أن النظرة الإيجابية للذات تكفل وحدها أن يتبنى الفرد توجهها إيجابياً نحو المشكلات، ويتبنى أيضاً أسلوباً عقلانياً في حلها بصرف النظر عن النظرة الإيجابية للآخرين، وهذا أمر منطقي إذ إن التوجه الإيجابي نحو المشكلات يتضمن معتقدات إيجابية حول القدرة على حل المشكلات، وبمعنى آخر يتضمن فاعلية ذاتية مرتفعة لحل المشكلات، وهي بالطبع سمة تميز ذوي تقدير الذات المرتفع، علاوة على ذلك، فعلى الأرجح أن يستخدم من لديه توجه إيجابي نحو المشكلات أسلوباً عقلانياً في حلها، سيما وأن كليهما يرتبطان ببعضهما بعضاً بدرجة قوية وهذا ما أكدته ديزورلا وآخرون (D'zurilla et al., 2002).

وأما بالنسبة للعلاقة الموجبة الدالة بين نمط التعلق القلق، وأساليب حل المشكلات التجنبي والتوجه السلبي نحو المشكلات، والأسلوب الاندفاعي اللامبالي، حيث كانت قيم

لدى طلبة مرحلة المراهقة المبكرة مما يدفعهم إلى الاعتماد على الآخرين في حل ما يواجههم من مشكلات اجتماعية بدلاً من مواجهتها. وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى وجهة نظر "الكند" Elkind، إذ حدد أربع سمات للمتمركز حول الذات منها سمة الجمهور المتخيل Imaginary Audiance ويقصد بها اعتقاد المراهق بأن الأفراد المحيطين به يشاهدون ويراقبون كل ما يصدر عنه من تصرفات، والسمة الأخرى هي الخرافة الشخصية Personal flabe ويقصد بها اعتقاد المراهق بأنه يعاني من مشاكل فريدة من نوعها ولا يعاني منها أحد غيره (Elkind, 1985). وبناءً على ما تقدم يمكن القول إن هاتين السمتين من التفكير لدى المراهقين واللتين تبلمان ذروتها في مرحلة المراهقة المبكرة تؤديان إلى تبني المراهق لأسلوب حل المشكلات التجنبي في المرحلة العمرية (13-14) أكثر مما يفعل مراهقو الفئة العمرية الأخرى (16-17).

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس في أسلوب حل المشكلات التجنبي، ولصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في باقي الأنماط.

وتختلف هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها وانغ (Wang, 2007) على الطلبة الجامعيين، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مورفي وروس (Murphy & Ross, 1987) على الطلبة المراهقين، وقد يعزى ذلك إلى تفوق الإناث على الذكور في المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية مما قد يعزز لديهم مواجهة المشكلات الاجتماعية بدلاً من تجنبها (Margalit & Eysenck, 1990).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين أنماط التعلق وأساليب حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين؟".

أظهرت نتيجة هذا السؤال علاقة موجبة دالة بين نمط التعلق الآمن، وأساليب حل المشكلات العقلاني التألمي، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة، وقد كانت قيم نسبة التباين المفسر (مربع معامل الارتباط) بين نمط التعلق الآمن وكل من أسلوب حل المشكلات العقلاني والتوجه الإيجابي نحو المشكلة 0.099، 0.010 على التوالي، وتعد هذه النسب مقبولة لتفسير التباين. واستناداً إلى السمات الشخصية لذوي التعلق الآمن خصوصاً العوامل الخمسة الكبرى، فإن ذوي التعلق الآمن انبساطيون ومنفتحون على الخبرة ويتحملون

حل المشكلات التجنبي والتوجه السلبي نحو المشكلات قد بلغت (0.10) و (0.15) على التوالي، وهي معاملات ارتباط ضعيفة، وقد بلغت نسبة التباين المفسر (مربع معامل الارتباط) بين نمط التعلق التجنبي من جهة، وأسلوب حل المشكلات التجنبي والتوجه السلبي نحو المشكلات 0.0118، 0.025 على التوالي، فهذه النسب تساهم في تفسير التباين بين المتغيرات ولكن بدرجة ضعيفة، وقد يعزى ذلك إلى كبر حجم عينة الدراسة، مما ترتب عليه وجود دلالة إحصائية في هذه العلاقات.

التوصيات

- 1- في ضوء النتائج التي كشفت عنها نتائج هذه الدراسة، يوصى بما يأتي:
- 2- ضرورة إطلاع المرشدين النفسيين والتربويين على صلة نمط التعلق القلق بالفئة العمرية (13-14) وصلة نمط التعلق التجنبي بالفئة العمرية (16-17)، وحثهم على تطوير برامج إرشادية تستهدف التقليل من تأثير هذه الأنماط لدى المراهقين، سيما وأن نتائج الدراسة كشفت عن فروق دالة إحصائية في نمط التعلق القلق لصالح الفئة العمرية (13-14)، وفي نمط التعلق التجنبي لصالح الفئة العمرية (16-17).
- 3- إدراك أهمية الفئة العمرية (13-14) لارتباطها بأسلوب حل المشكلات التجنبي وخصوصاً لدى الذكور، وتصميم برامج تدريبية تستهدف تدريبهم على أساليب حل المشكلات الاجتماعية البناءة، سيما وأن نتائج الدراسة كشفت عن فروق دالة إحصائية في أسلوب حل المشكلات التجنبي تعزى لمتغير الفئة العمرية ولصالح الفئة العمرية (13-14)، وفروق دالة في أسلوب حل المشكلات التجنبي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور.
- 4- ضرورة تصميم برامج تدريبية تستهدف الارتقاء أو تنمية تقدير الذات لدى الطلبة ذوي نمط التعلق القلق، سيما وأن نتائج الدراسة كشفت عن علاقة موجبة بين نمط التعلق القلق وأسلوب حل المشكلات التجنبي والتوجه السلبي نحو المشكلات وأسلوب حل المشكلات الاندفاعي.
- 5- ضرورة تصميم برامج تدريبية تستهدف إكساب الطلبة ذوي نمط التعلق القلق أسلوب حل المشكلات العقلاني وتنمية التوجه الإيجابي نحو المشكلة لديهم، سيما وأن نتائج الدراسة كشفت عن علاقة دالة إحصائية بين نمط التعلق القلق من جهة، والتوجه السلبي نحو المشكلات وأسلوب حل المشكلات الاندفاعي اللامبالي من جهة أخرى.
- 6- تصميم برامج إرشادية تستهدف تعديل نمط التعلق القلق إلى نمط التعلق الآمن وخصوصاً لدى الطلبة الذكور وطلبة الفئة العمرية (13-14).

نسب التباين المفسر (مربع معامل الارتباط) بين نمط التعلق القلق من جهة وأسلوب حل المشكلات التجنبي والتوجه السلبي نحو المشكلات والأسلوب الاندفاعي اللامبالي 0.038، 0.073، 0.065 على التوالي، وتعد هذه النسب مقبولة لتفسير التباين، فيمكن تفسيرها استناداً إلى وجهة نظر بورثولوميو وهوروتيز (Bartholomew & Horowitz, 1998) التي ترى أن الأفراد ذوي التعلق القلق لديهم نماذج ذهنية عاملة يتضمن الشق الأول منها نظرة سلبية للذات، وهذا يشير إلى أنهم يفتقدون الثقة بالنفس، وأن هذه النظرة السلبية للذات قد تؤدي إلى ضعف ثقتهم بأنفسهم في العلاقات الينشخصية. وهذا الأمر يبرر تبنيهم لأسلوب حل المشكلات التجنبي والتوجه السلبي نحو المشكلات، وقد أكد ديزوريلا وآخرون (D'zurilla et al., 2002) أن أصحاب هذا التوجه لديهم شك في قدرتهم على حل المشكلات بنجاح، ويحبطون بسهولة عند مواجهتهم مشكلة ما. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع الدراسة التي قام بها ديفيلا وآخرون (Davila et al., 1996) التي كشفت عن أن أسلوب حل المشكلات الضعيف ارتبط إيجابياً مع نمط التعلق الغير الآمن.

أما العلاقة الموجبة بين نمط التعلق القلق والأسلوب الاندفاعي اللامبالي، فيمكن تفسيرها استناداً إلى سمات الأفراد ذوي نمط التعلق القلق، إذ أكدت الدراسات أنهم يمتازون بالتقلب الانفعالي في تفاعلاتهم الاجتماعية مع الآخرين (Kim, 2005)، وبناء على ذلك يبدو منطقياً أن يستخدم الأفراد ذوو نمط التعلق القلق الأسلوب الاندفاعي في حل مشكلاتهم الاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة أرسلان وآخرون (Arsaln et al., 2012)، التي كشفت عن وجود علاقة موجبة بين نمط التعلق القلق والتعامل مع المشكلات بطريقة سلبية، كما تتفق مع النتيجة التي تم التوصل إليها في دراسة ماثيو وساريتا (Mathew & Saritha, 1995) التي كشفت عن وجود علاقة دالة بين أنماط التعلق غير الآمنة والعجز عن مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين، كما تتفق أيضاً مع دراسة ديفيلا وآخرون (Davila et al., 1996).

أما العلاقة بين نمط التعلق التجنبي من جهة، وأسلوب حل المشكلات التجنبي والتوجه السلبي نحو المشكلات، فيبدو أن هذه النتائج مستغربة، سيما وأن نمط التعلق التجنبي قد ارتبط إيجابياً مع التوجه الإيجابي نحو المشكلات، فكان معامل الارتباط ($r = 0.308$)، وإيجابياً أيضاً مع أسلوب حل المشكلات العقلاني ($r = 0.33$). فتجدر الملاحظة أن معاملات الارتباط بين نمط التعلق التجنبي من جهة وأسلوب

- Social Behavior and Personality: An International Journal*, 33 (1), 9-32.
- Denney, N., & Pearce, K. (1989). A developmental study of practical problem solving in adults. *Psychology and Aging*, 4, 438-442.
- D'Zurilla, T., & Goldfried, M. (1971). Problem Solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D'Zurilla, T., Maydeu-Oliveres, A. & Kant, G. (1998). Age and gender differences in social problem solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241-252.
- D'Zurilla, T., & Nezu, A. (1982). Social problem solving in adults. In P.C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (Vol.1, pp.201-274). New York: Academic Press.
- D'Zurilla, T., Nezu, A. & Maydeu-Oliveres, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical Manual*. North Tonawanda, NY: Mult Health Systems.
- Elkind, D. (1985). Egocentrism in adolescence, *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Freedman, B., Rosenthal, L., Donahoe, C., Schlundt, D., & McFall, R. (1978). Asocial-behavioral analysis of skill deficits in delinquent and non delinquent adolescent boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 1448-1462.
- Getter, H., & Nowinski, J. (1981). A free response test of interpersonal effectiveness. *Journal of Personality Assessment*, 45, 301-308.
- Karairmark, O., & Durah, N. (2008). Gender differences in attachment styles regarding conflict handling behaviors among Turkish late adolescents. *In j Adv Counseling*, 30, 220-234.
- Kim, Y. (2005). Emotional and cognitive consequences of adult attachment: The mediating effect of the self. *Personality and Individual Differences*, 39, 913-923.
- Lafreniere, P. (2000). *Emotional Development: A biosocial Perspective*. London: Wadsworth.
- Margalit, M., & Eysenck, S. (1990). Prediction of coherence in adolescence: Gender differences in social skill, personality and family climate. *Journal of Research in Personality*, 24, 510-521.
- Marsh, D. (1982). The development of interpersonal problem solving among elementary school children. *Journal of Genetic Psychology*, 120, 107-118.
- 7- إجراء دراسات تبحث في العلاقة المباشرة بين أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى فئات عمرية أخرى.
- 8- إجراء دراسات تبحث في دور العوامل الأسرية والمدرسية في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين.
- ### المراجع
- أبو غزال، معاوية. (2007). *نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو غزال، معاوية وجردات، عبد الكريم. (2009). *أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*, 5(1), 45-57.
- أبو نمر، منى. (2011). *أنماط التعلق وعلاقتها بكشف الذات لدى الطلبة المراهقين في الجيل الأعلى*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- حداد، ياسمين. (2001). *أنماط التعلق وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي اليومي والتكيف النفسي للطلبة الجامعيين*. *العلوم التربوية*, 28(2), 479-456.
- العلوان، أحمد. (2010). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطلاب*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*, 7(2), 125-144.
- Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 333-341.
- Arslan, E., Arslan, C., & Ari, R. (2012). An Investigation of Interpersonal problem solving Approaches with respect to attachment styles. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 15-23.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L.M. (1991). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationship*, 7, 147-178.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affection bonds*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Davila, J., Hammen, C., Burge, D., Daley, Sh. & Paley, B. (1996). Cognitive Interpersonal Correlates of Adult Interpersonal problem solving Strategies. *Cognitive Therapy and Research*, 20 (5), 465-480.
- Deniz, M., Hamarta, E. & Ari, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students.

- Sayers, M. & Bellack, A. (1995). An empirical method for assessing social problem solving in schizophrenia. *Behavior Modification*, 19, 267-289.
- Simpson, J. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 971-980.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. (6th. ed.) Boston, McGraw Hill.
- Wang, X. (2007). A model of the relationship of sex role orientation to Social Problem –Solving. *National Institute of Statistical Science*, 168, 1-37.
- Zeyrek, E., Gencoz, F., Bergman, Y. & Lester, D. (2009). Suicidality, problem –solving skill, attachment style, and hopelessness in Turkish students. *Deaty Studies*, 33 : 815- 830.
- Mathew, A. & Saritha, S. (1995). Attachment and social problem solving in juvenile delinquents. *Poster presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (103rd, New York, Ny, August 11-15, 1995).*
- Matsuoka, N., Hiramura, H., Shikai, N., Kishida, Y. & Hitamura, T. (2006). Adolescents attachment style and early experiences :A gender difference. *Archives of Womens Mental Health*, 9, 23-29.
- Mitchel, S. & Doumas, D. (2004). *The relationship between adult attachment style and depression, anxiety, and self – esteem*. *Poster Presented at the Annual Meeting of the Rocky Mountain Psychological Association*, Reno. N V.
- Murphy, L., & Ross, S. (1987). Gender differences in the social problem solving performance of adolescents. *Sex Roles*, 16, 251-264.

فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك

سمر صيتان الصمادي* ورعد لفته الشاوي*

تاريخ قبوله 2014/7/8

تاريخ تسلم البحث 2014/5/18

The Effectiveness of a Supervisory Program Based on Discrimination Model in Improving the Counseling Skills among a Sample of Counseling Students at Yarmouk University

Samar Al-Smadi and Ra'ed Al-Shawi, Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Jordan.

Abstract: The study aimed to examine the effectiveness of a supervisory program based on discrimination model in improving the counseling skills among a sample of counseling students at Yarmouk University. The study sample consisted of (30) female students divided into two groups: the experimental group included (15) students, and the control group included (15) students. The counseling skills scale was used to measure the degree of improving in counseling skills. The statistical analysis includes: means, standard deviations, MANCOVA and ANCOVA. Results showed a statistically significant difference between the experimental and control group, and in favor of the experimental group. The study concluded with recommendations.

Keywords: Effectiveness counseling supervisory program, Counseling Supervision, Discrimination model).

ويرى الباحثان ضرورة تبني المشرفين نموذجاً إشرافياً، واتباع أساليب هذا النموذج، وخطواته في إشرافهم على طلبة الإرشاد النفسي. وتؤكد برادلي ولاداني (Bradley & Ladany, 2001) على ضرورة تبني المشرفين نموذجاً إشرافياً؛ يساعدهم على توجيه جهودهم الإشرافية وتنظيمها، حيث يوفر النموذج الإشرافي أساساً نظرياً ومعرفياً، مما يسهل اختيار التدخلات الإشرافية، وتحسين مهارات المشرفين، وتقوية هويتهم المهنية، ولذلك وجد الباحثان الحاجة إلى إجراء بحث يقدم برنامجاً إشرافياً بالاستناد إلى نموذج إشرافي، ونظراً لمميزات نموذج التمييز فقد تم الاستناد إليه في بناء البرنامج؛ حيث يوفر هذا النموذج خيارات عديدة للتدخلات الإشرافية بناءً على الحاجات الخاصة للمتدربين. ولابد لنا من الاهتمام بالإشراف الإرشادي وتوجيه البحوث للتوسع فيه، لأن الدراسات العربية في هذا المجال محدودة، ومنها دراسة ضمرة (2004)، ودراسة الوديان (2004)، ودراسة الشريفيين (2011).

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة، قُسمن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وضمت (15) طالبة، ومجموعة ضابطة وضمت (15) طالبة. وللتأكد من تحقق الأهداف تم بناء مقياس للمهارات الإرشادية واستخدامه، ولمعالجة بيانات الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية و تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، وتحليل التباين المشترك (ANCOVA). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند المستوى $\alpha = 0.05$ بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية في تحسين المهارات الإرشادية في المجالات الفرعية، وانتهت الدراسة بالتوصيات.

الكلمات المفتاحية: فعالية برنامج إشراف إرشادي، الإشراف الإرشادي، نموذج التمييز).

مقدمة: يعد الإشراف في الإرشاد النفسي مكوناً أساسياً لا يمكننا الاستغناء عنه في برامج إعداد المرشدين ومتابعاتهم في الميدان؛ إذ يلعب دوراً إيجابياً في رفع كفاءة المرشد، وتسهيل نموه الشخصي والمهني، ورفع مستوى الخدمات الإرشادية، وهذا يعطي مصداقية للمهنة (Bradley & Ladany, 2001).

وبعد الإشراف على طلبة الإرشاد النفسي جزءاً مهماً جداً، ومكملاً للعملية التعليمية في المرحلة الجامعية الأولى (Luke, Ellis & Bernard, 2011). وهذا بدوره يؤدي إلى تلبية احتياجات واهتمامات طلبة المدارس (Swank & Tyson, 2012).

إلا أن دور الإشراف الإرشادي في الأردن لا يزال غامضاً ولا تزال مهمته غير واضحة، وأشارت دراسة الوديان (2004) إلى عدة أسباب لهذا الغموض، ومنها: عدم إعداد المشرفين قبل ممارستهم لمهامهم الإشرافية، إذ يتم اختيارهم من المرشدين التربويين أو أعضاء هيئة التدريس، ويتم هذا الاختيار بناءً على كفاءاتهم السابقة كمرشدين ومعلمين ومؤهلاتهم العلمية، أو بالقرب والعلاقة مع رؤسائهم في العمل، وعدم وجود برامج متكاملة لإعداد المشرفين وتدريبهم.

كما يرى الباحثان بأن الإشراف على طلبة الإرشاد النفسي في الأردن؛ وخاصة في جامعة اليرموك يدور حول عدد من المهارات التدخلية، ومهارة دراسة الحالة، وتنظيم السجلات، وتكليف الطلبة بواجبات تهدف إلى تقييم أداء الطلبة.

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

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، أربد، الأردن.

مفهوم الإشراف:

ذكر سوليفان وغلانز (Sullivan & Glanz, 2000) بأن مفهوم الإشراف في الإرشاد النفسي يختلف باختلاف نظرة الباحثين إليه، فبعضهم ينظر إليه كعملية اجتماعية، والبعض الآخر ينظر إليه كوظيفة تعليم أو تدريب، وآخرون ينظرون إليه على أنه عملية إدارية.

فينظر هيس (Hess, 1986) إلى المشرف على أنه محاضر ينقل أنساقاً وتقنيات شاملة، ومعلم لمهارات ومحتوى محدد، ومراجع حالات لاستكشاف طرق التفكير وصياغة الحالات مفاهيمياً، ومراقب يضمن على الأقل حداً أدنى من مستويات الكفاية، ومعالج لتنمية التطور، وزميل لتقديم الدعم وتقديم وجهة نظر مختلفة.

وعرفت برادلي ولاداني (Bradley & Ladany, 2001, p. 4) الإشراف بأنه عمل يقوم به مشرفون خبراء وناجحون أعدوا ضمن منهجية الإشراف، بهدف تسهيل عملية تطور المرشد المتدرب الشخصي والمهني، للارتقاء بكفاءته ومهارته عبر مجموعة من الأنشطة الإشرافية.

وعرفت بيرنارد وجوديير (Bernard & Goodyear, 2004, p. 8) الإشراف بأنه تدخل يقدمه عضو متخصص في المهنة لعضو مبتدئ أو أكثر من أعضاء المهنة نفسها. وذكرت بيرنارد (Bernard, 2010) أن هذا التعريف تم اعتماده بوصفه التعريف الرسمي للإشراف العيادي من جمعية علم النفس الأمريكية.

يلاحظ مما سبق أن الباحثين اختلفوا في تعريفهم للإشراف، لاختلاف العوامل التي ركزوا عليها، فنجد أن هيس أشار إلى أن المشرف هو معلم، ومحاضر، ومراقب، ومعالج، وزميل يقدم خدمات متنوعة لتنمية المرشدين، وفي تعريف برادلي ولاداني يلاحظ تركيزهما على أن المشرفين يتم إعدادهم ضمن منهجية الإشراف قبل قيامهم بالإشراف على المرشدين، وأما تعريف بيرنارد وجوديير للإشراف فجاء عاماً ويشتمل ضمناً على جميع التدخلات الممكنة للمشرف التي يمكنه من خلالها مساعدة المرشدين المتدربين على النمو والتطور في جوانبهم المختلفة، كما أشار إلى أن الإشراف يكون فردياً أو جماعياً، وأن المشرف لابد أن يكون عضواً في نفس المهنة التي ينوي المرشد المتدرب أن يكون عضواً فيها.

وأشار الوديان (2004) إلى أن الإشراف الإرشادي مر بتطورات نظرية وعملية كثيرة، فظهرت نماذج إشرافية متعددة. وذكر بيكر وإكسم وتايلر (Baker, Exum and

Tyler, 2002) بأن نماذج الإشراف تنقسم إلى ثلاث مجموعات رئيسية، هي: النماذج التطورية، والنماذج المتكاملة، والنماذج محددة الاتجاه.

نموذج التمييز في الإشراف:

بينت برادلي ولاداني (Bradley & Ladany, 2001) أن نموذج التمييز من النماذج التكاملية في الإشراف على المرشدين النفسيين. ويهدف هذا النموذج بشكل أساسي إلى إعطاء المشرفين خارطة مفاهيمية تساعد على تتبع التركيز على محاور الإشراف- حول نقاط الضعف ونقاط القوة- والعمل على تحديد أفضل الطرق الإشرافية من خلال ممارسة أدوار المشرف الثلاثة (Nelson, Johnson & Thorngren, 2000). وذكرت بيرنارد وجوديير (Bernard & Goodyear, 2004) أن هذا النموذج سُمي بنموذج التمييز لأنه يفترض ضمناً أن المشرفين سيقومون بالاستجابة في تدخلاتهم بناءً على الحاجات الخاصة للمتدربين.

إن العلاقة الإشرافية مهمة جداً كما هي العلاقة الإرشادية مهمة (Bradley & Ladany, 2001). وتعد العلاقة الإشرافية عنصراً حيوياً، ومهماً في تنمية الجوانب المختلفة لدى المرشد المتدرب؛ لأنها تؤثر على مقدار ما يكشفه المتدرب من التفاعلات التي تحدث بينه وبين المسترشد (Goldberg, Dixon & Wolf, 2012). ويفرق نموذج التمييز بين جانبيين أساسيين من الجوانب الحيوية للعلاقة الإشرافية أحدهما: وظيفة العلاقة الإشرافية؛ ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة محاور، هي: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية. والجانب الآخر هو الدور الذي يؤديه المشرف ويتضمن ثلاثة أدوار أساسية، هي: المعلم، والمرشد، والمستشار (Koltz, 2008).

وأكدت آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) بأن محاور الإشراف الثلاثة والأدوار الثلاثة للمشرف تشكل مصفوفة لخيارات الإشراف؛ وبالتالي توفر للمشرفين تسعة خيارات مختلفة تساعد في تدخلاتهم الإشرافية الخاصة. وقد لقي نموذج التمييز بعض التطور حيث ذكرت كلينغيرمان وبيرنارد (Clingerman & Bernard, 2004) بأن استخدام البريد الإلكتروني وسيلة إضافية في الإشراف على طلبة الإرشاد النفسي المتدربين يزيد من التواصل ويعمل كمجلة تفاعلية ما بين المشرف والمتدربين وخاصة الطلبة الضعاف منهم الذين لا يحصلون على التفاعل الكافي في جلسات الإشراف الجماعي.

المشرف في هذا الدور يشجعهم على بناء قاعدة معرفية خاصة بهم والتفكير من خلالها بالحلول المختلفة؛ من خلال إستراتيجية إثارة الأفكار (Brain Storming)، والتي تستخدم لتقديم خيارات متعددة خلال الجلسات الإشرافية. وبينت آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) بأن المشرفين يركزون في دور المرشد على الواقع والتصورات الداخلية للمرشدين المتدربين والتي تتعلق بالعمل مع المسترشد. وتكمن أهمية ممارسة دور المرشد في مساعدة المتدرب عندما لا يحرز أي تقدم في التدريب نتيجة لمواجهته لمشاكل شخصية في حياته وليست نتيجة لافتقاده للمهارات الإرشادية، وأوضح غريغوار وجنغرز (Gregoire & Jungers, 2007) أن دور المرشد يساعد المتدربين على تحديد البقع العمياء لديهم ليصبحوا أكثر وعياً.

إن المتدربين المبتدئين يحتاجون غالباً للتوجيهات، لذلك فإن المشرف الذي يعمل معهم قد يستخدم دور المعلم بشكل متكرر أكثر من أي دور آخر (Stoltenberg, McNeill & Delworth, 1998)، وأكد سوسمان (Sussman, 2012) على أن المشرف يجب أن لا يتبنى هذه الأدوار بالمعنى الحرفي لها، وإنما يستمد المهارات الأساسية من هذه الأدوار ويمارسها في النشاطات الإشرافية.

المهارات الإرشادية:

يشير مفهوم المهارة إلى السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر فيه شرطان جوهران هما: أن يكون موجهاً لتحقيق هدف معين، وأن يكون منظماً بحيث يؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود في أقصر وقت ممكن (صادق وأبو حطب، 1994).

ويعرف الصمادي (1994، ص380) المهارات الإرشادية بأنها "المهارات الإرشادية الأساسية المشتركة بين جميع المرشدين بغض النظر عن النظريات التي يتبنونها في عملهم الإرشادي والتي تشمل: مهارات الإصغاء، والتلخيص، والفهم الوجداني، والأصالة، والإعداد النظري، ومهارات المقابلة، والتشخيص، والمعالجة، والمتابعة".

ويلاحظ أن تعريف الصمادي (1994) للمهارات الإرشادية اشتمل على العديد من المهارات الإرشادية، وعند مراجعة الأدب النظري المتعلق بالمهارات الإرشادية لوحظ أن العديد من الباحثين عرضوا المهارات الإرشادية بصور متعددة؛ إلا أنها تدور جميعها حول هذه المهارات التي عرضها الصمادي (1994)، فقد اختلف الباحثون في تصنيف

وبين نيلسون وزملاؤه (Nelson et al., 2000) أن المهارات التدخلية تنطوي على تقنيات واستراتيجيات الإرشاد النفسي؛ إلا أن التركيز يكون على التنفيذ الفعلي لهذه المهارات بدلاً من التركيز على التخطيط لها، وقد ذكرت آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) أن المهارات التدخلية تبدأ من المهارات البسيطة والملموسة، مثل: الاستماع النشط، والتواصل لفهم المسترشد، وتنتهي بالتدخلات المعقدة، مثل: تحدي المسترشد بالطرق العلاجية، كمواجهة المسترشد عندما تتناقض أقواله مع لغته الجسدية.

وبينت آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) أن المهارات المفاهيمية تصف كل تلك المكونات من الممارسات العلاجية، التي تتضمنها الخطة العلاجية، مثل: اختيار التدخلات، وتنفيذ الخطة العلاجية بالشكل المناسب. أما كابوزي وستوفير (Capuzzi & Stauffer, 2012)، فقد ذكروا أن المهارات المفاهيمية تعتبر مهارات معرفية، وتعكس لنا كيفية تفكير المتدربين وتحليلهم للحالات.

وبينت آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) أن المشرف مسؤول عن تدريب المرشد المتدرب، وجعله قادراً على الاستفادة من صفاته الشخصية في استيعاب المسترشد، حيث تشتمل المهارات الشخصية مثلاً على: الدفء، والحساسية، وذكرت بيرنارد وجودير (Bernard & Goodyear, 2004) بأن المهارات الشخصية تشير إلى كيفية قيام المتدربين بالمزج بين نمط شخصيتهم والدور الإرشادي، مع محافظتهم في نفس الوقت على عدم تلوث العملية الإرشادية بقضاياهم الشخصية. وتوضح كل من آرثر وبيرنارد وبايرن وسيس (Arthur & Bernard, 2012; Byrne & Sias, 2010) بأن الاختيار للدور الإشرافي المناسب من بين الأدوار الثلاثة يتم بناءً على أساسين، هما: حالة المسترشد ووضعه النفسي، والاحتياجات التعليمية الفردية لكل مرشد متدرب، وبناءً على هذين الأساسين ينتقل المشرف من دور لآخر من بين الأدوار الثلاثة.

وبينت آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) أن المشرف في دور المعلم يقوم بتقديم التوجيهات المباشرة، فمن خلال هذا الدور يمكن تقديم التغذية الراجعة للمتدربين، واقتراح التدخلات الأنسب في بعض المواقف ونمذجة المهارات. وبين سوسمان (Sussman, 2012) أن المشرف يستخدم دور المستشار عندما يريد أن يعمل كمصدر معلومات متاح للمتدرب مما يسهل عملية التوجيه، أما آرثر وبيرنارد (Arthur & Bernard, 2012) فقد أوضحنا بأن

التلخيص (الصمادي وحداد، 1998؛ الشناوي، 1996؛ Troy، 2012 University)، ومهارة المواجهة (عمر، 1987؛ University of Minnesota، 2012)، ومهارة التعاطف (أبو عبادة ونيازي، 2001)، ومهارة الاستيضاح (الشناوي، 1996؛ عمر، 1987)، ومهارة طرح الأسئلة (الصمادي وحداد، 1998؛ University of Mary Hardin- Baylor، 2010)، ومهارة عكس المشاعر (University of Minnesota، 2012؛ الصمادي وحداد، 1998؛ الشناوي، 1996؛ عمر، 1987)، ومهارة إعادة الصياغة (الصمادي وحداد، 1998)، ومهارة جمع المعلومات (أبو عبادة ونيازي، 2001)، ومهارة بناء علاقة إيجابية (University of Denver، 2012؛ أبو عبادة ونيازي، 2001)، ومهارة احترام كرامة المسترشد وخصوصيته (الصمادي وحداد، 1998)، ومهارة الإرشاد الجمعي (غانم، 2009؛ أبو عبادة ونيازي، 2001)، ومهارة التعامل بلطف واحترام مع الآخرين (الصمادي وحداد، 1998)، ومهارة الصبر والهدوء (الصمادي وحداد، 1998)، ومهارة التفاوض (الصمادي وحداد، 1999)، ومهارة التسامح (الصمادي وحداد، 1999؛ أبو عبادة ونيازي، 2001)، ومهارة مساعدة الآخرين (الصمادي وحداد، 1998)، والألفة (الصمادي وحداد، 1999؛ University of Minnesota، 2012)، ومهارة الثبات والاتزان الانفعالي (الصمادي وحداد، 1998).

وهناك مجموعة أخرى من المهارات الإرشادية توضح قدرة المرشد على تحليل سلوكيات المسترشد اللفظية وغير اللفظية، وتحديد النقاط الرئيسية في حديث المسترشد، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف المناسبة للمسترشد، وإدراك مدى تحسن حالة المسترشد (Nelson et al., 2000)، كما توضح هذه المهارات قدرة المرشد على تشخيص سبب الاضطراب لدى المسترشد، ومساعدة المسترشد على وضع أهدافه وتحقيقها، والتخلص من المشكلة التي يعاني منها، والوصول إلى نتائج إيجابية. وهذه المهارات هي: مهارة فهم المرشد للنظرية الإرشادية وأساليبها العلاجية- ومن هذه النظريات النظرية الإنسانية والنظرية السلوكية ونظرية الاختيار (العلاج الواقعي) ونظرية العلاج متعدد المحاور والنظرية العقلانية الانفعالية -، ومهارة دراسة الحالة، ومهارة التسجيل والتوثيق، ومهارة كتابة التقرير النفسي الختامي (الشناوي، 1994؛ وعمر، 1987).

وبعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالإشراف الإرشادي وتحسين المهارات الإرشادية، وجد أن عدداً من

المهارات الإرشادية في المجالات الرئيسة التي ينبثق عنها العديد من المهارات الفرعية، حيث صنفها عمر (1987) في المجالات الرئيسة الآتية: مهارات التسجيل، ومهارات دراسة الحالة، ومهارات كتابة التقارير، وفتيات المقابلة الإرشادية. بينما أشار الصمادي وحداد (1999) إلى المهارات الإرشادية بوصفها عناصراً للعلاقة الإرشادية، ومن هذه المهارات: التسامح، والتفاوض، والصبر، والتقبل، والألفة، والأصالة، والانفتاح، والتفهم.

في حين صنفها الشناوي (1996) في ستة مجالات رئيسة، هي: مهارات العلاقة الإرشادية، ومهارات التشخيص، ومهارات وضع الأهداف الإرشادية، ومهارات اختيار الطريقة الإرشادية، ومهارات تقويم النتائج، ومهارات اقفال الحالة.

وصنفتها بيرنارد في ثلاثة مجالات رئيسة، وهي: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية (Arthur and Bernard, 2012).

ويلاحظ أنه مهما اختلف الباحثون في تصنيف المهارات الإرشادية إلا أنهم جميعاً يتفقون على أن المهارات الإرشادية مهمة جداً في تسهيل عمل المرشد النفسي، ومن الضروري لكل مرشد نفسي إكتساب هذه المهارات وتوظيفها في خدمة العملية الإرشادية، وينبغي على المشرفين مساعدة طلبة الإرشاد النفسي على إكتسابها، ويمكنهم تحقيق ذلك من خلال إتباع خطوات تنمية المهارات واكتسابها؛ التي أشار لها روستش (Rusch) الوارد في المصري (2009)، وهي:

- 1- تحديد المهارات المراد التدريب عليها.
- 2- تقديم أنشطة فعالة لجذب انتباه المتدربين.
- 3- شرح تفصيلي لكل مهارة وكيفية التدريب عليها.
- 4- وصف الخطوات الأساسية التي يجب اتباعها عند تنفيذ أداء المهارة.
- 5- نمذجة المهارة.
- 6- التدريب على الأداء من خلال لعب الأدوار.
- 7- مناقشة كيفية استخدام هذه المهارة وتوظيفها لتحقيق هدف معين.

ولقد أشار المصري (2009) إلى ضرورة تعليم المرشد المهارات الإرشادية وتدريبه على ممارستها وكيفية توظيفها في خدمة العملية الإرشادية، حيث تساعد هذه المهارات المرشدين النفسيين وتوجههم أثناء الجلسة الإرشادية. ومن هذه المهارات الإرشادية مايلي:

مهارة عكس المحتوى (عمر، 1987؛ Troy University، 2012؛ University of Minnesota، 2012)، ومهارة

وأجرى بالادينو ومنتون وكيرن (Paladino, Minton & Kern, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إشرافي قائم على نموذج التدريب التفاعلي في تحسين المهارات الإرشادية الأساسية وتنمية الوعي الذاتي لدى عينة من طلبة الإرشاد النفسي، وتكونت العينة من (45) طالباً ممن يسجلون لمساق مهارات الإرشاد الأساسية، وشملت العينة مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأشارت النتائج إلى ظهور تحسن ملحوظ في المهارات الإرشادية الأساسية وزيادة في الوعي الذاتي لصالح أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

يلاحظ أن جميع هذه الدراسات أظهرت أهمية الإشراف في الإرشاد النفسي، وتناولت كل دراسة جانباً من جوانب العملية الإرشادية، وبهذا تشترك هذه الدراسة مع الدراسات السابقة؛ ولكنها تميزت في تناولها للمجالات الثلاثة الآتية: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية والتي يجمع بينها نموذج التمييز، كما تميزت بخيارات التدخلات الإشرافية التي تتم من خلال أدوار المشرف الثلاثة التي يقدمها هذا النموذج. وتميزت ببناء مقياس للمهارات الإرشادية، من نوع الاختيار من متعدد، حيث يعرض مواقف إرشادية تطبيقية، ويتميز بسهولة تطبيقه على المفحوصين بصورة فردية أو جماعية.

مشكلة الدراسة:

جاءت ملاحظة الباحثين وإحساسهما بالمشكلة من طبيعة عملها في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك، ومقابلة بعض طالبات الإرشاد النفسي المتدربات حيث وجدنا نقصاً واضحاً في ممارسة المهارات الإرشادية لدى بعض طالبات التدريب العملي، وكان هذا النقص يتمثل في جانبين هما: أن لدى بعض الطالبات نقصاً في المعرفة النظرية حول هذه المهارات ووجود خلط بينها. والجانب الآخر وجود مجموعة أخرى من الطالبات لديهن علم ودراية كافية بهذه المهارات من الناحية النظرية لكنهن لا يستطعن تطبيق هذه المهارات في الجانب العملي بشكل جيد، ولا يستطعن توظيفها عند قيامهن بالمقابلات الفردية والجماعية مع المسترشدات.

ولذلك وجد الباحثان ضرورة إيجاد برنامج إشرافي يعمل على مساعدة هذه الفئة على مراجعة الجانب النظري للمهارات الإرشادية وربطه بالجانب العملي التطبيقي، ونظراً لمميزات نموذج التمييز فقد تم الاستناد إليه في بناء هذا البرنامج.

الدراسات السابقة تناولت موضوع البرامج الإشرافية، ولكن لم يستند أي منها إلى نموذج التمييز، فقد أجرت يونغ وهاجيدورن (Young & Hagedorn, 2012) دراسة هدفت إلى فحص أثر برنامج إشرافي تدريبي في تحسين معرفة طلبة الإرشاد النفسي بالمقابلات التحفيزية وتنمية مهاراتهم، وكانت عينة الدراسة عينة قصدية، وتكونت من مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن البرنامج الإشرافي والذي تضمن تدريباً على المقابلات التحفيزية قد أثبت فاعليته، فقد أدى إلى تحسن ملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبية في معرفتهم بالمقابلات التحفيزية وتنمية مهاراتهم.

وأجرت باسكو وولاك وسارتن ودايتون (Pasco, Wallack, Sartin & Dayton, 2012) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إشرافي تدريبي قائم على مهارات الإتصال والمهارات العلانية في تنمية قدرات طلبة الإرشاد النفسي على منع الإنتحار. وتكونت عينة الدراسة من (65) طالباً من طلبة الإرشاد النفسي، وقُسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسناً ملحوظاً في استجابات التدخل لمنع الإنتحار، وقد تطورت معرفتهم ومهاراتهم المتعلقة بأزمة الإنتحار وزادت الفعالية الذاتية لديهم مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

وقام الشريفين (2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على النموذج المعرفي في الإشراف في خفض مستوى قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج فعالية البرنامج الإشرافي في تخفيض مستوى قلق الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى ضمرة (2004) دراسة هدفت إلى فحص مدى فعالية برنامج إشرافي قائم على اكتساب المهارة على مستويات الفعالية الذاتية والقلق عند المرشدين المبتدئين، تكونت عينة الدراسة من (52) مرشداً ومرشدة من المرشدين العاملين في مديريات التربية والتعليم ضمن محافظة العاصمة عمان. وقُسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الفعالية الذاتية ما بين أفراد المجموعتين لصالح أفراد المجموعة التجريبية بالقياس البعدي.

وبالتحديد جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المفحوصات البعدية على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية يعزى لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)؟

أهمية الدراسة:

إن أهمية هذه الدراسة تكمن في جانبين أساسيين هما: الجانب النظري، حيث توفر هذه الدراسة مصدراً إضافياً للمعلومات حول العملية الإشرافية؛ لقلّة الدراسات العربية التي تناولت موضوع الإشراف في الإرشاد النفسي، واقتصارها على بعض جوانب الممارسة الإرشادية، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة، حيث تناولت مجالات أوسع مما تناولته الدراسات العربية السابقة لها وذلك لأن نموذج التمييز يجمع بين ثلاثة مجالات للمهارات، ويعطي خيارات عديدة لتدخلات المشرف

وفي الجانب التطبيقي، تقدم هذه الدراسة للمشرفين برنامجاً يمكن استخدامه لتحسين المهارات الإرشادية لدى عينات مشابهة في إطار نموذج التمييز في الإشراف على المرشدين، وتزودهم بأداة لقياس المهارات الإرشادية لدى المرشدين اعتماداً على نموذج التمييز.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على اختيار العينة من طالبات بكالوريوس الإرشاد النفسي المسجلات في مساق التدريبات الميدانية في جامعة اليرموك، فيمكن تعميم النتائج على عينات مشابهة فقط.

كما اقتصرت الدراسة على الفترة الزمنية التي تدربت فيها الطالبات في مساق التدريبات الميدانية خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2013/2014.

تعريف المصطلحات إجرائياً:

البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز: هو مجموعة من الخبرات الإشرافية التي تتعرض لها المرشدات المتدربات خلال فترة تدريبهن، والتي تركز بشكل أساسي على المجالات الثلاثة الآتية: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية، حيث تنمى من خلال أدوار المشرف الثلاثة، وهي: المعلم، والمرشد، والمستشار.

البرنامج الاعتيادي: هو البرنامج الإشرافي المتبع في تدريس مساق التدريبات الميدانية وهو مجموعة من الخبرات الإشرافية التي تتعرض لها المرشدات المتدربات خلال فترة تدريبهن، والتي تركز بشكل أساسي على بعض المهارات التدخلية المتعلقة بالإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي، وتناول الجانب النظري كيفية تنظيم سجلات الإرشاد الفردي والجماعي ودراسة الحالة، ولا تتطرق للنظريات الإرشادية والأساليب المستخدمة فيها، ولا يتم تدريب الطلبة على كيفية تطبيق هذه المهارات؛ وإنما يتم تكليفهم بواجبات تهدف إلى تقييم أداء الطلبة وتتضمن هذه الواجبات اجراء جلسات ارشاد فردي و جلسات ارشاد جماعي وتنظيم سجلاتهما، وإجراء دراسة حالة.

المرشدات المتدربات: هن طالبات البكالوريوس في الإرشاد النفسي اللواتي شارفن على إنهاء تعليمهن الجامعي ويسجلن في مساق التدريبات الميدانية.

التحسين: هو تزويد المرشدة المتدربة بإطار كامل من المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرة الضرورية، لإكسابها القدرة على ممارسة المهارات الإرشادية في العملية الإرشادية بفاعلية، حيث يقاس مدى التحسن بمقياس المهارات الإرشادية.

المهارة: هي آلية العمل التي يتم القيام بها من المرشدات المتدربات أثناء تأديتهن للعمل الإرشادي مع أطراف العملية الإرشادية.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكون من جميع طالبات بكالوريوس الإرشاد النفسي المسجلات لمساق التدريبات الميدانية في جامعة اليرموك، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2014، والبالغ عددهن (176).

عينة الدراسة: تم اختيار عينة متيسرة، وتكونت من (30) طالبة ممن تطوعن للمشاركة في هذه الدراسة، وقُسمت العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وضمت (15) طالبة خضعن لبرنامج الإشراف المستند إلى نموذج التمييز بالإضافة إلى الطريقة الاعتيادية في تدريس المساق، والمجموعة الضابطة وضمت (15) طالبة تعرضن للطريقة الاعتيادية فقط.

وتم توزيع أفراد الدراسة على المجموعتين عن طريق العينة العشوائية الطبقية لتصبح خصائص أفراد العينة من حيث

ويتم تصحيح المقياس وفقاً لمفتاح التصحيح المرافق للمقياس، وتعتبر العلامة الكلية للمقياس هي (28) حيث يتم احتساب نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل فقرة.

صدق المقياس: قام الباحثان بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس، من خلال عرض فقراته موزعة حسب المهارات والمجالات الثلاثة التي تنتمي لها كل فقرة؛ على مجموعة بلغت (10) من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، من ذوي الخبرة والكفاءة، للحكم على مدى انتماء الفقرات وتمثيلها للمهارات والمجالات التي صنف فيها، ومدى انسجام الفقرة مع معايير صياغة الفقرات، ووضوحها وسلامة اللغة المستخدمة، وطلب من المحكمين إبداء رأيهم وتسجيل ملاحظاتهم على الفقرات غير المناسبة للمساعدة في تعديلها، وبعد عرض المقياس على المحكمين قام الباحثان بتثبيت الفقرات التي حظيت بموافقة (80%) فأكثر من المحكمين، وأدى هذا الإجراء إلى إبقاء 24 فقرة على حالها وتعديل 4 فقرات.

وللمزيد من التحقق تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحُسب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المجال وتراوح قيم معاملات الارتباط بين (0.301 - 0.902)، وتم قبول جميع الفقرات حيث أن معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه (0.30) فأكثر، وهو دال احصائياً عند $(\alpha = 0.05)$ ، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس الكلي وتراوح قيم معاملات الارتباط بين (0.329 - 0.826)، ويوضحها الجدول (2).

المعدل التراكمي والمساقيات التي سجلت لها الطالبات في المجموعتين متماثلة تقريباً لتحقيق التكافؤ بينهما.

أدوات الدراسة: أعد الباحثان لأغراض هذه الدراسة مقياساً للمهارات الإرشادية وبرنامجاً إشرافياً بالإستناد إلى نموذج التمييز الإشرافي، وفيما يلي توضيح لهذه الأدوات:

مقياس المهارات الإرشادية: هدف إلى الكشف عن المهارات الإرشادية لدى طالبات الإرشاد النفسي، والتي تتمثل بالمجالات الثلاثة الآتية: المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية. حيث قام الباحثان بالإطلاع على عدد من المقاييس المتعلقة بالمهارات الإرشادية المختلفة، مثل: المقاييس الواردة في جامعة دنفر (University of Denver, 2012)، وجامعة مينسوتا (University of Minnesota, 2012)، وبعد الإطلاع على هذه المقاييس وجد أن الاستجابة عليها تتم من خلال ملاحظة المشرف لمدى امتلاك الطلبة المتدربين لهذه المهارات، ولذلك بنى الباحثان مقياساً خاصاً لهذه الدراسة؛ يتميز بأن صياغة فقراته تمت بصورة تطبيقية، حيث يتم عرض مواقف إرشادية ويقوم المفحوص باختيار الاستجابة المناسبة من بين ثلاثة بدائل لكل فقرة من فقراته، ويتميز بسهولة تطبيقه على المفحوصين بصورة فردية أو جماعية، وبلغ عدد فقراته (28) فقرة، موزعة على مجالات المقياس الثلاثة ويوضحها الجدول (1).

جدول 1: مجالات مقياس المهارات الإرشادية والفقرات التي تقيسها وعددها.

المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
المهارات التدخلية	3, 7, 8, 14, 15, 21, 22, 24	8
المهارات المفاهيمية	1, 2, 5, 10, 17, 23, 27, 28	8
المهارات الشخصية	4, 6, 9, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 25, 26	12

جدول 2: قيم معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

الفرقة	الارتباط مع المجال	الإرتباط مع المقياس الكلي	الفرقة	ارتباط الفقرة مع المجال	الفرقة	ارتباط الفقرة مع المجال	الفرقة	الارتباط مع المجال
1	.677(**)	.620(**)	11	.415(*)	21	.360(*)	.452(*)	.669(**)
2	.301(*)	.422(*)	12	.476(**)	22	.411(*)	.758(**)	.739(**)
3	.715(**)	.670(**)	13	.755(**)	23	.826(**)	.826(**)	.880(**)
4	.536(**)	.442(*)	14	.559(**)	24	.329(*)	.452(*)	.669(**)
5	.856(**)	.750(**)	15	.739(**)	25	.758(**)	.492(**)	.584(**)
6	.600(**)	.588(**)	16	.587(**)	26	.471(**)	.589(**)	.659(**)
7	.591(**)	.439(*)	17	.902(**)	27	.797(**)	.363(*)	.376(*)
8	.614(**)	.500(**)	18	.769(**)	28	.748(**)	.661(**)	.784(**)
9	.574(**)	.659(**)	19	.514(**)		.537(**)		
10	.880(**)	.826(**)	20	.429(*)		.367(*)		

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

* دال عند مستوى الدلالة (0.05)

وتم حساب معاملات الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضحها الجدول (3).

جدول 3: معاملات الارتباط البينية لمجالات المقياس وارتباط المجالات مع الدرجة الكلية للمقياس.

المجال	المهارات التداخلية	المهارات المفاهيمية	المهارات الشخصية	كلي
المهارات التداخلية	1			
المهارات المفاهيمية	.601(**)	1		
المهارات الشخصية	.654(**)	.817(**)	1	
الكلي	.811(**)	.912(**)	.945(**)	1

** دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط المجال مع غيره من المجالات؛ وارتباطه مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.601 - 0.945)، وتعتبر هذه القيم مؤشرات على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق لأغراض هذه الدراسة.

ثبات المقياس: لتقدير معامل ثبات مقياس المهارات الإرشادية؛ قام الباحثان باستخدام عينة الصدق نفسها لتقدير معامل ثبات الإتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يبين قيم معامل ثبات الإتساق الداخلي.

جدول 4: قيم الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا لمقياس المهارات الإرشادية الكلي ومجالاته.

المجال	قيمة معامل الثبات	عدد الفقرات
المهارات التداخلية	.792	8
المهارات المفاهيمية	.876	8
المهارات الشخصية	.818	12
الكلي	.924	28

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معامل ثبات الإتساق الداخلي تراوحت بين (0.792 - 0.924)، وتعتبر هذه القيم مؤشرات على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات لأغراض هذه الدراسة.

البرنامج الإشرافي: استند هذا البرنامج إلى نموذج التمييز، وهو من النماذج التكاملية في الإشراف في الإرشاد النفسي، حيث يهتم هذا النموذج بتنمية المهارات الإرشادية الثلاث الآتية: المهارات التداخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية؛ من خلال ممارسة المشرف لأدوار ثلاثة هي: المعلم، والمرشد، والمستشار.

وهدف هذا البرنامج إلى تحسين المهارات الإرشادية بمجالاتها الثلاثة لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، حيث تضمن هذا البرنامج عشرة جلسات إشرافية، ومدة كل جلسة إشرافية ساعتان، بمعدل جلستين أسبوعياً.

كيفية تطبيق الإشراف وأوراق العمل: تم تطبيق الإشراف وأوراق العمل من خلال التدخلات الإشرافية التي قدمها نموذج التمييز؛ التي تتعلق بممارسة أدوار المشرف الثلاثة، والتركيز على المهارات الإرشادية بمجالاتها الثلاثة، وتم ممارسة الأدوار الثلاثة بفاعلية، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المرشدين المبتدئين يتم العمل معهم وفقاً لأدوار المشرف الثلاثة ولكن يتم التركيز أكثر على دور المعلم، وقد تم الاعتماد في دور المعلم على إكساب الطالبات المهارات الإرشادية وكيفية تطبيقها من خلال اتباع خطوات تنمية المهارات واكتسابها؛ التي أشار لها روستش (Rusch) الوارد في المصري (2009)، وهي:

القوة لديهم في تطبيقهن للمهارات التدخلية والمفاهيمية من خلال عرض ومناقشة الجلسات التي تم تكليف المرشدات المتدربات بتصويرها والعمل على معالجة نقاط الضعف لديهن.

الجلستان الثامنة والتاسعة: هدفنا إلى تعريف المتدربات بالمهارات الشخصية الآتية: (مهارة الصبر والهدوء، مهارة احترام كرامة المسترشد وخصوصيته، مهارة التعامل بلطف واحترام الآخرين، مهارة مساعدة الآخرين، مهارة التفاؤل، مهارة التسامح، مهارة الألفة، مهارة بناء العلاقة الايجابية، مهارة جمع المعلومات مهارة الثبات والاتزان الانفعالي، مهارات الإرشاد الجمعي) بشكل موجز؛ وأهميتها في المقابلة الإرشادية، وتدريبهن على تطبيقها من خلال المواقف التدريبية.

الجلسة العاشرة: هدفت إلى إنهاء البرنامج الإرشادي، من خلال شكر المتدربات والثناء عليهن لحضور الجلسات الإشرافية، و تلخيص ما تم تناوله في الجلسات الإشرافية السابقة، والعمل على تقييم البرنامج الإشرافي.

صدق البرنامج: للتأكد من صدق البرنامج قام الباحثان بعرضه على مجموعة بلغت (10) من المختصين في الإرشاد النفسي، حيث قاموا بمراجعة البرنامج وإعطاء ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وأجريت التعديلات المقترحة لتحسين البرنامج والخروج به في صورته النهائية.

منهج الدراسة وتصميمها:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج التجريبي، بتصميم قبلي- بعدي لمجموعتين.

وتضمنت الدراسة المتغيرات الآتية: المتغير المستقل وهو: المجموعة (طريقة المعالجة) وله مستويان: مجموعة تجريبية تعرضت للبرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز بالإضافة إلى طريقة التدريس الاعتيادية، ومجموعة ضابطة تعرضت لطريقة التدريس الاعتيادية فقط.

والمتغير التابع وهو: مستوى المهارات الإرشادية بمجالاته الفرعية.

الأساليب الإحصائية: للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالمجالات الفرعية لمقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير المجموعة، ثم تم إجراء تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) على الدرجة الفرعية لمجالات مقياس المهارات الإرشادية وفقاً

- 1- تحديد المهارات المراد التدريب عليها.
- 2- تقديم أنشطة فعالة لجذب انتباه المتدربين (وتضمنت: أسلوب الندوة، والحوار والمناقشة، وإثارة الأفكار، وأوراق العمل التي تم تنفيذها من خلال: التعلم التعاوني ولعب الأدوار).
- 3- شرح تفصيلي لكل مهارة وكيفية التدريب عليها.
- 4- وصف الخطوات الأساسية التي يجب اتباعها عند تنفيذ أداء المهارة.
- 5- نمذجة المهارة.
- 6- التدريب على الأداء من خلال لعب الأدوار.
- 7- مناقشة كيفية استخدام هذه المهارة وتوظيفها لتحقيق هدف معين.

أهداف جلسات البرنامج الإشرافي:

الجلسة الأولى: هدفت إلى التعرف بين الباحثة وأعضاء المجموعة، وتقديم البرنامج (أهدافه، وعدد جلساته، ومدته، وزمنه، ومكانه، ومدة الجلسة الإشرافية، وتقديم معلومات حول نموذج التمييز).

الجلستان الثانية والثالثة: هدفنا إلى تعريف المتدربات بالمهارات التدخلية الآتية: (مهارة عكس المشاعر، ومهارة عكس المحتوى، ومهارة الاستيضاح، ومهارة إعادة صياغة العبارات، ومهارة التلخيص، ومهارة التعاطف، ومهارة المواجهة، ومهارة طرح الأسئلة) وأهميتها، وتدريبهن على تطبيقها من خلال المواقف التدريبية.

الجلستان الرابعة والخامسة: هدفنا إلى تعريف المتدربات بأهمية النظرية في العملية الإرشادية، وتعريفهن بالمهارات المفاهيمية المتعلقة بالنظريات الإرشادية الآتية: (نظرية الاختيار-العلاج الواقعي-، والنظرية العقلانية الانفعالية، والنظرية السلوكية، والنظرية الإنسانية، ونظرية العلاج متعدد المحاور)، وتدريبهن على تطبيقها من خلال المواقف التدريبية.

الجلسة السادسة: هدفت إلى تعريف المتدربات بالمهارات المفاهيمية الآتية: (مهارة التسجيل والتوثيق، مهارة دراسة الحالة، مهارة كتابة التقرير النفسي) وأهميتها في المقابلة الإرشادية، وتدريبهن على تطبيقها من خلال المواقف التدريبية.

الجلسة السابعة: هدفت إلى مراجعة المهارات التدخلية والمفاهيمية وتعريف المتدربات على نقاط الضعف ونقاط

نموذج التمييز خارج وقت جلسات البرنامج الإشرافي الإعتيادي، وبما كان يتناسب مع أوقات أفراد المجموعة التجريبية.

6- تطبيق القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة واستخراج النتائج.

النتائج:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إشرافي مستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، ولتنفيذ المعالجات الإحصائية استخدم برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على :

"هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المفحوصات البعدي على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية يعزى لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإستجابتين القبلية والبعدي على مجالات مقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير المجموعة، إضافةً إلى حساب المتوسطات الحسابية المعدلة للإستجابة البعدي والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو موضح في الجدول (5).

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإستجابتين القبلية والبعدي الخاصة بمجالات مقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير المجموعة، والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها.

مجال المهارات الإرشادية	مقياس	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط البعدي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
مجال المهارات التدخلية	تجريبية	15	4.27	1.387	6.00	1.069	6.067(a)	215		
	ضابطة	15	4.40	1.056	5.27	.704	5.200(a)	215		
	Total	30	4.33	1.213	5.63	.964	5.633(a)	143		
مجال المهارات المفاهيمية	تجريبية	15	3.73	.884	5.87	.743	5.874(a)	175		
	ضابطة	15	3.87	1.060	4.47	.516	4.459(a)	175		
	Total	30	3.80	.961	5.17	.950	5.167(a)	115		
مجال المهارات الشخصية	تجريبية	15	6.47	1.727	9.53	1.552	9.044(a)	341		
	ضابطة	15	5.13	2.134	5.13	1.767	5.623(a)	341		
	Total	30	5.80	2.024	7.33	2.771	7.333(a)	226		

الفروق استخدم الباحثان تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، والجدول (6) يبين نتائج هذا التحليل.

لمتغير المجموعة، متبوعاً بإجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية على حدة. وتم ذلك من خلال برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

إجراءات الدراسة:

- 1- تم بناء ادوات الدراسة والتحقق من دلالات الصدق والثبات.
- 2- الإعلان عن الدراسة في قسم علم النفس الارشادي والتربوي في جامعة اليرموك.
- 3- اختيار عينة متيسرة من الطالبات المتطوعات للمشاركة في هذه الدراسة ممن يسجلن لمساق التدريبات الميدانية لطلبة بكالوريوس الإرشاد النفسي خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2014.
- 4- تطبيق القياس القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- 5- تطبيق البرنامج المستند إلى نموذج التمييز على المجموعة التجريبية، حيث تلقى جميع أفراد العينة البرنامج الإشرافي الإعتيادي في مساق التدريبات الميدانية، من خلال الجلسات الإشرافية التي قدمها مدرس المساق في الجامعة، وخضع أفراد المجموعة التجريبية لبرنامج الإشراف المستند إلى نموذج التمييز بالإضافة إلى الطريقة الإعتيادية في تدريس المساق؛ حيث تم عقد جلسات برنامج الإشراف المستند إلى

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للإستجابة البعدي، ولفحص دلالة هذه

جدول 6: نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لمجالات مقياس المهارات الإرشادية وفقاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة).

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
المهارات التدخلية (قبلي)	Wilks' Lambda	.872	1.128(a)	3.000	23.000	.358	.128
المهارات المفاهيمية (قبلي)	Wilks' Lambda	.762	2.398(a)	3.000	23.000	.094	.238
المهارات الشخصية (قبلي)	Wilks' Lambda	.547	6.353(a)	3.000	23.000	.003	.453
المجموعة	Hotelling's Trace	3.702	28.385(a)	3.000	23.000	.000	.787

يتبين من الجدول (6) وجود أثر دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمتغير المجموعة على المجالات الثلاثة لمقياس المهارات الإرشادية مجتمعة، ولتحديد على أي من مجالات مقياس المهارات الإرشادية كان أثر المجموعة؛ فقد تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية على حدة وفقاً لمتغير المجموعة، وذلك كما هو موضح في الجدول (7).

جدول 7: نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) على كل مجال من مجالات مقياس المهارات الإرشادية على حدة وفقاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة).

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدالة الإحصائية	الدالة العملية
المهارات التدخلية بعدي	المهارات التدخلية قبلي	2.543	1	2.543	3.367	.078	.111
	المجموعة	4.386	1	4.386	5.808	.023	.177
	الخطأ	20.390	27	.755			
	الكلي	979.000	30				
المهارات المفاهيمية بعدي	المهارات المفاهيمية قبلي	1.094	1	1.094	2.846	.103	.095
	المجموعة	15.196	1	15.196	39.554	.000	.594
	الخطأ	10.373	27	.384			
	الكلي	827.000	30				
المهارات الشخصية بعدي	المهارات الشخصية قبلي	34.134	1	34.134	21.268	.000	.441
	المجموعة	88.290	1	88.290	55.012	.000	.671
	الخطأ	43.333	27	1.605			
	الكلي	1836.000	30				

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية في المجالات الثلاث: (المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية) وهذا يدل على تحسن مستوى المهارات الإرشادية لدى طالبات الإرشاد النفسي اللواتي خضعن للبرنامج الإشرافي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أشارت جميعها إلى فاعلية البرامج الإشرافية في تنمية مهارات المرشدين النفسيين، ومن هذه الدراسات: دراسة الشريفيين (2011)، ودراسة ضمرة

يتضح من الجدول (7) وجود فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين. الخاصين بكل من مجالات مقياس المهارات الإرشادية (المهارات التدخلية، و المهارات المفاهيمية، و المهارات الشخصية) يعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز كان فعالاً في تحسين مستوى المهارات الإرشادية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

(2004)، ودراسة يونغ وهاجيدورن (Young & Hagedorn, 2012)، وكذلك اتفقت مع دراسة كل من باسكو وزملائها (Pasco et al., 2012)، وبالادينو وزملائه (Paladino et al., 2011). ويمكن عزو هذه النتائج كما يراها الباحثان إلى البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز، وفيما يلي توضيح ذلك:

لقد تضمن هذا البرنامج عدداً من الفعاليات والأنشطة التي تسهم في تنمية المهارات الإرشادية لدى الطالبات المتدربات؛ فساهمن مساهمة فعالة في إعطاء الفرصة لطالبات المجموعة التجريبية للتعرف على المهارات الإرشادية من الناحية النظرية والتطبيقية، حيث كان يتم عرض كل مهارة وكيفية تطبيقها، ثم قيام طالبات المجموعة التجريبية بممارسة كل مهارة من المهارات من خلال لعب الأدوار وأوراق العمل والتعلم التعاوني، وكانت مشاركة طالبات المجموعة التجريبية فعالة جداً في هذه الأنشطة كما واطبن على حضور جميع الجلسات الإشرافية. وحاول هذا البرنامج تقديم أفضل الظروف الملائمة لتحسين المهارات الإرشادية لدى طالبات المجموعة التجريبية، وقد تم تطبيقه في قاعات كلية التربية في جامعة اليرموك، واشتمل البرنامج على محورين أساسيين هما: المهارات الإرشادية والأدوار الإشرافية الثلاثة وبيان ذلك كما يلي:

المهارات الإرشادية:

وتضمنت ثلاث مجموعات أساسية للمهارات الإرشادية هي: (المهارات التدخلية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات الشخصية)، وبالنسبة لهذه المهارات فقد تم تقديم الجانب النظري بطريقة موجزة جداً داخل الجلسات الإشرافية؛ ولكن تم توزيع المنشورات التي تثري الجانب النظري في كل جلسة إشرافية وتكلف الطالبات المتدربات في المجموعة التجريبية بقراءة هذه المنشورات ومراجعتها كواجب بيتي؛ في حين كان يتم التركيز بشكل أكبر على الجانب التطبيقي، من خلال لعب الأدوار واستثارة الأفكار، وإجراء الحوار الهادف، والمناقشة الفعالة حول تطبيق هذه المهارات، كما تم تكليف المرشدات المتدربات في المجموعة التجريبية بتصوير جلسات إرشادية تقوم بها طالبات الإرشاد المتدربات مع مسترشدات في المدارس التي يطبقن فيها. وتم مراجعة هذه الجلسات المصورة في إحدى جلسات البرنامج الإشرافي، وكان تصوير الجلسات مفيداً جداً عندما تم مراجعة هذه الجلسات ومناقشتها، حيث تم عرض المقاطع التي تظهر فيها نقاط القوة ونقاط الضعف لدى طالبة الإرشاد المتدربة، ومن خلال الحوار

والمناقشة واستراتيجية إثارة الأفكار تم تقديم مقترحات إلى المتدربات لتحسين المهارة الإرشادية. وقد كانت أكثر نقاط الضعف تدور حول استخدام المتدربات لمهارة المواجهة بطريقة تجعل المسترشدة تتوقف عن الكلام، ثم قيام المتدربة باستخدام مهارة طرح الأسئلة بطريقة استجوابية؛ فتم التوضيح للمتدربات كيفية استخدام مهارة المواجهة بدمجها مع مهارة عكس المشاعر ومهارة عكس المحتوى ثم إضافة عبارة "أليس كذلك" في نهاية الجملة؛ وذلك للتخفيف من حدة المواجهة. كما تم التوضيح للمتدربات كيفية البدء من حيث انتهت المسترشدة، للإبتعاد عن الطريقة الاستجوابية. وكيفية جمع المعلومات من حديث المسترشدة ثم العمل على عكس المشاعر، والمحتوى، والأفكار، وتلخيص محتوى كلام المسترشدة. وكانت الجلسة التي تم فيها مراجعة الجلسات الإرشادية المصورة ذات مساهمة فعالة في الربط القوي بين الجانب النظري والجانب التطبيقي للمهارات الإرشادية.

الأدوار الإشرافية:

وتضمنت هذه الأدوار ثلاثة أدوار أساسية يمارسها المشرف في العملية الإشرافية وهي: المعلم، والمرشد، والمستشار. حيث أن ممارسة دور المرشد كانت مفيدة جداً أثناء الحوار والمناقشة الذي كان يتم خلال جلسات البرنامج، حيث كانت طالبات المجموعة التجريبية يظهرن بعض القلق حول قدرتهن على ممارسة مهارة معينة، وكانت بعض الطالبات يظهر عليهن الارتباك أثناء لعب الأدوار؛ فكانت ممارسة دور المرشد في هذه المواقف مفيدة في تخفيف القلق، من خلال مناقشة الأفكار لدى المتدربات والتوصل إلى أن هذه الأفكار سلبية ويمكن التغلب عليها وتبني أفكار إيجابية والتدريب المستمر على المهارات الإرشادية المتعددة مما يعطي ثقة بالنفس عند ممارسة العملية الإرشادية مع المسترشدات في المدارس. كما كانت ممارسة دور المرشد مفيدة في التعرف على الواقع والتصورات الداخلية لدى طالبات المجموعة التجريبية حول العملية الإرشادية وممارستها في المدارس حيث كانت المتدربات يتصورن أن المسترشدة التي لديها مقاومة شديدة لا يمكن أن تتقبل العملية الإرشادية، ولكن من خلال ممارسة دور المرشد تم تعديل هذه التصورات لدى المتدربات في المجموعة التجريبية، والتوضيح لهن بأن المهارات الإرشادية تعمل على بناء جسور قوية من الثقة بين المسترشدات وطالبات الإرشاد المتدربات. كما كانت ممارسة دور المرشد مفيدة في التعامل مع بعض الحالات الفردية التي كانت تعاني من بعض المشاكل الشخصية التي تؤثر على أدائها في التطبيق الميداني فقد تم التواصل عبر البريد الإلكتروني،

المراجع

- أبو عبادة، صالح ونيازي، عبد المجيد. (2001). الإرشاد النفسي والاجتماعي. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الشريفين، أحمد. (2011). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7 (3)، 233-251.
- الشناوي، محمد محروس. (1994). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشناوي، محمد محروس. (1996). العملية الإرشادية والعلاجية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- صادق، أمال وأبو حطب، فؤاد. (1994). علم النفس التربوي. 4. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الصمادي، أحمد. (1994). أثر برنامج تدريبي على مهارات المرشدين. أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 10 (1)، 373-410.
- الصمادي، أحمد وحداد، عفاف. (1998). المرشد: خصائصه النفسية والاجتماعية والمهنية وأخلاقياته. ورقة قدمت إلى الورشة العربية الثانية " نحو مشروع عربي لتوصيف مهن المساعدة النفسية وتشريع خدماتها"، 25-27 / 4 / 1998.
- الصمادي، أحمد وحداد، عفاف. (1999). دراسة تطوير مقياس العلاقة الإرشادية. دراسات، العلوم التربوية 26 (2)، 483-494.
- ضمرة، جلال. (2004). أثر برنامج إشرافي قائم على اكتساب المهارة على الفعالية الذاتية والقلق عند المرشدين المبتدئين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- عمر، ماهر محمود. (1987). المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- غانم، محمد حسن. (2009). العلاج النفسي الجمعي بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: المكتبة المصرية للطباعة والنشر.
- المصري، إبراهيم. (2009). المرشد النفسي بين المهارة والتطبيق. مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، 2، 46-67.
- وديان، محمد. (2004). برنامج لتنمية الممارسات الإرشادية لدى مشرفي الإرشاد في الأردن ومدى فاعليته. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

والعمل على مساعدة الطالبة المتدربة على تخطي هذه المشاكل وإيجاد الدافعية وتوليد النشاط لديها. كما أن ممارسة دور المستشار في العملية الإرشادية كانت مفيدة جداً حيث ظهر ذلك أثناء الحوار والمناقشة خلال جلسات البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز، فقد كان هذا الدور يثري العملية الإرشادية بالكثير من المواقف والحالات الإرشادية وكيفية التعامل معها؛ حيث كانت كل طالبة متدربة تطرح موقفاً إرشادياً وتظهر رغبتها في الاستفسار حول كيفية التعامل مع مثل هذا الموقف، وكانت استراتيجية إثارة الأفكار مفيدة في إيجاد الحلول لكثير من المواقف. وإن دور المعلم كان ظاهراً بوضوح خلال جلسات البرنامج، فقد كانت ممارسة هذا الدور مفيدة في إكساب الطالبات المتدربات في المجموعة التجريبية ما ينقصهن من معلومات، وهذا ساعد على تزامن الحصول على المعلومة النظرية وتطبيقها في التعامل مع المسترشدات في الميدان.

الاستنتاجات والتوصيات:

إن عدم تعرض طالبات المجموعة الضابطة للبرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز، أدى إلى أن تفوتهن الكثير من الفرص التي وفرها البرنامج لتنمية المهارات الإرشادية لديهن. وانطلاقاً من هذا الاستنتاج يوصي الباحثان بما يلي:

- 1- تعميم البرنامج الإشرافي المستند إلى نموذج التمييز على المشرفين؛ لتطبيقه على طلبة التدريبات الميدانية في الإرشاد النفسي لتحقيق الفائدة لهم.
- 2- العمل على تصميم برامج إشرافية بالإستناد إلى نماذج مختلفة في الإشراف واختبار فاعليتها وإجراء المقارنة فيما بينها لتحديد أفضل الطرق الإشرافية.
- 3- العمل على دراسة المشكلات التي يواجهها طلبة التدريبات الميدانية أثناء تدريبهم وإيجاد الحلول لها.
- 4- العمل على إجراء دراسات للوقوف على فعالية المرشدين في المدارس وخاصة المعينين حديثاً، ومدى فاعلية العملية الإرشادية في مديريات التربية والتعليم.
- 5- بسبب قلة البحوث في هذا المجال، واقتصار هذه الدراسة على الإناث؛ يوصي الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات حول فعالية البرامج الإشرافية، وأثر الجنس في تحسين المهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي المتدربين والمرشدين العاملين في المدارس.

- Paladino, D., Minton, C., & Kern, C. (2011). Interactive Training Model: Enhancing Beginning Counseling Student Development. *Counselor Education & Supervision*, 50, 189-206.
- Pasco, S., Wallack, C., Sartin, R., & Dayton, R. (2012). The Impact of Experiential Exercises on Communication & Relational Skills in a Suicide Prevention Gatekeeper-Training Program for College Resident Advisors. *Journal of American College Health*, 60 (2), 134-140.
- Stoltenberg, C., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM: An Integrated Developmental Model for Supervising Counselors & Therapists*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sullivan, S., & Glans, J. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies & techniques*. California: Grewin Press.
- Sussman, S. (2012). *Practical clinical supervision for counselors an experiential guide*. New York :Springer Publishing company.
- Swank, J., & Tyson, L. (2012). School Counseling Site Supervisor Training: A Web-Based Approach's. *asca. Professional School Counseling*. 16 (1), 40-48.
- Troy University. *Counseling Programs Practicum & Internship H&book*. Retrieved 29/3/2013 from Web site:
http://trojan.troy.edu/education/assets/documents/counseling&psychology/Practicum_&_Internship_H&book_June_30_2011.pdf
- University of Denver. (2012). *Practicum/Internship I in Counseling Psychology on-site supervisor's packet*. Retrieved 29/3/2013 from Web site:
http://www.du.edu/education/resources/current-students/cp_practicum_internship_I_supervisor_packet_12-13.pdf
- University of Mary Hardin-Baylor. *Practicum & Internship H&book*. Retrieved 29/3/2013 from Web site:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source>
- University of Minnesota. (2012). *Practicum Handbook*. Retrieved 29/3/2013 from Web site:
http://www.cehd.umn.edu/edpsych/programs/CSPP/Handbooks/Practicums/CSPP_prac_comm_2012.pdf
- Young, T., & Hagedorn, B. (2012). The Effect of a Brief Training in Motivational Interviewing on Trainee Skill Development. *Counselor Education & Supervision*, 51, 82-97.
- Arthur, M., & Bernard, J. (2012). Application of the Discrimination Model of Supervision for Residency Education. *Association for the Behavioral Sciences & Medical Education*, 18(1), 32-37.
- Baker, S., Exum, H., & Tyler, R. (2002). The developmental process of clinical supervisor in training an investigation of the supervisor complexity model. *Counselor Education & Supervisor*, 42 (1), 15-30.
- Bernard, J., & Goodyear, R. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bernard, J. (2010). Special Issue on Clinical Supervision: A Reflection. *Canadian Journal of Counselling*, 44 (3) 238-245.
- Bradley, L., & Ladany, N. (2001). *Counselor supervision: principles process & practice*. Philadelphia: Brunner Rutledge.
- Byrne, A., & Sias, S. (2010). Conceptual Application of the Discrimination Model of Clinical Supervision for Direct Care Workers in Adolescent Residential Treatment Settings. *Child Youth Care Forum*, 39 (3), 201-209
- Capuzzi, D., & Stauffer, M. (2012). *Career counseling: foundations, perspectives, & applications*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Clingerman, T., & Bernard, J. (2004). Supervision an Investigation of the Use of E-Mail as a Supplemental Modality for Clinical Supervision. *Counselor Education & Supervision*, 44, 82-95.
- Goldberg, R., Dixon, A., & Wolf, C. (2012). Facilitating Effective Triadic Counseling Supervision: An Adapted Model for an Underutilized Supervision Approach. *The Clinical Supervisor*, 31, 42-60.
- Gregoire, J., & Jungers, C. (2007). The counselor's companion: what every beginning counselor needs to know. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hess, A. (1986). Growth in supervision on: Stages of supervisee & supervisor development. *Clinical Supervisor*, 4 (1), 51-67.
- Koltz, R. (2008). Integrating Creativity into Supervision Using Bernard's Discrimination Model. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3 (4), 416-427.
- Luke, M., Ellis, M., & Bernard, J. (2011). School counselor supervisors' perceptions of the discrimination model of supervision. *Counselor Education & Supervision*, 50 (5), 328-343.
- Nelson, M., Johnson, P., & Thorngren, J. (2000). An Integrated Approach for Supervising Mental Health Counseling Interns. *Journal of Mental Health Counseling*, 22 (1), 45-59.

Subscription Form Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES An International Refereed Research Journal Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan		المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلة علمية عالية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن. أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية لعدة ☐ سنة واحدة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات															
Name: الاسم: Specialty: الاختصاص: Address: العنوان: P.O. Box: ص.ب.: City & Postal Code: المدينة والرمز البريدي: Country: الدولة: Phone: هاتف: Fax: فاكس: E-mail: البريد الإلكتروني: No. of Copies: عدد النسخ: Payment: طريقة الدفع: Signature: التوقيع: Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.		I would like to subscribe to the Journal For ☐ One Year ☐ Two Years ☐ Three Years															
أسعار الاشتراك السنوي <table><tr><th>One Year Subscription Rates</th><th>أشعار الاشتراك السنوي</th></tr><tr><td>خارج الأردن</td><td>داخل الأردن</td></tr><tr><td>Outside Jordan</td><td>Inside Jordan</td></tr><tr><td>35 دولارا امريكي</td><td>7 دينار</td></tr><tr><td>US \$ 35</td><td>JD 7.00 Individuals</td></tr><tr><td>35 دولارا امريكي</td><td>10 دينار</td></tr><tr><td>US \$ 35</td><td>JD 10 Institutions</td></tr></table>		One Year Subscription Rates	أشعار الاشتراك السنوي	خارج الأردن	داخل الأردن	Outside Jordan	Inside Jordan	35 دولارا امريكي	7 دينار	US \$ 35	JD 7.00 Individuals	35 دولارا امريكي	10 دينار	US \$ 35	JD 10 Institutions	سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price سعر البيع العادي JD 1.750 دينار سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00 خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops	
One Year Subscription Rates	أشعار الاشتراك السنوي																
خارج الأردن	داخل الأردن																
Outside Jordan	Inside Jordan																
35 دولارا امريكي	7 دينار																
US \$ 35	JD 7.00 Individuals																
35 دولارا امريكي	10 دينار																
US \$ 35	JD 10 Institutions																
Correspondence Subscriptions and Sales: Deanship of Research and Graduate Studies Yarmouk University Irbid – Jordan Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3208 Fax: 00 962 2 7211121		المراسلات مراسلات البيع والاشتراكات: عميد البحث العلمي والدراسات العليا عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك إربد – الأردن 00 962 2 7211111 هاتف 00 962 2 7211121 فاكس															

- McCrory, R. (2008). *Science, technology, and teaching: The topic-specific challenges of TPACK in science*. In AACTE (Eds.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*. (pp. 193-206). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group for the American Association of Colleges of Teacher Education.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2004). Persuasion as a dynamic multidimensional process: An investigation of individual differences and intraindividual differences. *American Educational Research Association*, 41, 337–363.
- Mulhall, p.; Berry, A. & Loughran, J. (2003). Frameworks for representing science teachers' pedagogical content knowledge. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 4(2). Retrieved on October 11, 2013 In http://www.ied.edu.hk/apfslt/v4_issue2/mulhall/index.htm.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, V.A: Author.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509–523.
- Park, S. & Chen, Y. (2012). Mapping out the Integration of the Components of Pedagogical Content Knowledge (PCK): Examples from High School Biology Classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (7): 922-941.
- Sancar-Tokmak, H.; Konokman, G. & Yelken, T. (2013). An Investigation of Mersin University Early Childhood Pre-Service Teachers' Self-Confidence about Their Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 4 (1): 35-51.
- Shinas, V., Yilmaz-Ozden, S., Mouza, C., Karchmer-Klein, R. & Glutting, J. (2013). Examining domains of technological pedagogical content knowledge using factor analysis. *JRTE*, 45 (4), 339–360.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 2 (15). 4-14. Retrieved at. In <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>.
- Sinatra, G. M., & Kardash, C. M. (2004). Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions, and views on persuasive pedagogy. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 483–498.
- Tuysuz, C. (2014). Determination of pre-service teachers' self-confidence levels towards technology subdimension of technological pedagogical content knowledge. *International Journal of Academic Research*. 6(1), 34-41.
- Usak, M. (2009). Pre-service Science and Technology Teachers' Pedagogical Content Knowledge on Cell Topics. (*ERIC Document Reproduction Service No EJ 867376*).
- Van Driel, J.; Verloop, N. & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (6): 673–695.
- Wong, A. F.; Chong, S.; Choy, D.; Lim, K. (2012). Investigating Changes in Pedagogical Knowledge and Skills from Pre-Service to the Initial Year of Teaching. *Educational Research for Policy and Practice*, 11 (2): 105-117.
- Zakhartchouk, J.M. (2001). Pédagogie différenciée : Une indispensable clarification. *Les langues modernes*, 95 (4), 32–37.

pedagogical content knowledge (PCK) are generally weak. Therefore, we recommend the reevaluation of teacher preparation programs in which more emphasis should be placed on pedagogical practices and how to align it with the subject-matter. Furthermore, such programs should abandon traditional training and concentrate on programs that may increase teachers' confidence in making changes in students' thinking and in promoting scientific and mathematical understandings. After all, change is at the heart of the learning process (Edwards et al, 2006). This is consistent with recommendations with the study of (Khasawneh, & Al-Barakat, 2007). Another finding of the study revealed that teachers felt were generally capable of performing representations the most of the other pedagogical practices. We recommend that teachers continue to receive in-service support and training in order to promote their (PCK) and teaching practices in a way that promote genuine understandings. This is consistent with the recommendations of (Ambusaidi & Al-Hajeri, 2013).

The researchers recommend the use of various instruments including field observations to assess the pedagogical content knowledge teachers possess. Furthermore, the researchers recommend the need to reevaluate the effectiveness of pre-service and in-service teacher preparation programs in promoting pedagogical content knowledge.

References

- Ambusaidi, A. and Al-Hajeri, F. (2013). Estimation of the Importance of Pedagogical Content Knowledge in Science from the Perspective of a sample of teachers in the Sultanate of Oman. *Dirasat, Educational Sciences*, 40 (1), 328 -343.
- Angell, C., Ryder, J. & Scott, P. (2005). Becoming an expert teacher: Novice physics teachers' development of conceptual and pedagogical knowledge. *Paper presented at the European Science Education Research Association Conference*, Barcelona, Spain.
- Batur, Z. & Balci, S. (2013). Research on Turkish pre-service teachers' pedagogical content knowledge. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Dıyaman Üniversitesi*, 6 (11): 21- 43.
- Ceylan, B., Türk, M., Yaman F. & Yurdakul, I. (2014). Determining the changes of information and communication technology guidance teacher candidates' technological pedagogical content knowledge competency, information and communication technology usage stages and levels. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(1): 171-201.
- Cox, S., & Graham, C.R. (2009). Diagramming TPACK in practice: Using an elaborated model of the TPACK framework to analyze and depict teacher knowledge. *TechTrends*, 53(5), 60-69.
- Cullen, E. & Sinclair, A. (1996). Preparing teachers for urban schools: A view from the Field. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 6. Retrieved December 29, 2013, from <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/article/s/cullensinc.html>
- Drechsler, M. & Van Driel, J. (2008). Experienced teachers' pedagogical content knowledge of teaching acid-base chemistry. (*ERIC Document Reproduction Service EJ813572*).
- Edwards, M., Higley, K., Zeruth, J. & Murphy, P. (2007). Pedagogical practices: examining preservice teachers' perceptions of their abilities. *Instr Sci*, 35, 443-465.
- Foy, P. (2013). TIMSS and PIRLS 2011 user guide for the fourth grade combined international database. Chestnut Hill, MA: Boston College.. Retrieved on January 15, 2013 from: http://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_UserGuide.pdf.
- Gess-Newsom, J. (1999). *Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation*. In J. G-Newsom and N. Lederman (eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 3-17). Netherlands, Dordrecht: Kluwer academic Publisher.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Hennessey, M., Higley, K. & Chesnut, S. (2012). Persuasive Pedagogy: A New Paradigm for Mathematics Education. *Educ Psychol Rev*, 24, 187-204.
- Khasawneh, A. & Al-Barakat, A. (2007). Mathematics Knowledge and Pedagogical Mathematics Knowledge among Student-Teachers. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 9 (3): 345-351.
- Koehler, M. (2011). Pedagogical Knowledge. Retrieved on December 2, 2013 In <http://mkoehler.educ.msu.edu/tpack/pedagogical-knowledge-pk/>

Table (8) shows that there were no significant differences over the three domains according to gender. This is due to the fact that teachers, regardless of their gender, receive the same academic knowledge and the same in-service training, and hence acquire similar professional competencies and skills. Therefore, their perceptions seem also to be similar according to their pedagogical content knowledge. This result contradicts the study results of (Ambusaidi & Al-Hajeri, 2013) that showed a statistical significant difference in teacher's perceptions of the importance of pedagogical content knowledge due to gender.

Furthermore, Table (8) shows that there is a significant difference in students' teacher efficacy, beliefs, and representation in favor of those who attended workshops. The explanation of this is that teachers who have attended workshops during service may have had more exposure to different teaching strategies and have had promoted their competences' and teaching skills, and hence their perceptions of their abilities of pedagogical content knowledge and ability seem to be higher than those who never attended workshops. This result is consistent with the study of (Van Driel & De jong, 2001) that revealed that pedagogical content knowledge grew with exposure to workshops.

As for the domain of academic qualifications, Table (8) shows no significant differences according to Teacher Efficacy whereas; there were significant differences according to Representation and Beliefs. Table 8 shows LSD post-hoc test which shows which domains are statistically significantly different according to Representation and Beliefs.

Table 9: LSD post-hoc Test for - Academic qualification

Dependent Variable	Level	Bachelor	Postgraduate
representation	Diploma	0.5	0.024
	Bachelor		0.000
Beliefs and Persuasion	Diploma	0.308	0.636
	Bachelor		0.034

From Table 9, and using the LSD post hoc test for Representation, we can conclude that there is a significant difference in the mean value between teachers who hold a bachelor degree and those with postgraduate degrees, and those who hold diploma and post graduate degree. This is predictable since higher academic degree means

exposure to more experience and teaching strategies. Hence, that will enhance teachers capabilities to represent scientific and mathematical abstract concepts. Furthermore, Table 9, reveals that for the Belief domain, there is a significance difference in the mean value between those who hold a bachelor and post graduate in favor to those who hold a post graduate. Similarly, the explanation to this is that higher academic degrees means exposure to experiences and knowledge of how students learn mathematics and science and how one could influence how students think. However, the LSD post hoc test revealed no significant difference is seen between those who hold a bachelor degree versus those who hold a diploma, nor those with diploma and those who hold a post graduate degree. This result is contrary to our belief, and the possible explanation to this is that the experiences that students have in the two year college is quit similar to that with students who hold a bachelor degree. However, more research studies should be conducted before we can conclude such an explanation.

In contrast, Table (8) shows no significant differences over all the three domains according to teaching experience. Contrary to our belief that teachers' perception of pedagogical content knowledge would level up as teachers have more teaching years and experience yet, these differences appear to be not significant. It could be explained that teachers in Jordan carry a heavy duty load of teaching and that this load is not decreased as years pass. Therefore, these teachers do not have the time needed to enhance their teaching strategies, develop rich lesson plans and grow professionally as teachers. This result of this study contradicts with the study results of (Angel, Ryder & Scott, 2005) that showed that experienced teachers were capable of teaching in ways that promoted higher order thinking. This result of this study is also inconsistent with the study results of (Van Driel & De jong, 2001) that showed that pedagogical content knowledge grew with experience.

Conclusion and Recommendations:

This study examined the extent to which teachers perceive they are capable of teaching mathematics and science as persuasion, representation and extent of their overall self-efficacy. The results of this study revealed that their perceptions of their capability of performing

Table 6: Means and standard deviations for the perceptions of mathematics and science teachers due to Independent variable

Independent variable	Independent variable levels	No	Beliefs and Persuasion		Representation		Teacher Efficacy	
			Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Gender	Male	110	2.277	0.487	2.437	0.373	2.132	0.544
	Female	163	2.378	0.626	2.474	0.584	2.217	0.557
	1-5	77	2.3301	0.5494	2.4788	0.5144	2.1840	0.5805
Teaching experience	6-10	90	2.3824	0.4236	2.4067	0.4152	2.2204	0.5183
	more than 10	106	2.3035	0.6955	2.4893	0.5751	2.1494	0.5627
	Diploma	27	2.3889	0.3819	2.4790	0.4634	2.2654	0.5338
Academic qualifications	Bachelor	188	2.2664	0.5360	2.3840	0.4793	2.1350	0.5388
	Postgraduate	58	2.5417	0.7138	2.6931	0.5583	2.2979	0.5912
Workshop attendance	Yes	61	2.579	0.653	2.687	0.609	2.350	0.566
	No	212	2.267	0.533	2.393	0.458	2.134	0.540

Table 6 shows differences in means of teachers' perception on all three domains due to gender, experience, qualification, and workshop

attendance. Table 7 shows the multivariate test for the four independent variables.

Table 7: Multivariate Tests for the variables gender, workshop attendance, academic qualification, and teaching experience

Effect	Multivariate Tests	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Gender	Hotelling's Trace	.018	1.605 ^a	3.000	264.000	.189
EXP	Wilks' Lambda	.961	1.788 ^a	6.000	528.000	.099
qualifications	Wilks' Lambda	.903	4.586 ^a	6.000	528.000	.000
Work	Hotelling's Trace	.101	8.865 ^a	3.000	264.000	.000

The result of the multivariate test shows significant difference for the variables qualification and workshop attendance. On the other hand, it shows no significant difference due to gender or

teaching experience. In order to investigate the significance of the independent variables over the three dimensions, Multivariate analysis of variance was conducted in Table 8.

Table 8: MANOVA results for the variables gender, workshop attendance, academic qualification, and teaching experience

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Model	Beliefs and Persuasion	1496.941a	7	213.849	725.691	.000
	Representation	1748.799b	7	249.828	1195.764	.000
	Teacher Efficacy	1320.556c	7	188.651	503.353	.000
Gender	Beliefs and Persuasion	.569	1	.569	1.932	.166
	Representation	.011	1	.011	.053	.819
	Teacher Efficacy	1.037	1	1.037	2.768	.097
Teaching experience	Beliefs and Persuasion	.380	2	.190	.644	.526
	Representation	.255	2	.127	.610	.544
	Teacher Efficacy	.733	2	.367	.978	.377
Academic qualifications	Beliefs and Persuasion	2.188	2	1.094	3.713	.026
	Representation	5.041	2	2.520	12.063	.000
	Teacher Efficacy	1.526	2	.763	2.035	.133
Workshop attendance	Beliefs and Persuasion	4.311	1	4.311	14.629	.000
	Representation	5.433	1	5.433	26.007	.000
	Teacher Efficacy	2.559	1	2.559	6.828	.009
Error	Beliefs and Persuasion	78.386	266	.295		
	Representation	55.575	266	.209		
	Teacher Efficacy	99.694	266	.375		
Total	Beliefs and Persuasion	1575.326	273			
	Representation	1804.373	273			
	Teacher Efficacy	1420.250	273			

Table (5) shows that for the domain “Teacher Efficacy”, item 10 which states “How important is it that information be personally relevant to students?” has the highest mean of 2.4725 which shows that teachers believe that information given to students is more powerful and lasting when it is related to students daily life and relevant problems. On the other hand, item #28 “How well can you respond to difficult questions for your students?” has the least mean of 2.0659. This could be explained that most Jordanian teachers are not prepared for students’ questions specially those questions asked by curious students, who have ample learning resources and access to technologies. This result of the study coincides with the study results of (Drechsler & Van Driel (2008) that showed significant differences of misconceptions of students and development of self efficacy, and with the study results of (Sinatra & Kardash, 2004) whose findings suggested that the teaching as persuasion metaphor would be more successful embedded in an instructional context designed to broaden teachers’ epistemological views.

For the domain “Beliefs and Persuasion” the highest mean value was item #12 “To what extent do you change students’ knowledge about the world?, It seems that teachers believe that their pedagogical content knowledge they hold could change fundamental ideas students hold of the world around them. Whereas, item #5 “To what extent is persuasion a valuable tool for you?” received the lowest mean of (2.0842). Our belief is that most teachers do not understand what persuasion means as a pedagogical practice. In science and mathematics teaching it means providing evidence and valid logical arguments in

order to shape students thinking. This is done through representations, reasoning, communication, connection and experimentation. For that reason our understandings as previous teachers, educators and researchers that many teachers lack those skills and the necessary equipment and materials to do so.

For the domain “representation’ the item “ To what extent are you capable of using representations to organize and record ideas?” has the highest mean value of (3.1758) with standard deviation (1.2998). Again this shows that science and mathematics teachers realize the importance of representations to teach abstract concepts in the case of mathematics, and using inquiry skills of gathering information, recording and testing hypothesis in the case of science. On the other hand, the item “To what extent do you provide evidence to support your representations? received the lowest mean of (2.1136) and with standard deviation of (0.86490). This may be due that providing evidence in supporting ones’ representations requires reasoning and higher order skills that the teachers feel they lack.

- The results related to the second question: **“Is there any statistically significant difference of mathematics and science teachers’ perceptions of pedagogical content knowledge due to gender, workshop attendance, academic qualification, or teaching experience?”** To answer this question the mean and standard deviation was used for the three domains and the overall scale according to gender, workshop attendance, academic qualification, or teaching experience. Table 6 shows this:

Table 5: Means and standard deviations for the perceptions of mathematics and science teachers

Dimensions	Rank	No.	Items	Mean	SD
Teacher Efficacy	1	10	How important is it that information be personally relevant to students?	2.4725	0.9702
	2	43	How much can you assist families in helping their children do well in school?	2.2784	1.0161
	3	26	To what extent can you make your expectations clear about student behavior?	2.2747	0.8540
	4	2	To what extent do you draw on students' emotions to teach content?	2.2711	0.9662
	5	24	How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	2.2271	0.7571
	6	39	How much can you use a variety of assessment strategies?	2.2051	0.9325
	7	25	How much can you do to motivate students who show low interest in school work?	2.1868	0.8564
	8	34	How much can you do to get children to follow classroom rules?	2.1795	0.9475
	9	29	How well can you establish routines to keep activities running smoothly?	2.1722	0.9012
	10	44	How well can you implement alternative strategies in your classroom?	2.1612	0.8200
	11	42	How well can you respond to defiant students?	2.1612	0.9411
	12	27	How much can you do to get students to believe they can do well in school work?	2.1282	0.8922
	13	45	How well can you provide appropriate challenges for very capable students?	2.1282	0.8963
	14	31	How much can you gauge student comprehension of what you have taught?	2.1099	0.8285
	15	40	How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?	2.1026	0.9016
	16	33	How much can you do to foster student creativity?	2.0952	0.9146
	17	32	To what extent can you craft good questions for your students?	2.0659	0.8376
	18	28	How well can you respond to difficult questions from your students?	2.0659	0.9132
Beliefs and Persuasion	1	12	To what extent do you change students' knowledge about the world?	2.4652	0.9547
	2	20	To what extent should students resist attempts to change their thinking?	2.4542	0.9695
	3	18	How much is learned by students who are dissuaded of their beliefs?	2.4505	0.8861
	4	13	To what extent do you alter students' thinking?	2.4359	0.9836
	5	19	To what extent do you change students' beliefs about the world?	2.3956	0.9457
	6	21	How much does teaching involve persuading students to change their beliefs?	2.3260	0.8445
	7	6	To what degree do you change students' beliefs about academic content?	2.3040	0.9231
	8	9	To what extent is there room for persuasion in your classroom?	2.2637	0.9095
	9	1	To what extent does your teaching about controversial topics involve persuasion?	2.2527	0.9385
	10	4	To what extent does learning involve changing students' beliefs?	2.2527	0.8693
	11	30	How much can you do to help your students value learning?	2.0952	0.8124
	12	5	To what extent is persuasion a valuable tool for you?	2.0842	0.8725
Representation	1	8	To what extent are you capable of using representations to organize and record ideas?	3.1758	1.2998
	2	7	To what extent are you capable of using models, pictures and simulation activities to introduce concepts?	3.0513	1.2356
	3	11	To what extent is representation helpful in interpreting physical phenomena?	2.9634	1.1689
	4	15	To what extent does persuading students to change their beliefs involve representation?	2.7839	1.1019
	5	14	To what extent is representation helpful in solving problems?	2.4286	0.9488
	6	35	How much can you do to improve the understanding of students through representations?	2.3736	0.9073
	7	22	To what extent is changing students' thinking achieved through representations?	2.3590	0.9448
	8	17	How important is it for you to correct the inaccuracies in students' arguments through representations?	2.3004	0.9498
	9	37	How much can you help students adjust their perceptions of concepts through representations?	2.3004	0.9420
	10	23	How much can you do to help your students think critically through critically?	2.2418	0.8226
	11	16	To what extent does your teaching result in changing students' knowledge and beliefs through representations?	2.2308	0.8796
	12	36	How much can you do to help the most confused student in your class understand concepts through representation?	2.2198	0.9370
	13	38	How much can you do to adjust your lessons to the proper level using representation?	2.2051	0.8325
	14	41	To what extent can you provide an alternative explanation or model, or example when students are confused?	2.1392	0.8417
	15	3	To what extent do you provide evidence to support your representations?	2.1136	0.8649

The values of Person correlation coefficients ranged from (0.673) to (0.773). All the coefficients were significant at ($\alpha=0.05$).

Reliability Measures

Edwards, Higley, Zeruth, & Murphy (2007) performed factor analysis and measured the internal consistency by calculating Cronbach Alpha which was found (0.87). The researchers of this current study calculated Cronbach's Alpha as (0.9395). Table (3) shows the internal consistency measures over the three domains.

Table 3: Cronbach's Alpha

No.	Dimension	No. of Items	Cronbach's Alpha
1	Teacher Efficacy	18	0.9030
2	Beliefs and Persuasion	12	0.8578
3	Representation	15	0.8019
	Total	45	0.9395

Study Procedures:

The study followed this procedure:

- The instrument was translated from English language to Arabic language. Two bilingual professors reviewed both versions and confirmed the accuracy of the translation.
- An official permission was obtained from the Directorate of Irbid in order to collect data.
- A random sample of 40 teacher participated in the pilot study to check the reliability measures.
- The instrument was distributed to teachers who were selected randomly.
- The data was analyzed using SPSS in order to answer the research questions.

Study Variables:

1- Independent variables:

- a) Gender, which has two levels: (male, female).
- b) Teaching experience, which has three levels: (1-5, 6-10, more than 10).
- c) Scientific qualification, which has three levels: (Diploma, Bachelor, Postgraduate).

d) Workshop attendance, which has two levels: (yes, no).

2- Dependent variable:

Mathematics and Science teachers' perceptions of pedagogical content knowledge.

Results and Discussion:

➤ The results related to the first question: **“What perceptions mathematics and science teachers hold for their pedagogical content knowledge?”** To answer the first question, the means and standard deviations were found for each domain and were ranked according to their mean values.

Table 4: Means and standard deviations for the perceptions of mathematics and science teachers

Rank	No.	Dimension	Mean	SD
3	1	Teacher Efficacy	2.1825	0.5524
2	2	Beliefs and Persuasion	2.3370	0.5753
1	3	Representation	2.4591	0.5093
		Total	2.31005	

Table (4) shows that the domain “Representation” has the highest mean of 2.4591 with standard deviation 0.5093 and the least mean was of “Teacher Efficacy”. It seems that science and mathematics teachers are aware of representation as a pedagogical content practice and its importance in helping students built their own mathematical and science concept and its role in clearing any misconception that could arise. However, representations mean is still moderate. This result coincides with that of Van Driel & Dejong (2001) who focused on the pedagogical knowledge growth of teachers utilizing models and simulation activities. Contrary to our expectations the domain “Teacher Efficacy” has the lowest mean of 2.1825 with standard deviation 0.5524. This may be due to the teachers' feeling that they need extra support and training in order to be more effective as teachers. Table (5) shows the means and standard deviation of all 45 items of the scale.

a generic form of knowledge that is involved in all issues of student learning, classroom management, lesson plan development and implementation, and student evaluation. It includes knowledge about techniques or methods to be used in the classroom; the nature of the target audience; and strategies for evaluating student understanding

- **Pedagogical Content Knowledge (PCK):** is knowledge about how to combine pedagogy and content effectively. It is knowledge about how to make a subject understandable to learners, knowledge of common misconceptions and likely perceptions students bring with them to the classrooms.

Limitations of Study

- The rating scale used in the study was translated, tuned and then applied to the study sample by the researchers; therefore, the interpretation of the results depends on the validity and reliability of the scale.
- The study was applied to a group of science and mathematics teachers belonging to the Directorate of Education of Irbid in Jordan which limits the generalization of results.

Methodology and Procedures:

The current study uses the descriptive analytical paradigm that describes the phenomena as is and is then followed by explanation trials.

Population and Sample:

The population consisted of all mathematics and science teachers assigned to teach in public schools in the Directorate of Irbid Jordan during the academic year of 2012-2013. A simple random sample that consisted of 273 female and male teachers were chosen to participate in this current study. Among the sample 135 were mathematics teachers, and 138 were science teachers.

Instrument of the Study:

To achieve the goals of the study, the researchers adopted two domains from a scale that was developed by (Edwards, Higley, Zeruth, & Murphy, 2007). Further, the researchers built on this and constructed a third domain. The instrument was first translated to Arabic and then was given to group reviewers (Professors at Yarmouk University) in order to check the validity of the instrument and to check whether the two

versions were parallel and convey the same meaning. The original version consisted of 46 items, however; the first item was removed for lack of clarity as was suggested by one of the reviewers. Therefore, the final version consisted of 45 items distributed over three domains (Teacher Efficacy, Beliefs and Persuasion, Representation). Table 1 shows the distribution of the items over the domains.

Table 1: the distribution of the items over the domain

Factor	Items Numbers	Total
Teacher Efficacy	2, 10, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 42, 43, 44, 45	18
Beliefs and Persuasion	1, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 30	12
Representation	3, 7, 8, 11, 14, 15, 16, 17, 22, 23, 35, 36, 37, 38, 41	15
Total		45

For the purpose of measuring the extent to which mathematics and science perceptions of (PCK), the respondent rated the 45 items using a 5-point Likert scale ranging from 1 (very little) to 5 (very much). The criterion was as following:

2.49 or less weak, 2.5-3.49 moderate, 3.5 and above strong.

Validity Measures

The instrument was given to a panel of ten university professors of science education, mathematics education, and evaluation and measurement. The purpose of this was to check the clarity of items, its relevance to the domain and the scale as a whole. The reviewers' remarks were primarily related to language and clarity. The construct validity was measured in which a group of 40 teachers outside of the study sample participated in the pilot study. The correlation coefficient was calculated among the domains. Table (2) shows the coefficients.

Table 2: Person Correlation Coefficients

Dimension	Teacher Efficacy	Beliefs and Persuasion	Representation
Teacher Efficacy	1	0.673	0.696
Beliefs and Persuasion		1	0.773
Representation			1

On the other hand, Tuysuz (2014) conducted a study that aimed at determining pre-service teachers' self-confidence towards Technological Pedagogical Content knowledge (TPCK). The participants were 368 pre-service teachers in Turkey. The study revealed that pre-service teachers' self-confidence towards (TPCK) was high.

The Problem

The teachers' role in the process of teaching and learning is considered, by all means, vital. Although, the student is the center of attention in the process of learning, yet the teacher still plays a significant role in this. In particular, the science and mathematics teacher has a specific importance. In recent years, science and mathematics curricula along with teacher preparation programs have witnessed reform movements so that they could meet the needs of the twenty-first century and all the dramatic changes in technology, multimedia and communication. Despite all that change, the role of the teacher remained fundamental and significant.

Many countries acknowledge that in order to develop and compete internationally, they must emphasize science and mathematics education. No doubts, this includes the emphasis on science and mathematics teachers. The teaching practices the teacher utilizes, shapes the knowledge growth of his/her students. In addition, teachers' beliefs and perspectives are passed indirectly to their students. Moreover, the more teachers perceive themselves as capable of performing effective instructional tasks, the more positive outcomes in students' achievement and attitudes are seen. Therefore, it seems that teachers' perception of their teaching practices is an important research topic.

Despite all the educational development and the reinforcement of teachers knowledge and all the programs and workshops Jordan and in particular the Ministry of Education offers in order to promote teachers' skills and competences, still Jordanian students encounter ample difficulties in learning mathematics and science. For example, in the Trends in International for Mathematics and Science Study TIMSS (2011), Jordan scored significantly lower than the centerpoint of the 8th grade scale. The students of Jordan scored 406 in which the average mean value was 500. Additionally, Jordanian 8th graders' performance in

science significantly declined from the previous TIMSS study of 2003 (Foy, 2012).

Many researchers such as (Cox & Graham, 2009; McCrory, 2008; Niess, 2000) believe that for teachers to teach effectively and be up to date with contemporary instructional technologies and strategies, they need a lot of enhancement in their pedagogical content knowledge. This study has twofold: First, to investigate mathematics and science teachers' perception of their pedagogical content knowledge. Second, to explore whether these perceptions are statistically different according to their gender, experience, qualifications and workshops attendance.

Purpose of the study:

This study aimed to detect the perceptions of mathematics and science teachers' pedagogical content knowledge, and whether these perceptions vary according to: gender, workshop attendance, academic qualification, and teaching experience.

Questions of the study:

The study addresses the following research questions:

1. What are the mathematics and science teachers' perceptions of their pedagogical content knowledge?
2. Is there any statistical significant difference in mathematics and science teachers' perceptions of pedagogical content knowledge due to gender, workshop attendance, academic qualification, or teaching experience?

Procedural Definitions:

- **Science and Mathematics teachers:** teachers, who were assigned to teach in the Directorate of Education of Irbid Jordan in the scholastic year 2013/2014.
- **Perception** is the organization, identification and interpretation of sensory information in order to represent and understand the environment. The perceptions are measured by the frequencies of teachers' responses to the scale of pedagogical content knowledge in science and mathematics.
- **Pedagogical knowledge (PK):** is deep knowledge about the processes and practices or methods of teaching and learning and how it encompasses (among other things) overall educational purposes, values and aims. This is

Angel, Ryder & Scott (2005) studied the scientific material, teachers, teaching strategies and its effect on experience. The sample consisted of 41 teacher-trainers, 24 experienced teachers of physics and 17 new teachers. The study revealed that experienced teachers were capable of teaching in ways that promoted higher order thinking.

Drechsler & Van Driel (2007) explored the interests of nine experienced chemistry teachers' pedagogical content knowledge. These teachers have had a course aimed at studying the difficulties encountered as they learn chemistry. The teachers were interviewed after two years of taking the course. The study showed significant differences of misconceptions of students and development of self efficacy. Moreover, the teachers' reflections on their teaching differed. For example, while some had reflected on students' difficulties, others were more concerned about their own teaching performances.

Khasawneh and Al-Baraket (2007) conducted a study that aimed to investigate the mathematical knowledge along with the pedagogical knowledge student-teachers acquired and the relationship between them. The sample consisted of 152 of the student-teachers. The study revealed that the student-teachers did not meet the mastery level of 80% on both tests and that they only achieved the passing score of 50%. Furthermore, the study showed a positive moderate relationship between students performance on both tests. The study showed that the students' grade point average and students' academic discipline predicted the highest students' pedagogical and mathematical knowledge.

On the other hand, Usak (2009) conducted an investigation of science teachers' pedagogical content knowledge regarding the study of "the cell". Several instruments were used to collect data for a group of 6 student-teachers in 2006-2007 academic years in a university in Turkey. The data were related to planning lessons, knowledge of the content of curriculum in science, assessment tools and beliefs regarding science. The results revealed that most teachers' concentrated on the textbook and that their teaching strategies were teacher-centered.

In addition, Wong et al. (2012) explored the levels of pedagogical knowledge and skills as perceived by student-teachers in Singapore starting from the first year to the end of the program. A

sample of 812 student-teachers participated in the study. The MANOVA showed there was significant increase in teachers' pedagogical knowledge and skills over all six factors in the study.

A study conducted in Oman by Ambusaidi & Al-Hajeri (2013) aimed at investigating the importance of pedagogical content knowledge perceptions of teachers in light of some variables: gender, specialty, and teaching experience. The sample consisted of 102 female and male science teachers chosen from three different school districts. The study showed a statistical significant difference in teachers' perceptions of the importance of pedagogical content knowledge due to gender in favor of males and due to teaching experience. The study showed that knowledge about the science learners has the highest average mean among the other two domains, namely, knowledge about teaching strategies and knowledge about science curriculum.

On the other hand, Shinas, Yilmaz-Ozden, Mouza, Kardanel-Klien & Glutting (2013) used factor analysis in order to investigate student-teacher technological and pedagogical content knowledge. Another purpose was to question the exploratory factor analysis using a sample of 365 pre-service teachers who were enrolled in an instructional technology course in an American university. The study revealed that the participants did not always make conceptual distinctions between the seven domains associated with technological pedagogical and content knowledge. Furthermore, factors were congruent across only technological knowledge and content knowledge.

Sancar-Tokmak, Konokman, & Yelken (2013) conducted a study that aimed at investigating the early childhood program teacher candidates self-confidence on their (TPACK). 154 teacher candidates completed the Technological, Pedagogical, Content knowledge, self-confidence and their self-confidence on their TPACK was high. Furthermore, their TPACK did not differ with regard to the gender and grade level.

In addition, Batur & Balci (2013) Investigated pre-service teachers' Pedagogical Content knowledge. Five Turkish pre-service teachers were interviewed in which the teachers' knowledge about the curriculum and content knowledge were inadequate. Furthermore, traditional teaching behaviour is still the norm.

Later on, a theory regarding PCK comes from Gess-Newsom (1999) who examines the validity of PCK as a heuristic model for the study of teachers' knowledge and its implications for teacher education and professional development. He views "pedagogical content knowledge" as of special interest because it identifies the distinctive bodies of knowledge for teaching. In his own words PCK "It represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction" (p. 8).

Since its introduction in 1987, PCK has become a widely useful and used notion (Koehler, 2011; Ceylan, Türk, Yaman & Yurdakul, 2014). Grossman (1990) suggests that general pedagogical knowledge is responsible for bringing together "a body of general knowledge, beliefs, and skills related to teaching", which includes knowledge about the students and the learning, the curriculum and the instruction, and an additional component known as classroom management" (p. 5-6).

In short, PCK can be viewed as practices inside the classroom related to teacher efficacy and classroom management, beliefs and persuasion, and representations. Teacher efficacy is defined as teachers' efforts inside classrooms that could have positive influences on their students (Goddard, Hoy and Hoy, 2000). A physiological perspective views teacher efficacy as a concept within social behaviour theory of Pandora who views that the capability for one to perform a certain deed influences the teachers' actual performance. Two elements emerge out of this. First, an element related to self-efficacy (one's beliefs about his/her own capability to perform successfully the required deed). The other is related to expectations (one's beliefs about his/her expectation to the extent that their behaviour will lead to specific results).

Persuasion is an interaction process that includes hidden messages sent designed to change ones' view, knowledge or belief. Although this can be seen as effective in the process of teaching and learning, yet there is a great need to understand all properties of the learner, content and tasks to achieve such goals (Murohy & Alexander, 2004). The persuasion pedagogy begins with gathered information of students' beliefs and knowledge of

the content. After this, the teacher focuses on metaphors and analogies, arguments reasoning and different models that help the student realize why his/her knowledge or beliefs are valid or invalid. In short, the persuasion pedagogy includes dialog and discussion about what is correct and why (Hennessey, Higley & Chesnut, 2012).

Mathematics and science teachers encounter unlimited instructional obstacles. Many educators have suggested the constructive approach for teaching in order to overcome such obstacles. Despite this, difficulties arise when used as a foundational mathematical pedagogy (Hennessey, Higley, & Chesnut, 2012).

Representations in teaching mathematics and science refer to the variety of ways to express an abstract concept or relationship. It has different forms such as visual illustrations (pictures, graphs, diagrams,...), internally seeing and thinking about ideas, or using concrete models. Representations can help improve the communication skills of students, reasoning ability and student's capability to solve problems. According to the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000) mathematical programs should enable all students to

- Create and use representations to organize records and communicate mathematical ideas.
- Select, apply, and translate among mathematical representations to solve problems.
- Use representations to model and interpret physical, social, and math phenomena.

In this regard, Van Driel & Dejong (2001) focused on the pedagogical knowledge growth utilizing models and simulation activities. The researchers used several instruments to gather data: responses to questionnaire and tests, audio records to workshops, reflective journal writing by teachers. The study revealed that pedagogical content knowledge grew with experience and exposure to workshops.

Sinatra & Kardash (2004) examined 182 primarily pre-service teachers' views of teaching as persuasion. Their findings suggested that the teaching as persuasion metaphor would be more successful embedded in an instructional context designed to broaden teachers' epistemological views.

Examining Mathematics and Science Teachers' Perceptions of their Pedagogical Content knowledge

Ruba Miqdadi* Wesal Al-Omari*

Received Date: 11 /2/2014

Accepted Date: 26/6/2014

Abstract: This study aimed at examining mathematics and science teachers' perceptions of their pedagogical content knowledge, and whether their perceptions vary according to: gender, teaching experience, scientific qualification, and workshop attendance. To achieve the aims of the study, the researchers used a questionnaire that consisted of (45) items. Two domains were adopted from Edwards, Higley, Zeruth, & Murphy (2007) and the third domain was constructed by the researchers. The participants of the study were (273) male and female mathematics and science teachers assigned to teach in the Directorate of Education in Irbid. The results showed that mathematics and science teachers' perceptions of their pedagogical knowledge were weak. Furthermore, the study revealed significant differences in teachers' perception due to scientific qualifications and workshop attendance. On the other hand, no significant results were found due to gender nor teaching experience. Discussions and implications are forwarded.

Keywords: Pedagogical Content Knowledge, Mathematics and Science Teachers, Teachers' perceptions).

One of the most important objectives of teaching is promoting students' understanding of the subject matter. Teachers use various pedagogical practices to facilitate the growth of scientific knowledge of their students. These practices include teacher efficacy in posing questions, managing the class, handling the curriculum, and utilizing useful and effective representations.

Several studies suggest that teachers consider themselves capable of effectively applying teaching practices (Burke-Spero, 1999). Despite this, there is an increasing need for mathematics and science teachers who acquire high level of professional competences, skill in administering the process of teaching, helping students comprehend mathematical and scientific concepts, and capable of promoting scientific values (Mulhall, Berry & Loughran, 2003; Park & Chen, 2012).

In 1987 Shulman introduced a paradigm in which teacher' knowledge was classified into seven categories. They include: content knowledge, curriculum knowledge, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of learners and their characteristics, knowledge of educational contexts, and knowledge of educational values. He defined content knowledge as the knowledge, understanding, skill, and disposition that are to be learned by school children.

تصورات معلمي الرياضيات والعلوم للمعرفة البيداغوجية للمحتوى

رubi مقدادي و وصال العمري، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك - الأردن.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى فحص تصورات معلمي الرياضيات والعلوم للمعرفة البيداغوجية للمحتوى، وما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف جنسهم وخبرتهم التدريسية ومؤهلاتهم العلمية وحضورهم ورش تدريبية. لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثتان استبانة تألفت من (45) فقرة، تم اعتماد مجالين من دراسة (Edwards, Higley, Zeruth, & Murphy, 2007)، في حين تم بناء المجال الثالث من الباحثتين. تكونت عينة الدراسة من (273) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات ومعلمي العلوم التابعين لمديرية التربية والتعليم في إربد. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات معلمي الرياضيات والعلوم للمحتوى المعرفي البيداغوجي ضعيفة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمين يعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وحضور ورشة تدريبية). من ناحية أخرى، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة التدريسية).

الكلمات المفتاحية: المعرفة البيداغوجية للمحتوى، معلمو الرياضيات والعلوم، وتصورات المعلمين.

On the other hand, curriculum knowledge is a teacher's 'tools of the trade' like knowledge of materials, which can be used in class. General pedagogical knowledge refers to strategies and rules around classroom management and organization. The topic of pedagogical practices is aligned with strategic teaching (Cullen & Sinclair, 1996; Zakhartchouk, 2001). Pedagogical content knowledge is a combination of content and pedagogy, which Shulman (1987) saw as unique to this profession. Moreover, "Pedagogical content knowledge is the set or repertoire of private and personal content-specific general event-based as well as story-based pedagogical constructions that the experienced teacher has developed as a result of repeated planning and teaching of, and reflection on teaching of, one of the most regularly taught topics" (p. 277). Shulman elaborated on pedagogical content knowledge (PCK) by saying: "the most regularly taught topics in one's subject area, the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations – in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others" (Shulman, 1986, p. 9).

* Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Educational Science, Yarmouk University, Jordan.

© 2014 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

TABLE OF CONTENTS

Volume 10, No. 3, September 2014, Dhu al-Hijjah 1435 H

Articles in Arabic

- **The Effect of Teaching by Instructional Software on Improving Maths Learning Motivation among 2nd Basic Graders in Jordan** 261
Abdelnaser Al-Jarrah, Mohammad Muflih, Faisal Al-Rabee and Mamoun Ghawanmeh
 - **The Effectiveness of A Training Program in Improving Social Competence of Abused Female Pupils at late Childhood Stage** 275
Etaf Abu Ghali
 - **Analysis of Islamic Education Textbooks for Secondary Stage in Jordan in the Light of Multiple Intelligences Theory** 293
Asm`a Al-Shboul and Nasser Al-Khawaldeh
 - **The Effect of a Teaching Strategy Based on Problem Solving on Developing the Mathematical Creative thinking Skills for the Class Teacher Students** 305
Ali Alzoubi
 - **Negative Outcomes of Internet Usage: The Role of Problematic Internet Use, Loneliness and Depression** 321
Jehad Alaedein
 - **The Effectiveness of Decision-Making at Academic Departments' Councils in Jordanian Universities** 337
Khalifeh Abu-Ashour and Jameel Shatnawi
 - **Attachment Patterns and Social Problem Solving among Adolescent Students According to Gender and Age Group** 351
Muawiah Abu-Ghazal and Aidah Falwah
 - **The Effectiveness of a Supervisory Program Based on Discrimination Model in Improving the Counseling Skills among a Sample of Counseling Students at Yarmouk University** 369
Samar Al-Smadi and Ra'ed Al-Shawi
-

Articles in English

- **Examining Mathematics and Science Teachers' Perceptions of their Pedagogical Content knowledge** 283
Ruba Miqdadi and Wesal Al-Omari
-

Publication Guidelines

1. *JJES* publishes genuine research characterized by originality and scientific methodology by following standards and guidelines.
2. *JJES* publishes papers in all fields of educational sciences.
3. *JJES* refrains from considering manuscripts not following instructions and publication guidelines.
4. Manuscripts in Arabic or in English can be emailed as an attachment to jjes@yu.edu.jo or JJes_journal@yahoo.com. Manuscripts should be computer-typed and double spaced, font (14 Arial) in Arabic and (12 Times New Roman) in English. All manuscripts must include an abstract in both Arabic and English, each containing a maximum of 150 words typed on a separate sheet of paper, and followed by the word count in brackets and then keywords put in brackets to help researchers access manuscripts in related databases. Manuscripts, including figures, tables, drawings and appendices, should not exceed (30) pages, paper size (A4). Figures and tables should not be colored or shaded, and should be placed in their appropriate places within the text with their captions.
5. The author(s) should submit a signed written form that the submitted manuscript has not been published and is not submitted simultaneously to any other journal to be considered for publication. The author must submit a short bio including his affiliation and his specific scientific field.
6. The manuscript must conform to the following sequence:
 - Introduction: it should include both the theoretical framework and a review of related literature.
 - Statement of the problem; questions or hypothesis.
 - Significance of the study.
 - Study limitations, if applicable.
 - Definitions of concepts/terms.
 - Methodology (including study population, samples, instruments, procedures, etc.,...).
 - Findings/results.
 - Discussion.
 - Conclusions and recommendations.
 - References.
7. Manuscripts submitted for publication in *JJES* are blind-reviewed, if they initially meet the guidelines, by two specialist referees, who are confidentially selected by the editor-in-chief.
8. *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or rephrase the manuscript or any part thereof to conform to its publication policy. *JJES* has the right to make technical changes to meet the nature and scope of the journal.
9. *JJES* informs the author(s) of receipt, acceptance, or rejection of the manuscript.
10. Citation: *JJES* applies APA (American Psychological Association) guide for scientific research publication. The author(s) must conform to the guidelines of citation, documentation of all sources and references, and the ethics of scientific research publication. *JJES* reserves the right to reject a manuscript and denounce its author(s) if plagiarism is verified. For citation guidelines, please visit the website: <http://apastyle.apa.org>, and the following URL: http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html
11. The author must submit a copy of each appendix from the research appendices (if applicable) such as programs, applications, tests ... etc., and must submit a signed form to maintain other authors' copyrights (intellectual property), and must identify means of access to obtain a copy of the programs, applications, or tests to interested researchers.
12. *JJES* does not award the author(s) for its publication of their manuscripts.
13. *JJES* sends a copy of the published manuscript, in addition to (10) offprints free of charge to the principal author of the published manuscripts.
14. The manuscripts are the copyright of *JJES* once the authors are informed of accepting their manuscripts to be published.
15. Authors must specify whether the manuscript is extracted from an M.A. or a Ph.D. thesis in the title page with complete documentation, on one copy of the manuscript, where the name and affiliation of the author(s) are typed.

Note: "Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, Yarmouk University, nor the policy of the Scientific Research Fund at the Ministry of Higher Education".

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 10, No. 3, September 2014, Dhu al-Hijjah 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 or JJes_journal@yahoo.com

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

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



The Hashemite Kingdom of Jordan



Yarmouk University

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal Published by Support
of the Scientific Research Support Fund

Volume 10, No. 3, September 2014, Dhu al-Hijjah 1435 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 10, No. 3, September 2014, Dhu al-Hijjah 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.

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

EDITORIAL SECRETARY: Mrs. Fatima Atrooz.

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah

Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.

Prof. Mohammad Tawalbeh

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. 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-Albayt University, Jordan.

Prof. Mahmoud Al-Weher

Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Jordan.



The Hashemite Kingdom of Jordan



Yarmouk University

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal Published by Support
of the Scientific Research Support Fund

Volume 10, No. 3, September 2014, Dhu al-Hijjah 1435 H