



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (10)، العدد (4)، كانون أول 2014 م / ربيع الأول 1436 هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (10)، العدد (4)، كانون أول 2014 م / ربيع الأول 1436هـ

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 (4)، كانون أول 2014 م / ربيع الأول 1436 هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (10)، العدد (4)، كانون أول 2014 م / ربيع الأول 1436 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 مظلمة.
 - 5- على الباحث أن يوقع نموذج التعهد الخاص (نموذج التعهد) يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى إضافة إلى معلومات مختصرة عن عنوانه وتخصصه.
 - 6- الإلتزام بالعناصر الواجب توافرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:
 - المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث وتكون الدراسات السابقة جزءاً منها ومندمجة في جسم المقدمة أي بدون عنوان مستقل).
 - مشكلة الدراسة وأسئلتها / أو فرضياتها
 - أهمية الدراسة
 - محددات الدراسة (إن وجدت)
 - التعريفات بالمصطلحات
 - الطريقة وإجراءات الدراسة، وتتضمن: (المجتمع والعينة / أفراد الدراسة، أداة الدراسة، إجراءات الدراسة، المنهج)
 - النتائج
 - المناقشة
 - الاستنتاجات والتوصيات.
 - المراجع
 - 7- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
 - 8- تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب 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 بحقها في رفض البحث والتعميم عن صاحبة في حالة السرقات العلمية. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: <http://apastyle.apa.org> والموقع الفرعي: http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html.
 - 11- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث (إن وجدت) مثل برمجيات، اختبارات، ... الخ، وأن يتعهد خطياً بالمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية (الملكية الفكرية) وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نسخة البرمجية أو الاختبار.
 - 12- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.
 - 13- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشر مستلات.
 - 14- تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
 - 15- تحديد ما إذا كان البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها توثيقاً كاملاً على نسخة واحدة من البحث يذكر فيها اسم الباحث وعنوانه.
- ملاحظة: "ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة صندوق دعم البحث العلمي في وزارة التعليم العالي".

محتويات العدد

المجلد (10)، العدد (4)، كانون أول 2014 م / ربيع الأول 1436هـ

البحوث باللغة العربية

- العلاقة بين ادراك المعلمين لفاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكفاياتهم المهنية في محافظة
عجلون من وجهة نظرهم
395
منيرة الشرمان ومحمد المومني وربيعة المومني
- مستويات المنفعة النفسية لدى خريجي دور رعاية الأيتام وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي والتحصيل الدراسي
411
أحمد الشيخ علي
- الحكم الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك
431
منار بنى مصطفى وتامر مقالده
- أثر استراتيجيات التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في
محافظة الزرقاء
445
عايد أبو سرحان
- الحدود الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية في محتوى كتب العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي الأحياء في
إقليم شمال الأردن
459
محمود بني خلف وحازم عنقره وزياد الجراح
- فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن
475
أحمد محمد الزعبي
- القدرة المكانية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلبة كلية الحجازي للهندسة التكنولوجية
489
رافع الزغول وخلدون الدبابي
- المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين
والأقران
503
هشام المكنين وبسام العبدللات وحسين النجادات
- دور الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة
517
عصمت حسن العقيل وحسن أحمد الحيارى

العلاقة بين ادراك المعلمين لفاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكفاياتهم المهنية في محافظة عجلون من وجهة نظرهم

منيرة الشрман* ومحمد المومني** وربيع المومني***

تاريخ قبوله 2014/7/15

تاريخ تسلم البحث 2013/11/19

The Relationship between Teachers Awareness for Effectiveness of the Diploma Program of Information and Communication Technology and their Professional Competences in Ajloun Governorate from their Point of View

Muneera Al-Shurman, Educational Administration and Foundations, Yarmouk University, Jordan.

Mohammad Al-Momani, Department of Elementary Education, Yarmouk University, Jordan.

Rabie Al-Momani, Ministry of Education, Jordan.

Abstract: This study aimed to reveal the relationship between teachers awareness for effectiveness of the Diploma program of Information and Communication Technology in the development of professional competence among school teachers from their point of view . The study sample consisted of (272) teachers from the overall study population which consists of (322) teachers. To achieve the objectives of the study and collect the necessary data , the researchers developed a questionnaire composed of (6) areas and (88) paragraphs. The study found that the effectiveness of the Diploma program in Information and Communication Technology's school teachers from the perspective of teachers themselves was medium. The level of availability of professional competence among school teachers from the perspective of teachers themselves in general was high . Results have also shown a statistically significant positive correlation between the level of effectiveness of the Diploma program of Information and Communication Technology and the availability of professional competence among school teachers, therefore the researchers recommend increasing Professional Competence teaching for teachers which is related to using Information and Communication Technology.

Keywords: the Diploma Program of Information and Communication Technology, Professional Competence, School Teachers, Ajloun Governorate.

ويرى تام (2000، Tam) أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تتوافر فيها الإمكانيات لدعم طريقة التعليم البنائي، ومن الممكن استثمارها من أجل بناء أنشطة فعالة وتعاونية موثوق بها، ويبين فارسايدز و مكلاسك (2001، Varasides and McIsaac) أنه يمكن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن تقدم خبرة تعليمية مهمة وذلك إذا ما استخدمت بالشكل المناسب، ويستطيع المتعلمون من خلالها التحكم ببيئتهم التعليمية ، كما أنه يمكن توظيفها لتكون إدارة فعالة لبناء المعرفة لدى الطلاب وتعزيز تفاعلهم ومشاركتهم في عملية التعليم، وتسهيل مهمة وصولهم إلى مصادر المعلومات وتحسين العملية التعليمية التعليمية بمجملها.

ملخص: هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين ادراك المعلمين لفاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والكفايات المهنية لدى معلمي المدارس من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (272) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة الكلي والبالغ عددهم (322) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات اللازمة قام الباحثون بتطوير استبانة مكونة من (6) مجالات و(88) فقرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي المدارس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بشكل عام كانت متوسطة. كما كان مستوى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بشكل عام كان مرتفعاً. وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين مستوى فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومستوى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس، وبالتالي يوصي الباحثان بضرورة الاهتمام بالكفايات التدريسية للمعلمين والمتعلقة باستخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة.

الكلمات المفتاحية: برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الكفايات المهنية، معلمي المدارس، محافظة عجلون.

مقدمة: ينصب التركيز في الوقت الحاضر على التواصل مع ثورة المعلومات والاتصالات، واستثمارها أفضل استثمار بما يساعد في تطوير الإنسان بشكل عام، ويلبي احتياجات المؤسسات التربوية بشكل خاص، والتي تساعد بشكل رئيس بتقديم العملية التعليمية وإزدهارها، حيث تعد المعلومات والمعرفة من مقومات الحضارة الإنسانية، ويتطلب الوصول إلى عالم المعرفة استخدام التقنيات الحديثة، وإعادة النظر في الأساليب التعليمية التقليدية في الوصول إلى المعلومات، لذلك يجب الاعتراف بالدور الكبير الذي تؤديه المعلومات والاتصالات كمورد من الموارد الأساسية للتنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية في المجتمع.

ويمكن القول إن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد ساهمت إلى حد كبير في إيجاد لغة عالمية واحدة للاتصال بالآخرين، ونقل المعلومات إليهم حيثما كانوا وأينما وجدوا، حيث عملت التكنولوجيا على توفير الوقت والجهد والمال، وقد أسهمت أيضاً في زيادة الإنتاج وجودته في مختلف المؤسسات بشكل عام، والمؤسسات التربوية بشكل خاص، وهذا ما ساعد المؤسسات التربوية من استثمار واستغلال إمكانيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما انعكس على برامجها ومناهجها وأنشطتها المتعددة بشكل كبير، إذ لا بد من أن يمتلكها المتعلم ويعمل على توظيفها وتحويلها إلى أساليب جديدة ومتطورة في التعليم، (أبا الخيل، 2004).

* قسم الادارة التربوية، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

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

*** وزارة التربية والتعليم، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

التدريس، كفايات تنفيذ التدريس، كفايات التقويم، كفايات الإدارة الصفية).

أجرت البخيت (2007) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توظيف المعلمين للمهارات والمعارف المكتسبة في برنامج دبلوم المعرفة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الموقف التعليمي الصفّي؛ حيث أجريت هذه الدراسة على معلمي المدارس الحاصلين على دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وذلك خلال العام الدراسي (2006/2007)، فقد تكونت عينة الدراسة من (20) معلماً ومعلمة من المعلمين الحاصلين على هذا الدبلوم، واستخدمت في هذه الدراسة بطاقة ملاحظة من تصميم وتطوير الباحثة، حيث تكونت من (4) مجالات، وقد أظهرت النتائج بأن المعلمين الحاصلين على دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمارسون مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مهارة التخطيط، وإدارة الصف، والتغذية الراجعة بدرجة بسيطة.

أجرت البخيت والعمرى (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة المعلمين الحاصلين على دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمهارات والمعارف المكتسبة في البرنامج في الموقف التعليمي الصفّي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم ملاحظة الموقف الصفّي لعينة بسيطة مكونة من (20) معلماً ومعلمة ممن حصلوا على دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في محافظة إربد، وبناءً على الملاحظة للموقف التعليمي الصفّي للعينة أظهرت النتائج توسط درجة ممارسة المعلمين للمهارات والمعارف المكتسبة في البرنامج؛ بينما حصل مجال تنفيذ الأنشطة التعليمية الصفّي على درجة ممارسة قليلة.

أجرى بتيل (2010) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وإعداد تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية لتنمية كفاياتهم المهنية، حيث قام الباحث ببناء استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية القائمة على الكفايات المهنية اللازمة لهم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية، حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تحديد قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وإعداد

ولكي يستطيع المعلم اكتساب الكفايات بأنواعها المهنية والإدراكية والمعرفية، وحتى يتمكن من قيادة التغيير في المدرسة لابد من تغيير دوره وإقامة اتصال فعال ومفتوح بينه وبين زملائه وإدارة المدرسة، إن لا يمكن أن يكون فعالاً ما لم يعمل مع الآخرين ومن خلالهم، وقد تضمنت خطة تطوير معلمي المدارس تدريبهم وتعريفهم بمفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ لكي يتمكنوا من صقل مهاراتهم القيادية، بحيث يصبحون قادرين على قيادة العملية التعليمية التعليمية في مدارسهم من خلال التأثير الإيجابي في أطراف العملية الرئيسية، حيث أكدت الدراسات أن برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات له دور كبير في إكساب المعلمين الكفايات المهنية والإدراكية المعرفية، والتي تجعل منهم قادة فعالين ضمن الإمكانيات المادية والبشرية والمعنوية المتاحة لهم، ومن هنا لابد من البحث في دور البرنامج وأثره في النمو المهني وكيفية اكتساب معلمي المدارس الكفايات المهنية المختلفة (بطارسة، 2005). وقد تم الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والكفايات المهنية. حيث أورد الباحثان عدداً من الدراسات السابقة التي تم الحصول عليها، وقد تم عرضها من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى شان (Chan, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على السمات الشخصية وكفايات معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلمي هونج كونج، حيث قام (50) معلماً بتقدير أهمية (25) صفة أو خاصية، و(14) كفاية من خصائص وكفايات معلمي الطلبة الموهوبين، وقد اعتبرت الخصائص التي صنفت بأنها مثاليات فلسفية على أنها الأهم، وجرى تقدير السمات الشخصية على أنها أقل أهمية، أما فيما يتعلق بالكفايات؛ فقد جرى تقدير بعض المهارات المعينة ذات الصلة بتحديد ومعرفة وتدريب وإرشاد الطلبة الموهوبين على أنها من أهم الاستراتيجيات العامة والشاملة، وقد أظهرت النتائج ضرورة عدم تجاهل الاهتمام بتطوير وتنمية الخصائص النفسية والمهنية والشخصية، التي تؤدي إلى إيجاد التدريس الفاعل والفعال في برامج إعداد المعلمين.

وأجرى نيرجنسي (Nergency, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة الكفايات التدريسية التي يحتاجها الطلبة المعلمون في جامعة الألباما في الوقت الحاضر، وقد أعد الباحثان استبانة رأي لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات اللازمة، حيث تكونت عينة الدراسة من (260) معلماً ومعلمة من الطلبة المعلمون في جامعة الألباما، وقد أظهرت النتائج أن الكفايات التي يحتاجها الطلبة المعلمون في هذا الزمان هي (163) كفاية تعليمية تتوزع على (4) مجالات وهي: (كفايات تخطيط

المدارس في محافظة عجلون على وجه التحديد. ووجود رضا بدرجة كبيرة عن البرنامج كدراسة أبو الحاج (2009) التي أشارت إلى وجود درجة عالية من الرضا عن البرنامج، وأكد على ضرورة تدريب المعلمين على الكفايات المهنية، لينعكس ذلك في تنمية وتطوير الارتقاء بالمعلمين إلى وضع أفضل في المستقبل كدراسة نيرجنسي (Nergency, 2003) التي أكدت على ضرورة تدريب المعلمين على الكفايات المهنية بشكل أكبر. وتجدر الإشارة إلى أنه تم اختيار محافظة عجلون لأنها تضم (3200 معلم ومعلمة) منهم (322) ملتحقين في برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أي ما يعادل 10% فقط من كافة المعلمين، لذلك ربما تكشف هذه الدراسة عن أهمية وحاجة بقية المعلمين للالتحاق بهذا البرنامج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالرغم من الجهود التي بذلت من أجل توظيف التقنيات الحديثة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس، إلا أن دورها وأثرها على تطوير الكفايات المهنية للمعلمين مازال يحتاج إلى الدراسة، وتظهر مشكلة الدراسة من خلال الخطوة الرائدة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية بمبادرة ابتعاث المعلمين وتشجيعهم على الالتحاق ببرامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية من خلال سياسات واستراتيجيات تتناسب مع احتياجات المؤسسة التربوية، مما يعود بالنفع على تحسين ظروف العمل المدرسية؛ بما فيها تجهيز المدارس بوسائل وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومنح المعلمين الوقت الكافي لتطبيق ما تعلموه من البرنامج، وقد أخذت وزارة التربية والتعليم على عاتقها تنفيذ هذه المبادرة والسعي الحثيث لإنجاحها، لذا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على ما تم تطبيقه من هذا البرنامج في الميدان التربوي، ولملاحظة درجة فاعلية هذا البرنامج في تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها، ولملاحظة فاعليته في تطوير الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس. وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين؟
- ما مستوى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس في محافظة عجلون من وجهة نظرهم؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ادراك المعلمين لفاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودرجة

برنامج تدريبي مقترح لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية لتنمية كفاياتهم المهنية.

كما أجرى هاريس (Haris, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية في المدارس الثانوية الحكومية في ولاية شيكاغو الأمريكية، وكشفت أيضاً عن امتلاك المهارات في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الموجودة والتي يرغب بها المعلمون، وذلك لعمل توصيات تلأئم وتخص التدريس لتساعد المعلمين في زيادة استخدامها، وقد أعد الباحث استبانة لتحقيق هدف الدراسة وجمع البيانات اللازمة لذلك، حيث تكونت عينة الدراسة من (133) معلماً من الكادر التدريسي في المدارس الثانوية الحكومية في شيكاغو، وقد أظهرت النتائج أن الانترنت ومعالج النصوص لإعداد المواد التعليمية، وتدريب الطلاب في غرفة الصف قد حصل على أعلى نسبة استخدام لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعدد قليل من المعلمين يستخدمون برامج جاهزة غير معالج النصوص في صفوفهم.

أجرى العجومي (2011) في مصر دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة لمعلمي التعليم الأساسي في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين (2008)، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة، بواقع (60) طالباً وطالبة مجموعة تجريبية، و (60) طالباً وطالبة كمجموعة ضابطة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلبة التعليم الأساسي المسجلين لتربية عملي (2) وفق متوسط درجاتهم في كل من (المعدل التراكمي، و الاختبار التحصيلي)، وقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً، وبطاقة ملاحظة الأداء وفق قائمة الكفايات المهنية التي أعدها الباحث، وبناء البرنامج التدريبي المطبق على عينة الدراسة خلال (24) أسبوعاً، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي، وكانت لصالح المجموعة التجريبية.

نلاحظ من الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية الاهتمام الكبير بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التدريسية، وأهمية التدريب على استخدام أدوات التكنولوجيا وأثرها في العملية التربوية مما ينعكس إيجاباً على تطوير الكفايات المهنية، وإن ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات تناولها فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعلاقتها بتطوير الكفايات المهنية لدى معلمي

توافر الكفايات المهنية لديهم في محافظة عجلون من وجهة نظرهم؟
أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة لأنها تنتمي إلى الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية، ودوره في تطوير الكفايات المهنية على وجه الخصوص. وتتخلص أهمية هذه الدراسة بأنه من الممكن أن تستفيد وزارة التربية والتعليم من نتائج الدراسة الحالية، في تطوير برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بحيث يساهم بشكل فاعل في تطوير المهارات والكفايات المهنية للمعلمين، مما ينعكس إيجاباً على مخرجات التعليم. ومن المؤمل أن تمكن الدراسة الحالية معلمي المدارس على اختلاف مستوياتهم، من معرفة فاعلية برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في تطوير الكفايات المهنية للمعلمين ورفع مستوياتهم مما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية التعلمية، كما يؤمل أن يستفيد الباحثون والدارسون من أدوات هذه الدراسة في دراسات تربوية مستقبلية لاحقة، وما تساهم به هذه الدراسة من خلال نتائجها في فتح الطريق للعديد من الباحثين للقيام بدراسات أخرى ضمن هذا المجال.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير الكفايات المهنية للمعلمين في مدارس في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
- تعرّف مستوى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس في محافظة عجلون من وجهة نظرهم.
- الكشف عن العلاقة بين ادراك المعلمين لدرجة فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودرجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس في محافظة عجلون.

حدود الدراسة:

يُمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات التالية:

- اقتصرَت هذه الدراسة على معلمي ومُعلّمتات المدارس الذين حصلوا على دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في محافظة عجلون في الأردن والبالغ عددهم (322) معلماً ومعلمة، خلال الفصل الدراسي الأول للعام (2013/2012).

- تُعد مدى جدية أفراد الدراسة في الإجابة عن أداة الدراسة هي محدد لدقة نتائج الدراسة، ويتحدد تقييم نتائج الدراسة من خلال مدى صدق أداة الدراسة وثباتها.

التعريفات الاصطلاحية:

ورد في هذه الدراسة مجموعة من المصطلحات والمفاهيم والتعريفات الإجرائية التالية:

برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: هو أحد البرامج الدراسية في الجامعات الأردنية التالية (جامعة اليرموك، الجامعة الأردنية، جامعة البلقاء التطبيقية، جامعة مؤتة) يتم الحصول عليه بعد درجة البكالوريوس ومدته الدراسية ثلاثة فصول بواقع سبع وعشرين (27) ساعة معتمدة، وهو منظومة متكاملة تشمل اكتساب ومعالجة وتخزين المعلومات عن طريق التكامل بين أجهزة الحاسب ونظام الاتصالات المرئية، (الحرمان، 2006)، ويتخرج الطالب منه بعد اجتياز الساعات المقررة بنجاح، حيث يمنح شهادة الدبلوم العالي بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

الكفايات المهنية: هي مجموعة من السلوكيات والمعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعد في أداء عمله داخل الصف وخارجه بمستوى معين من التمكن أثناء قيامه بالعملية التعليمية في المؤسسة التربوية، ويمكن قياسها بمعايير خاصة عن طرق استجابات المتعلمين (العجلوني، 2005).

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس في محافظة عجلون الملتحقين في البرنامج والبالغ عددهم (322) معلماً ومعلمة خلال (الفصل الأول والثاني) من العام الدراسي (2013/2012) في (جامعة اليرموك، الجامعة الأردنية، جامعة البلقاء التطبيقية، جامعة مؤتة).

وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة المسح الشامل من جميع معلمي مدارس محافظة عجلون الملتحقين في البرنامج، وقد بلغ مجموع أفراد عينة الدراسة الذين أتموا متطلبات الدراسة (272) معلماً ومعلمة، منهم (121) معلماً و(151) معلمة، أي ما نسبته (85%) تقريباً من مجتمع الدراسة الكلي. والجدول (1) يبين خصائص العينة تبعا لمتغيرات الدراسة: الجنس، والخبرة، وحقل التخصص.

جدول 1: التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة.

النسبة	التكرار	الفئات	
44.5	121	ذكر	الجنس
55.5	151	أنثى	
100%	272	المجموع	
15.8	43	أقل من 5 سنوات	الخبرة
36.4	99	5-10 سنوات	
47.8	130	أكثر من 10 سنوات	
100%	272	المجموع	حقل التخصص
60.7	165	إنساني	
39.3	107	علمي	
100%	272	المجموع	
16.5	45	أقل من 35 سنة	
46.4	126	من 35-45 سنة	
37.1	101	أكثر من 45 سنة	
272	272	المجموع	

أداة الدراسة:

باعتماد الفقرات التي أجمع عليها (80%) بناءً على رأي المحكمين، إذ أصبحت أداة الدراسة تتكون من (88) فقرة و (6) محاور.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة مكونة من (40) فرداً من مجتمع الدراسة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المراتين على أداة الدراسة ككل. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

بعد أن اطلع الباحثان على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والكفايات المهنية قام الباحثان بتطوير استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات اللازمة لذلك، كدراسة كل من البخيت والعمرى (2008)، ودراسة الحمرا (2006)، ودراسة بتيل (2010)، ودراسة باهرمز (2011).

صدق الأداة:

للتحقق من الصدق المحتوى للأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (16) من أصحاب الاختصاص والخبرة في الجامعات الأردنية، وقصد الباحثان من ذلك معرفة مدى شمولية الاستبانة و مناسبتها لعنوان الدراسة. وكذلك معرفة مدى انتماء الفقرة للمعيار الذي تندرج تحته، ومدى شمول المعيار الواحد ووضوح الفقرات من حيث الصياغة أو من حيث الصياغة اللغوية، وقام الباحثان

جدول 2: معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية لفاعلية البرنامج والكفايات المهنية.

المجال فاعلية البرنامج	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي	المجال الكفايات المهنية	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي
فاعلية الأهداف	0.89	0.89	كفايات التخطيط	0.91	0.94
فاعلية المحتوى	0.87	0.87	كفايات التنفيذ	0.90	0.92
فاعلية طرق التدريس والتدريب	0.90	0.90	كفايات التقويم	0.89	0.95
الأداة ككل	0.91		الأداة ككل	0.90	

جدا (خمس درجات) والإجابة قليلة جداً (درجة واحدة)، وتم تقسيم الدرجات الى ثلاث فئات متساوية وفق المعادلة التالية

تصحيح اداة الدراسة: تم استخدام التدرج الخماسي (ليكرت) في تصحيح أداة الدراسة بحيث أعطيت الإجابة كبيرة

والاتصالات في التربية في تطوير الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس في محافظة عجلون، وقد استخدمت الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات حيث إنّه المنهج المناسب لمثل هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

لتحليل البيانات التي تم جمعها استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية: للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لمستوى فاعلية برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لمستوى توافر الكفايات المهنية. وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين مستوى فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومستوى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس.

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت النتائج أن فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي المدارس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بشكل عام كانت متوسطة، فقد جاءت مجالات أداة الدراسة بين المستويين: المتوسط، والمرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.64) وانحراف معياري (0.59)، حيث جاء مجال فاعلية المحتوى في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.67) وانحراف معياري (0.63) وبمستوى مرتفع. بينما جاء مجال فاعلية الأهداف في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (0.66) وبمستوى متوسط. بينما جاء مجال فاعلية طرق التدريس والتدريب في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري (0.67) وبمستوى متوسط، والجدول أدناه يوضح ذلك.

- (أعلى درجة- أدنى درجة) $3 / 1.33$ وهي طول الفئة الواحدة، وعليه تم وضع المستويات الثلاثة على النحو التالي:
- متوسط حسابي من (1- 2.33) درجة قليلة.
 - متوسط حسابي من (2.34- 3.66) درجة متوسطة.
 - متوسط حسابي من (3.67- 5) درجة مرتفعة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

تتمثل المتغيرات الوسيطة المستقلة بما يلي:

- فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- الجنس: وله فئتان وهما (ذكر، أنثى).
- الخبرة: ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- حقل التخصص: وله فئتان (إنساني، علمي).
- ثانياً: المتغيرات التابعة:
- مستوى الكفايات المهنية.
- إجراءات تنفيذ الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة تم الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة. والعمل على تطوير استبانة بصورتها النهائية والتأكد من صدقها وثباتها. وتم تحديد مجتمع الدراسة وذلك بالرجوع إلى سجلات وزارة التربية والتعليم. وبعد ذلك تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية من المجتمع الكلي. ثم قام الباحثان بزيارة المدارس التي جاء معلموها ضمن أفراد العينة وتم توزيع الاستبانة، وتم توضيح طريقة الإجابة عليها، وأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وضرورة الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة بصدق وموضوعية. وأخيراً قام الباحثان بجمع أداة الدراسة وتدقيقها والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، وتصنيفها حسب متغيرات الدراسة، واستخدام نظام (spss) للمعالجات الإحصائية؛ لاستخراج النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة اعتمد الباحثان المنهج الوصفي؛ بوصفه الأسلوب المناسب للبحث في مشكلة الدراسة الحالية المتمثلة في فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	فاعلية المحتوى	3.67	0.63	مرتفع
2	1	فاعلية الأهداف	3.63	0.66	متوسط
3	3	فاعلية طرق التدريس والتدريب	3.62	0.67	متوسط
		الأداة ككل	3.64	0.59	متوسط

الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يحدد البرنامج الأهداف التربوية العامة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.81) وانحراف معياري (0.79) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "يضع البرنامج أهدافاً ممكنة التحقيق" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.51) وانحراف معياري (0.99) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لفاعلية الأهداف ككل (3.63). جدول (4) يوضح ذلك.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

1. مجال فاعلية الأهداف: أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال فاعلية الأهداف كان متوسطاً، وقد جاءت فقرات هذا المجال بين المستويين المتوسط والمرتفع، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.51- 3.81) وانحراف معياري (0.66)، حيث جاءت

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال فاعلية الأهداف مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يحدد البرنامج الأهداف التربوية العامة.	3.81	0.79	مرتفع
2	4	تشمل الأهداف محتوى البرنامج المقرر.	3.70	0.82	مرتفع
3	5	تشتمل على الجوانب المعرفية للبرنامج.	3.66	0.83	متوسط
4	2	يحدد الأهداف الخاصة لكل محاضرة بدقة.	3.65	0.80	متوسط
5	3	يوازن بين الأهداف العامة للبرنامج والأهداف الخاصة لكل محاضرة.	3.65	0.77	متوسط
6	6	تشتمل على الجوانب المهارية للبرنامج.	3.64	0.88	متوسط
7	10	تشتمل أهداف البرنامج على تنمية مهارات تكنولوجيا التعليم.	3.61	1.00	متوسط
8	11	تهتم الأهداف بتنمية مهارات التفكير العليا.	3.57	1.00	متوسط
9	7	تشتمل على الجوانب الانفعالية للبرنامج.	3.55	0.95	متوسط
10	9	يضع البرنامج في كل هدف ناتج تعليمي واحد.	3.54	0.99	متوسط
11	8	يضع البرنامج أهدافاً ممكنة التحقيق.	3.51	0.99	متوسط
		فاعلية الأهداف	3.63	0.66	متوسط

وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرات رقم (3 و 8 و 12) ونصهم "يتناسب تخطيط محتوى البرنامج مع المهارات والكفايات التدريسية" و"يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين" و"يركز على ربط الجانب النظري المعرفي بالجانب التطبيقي المهارية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.58). وقد بلغ المتوسط الحسابي لفاعلية المحتوى ككل (3.67)، جدول (5) يوضح ذلك.

2. مجال فاعلية المحتوى: أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال فاعلية المحتوى كان مرتفعاً، وقد جاءت فقرات هذا المجال بين المستويين المتوسط والمرتفع، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.58- 3.79) وانحراف معياري (0.63)، حيث جاءت الفقرتان رقم (7 و 14) ونصهما "يساعد على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين" و"ينبثق من حاجات المتعلمين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.79)

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال فاعلية المحتوى مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	يساعد على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين.	3.79	0.97	مرتفع
2	14	ينبثق من حاجات المتعلمين.	3.79	0.89	مرتفع
3	16	يشجع على التطوير الذاتي	3.75	0.83	مرتفع
4	4	ينمي مهارات التفكير المتنوعة لدى المتعلمين.	3.74	0.89	مرتفع
5	5	يعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.	3.73	0.95	مرتفع
5	19	يركز على تنمية الجوانب المهارية	3.73	0.96	مرتفع
7	15	يشجع على التغيير الإيجابي.	3.70	0.87	مرتفع
8	6	ينمي مهارات العصف الذهني لدى المتعلمين.	3.69	0.92	مرتفع
8	18	يركز على تنمية الجوانب الانفعالية	3.69	0.92	مرتفع
10	1	يراعي أحدث النظريات التربوية.	3.67	0.98	مرتفع
11	17	يركز على تنمية الجوانب المعرفية	3.66	0.86	متوسط
12	13	يركز على بناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم لدى المتعلمين.	3.65	0.99	متوسط
13	10	يقدم رؤية واضحة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم.	3.64	1.07	متوسط
14	9	يشجع على تفاعل المتعلم.	3.62	1.03	متوسط
14	11	يشجع على التعلم النشط الفاعل.	3.62	1.01	متوسط
16	2	يهتم بعرض أحدث الخبرات والممارسات العالمية.	3.60	0.94	متوسط
17	3	يتناسب تخطيط محتوى البرنامج مع المهارات والكفايات التدريسية.	3.58	0.88	متوسط
17	8	يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.	3.58	0.95	متوسط
17	12	يركز على ربط الجانب النظري المعرفي بالجانب التطبيقي المهاري.	3.58	1.00	متوسط
		فاعلية المحتوى	3.67	0.63	مرتفع

المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.94) وانحراف معياري (0.96) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة رقم (11) ونصها "يركز على الطلبة الضعفاء أثناء التدريس" جاءت بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.49) وانحراف معياري (1.03) وبمستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي لفاعلية طرق التدريس والتدريب ككل (3.62)، جدول (6) يوضح ذلك.

3. مجال فاعلية طرق التدريس والتدريب: أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال فاعلية طرق التدريس والتدريب كان متوسطاً، قد جاءت فقرات هذا المجال بين المستويين المتوسط والمرتفع، حيث تراوحت ما بين (3.49- 3.94) وانحراف معياري (0.67) وبمستوى متوسط، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يدرب البرنامج المتعلمين على ممارسة أساليب تربوية حديثة" في

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال فاعلية طرق التدريس والتدريب مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يدرب البرنامج المتعلمين على ممارسة أساليب تربوية حديثة.	3.94	0.96	مرتفع
2	2	يعتمد على التعلم بالخبرة.	3.67	0.97	مرتفع
3	4	يتم التدريب في البرنامج بالطريقة التعاونية.	3.66	0.97	متوسط
3	15	يعرض الدروس بأساليب شيقة.	3.66	0.96	متوسط
5	3	يعتمد البرنامج على التعلم الواقعي.	3.64	0.95	متوسط
5	16	يستخدم أسلوب البحث العلمي في التدريس.	3.64	0.97	متوسط
7	14	يقوم بدور المرشد والموجه للتعليم.	3.63	0.94	متوسط
8	9	يستخدم طرق التدريس التي تحقق مشاركة فعالة في عملية التعليم.	3.61	0.95	متوسط
9	8	يتم التدريب وفق أساليب تنمية التفكير لدى المتعلمين مثل القبعات الست، والعصف الذهني وحل المشكلات وغيرها.	3.60	0.94	متوسط
10	6	يستخدم طرق التدريب التي تنمي التفكير لدى المتعلم.	3.59	0.92	متوسط
11	10	يراعي ملاءمة طرق التدريب للأهداف التربوية للبرنامج.	3.58	0.93	متوسط
12	5	يراعي التدريب في البرنامج عمليات التعلم الذاتي.	3.57	0.92	متوسط
13	7	يهتم بانتقال أثر التدريب في الممارسات العملية.	3.56	0.95	متوسط
14	12	يقدم أنشطة إثرائية للمتفوقين.	3.54	1.05	متوسط
14	13	يهتم بعمليات التعزيز المتنوعة.	3.54	1.04	متوسط
16	11	يركز على الطلبة الضعفاء أثناء التدريس.	3.49	1.03	متوسط
		فاعلية طرق التدريس والتدريب	3.62	0.67	متوسط

اختيار الوسيلة التعليمية، ويستطيع حوسبة مادته كذلك من خلال التحاقه بدورة إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.

السؤال الثاني: ما مستوى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس في محافظة عجلون من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس من وجهة نظرهم، وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بشكل عام كان مرتفعاً، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للكفايات مابين (3.72-3.80) وانحراف معياري (0.62)، حيث جاء مجال كفايات التنفيذ في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.80) وانحراف معياري (0.68) وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال كفايات التخطيط في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.76) وانحراف معياري (0.68) وبمستوى مرتفع، وجاء مجال

أشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لفاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كانت متوسطة، وقد جاء مجال فاعلية المحتوى في المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.67)، وانحراف معياري (0.63)، وبمستوى مرتفع. بينما جاء مجال فاعلية الأهداف في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.63)، وانحراف معياري (0.66)، وبمستوى متوسط. بينما جاء مجال فاعلية طرق التدريس والتدريب في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.62)، وانحراف معياري (0.67)، وبمستوى متوسط. ويمكن تفسير ذلك إلى اهتمام المعلمين ورغبتهم في الإلمام بالكفايات التكنولوجية المتنوعة، وبمجالاتها المحددة في الأداة وامتلاكهم هذه الكفايات نتيجة التحاقهم بهذا البرنامج، كما تعقدتها وزارة التربية والتعليم في مجالات تحليل المحتوى

وتصميم التدريس وتصميم الوسائل واستخدامها واستخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة من خلال اجتياز دورة الرخصة الدولية لاستخدام الحاسوب (ICDL)، كما وأن المعلم يتقن

كفايات التقويم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.72) وانحراف معياري (0.71)، وبلغ المتوسط الحسابي للكفايات المهنية لدى معلمي المدارس ككل (3.76)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس في محافظة عجلون من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	كفايات التنفيذ	3.80	0.68	مرتفع
2	1	كفايات التخطيط	3.76	0.68	مرتفع
3	3	كفايات التقويم	3.72	0.71	مرتفع
		الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس	3.76	0.62	مرتفع

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حد، حيث كانت على النحو التالي:

1- مجال كفايات التخطيط: أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال كفايات التخطيط لدى معلمي المدارس من وجهة نظرهم أنفسهم كان مرتفعاً، وقد تراوح المتوسط الحسابي ما بين (3.66- 3.94)، وانحراف معياري (0.68)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يضع المعلم

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال كفايات التخطيط مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يضع المعلم أهدافاً معرفية ووجدانية ومهارية تناسب طبيعة الدرس.	3.94	0.89	مرتفع
2	3	يضع الأهداف في تسلسل منطقي.	3.82	0.88	مرتفع
3	8	يضع خطة سنوية لتدريس المنهاج.	3.81	0.97	مرتفع
4	2	يصوغ الأهداف التدريسية صياغة صحيحة.	3.78	0.87	مرتفع
4	7	يعد خطة يومية لكل درس.	3.78	0.93	مرتفع
6	4	يربط بين كل هدف وما يلزمه من محتوى وأساليب وأنشطة ووسائل وتقويم.	3.75	0.86	مرتفع
6	5	يحلل محتوى المادة الدراسية.	3.75	0.91	مرتفع
6	11	يصوغ أهداف الدرس بطريقة سلوكية واضحة ومحددة وقابلة للقياس.	3.75	0.92	مرتفع
6	14	يحدد إستراتيجيات وأدوات التقويم المناسبة للدرس	3.75	0.97	مرتفع
10	12	يختار الوسائل التعليمية المناسبة للأهداف.	3.72	0.95	مرتفع
10	15	يضع الزمن المناسب لتحقيق كل هدف	3.72	1.01	مرتفع
12	9	يخطط لأساليب تنمية التفكير لدى الطلبة.	3.71	0.93	مرتفع
12	13	يحدد إستراتيجية التدريس المناسبة للدرس.	3.71	0.97	مرتفع
14	10	يخطط لأهداف معرفية ومهارية ووجدانية.	3.69	0.93	مرتفع
15	6	يحلل خصائص المتعلمين من جميع جوانب الشخصية.	3.66	0.88	متوسط
		كفايات التخطيط	3.76	0.68	مرتفع

التنفيذ لدى معلمي المدارس من وجهة نظرهم أنفسهم كان مرتفعاً، وقد تراوح المتوسط الحسابي ما بين

2- مجال كفايات التنفيذ: أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال كفايات

(3.69- 3.92)، وانحراف معياري (0.68)، حيث جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على "يستخدم لغة سليمة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وانحراف معياري (0.83)، وبمستوى مرتفع. بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "يقدم التغذية

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات مجال كفايات التنفيذ مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	9	يستخدم لغة سليمة.	3.92	0.83	مرتفع
2	1	يستخدم التهيئة المناسبة في الوقت المناسب.	3.91	0.95	مرتفع
3	10	يتقبل أفكار الطلبة الايجابية والسلبية.	3.87	0.85	مرتفع
4	5	ينوع في طرق التدريس واستراتيجياته.	3.83	0.93	مرتفع
5	7	يشرك الطلبة في العملية التعليمية.	3.82	0.88	مرتفع
6	6	يدير الصف بفاعلية.	3.81	0.92	مرتفع
7	11	لديه المهارة لتوجيه الأسئلة	3.79	0.87	مرتفع
8	2	يحرص على إثارة الدافعية للمتعلمين.	3.76	0.95	مرتفع
8	3	يراعي الفروق الفردية عند تنفيذ الدرس	3.76	0.98	مرتفع
10	12	يبني تدريسه على نتائج الاختبارات التشخيصية	3.75	0.91	مرتفع
11	4	يستطيع التعامل مع إجابات المتعلمين	3.71	0.89	مرتفع
12	8	يقدم التغذية الراجعة المناسبة.	3.69	1.01	مرتفع
		كفايات التنفيذ	3.80	0.68	مرتفع

3- مجال كفايات التقويم: أظهرت النتائج المتعلقة بهذا المجال أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال كفايات التقويم من وجهة نظر معلمي المدارس أنفسهم كان مرتفعاً، وقد تراوح المتوسط الحسابي ما بين (3.59- 3.88)، وانحراف معياري (0.71)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يتابع الأعمال الكتابية للطلبة" في المرتبة الأولى

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات مجال كفايات التقويم مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يتابع الأعمال الكتابية للطلبة.	3.88	0.88	مرتفع
2	3	ينوع من أساليب التقويم.	3.77	0.91	مرتفع
2	7	يراعي شمول التقويم للمستويات المعرفية والمهارية والوجدانية المختلفة.	3.77	0.90	مرتفع
4	2	يصمم اختبارات تحصيلية مناسبة.	3.76	0.86	مرتفع
4	13	يعتمد في عملية التقويم على أدوات تقويم متنوعة مثل (سلاالم التقدير، قوائم الشطب، السجلات القصصية، ملف الإنجاز...)	3.76	0.98	مرتفع
6	4	يمارس عملية التقويم بشكل مستمر.	3.75	0.93	مرتفع
7	6	يراعي شمول التقويم لأهداف التدريس.	3.74	0.93	مرتفع
7	11	يعطي وقتاً كافياً للإجابة عن الأسئلة.	3.74	0.99	مرتفع

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	5	يُدرج الأسئلة وفق مستويات صعوبتها.	3.72	0.89	مرتفع
9	10	يوجه أسئلة التقويم لكافة الطلبة.	3.72	1.00	مرتفع
11	9	يهتم بالواجبات البيتية في عملية التقويم.	3.67	0.99	مرتفع
12	8	يقدم التغذية الراجعة بعد عملية التقويم التكويني.	3.66	1.00	متوسط
12	12	يراعي الوقت المناسب أثناء الحصة لإجراء عملية التقويم.	3.66	1.00	متوسط
14	15	ينمي البرنامج مهارات التعلم الذاتي.	3.64	1.00	متوسط
15	14	يشرك الطلبة في عملية التقويم.	3.59	0.97	متوسط
		كفايات التقويم	3.72	0.71	مرتفع

المدرسة عن طريق متابعة مذكرات دفاتر تحضير المعلمين للحصص اليومية، والعمل على رصد أسماء من يلتزم بعملية التحضير اليومي للحصص الصفية، وإنّ هناك عقوبة مناسبة لمن لا يلتزم بعملية التحضير اليومية. هذا بالإضافة إلى دور المشرف التربوي الذي يركز في زيارته الإشرافية للمعلمين على متابعة دفاتر التحضير، وقد يعود السبب أيضاً إلى إدراك المعلمين الذين خبرتهم طويلة في مجال التدريس لأهمية عنصر التخطيط في اختيار أفضل أساليب التدريس والتحكم في العملية التعليمية-التعليمية.

وقد أظهرت النتائج أيضاً أن التقويم يأتي في المرتبة الثالثة في الكفايات المهنية وبمستوى مرتفع باعتباره كفاية أساسية يجب أن تتوفر لدى المعلم لتحديد القيمة الحقيقية لفاعلية التدريس التكنولوجي التي يمكن أن تستخدم في الحكم على صلاحية التدريس ونتائجه، وهذا يعني أن يكون الحكم على كفاية المعلم من أطراف متعددة لها صلة بعمله التدريسي والتربوي والتعليمي. وإنّ التقويم من الكفايات المهنية للمعلم داخل الفصل الدراسي وتفاعله اللفظي وغير اللفظي مع الطلاب؛ وقد يحقق هذا المعيار عدداً من الفوائد منها إن التقويم يجري كعملية تشخيصية فإذا كان تقويم المعلم منخفضاً فإن النتائج تشير إلى ما يعرقل أداء المعلم، أو إخفاقه في عمله.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة إدراك المعلمين لفاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودرجة توافر الكفايات المهنية لديهم في محافظة عجلون من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين إدراك المعلمين لدرجة فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ودرجة توافر الكفايات المهنية لديهم، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة

أظهرت النتائج أن مستوى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس كان مرتفعاً، حيث جاء مجال كفاية التنفيذ في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.80)، وانحراف معياري (0.68)، وبمستوى مرتفع. بينما جاء مجال كفايات التخطيط في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.76)، وانحراف معياري (0.68)، وبمستوى مرتفع. وجاء مجال كفايات التقويم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.72)، وانحراف معياري (0.71)، بمستوى مرتفع. ويمكن تفسير ذلك إلى أن هذه الكفايات من صلب عمل المعلمين، وهي الأساس الذي تقوم عليه عملية التعليم، وأن هذه الكفايات يتم متابعتها من مديري المدارس والمشرفين التربويين، ويمكن أن يفسر الباحثان هذه النتيجة بأن برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات المهنية على اختلاف أنواعها وفلسفاتها تعد في غاية الأهمية؛ وذلك لتزويد المعلم بخبرات ومهارات التعليم والتعلم التي بدورها تؤهله لأن يكون قادراً على أداء المهام الموكلة إليه، بالإضافة إلى أنها تزوده بمهارات النمو المهني والحركي والشخصي، كما وتهتم برفع كفاية جميع المعلمين إلى أعلى المستويات، وذلك من خلال ما تقدمه من معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات وقيم.

ويعزو الباحثان الأسباب التي يمكن أن تكون وراء جعل التنفيذ في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع هي: كفاية المعلمين لاستغلال وقت الحصة الصفية بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، والمتابعة المستمرة من قبل إدارة المدرسة لأداء المعلمين، بالإضافة إلى الرقابة من الأهل والمتابعة من أولياء الأمور لتحصيل أبنائهم العلمي.

كما يرى الباحثان أن من الأسباب وراء جعل التخطيط يأتي في المرتبة الثانية وبمستوى مرتفع، أن مجال التخطيط لدى المعلمين متابع بشكل يومي ودوري ومبرمج من إدارة

إحصائيا بين مستوى فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومستوى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس ولكافة المجالات. والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول 11: معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين ادراك المعلمين لدرجة فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومستوى توافر الكفايات المهنية لديهم في محافظة عجلون.

المجال	كفايات التخطيط	كفايات التنفيذ	كفايات التقويم	الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس ككل
فاعلية الأهداف	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر
الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
العدد	272	272	272	272
فاعلية المحتوى	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر
الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
العدد	272	272	272	272
فاعلية طرق التدريس والتدريب	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر
الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
العدد	272	272	272	272
فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ككل	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر	معامل الارتباط ر
الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000
العدد	272	272	272	272

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). **دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

متوسطة، وقد جاء مجال فاعلية المحتوى في المرتبة الأولى، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال فاعلية الأهداف في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط، وجاء مجال فاعلية طرق التدريس والتدريب في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط أيضاً.

- أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي المدارس من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بشكل عام كان مرتفعاً، حيث جاء مجال كفايات التنفيذ في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال كفايات التخطيط في المرتبة الثانية وبمستوى مرتفع، وجاء مجال كفايات التقويم في المرتبة الأخيرة وبمستوى مرتفع أيضاً.

- أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين ادراك المعلمين لدرجة فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ودرجة توافر الكفايات المهنية لديهم ولكافة المجالات.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين ادراك المعلمين لدرجة فاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودرجة توافر الكفايات المهنية لديهم، ويمكن أن يعزى ذلك إلى وعي المعلمين بالمهارات التي يجب عليهم امتلاكها، والمهارات التي يقدمها البرنامج والتي تتلاءم مع احتياجاتهم وكفاياتهم التدريسية فضلاً عن التغير الكبير الذي طرأ على دور المعلم المهني وأدائه نتيجة للتغيرات التكنولوجية السريعة التي يشهدها عالم اليوم في مختلف الجوانب (العلمية، الثقافية، المعرفية، والاجتماعية). مما ينعكس ذلك على دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى مربٍّ بأوسع ما تحمله هذه الكلمة من معاني، كما أن تحول المدرسة من مجرد مؤسسة تعليمية إلى مؤسسة اجتماعية، وانعكس ذلك على عمل المعلم ودوره وادراكه للمهارات التي يجب عليه امتلاكها، وبالتالي أظهرت النتائج علاقة واضحة بين مدركات المعلمين لفاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودرجة امتلاكهم لتلك الكفايات الواجب امتلاكها.

خلاصة النتائج والتوصيات:

يمكن تلخيص النتائج على النحو التالي:

- أشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لأدراك المعلمين لفاعلية برنامج دبلوم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كانت

التوصيات:

في ضوء الدراسة الحالية ونتائجها يوصي الباحثان بما يلي:

- العمل على تنمية مهارات، وكفايات المعلمين فيما يتعلق بامتلاك وممارسة مجموعة من الكفايات التدريسية والمتعلقة باستخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة.
- زيادة الاهتمام والتركيز من قبل المشرفين التربويين من خلال عقد الدورات التدريبية للمعلمين الجدد فيما يتعلق بامتلاك هؤلاء المعلمين للكفايات التدريسية وممارستها.
- صقل مهارات المعلمين المتدربين في بناء أدوات القياس البديلة وطرق استخدامها، وذلك في مجالات التقييم الذاتي، وحقائب الانجاز، وتقييم الأقران لدعم و تطوير النموذج البيداغوجي المتمركز على الطالب.

المراجع:

- أبا الخيل، فوزية. (2004). تطوير برنامج تدريبي قائم على تكنولوجيا الوسائط الفائقة وفاعليته في تنمية كفاية استخدام الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) لمعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مستقبل التربية العربية، (32).
- أبو الحاج، عطا. (2009). دراسة تقويمية لبرنامج الدبلوم العالي في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية (ICTE)، في الجامعة الأردنية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- باهرمز، عبد الرحمن. (2011). الكفايات المهنية اللازمة لمديري المدارس الثانوية ومستوى توافرها لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة شبوة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.
- بطارسة، منيرة. (2005). بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- بتيل، عبد الرحمن. (2010). برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمنطقة

عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

البخيت، راشين. (2007). مدى ممارسة المعلمين للمهارات والمعارف المكتسبة في برنامج دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الموقف التعليمي الصفي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

البخيت، راشين والعمرى، أكرم. (2008). مدى ممارسة المعلمين للمهارات والمعارف المكتسبة في برنامج دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الموقف التعليمي الصفي في المدارس الحكومية في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 4(4)، 249-254.

الحرمان، محمد. (2006). دراسة ميدانية لواقع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الاستكشافية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العجمي، باسم. (2011). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر غزة في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين (2008). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، جمهورية مصر العربية.

العجلوني، عدنان. (2005). بناء برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية لمدرسي مؤسسة التدريب المهني في الأردن في ضوء امتلاكهم لها وبيان أهميته التطبيقية من وجهة نظر ذوي الاختصاص. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

Chan, D, W. (2001). Characteristics and Competencies of teacher of – Gifted Learners: the Hong Kong Teacher perspective. Roper Review. A journal Gifted Education. 23(4) , p197.

Haris, J. (2011). Utilization of computer technology by teacher at carl Schurs High School, A Chicago public school. Dissertation Abstract International. A61\06, p2268.

- Varasides, C. and Mclsaac, M. (2001), Integration Technology in Teaching and Teacher Education: Implication for policy and Curriculum Reform, *Educational Media International*, 38 (2\3), 127-132.
- Nergency, M , C.(2003). Teacher Competences in this Time and place. *Teacher journal* ,2 (2), 92 – 201.
- Tam, Maureen (2000), Constructivism, Instructional Design and Technology: Implication for Transforming Distance Learning, *Educational Technology & Society*, 3(2), 17-38.

مستويات المنعة النفسية لدى خريجي دور رعاية الأيتام وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي والتحصيل الدراسي

أحمد الشيخ علي*

تاريخ قبوله 2014/7/20

تاريخ تسلم البحث 2014/5/18

Resilience Levels and Their Relationship to Academic Adjustment and Achievement among Graduates of Orphanages

Ahmad Alsheikh Ali, Psychology Department, Al-Ahlyya Amman University, Jordan.

Abstract: This study examines resilience levels in relation to academic adjustment and achievement among a sample of (195) students enrolled in undergraduate, community college, and vocational programs. Respondents were distributed into two group (Childcare center graduates, n= 92 , and students of normal families, n=103). A number of classified variables were controlled. Resilience and academic adjustment scales were employed. Results have indicated that high levels of resilience were found among orphans in general. Furthermore, resilience proved to be a good predictor of academic adjustment and achievement. In comparison to students in normal families, orphans showed significant differences on resourcefulness subscale. No significant differences were found related to gender, whilst significant differences were found in resilience attributed to residency and level of education.

Keywords: resilience, academic adjustment, achievement, orphanages.

وسوء التكيف (Elhawi, 2005)، فيما يؤكد البعض الآخر من الباحثين أن الرفض أو الإقصاء الاجتماعي يعد واحداً من أهم النتائج المترتبة على وجود هؤلاء الأفراد ضمن دور الرعاية (Stein, 2008)، ويبدو هذا الأمر جلياً عندما نجد إن الثقافة تأخذ موضوع الأسرة والحسب والنسب بعين الاعتبار في معظم الممارسات الاجتماعية كالزواج أو حتى المهنية كالتوظيف.

وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية تتناول خريجي دور الرعاية الذين يتلقون الدعم من أجل إكمال دراستهم المهنية أو المتوسطة أو الجامعية، إلا أنها تسلط الضوء على واحدة من المخرجات الشخصية والاجتماعية التي تتعلق ببنيتهن النفسية ومهاراتهم الحياتية التي تعد واحدة من أهم عوامل النجاح في الحياة الشخصية والأكاديمية والمهنية.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مستويات المنعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (195) طالباً جامعياً أو بمستوى الدبلوم أو التدريب المهني توزعوا على مجموعتين، (92) فرداً من الأيتام خريجو دور الرعاية، و(103) طالباً يعيشون في أسر طبيعية. كما ضمنت الدراسة مجموعة من المتغيرات التصنيفية. استخدمت الدراسة مقياسي المنعة النفسية والتكيف الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة من المنعة النفسية لدى عينة الأيتام، كما تبين أن منعتهم النفسية تتنبأ بالتكيف الأكاديمي والتحصيل. كما تبين من خلال المقارنة أن عينة الأيتام تفوقوا في مجال المصادر الشخصية بالمقارنة مع العاديين، فيما لم تظهر فروق دالة في المنعة النفسية تبعاً لمتغيرات الجنس، فيما ظهرت فروق دالة تبعاً لعدد سنوات الإقامة في دار الرعاية لصالح من أقام لفترة أطول، إضافة إلى فروق دالة تعزى لسبب الإقام والمستوى التعليمي.

الكلمات المفتاحية: المنعة النفسية، التكيف الأكاديمي، التحصيل، الأيتام، دار الرعاية.

مقدمة: عكفت دول العالم قاطبة على تكريس الجهود لتنمية وتمكين الشباب، فقد أولت المجتمعات في سياساتها العديد من المشاريع التنموية الهادفة إلى توجيه البرامج الكفيلة بتطويرهم ورعايتهم وتحضيرهم لمرحلة الرشد بما يضمن أن يكونوا أفراداً منتجين والتقليل من المشكلات التي قد ترتبط بهذه المرحلة مثل الفقر والبطالة وإساءة استخدام الكحول والمخدرات والعنف وغيرها من المشكلات. وعلى الرغم من أن معظم هذا الاهتمام سواء على مستوى البحث أو المشاريع التنموية قد ركز على الشباب الذين يقيمون ضمن أسر طبيعية، إلا أن اهتماماً أقل يولي لتلك الفئة من الشباب ممن نشأوا في ظروف غير طبيعية مثل خريجو دور الرعاية الإيوائية من الأيتام (Browne, 2009).

تشير نتائج الأبحاث أن معظم اليافعين الذين نشأوا في دور الرعاية يطورون العديد من المشكلات في الصحة النفسية والتكيف مقارنة بغيرهم في الأسر الطبيعية (Casares, Thombs, and Rousseau, 2004) كالوحدة والقلق والاكتئاب وتدني تقدير الذات (Foster & Williamson, 2000)، إضافة إلى قلة احتمال انخراطهم في التعليم الجامعي والبطالة والتشرد والانخراط بسلوكات خطيرة كالمخدرات (Mantovani 2005; Stein 2006) (Barn, Andrew &).

* قسم علم النفس، جامعة عمان الأهلية، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

بظلالها على مسيرة حياة الشخص اللاحقة من خلال قدرته على بناء العلاقات الفعالة والمرضية انفعالياً أو التصرف بطريقة ينقصها الدفء وتتميز بنقص الثقة والتنظيم الانفعالي (Zeanah, 2000).

ويؤكد لوثر (Luthar, 2006) دور عوامل التعلق ونوع المعاملة والنظام الملائم والدفء المقدم في دور الرعاية كمتغيرات مفتاحية لفهم المنعة النفسية التي تتشكل عبر مسيرة حياة نزلاء دور الرعاية، إذ يشير إلى أن هذه العوامل ترتبط بالوظائف المعرفية والانفعالية والاجتماعية اللاحقة. وتضيف دراسات أخرى أن ظروف الفقر والحرمان التي تتزامن مع عوامل الدفء والمساندة في دور الرعاية لا تكفي كعوامل للتنبؤ بضعف المنعة النفسية اللاحقة للنزلاء (Grossman & Rhodes, 2002).

المنعة النفسية Psychological Resilience:

يعود مصطلح المنعة Resilience في أصله إلى الفيزياء والرياضيات حيث يشير إلى سعة المادة عند العودة لحالة التوازن بعد الإزاحة، وهي جزء من قياس الاستقرار في الرياضيات (Bodin and Wiman, 2004). وما يفضي إليه هذا المفهوم هو أن السلوك الديناميكي بشكل عام يسعى للعودة لحالة التوازن، أي أن الحركة وعوامل المرونة هي عوامل تسير جنباً إلى جنب مع المنعة وتلعب دوراً حاسماً في العودة لحالة الاستقرار من عدمه.

أما في العلوم النفسية، فعادة ما يتم تناول هذا المفهوم في إطار المصاعب الحياتية بشكل عام، حيث يتم الحكم على مستوى المنعة لدى الشخص في ضوء المخرجات المترتبة على الخبرة الضاغطة سواء كانت إيجابية أو سلبية (Seery, 2011). إن بنية المنعة النفسية تبرز في الظروف التي تتحدى الفرد لاستنهاض مصادره الشخصية بغرض التعامل مع هذه المواقف الضاغطة التي تعيق تحقيق أهدافه خصوصاً حين تتضمن هذه المواقف المنافسة التي تتطلب جهود مستمرة لتحقيق الغاية (McKay, Niven, Lavalley, & White, 2008).

ويشير الأدب النفسي إلى العديد من التعريفات للمنعة النفسية، فيعرفها كل من لوثر ووسيشيتي وبيكر (Luthar, Cicchetti and Becker, 2000) بأنها عملية ديناميكية تشمل تكيفاً إيجابياً مع المواقف التي تتحدى تحقيق الأهداف، بينما نجد أن فريقاً آخر من الباحثين يبرز مفهوم الصدمة كجزء من تعريف المنعة، فيشير وايندل وبيبيت ونويز (Windle,

إن تراكم البحوث المتعلقة بهذه الفئة يساعد في تسليط الضوء على العديد من المعطيات التي تلعب دوراً في بناء هويتهم؛ فهذا يساعد على فهم الظروف التي ترتبط بالإهمال والإساءة التي قد تم التعرض لها، إضافة إلى فهم طبيعة الخدمات التي يتلقونها في دور الرعاية ومدى شموليتها (Stein, 2008) ومحاولة التعرف على المخرجات المرتبطة بتاريخهم ومقدار تأثيره في منعهم النفسية عند مواجهة تحديات أكاديمية مختلفة.

ويعد الفقر والبطالة وموت أحد الوالدين من أهم أسباب إيداع الأطفال في دور الرعاية (Carter, 2005). وقد تنوعت الدراسات التي حاولت استقصاء بعض الآثار المرتبطة بالتنظيم الانفعالي والنمو النفسي الاجتماعي لهؤلاء الأطفال نتيجة غياب الدور المباشر للوالدين في التنشئة، فتناولت دراسة عبداللطيف (1993) الوحدة النفسية وعلاقتها بالسلوك التكيفي لدى أبناء دور الرعاية الاجتماعية بأعمار تراوحت بين (16 - 18 سنة). وقد أظهرت النتائج ارتفاعاً في مستوى الوحدة النفسية وانخفاضاً في المهارات التكيفية لدى الأيتام مجهولي النسب.

كما درست المناصير (2009) التحديات التي تواجه الفتيات مجهولات النسب المتخرجات من دور الرعاية الاجتماعية في الأردن واحتياجاتهن النفسية والاجتماعية. وتوصلت إلى أن الفتيات مجهولات النسب لديهن مشكلات وتحديات متعددة في الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية. ففي الجانب النفسي تعاني تلك الفتيات من اضطرابات في القلق، إضافة إلى اضطرابات سلوكية وشخصية، وشعور بالدونية والقهر، وضعف الثقة بالنفس، والشعور بثقل الحياة وصعوبة تحمل تبعاتها. أما على المستوى الاجتماعي فقد عانين الوصمة والتمييز، والعزلة والاستغلال، والصعوبة في إقامة علاقات اجتماعية واستدامتها خاصة في إطار العلاقة الزوجية. فيما واجهن صعوبات في إيجاد عمل مناسب وارتفاع نسبة البطالة، وتدني الدخل، وعدم وجود ضمان اجتماعي وتأمين صحي على المستوى الاقتصادي.

فيما أشار جونسون وبراون وهاملتون (Johnson, Browne and Hamilton, 2006) أن هؤلاء الأطفال مقارنة بمن يعيشون في أسر طبيعية يطورون مشكلات في التعلق الانفعالي، فيما يقترح سمايك وديمتريسكيو وزينه (Smyke, Dumitrescu and Zeanah, 2002) أن استمرارية مشكلات التعلق الانفعالي ترتبط بنوعية وحساسية الخدمة المقدمة لحاجات النزلاء. وبهذا الصدد، فإن قضية التعلق تلقي

والاجتماعي والقدرات العقلية والمزاج والتنظيم الذاتي ونمط التنشئة الأسرية والتعلق وسوء المعاملة .

وقد تمت دراسة المنعة النفسية لدى العديد من الفئات التي تنطوي عليها التعريفات السابقة، فدرسها سيرى Seery (2011) عند الرياضيين باعتبار أنهم يعانون من ضغوط مرتفعة وتنافسية تتطلب المثابرة والجهد، فيما اهتم فريق آخر بدراستها في الإطار الأكاديمي، بغرض تقصي العوامل المسؤولة عن المنعة النفسية التي قد تلعب دوراً إيجابياً في الأداء الأكاديمي، Haskett, Nears, Ward, & McPherson, (2006)، فوجهت بعض الدراسات اهتمامها لدراسة العلاقة بين الأداء الأكاديمي وعلاقته بمشكلات سوء التعامل في مرحلة الطفولة (Walsh, Dawson, & Mattingly, 2010)، وقد كانت نتائج هذه الدراسة مضللة حيث لم يتم التوصل لنتائج حاسمة تفسر الأداء الأكاديمي في ضوء مشكلات الطفولة، وذهبت الدراسة لتفسير النتائج بكون الطلبة مجبرون على إظهار مستوى مرتفع من المنعة النفسية للحفاظ على أداء وظائفهم التي يواجهها التحدي Fletcher & Sarkar, (2012).

أما بالنسبة للأيتام، فقد تمت دراسة موضوع المنعة النفسية في أطر مختلفة، فقد ركزت الدراسة التي أجراها مينيك (Mienke 2012) على دور الرعاية النفسية والمالية لمجموعة من الأيتام. استخدمت الدراسة المنهج التتبعي في البحث حيث قارنت التطورات التي ارتبطت بمهارات التكيف والمنعة النفسية لمجموعة من الأطفال مكونة من 14 طفل بسن 9 - 12 سنة لغاية سن 18 ممن تعرضوا لأشكال مختلفة من الإساءة ، وقد أظهرت النتائج التي بنيت على المقابلات الإكلينيكية المعمقة ودراسة الحالة إلى أن 9 أطفال قد أظهروا تحسناً ملحوظاً في مهارات التكيف والمنعة النفسية. وقد تم عزو هذا التحسن إلى التدخلات التي قدمت لهؤلاء الأطفال بعد تاريخ الإساءة والتي ركزت على إحداث تغييرات أساسية في نمط حياتهم وإدخال نظام الدعم الوالدي البديل والدعم المالي لهم.

فيما درس كل من فيرمستاد وفاستيد وداني ولي (Fjermestad, Kvestad, Danie and Lie 2008) مهارات التوافق والمنعة النفسية التي يستخدمها الأيتام. تكونت عينة الدراسة من ثمانية أيتام يقيمون في مؤسسة رعاية اجتماعية تتراوح أعمارهم بين 12 - 17 عاماً، ويشير تاريخ هؤلاء الأطفال والمراهقين إلى وجود عدد من عوامل الخطورة كالتفكك الأسري، والإصابة بمرض مزمن، والفقر

(Bennert, & Noyes 2011) بأن المنعة عملية دينامية يستخدم الفرد خلالها مهارات تكيف إيجابية على الرغم من الأحداث الصادمة التي يختبرها، إضافة إلى كونها عملية تعبر عن قدرة الفرد على التوافق مع الضغط من خلال استخدام مصادره الشخصية والبيئية بغرض العودة لحالة التوازن أثناء مواجهة المحن. فيما يميل كونر وديفيدسون (Connor & Davidson 2003) إلى تعريف المنعة النفسية بصورة غير مباشرة، إذ يؤكدان أنه لا بد من تعريفها من خلال قياسها، وبالتالي فإن العناصر التي تبدو أساسية كمكونات للمنعة النفسية تتضمن: التفاؤل، والمثابرة، ومركز الضبط الداخلي، والفعالية الذاتية، والقدرة على التكيف وأخيراً الدعم الاجتماعي المدرك. ويذهب فريق ثالث لوضع المنعة النفسية في إطار وقائي حيث يركز على العوامل الوقائية في الشخصية التي تحصن الفرد ضد الضغوط Wagnild & Young, (1993). أما روتر (Rutter 1990)، فتضيف بعداً آخر في تعريف المنعة النفسية، إذ اعتبرتها الوجه الآخر لمفهوم الهشاشة النفسية Vulnerability، وتضيف أن المنعة النفسية لا تشير إلى بناء ثابت في شخصية الفرد، بل أنها تتحسن بوجود عوامل وقائية أخرى مثل وجود علاقة حميمة والدعم الاجتماعي وتقدير الذات ومفهوم الذات ومهارات حل المشكلات. وبذلك يتبين أن المنعة النفسية تتضمن عناصر مرتبطة بمواجهة الضغوط والقدرة على التكيف والوقاية من التحديات، وأن الخصائص الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد هي عناصر تراكمية تشكل البناء النفسي له والتي تتفاعل بمجملها مع الخبرات المختلفة التي يواجهها.

إن تقبل الواقع والتعامل معه بمعطياته يعد من القضايا التي تبرز بشكل جلي أيضاً عند تناول مفهوم المنعة (Burns & Anstey, 2010)، ومن هذا المنطلق، فإن التعامل مع ما يفرضه الواقع يتطلب قدرة استثنائية للتكيف مع التغيرات الجذرية دون فقدان معنى الحياة، وهذا من شأنه أن يجعل مفهوم المنعة يتقاطع مع مفاهيم مثل الصبر، وتحمل النتائج السلبية، والتفاؤل. وبذلك تتكامل هذه العناصر معاً من أجل دفع الفرد للتغلب على الآثار المؤلمة للأحداث والظروف الصعبة والمضي قدماً نحو المستقبل (Sutcliffe & Vogus, 2003) ويضيف شتاين (Stein 2006) أن المنعة النفسية تقاس من خلال نتائجها، حيث أنها تتفاعل مع مجموعة من عوامل الخطورة والإنتاجية على حد سواء، وبمصطلحات قابلة للقياس، فلا بد عند محاولة دراسة المناعة والعوامل التي تشكلها أن يتم قياس عوامل مثل التحصيل الأكاديمي وغياب المرض النفسي وتقدير الذات وعوامل الدعم الأسري

تواجههم، وقد تبين أن أكثر مهارات التوافق استخداماً للتعامل مع هذه التحديات هي التغيير في طريقة التفكير والتركيز على أفكار ايجابية أخرى والبحث عن الدعم من جهات خارجية. كما استنتجت الدراسة أيضاً أن المنعة النفسية تزداد قوة لديهم من خلال استخدام مهارات التوافق.

وعليه، تشير المراجعة السابقة للدراسات أن المنعة النفسية كمفهوم عام يظهر بأشكال متفاوتة لدى خريجي دور الرعاية، ففي حين تركز بعض الدراسات على العوامل الداخلية المرتبطة بالمنعة مثل تقدير الذات والمثابرة والثقة بالنفس، ومهارات التكيف، نجد أن دراسات أخرى تؤكد على دور العوامل الاجتماعية والبيئية والثقافية المرتبطة بالمنعة مثل أنظمة الدعم الاجتماعي والمؤسسي والثقافة السائدة. وهذا من شأنه أن يؤكد أن العوامل التي تؤثر بالمنعة هي عوامل متعددة ومركبة ومتداخلة ولا يمكن التقليل من شأن أي منها.

التكيف الأكاديمي والتحصيل

يشير التكيف بشكل عام إلى عملية تفاعلية نشطة بين الفرد وبيئته، وضمن الإطار الأكاديمي، فإن تطبيق هذا المفهوم يستدعي من الشخص الذي يسعى للتكيف استخدام مصادره الشخصية المختلفة لتحقيق الأداء الأكاديمي المطلوب (Peggy and Jairo, 2011)، ولا يرتبط الأداء الأكاديمي بالتحصيل فقط، بل يشمل عوامل أكاديمية وشخصية واجتماعية (Astin, 1999)، حيث أن البيئة الأكاديمية بيئة تفاعلية نشطة تتداخل فيها هذه العوامل مع بعضها البعض وتؤثر بالتكيف الأكاديمي بطرق مباشرة وغير مباشرة.

هذا وتشكل البيئة الأكاديمية الجامعية ظروفاً تنطوي على مجموعة من الضغوطات النفسية التي تتطلب التعامل معها. فتشير نتائج الأبحاث أن الدراسة الجامعية تتطلب التحضير للامتحانات والحصول على تقدير مرضٍ والتنافس والتمكن من إدارة كم كبير من المعلومات في وقت قصير (Christopher, Koofreh, Uduak and Nyebuk, 2011). وضمن هذه الظروف الضاغطة، تتفاعل عوامل شخصية مع أخرى بيئية واجتماعية في تحديد مخرجات تلك البيئة الأكاديمية.

وبناءً على ذلك، فقد تمت دراسة التكيف الأكاديمي والتحصيل الدراسي بعناصره المختلفة في ضوء العديد من المتغيرات. فتناوله باجي وجايرو (Peggy and Jairo, 2011) في ضوء الفعالية الذاتية، وافترضت دراستهما أن التكيف

وظروف بيئية حرمانية مختلفة. أظهرت النتائج أن العوامل الأكثر تأثيراً ارتبطت بوجود العلاقة الحميمة والتي ارتبط غيابها بتدني الأداء الأكاديمي لديهم.

وفي ذات السياق، حاولت كل من بوني وكارلسو وباربارا (Bonnie, Carlso and Barbara, 2012) دراسة المنعة النفسية في إطار اضطراب ما بعد الصدمة الضاغطة نتيجة التهجير وفقدان الآباء باستخدام أسلوب دراسة الحالة. لم تتوصل الدراسة لنتائج حاسمة توضح الاختلافات في تطور المنعة ومستوياتها وخرجت الدراسة بتوصيات من شأنها التأكيد على ضرورة دراسة العوامل الثقافية والاجتماعية التي لعبت دوراً غير واضح في المنعة النفسية حيث أن العوامل المرتبطة بكيفية إدراك الصدمة تتباين بشكل يثير الانتباه تبعاً لطبيعة النظام الثقافي والاجتماعي الجديد الذي يحتضن الأشخاص الذين تعرضوا لهذا النوع من الأزمات.

ولمّا كانت العوامل الثقافية والنظم الدينية من العوامل التي لعبت دوراً هاماً في المنعة النفسية، فلا بد من الإشارة إلى الدراسة التي قام بها كل من ايرف وسلينغل (Arve and S'lungile, 2011) والتي هدفت لفحص العلاقة بين التدين والمنعة النفسية عند الأطفال والمراهقين بأعمار تراوحت بين 7 - 18 سنة من الأيتام في جنوب أفريقيا، وأظهرت النتائج أن التدين لعب دوراً هاماً جداً في زيادة قدرتهم على التعامل مع مواقف الأزمة.

عطفاً على العوامل البيئية والظروف المحيطة، أجرى جين وبيني وهولدينغ وأليكس (Jean, Penny, Holding & Alex, 2009) دراسة تناولت المنعة النفسية من خلال التدخل العلاجي القائم على تعديل الظروف البيئية، حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من العوامل التي تزيد الهشاشة النفسية لدى الأيتام نزلاء دور الرعاية، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر العوامل ارتباطاً بالهشاشة النفسية هي الفقر والظروف البيئية المحيطة باليتم أكثر من كونها ترتبط بحالة اليتيم نفسها.

وفي إطار دراسة مهارات التوافق المستخدمة عند الأيتام نزلاء دور الرعاية أجرى ونات ورفاقه (Wanat, Whisnant, Reicherter, Solvason, Juul, Penrose & Koopman, 2010) دراسة على عينة مكونة من 14 نزيلًا تراوحت أعمارهم بين 10 - 24 عاماً، حيث استخدمت الدراسة المنهج النوعي لتحليل بيانات المقابلة. فأظهرت النتائج أن عدم إمكانية إتمام التعليم وعدم تجاوب المؤسسة مع بعض الحاجات الأساسية لهم كانت من أهم التحديات التي

وفي دراسة أخرى جاءت بنتائج مختلفة أجرتها العمري (2013) هدفت للتحقق من مستويات التكيف والكفاءة الذاتية عند (300) خريج من دور رعاية الأيتام، وقد أظهرت النتائج أن مستويات القلق والاكتئاب كانت أعلى لدى خريجي دور الرعاية الأيوائية مجهولي النسب، فيما لم تظهر الدراسة فروقاً في مستويات التكيف تعزى لنوع الرعاية (ايوائية أو غير ايوائية). وهذا يعطي مؤشراً جديداً على أن العوامل التي ترتبط بالتكيف قد تتأثر بعوامل أخرى تحتاج لمزيد من البحث.

ولحسم الخلاف المتعلق بنتائج الدراسات التي حاولت بحث تأثير الخبرات الصادمة في تاريخ حياة الفرد على المخرجات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية اللاحقة، فقد جادل كل من مارتن ومارش Martin and Marsh (2009) هذا الأمر وخرجا بمفهوم جديد في البناء النفسي هو "الشغف الأكاديمي" Academic buoyancy وقد تم ربط هذا المفهوم بصورة مباشرة بالمنعة النفسية؛ فالمنعة النفسية حسب وجهة النظر هذه تشير إلى قدرة الفرد على الاستجابة بشكل بناء للتحديات والإخفاقات، وتعد الإحباطات اليومية في البيئة الأكاديمية جزءاً من تلك التحديات التي يواجهها معظم الطلبة، وعليه قدم الباحثان مفهوم الشغف الأكاديمي كنموذج لتفسير المنعة التي يواجه فيها الطلبة إحباطاتهم، إلا أنهما حددا اختلاف هذا المفهوم عن مفهوم المنعة النفسية في أنه يتعلق بالمنعة في إطار البيئة الأكاديمية وليس بشكل عام. وبناءً على ذلك، فإن الطالب الذي يواجه مشكلة عميقة في التحصيل والتكيف الأكاديمي يحتاج إلى منعة نفسية، أما الطالب الذي يواجه مشكلات تتعلق بالدافعية أو تدني تحصيله فإنه يحتاج إلى الشغف الأكاديمي.

ويرتبط الشغف الأكاديمي بشكل إيجابي بمخرجات تعليمية تكيفية تتضمن الثقة بالنفس والقدرة على التخطيط والمثابرة ومستويات أقل من القلق (Martin, Colmar, Davey, & Marsh, 2010). وأن الشغف الأكاديمي يرتبط بقضيتين أساسيتين لأغراض قياسه هما: النزعة القوية للتكيف ومهارات التوافق الناجحة.

وفيما يتعلق بدور المنعة النفسية في التحصيل، فقد أجريت العديد من الدراسات التي أكدت على الدور المهم الذي تلعبه المنعة في التحصيل، فقد تناولت الدراسة التي أجراها كل من سوانسن وفاليننت وليميري وأوبرن Swanson, Valiente, Lemery and O'Brien (2011) المنعة كمتغير وسيط بين الدعم الوالدي من جهة والتحصيل الأكاديمي والفعالية الاجتماعية من جهة أخرى. تضمنت عينة

الأكاديمي يحدد في ضوء الإدراكات التي يحملها الفرد حول قدراته، وأن هذه المعتقدات تتفاعل بشكل ديناميكي مع المتغيرات التي تفرضها البيئة الأكاديمية والتي تؤدي بالنهاية إلى تحديد نمط الاستجابة لهذه المتغيرات.

فيما رجحت بعض الدراسات دور العوامل الداخلية في الأداء الأكاديمي، حيث حاول كل من العلوان والعطيات (2010) دراسة العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل، إذ افترضت الدراسة أن الدافعية الداخلية ترتبط بمهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي. وهذا من شأنه أن يؤكد على دور عوامل مثل قبول التحدي والمسؤولية التي تعد من العوامل المرتبطة بالمنعة النفسية.

أما دراسة سكينر وبتزر وستيل Skinner, Pitzer and steele (2013)، فقد افترضت أن مهارات التوافق هي جزء من مكونات المنعة التي تشكل الدافعية الأكاديمية. كما توصلت الدراسة إلى أن مهارات التوافق التكيفية تتضمن وضع الاستراتيجية، والبحث عن المساعدة، والانخراط في التحدي، والالتزام، وأن هذه العوامل ترتبط بمجملةا بتقدير الذات. وهذا يعطي مؤشراً إضافياً بأن العوامل التي تتنبأ بالتكيف الأكاديمي متداخلة وتشمل عناصر داخلية وبيئية.

وفيما يتعلق بدور العوامل البيئية ودورها في التكيف الأكاديمي، فإن هناك مجموعة من الظروف المرتبطة بالبيئة الأكاديمية نفسها أو البيئة الأوسع والمرتبطة بالظروف الثقافية والاجتماعية والكوارث والحروب وغيرها. ويشير جودمان (2004) Goodman الذي استخدم منهج دراسة الحالة في هذا السياق أن المراهقين الأيتام الذين هجروا من بلدانهم لظروف مختلفة يواجهون تحديات كبيرة في التكيف مع البيئة الأكاديمية الجديدة. فقد وجد بأنهم أكثر عرضة للمضايقة والتمييز من قبل زملاءهم. ويضيف بوني ورفاقه Bonnie et al. (2012) أن مهارات التكيف الاجتماعي والذكاء والرغبة في التعلم كلها عوامل تزيد من مهارات التوافق والنجاح.

كما تشير دراسات أخرى بأن الأيتام وغيرهم من الفئات المحرومة أو من تعرضوا للآزمات هم أكثر احتمالاً لمواجهة مشكلات تكيف بشكل عام إضافة إلى مشكلات أخرى مرتبطة بالصحة النفسية، ويشير إلهاوي (2005) Elhawi في دراسة أجراها على 112 مراهقاً، أن خريجي دور الرعاية من الأيتام أكثر عرضة للرفض الاجتماعي وتدني تقدير الذات وضعف التحصيل الأكاديمي نتيجة لعوامل متعددة سببت قصوراً في إدراكهم لكفاءتهم وقدرتهم على الإنجاز.

2. هل تختلف مستويات المنعة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف مكان الإقامة (مقيم بدور الرعاية، غير مقيم بدور الرعاية)؟
3. هل تختلف مستويات المنعة النفسية لدى الأيتام خريجي دور الرعاية باختلاف متغيرات: الجنس، ومستوى التعليم، عدد سنوات الإقامة في دار الرعاية، وسبب الإقامة في دور الرعاية ؟
4. ما القدرة التنبؤية للمنعة النفسية بأبعادها المختلفة في التكيف الأكاديمي والتحصيل لدى الأيتام خريجي دور الرعاية ؟

أهمية الدراسة:

يعد موضوع المنعة النفسية من الموضوعات الحديثة نسبياً في الدراسات النفسية، إذا بدأ هذا المفهوم باختزال عدد من المفاهيم الأخرى التي تنطوي تحته مثل المرونة والصلابة والتنظيم الذاتي ومهارات التوافق وغيرها. وقد جاء تطبيق هذا المفهوم في الدراسة الحالية على فئة تحتاج المزيد من الدراسة والفهم لخصائصها النفسية والاجتماعية وهم خريجو دور الرعاية من الأيتام، فقد تبين أن هناك عدداً من هؤلاء الأشخاص يكملون دراستهم المهنية أو الجامعية والجامعية المتوسطة على الرغم من أن الدراسات السابقة أشارت لتعدد الآثار السلبية المرتبطة بالإقامة بدور الرعاية عليهم وفي سنواتهم اللاحقة من العمر مثل ضعف مهارات التكيف والانحراف السلوكي والبطالة وغيرها، فجاء افتراض هذه الدراسة لمحاولة فهم البنية النفسية التي تميز هؤلاء الأيتام ممن سعوا لإكمال دراستهم رغم الظروف الحارمانية الصعبة التي اختبروها خلال إقامتهم في دور الرعاية الإيوائية.

محددات الدراسة:

- محددات مرتبطة بحجم العينة، إذ أن حجم العينة صغير نسبياً نظراً لصعوبة الوصول لهذا الفئة من المجتمع، ولقلة من يكملون الدراسة منهم وبالتالي تصبح إمكانية تعميم نتائجها محدودة.
- محددات مرتبطة بأدوات الدراسة وخصائص صدقها وثباتها.
- محددات ترتبط باحتمال استجابة أفراد عينة الدراسة بطريقة غير دقيقة لرغبتهم بالظهور بشكل مرغوب خصوصاً وأن التطبيق قد تم بإشراف الجهة الداعمة لهم.

الدراسة 240 مراهقاً ومراهقة، وقد دعمت النتائج افتراض الدراسة وأكدت أن غياب الدعم الوالدي يسهم بشكل سلبي في المنعة النفسية.

وفي دراسة أخرى أجراها ستاك وباريلا وتوربا Stack, Parrila and Torppa (2014) هدفت للتحقق من دور المنعة النفسية في التغلب على صعوبات التعلم في القراءة والتحصيل الأكاديمي عند عينة من 120 طالباً جامعياً. أظهرت النتائج أن المنعة النفسية ارتبطت بالمثابرة والجد وارتفاع التحصيل والرضا العام عن الذات.

يتضح مما سبق أن العوامل المرتبطة بالتكيف الأكاديمي والتحصيل يمكن أن تصنف إلى متغيرات داخلية أو خارجية، ترتبط المتغيرات الداخلية بعوامل مثل مهارات التوافق ومركز الضبط الداخلي والدافعية الداخلية وغيرها من المتغيرات التي تنطوي على عوامل سيطرة داخلية، فيما تشمل العوامل الخارجية مجموعة من الظروف البيئية والثقافية وعوامل الأزمة والتشريد وأنظمة الدعم الاجتماعي. ويبدو أن هذه العوامل مجتمعة تتفاعل مع بعضها البعض بطريقة دينامية لتشكل المنعة النفسية وما تتضمنه من خصائص تتعلق بالمرونة وحل المشكلات ومواجهة التحديات. كما أن النتائج المرتبطة بالتوافق الأكاديمي عند الأيتام لا يمكن عزوها لظروف أو متغيرات بعينها، فبالعودة لدراسة مارتن ومارش Martin and Marsh (2009)، فمن الممكن القول إن الأيتام خريجي دور الرعاية قد يتمتعون بالشغف الأكاديمي الذي يؤهلهم للنجاح بمعزل عن ظروف أخرى بيئية أو تتعلق بتاريخهم، ويبقى هذا الافتراض جدلياً ولا يمكن حسمه بشكل قطعي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكمن مشكلة الدراسة في كونها تحاول الربط بين مجموعة من المتغيرات ضمن افتراض نظري يساعد على تفسير دور المنعة النفسية في التكيف الأكاديمي والتحصيل، إذ أن العناصر المرتبطة بالمنعة النفسية قد تشكل سبباً وجيهاً يساعد في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للأيتام الذين نشأوا في دور رعاية من الممكن أنها خلفت لديهم العديد من الأسباب المعيقة لتكيفهم الأكاديمي. وبشكل محدد تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستويات المنعة النفسية لدى الأيتام خريجي دور الرعاية؟

مصطلحات الدراسة:

- دار الرعاية: نظام مؤسسي غير شخصي يهدف لإدارة شؤون حياة النزلاء مثل المأكل والنوم والدراسة، وهو نظام يتطلب وجود علاقة مهنية وليست والدية بين الكبار والأطفال النزلاء (Browne, 2009). وهناك عدة أسباب لإيداع اليتيم في دار الرعاية مثل التفكك الأسري، وفاة المعيل، مجهولية النسب.
- الأيتام: كل شخص فقد أحد والديه أو كليهما. ويتم تحديدهم إجرائياً لأغراض الدراسة الحالية من خلال وجود ملف إدخال لدار رعاية له.
- المنعة النفسية: عملية دينامية تشمل تكييفاً إيجابياً مع المواقف التي تتحدى تحقيق الأهداف Luthar et al., (2000). وتعرف إجرائياً لأغراض الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الشخص على مقياس المنعة النفسية الذي طوره كوني وديفيدسون (Connor & Davidson, 2003).
- التكيف الأكاديمي: عملية تفاعلية نشطة بين الفرد وبيئته الجامعية تهدف إلى التعامل مع التحديات التي تعيق تحقيق أهدافه الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. ويعرف إجرائياً لأغراض الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي

يحصل عليها الشخص على مقياس التكيف الأكاديمي الذي أعدته العديلي (2014).

- التحصيل: المعدل التراكمي للطالب. ويعرف إجرائياً من خلال تقرير الأداء الأكاديمي في ملف الطالب لدى الجهة الداعمة لتعليمه.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع خريجي دور الرعاية الذين يتلقون الدعم من صندوق الأمان لمستقبل الأيتام بغرض إكمال دراستهم المهنية أو الجامعية والمتوسطة وعددهم (107) وقد تم توزيع أدوات الدراسة عليهم جميعاً، وبعد إدخال البيانات تبين أن هناك (92) منهم صالحة للتحليل. أما بالنسبة لعينة الطلبة الذين يعيشون ضمن أسر طبيعية، فقد تم اختيار (107) طالباً وطالبة يدرسون بنفس الجامعات والكليات والمعاهد التي يدرس بها خريجو دور الرعاية، وقد تبقى 103 منهم تصلح للتحليل. وبذلك بلغ مجموع أفراد العينة (195) طالباً وطالبة، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للجنس، ومستوى التعليم، وعدد سنوات الإقامة في دار الرعاية وسبب هذه الإقامة.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للجنس ومستوى التعليم وعدد سنوات الإقامة في دار الرعاية وسبب الإقامة

المتغير	الطلبة خريجو دور الرعاية		الطلبة في الأسر الطبيعية	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الجنس				
ذكور	61	66,3%	37	36,0%
إناث	31	33,7%	66	64,0%
مستوى التعليم				
تدريب مهني	20	21,7%	23	22,3%
دبلوم كلية مجتمع	25	27,2%	21	20,3%
بكالوريوس	58	63,0%	48	46,6%
سنوات الإقامة في دار الرعاية				
أقل من 7 سنوات	9	9,7%		
أكثر من 7 سنوات	83	90,3%		
أسباب الإقامة بدار الرعاية				
تفكك أسري	19	20,6%		
مجهول النسب	38	41,3%		
يتيم الأب	13	14,1%		
يتيم الأم	5	5,0%		
يتيم الوالدين	17	18,4%		

أدوات الدراسة:

مقياس كونر - ديفيدسون للمناعة النفسية - Connor-Davidson Resilience Scale

قام بتطويره كونر وديفيدسون Connor & Davidson (2003). يتكون المقياس في نسخته الأصلية من (25) فقرة تتم الاستجابة عليها حسب تدرج ليكرت الخماسي، حيث يحدد المستجيب درجة موافقته على كل فقرة وفق ما يلي: أوافق بشدة 5، أوافق 4، محايد 3، غير موافق 2، غير موافق بشدة 1. وبذلك تتراوح الإجابة بين 100-25 وكلما ارتفعت الدرجة فإن ذلك يشير لمستوى أعلى من المناعة النفسية. ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد فرعية هي :

1. الصلابة Hardiness: قدرة الشخص على تحمل الإحباط ومواجهة المواقف الصعبة، إضافة إلى مستوى مرتفع من الإيمان بقدراته الداخلية. وتقيسه الفقرات: 4، 12، 14، 15، 16، 17، 18، 23، 24.
2. المصادر Resourcefulness: سيطرة الفرد على المواقف المحبطة التي يواجهها، والشعور بالسيطرة على مجريات حياته بشكل عام. وتقيسه الفقرات: 1، 2، 5، 11، 13، 22، 25.
3. التفاؤل Optimism: النظرة الخيرة للعالم. وتقيسه الفقرات: 3، 6، 7، 8، 9، 10، 19، 20، 21.

صدق المقياس وثباته في صورته الأصلية:

أشارت دراسة تطوير المقياس إلى تمتعه بعدد من خصائص الصدق، حيث حقق مؤشرات صدق البناء بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على عينة مكونة من 577 شخص من الراشدين، والذي كشف عن خمسة عوامل فسرت نسبة عالية من التباين هي: 1. الكفاءة الشخصية، المعايير المرتفعة والصلابة. 2. الثقة بالنفس، تحمل النتائج السلبية، أثر الضغط في تقوية الذات. 3. التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة. 4. السيطرة والروحانية. 5. الصلابة، وأن جميع قيم تشبع الفقرات على العوامل التي تنتمي إليها كانت أعلى من 0.30. كما تم احتساب مؤشرات الصدق التبايني بين العوامل والأبعاد التي تنتمي إليها، حيث أشارت معاملات الارتباط إلى وجود معاملات ارتباط دالة بلغت أعلى من 0.70 على جميع الأبعاد.

أما فيما يتعلق بثبات المقياس، أشارت نتائج ثبات الاتساق الداخلي المحسوب بمعادلة كرونباخ ألفا، بأن جميع أبعاد المقياس تمتعت بمعاملات ثبات مرتفعة (أعلى من

0.89). وهذا يشير إلى تمتع المقياس بصورته الأصلية بمعاملات ثبات مرتفعة. كما أشارت نتائج الثبات بالإعادة، أن معامل الارتباط بين زمني التطبيق كان 0.87.

صدق وثبات الصورة العربية من المقياس:

إجراءات ترجمة مقياس المناعة النفسية للغة العربية:

1. بعد الحصول على النسخة الأصلية من المقياس وقراءة دليل تعليماته، تمت ترجمته والتأكد من سلامة التعبيرات المستخدمة ثم عرض فقرات المقياس بعد ترجمتها من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية على عدد من المختصين في مجال الترجمة والتعريب من أجل الحكم على دقة الترجمة، وتم إبداء جملة ملاحظات تتعلق بدقة صياغة بعض الفقرات المترجمة.
2. تم عرض المقياس على مختص في اللغة العربية بغرض التحقق من السلامة اللغوية للفقرات، والذي أبدى بعض الملاحظات التي تم تضمينها في النسخة المعدلة.
3. تم عرض الأداة في صيغتها الأولية على عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والتربية الخاصة وعلم النفس الإكلينيكي. هدفت نسخة التحكيم التي تكونت من (25) فقرة إلى التحقق من دقة الترجمة وملاءمة الفقرات للمجالات السلوكية التي تنتمي إليها. وقد أشارت ملاحظات المحكمين إلى ضرورة إعادة صياغة بعض الفقرات في المقياس لكي تصبح أكثر وضوحاً وقد تم تعديل الملاحظات التي اتفق 80% من المحكمين على ضرورة تصويبها.

بعد الانتهاء من ترجمة المقياس، وعرضه على المحكمين وإجراءات الصدق المنطقي وإجراء التعديلات المناسبة على الفقرات التي أشار المحكمون إليها، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة تراوحت سنواتهم الدراسية بين السنة الأولى والرابعة، وذلك للتحقق من وضوح الفقرات ومناسبتها لطلبة الجامعة، إلى جانب الحصول على مؤشرات أولية حول القدرة التمييزية للفقرات، وقد أظهرت النتائج أن جميع فقرات المقياس حققت معامل ارتباط بالدرجة الكلية أعلى من (0.30).

فيما يتعلق بثبات المقياس، تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معاملات الاتساق الداخلي، وقد تراوحت

المعاملات مؤشر مناسب على ثبات المقياس (العديلي، 2014).

صدق وثبات الصورة المعربة من المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة تراوحت سنواتهم الدراسية بين السنة الأولى والرابعة، وذلك للتحقق من وضوح الفقرات ومناسبتها لطلبة الجامعة، إلى جانب الحصول على مؤشرات أولية حول القدرة التمييزية للفقرات، وقد أظهرت النتائج أن جميع فقرات المقياس حققت معامل ارتباط بالدرجة الكلية أعلى من (0.30).

فيما يتعلق بثبات المقياس، تم تطبيق معادلة كرونباخ ألف لاستخراج معاملات الاتساق الداخلي وارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت تلك المعاملات بين 0.82 - 0.86 وللدرجة الكلية 0.92.

المتغيرات التصنيفية:

تم تصميم مجموعة من الأسئلة بمستويات تصنيفية مختلفة، وقد شملت هذه المتغيرات: الجنس، مستوى التعليم: (تدريب مهني، دبلوم، جامعة)، عدد سنوات الإقامة في دار الرعاية: (أقل من 6 سنوات، أكثر من 6 سنوات)، أسباب الإقامة في دار الرعاية: (تفكك أسري، مجهول نسب، يتيم الأب، يتيم الأم، يتيم الوالدين)، التحصيل الدراسي: (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، راسب).

إجراءات الدراسة:

تمت مخاطبة صندوق الأمان لمستقبل الأيتام بغرض الحصول على موافقة التطبيق لمقاييس الدراسة، حيث أنه الجهة الوحيدة في الأردن التي تقوم بدعم تعليم الأيتام بعد تخرجهم من دور الرعاية. بعد الحصول على الموافقة، تم الاجتماع بمدير البرامج وفريق المرشدين في الصندوق لإطلاعهم على أهداف الدراسة وإجراءات التطبيق وضرورة التأكيد على سرية البيانات. تمت الاستعانة بالمرشدين لأغراض التطبيق و إطلاعهم على إجراءات جمع البيانات والأسس الأخلاقية للتطبيق الذي ركز على قضيتين، الأولى تعلقت بعدم الطلب من المستجيب تعبئة البيانات التصنيفية المتعلقة بتاريخه في دور الرعاية أو معدله الدراسي مع الحفاظ على سرية الأسماء، حيث أن الصندوق لديه بيانات موثقة حول جميع المنتسبين ويمكن الحصول عليها دون تعريض المنتفع من خدمات الصندوق للإحراج، أما القضية الأخلاقية

معاملات الثبات بين 0.549 - 0.783 فيما بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية 0.86. ويوضح الجدول (2) نتائج ذلك.

جدول 2: معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية وقيم ألفا

المقياس المنع النفسية	الارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال	ألفا
البعد		
الصلابة	0.748 - 0.783	0.782
المصادر	0.549 - 0.648	0.695
التفاؤل	0.549 - 0.606	0.742
الكلية		0.860

مقياس التكيف الأكاديمي:

قامت (العديلي، 2014) بتطوير مقياس التكيف الأكاديمي. تكون المقياس من (30) فقرة تقيس مواقف سلوكية تعكس التكيف الأكاديمي، يجاب عليها من خلال سلم تدرج خماسي (أوافق بشدة وتأخذ 4 درجات، موافق وتأخذ 3 درجات، محايد وتأخذ 2 درجات، لا أوافق وتأخذ 1 درجة، لا أوافق بشدة وتأخذ 0 درجة) وتتوزع فقرات المقياس على ثلاث أبعاد أساسية هي:

1. التكيف الاجتماعي وله 10 فقرات هي: (1، 2، 3، 4، 5، 16، 17، 18، 19، 20)
2. الرضا عن الانجاز الأكاديمي وله 10 فقرات هي: (6، 7، 8، 9، 10، 21، 22، 23، 24، 25).
3. التكيف الانفعالي وله 10 فقرات هي: (11، 12، 13، 14، 15، 26، 27، 28، 29، 30)

وتتراوح الدرجة الكلية لكل بعد (10-50) حيث تشير الدرجة المرتفعة على البعد على ارتفاع مستوى التكيف، وتتراوح الدرجة الكلية بين 30-150.

صدق المقياس وثباته في صورته الأصلية:

تمتع المقياس بصورته الأصلية بعدد من خصائص الصدق، حيث تم التوصل لدلالات صدق المحكمين إضافة إلى صدق البناء، إذ تم استخراج مؤشر الاتساق والتجانس الداخلي باحتساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين 0.32 - 0.75 (العديلي، 2014).

أما فيما يتعلق بالثبات، فقد تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لأبعاد مقياس التكيف الاجتماعي، والرضا عن الانجاز، والتكيف الانفعالي كانت 0.82، 0.84، 0.81 بالترتيب. كما بلغت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي بلغت بالترتيب 0.86، 0.84، 0.89، لمجالات المقياس وتعد جميع هذه

بين المجموعات في ظاهرة معينة. كما يسعى هذا المنهج لتحديد مقدار ما تفسره المتغيرات المختلفة من التباين.

النتائج:

السؤال الأول: ما مستويات المنعة النفسية لدى الأيتام خريجو دور الرعاية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستويات المنعة النفسية، ويوضح الجدول (3) نتائج ذلك.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات المنعة النفسية لدى خريجي دور الرعاية

المنعة النفسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الصلابة	4.22	0.63	مرتفع
المصادر	4.27	0.57	مرتفع
التفاؤل	4.29	0.41	مرتفع
الدرجة الكلية	4.28	0.43	مرتفع

يتضح من الجدول (3) بأن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (4.22- 4.29)، وأن أعلى متوسط كان لمجال التفاؤل حيث بلغ 4.29. بإنحراف معياري 0.41، وأن أقل متوسط حسابي كان لمجال الصلابة وبلغ 4.22. بإنحراف معياري 0.63، وأن المتوسط العام 4.28. بإنحراف معياري 0.43. وجميع هذه المتوسطات الحسابية ضمن المستوى المرتفع.

السؤال الثاني: هل تختلف مستويات المنعة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف مكان الإقامة (مقيم بدور الرعاية، غير مقيم بدور الرعاية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت لعينيتين مستقلتين ويبين الجدول (4) نتائج ذلك.

الثانية فتعلقت بإعطاء المنتفع الحق بعدم الاشتراك بالدراسة. وقد استغرق جمع البيانات شهراً واحداً تقريباً، حيث أن التوجه للمنتفعين أمر صعب لكونهم يدرسون في جامعات مختلفة في جميع محافظات المملكة، لذلك كان يتم تطبيق المقاييس على كل منتفع عند مراجعته للصندوق، حيث أنه من المتوقع أن يقوم كل منتفع بمراجعة الصندوق بين الحين والآخر لقضايا إدارية مختلفة.

أما فيما يتعلق بإجراءات اختيار أفراد عينة المقارنة، فقد تم استخدام نفس المقياس والتعديل على معلومات البيانات الشخصية بتضمين سؤال للتحقق من كون الشخص قد أقام بدار رعاية حتى يتم استثناءه من العينة. كما تم اختيار أفراد عينة المقارنة من نفس المستويات الأكاديمية ونفس الجامعات التي يدرس بها أفراد عينة الأيتام لتوفير شروط مقارنة موضوعية، حيث توزع أفراد هذه العينة على نفس المؤسسات التعليمية التي ينتمي لها خريجو دور الرعاية، وقد تم بعد الانتهاء من جمع بيانات خريجو دور الرعاية بتصنيف البيانات حسب الجامعات التي يدرسون بها وتخصصاتهم وتحصيلهم وجنسهم، وفي ضوء ذلك تم التوجه لتلك المؤسسات الأكاديمية من قبل مساعدو البحث والتدريس والاختيار بشكل عشوائي لأفراد يحققون نفس الشروط.

التصميم الإحصائي:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS للإجابة عن أسئلة الدراسة وفق ما يلي:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدراسة الأول.
2. تحليل التباين الأحادي، واختبار ت للإجابة عن سؤالي الدراسة الثاني والثالث.
3. تحليل الإنحدار المتعدد للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج العليّ المقارن الذي يحاول التعرف على العوامل المفسرة للعلاقة بين المتغيرات من خلال المقارنة

جدول 4: نتائج اختبار (ت) للاختلاف في مستوى المنعة النفسية تبعاً لمتغير مكان الإقامة

المنعة النفسية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الصلابة	غير مقيم	95	4.04	0.59	1.00	0.32
	مقيم	90	3.95	0.66		
المصادر	غير مقيم	96	3.72	0.61	-2.04	0.04
	مقيم	90	3.91	0.68		
التفاؤل	غير مقيم	100	3.92	0.68	0.07	0.94
	مقيم	90	3.92	0.71		
الدرجة الكلية	غير مقيم	103	3.84	0.57	-0.94	0.35
	مقيم	92	3.92	0.61		

السؤال الثالث: هل تختلف مستويات المنعة النفسية لدى الأيتام خريجو دور الرعاية باختلاف متغيرات: الجنس، ومستوى التعليم، عدد سنوات الإقامة في دار الرعاية، وسبب الإقامة في دور الرعاية ؟

فيما يتعلق بمستوى المنعة النفسية تبعاً لمتغير الجنس، تم إجراء اختبار ت لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول (55) نتائج ذلك.

يتضح من الجدول (4) بأن الفروق في أبعاد المنعة النفسية تبعاً لمكان الإقامة كانت دالة في مجال المصادر حيث كانت قيمة ت لها -2.04 وهي دالة عند مستوى 0.05 فأقل، وبمراجعة المتوسطات الحسابية يتبين بأن مستوى المصادر كان أعلى عند المقيمين بدور الرعاية مقارنة بغير المقيمين، أما بقية الأبعاد والدرجة الكلية فلم تبلغ الفروق فيها مستوى الدلالة تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

جدول 5: نتائج اختبار (ت) للاختلاف في مستوى المنعة النفسية تبعاً لمتغير الجنس

المنعة النفسية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الصلابة	ذكور	57	4.29	0.70	1.30	0.20
	إناث	28	4.10	0.45		
المصادر	ذكور	59	4.23	0.67	-0.92	0.36
	إناث	28	4.35	0.30		
التفاؤل	ذكور	57	4.30	0.43	-0.12	0.91
	إناث	28	4.31	0.38		
الدرجة الكلية	ذكور	53	4.31	0.48	0.52	0.60
	إناث	28	4.25	0.33		

أما فيما يتعلق باختلاف مستوى المنعة النفسية تبعاً لمتغير مستوى التعليم، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو موضح بالجدول (6)

يتضح من الجدول (5) بأن الفروق في المتوسطات الحسابية لم تبلغ مستوى الدلالة الاحصائية لجميع المجالات مستوى 0.05 فأقل. مما يشير إلى أن مستويات المنعة النفسية لا تختلف باختلاف متغير الجنس.

جدول 6: نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في مستوى المنعة النفسية تبعاً لمتغير مستوى التعليم

المنعة النفسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الصلابة	بين المجموعات	1.17	2	0.59	1.50	0.23
	داخل المجموعات	32.49	83	0.39		
	المجموع	33.67	85			
المصادر	بين المجموعات	3.65	2	1.83	6.25	0.00
	داخل المجموعات	24.84	85	0.29		
	المجموع	28.50	87			
التفاؤل	بين المجموعات	2.12	2	1.06	7.17	0.00
	داخل المجموعات	12.29	83	0.15		
	المجموع	14.41	85			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.29	2	1.15	6.95	0.00
	داخل المجموعات	13.01	79	0.16		
	المجموع	15.30	81			

يتضح من الجدول (6) بأن الفروق في المتوسطات الحسابية بلغت مستوى الدلالة الاحصائية لمجالات (المصادر، والتفاؤل، والدرجة الكلية) عند مستوى 0.05، ولتحديد في أي من فئات التعليم تقع هذه الفروق تم إجراء اختبار شافية للمقارنات البعدية (جدول 7).

جدول 7: نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية للاختلاف في المنعة النفسية تبعاً لمتغير مستوى التعليم

المؤهل	تدريب مهني	دبلوم	جامعة
المصادر	تدريب مهني	0.01	-0.46
	دبلوم		-0.47
التفاؤل	تدريب مهني	-0.13	-0.37
	دبلوم		-0.24
الدرجة الكلية	تدريب مهني	-0.20	-0.39
	دبلوم		-0.19
	جامعة		

يتبين من الجدول (7) بأن مستوى المصادر والتفاؤل والدرجة الكلية للمنعة كانت أعلى لدى حملة المؤهل الجامعي مقارنة بحملة الدبلوم والتدريب المهني. الإقامة، فقد تم إجراء اختبار ت لعينتين مستقلتين كما هو موضح بالجدول (8)

جدول 8: نتائج اختبار (ت) للاختلاف في مستوى المنعة النفسية تبعاً لمتغير عدد سنوات الإقامة

المنعة النفسية	عدد سنوات الإقامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الصلابة	أقل من 6 سنوات	7	4.16	0.48	-0.64	0.53
	أكثر من 6 سنوات	77	4.29	0.53		
المصادر	أقل من 6 سنوات	7	4.22	0.32	-0.41	0.69
	أكثر من 6 سنوات	79	4.31	0.54		
التفاؤل	أقل من 6 سنوات	7	3.95	0.44	-2.35	0.02
	أكثر من 6 سنوات	79	4.32	0.40		
الدرجة الكلية	أقل من 6 سنوات	7	4.11	0.40	-1.09	0.28
	أكثر من 6 سنوات	75	4.30	0.44		

فيما يتعلق بمستويات المنعة النفسية تبعاً لسبب الإقامة بدور الرعاية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو موضح بالجدول (9).

يتضح من الجدول (8) بأن الفروق في المتوسطات الحسابية بلغت مستوى الدلالة الاحصائية لمجالات (التفاؤل) عند مستوى 0.05، حيث تشير مراجعة المتوسطات بأن مستوى التفاؤل أعلى لدى من اقام في دور الرعاية 6 سنوات فأكثر مقارنة بمن أقام أقل من 6 سنوات.

جدول 9: نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في مستوى المنعة النفسية تبعاً لمتغير سبب الإقامة

المنعة النفسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الصلابة	بين المجموعات	4.788	4	1.197	5.534	0.001
	داخل المجموعات	16.653	77	0.216		
	المجموع	21.441	81			
المصادر	بين المجموعات	.859	4	0.215	0.781	0.541
	داخل المجموعات	21.713	79	0.275		
	المجموع	22.571	83			
التفاؤل	بين المجموعات	1.720	4	0.430	2.911	0.027
	داخل المجموعات	11.675	79	0.148		
	المجموع	13.395	83			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.838	4	0.459	2.776	0.033
	داخل المجموعات	12.414	75	0.166		
	المجموع	14.252	79			

من أسباب الإقامة تقع الفروق تم إجراء اختبار شافية للمقارنات البعدية كما هو موضح بالجدول (10).

يتضح من الجدول (9) بأن الفروق في المتوسطات الحسابية بلغت مستوى الدلالة الاحصائية لمجالات (الصلابة، التفاؤل، الدرجة الكلية) عند مستوى 0.05، ولتحديد في أي

جدول 10: نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية للاختلاف في المنعة النفسية تبعاً لمتغير سبب الإقامة

البعد	سبب الإقامة	تفكك أسري	مجهول نسب	يتيم الاب	يتيم الام	يتيم الوالدين
الصلابة	تفكك أسري		-0.36	*-0.62	-0.01	0.09
	مجهول نسب			-0.27	0.35	*0.450
	يتيم الاب				0.61	*0.71
	يتيم الام					0.11
التفاؤل	تفكك أسري		-0.25	*-0.28	0.02	0.05
	مجهول نسب			-0.03	0.27	*0.31
	يتيم الاب				0.30	*0.33
	يتيم الام					0.04
الدرجة الكلية	تفكك أسري		-0.20	*-0.44	-0.03	0.08
	مجهول نسب			-0.24	0.17	*0.28
	يتيم الاب				0.41	*0.51
	يتيم الام					0.11

الصلابة والتفاؤل والدرجة الكلية لمن كان سبب إقامته بدار

جدول 11: نتائج تحليل الانحدار للقدرة التنبؤية للمنة النفسية بأبعادها المختلفة في التكيف الأكاديمي والتحصيل

التكيف الأكاديمي	الارتباط المتعدد	معامل التحديد	ف	الدالة
0.659	0.43	19.91	0.000	
التحصيل الأكاديمي	الارتباط المتعدد	معامل التحديد	ف	الدالة
0.388	0.150	4.602	0.005	

يتضح من الجدول (11) بأن الارتباط المتعدد بلغ 0.659 بقيمة إحصائية ف بلغت 19.91 وبمستوى دلالة 0.000، ومعامل تحديد بلغ 43% لمتغير التكيف الأكاديمي، فيما بلغت هذه القيم 0.388، 4.60، 0.000، 15% على التوالي لمتغير التحصيل. وهذا يشير إلى وجود قدرة تنبؤية للمنة النفسية بأبعادها المختلفة في التكيف الأكاديمي والتحصيل، ولتحديد عوامل المنعة الدالة إحصائياً تم استخراج معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية إضافة إلى قيم ت، ويبين الجدول (12) نتائج ذلك.

جدول 12: معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية لعوامل المنعة النفسية بأبعادها المختلفة في التكيف الأكاديمي والتحصيل

المتغير	الأبعاد	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية	ت	الدالة
التكيف الأكاديمي	الثابت	0.91	0.42			2.18	0.03
	الصلابة	0.22	0.11			1.90	0.06
	المصادر	0.23	0.11			2.01	0.05
	التفاؤل	0.28	0.15			1.86	0.07
التحصيل	الثابت	-1.905	1.596			-1.193	0.236
	الصلابة	-0.258	0.436			-0.592	0.556
	المصادر	1.426	0.430			3.314	0.001
	التفاؤل	-0.406	0.570			-0.712	0.479

الأيتم خريجي دور الرعاية، وتحسم هذه النتيجة الغموض الذي أكتنف دراسة بوني ورفاقه (Bonnie et al. 2012)، حيث أن المستويات المرتفعة من المنعة قد تنبئ أن إدراك الظروف الحمرانية قد توجه بصورة إيجابية من خلال زيادة المصادر الشخصية التي من شأنها أن تحول الحرمان إلى حاجة للتفوق. ومن جهة أخرى، فإن هذه النتيجة تعيد إلى الأذهان مفهوم الهشاشة النفسية عند روتر (Rutter 1990) حيث أشارت إلى أن المنعة لا تعبر عن بناء ثابت في الشخصية، فعلى الطرف الآخر من المنعة تكمن الهشاشة، وضمن هذا الخط المتصل تظهر عوامل مختلفة ترتبط بظروف داخلية أو خارجية تسهم في إحداث تفاعلات جديدة تعمل على تغيير مسار الظروف الحمرانية والخروج من مأزق اعتبارها حتمية.

يتضح من الجدول (10) بأن هناك فروقاً دالة في مجال

الرعاية يعود لكونه يتيم الاب مقارنة بالتفكك الأسري حيث أن مستوى الصلابة والتفاؤل والدرجة الكلية كان أعلى لمن أقام بدار الرعاية بسبب يتم الأب.

كما تبين وجود فروق بين من أقام بدار الرعاية لكونه يتيم الوالدين أو مجهول النسب، حيث أن مجهول النسب لديه ارتفاع في متوسطات الصلابة والتفاؤل والدرجة الكلية مقارنة بيتيم الوالدين، كذلك فإن يتم الأم كان لديه ارتفاع بمستوى الصلابة والتفاؤل والدرجة الكلية مقارنة بيتيم الوالدين.

السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للمنة النفسية بأبعادها المختلفة في التكيف الأكاديمي والتحصيل لدى الأيتام خريجو دور الرعاية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد والذي تظهر نتائجه في الجدول (11)

يتضح من الجدول (12) بأن متغير المصادر كأحد ابعاد المنعة النفسية تنبأ بشكل دال إحصائياً بالتكيف الأكاديمي والتحصيل، حيث بلغت قيمة بيتا 0.25 بقيمة ت 2.01 لمتغير التكيف الأكاديمي، فيما بلغت هذه القيم 0.505، 3.31، على التوالي لمتغير التحصيل، وهي جميعاً دالة عند مستوى 0.05 فاقل. أما الصلابة والتفاؤل فلم تبلغ قيم بيتا لها مستوى الدلالة الإحصائية وتشير هذه النتيجة بأنه كلما زادت المصادر زاد مقابلها مستوى التكيف الأكاديمي والتحصيل.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت نتائج السؤال الأول أن مستويات المنعة النفسية بأبعادها المختلفة كانت مرتفعة لدى

وبغرض تحليل هذه النتيجة، يمكن الرجوع مرة أخرى إلى ما جادل فيه كل من مارتن ومارش Martin and Marsh (2009) عند بحث تأثير الخبرات الصادمة في تاريخ حياة الفرد على المخرجات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية اللاحقة وما أفضى له هذا من استحداث مفهوم الشغف الأكاديمي. إن مثل هذا الافتراض يدعم الاستنتاج الذي يتبنى مبدأ أن الإحباط قد يؤدي إلى تمكين مصادر الشخص وتقويتها بدلاً من إضعافها والتقليل منها. فعلى ما يبدو أن البناء النفسي للشخص الذي خاض جملة من التحديات يسهم في جعله أكثر تماسكاً ومهارة في مواجهة التحديات الجديدة وفي القدرة على حل المشكلات وتقبل الواقع كما هو وبمعيّاته، الأمر الذي يدعم استنتاجات بيرنز وانستي (Burns & Anstey, 2010) في هذا الإطار. كما يمكن الإضافة هنا إلى أن التكيف مع التغيرات الجذرية التي نقلت خريج دار الرعاية من كونه معتمداً على دار الرعاية إلى كونه طالباً تتقاطع منعته النفسية مع الصبر والتفائل وتحمل النتائج السلبية (Sutcliffe & Vogus, 2003). ولا يمكن أن نفعل هنا مفاهيم النظرية الأدلرية في تفسير مثل هذه النتيجة، فالرجوع إلى منطلقات النظرية، نجدها تركز على كون الإنسان يكافح من أجل تحقيق غاياته من خلال التعامل الفعال مع مهماته الحياتية، إضافة إلى كونه مدفوع نحو السيطرة على قدره ومصيره باختيار أسلوب حياته الخاص وبأنه ليس ضحية. وببدو أن مثل هذا الافتراض قد يشكل منطلقاً مهماً في تفسير مثابة اليتيم الذي اختبر ظروفًا حرمانية متعددة على خوض التحدي وتحويل الشعور بالنقص إلى تفوق، إذ يمكن النظر إلى التعليم كواحد من العوامل التي تحقق له المعنى الخاص.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

هدف سؤال الدراسة الرابع إلى التعرف على الاختلافات في مستويات المنعة النفسية والتكيف الأكاديمي لدى الأيتام خريجو دار الرعاية باختلاف متغيرات: الجنس، ومستوى التعليم، وعدد سنوات الإقامة في دار الرعاية، وسبب الإقامة في دور الرعاية.

لم تظهر النتائج فروقاً دالة في المنعة النفسية تعزى لمتغير الجنس. وتختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها المناصير (2009) والتي عزتها إلى مفاهيم ترتبط بالهشاشة وضعف المنعة النفسية عند الفتيات خريجات دور الرعاية وتحديات متعددة أخرى في الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية، كما يمكن الاستنتاج أن هذه النتيجة تختلف ضمناً مع النتائج التي توصلت إليها دراسة إلهوي

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن مجمل الأيتام الذين تمت دراستهم يتلقون الدعم من قبل صندوق الأمان لمستقبل الأيتام الذي يقدم لهم الدعم بمختلف المجالات المالية والنفسية والاجتماعية، كما يوفر برامج إرشادية وتدريبية وأخرى مساندة، مما يؤكد على ما خلصت إليه العديد من الدراسات حول دور مثل هذه العوامل Bonnie et al., 2009; Mienke, 2012; Jean et al. 2012، والتي أشارت بشكل عام إلى أن الإجراءات التدخلية على المستوى العلاجي والاجتماعي والمالي والنظام الوالدي البديل تعد عوامل حاسمة في تشكيل المنعة النفسية أكثر من حالة اليتيم أو الإقامة في دور الرعاية بحد ذاتها.

وعلى الرغم من أن مثل هذه النتيجة تبدو مختلفة نسبياً مع ما توصلت إليه دراسة المناصير (2009) التي أظهرت عدداً من الخصائص المرتبطة بخريجات دور الرعاية مثل القلق والوصمة والبطالة وغيرها، إلا أنه من الممكن عزو هذا الاختلاف إلى كون أفراد عينة تلك الدراسة من الفتيات، وهذا يضعنا أمام افتراض يتعلق باختلاف المنعة باختلاف الجنس شريطة عدم تفاعله مع إتمام الدراسة، حيث لم تظهر الدراسة الحالية اختلافاً في المنعة يعزى لمتغير الجنس، بمعنى آخر أن التعليم للفتيات قد يشكل حصانة لهن ويقوي المنعة النفسية لديهن.

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني:

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة بين المقيمين في دور رعاية وغير المقيمين من حيث مستويات المنعة النفسية باستثناء بعد المصادر الذي أظهر المقيمين في دور الرعاية تفوقاً فيه. وبالعودة إلى تعريف المصادر، فإنها تشير إلى سيطرة الفرد على المواقف المحبطة التي يواجهها وعلى مجريات حياته بشكل عام، ولا يمكن هنا أن نفعل أن مهارات التوافق والتعامل مع الإحباط هي قضايا قد فرضت على من أقام بدار رعاية بسبب طبيعة الظروف السائدة بدار الرعاية التي قد لا توفر نظاماً رديفاً يوازي ما يوفره النظام الأسري الطبيعي مما قد يدفع نزول دار الرعاية إلى تطوير أساليب حل المشكلات والتعامل مع الإحباط والتحدي، فالمصادر الشخصية تعبر عن مجمل الخبرات التي فرضت بطبيعتها أسباباً تسهل فقدان السيطرة، وكون خريج دور الرعاية قد استطاع أن يتعامل مع مجمل هذه الظروف والوصول لمرحلة التعليم المتوسط والعالي، فإنه بذلك يكون قد خاض العديد من التحديات التي نجح بمواجهتها وزادت من مصادره الشخصية.

والبحث عن مهارات تكيفية مناسبة للتعامل معه كواقع حتمي، أما عندما يكون عدد سنوات الإقامة أقل، فهذا يدعونا للتفكير بأن هناك ظروف طرأت في مرحلة عمرية ما مثل الطلاق أو الوفاة لأحد الوالدين... الخ، وإن مثل هذه الظروف تصحب معها تغييراً في نمط الحياة وقد تستدعي المرور بفترة أزمة لحين تقبل الواقع الجديد، وحيث أنه لم تتم دراسة ظروف الإقامة بكونها مستمرة أو متقطعة، فهذا يجعل التعويل على هذا الافتراض غير كافٍ، إلا أنه وبنفس الوقت قد يفسر جزءاً من هذه النتيجة. ويبدو أن النجاح بالوصول للبيئة الجامعية بحد ذاته يفرض واقعه وتحدياته بشكل مستقل بغض النظر عن عدد سنوات الإقامة، وقد تتفق هذه النتيجة ضمناً مع ما جادلت فيه دراسة فليتشر وساركر Fletcher & Sarkar (2012) بكون الطلبة مجبرون على إظهار مستوى مرتفع من المنعة النفسية للحفاظ على أداء وظائفهم التي يواجهها التحدي.

أما بالنسبة لدور سبب الإقامة في المنعة النفسية، فقد أظهرت النتائج تبايناً مضملاً يحتاج للمزيد من البحث والاستقصاء، فقد أظهر من يعاني يتم الأب صلابته وتفاؤل أكثر من الذي يعاني التفكك الأسري، وقد يعزى ذلك بصورة مباشرة إلى أن فقدان الدعم الأسري والاجتماعي الكامل يختلف عن فقدانه جزئياً، فيبدو أن وجود الأم ولو بصورة رمزية يلعب دوراً في الحفاظ على التماسك النسبي في البيئة النفسية عند المقارنة مع تفكك الأسرة. إلا أن النتائج أظهرت أيضاً أن مجهولي النسب لديهم مستويات أفضل من الصلابه والتفاؤل بالمقارنة مع يتيم الوالدين، وهذه نتيجة من شأنها أن تدعو للتفكير بالظروف المرتبطة باليتم مقارنة مع كونه مجهول النسب، فهل من الممكن الافتراض أن ولادة شخص دون معرفته بوالديه يجعل منه أكثر تقبلاً لواقعه بالمقارنة مع من فقد والديه بعد أن اختبر فترة من حياته وهو يعيش معهما، قد يبدو هذا الافتراض مضملاً في ضوء غياب الكثير من المعلومات التي ارتبطت بإيداع اليتيم في دار الرعاية والتي قد تستدعي استخدام منهج دراسة الحالة في دراسات أخرى للوصول لتفسير أكثر تماسكاً.

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع:

أظهرت نتائج سؤال الدراسة الثاني بأن المنعة النفسية تتنبأ بالتكيف الأكاديمي والتحصيل وتحديداً في بعد المصادر الشخصية، ولا بد من الإشارة إلى منطقية وجود أثر للتعليم في تقوية المنعة والعكس بالعكس لدى الأيتام خريجو دور الرعاية، الأمر الذي يدعم ما افترضته دراسة شتاين (Stein)

(2005) Elhawi التي توصلت إلى أن خريجي دور الرعاية من الأيتام أكثر عرضة للرفض الاجتماعي وتدني تقدير الذات وضعف التحصيل الأكاديمي نتيجة لعوامل متعددة سببت قصوراً في إدراكهم لكفاءتهم وقدرتهم على الإنجاز. ويبدو أن هذه النتيجة مضللة نسبياً نظراً لعدم اتفاقها مع نتائج دراسات سابقة، إذ أن التوقعات المرتبطة بالثقافة قد تفرض أنواعاً مختلفة من التحديات التي تواجه الإناث خريجات دور الرعاية بالمقارنة مع الذكور، وهذا من شأنه أن يؤكد على أن عوامل المنعة النفسية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي كلها عوامل تزيد على ما يبدو من الصلابه النفسية والتفاؤل وليس فقط المصادر الشخصية. كما يمكن الإضافة، أن العوامل المرتبطة بالدافعية الداخلية والفعالية الذاتية التي تدفع الشخص نحو قبول المسؤولية وخوض التحديات كما أشارت دراسة العلوان والعطيات (2010)، فمن الممكن الافتراض أن خريجو دور الرعاية الذين يكملون دراستهم يركزون على فعاليتهم الذاتية ويكونون مدفوعون داخلياً نحو تحقيق هدف معين بغض النظر عن جنسهم.

أما فيما يتعلق باختلاف المنعة النفسية باختلاف مستوى التعليم، فقد أظهرت النتائج مستويات جيدة من المنعة لدى الأيتام خريجو دور الرعاية باختلاف مستويات تعلمهم، إلا أن هذه المستويات كانت أفضل عند من يدرسون بالمستوى الجامعي، ويبدو هذا منطقياً في ضوء ما يفرضه واقع التوظيف والتعليم في الأردن، إذ أن التعليم الجامعي يهيئ فرص أفضل للتوظيف بعد التخرج بالمقارنة مع التعليم المتوسط أو المهني، الأمر الذي قد يرتبط بالتفاؤل كواحد من عناصر المنعة النفسية. إضافة إلى ذلك، فإنه من الممكن الافتراض أن البيئة الجامعية الأكاديمية قد توفر زخماً وفرصاً أكثر للتحدي واختبار مهارات جديدة في التوافق وحل المشكلات نظراً لتنوع المتطلبات في البيئة الجامعية وطول المدة نسبياً بالمقارنة مع مستويات التعليم الأخرى. كما لا نستطيع أن نغفل أن هؤلاء الذين يلتحقون بالجامعة يمتلكون قدرات مختلفة عمن لا يتجهون للدراسة الجامعية أو المتوسطة.

فيما يخص عدد سنوات الإقامة وعلاقتها بالمنعة النفسية، أظهرت النتائج ارتفاعاً بمستوى التفاؤل لمن أقام لسته سنوات فأكثر بالمقارنة مع من أقام لأقل من ستة سنوات، فيما لم تلعب عدد سنوات الإقامة دوراً في التكيف الأكاديمي. ومن الممكن تفسير التفاؤل الذي حققه من أقام لفترة أطول من خلال عوامل تتعلق بالاستقرار والاعتیاد على بيئة معينة لفترة أطول، وهذا قد يزيد من فرص تقبل الواقع كما هو

نشط مع ما يستجد على الشخص من عقبات وتحديات، وإن ما قد يلفت الأنظار بصورة جلية هو دور التدخلات التي تحدث في أنظمة حياتهم في إعادة توجيه إمكانياتهم النفسية، أي أنه يمكن القول أن ظروف الحرمان الناتجة عن غياب الأسرة وما قد تفرضه الممارسات الاجتماعية من وصمة أو إقصاء عليهم قد لا تعد سبباً كافياً في تقرير مصيرهم في حالة تم توجيه البرامج التدخلية والدعم الاقتصادي والاجتماعي والنفسي لهم، وهذا يضع المجتمع ومؤسساته أمام مسؤولية كبيرة في إمكانية تغيير مسار حياتهم من مساحة الإدمان والإقصاء والبطالة وغيرها إلى حاضنة تستنهض مصادره الشخصية وتسهم برغد المجتمع بعناصر فاعلة وإيجابية فضلاً عما يتركه ذلك من أثر نفسي وانفعالي في عالم اليتيم الداخلي وما يفضي له هذا الأمر من شعور بالاحتضان من قبل مجتمعه الذي ليس أمامه إلا أن يعول عليه.

التوصيات:

1. إجراء دراسة تقارن مستويات المنعة النفسية عند الأيتام خريجو دور الرعاية الذين أكملوا دراستهم بمستوياتها المختلفة بالمقارنة مع الخريجين الذين لم يكملوا دراستهم. إن مثل هذه الدراسة قد تقدم دليلاً جديداً على دور مؤسسات المجتمع في إعادة توجيه مسار حياتهم.
2. إجراء دراسة تستند على أسلوب دراسة الحالة للوقوف على الأسباب التي تجعل المنعة النفسية متماسكة رغم ظروف التفكك الأسري أو مجهولية النسب والتعرف على طبيعة ظروف الإيداع في دار الرعاية وفيما إذا كانت مستمرة أو متقطعة والعمر الذي تم الإيداع فيه... الخ، إن مثل هذه الاستنتاجات قد تزيد من معرفة الظروف الحساسة أو المفصلية التي قد تشكل تهديداً على المنعة النفسية.
3. تقديم برامج دعم شاملة للأيتام خريجي دور الرعاية سواء أثناء فترة إقامتهم بدار الرعاية أو بعد تخرجهم منها على أن لا تشمل تلك البرامج الدعم النفسي والإرشادي فقط، بل تتضمن أيضاً دعماً اقتصادياً واجتماعياً متكاملًا.
4. تخصيص مقاعد للدراسة الجامعية أو المتوسطة أو المهنية لخريجي دور الرعاية من قبل الحكومة أو برعاية مؤسسات المجتمع المدني بما فيها الجامعات والكليات الخاصة.

(2006) بأنه لا بد من أخذ الأداء الأكاديمي بعين الاعتبار عند قياس المنعة النفسية. فعلى ما يبدو أن إتمام الدراسة المتوسطة أو الجامعية يسهم بشكل تصاعدي في تحسين قدرة الفرد على استنهض مصادره الشخصية التي تزيد من المنعة النفسية لديه، فقد تبين في الدراسة الحالية أيضاً أن مستويات المنعة تزداد بارتفاع المستوى التعليمي.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة سكينر ورفاقه (2013) Skinner et al. بكون المنعة النفسية تتطلب مهارات في التوافق والتي تسهم بالنهاية بمفهوم الذات، كما تتفق مع النتائج التي توصل لها بوني وكارلوس وباربارا (2012) Bonnie et al. بأن مهارات التكيف الاجتماعي والذكاء والرغبة في التعلم كلها عوامل تزيد من مهارات التوافق والنجاح. كما وتتفق هذه النتيجة مع المضامين المتعلقة بمفهوم الشغف الأكاديمي التي كرسها كل من مارتن ومارش (2009) Martin and Marsh ، إذ اعتبروا هذا المفهوم رديفاً لمفهوم المنعة النفسية ولكن في إطار التحديات والإحباطات الأكاديمية التي تستدعي من الشخص الحماس والمثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف المرتبطة بالبيئة الأكاديمية والتحصيل. ويبدو أن البيئة الأكاديمية قد تشكل فرصة لتحقيق معنى أكبر من مجرد كونها مرحلة عمرية تتطلب جهداً معيناً، فهي بيئة قد تكون آمنة لاستثمار المصادر الشخصية بإحداث فرق في مسار الحياة وترك بصمة الشخص في تفجير طاقاته، ويتفق هذا مع مفهوم الفعالية الذاتية في السياق الأكاديمي التي أشار لها باجي وجايرو (Peggy and Jairo 2011) حيث أن المعتقدات التي يحملها الفرد حول قدراته ترتبط بالحاجة للتفوق والتي سوف تتفاعل بشكل ديناميكي مع متغيرات البيئة الأكاديمية. وهذا يعيدنا مرة أخرى إلى الفكرة التي تقول أن توفر فرص ترتبط بالدعم المالي والاجتماعي قد تلعب دوراً حاسماً ليس فقط في مسار بناء شخصية خريج دار الرعاية، بل قد تتجاوز ذلك بافتراض أنه من الممكن أن نحدث تغييراً في بنية المجتمع الذي قد ينقل شخصاً من مساحة الاضطراب والشذوذ إلى مساحة الإبداع والتطوير.

الاستنتاجات:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مستويات المنعة النفسية والتكيف الأكاديمي لدى الأيتام خريجي دور الرعاية كانت ضمن المستويات المرتفعة. إن مثل هذه النتيجة تسلط الضوء على أن البناء النفسي للشخص ليس حقيقة حتمية بقدر ما هو بناء متغير وقادر على الاستجابة والتفاعل بشكل

المراجع

- Bodin, P. and B. L. B.Wiman. 2004. "Resilience and other stability concepts in ecology: notes on their origin, validity and usefulness". *ESS Bulletin*, 2(2) 33-43.
- Bonnie E. Carlso J, and Barbara K. (2012) . A Risk and Resilience Perspective on Unaccompanied Refugee Minors. *Social Work*, 57, 259- 26.
- Browne, K. (2009). *The Risk of Harm to Young Children in Institutional Care*. Typeset by Grasshopper Design Company. Printed by Stephen Austin & Sons Ltd.
- Burns, R.A., & Anstey, K.J. (2010). The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Testing the invariance of a uni-dimensional resilience measure that is independent of positive and negative affect. *Personality and Individual Differences*, 48, 527-531.
- Carter R. (2005). *Family Matters: A study of institutional childcare in Central and Eastern Europe and the Former Soviet Union*. London: Everychild.
- Casares, M ., Thombs, B. and Rousseau, C. (2004). *The Association of Single and Double Orphan Hood with Symptoms of Depression Among Children and Adolescent in Nabmia*. European Child & Adolescent Psychiatry CATAN, LISA. Becoming Adult: Changing Youth Transitions in the 21st Century, Brighton: Trust for the Study of Adolescence
- Christopher, E.E., Koofreh, J.D., Uduak, P.A. and Nyebuk, E.D. (2011). Academic stress and menstrual disorders among female undergraduates in Uyo, South Eastern Nigeria: the need for health education. *Nigerian. Journal of Physiological Science*, 26: 193-198.
- Connor, K.M., & Davidson, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Elhawi, R (2005). Social Support, Mastery, Self-Esteem and Individual Adjustment Among At-Risk Youth. *Child & Youth Care Forum*. 34 (5), 205-212.
- Fjermestad, K., Kvestad, I., Daniel, M. and Lie,G. (2008). It can save you if you just forget": Closeness and Competence as Conditions for
- عبداللطيف، زينب (1993). الإحساس بالوحدة النفسية وعلاقته بالسلوك التكيفي لدى أبناء دور الرعاية الاجتماعية. مجلة مركز معوقات الطفولة. جامعة الأزهر. العدد (1). ص 38-351.
- العديلي، نداء (2014). أثر الغزو السببي والعجز المتعلم على التكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- العلوان، أحمد والعطيات، خالد (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية) سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص ٦٨٣ - ٧١٧.
- العمرى، لنا (2013). الفروق في التكيف النفسي والكفاءة الذاتية المدركة بين خريجي دور رعاية الأيتام الإيوائية وغير الإيوائية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- المناصير، فاطمة. (2009). التحديات التي تواجه الفتيات مجهولات النسب المتخرجات من دور الرعاية الاجتماعية في الاردن واحتياجاتهن النفسية والاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- Arve, G. and S'lungile, T. (2011). Resilience and religion in children and youth in Southern Africa. *International Journal of Children's Spirituality*. 16 (2) , 169-185.
- Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40, 518-529.
- Barn, R., Andrew,L., Mantovani,N. (2005) *Life After Care: A Study of the Experiences of Young People from Different Ethnic Groups*, York: Joseph Rowntree Foundation.

- academic buoyancy and motivation: Do the '5Cs' hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496.
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- McKay, J., Niven, A. G., Lavalley, D., & White, A. (2008). Sources of strain among elite UK track athletes. *The Sport Psychologist*, 22, 143-163.
- Mienke, V. (2012) Strategies to bring about change: a longitudinal study on challenges and coping strategies of orphans and vulnerable children and adolescents in Namibia. *African Journal of AIDS Research*, 11(3): 273-282.
- Peggy, B. and Jairo N.(2011). Self-Efficacy, Self-Rated Abilities, Adjustment, and Academic Performance. *Journal of Counseling & Development*. 89: 431- 438.
- Rutter, M. (1990) *Psychosocial resilience' and protective mechanisms*. In: Rolf, J., Masten, A., Cicchetti, D., Neuchterlein, K. & Weintraub, S. (eds.) *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Seery, M. D. (2011). Challenge or threat? Cardiovascular indexes of resilience and vulnerability to potential stress in humans. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35, 1603-1610.
- Skinner, E., Pitzer, J. and Steele (2013). Coping as Part of Motivational Resilience in School: A Multidimensional Measure of Families, Allocations, and Profiles of Academic Coping. *Educational & Psychological Measurement*. 73(5), 803-835.
- Smyke, A.T., Dumitrescu, B.A., and Zeanah, C.H. (2002) Attachment disturbances in young children. I: The continuum of caretaking casualty. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(8), 972-982.
- Coping among Ugandan Orphans. *Journal of Psychology in Africa*. 18(3), 445-455.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 669-678.
- Foster, G & Williamson, J. (2000) A review of Current Literature on the Impact of HIV/AIDS in Children Sub-Saharan Africa. *Aids*, 14(3),275 -284.
- Goodman, J. H. (2004). Goping with trauma and hardship among unaccompanied refugee youths from Sudan. *Qualitative Health Research*, 14, 1177-1196.
- Grossman, J.B., & Rhodes, J.E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychiatry*, 30, 199-219.
- Haskett, M. E., Nears, K., Ward, C. S., & McPherson, A. V. (2006). Diversity in adjustment of maltreated children: Factors associated with resilient functioning. *Clinical Psychology Review*, 26, 796-812.
- Jean, C., Penny A., Holding and Alex C. (2009). *Factors Conveying Resilience in the Context of Urban Poverty: The Case of Orphans and Vulnerable Children in the Informal Settlements of Nairobi, Kenya*. Association for Child and Adolescent Mental Health. Published by Blackwell Publishing, 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK and 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA.
- Johnson R., Browne K.D. and Hamilton, C.E. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence and Abuse*, 7(1): 1-26.
- Luthar, S.S. (2006). *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*. In D. Cicchetti and D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Martin, A.J., Colmar, S.H., Davey, L.A., & Marsh, H.W. (2010). Longitudinal modeling of

- Factors and Student Achievement. *Journal of Early Adolescence*, 31 (4), 548-576 .
- Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Management*, 1, 165-178.
- Walsh, W. A., Dawson, J., & Mattingly, M. J. (2010). How are we measuring resilience following childhood maltreatment? Is the research adequate and consistent? What is the impact on research, practice, and policy? *Trauma, Violence, & Abuse*, 11, 27-41.
- Wanat S; Whisnant J; Reicherter D; Solvason B; Juul S; Penrose, B. and Koopman, C. (2010). Coping with the challenges of living in an Indonesian residential institution. *Health Policy*, 96 (1): 45-50.
- Windle, G., Bennett, K.M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 32: 481-488.
- Zeanah, C.H. (2000). Disturbances of attachment in young children adopted from institutions. *Journal of Developmental & Behavioural Paediatrics*, 21, 230-236.
- Stack, C. , Parrila, P.,and Torppa. M. (2014). Using a Multidimensional Measure of Resilience to Explain Life Satisfaction and Academic Achievement of Adults With Reading Difficulties. *Journal Of Learning Disabilities*, Accepted for publishing. Electronic Publication.
- Stein H. (2006). Maltreatment, Attachment, and Resilience in the Orphans of Duplessis. *Psychiatry*, 69(4) 306- 313.
- Stein, M .(2008). *Transitions From Care to Adulthood*. Children and Youth Services Review, pp 100-121. JONES, GILL 1995 Leaving Home, Milton Keynes: Open University Press.
- Stein, M. (2006). 'Research review: Young people leaving care', Child and Family. *Social Work*, 11(3),273_282.
- Sutcliffe, K.M., & Vogus, T.J. (2003). *Organizing for resilience*. In K.S. Cameron, J.E. Dutton, & R.E. Quinn (Eds.), Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline (pp. 94-110). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Swanson, J., Valiente, C., Lemery,K., and O'Brien,T. (2011) . Educational Resilience: The Relationship between School Protective

الحكم الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك

منار بني مصطفى* وتامر مقالده**

تاريخ قبوله 2014/7/20

تاريخ تسلم البحث 2014/2/11

Moral Judgment and Its Relationship to the Level of Optimism and Pessimism among Yarmouk University Students

Manar Banimustafa, Department of Counseling and Educational Psychology, Yarmouk University, Jordan.

Tamer Makaldi, Psychological Service Center in Baqa El-Garbia Haifa District Region.

Abstract: The study aimed to identify the moral judgment, optimism and pessimism level, among Yarmouk University students, as well as to reveal the relationship between moral judgment, optimism and pessimism, and the statistical significant differences ($\alpha = 0.05$) in the levels of moral judgment, optimism and pessimism, by gender and specialization variables. The study sample consisted of (500) Yarmouk University students selected in the second semester of 2012-2013 Academic year. To achieve the objectives of the study, the moral judgment scale for adults prepared by Abed Al-Fattah (2001) was used. Also, the researchers developed a scale to measure optimism and pessimism among students. The results showed a moderate degree of moral judgment in the fourth stage (strict adherence to laws and regulations) of the sixth Kohlberg's stages of moral judgment. The results also showed a high level of optimism among Yarmouk University students, The results of the study indicated that there was a statistically significant positive correlation between the moral judgment level and the domain of optimism and pessimism scale as whole among Yarmouk University students. The results of the study also indicated that there were statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) in the moral judgment levels according to gender, in favor of females. There were statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) in the moral judgment levels according to specialization variable, in favor of humanistic specialization colleges. In addition, there were no statistically significant differences in the levels of optimism and pessimism according to gender and specialization variables.

Keywords: Moral Judgment, Optimism and Pessimism, Yarmouk University students.

ويعد النمو الأخلاقي نتاجاً لتفاعل عوامل التنشئة الاجتماعية والأخلاقية مع النمو المعرفي العقلي، فيقوم الفرد أثناء تفاعله بتعديل بنيته المعرفية الأخلاقية وذلك بإحلال بني جديدة تبعاً لما يتعرض له من خبرات (حميدة، 1990).

ركز كل من كولبرج وبياجيه Kohlberg & Piaget على الحكم الأخلاقي وعلى الطريقة التي يفكر بها الأفراد في المشكلات الأخلاقية وليس على الاستجابة الأخلاقية ذاتها، لأنهم يرون أن التركيز على الاستجابة يتجاهل الهدف من السلوك (مشرف، 2009). ويعرف الحلول (2004) الحكم الأخلاقي على أنه حكم على العمل أو الفعل يصدره الفرد بعد القيام بعملية استدلال منطقي يطلق عليها الاستدلال الخلفي، قائم على الانصياع لمعايير المجتمع، أو طاعة القانون أو على أساس المبادئ الخلقية العامة.

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الحكم الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، والتعرف على العلاقة بين الحكم الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم، والفروق ذات الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستويات الحكم الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم، التي يمكن أن تعزى إلى كل من: الجنس، والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من جامعة اليرموك تم اختيارهم في الفصل الدراسي الثاني للعام 2012-2013م. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الحكم الأخلاقي للراشدين والمعد من قبل عبد الفتاح (2001)، كما تم تطوير مقياس التفاؤل والتشاؤم من قبل الباحثين لأغراض هذه الدراسة. أظهرت النتائج أن مستوى الحكم الأخلاقي جاء بدرجة متوسطة لدى طلبة جامعة اليرموك، وفي المرحلة الرابعة وهي: (التمسك الصارم بالقوانين والأنظمة) من مراحل الحكم الأخلاقي الستة عند كولبرج Kohlberg. وأظهرت نتائج الدراسة مستوى مرتفعاً من التفاؤل لدى طلبة جامعة اليرموك، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الحكم الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم على الدرجة الكلية للمقياس. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الحكم الأخلاقي يعزى لمتغير الجنس، كانت الفروق لصالح الإناث. كذلك وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الحكم الأخلاقي تعزى لمتغير التخصص، ولصالح تخصص الكليات الإنسانية. وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لأثر الجنس، أو التخصص.

الكلمات المفتاحية: الحكم الأخلاقي، التفاؤل والتشاؤم، طلبة جامعة اليرموك.

مقدمة: تعد الأخلاق مؤثراً أساسياً في بنية الأفكار على المستوى الفردي والاجتماعي للإنسان. ويكاد يجمع الباحثون على أهمية الأخلاق ومنظومة القيم في تقدم الأمم ونشوء الحضارات، ودورها الرئيس في بناء الشخصية وتحديد السلوك الإنساني متمشية في ذلك مع المثل الدينية، وتأكيد الدين الإسلامي على الأخلاق وأهميتها في حياة الفرد ورفي المجتمعات.

والأخلاق هي مجموعة الضوابط ذات المنشأ العقلي، وغرضها ضمان الروابط الاجتماعية الصحيحة، وهذه الروابط تحكم الإنسانية والمجتمعات البشرية وتتبع قواعد وأحكاماً معينة (القائمي، 1998). والنمو الأخلاقي عملية متصلة يعيشها الفرد بهدف إقامة نوع من المواءمة بين نظرة أخلاقية معينة، وخبرة الفرد في ما يتعلق بالحياة في عالم اجتماعي يتبنى هذه النظرة، ويتخذ منها معياراً لسلوك الأفراد في جوانب الحياة المختلفة (الصقر، 2005). ونمو الأخلاق لا يظهر مرة واحدة، بل يخضع لسلسلة من المراحل بشكل منتظم.

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

** مركز الخدمات النفسية، باقة الغربية، حيفا.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الأخلاقية الرابعة، وهي مرحلة التمسك بالعرف والقانون، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحكم الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. كما أجرى الصمادي والقضاة والزعبي (2010) دراسة هدفت للتعرف على أساليب الحكم الأخلاقي السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك، تكونت عينة الدراسة من (765) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن مرحلة الحكم الأخلاقي السائدة لدى الطلبة هي المرحلة الرابعة " مرحلة التمسك بالعرف والقانون"، كما وجدت فروق في مرحلة الحكم الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور في المرحلة الثالثة، في حين وجدت فروق في المراحل الرابعة، والسادسة، والخامسة لصالح الإناث.

ثالثاً: المستوى ما بعد التقليدي: Post- Conventional Level يستند السلوك الأخلاقي في هذا المستوى إلى المبادئ والقيم التطبيقية بغض النظر عن سلطة الجماعة، حيث ينسجم سلوك الفرد في هذا المستوى مع أفكاره؛ ويتصف تعامله مع الآخرين بالإنصاف والعدل، ولا يتأثر بالظروف الحالية التي يواجهها عند اتخاذ القرارات (حمدان، 2000؛ عيسى، 2000)، وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين هما: المرحلة الخامسة: مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي: وهذه المرحلة تجمع بين أخلاق المنفعة وحقوق الفرد، وفيها يكون الفرد واعياً بأن لدى الناس آراء مختلفة، ويسلك الفرد في هذه المرحلة ليحقق أكبر قدر من المنفعة للآخرين (أبو غزال، 2007). المرحلة السادسة: التوجه نحو المبادئ الأخلاقية الإنسانية العامة: يعتقد كولبرج أن المبدأ الأخلاقي الحقيقي لهذه المرحلة هو مبدأ العدالة، والقانون الأساسي للعدل هو المساواة الفردية، واحترام كرامة الإنسان، ففي هذه المرحلة يطور الفرد نظاماً من القيم خاصاً به ينسجم مع الضمير (أبو غزال، 2007).

وقد أشار كولبرج Kohlberg إلى أن هذه المراحل الست للنمو الأخلاقي تتحدد بالقدرات، والإمكانات المعرفية الموجودة لدى الفرد، فكل مرحلة تبني على المراحل السابقة لها، والانتقال من مرحلة أخلاقية لأخرى يحدث بتتابع واحد عند جميع الأفراد، وبشكل منتظم (الهنداوي، 2005). هذا وقد أجرى الخطيب (1988) دراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عن توزيع طلبة الجامعة على مراحل تطور المستوى الأخلاقي حسب منبتهم الاجتماعي والثقافي. تكونت عينة الدراسة من (134) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات الحكم الأخلاقي لدى جميع الطلبة لم تختلف باختلاف الجنس

هذا وقد تتبع كولبرج الحكم الأخلاقي في عدة مراحل أو مستويات، حيث توصل إلى أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

ينشأ من الدافع إلى حل الصراع الذي يظهر عندما يدرك الفرد أن الآخرين ينظرون إلى الأمور بطريقة مختلفة عنه. وهذا الإدراك ينمو ويتطور من خلال زيادة مهارات التفاعل، ومن خلال إمكانية وضع الأفراد أنفسهم مكان الآخرين، لذلك يُعدّ مستوى التطور المعرفي للفرد من المرتكزات الأساسية للحكم الأخلاقي (Cobb, 2001). وأجرى كل من رايجماكز وانجلز وهوف (Raaijmakers, Engels & Hoof, 2005) دراسة تحليلية طويلة في هولندا هدفت إلى بحث المستوى التطوري للحكم الأخلاقي من 1991 إلى 1997، لدى عينة من (846) مراهقاً وشاباً من الفئة العمرية (15-23 سنة). أظهرت نتائج الدراسة أن الحكم الأخلاقي لدى الأفراد كان يزداد مع التقدم في العمر، مما يفسر على أن الحكم الأخلاقي من المتوقع أن يزداد مع تقدم الفرد عبر المراحل العمرية.

ويعتقد كولبرج أن الأحكام الأخلاقية تمرّ في ثلاثة مستويات هي:

أولاً: مستوى ما قبل التقاليد Preconventional Level ويشمل مرحلتين هما: المرحلة الأولى: مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب: في هذه المرحلة يكون سلوك الطفل محكوماً بتجنب العقاب من أصحاب السلطة، ولهذا يلتزم بالقواعد الأخلاقية. المرحلة الثانية: مرحلة التوجه نحو المنفعة الشخصية: وفيه ينصاع الطفل من أجل الحصول على المنفعة والمكافآت (Brimi, 2008).

ثانياً: المستوى التقليدي Conventional level وهو مستوى سيادة العرف والتقاليد حيث تستند أحكام الفرد إلى توقعات العائلة والقيم التقليدية وموافقة الآخرين، وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين هما: المرحلة الثالثة: مرحلة التوافق الشخصي مع معايير الجماعة في هذه المرحلة يرغب الأفراد بطاعة القواعد لأنهم يطورون توافقاً اجتماعياً (أبو غزال، 2007). المرحلة الرابعة: مرحلة التوجه نحو القانون والنظام: يدرك الأطفال في هذه المرحلة الحاجة إلى تقييم الأفعال والتصرفات باستخدام معايير المجتمع الذي يعيشون فيه. ويعتقد كولبرج أن هذه المرحلة هي أعلى مستوى يمكن أن يصل إليه غالبية الأفراد (أبو غزال، 2007). وقد قامت دويدار (1995) بدراسة هدفت للتعرف على مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغيرات الجنس. تكونت عينة الدراسة من (440) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الطلبة كانوا في المرحلة

ويعتبر التفاؤل ذا أهمية في بناء الشخصية الإنسانية ونشوء الحضارات، فقد دعا الإسلام إلى التفاؤل وحذر من أثر التشاؤم على تشكيل شخصية الفرد. ويلعب التفاؤل والتشاؤم دوراً بعيد المدى في الحياة النفسية وفي العلاقات الاجتماعية (عبد الكريم والدوري، 2008).

وترى الحكاك (2001) بأن التفاؤل هو سمة لدى الفرد بالتوقع الإيجابي والأفضل لنتائج مختلفة في جميع مجالات الحياة، أما التشاؤم فهو سمة لدى الفرد بالتوقع السلبي والسيئ لنتائج الأحداث في جميع مجالات الحياة، وتنعكس هذه النظرة على حياته، وتوظيفها في ترقب الأمور السيئة، وميله إلى تبني وجهة نظر سلبية، وشعوره بالكسل والمرض والتعب وابتعاده عن الدعم الاجتماعي.

ويتكون الميل إلى التفاؤل والتشاؤم منذ سنوات الطفولة المبكرة من خلال التجارب والخبرات التي يمر بها الطفل (Yates, 2002). وعرف سيلجمان (Seligman, 1995) التفاؤل بأنه الطريقة التي يفسر بها الفرد اتجاهه نحو النجاح والفشل في حياته. فالفرد المتفائل يرى الفشل بها مصدراً يساعد على التطور والنجاح، ولذلك فهو يتصرف ويستجيب بفاعلية وسعادة، ويستطيع تطوير حياته نحو الأفضل بنفسه ولا يطلب المساعدة من الآخرين. ويعرف الأنصاري (2002) التفاؤل بأنه نظره إيجابية نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويسعى إلى النجاح ويستبعد غير ذلك.

ويعرف سيلجمان (Seligman, 1995) التشاؤم بأنه إدراك الفرد للأشياء والمواقف من حوله بطريقة سلبية، فالفرد المتشائم يرى الفشل بأنه مأساة لا يمكن التخلص منها أو حلها وتلازمة في جميع المواقف الحياتية. ويُفسر التشاؤم بأنه توقع سلبي للأحداث القادمة، يجعل الفرد في حالة من الترقب لحدوث الأسوأ، وتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل. فالشخصية المتفائلة تعبر عن امتلاك الفرد لتوقعات إيجابية عامة نحو المواقف التي يمر بها. أما الشخصية المتشائمة، فتعبر عن امتلاك صاحبها لتوقعات سلبية عامة للمواقف التي يمر بها مما تجعله ينظر إلى الحياة بأنها صعبة، وتتميز هذه الشخصية بعدم المبالاة وقلة الاهتمام (أسعد، 1986).

ويشير باترسون وبوسيو (Peterson & Bossio, 1991) إلى أن هنالك اختلافاً في خصائص الأفراد المتفائلين والمتشائمين؛ فالتفاؤل يؤثر على التوافق الشخصي والصحة الجسمية والنفسية والدافعية والتعليم. كما يشير سيلجمان (Seligman, 1995) إلى أن الأفراد المتشائمين يبذلون جهداً

أو المستوى الدراسي، أو الخلفية الاجتماعية والثقافية للطلاب. وأجرى كامل والشوني (2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الحكم الأخلاقي لدى عينة من (198) طالباً وطالبة من جامعة الملك سعود، و(245) طالباً وطالبة من جامعة طنطا. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى الحكم الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور في الجامعتين. كما قام شان وما (Chan & Ma, 2001) بدراسة هدفت الكشف عن الحكم الأخلاقي لدى الطلبة الصينيين. تكونت عينة الدراسة من (84) طالباً و(84) طالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن الإناث يملكون أحكامهم الأخلاقية تبعاً لترتيب مراحل كولبرج في الحكم الأخلاقي، بينما تفاوتت أحكام الذكور الأخلاقية بحسب الموقف واتجاهاتهم النفسية العامة، حيث لم تتبع مراحل الحكم الأخلاقي. وأجرى كيم وبارك وهان وصن (Kim, Park, Han & Son, 2004) دراسة هدفت الكشف عن مدى تطور الحكم الأخلاقي وعلاقته بعدد من المتغيرات الاجتماعية، لدى عينة من (37) طالباً وطالبة في كوريا الجنوبية، أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب السنة الأولى حصلوا على أدنى نسبة في تطور الحكم الأخلاقي لديهم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لأثر جنس الطالب.

هذا ويرى جاكسون (Jacobson, 2012) بأن الأفراد الذين يميلون للحكم على المواقف بطريقة أخلاقية وعقلانية ضمن المجتمع الذي يعيشون فيه، يميلون بالنظر لأنفسهم وللحياة، بطريقة متفائلة وإيجابية، نتيجة لشعورهم بالرضا ولقناعتهم بالقرارات التي اتخذوها في حياتهم، ولكونهم يجدون المبرر الأخلاقي والديني الذي دفعهم للقيام بتلك السلوكات، فيشعرون بالراحة والطمأنينة، والثقة بقراراتهم. كما يرى لومبكر (Loemker, 2006) أن نقص التدين ونقص التمسك الأخلاقي بالقيم والمبادئ، يُعد عاملاً يسهم في تشاؤم الفرد، لأن التمسك بالدين والأخلاق شيء إيجابي ويدعو للتفاؤل، ويجلب للفرد النجاح والسعادة. وهذا ما أشار إليه محيسن (2012) في دراسته عن مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء مجموعة من المتغيرات من ضمنها مستوى التدين لديهم، حيث وجدت الدراسة علاقة ارتباطية إيجابية بين التشاؤم والتفاؤل ودرجة التدين والتمسك بالأخلاق لدى الطلبة، وأعتبر المتدينين يميلون إلى أن يكونوا أكثر تفاؤلاً من غير المتدينين، كما وأشار إلى وجود فروق بين الطلبة في مستويات التشاؤم والتفاؤل تعزى إلى متغير التخصص لصالح التخصصات الأدبية.

الدراسة من (600) طالب وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن (65%) من أفراد العينة يتسمون بالتفاؤل والتشاؤم المعتدل، فيما بلغت نسبة الأفراد ذوي التشاؤم المتطرف (18%)، وبلغت نسبة الأفراد ذوي التفاؤل المتطرف (17%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث في سمة التفاؤل والتشاؤم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

قد يواجه الطلبة الجامعيين في بداية حياتهم الدراسية العديد من الصعوبات والمشكلات في شتى الأصعدة النفسية والتربوية والاجتماعية، التي تتطلب منهم اتخاذ العديد من القرارات الأخلاقية والالتزام بالمنظومة القيمية التي يؤمنون بها. مع حفاظهم على التمسك بالنظرة التفاؤلية والايجابية للحياة بشكل عام وللحياة الجامعية بشكل خاص. في الوقت الذي بدأ فيه الأفراد في التشكيك بالأخلاق والقيم السائدة، وقدرتها على الوصول بهم إلى السعادة والشعور بالرضا، وفي الوقت الذي قد يشعر فيه كثير من الشباب الجامعي بفراغ الوقت وضعف الحكم الأخلاقي، الذي قد يؤدي بهم إلى الشعور بالتشاؤم والإحباط.

حيث أن الأفراد الذين يتمسكون بأحكامهم القيمية وطريقة حكمهم الأخلاقي على الأحداث والسلوكات المختلفة، يميلون إلى التفاؤل بالنتائج الايجابية لسلوكاتهم وللأحداث في حياتهم لشعورهم بالرضا والقناعة بالقرارات التي اتخذوها اتجاه هذه الأحداث، حيث يتوقع أن يكون الأفراد متفانلين اتجاه أنفسهم واتجاه القرارات التي اتخذوها في حياتهم، لأنهم يثقون بأحكامهم الأخلاقية ولكونهم يجدون المبرر الأخلاقي والقيمي لقيامهم بهذه السلوكات فيشعرون براحة نفسية وطمأنينة وثقة أعلى بالنفس مهما كانت النتائج، على عكس الأفراد الذين لا يثقون بأحكامهم الأخلاقية ومبرراتها فيميلون إلى التشاؤم اتجاه هذه القرارات، ويتوقعون النتائج السلبية دائما لأنهم لا يثقون بقدرتهم على الاختيار أو الحكم الأخلاقي على الأحداث (المحيسن، 2012; Jacobson, 2012).

لذلك حاولت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين الحكم الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم، وعليه فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- ما مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أقل على المهام والأنشطة الأكاديمية، وأن سمّي التفاؤل والتشاؤم كبعد أساسي للشخصية يمكن تعلمه واكتسابه من البيئة والخبرة، مما يجعل من عملية تعديله أمراً يسيراً ليصبح نمطاً مدعماً لشخصية الفرد، بدلاً من أن يكون نمطاً محبطاً لها. وأجرى كل من اليحوفي والأنصاري (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في التفاؤل والتشاؤم في بيئات مختلفة، تكونت عينة الدراسة من (717) طالباً وطالبة من الطلبة اللبنانيين، و(780) طالباً وطالبة من الطلبة الكويتيين، أظهرت الدراسة أن الذكور اللبنانيين أكثر تشاؤماً من الإناث اللبنانيات، في حين لم تظهر النتائج فروق بينهما في التفاؤل، أما الذكور الكويتيون فقد كانوا أكثر تفاؤلاً، في حين لم تظهر النتائج فروق بينهما في التشاؤم. كما قام الأنصاري وكاظم (Alansari & Kazem, 2008) بدراسة في الكويت وعمان هدفت إلى الكشف عن الاختلافات الثقافية والبيئية في مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (1200) طالباً وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الكويتيين كانوا أكثر تفاؤلاً من الطلبة العمانيين.

ويرى كوليجان (Colligan et al, 1994) بأن التفاؤل والتشاؤم سمات ثنائية القطب تتسم بالثبات النسبي بحيث تظهر أثارها على الصحة الجسدية، والنفسية للأفراد ومستوى التحصيل، والممارسات الحياتية والتفاعلات الاجتماعية والأحداث الضاغطة والتطلع نحو المستقبل. ويشير شاير وكارفر (Scheier & Carver, 1985) إلى أن التفاؤل سمة من السمات الشخصية وليس حالة تتصف بالثبات خلال مواجهة المواقف، ويعد التفاؤل هو المحرك الأساسي للحياة، فالشخص يكون متفانلاً إذا لم يتعرض لحادثة ما تجعل نشوء العقد النفسية لديه أمراً ممكناً، ولو حدث العكس لأصبح الشخص متشاؤماً، ومعنى ذلك أنه قد يكون الفرد متفانلاً نحو أحد المواقف أو الموضوعات فتقع حادثة مفاجئة تجعله متشاؤماً نحو هذا الموقف أو الموضوع بعينه (Kline & Storey, 1978). وقام مخيمر وعبد المعطي (2000) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من التفاؤل والتشاؤم وعدد من المتغيرات النفسية لدى عينة من الطلبة في جامعة حلوان، حيث تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائية بين التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التفاؤل تعزى للجنس أو التخصص، في حين وجدت النتائج أكثر تشاؤماً من الإناث. وأجرى الحميري (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى شيوع سمة التفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة في جامعة زمار، تكونت عينة

وتشريعاته(مشرف،2009). ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الحكم الأخلاقي المستخدم في هذه الدراسة.

التفاؤل: وهو نظرة الفرد الإيجابية للأحداث المستقبلية التي تساعده على تجاوز متطلبات الحياة بنجاح ورضا (الحكاك، 2001). **والتشاؤم:** وهو توقعات الفرد السلبية للأحداث المستقبلية التي تجعله ينظر للأسوأ ويتوقع حدوث الفشل وخيبة الأمل(Stipek,1981). ويعرف التفاؤل والتشاؤم إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التفاؤل والتشاؤم المستخدم في هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة اليرموك في مرحلة البكالوريوس خلال الفصل الدراسي الثاني والمسجلين للعام الدراسي 2012- 2013، والبالغ عددهم (30323) طالباً وطالبة، منهم (12667) ذكور، و(17656) إناث، و (15574) من الكليات الإنسانية و(14749) من الكليات العلمية .

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012-2013، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من (6) شعب ضمن مساقات الثقافة الإسلامية، والمهارات الحياتية، وأدبيات الطالب الجامعي، والتربية الوطنية، حيث تشمل هذه المساقات على أعداد كبيرة من الطلبة ومن كافة التخصصات في الجامعة، الأمر الذي يوفر تمثيل هذه العينة لأفراد مجتمع الدراسة، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص.

- هل توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى الحكم الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين مستوى الحكم الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لكل من الجنس والتخصص؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين، وهما:

أولاً: الجانب النظري: ترجع أهمية هذه الدراسة نظرياً لندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت جانب الحكم الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم معاً، وعلاقة كل منهما بالآخر-على حد علم الباحثان- كما ينظر للدراسة الحالية كونها تمثل، انطلاقة لدراسات أخرى تتناول هذا المجال من جوانب متعددة ذات جدوى في الحكم الأخلاقي وعلاقته بسمات الشخصية الأخرى لدى الشباب الجامعي.

ثانياً: الجانب التطبيقي: وتبرز أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في توفير مقياس جديد للتفاؤل والتشاؤم ضمن أبعاد ومجالات مختلفة من حياة الأفراد، قد يستخدم من قبل باحثين آخرين في المستقبل. كما تبرز أهمية الدراسة في إمكانية توظيف النتائج والمعلومات التي تم التوصل لدى الجهات المعنية في مختلف المؤسسات التربوية كالمدارس والجامعات لتقوم بدورها في عملية النمو الأخلاقي للطلبة، من خلال الندوات والبرامج والمقررات الدراسية والأنشطة، وإتاحة الفرص لمناقشة المواضيع والقضايا الأخلاقية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

الحكم الأخلاقي: الطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين بالصواب أو الخطأ، التي يستمد معاييرها من أخلاق المجتمع

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص

التخصص	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
كليات إنسانية	92	107	199
كليات علمية	103	198	301
المجموع	195	305	500
	500		

أدوات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الحكم الأخلاقي للراشدين (عبد الفتاح، 2001) للكشف عن مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك، ومقياس التفاؤل والتشاؤم المعد من قبل الباحثان في الدراسة الحالية، وفيما يلي وصفاً لهاتين الأدوات، ومؤشرات صدقهما وثباتهما.

أولاً: مقياس الحكم الأخلاقي للراشدين:

تم استخدام مقياس الحكم الأخلاقي للراشدين للكشف عن مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك، والمعد من قبل عبد الفتاح (2001)، ويتضمن المقياس خمسة مواقف أخلاقية اشتقت من مقياس "كولبيرج" للتفكير الأخلاقي، حيث يقدم كل موقف متبوع بعدد من الأسئلة يلي كل سؤال ست استجابات تمثل المراحل الست للتفكير الأخلاقي عند "كولبيرج". تحققت عبد الفتاح (2001) من دلالات صدق وثبات المقياس من خلال صدق المحتوى، ومن خلال التجريب الأولي للمقياس على عينة (30) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والجامعية بواقع (10) طلاب من كل مرحلة عمرية من (20- 17، 19- 14، 22- 16) تبين أنه يمكن التطبيق بصورة فردية، أو جماعية وتعتبر مدة (50) دقيقة زمنياً كافياً للإجابة على المقياس.

دلالات صدق المقياس في الدراسة الحالية

أولاً: صدق المحتوى: للتحقق من دلالات صدق مقياس الحكم الأخلاقي قام الباحثان بعرض المقياس بصورته الأصلية على لجنة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، والعلوم الشرعية، وعلم الاجتماع في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (12) محكماً، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة الفقرات، ومدى انتمائها للمجالات، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها من حيث المعنى، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تمت إعادة صياغة بعض العبارات، وتوضيح بعض المواقف، وبناءً على ذلك تضمن المقياس بصورته النهائية خمسة مواقف أخلاقية، الموقف الأول ويتكون من (5) فقرات، والموقف الثاني ويتكون من (9) فقرات، والموقف الثالث ويتكون من (3) فقرات، والموقف الرابع ويتكون من فقرتين، والموقف الخامس ويتكون من فقرتين.

ثانياً: صدق البناء: للتحقق من مؤشرات صدق البناء لمقياس الحكم الأخلاقي، قام الباحثان بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، ومن خارج عينة الدراسة، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالموقف الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع المواقف التي تنتمي إليها، أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المواقف التي تنتمي إليها، تراوحت ما بين (0.45 - 0.76) كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل ما بين (0.28 - 0.75)، وهي كافية لأغراض الدراسة الحالية.

دلالات ثبات المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (50) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة، ومن ثم إعادة تطبيقه بعد فاصل زمني مدته أسبوعان على نفس العينة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، تم استخدام طريقة التجزئة النصفية (جتمان) على المقياس ككل، والمواقف منفردة، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمواقف والمقياس ككل، حيث أشارت نتائج التحليل أن قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0.64 - 0.76)، كما بلغت قيمة ألفا للمقياس ككل (0.74)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين (0.40 - 0.55)، في حين بلغ معامل ارتباط بيرسون للمقياس ككل (0.63)، وباستخدام معادلة سبيرمان - براون المعدلة تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.57 - 0.71)، كما بلغت قيم معامل الثبات للمقياس ككل (0.77) ويرى الباحثان أن هذه القيم تعد مؤشراً على ثبات المقياس بما يسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس

تكون مقياس الحكم الأخلاقي للراشدين بصورته النهائية من خمسة مواقف أخلاقية، ويتم الإجابة على فقرات المقياس بوضع المستجيب دائرة حول رقم الإجابة التي يختارها من بين ستة اختيارات (أ، ب، ج، د، هـ، و)، ويتم التصحيح بوضع رقم المرحلة التي يمثلها الاختيار أمام العبارة المنتقاة، العبارة (أ) تقابل المرحلة الأولى: الطاعة والخوف من العقاب وتعطى (درجة)، العبارة (ب) تقابل المرحلة الثانية: المنفعة النسبية والمقايضة وتعطى (درجتان)، والعبارة (ج) تقابل المرحلة الثالثة: الالتزام بالمسايرة وتعطى (3) درجات، والعبارة

ثانياً: مؤشرات صدق البناء: للتحقق من مؤشرات صدق البناء لأداة الدراسة، قام الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) من طلبة جامعة اليرموك، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالأداة ككل، حيث تبين أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المجالات التي تنتمي إليها، تراوحت ما بين (0.45 - 0.84) كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل ما بين (0.28 - 0.75)، وهي كافية لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الأداة تم تطبيقها على نفس العينة الاستطلاعية للمرة الأولى، ومن ثم إعادة تطبيقها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان على نفس العينة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على المقياس ككل، والمجالات منفردة، وتم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمجالات والمقياس ككل، حيث تبين أن أعلى قيمة لمعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لجميع المجالات تراوحت بين (0.87 - 0.90). كما بلغت قيمة ألفا للدرجة الكلية (0.97). بينما قيمة معامل ارتباط بيرسون تراوحت بين (0.82 - 0.87)، في حين بلغ معامل ارتباط بيرسون للأداة ككل (0.90). ويرى الباحثان أن هذه القيم تعطي مؤشراً بأن الأداة تتمتع بمعاملات صدق تسمح باستخدامها في هذه الدراسة.

تصحيح مقياس التفاؤل والتشاؤم

تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (49) فقرة، يجاب عليها بتدريج خماسي وفقاً لتدرج ليكرت (likert)، وهي موافق بشدة وتعطى (5) درجات، وموافق وتعطى (4) درجات، ومحايد وتعطى (3) درجات، وغير موافق وتعطى (2) درجتين، وغير موافق بشدة وتعطى (1) درجة واحدة. وتتراوح الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس ما بين (1 - 5) درجات، وبالتالي فإن الدرجة الكلية على المقياس تتراوح ما بين (49) درجة تمثل الحد الأدنى و(245) درجة تمثل الحد الأعلى، ويتكون المقياس من (29) فقرة موجبه وهي (1، 2، 3، 8، 9، 10، 11، 16، 18، 23، 24، 26، 27، 28، 29، 30، 32، 34، 35، 38، 39، 40، 41، 44، 46، 47، 48)، كما يتكون من (20) فقرة سالبة وهي (4، 5، 6، 7، 12، 13، 14، 15، 17، 19، 20، 21، 22، 25، 31، 33، 36، 37، 45، 49) ولتحديد مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى أفراد عينة الدراسة، تم توزيع المتوسطات

(د) تقابل المرحلة الرابعة: المحافظة على القانون والنظام وتعطى (4) درجات، والعبارة (هـ) تقابل المرحلة الخامسة: مرحلة العقد الاجتماعي وتعطى (5) درجات، والعبارة (و) تقابل المرحلة السادسة: المبادئ الأخلاقية العامة وتعطى (6) درجات. ويتم تقدير مرحلة الحكم الأخلاقي للفرد من خلال متوسطات مجموع المراحل لدى أفراد عينة الدراسة، حيث تم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: المرحلة الأولى (1.49 فأقل)، المرحلة الثانية (1.50-2.49)، المرحلة الثالثة (2.50-3.49)، المرحلة الرابعة (3.50-4.49)، المرحلة الخامسة (4.50-5.49)، المرحلة السادسة (5.50 فأكثر).

ثانياً: مقياس التفاؤل والتشاؤم:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، كدراسة اليحوفي والأنصاري (2005)، ودراسة بركات (1998)، ودراسة خليل (2009)، وعدد من المقاييس منها، مقياس التفاؤل والتشاؤم الحكاك (2001)، ومقياس سليجمان (Seligman, 1995) للتفاؤل والتشاؤم، وفي ضوء ذلك تم تطوير مقياس لجمع البيانات من أفراد العينة، يهدف لقياس مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك. ويتكون المقياس من (76) فقرة موزعة على ستة مجالات، وهي: مجال العوامل الدراسية، ومجال العوامل الأسرية، ، ومجال العوامل الاقتصادية، ومجال العوامل الاجتماعية، ومجال العوامل السياسية، ومجال العوامل الصحية.

دلالات صدق المقياس في الدراسة الحالية

أولاً: صدق المحتوى: للتحقق من مؤشرات صدق مقياس التفاؤل والتشاؤم، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (12) محكماً من المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، والدراسات الإسلامية وعلم الاجتماع في جامعة اليرموك، بهدف التحقق من ملائمة فقرات المقياس، ومدى مناسبتها لأغراض الدراسة، ومدى سلامة صياغتها اللغوية، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وتم الأخذ بملاحظاتهم بما يسهم في تحقيق أهداف الدراسة. وفي ضوء الملاحظات، تم حذف (27) فقرة من كافة المجالات للأسباب الآتية : تكرار الفقرات في نفس المجال، أو عدم مناسبة الفقرة للمجال. كما تم استبدال بعض المفردات وإعادة صياغة (6) فقرات من الناحية اللغوية. وبناء على هذه التعديلات تكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (49) فقرة.

الأخلاقي والتفاوت والتشاؤم، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق بين متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول 2: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك		
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الحكم الأخلاقي ككل
0.611	3.78	

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في الجدول (3).

الحسابية على النحو الآتي: (أعلى من 4.5، مُتفائل جداً)، (من 3.5-4.49، مُتفائل)، (من 2.5-3.49، محايد)، (من 1.5-2.49، مُتشائم)، (أقل من 1.49، مُتشائم جداً).

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحكم الأخلاقي والتفاوت والتشاؤم، حيث حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الحكم

يبين الجدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك، بلغ المتوسط الحسابي للتفكير الأخلاقي ككل (3.78) وهو يقع ضمن المرحلة الرابعة بالنظر لمعيار تصحيح المقياس المشار إليه سابقاً، وتشير هذه المرحلة إلى أن الأحكام الأخلاقية تعكس التمسك الصارم بالقواعد والقوانين والنظام الاجتماعي، وبانحراف معياري (0.611).

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل والتشاؤم ومجالاته لدى طلبة جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	مجال العوامل الأسرية	3.85	0.51	متفائل
2	مجال العوامل الأكاديمية	3.68	0.52	متفائل
3	مجال العوامل السياسية	3.55	0.52	متفائل
4	مجال العوامل الصحية	3.45	0.42	محايد
5	مجال العوامل الاقتصادية	3.40	0.65	محايد
6	مجال العوامل الاجتماعية	3.19	0.41	محايد
	التفاوت والتشاؤم ككل	3.53	0.32	متفائل

في المرتبة الخامسة مجال العوامل الاقتصادية وبمستوى محايد، بينما جاء مجال العوامل الاجتماعية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.19) وبمستوى محايد.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الحكم الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين مستوى الحكم الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، والجدول (4) يوضح ذلك.

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، تراوحت بين (3.19-3.85)، وبلغ المتوسط الحسابي للتفاوت والتشاؤم ككل (3.53) وبمستوى متفائل. وجاء مجال العوامل الأسرية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.85) وبمستوى متفائل، ثم في المرتبة الثانية مجال العوامل الأكاديمية وبمستوى متفائل، يليه في المرتبة الثالثة مجال العوامل السياسية وبمستوى متفائل، تلاه في المرتبة الرابعة مجال العوامل الصحية وبمستوى محايد، ثم

جدول 4: معامل ارتباط بيرسون ودلالته للعلاقة بين الحكم الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك

المجال	الحكم الأخلاقي	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية
المجال الأسري	0.186(**) 0.000	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية
المجال الاقتصادي	0.142(**) 0.001	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية
المجال الاجتماعي	0.182(**) 0.000	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية
المجال السياسي	0.047 0.297	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية
المجال الصحي	0.005 0.906	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية
المجال الأكاديمي	0.117(**) 0.009	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية
التفاؤل والتشاؤم ككل	0.192(**) 0.000	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين مستوى الحكم الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لكل من الجنس والتخصص؟ للإجابة عن هذا السؤال تم الكشف عن الفروقات في مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف متغير الجنس، ومتغير التخصص، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول (5).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الحكم الأخلاقي ومجالات مقياس التفاؤل والتشاؤم "الأسري، الاقتصادي، الاجتماعي، الأكاديمي، والتفاؤل والتشاؤم ككل". في حين لم يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الحكم الأخلاقي و"المجال السياسي، والمجال الصحي".

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف متغير الجنس، ومتغير التخصص

الجنس	التخصص	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	العدد
ذكور	كليات علمية	3.58	0.662	117
	كليات إنسانية	3.80	0.614	78
	الكلي	3.67	0.651	195
إناث	كليات علمية	3.78	0.624	184
	كليات إنسانية	3.95	0.476	121
	الكلي	3.85	0.575	305
الكلي	كليات علمية	3.70	0.645	301
	كليات إنسانية	3.89	0.538	199
	العينة ككل	3.78	0.611	500

متغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (كليات علمية، كليات إنسانية).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) وجود تباين في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما هو مبين في جدول (6).
جدول 6: تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتخصص على مستوى الحكم الأخلاقي ككل لدى طلبة جامعة اليرموك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.815	1	3.815	10.636	0.001*
التخصص	4.533	1	4.533	12.640	0.000*
الخطأ	178.257	497	0.359		
الكلي	186.578	499			

جامعة اليرموك يعزى لأثر التخصص ولصالح الكليات الإنسانية.

كما تم الكشف عن الفروقات في مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف متغير الجنس، ومتغير التخصص، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل والتشاؤم ككل لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف متغير الجنس، ومتغير التخصص

الجنس	التخصص	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	العدد
ذكور	كليات علمية	3.51	0.344	117
	كليات إنسانية	3.54	0.284	78
	الكلي	3.52	0.321	195
إناث	كليات علمية	3.53	0.325	184
	كليات إنسانية	3.56	0.342	121
	الكلي	3.54	0.332	305
الكلي	كليات علمية	3.52	0.332	301
	كليات إنسانية	3.55	0.320	199
	العينة ككل	3.53	0.327	500

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما هو مبين في الجدول (8).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (8) وجود تباين في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (كليات علمية، كليات إنسانية).

جدول 8: تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتخصص على مستوى التفاؤل والتشاؤم ككل لدى طلبة جامعة اليرموك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.040	1	0.040	0.373	0.542
التخصص	0.117	1	0.117	1.092	0.297
الخطأ	53.354	497	0.107		
الكلي	53.511	499			

مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك يعزى لأثر الجنس أو التخصص.

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

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في

مناقشة النتائج:

بحاجات الطلبة النفسية والتربوية الذي يؤدي إلى شعور الطلبة بالتفاؤل والارتياح، وإدراك الطلبة للقدرات التي يمتلكونها، والعمل على تنميتها، ومعرفة أفضل الطرق للمذاكرة، والشعور بأن المدرسين سيكونون منصفين وعادلين معهم، مما ينعكس إيجاباً على نظرتهم للحياة. كما يمكن أن يكون ارتفاع مستوى التفاؤل انعكاساً لشعور الطلبة بالأمان كونهم يعيشون في الأردن البعيد عن الاضطرابات السياسية والأحداث الدموية التي تحدث في باقي الدول العربية.

كما يعزو الباحثان انخفاض مستوى التفاؤل في مجالات العوامل الاجتماعية والصحية إلى أن الاستمرار في تغير العوامل الاجتماعية التي تمر بها المجتمعات قد تستثير قلق المستقبل لدى أفرادها المتمثل بالتوجس والخوف والتوتر مما تخفيه من الأيام المقبلة، الأمر الذي يدعو الأفراد إلى إعادة النظر بأهدافهم وتطلعاتهم الحياتية، كما يمكن أن تؤدي العزلة الاجتماعية، وعدم الثقة بالآخرين والشك بدوافعهم، وإدراك المجتمع أنه مليء بالأفراد غير الموثوق بهم، إلى شعورهم بالقلق والتطلع بحذر اتجاه علاقاتهم الاجتماعية في المستقبل.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين مستوى الحكم الأخلاقي، والتفاؤل والتشاؤم ومجالاته، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المحيسن (2012) التي أظهرت وجود ارتباط دال وإيجابي بين التفاؤل والتشاؤم وبين درجة التدين والمستوى الأخلاقي للفرد. ويمكن تفسير هذه النتيجة بترابط مفاهيم الحكم الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم إذ إن الحكم الأخلاقي هو مجموعة من الأفكار والأنظمة والقوانين التي يكتسبها الإنسان من خلال الدين والمجتمع الذي يسود بيئته وتكون بمثابة محددات وموجهات لسلوكه نحو نفسه بشكل خاص، ونحو المجتمع بشكل عام، مما ينعكس على نظرة الفرد لنفسه ومجمعه إما بنظرة تفاؤلية أو تشاؤمية (Jacobson, 2012). كما أن الأديان السماوية جميعها تدعو الأفراد إلى التمسك بالأخلاق والفضائل بطريقة إيجابية، وأنها في ذات الوقت تدعوهم للشعور بالتفاؤل كنتيجة إيجابية سيحصلون عليها إذا تمسكوا بالأخلاق، لأن الدين يدعو للنجاح والسعادة والخير في المستقبل (Loemker, 2006). كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى دور الأسرة والمجتمع الذي يعيش فيه الفرد فأساليب التنشئة الأسرية المختلفة تسهم في إعداد الأفراد وتنمية شخصياتهم، ومساعدتهم على الحكم بطريقة أخلاقية، وإعدادهم لتوقع الأحداث وتجاوز المشكلات، وتبني وجهة نظر مليئة بالأمل، والرضا والقناعة والتسليم بالقضاء والقدر،

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت النتائج أن مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك في المرحلة الرابعة (التمسك الصارم بالقوانين والأنظمة) من مراحل الحكم الأخلاقي الستة عند كولبرج، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة دويدار (1995)، ومشرف (2009)، والصمادي والقضاة والزعيبي (2010) والتي أشارت جميعها إلى أن مرحلة الحكم الأخلاقي السائدة لدى طلبة الجامعات هي المرحلة الرابعة من مراحل الحكم الأخلاقي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة الالتزام الديني لدى الطلبة والتنشئة الأسرية القائمة على المفاهيم الثقافية السائدة في المجتمع الأردني والمستوحاة من التعاليم الدينية، قد ساعدت على وصول الطلبة لهذا المستوى. بالإضافة إلى أن طبيعة المجتمع الأردني بشكل خاص والمجتمع العربي بشكل عام هي طبيعة تعاونية تكافلية يهتم الفرد فيها بالعلاقات الإنسانية والحفاظ على القانون؛ الأمر الذي قد ينعكس على أنماط أفرادهم وطبيعة إدراكهم للمؤثرات البيئية

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أظهرت النتائج أن مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك عموماً كان بمستوى متفائل، كما جاء مستوى التفاؤل والتشاؤم على مجالات العوامل الأسرية والعوامل الاقتصادية والعوامل الأكاديمية بمستوى متفائل أيضاً، بينما جاء في مجال العوامل الصحية و مجال العوامل الاجتماعية بمستوى محايد. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كوزمي (Koizumi, 1995) والتي تشير إلى انخفاض متوسط درجات الطلبة على سمة التفاؤل وارتفاع متوسط درجاتهم على سمة التشاؤم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الظروف المختلفة التي يتعرض لها الطلبة وتؤثر على استقرار سلوكهم في هذه المرحلة، حيث تزداد قدرة الطالب على الحكم والاستقلال في اتخاذ القرارات واختيارها والحكم عليها، والتمييز بينها دون الرجوع إلى الآخرين مما يزيد من مستوى الثقة في نفسه، ويغير من نظرتهم للأمور لتصبح نظرة إيجابية ويُقبل على مواجهة الحياة والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل فضلاً عن الاعتقاد باحتمالية حدوث الخير أو الجانب الإيجابي من الأشياء. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مؤشر التفاؤل الإيجابي الذي أظهرته نتائج الدراسة في مجالات العوامل الأكاديمية، والعوامل الأسرية، والعوامل السياسية، والعوامل الاقتصادية قد يكون مرده إلى الاهتمام الأكاديمي

كما أنها أكثر قرباً من القضايا الأخلاقية والاجتماعية بحكم ما يتلقوه من مواد دراسية نظرية تتيح لهم التعرف على سبل وطرق حل هذه القضايا، بعكس التخصصات العلمية.

ثانياً: التفاؤل والتشاؤم: أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك يعزى لأثر الجنس، والتخصص. ومن جانب اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كوزمي (Koizumi, 1995)، و الحميري (2005)، التي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق في التفاؤل والتشاؤم تعزى لمتغير الجنس. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة مخيمر وعبد المعطي (2000)، و اليحوفي والأنصاري (2005)، التي أشارت جميعها إلى وجود فروق بين الطلبة تعزى إلى متغير الجنس. ومن جانب آخر اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مخيمر وعبد المعطي (2000)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى التفاؤل والتشاؤم يعزى لمتغير التخصص. ويمكن عزو نتيجة الدراسة الحالية إلى تشابه الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأكاديمية التي يعيشها معظم الطلبة في هذه المرحلة العمرية، والتي تكون فيها أفكار الطلبة ونظرتهم وتطلعاتهم نحو الحياة متقاربة، والسعي إلى التخطيط لمستقبلهم، وتحقيق أهدافهم سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً، أو كانت تخصصاتهم إنسانية أو علمية؛ حيث يشغل الطلبة في المرحلة الجامعية بالدراسة والتعليم، ثم البحث عن فرص عمل بعد التخرج، والحكم في مدى نجاحهم في الحصول على الشريك المناسب للحياة، بالإضافة إلى أن اهتمامات الطلبة في هذه المرحلة تتحول في اتجاه الرغبة في تحقيق الاندماج في المجتمع، وتحسين الوضعية الاقتصادية باعتبارها وسيلة للرقى الاجتماعي بغض النظر عن جنس الطلبة وتخصصاتهم.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحثين يوصيان بما يلي: العمل على رفع مستوى الحكم الأخلاقي ومستوى التفاؤل لدى الطلبة من خلال توفير الأنشطة والبرامج التربوية الجماعية التي قد تساهم في تعزيز التفاؤل لدى الطلبة في مختلف المجالات الدراسية والاجتماعية. والعمل على توفير نشرات تربوية تظهر أهمية الأخلاق والتفاؤل، ودورها المهم في حياة الطالب في جميع مجالات الحياة. وإعطاء المزيد من الاهتمام للتربية الأخلاقية من قبل المسؤولين في العملية التعليمية من أجل تحويل المفاهيم والقيم

وإكسابهم قيماً أخلاقية تتماشى مع المجتمع الذي يعيش فيه الفرد وحثهم على الالتزام بها؛ وقد يتعرض فيه الفرد إلى مؤثرات مختلفة قد تحاول تغيير هذه القيم الأخلاقية والتأثير فيها، وبالتالي التأثير في نظرتهم إلى الأمور بشكل تفاولي أم تشاؤمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أولاً: الحكم الأخلاقي: أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الحكم الأخلاقي يعزى لمتغير الجنس لدى طلبة جامعة اليرموك، وكانت الفروق لصالح الإناث. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الصمادي والقضاة والزعيبي (2010)، والصقر (2005)، و دويدار (1995) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحكم الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة رايجماركز وانجلز وهوف (Raaijmakers, Engels & Hoof, 2005)، و كيم وبارك وهان وصن (Kim, Park, Han & Son, 2004)، و الخطيب (1988) و كامل والشوني (2000)، والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق في مستوى الحكم الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث أكثر التزاماً من الذكور بالقوانين والأنظمة والقيم والتقاليد والأعراف الاجتماعية، ويعود ذلك إلى أن البيئة الأردنية هي بيئة محافظة ومغذية للتدين والقيم والأخلاق بشكل عام، كما يعزو الباحثان هذه الفروق إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي تحدد الدور الاجتماعي للإناث منذ الصغر بالزامهن أكثر بجانب الأخلاق، والتشدد في ضرورة التزامهن بالعادات والتقاليد والقيم، وبالتالي ينعكس ذلك على مستوى الحكم الأخلاقي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك يعزى لأثر التخصص، ولصالح تخصص الكليات الإنسانية. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الصقر (2005)، ودراسة المحيسن (2012) والتي أشارت إلى وجود فروق تعزى للتخصص في مستوى الحكم الأخلاقي لصالح التخصصات الإنسانية. بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الخطيب (1988)، و دويدار (1995)، و كامل والشوني (2000)، و الصمادي والقضاة والزعيبي (2010). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التخصصات الإنسانية وما تحتويها من مواد دراسية تجعل الطالب في تواصل مستمر مع موضوعات الأخلاق والقيم والأدب والتربية والنظم الاجتماعية،

في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الصمادي، حاتم والقضاة، محمد والزعبي، أحمد. (2010). أساليب التفكير والحكم الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. مجلة العلوم الإنسانية، 7 (44)، 1-38.

عبد الفتاح، فوقيّة. (2001). دراسة التفكير الأخلاقي كما يظهر في أداء عينة من الأطفال والراشدين في ضوء نظريتي بياجيه وكولبرج. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 10 (26)، 262-293.

عبد الكريم، إيمان والدوري، ريا. (2008). التفاؤل وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طالبات كلية التربية. مجلة البحوث التربوية والنفسية،

القائمي، علي. (1998). الأسرة والمشاكل الأخلاقية للطفل. بيروت: دار النبلاء للنشر والتوزيع.

كامل، مصطفى والشونى، محمود. (2000) مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلاب الجامعة من الجنسين دراسة عبر حضارته على عينات مصرية وسعودية، مجلة علم النفس، 56 الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.

الكلوت، عماد. (2004). دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

محيسن، عون. (2012). التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20 (2)، 53-93.

مشرف، ميسون. (2009). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الهنداوي، علي. (2005). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. العين: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

الأخلاقية إلى ممارسات وربطها بالواقع البيئي والمجتمعي في حياة الطالب.

المراجع:

أبو غزال، معاوية. (2007). نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أسعد، يوسف. (1986). التفاؤل والتشاؤم. القاهرة: دار النهضة للنشر والتوزيع.

الأنصاري، بدر. (2002). التفاؤل- التشاؤم وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت. مجلة حويات، كلية العلوم الاجتماعية، الكويت.

بركات، زياد. (1998). دراسة في سيكولوجية الشخصية: التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الحكاك، وجدان جعفر (2001) بناء مقياس للتفاؤل-التشاؤم لدى طلبة جامعات بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، ابن رشد، جامعة بغداد.

حمدان، محمد. (2000). علم النفس التربوي، عمان: دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع.

حميدة، فاطمة. (1990). التفكير الأخلاقي – دليل المعلم في تنمية الفكر الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الخطيب، بلال. (1988). توزيع طلبة الجامعة الأردنية على مراحل النمو الأخلاقي حسب منبتهم الاجتماعي والثقافي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

دويدار، جهاد. (1995). مستوى الأحكام الخلقية لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية تبعاً لموقع الضبط والأسلوب المعرفي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الصقر، تيسير. (2005). مستوى الحكم الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك

- Judgment Korean Nursing Students. *Nursing Ethics*. 11 (3), 254-265.
- Kline, P. & Story, R. (1978). The Dynamic Personality Inventory. What does it measure. *British Journal of psychology*, 13 (6), 85- 94.
- Loemker, L. (2006). Pessimism and Optimism. [online] [http:// www.encyclopedia.com/article-1G2-3446801531/pessimism-and-optimism.html](http://www.encyclopedia.com/article-1G2-3446801531/pessimism-and-optimism.html).
- Peterson, C. & Bossio, L. (1991). *Health and optimism*. New York, free press.
- Raaijmakers, Q.; Engels, R. & Hoof, A. (2005). Delinquency and Moral Reasoning in Adolescence and Young Adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (3), 247–258.
- Scheier, C. & Carver, S. (1985). Optimism coping and health Assessment and Implications of generalized outcome expectancies, *health Psychology*, 4 (1), 219- 247.
- Seligman, M. (1995). *The Optimistic Child*. New York: Houghton Mifflin.
- Yates, S. (2002). The Influence of Optimism and Pessimism on Student Achievement in Mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 14(1), 4-15.
- اليحوفي، نجوى والأنصاري، بدر. (2005). التفاؤل والتشاؤم، دراسة ثقافية مقارنة بين اللبنانيين والكويتيين، الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، 33 (2) - 313.
- المراجع الانجليزية:
- Alansari, B. & Kazem, A. (2008). Optimism and pessimism in Kuwaiti and Omani Undergraduates. *Social behavior and personality*. 36 (4), 503- 518.
- Brimi, H. (2008). Academic Instructors or Moral Guides? Moral Education in America and the Teacher's Dilemma. *Clearing house*, 83(1), 115-120.
- Chan, Z. & Ma, L. (2001). Moral Orientations among Students in Hong Kong. *Journal of Personality*, 1(1), 30-62.
- Cobb, N. (2001). *The child*. Mayfield Publishing Company. California.
- Jackson, D. (2012). Moral Dumbfounding and Moral Stupefaction. [online]<http://www.isa.umich.edu/umich/philosophy/home/people/faculty/moral%20dumbfounding%20final.pdf>.
- Kim, U.; Park, J.; Han, S. & Son, E. (2004). A longitudinal Study on Development of Moral

أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الزرقاء

عايد أبو سرحان *

تاريخ قبوله 2014/8/4

تاريخ تسلم البحث 2014/3/17

The Effect of Reciprocal Teaching Strategy on Improving Critical Listening Skills of Ninth Grade Students at Zarqa Directorate

Ayed Abu Serhan, Ministry of Education, Jordan.

Abstract: This study aimed at exploring the effect of Reciprocal Teaching strategy on improving Critical Listening skills of ninth grade students. To achieve the aim of the study the researcher designed a test consisted of (25) multiple choice items to measure critical listening skills. The sample of the study consisted of (121) from 9th grade students distributed on (4) sections: (2) representing the experimental group and the other (2) representing the control in the school year 2013/2014. The sample was selected using purposeful sampling from Zarqa. Results of the study indicated significant differences at ($\alpha=0.05$) due to the instruction strategy used, in favor of those taught using Reciprocal Teaching and significant differences due to gender, in favor of females. No significant differences were found due to the interaction between Strategy and gender.

Keywords: Reciprocal Teaching, Critical Listening.

والاستماع سلسلة من العمليات المعقدة، يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا، وانتباها مقصودا لما تتلقاه الأذن من أصوات، ورموز لغوية، ومحاولة فهم ما تحمله من دلالات ومضامين وإدراكها، ويحدث ذلك عبر تفاعلها مع خبرات المستمع ومعارفه المخزونة، ومحاولة تحليل الرسائل الصوتية المتلقاة، وتقويمها والحكم عليها في ضوء قدرات المستمع العقلية، ويرتبط الفهم بعملية الاستقبال، فالفهم بمستوياته المتدرجة هو غاية تعلم الاستماع، وفهم المسموع يعني الحصول على المعنى المصرح به في المادة الملفوظة، أو المتضمن بين الوحدات اللغوية المتلقاة أو فيما وراءها (طعيمة، 2006؛ مذكور، 2007).

وتكتسب مهارة الاستماع أهميتها من ممارستها في غالبية مواقف الحياة، وتفيد هذه العملية في ضوء تمكن الطالب من عمليات الاستماع ومهاراته، فقد يكتفي بالمعنى الإجمالي للمسموع أو يفسر الكلام ويتفاعل معه، وربما ينقده ويربطه بخبراته السابقة (عاشور ومقدادي، 2005).

والنجاح في الاستماع يتوقف على مدى معرفة المعلم بمهارات الاستماع وعملياته، وقدرته على تصميم النشاطات والتدريبات المرتبطة والمناسبة لتوظيف هذه العمليات في مواقف التعلم، وقدرته على تصميم النشاطات اللغوية الداعمة التي تقوم على انتقال أثر التدريب وتكامل المهارات مع بعضها (نصر، 1997؛ الهاشمي والعزاوي، 2005).

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث أداة الدراسة المتمثلة في اختبار مهارات الاستماع الناقد المكون من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس مهارات الاستماع الناقد. تكون أفراد الدراسة من (121) طالبا وطالبة موزعين على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين، وشعبتين ضابنتين من طلبة الصف التاسع من مديرية تربية الزرقاء الأولى للعام الدراسي 2013\2014. أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المجموعتين لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعليم التبادلي. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار الاستماع الناقد يعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس. **الكلمات المفتاحية:** التعليم التبادلي، الاستماع الناقد.

مقدمة: إن التقدم العلمي الهائل الذي يشهده العصر الحالي، وما رافقه من نمو متسارع في مجال العلم والمعرفة، وثورة الاتصالات الحديثة، وانتشار الإنترنت والفضائيات ومواقع التواصل الاجتماعي، وتضاعف كم المعارف والمعلومات يحتم إعداد طلبتنا إعدادا جيدا يجعلهم قادرين على ممارسة عمليات التفكير العليا، واتخاذ القرارات المناسبة، وإصدار الأحكام على ما يسمعون، فيميزون النافع من الضار، والغث من السمين، وهذا لا يمكن حدوثه في ظل طرائق تدريس تركز على الحفظ والتلقين، وتحصر دور الطلبة في خزن المعلومات، من غير تنمية مستويات تفكيرهم، تلك التنمية التي تتطلب عمليات الربط والتحليل والتصنيف والتركيب والتقييم، وترتقي بهم إلى التفكير الناقد.

ولعل من أكثر المهارات اللغوية استخداما في الحياة اليومية مهارة الاستماع، فهو نشاط يومي، و اتصال لغوي مركب يدرك من خلال العملية الناتج، والحس الداخلي، سواء أكان ضمنيا، أم صريحا، وتتطلب كفاية الاتصال الداخلي قوة في الإدراك، ودقة في الملاحظة، وعمقا في الاستماع (Marqraete & Laura, 2006).

وترى كاثي (Kathy, 2004) أن الاستماع عملية تفاعلية ديناميكية تربط وجهات نظر المستمع الملائمة، وما لديه من خبرات ومعارف وسلوكيات لتحقيق الأهداف المستهدفة بالاستماع، فهو عملية استقبال وبناء معنى، وتقديم استجابة شفوية أو مكتوبة.

* وزارة التربية والتعليم، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

4- المستوى التذوقي ويتضمن: الاستجابة العاطفية، والتفاعل مع الأحداث والشخصيات الواردة في النص، وتذوق اللغة المجازية.

ويرى (مدكور، 2007) أن الاستيعاب الاستماعي يقسم إلى ثلاثة مستويات هي:

1 - المستوى الحرفي، ومن مهاراته: معرفة دلالة المفردات، وتعرف الأفكار الرئيسة وتسلسلها، واستخلاص الفكرة العامة للمسموع، وتحديد الجمل المفتاحية، ومعرفة الأفكار الفرعية.

2 - الاستماع الناقد، ومن مهاراته: تحديد أسباب الظاهرة، والتمييز بين الحقيقة والخيال، وتمييز أنماط الدعاية والتحيز، والحكم على المسموع وإبداء الرأي فيه، وعمل استنتاجات حول الموضوع.

3 - الاستماع الإبداعي، ومن مهاراته: تقديم مقترحات إبداعية لتحسين المعنى، وإعطاء أكبر قدر ممكن من الكلمات المعبرة عن المعنى، وتقديم حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجهه، ويربط بين معلومات النص المسموع وخبراته السابقة، والتنبؤ بنهاية معينة للنص بناء على ما سبق من مقدمات، وإضافة أفكار جديدة للموضوع، وإعادة بناء النص، وتغيير شكله الأدبي.

وسيتناول الباحث في هذه الدراسة الاستيعاب الاستماعي الناقد لما له من دور كبير في توليد المعاني، وإعادة صياغتها، وإبداء الرأي فيها، ويعكس وعي المستمع وقدرته على فهم الرسالة المسموعة، فالمستمع لا يستطيع إصدار الأحكام، ونقد الرسالة المسموعة إلا إذا امتلك مهارات الاستماع الناقد.

والمهارات التي يحتاج إليها المستمع في الاستماع الناقد تلك التي تمكنه من الربط بين ما يسمعه من أفكار ومعلومات، وخبراته السابقة، فيقوم بمناقشتها، ونقدها، وإعادة بنائها، وهي شبيهة إلى حد بعيد بمهارات القراءة الناقدة، وقد اختلف الباحثون في تحديد مهارات الاستماع الناقد، وتباينت الآراء في عددها ومسمياتها. فقد حددها الهاشمي العزاوي (2005) بالآتي: التمييز بين الحقيقة والرأي، والمقارنة بين الأفكار الصحيحة وغير الصحيحة، والموازنة بين المتحدث ومتحدث آخر، واكتشاف مشاعر المتحدث، وتعرف الأفكار الضمنية غير المصرح بها، وتحديد أسباب النتائج.

أما مدكور (2007) فيرى أن مهارات الاستماع الناقد تتمثل بالآتي: تعرف العلاقات بين الأفكار وربط الأسباب بالنتائج، وتحديد الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة والاستدلال على المعنى من خلال الأداء الصوتي، والتمييز بين الحقيقة والخيال، وتمييز أنماط الدعاية والتحيز، والحكم على المسموع وإبداء الرأي فيه، وعمل استنتاجات حول

وقد عني البحث اللغوي بالاستماع الناقد؛ لما له من أهمية كبيرة في بناء الطلبة في عصر كثرت فيه وسائل الإعلام المسموعة، فقد أورد الباحثون تعريفات عدة للاستماع الناقد فعرفه طعيمة (2006:68) "بأنه عملية يعطي فيه المستمع انتباها وتركيزا وإصغاء للمادة المسموعة بهدف فهمها وتفسيرها وتحليلها ونقدها وتقويمها في ضوء خبراته وفقا لمعايير موضوعية".

ويرى روبن (Rubbin, 2006: 152) "أن الاستماع الناقد عبارة عن الحصول المعنى، وإعمال التفكير فيما وراء المسموع؛ لإدراك المعاني الخفية عند المتحدث وكشفها وتفسيرها، حتى وإن كان المتحدث نفسه لا يعلم بها".

أما عبد الباري (2011:221) "فيرى أن الاستماع الناقد يعني القدرة على استخلاص الأفكار الرئيسة من النص المسموع، وتحديد موضوع الاستماع، واكتشاف العلاقات، واسترجاع معلومات مخزونه، وعمل استنتاجات، وفهم دلالات الكلمات المفتاحية، وتقديم الأدلة و البراهين، وتعرف الكلمات الجديدة، واكتشاف الأخطاء اللغوية".

وجملة القول إن الاستماع الناقد يتطلب الإصغاء والتركيز، ويتضمن ممارسة العمليات العقلية العليا كالفهم، والتفسير، والتحليل، والربط، والمقارنة، والتقويم، وإصدار أحكام بشأن المادة المسموعة، وقد يقبلها أو يرفضها.

ويعد الاستماع الناقد مستوى متقدما من مستويات استيعاب المسموع التي تتخذ شكلا هرميا، إذ يعتمد الاستيعاب في المستويات العليا على نجاح المستمع في استيعاب المستويات الدنيا. وقد اختلف الباحثون في تصنيف الاستيعاب من حيث عدد مستوياته ومسمياتها، والمهارات الفرعية لكل مستوى، إلا أنه يمكن ملاحظة وجود تشابه كبير بين هذه التصنيفات والمهارات المتضمنة في مستوياته المختلفة.

فقد صنف روكي (Rockey, 1993) مستويات فهم المسموع إلى أربعة مستويات ذات شكل هرمي، وكل مستوى يعتمد على المستويات السابقة، وهذه المستويات هي:

1 - المستوى الحرفي ويتضمن تعرف الأفكار الرئيسة وتسلسلها، والعلاقات القائمة بين الأفكار، وخصائص اللغة المسموعة.

2 - المستوى الاستنتاجي ويشمل: استنتاج غرض المتحدث، وتلخيص الموضوع، وتعرف الأساليب البلاغية، والصور المجازية.

3 - المستوى الناقد ومن مهاراته: تمييز الحقيقة من الخيال، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتمييز صدق المتحدث من كذبه، وتحديد العناصر المقبولة والمرفوضة في المسموع.

يحويه من أشكال ورسوم وتوضيحات، مستفيدا من خبراته السابقة حول الموضوع.

- التساؤل (Questioning) حيث يطرح الطلبة أسئلة مباشرة واستدلالية حول النص المسموع، والإجابة عنها بهدف تعلمها، حتى إذا بدأوا بالاستماع توجهوا للبحث عن إجابات لتلك الأسئلة، وهذا يعني أنهم سيستمعون بشيء من التركيز، وهذا يقودهم إلى فهم أوسع، واستيعاب أعمق، وأثناء الاستماع ربما وقف الطلبة على فكرة غامضة، أو مفردة مبهمة، وهنا تأتي الاستراتيجية الثالثة.

- التوضيح (Clarifying) وفيه يتنبه الطلبة إلى ما يمكن أن يجعل المادة صعبة الفهم كوجود فكرة غامضة، أو مفاهيم غير مألوفة، أو صور لم يعتد عليها، أو مفردات مبهمة، وهذا يحفزهم على استخدام العمليات العقلية العليا، وحين لا يسعفه مخزونه المعرفي يسأل معلمه، ويحاول زملاءه، وربما استعان بمرجع خارجي.

- التلخيص (Summarizing) حيث يعبر الطلبة عما فهموه بأسلوبهم الشخصي، وكلماتهم الخاصة ليصلوا إلى لب الموضوع بعد تجريده من الزوائد، والإضافات والتكرار.

وقد قام العديد من الباحثين باستخدام استراتيجية التعليم التبادلي في بحوثهم ودراساتهم، فقد تقصت دراسة سبيفي وكوثبرت (Spivey and Cuthbert, 2006) أثر التعليم التبادلي في تنمية مهارة استيعاب المحاضرات لدى طلبة الجامعة، تكون أفراد الدراسة من (80) طالبا وطالبة موزعين على المجموعتين: التجريبية، والضابطة، تلقت المجموعة التجريبية التدريس باستراتيجية التعليم التبادلي، في حين تلقت المجموعة الضابطة التدريس بطريقة المحاضرة، وقدمت (16) محاضرة لكلتا المجموعتين. وطبق اختبار لقياس التحصيل، والقدرة اللفظية. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في الاستيعاب، والقدرة اللفظية والاحتفاظ بالمعلومة بشكل أكبر، ويعزى ذلك إلى استراتيجية التعليم التبادلي، واستراتيجياتها الفرعية (التنبؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص) وما توفره هذه الاستراتيجية من تفاعل بين الطلبة.

وكشفت دراسة مستريحي (2006) عن أثر برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة وقياس فاعليته، في تنمية مهارات الاستماع الناقد، لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. تكون أفراد الدراسة من (120) طالبا وطالبة، موزعين على المجموعتين: التجريبية، والضابطة، طبق البرنامج المذكور على المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء الطلبة على اختبار مهارات

الموضوع، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتعرف وجوه الشبه والاختلاف، والاستدلال على وجهة نظر الكاتب ومشاعره.

وسيتناول الباحث في هذه الدراسة خمس مهارات للاستماع الناقد هي: التمييز بين الأفكار الرئيسية والداعمة، والتفريق بين الحقائق والآراء، وتحديد وجوه الشبه والاختلاف، وربط الأسباب بالنتائج، وعمل تعميمات واستنتاجات؛ وذلك لإجماع الباحثين عليها، فقد ورد ذكرها في قوائمهم، إضافة إلى ذلك مناسبتها لمستوى طلبة الصف التاسع الأساسي موضع الدراسة.

لعل من أهم أسباب ضعف الطلبة في الاستماع الناقد يعود إلى طرائق التدريس التقليدية القائمة على التلقين واتصافها بالجمود وتركيزها على المستوى الحرفي، وضعف برامج إعداد معلمي اللغة العربية؛ ولتمكين هذه المهارات لدى الطلبة عني الباحثون بتوظيف استراتيجيات حديثة تركز على الطلبة، وتجعلهم محور العملية التعليمية التعليمية، ومن الاستراتيجيات الحديثة استراتيجية التعليم التبادلي التي صممتها العالمتان الأمريكيتان بالينسكار (Palinscar)، و براون (Brown) من جامعة ميتشيغان عام (1984) وقامتا بتطبيق هذه الاستراتيجية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بهدف زيادة الفهم القرائي، وسرعان ما انتشرت الاستراتيجية وبلغت الأفاق، وأجريت حولها مئات الدراسات، واستخدمت في العلوم، والرياضيات، والعلوم الاجتماعية، وأثبتت فاعليتها وكفائتها، ومناسبتها لكافة الأعمار، ومختلف المستويات من الصفوف الأساسية الدنيا إلى المراحل الجامعية العليا (Salter & Horstman, 2002; Oszkus, 2003).

والتعليم التبادلي سهل التطبيق، يمكن أن يتقنه الطلبة والمعلمون بسهولة، ويتضمن التعليم التبادلي تعلمًا تعاونيًا مبنيًا على الحوار، والنقاش بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمعلم، كما يمكن تبادل الأدوار بين المعلم والطلبة، حيث يشعر الطالبة بدورهم في العملية التعليمية، ويجعل تعلمهم ذا معنى، وتمكنهم من مراقبة استيعابهم، وتعينهم على التلخيص، إذ إن التلخيص يحمل دلالة كبيرة تشير إلى الفهم والتمكن (Jeffrey, 2000؛ Gruenbaum, 2012).

ويتكون التعليم التبادلي من أربع استراتيجيات فرعية (Palinscar & Brown, 1984):

- التنبؤ (Predicting) ويقصد به أن يتوقع الطلبة ما سيتضمنه النص من معلومات وأفكار، وهذا يتأتى بعد مسح النص، والاطلاع على عنوانه الرئيس، والعناوين الفرعية، وما

إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعليم التبادلي.

وحاولت دراسة حرب (2011) كشف أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، تكون أفراد الدراسة من (77) طالبا من طلبة الصف العاشر الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعليم التبادلي، وأعد اختبار لقياس الوعي القرائي تكون من (20) فقرة موزعة على أربعة مجالات: التخطيط للقراءة، وتنظيم الوعي القرائي، والتقويم، والمعرفة الشرطية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي القرائي بمجالاته الأربعة لصالح المجموعة التجريبية التي درست النصوص القرائية باستراتيجية التعليم التبادلي، وأوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية التعليم التبادلي في تدريس النصوص القرائية، والمباحث كافة.

وتوصلت دراسة ديوي وإيوي (Dewi & Ewi, 2013) إلى فاعلية تقنيات التدريس التبادلي في تحليل النصوص السردية، وتقصي المشكلات والصعوبات التي يواجهها الطلبة في فهم النصوص وتحليلها من خلال (Reciprocal / RTT Teaching Technique) واستخدمت منهجية البحث النوعي، حيث تم الحصول على البيانات عن طريق الملاحظة والمقابلة، تكون أفراد الدراسة من (28) طالبا من طلبة الصف الحادي عشر في أندونيسيا، وتعرض أفراد الدراسة لاختبار قبلي حيث كان متوسط أدائهم في الاختبار (45.67)، في حين كان متوسط أدائهم في الاختبار البعدي (64.65)، وخلصت الدراسة إلى أن (RTT) تزيد من قدرة الطلبة في فهم النصوص السردية وتحليلها.

وتقصت دراسة الزبيدي والحداد والوائل (2013) أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصل في تحسين مهارات الاستماع الناقد، ولتحقيق هدف الدراسة بني برنامج تعليمي، وطُوّر اختبار في الاستماع، تكون أفراد الدراسة من (158) طالبا وطالبة موزعين على المجموعتين التجريبية والضابطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعزى لأثر البرنامج، ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر الجنس، أو للتفاعل بين الطريقة والجنس.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة جملة من الملاحظات، فقد كشفت عن فاعلية استراتيجية التعليم التبادلي في فهم النصوص، وأشارت إلى تنوع أفراد الدراسة بدءا من

الاستماع الناقد في الدرجة الكلية، وعلى كل مهارة من هذه المهارات لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس، ولصالح الإناث.

وقام العظامات (2010) بدراسة هدفت تقصي أثر برنامج قائم على المنحى التكامل في تنمية عمليات الاستماع لدى طلبة الصف السابع الأساسي، تكون أفراد الدراسة من (69) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في البادية الشمالية الشرقية، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة بني برنامج تعليمي، وأعد اختبار في الاستماع لقياس عمليات الاستماع. وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في عمليات الاستماع لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج المذكور. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس، ولصالح الإناث.

وكشفت دراسة تشياني وتوماس (Chebaani & Tomas, 2011) عن أثر التعليم التبادلي، والمتابعة الذاتية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في إسبانيا، تكون أفراد الدراسة من (59) طالبا تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: درست المجموعة الأولى وفق استراتيجية التعليم التبادلي، ودرست المجموعة الثانية وفق استراتيجية التعليم التبادلي والمتابعة الذاتية، ودرست المجموعة الثالثة بالطريقة الاعتيادية، ثم طبق اختبار لقياس الاستيعاب القرائي، وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعتين اللتين درستا بطريقة التعليم التبادلي، والتعليم التبادلي والمتابعة الذاتية، على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين.

وأجرى كوك (kok, 2011) دراسة هدفت تقصي أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين الاستيعاب القرائي، تكون أفراد الدراسة من (68) طالبا وطالبة من الجامعة الماليزية من ذوي التحصيل المتدني، حيث قام الباحث باختيار تسعة دروس درست باستخدام استراتيجيات التعليم التبادلي للمجموعة التجريبية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ثم أعطي لكل مجموعة خمسة أسئلة مفتوحة، واستخدم اختبار (T) للمقارنة بين أداء المجموعتين، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة

(1) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في تحسين مهارات الاستماع الناقد يعزى لمتغيري: استراتيجية التدريس (التعليم التبادلي، والاعتيادية).

(2) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في تحسين مهارات الاستماع الناقد يعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

(3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في تحسين مهارات الاستماع الناقد تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: استراتيجية التدريس، والجنس.

أهمية الدراسة

تعد هذه الدراسة إضافة في مجال تدريس الاستماع، وتسهم في تزويد معلمي اللغة العربية ومعلماتها بمعلومات نظرية عن استراتيجية التعليم التبادلي، وآليات تنفيذها، وكيفية إحالتها إلى تطبيقات إجرائية من شأنها تحسين استيعاب المسموع بالمستوى الناقد، وإفادة مخططي مناهج اللغة العربية في إعداد دروس الاستماع تستند إلى استراتيجية التعليم التبادلي، والمساهمة في معالجة الضعف لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مهارات الاستماع الناقد، وقدمت الدراسة معرفة نظرية عن استراتيجية التعليم التبادلي، واستراتيجياته الفرعية، وكيفية الإفادة منها في تحسين مهارات الاستماع الناقد، وتحديد المؤشرات السلوكية الدالة على هذه المهارات. ويتوقع أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية للأبحاث التربوية في مجال التعليم التبادلي، وتدريس الاستماع الناقد، ويتوقع أن تمهد لدراسات علمية أخرى.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

قامت الدراسة بتناول عدد من المصطلحات، يعرفها الباحث إجرائياً على النحو الآتي:

التعليم التبادلي: "التعليم التبادلي أنشطة تعليمية تأتي على شكل حوار بين المعلم والطلبة، أو بين الطلبة أنفسهم، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته" (Palinscar, 1986:115).

الصف الرابع، وانتهاء بطلبة الجامعة، وهذا يؤكد مناسبة هذه الاستراتيجية لكافة الأعمار واختلاف المستويات، وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في تطوير دراسته، والاطلاع على منهج تلك الدراسات وتبني إجراءاتها، وأفاد منها في تطوير أداة البحث، وبلورة مشكلة الدراسة، واستخدام المنهج شبه التجريبي، والإفادة من نتائجها في تفسير النتائج.

وتميزت الدراسة الحالية في استخدام استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد، وهذه أول دراسة- في حدود علم الباحث- تستخدم استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد، وهو ما سعت الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تكمن مشكلة الدراسة في ضعف معظم طلبة الصف التاسع الأساسي في مهارات الاستماع الناقد، وقصور طرائق التدريس المتبعة في تدريس الاستماع عن تحقيق النتائج الموضوعية، فقد أكدت دراسة كل من (نصر، 1997 ؛ مستريحي، 2006؛ العظامات، 2010 ؛ الزبيدي والحداد والواللي، 2013) أن الطلبة لا يتقنون مهارات الاستماع الناقد، وهذا ما لاحظته الباحثة خلال عمله الميداني من تركيز المعلمين على المستوى الحرفي في معالجة نصوص الاستماع، وعدم إعطاء الاهتمام اللازم للمستوى الناقد، وقلة التدريبات والنشاطات التي تركز على مهارات الاستماع الناقد، فكان من الضروري البحث عن استراتيجية حديثة لتدريس نصوص الاستماع؛ لتحسين مهارات الاستماع الناقد، والبعيد عن الطرائق التقليدية، ومن هنا فقد تولدت الرغبة لدى الباحثة لاستقصاء أثر استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وتمثل هذه الدراسة محاولة لإعادة النظر في استراتيجية التدريس الاعتيادية، ويأمل الباحث أن تضيف جديداً لتلافي الضعف في مهارات الاستيعاب الاستماعي الناقد.

وحاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في تحسين مهارات الاستماع الناقد تعزى لمتغيري: استراتيجية التدريس (التعليم التبادلي، والاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما.

وقد انبثق عن هذا السؤال ثلاث فرضيات صفرية فرعية على النحو الآتي:

أفراد الدراسة

يتكون أفراد الدراسة من حوالي (121) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي للعام الدراسي 2013 / 2014 في أربع مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول 1: توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري: المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	العدد	النسبة المئوية
الضابطة	ذكور	31	25.6%
	إناث	30	24.8%
	المجموع	61	50.4%
التجريبية	ذكور	30	24.8%
	إناث	30	24.8%
	المجموع	60	49.6%
المجموع	ذكور	61	50.4%
	إناث	60	49.6%
	المجموع	121	100%

وقد اختيرت المدارس بطريقة قصدية لتوافر الظروف والتسهيلات اللازمة لتنفيذ إجراءات الدراسة، وتعاون إدارة المدارس والزملاء المعلمين في تطبيق الدراسة، وموقع المدارس وقربها من عمل الباحث وسهولة الوصول إليها.

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة، أعد الباحث اختبارا تحصيليا في مهارات الاستماع الناقد، الملحق (أ) لقياس تحصيل أفراد الدراسة في مهارات الاستماع الناقد، وقد تكون الاختبار في صورته الأولى من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد شملت فقرات الاختبار مهارات الاستماع الناقد التي تناولها الباحث في دراسته وهي: التمييز بين الأفكار الرئيسة والداعمة، والتفريق بين الحقائق والآراء، وتحديد وجوه الشبه والاختلاف، وربط الأسباب بالنتائج، وعمل تعميمات واستنتاجات.

وقد تم بناء الاختبار التحصيلي في مهارات الاستماع الناقد وفق الإجراءات الآتية:

1 - الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، والإفادة منها في تحديد المهارات، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها مثل (نصر، 1997 ؛ مستريحي، 2006 ؛ العظامات، 2010 ؛ Chebaani & Tomas، 2011 ؛ الزبيدي والحداد والوائل، 2013).

2 - اختيار عدة نصوص لبناء فقرات الاختبار، روعي في اختيارها أن تكون مكافئة لما درسه الطلبة، وقد اختيرت

ويقصد به في هذه الدراسة مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها الطلبة تحت إشراف المعلم ومتابعته، حيث ينتبؤون عن محتوى النص، ويتساءلون عن مضمونه، ويستوضحون عن بعض جوانبه، وأخيرا يلخصونه، ويتم تبادل الأفكار والأدوار بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمعلم.

الاستماع الناقد: " عملية يعطي فيه المستمع انتباها وتركيزا وإصغاء للمادة المسموعة بهدف فهمها وتفسيرها وتحليلها ونقدها وتقويمها في ضوء خبراته وفقا لمعايير موضوعية" (طعيمة، 2006: 68).

ويقصد به في هذه الدراسة الاستماع الذي يؤدي فيه المستمع من طلبة الصف التاسع الأساسي المهارات الآتية: التمييز بين الأفكار الرئيسة والداعمة، والتفريق بين الحقيقة والرأي، وتحديد وجوه الشبه والاختلاف، وربط الأسباب بالنتائج، وعمل استنتاجات وتعميمات حول الموضوع، وقيس بالدرجة المتحققة للطلبة في اختبار الاستماع الناقد المعد لهذه الغاية.

محددات الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

1 - أفراد الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي ممثلة في مجموعتين: تجريبية، وضابطة يتوزعون في أربع مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى للعام الدراسي 2013 / 2014 م.

2 - نصوص الاستماع مدار التطبيق هي: كرم عثمان، والأردن، والكون، والقول اللين من كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع الأساسي، واستغرق تطبيق الدراسة ثمانية أسابيع بواقع حصة واحدة أسبوعيا.

3 - مهارات الاستماع الناقد خمس هي: التمييز بين الأفكار الرئيسة والداعمة، والتفريق بين الحقائق والآراء، وتحديد وجوه الشبه والاختلاف، وربط الأسباب بالنتائج، وعمل تعميمات واستنتاجات.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث طبق اختبار الاستماع الناقد القبلي على المجموعتين: التجريبية والضابطة، ثم درست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التعليم التبادلي، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم، ثم طبق اختبار الاستماع الناقد البعدي.

جدول 2: معاملات ثبات الاتساق الداخلي لكل مهارة من مهارات اختبار مهارات الاستماع الناقد وللإختبار ككل

المهارة	معامل ثبات الاتساق الداخلي
التمييز بين الأفكار الرئيسة والداعمة	0.89
التفريق بين الحقائق والآراء	0.85
تحديد وجوه الشبه والاختلاف	0.80
ربط الأسباب بالنتائج	0.85
عمل تعميمات واستنتاجات	0.82
الاختبار ككل	0.84

ولمزيد من التثبت من مدى ملاءمة فقرات الاختبار لأفراد الدراسة، حسبت معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات، حيث تراوحت قيم معاملات الصعوبة للفقرات بين (0.35) و (0.75) بوسيط مقداره (0.55)، في حين تراوحت قيم معاملات التمييز للفقرات بين (0.30 و 0.77) بوسيط مقداره (0.54) وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة التي تتلخص في قبول الفقرات التي تزيد معاملات تمييزها على (0.20)، وقبول الفقرات التي تتراوح معاملات صعوبتها بين (0.80 و 0.25) (الكيلاني والشريفين، 2011).

تطبيق الاختبار

بعد أن عدل الاختبار في صورته النهائية، طُبّق قبلًا وبعديًا على أفراد الدراسة، وطلب منهم الإجابة عن فقرات الاختبار حسب التعليمات المرفقة، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية حسب الوقت اللازم للاختبار فكان (40) دقيقة.

تصحيح الاختبار

صححت إجابات الطلبة على فقرات الاختبار وفق الإجابة النموذجية المعدة لهذا الغرض، ورصدت لكل فقرة درجتان، أما الدرجة الكلية فكانت (50) درجة وقد صُحّح الاختبار ثلاث مرات: الأولى من قبل المعلم الذي قام بتطبيق الدراسة في مدرسة الذكور، الثانية من قبل المعلمة التي قامت بتطبيق الدراسة في مدرسة الإناث، والمرتبة الثالثة من الباحث، ورصدت الدرجات المتحصلة على الاختبار في سجل خاص أعد لهذه الغاية تمهيدا لإجراء التحليلات الإحصائية.

متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

- 1 - المتغير المستقل وهو استراتيجية التدريس وله مستويان: أ - استراتيجية التعليم التبادلي. ب - الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم.
- 2 - المتغير التابع: مهارات الاستماع الناقد.

النصوص من المناهج الأردنية القديمة، أو من مناهج الدول العربية الشقيقة، وقد قام الباحث بإعداد فقرات الاختبار بما يتوافق مع المؤشرات السلوكية التي حددت مسبقا.

3 - بنيت فقرات الاختبار بدلالة المؤشرات السلوكية لمهارات الاستماع الناقد مدار البحث، وقد بلغت في صورتها النهائية (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختيار ومهارات الاستماع الناقد، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، فقد تمّ عرضه على هيئة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها، وفي مجال علم النفس التربوي في الجامعات الأردنية، ووزارة التربية والتعليم، وقد بلغ عددهم (16) محكما، الملحق (ج).

وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم، وآرائهم في محتوى الاختبار، وتنظيمه من حيث مدى ملاءمة فقراته، ووضوحها، وصحتها اللغوية، ومدى ارتباط فقرات الاختبار بالمؤشرات السلوكية لمهارات الاستماع، وطلب إليهم حذف، أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً، واقتراح الملحوظات المناسبة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين صححت الأخطاء اللغوية، وأعيدت صياغة الفقرات ذات الأرقام 7، 12، 23، وحُذفت الخيارات التي تحتوي (جميع ما ذكر، لا شيء مما ذكر)، وتم تعديل الفقرة (13) لتصبح مغزى النص يتفق مع القول بدلا من هذه القصة تتوافق في معناها مع المثل الشعبي، وقد عدّ الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة بمثابة الصدق الخارجي للاختبار (الكيلاني والشريفين، 2011).

ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة، قوامها (40) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، وبعد ظهور النتائج حُسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفقا لمعادلة كودر ريتشاردسون (Kuder Richardson-20) لكل مهارة من مهارات الاستماع الناقد وللإختبار ككل، وتراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي بين (0.80) لمهارة تحديد وجوه الشبه والاختلاف و (0.89) لمهارة التمييز بين الأفكار الرئيسة والداعمة، ومعامل ثبات الاختبار ككل (0.84) وكانت المعاملات مناسبة لأغراض الدراسة، ودل على استقرار نتائج المفحوصين على الاختبار، والجدول (2) يوضح ذلك:

3 - المتغير المتدخل/المعدل: الجنس وله مستويان: ذكر وأنثى.

تصميم الدراسة

يعد تصميم الدراسة الحالية من التصاميم شبه التجريبية، حيث تم تطبيق استراتيجية التعليم التبادلي على المجموعة التجريبية المتمثلة بشعبتين إحداهما للذكور، والأخرى للإناث، وفي المقابل درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم وبواقع شعبتين إحداهما للذكور، والأخرى للإناث، وبلغت الرموز يمكن تمثيل التصميم الخاص بهذه الدراسة على النحو الآتي:

E G O1 X1 O2
C G O1 X0 O2

حيث: (E G) المجموعة التجريبية للذكور والإناث.

(C G) المجموعة الضابطة للذكور والإناث.

(O1) اختبار الاستماع الناقد القبلي لجميع المجموعات.

(O2) اختبار الاستماع الناقد البعدي لجميع المجموعات.
(X1) استراتيجية التعليم التبادلي. (X0) الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم.

نتائج الدراسة

ينص سؤال الدراسة على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في تحسين مهارات الاستماع الناقد تعزى لمتغيري: استراتيجية التدريس (التعليم التبادلي، والاعتيادية)، و الجنس، و التفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة لأداء طلبة الصف التاسع الأساسي على اختبار الاستماع الناقد تبعاً لمتغيري استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما، ويبين ذلك الجدول (3)

جدول 3: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع لمتغيري الدراسة: استراتيجية التدريس، والجنس.

استراتيجية التدريس	الجنس	العدد	القبلي		البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	ذكر	30	27.02	6.21	29.73	7.87
	أنثى	32	24.55	11.14	25.53	11.82
	الكلي	62	25.82	8.95	27.63	10.54
استراتيجية التعليم التبادلي	ذكر	27	27.10	8.02	39.89	8.17
	أنثى	32	21.90	11.07	43.85	9.12
	الكلي	59	24.72	9.80	41.87	8.54
الكلي	ذكر	57	27.06	7.11	34.31	8.95
	أنثى	64	23.29	11.09	34.69	13.06
	الكلي	121	25.29	9.36	35.50	11.21

الاستماع للمجموعة الضابطة (25.82) مقابل أدائهم على البعدي (27.63).

وللتثبت الفروق في أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع القبلي، وكذلك لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقاً لمتغيري الدراسة: استراتيجية التدريس، والجنس، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA)، كم هو مبين في الجدول (4).

يتبين من الجدول (3) أن هناك تبايناً واضحاً بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع الناقد وفقاً لمتغيري الدراسة: استراتيجية التدريس، والجنس، حيث كانت المتوسطات البعدية لأفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق استراتيجية التعليم التبادلي أعلى من أداء أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الاستراتيجية الاعتيادية، فقد كان متوسط أداء أفراد الدراسة القبلي على اختبار مهارات الاستماع للمجموعة التجريبية (24.72) مقابل أدائهم على البعدي (41.87)، بينما كان متوسط أداء أفراد الدراسة القبلي على اختبار مهارات

جدول 4: نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع البعدي حسب متغير استراتيجية التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي (المصاحب)	2984.246	1	2984.246	56.068	.000	.326
استراتيجية التدريس	2080.345	1	2080.345	39.086	.000	.252
الجنس	1332.220	1	1332.220	25.030	.000	.177
الاستراتيجية × الجنس	44.912	1	44.912	.844	.360	.007
الخطأ	6174.140	116	53.225			
الكل	12615.865	120				

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الثنائي المبينة في الجدول (4) يتبين ما يأتي:

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع الناقد البعدي يعزى لمتغير استراتيجية التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة

جدول 5: نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع الناقد البعدي حسب متغير استراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعدل	الفرق بين المتوسطين الحسابيين المعدلين
الاعتيادية	25.77	.82	-17.68
التعليم التبادلي	43.45	.84	

يتبين من الجدول (5) أن الفرق الدال إحصائياً لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية التعليم التبادلي، بمتوسط حسابي معدل (43.45) مقابل متوسط حسابي معدل (25.77) لأداء طلبة المجموعة الضابطة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية.

وهذا يدل على الفارق الواضح بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية يعزى إلى استخدام استراتيجية التعليم التبادلي في تدريس مهارات الاستماع الناقد، حيث جاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ولإيجاد فاعلية متغير استراتيجية التدريس في اختبار مهارات الاستماع الناقد، تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square) ووجد أنه يساوي (0.252). وهذا يعني أن (25.2%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع الناقد عائد لمتغير استراتيجية التدريس، وهذا يؤكد تفوق أداء المجموعة

التي تنص على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في تحسين مهارات الاستماع الناقد يعزى لمتغيري: استراتيجية التدريس (التعليم التبادلي، والاعتيادية). ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائياً، استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة والجدول (5) يبين ذلك

التجريبية الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية التعليم التبادلي.

* وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع الناقد البعدي يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الثانية، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في تحسين مهارات الاستماع الناقد يعزى لمتغير: الجنس (ذكر، أنثى).

ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائياً، تم استخدام اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة والجدول (6) يبين ذلك.

جدول 6: نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع الناقد البعدي حسب متغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعدل	الفرق بين المتوسطين الحسابيين المعدلين
ذكر	39.85	.97	3.02-
أنثى	42.88	.92	

يتبين من الجدول (6) أن الفرق الدال إحصائياً لصالح أداء الإناث، بمتوسط حسابي معدل (42.88)، مقابل متوسط حسابي معدل (39.85) لأداء الذكور؛ وهذا يؤكد تفوق أداء الطالبات على الطلاب الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية التعليم التبادلي. ولإيجاد فاعلية متغير الجنس في اختبار مهارات الاستماع الناقد، تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square) فقد وجد أنه يساوي (0.177). وهذا يعني أن (17.7%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الاستماع الناقد عائد لمتغير الجنس.

*عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في تحسين مهارات الاستماع الناقد تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: استراتيجية التدريس، والجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في تحسين مهارات الاستماع الناقد تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: استراتيجية التدريس، والجنس.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على مهارات الاستماع الناقد يعزى لمتغير استراتيجية التدريس (التعليم التبادلي، والاعتيادية) لصالح أداء المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتدريس باستخدام استراتيجية التعليم التبادلي، ويستدل من هذه النتائج على فاعلية الاستراتيجية في تحسين مهارات الاستماع الناقد.

ولإيجاد فاعلية استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد، فقد تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، حيث أظهر الجدول رقم (4) أنه يساوي (0.252): وهذا يعني أن متغير المجموعة يفسر حوالي (25.2%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة - طلبة الصف التاسع الأساسي - البعدي على مهارات الاستماع الناقد، فلو تم نقل طالب أو طالبة من المجموعة الضابطة إلى المجموعة التجريبية فسوف يظهر تحسناً في أدائه بنسبة (25.2%).

ويعزو الباحث تفوق طلبة المجموعة التجريبية إلى الاستراتيجيات الفرعية لاستراتيجية التعليم التبادلي، فاستراتيجية التنبؤ التي تسبق الاستماع عملت على تهئية الذهن، وجذب الانتباه، وتنشيط المعرفة السابقة، والربط بين ما هو في الذهن، وما هو قادم من أفكار ومضامين، وهذا أدى إلى الانتباه والتركيز بشكل أفضل، واستراتيجية التساؤل ساعدت في تحديد الغرض من الاستماع، ومعرفة المعلومات المهمة من غيرها، واستراتيجية التلخيص جعلت الطلبة أكثر تركيزاً لإدراك المعنى العام للنص المسموع وإعادة بنائه بلغتهم الخاصة.

وهذا يتفق مع الأدب التربوي الذي يؤكد أن مهارات الاستماع الناقد، تنمو لدى الطلبة إذا ما قدمت لهم ضمن إطار ممنهج ومخطط له، وأن عملية التخطيط للحصة الدراسية تنعكس إيجاباً على تنمية مهارات الاستماع الناقد (جروان، 2012).

وربما يعود تفوق طلبة المجموعة التجريبية إلى النشاطات المتنوعة التي تضمنتها الاستراتيجية، والتي أدت بدورها إلى زيادة التفاعل الصفي، وتبادل الأفكار، ومناقشة الآراء، وهذا شجع الطلبة على طرح أفكارهم والتعبير عن آرائهم بكل جرأة في بيئة صفية نشطة يسودها الاحترام المتبادل، والاستماع لوجهات النظر المختلفة، والموازنة والمقارنة والترجيح؛ وهذا أدى إلى رقي تفكيرهم، وتطور تعلمهم اللغوي، وقد أشار منظرو النظرية الاجتماعية إلى أن التفاعل الاجتماعي أفضل وسيلة للتعلم اللغوي (زيتون، 2010). فهذه البيئة الصفية أشعرت الطلبة بالسعادة، وأبعدت عنهم أجواء الملل والسأم؛ إذ أتيحت لهم فرصة لم تكن متاحة من قبل، وهذا عمل على تطوير مهارات الاستماع الناقد لديهم.

كما أن هذه الاستراتيجية وفرت لهم فرصة الانطلاق للتعلم أخذين أدواراً جديدة لم تكن معهودة لديهم من قبل؛

(مستريحي، 2006 ؛ العظامات، 2010) التي أكدت تفوق الإناث على الذكور في مهارات الاستماع، واختلفت مع نتيجة دراسة (الزبيدي والحداد والواللي، 2013) التي كشفت عن عدم وجود أثر يعزى إلى الجنس.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في تحسين مهارات الاستماع الناقد تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: استراتيجية التدريس،

وربما يعزى ذلك إلى أن الذكور والإناث تعرضوا للاستراتيجية نفسها، ونفذوا الإجراءات نفسها، في ظل أجواء تعليمية متشابهة، وتنشئة ثقافية واجتماعية مقاربة تسمح للذكر والأنثى اتخاذ قراره بنفسه، وممارسة هواياته، وتحقيق ذاته دون الاعتماد على الآخرين، وهذا حفزهم على تقديم استجابات نوعية، يضاف إلى ذلك التدريب الذي تلقاه منفذا الاستراتيجية، وتبادل الزيارات بينهما، وقيام الباحث بتنفيذ بعض الحصص الصفية بحضورهما، كما أن المحتوى التعليمي لم يرتبط بجنس دون غيره، فكانت الأنشطة والتدريبات مناسبة لكلا الجنسين وهذا دليل على أن استراتيجية التعليم التبادلي مناسبة لكلا الجنسين، مما يعني استخدامها مع الجنسين في تحسين مهارات الاستماع الناقد، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الزبيدي والحداد والواللي، 2013) التي أشارت إلى عدم وجود أثر يعزى للتفاعل الثنائي بين الطريقة والجنس.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- توجيه اهتمام القائمين على مناهج اللغة العربية إلى أهمية استراتيجية التعليم التبادلي، واعتمادها عند تأليف أدلة المعلمين والتدريس.
- عقد ورشات عمل لتدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها على تطبيق استراتيجية التعليم التبادلي، لرفع كفاءتهم خاصة في تدريس الاستماع.
- إجراء مزيد من الدراسات على عينات مختلفة وتناول مهارات لغوية أخرى.

وهذا كسر الجمود، وهياً جوا من التنافس بين الطلبة، وجعلهم ينظرون إلى النص المسموع من زوايا متعددة، ويأتي هذا متناغماً مع التوجهات الحديثة التي تنتظر إلى الطالب على أنه محور العملية التعليمية التعليمية، فلم يعد متلقياً سلبياً للمعرفة، بل أصبح مشاركاً فاعلاً في الحصول على المعلومة من مصادرها المختلفة، وفاعلاً في إنتاجها وإعادة بنائها وتوظيفها؛ فالفرصة متاحة للطالب في هذه الاستراتيجية للتعبير عن قدراته وإبداعاته من خلال مروره بخبرات عملية، وجاءت هذه الدراسة متفقة مع معظم الدراسات التي استخدمت استراتيجية التعليم التبادلي، فقد أحصى روزنشاين وميستر (Rosenshine & Meister, 2004) تسعين دراسة أجريت في الولايات المتحدة أكدت فاعلية استراتيجية التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب بشكل عام. كما جاءت هذه الدراسة متناغمة مع دراسات كل من (Chebaani & Dewi, 2011؛ kok, 2011؛ حرب، 2011؛ Ewi, 2013) التي أكدت جميعها تحسن أداء الطلبة لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعليم التبادلي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على مهارات الاستماع الناقد يعزى لمتغير الجنس، ولصالح أداء الإناث.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الإناث يبدن اهتماماً وحساساً للاستراتيجيات الجديدة أكثر من الذكور، وأن الإناث يظهرن قلقاً في أثناء التعامل مع الواجبات، والمهام الموكولة إليهن، وهذا ما أكدته بعض الدراسات النفسية التي أشارت إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في اختبارات القدرات اللغوية، بينما يتفوق الذكور في اختبارات القدرات العددية والميكانيكية (نصر، 1997 ؛ زهران، 2005).

وقد يعزى تفوق الإناث إلى أن الإناث يستخدمن النصف الأيسر من الدماغ المسؤول عن القدرات اللغوية العليا وعمليات بناء الخبرة، والطلاقة اللغوية وفهم المفردات، وأن الإناث يتفوقن في الأعمال التي تتطلب الدقة وإيجاد التفاصيل وفق ما يراه سيلفرمان (Silverman, 2007).

ويعزو الباحث تفوق الإناث على الذكور في المجموعة التجريبية إلى انضباطية الإناث، وجديتهن في إنجاز الأعمال بدقة عالية، ولديهن الجرأة في أثناء عرض الأعمال أكثر من أقرانهن الذكور، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء متابعة تطبيق الاستراتيجية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من

المراجع:

الناقد والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الأساسية

العليا في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

نصر، حمدان. (1997). مستوى أداء الصف الأول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة. *مجلة كلية التربية*، 13 (2)، 37-50.

الهاشمي ، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2005). تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

Chebaani, F&Tomas, A.(2011).Reciprocal teaching and self-monitoring of strategy use effects reading comprehension. *Psicothema*, 23(1),38-45.

Dewi,P & Ewi, R.(2013).The implementation of reciprocal technique in narrative text to increase the students reading comprehension, *Journal of U-JET*, 12, (7)

Gruenbaum, E.(2012).Common Literacy Struggle with College Students: Using the Reciprocal Teaching Technique, *Journal of Reading and Learning*, 42(2), 110-126.

Jeffrey, M (2000) : Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classrooms, *Journal of Learning Disabilities*, Austin, Jan/Feb .

Kathy, T. Barbara, N. Demela,L.&Susan, w.(2004).The Integrative Listening Model: An Approach to Teaching and Learning Listening. *Journal of General Education*, (53),3-4, 225-246.

Kok, A.(2011). Effects of Reciprocal Teaching Strategies on Reading Comprehension. *Reading Matrix: An International Online Journal*, v11 n2 p140-149 Apr 2011

Marqraete,I & Laura, A. (2006). Development an Validation of the Listening Concept Inventory to Measure Listening Conceptualization Differences Between

Culture Journal Of Intercultural Communication Research, 35(2), 79-98.

Oszkus,L.(2003).Reciprocal Teaching at work: strategies for improving reading comprehension. New York . International Reading Association .

Palincsar, A&Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension fostering and comprehension monitoring Comprehension, *Cognition and Instruction* . (1)117-175

Rockey, R.(1993). A Guide to listening comprehension exercise. English Teaching Forum Journal

جروان، فتحي. (2012). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. ط 5 ، عمان: دار الفكر.

حرب، ماجد. (2011). أثر استراتيجية التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، *مجلة دراسات*، 38(5)، 740-749 .

الزبيدي، نسرين والحداد، عبد الكريم والواللي، سعاد. (2013).أثر برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصل في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9 (4)، 435-447.

زيتون، حسن. (2010).استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

طعيمة، رشدي. (2006).المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوبتها. القاهرة: دار الفكر.

عاشور، راتب ومقدادي، محمد فخري. (2005). المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر. (2011). مهارات الاستماع النشط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العظامات، سمارة. (2010). بناء برنامج قائم على المنحى التكامل وقياس فاعليته في تنمية عمليات الاستماع وكتابة الفقرة في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الكيلاني، عبدالله والشريفين، نضال. (2011). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية الاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مدكور، علي. (2007). طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مستريحي، قطنه. (2006). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مهارات الاستماع

- Teaching. Preventing School Failure*, 46(4), 65-115.
- Silverman, B.(2007). *Density Estimation and Data Analysis*. Champan & Hall, New York.
- Spivey,N and Cuthbert,A.(2006). Reciprocal Teaching of Lecture Comprehension. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 6, No. 2, October 2006, pp. 66 – 83
- Rosenshine,B& Meister,C.(2004). Reciprocal Teaching: A review of ninety experimental studies. *Review of Education Research*, 64(3),479-530.
- Rubbin,J.(2006).A review of Second Language Listening Comprehension. *Research The Modern Language Journal*, 78(2),199-221.
- Salter, W. & Horstman, F.(2002).Teaching Reading and Writing to Struggling Middle School and High School Students :*The Case for Reciprocal*

الحدود الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية في محتوى كتب العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي الأحياء في إقليم شمال الأردن

محمود بني خلف* وحازم عناقره** وزياد الجراح***

تاريخ قبوله 2014/8/4

تاريخ تسلم البحث 2014/3/20

Safe Boundaries in Teaching the Sex-Related Topics in Biology Textbooks as Perceived by Biology Teachers in the Northern Region of Jordan

Mahmoud Bani Khalaf, Curriculum and Instruction Department, Jordan, Yarmouk University, Jordan.

Hazem Ride Anagreh, Curriculum and Instruction Department, Teba University, Kingdom of Saudi Arabia.

Zeyad Abdul-Kareem Jarrah, Curriculum and Instruction Department, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract: This research aims at identifying the safe boundaries for teaching sex-related topics in basic and secondary stage biology textbooks as perceived by biology teachers in the northern region of Jordan. It further aims at determining the potential effects of gender and years of experience on the teachers' estimation of these safe boundaries. A 45-item questionnaire, checked for reliability and validity, was distributed to a sample of (239) male and female teachers from the public and private schools of the northern region of Jordan. A quantitative approach was used, and the findings revealed that, of the (45) methods surveyed, (39) achieved high safe boundaries whereas six achieved moderate safe boundaries in teaching sex-related topics to students. The teachers estimated an overall mean of safe boundaries at 2.58, which is high per the standards set for the study. The findings further revealed no significantly statistical differences ($\alpha = 0.05$) in teachers' estimates of safe boundaries which can be attributed to either gender or teaching experience or the interaction between the two. In light of the findings, a number of recommendations, pertaining to raising teachers' awareness of and training on the issues of safe boundaries, were put forth.

Keywords: Safe Boundaries, Teaching Sex-Related Topics, Science Textbooks, Biology Textbooks, Biology Teachers

ولواضعي المناهج من حيث اختيار المفردات والموضوعات الملائمة للمراحل الدراسية المختلفة، وكيفية التكامل في طرح الموضوع في المباحث الدراسية المختلفة باتساق وبدون تناقضات.

كما يؤكد العبيدلي (2001) أن الإحجام عن مواجهة التربية الجنسية يعني بالضرورة الإصرار عن قصد على إخفاء مظهر قد يكون أهم من مظاهر النمو الجسدي والنفسي للطلاب، ويشير إلى أن تجاهل التربية الجنسية من قبل المعنيين: (الوالدين، والمدرسين، والمباحث الدراسية، والتربويين، وعلماء الدين)، أدى إلى دفع المراهقين إلى تتبع وسائل غير تربوية لا تتوافق مع الدين الإسلامي وقيم المجتمع العربي الإسلامي مثل: المجلات الجنسية، وأفلام الجنس، والقنوات الفضائية الإباحية، ومواقع الجنس والدردشة على الإنترنت، وأجهزة الهواتف النقالة بما تحمله من ميزات أصبحت أداة لمتابعة الصور والأفلام الجنسية.

ملخص: هدف البحث إلى تعرف الحدود الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في كتب العلوم الحياتية للمرحلتين الأساسية والثانوية من وجهة نظر معلمي الأحياء في إقليم شمال الأردن، بالإضافة إلى تعرف أثر كل من الجنس، وسنوات الخبرة في تقديراتهم لدرجة الأمان في اتباعها لتدريس الموضوعات الجنسية، وذلك من خلال استبانة مكونة من (45) أسلوبياً تدريسيًا، تم التحقق من صدقها وثباتها، وجرى تطبيقها على عينة البحث العشوائية البالغ عددها (239) معلماً ومعلمة، من الذين يعملون في المدارس الحكومية والخاصة. وبعد معالجة البيانات كمياً ووصفياً، أظهرت النتائج أن هناك (39) أسلوبياً تدريسيًا أمناً بدرجة عالية لتعليم الموضوعات الجنسية للطلبة في المدارس، وهناك (6) أساليب تدريسية كانت درجة الأمان في اتباعها متوسطة، كما أشارت تقديرات المعلمين؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الأمان الكلي (2.58)؛ أي بدرجة أمان عالية وفقاً للمعيار المتبع في البحث. وبيّنت النتائج عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقديرات معلمي الأحياء لدرجة الأمان في الأساليب المدرجة في الأداة تعزى لمتغير الجنس أو الخبرة التعليمية أو التفاعل بين متغيري الجنس والخبرة التعليمية. وبناءً على النتائج التي توصل إليها البحث تمت التوصية برفع مستويات التوعية والتثقيف والتدريب على اتباع هذه الأساليب الآمنة من خلال برامج التنمية المهنية للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: الحدود الآمنة، تدريس الموضوعات الجنسية، العلوم الحياتية، كتب العلوم، معلمو الأحياء.

مقدمة: تعد التربية الجنسية أحد أهم الموضوعات التربوية والاجتماعية، التي ينبغي العناية بها وتبسيط الضوء عليها، من خلال تقديمها وفق أسلوب تربوي وعلمي، يساعد الطلبة على فهم الجنس والمسائل الجنسية، ويمدهم بالمعلومات العلمية الدقيقة والسليمة، والخبرات الصالحة، والاتجاهات السليمة، وفق التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية التي تؤهلهم لحسن التكيف، والتعامل السليم مع المواقف والمشكلات الجنسية (جمعة، 2008).

ويؤكد الشكعة (2004) بأن التربية الجنسية من المواضيع التربوية الحيوية، التي لاقت الاهتمام منذ القدم وعبر الحضارات المختلفة من أجل تهذيبها بطريقة سليمة، وهي مهمة للأسرة من حيث حسن تربية الأبناء وتوجيه سلوكهم، وللطالب من حيث تهذيب سلوكه ومساعدته على التكيف، وللمعلم من حيث استخدام أسلوب التدريس المناسب لتدريس التربية الجنسية، وللمجتمع من حيث تكامله وتقليل السلوكيات الشاذة فيه،

* قسم المناهج والتدريس، جامعة اليرموك، الأردن.

** قسم المناهج والتدريس، جامعة طيبة، السعودية.

*** قسم المناهج والتدريس، جامعة الملك سعود، السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، أربد، الأردن.

ويرى العمارين (2011) أن هناك مشكلات ومعوقات تواجه المعلمين أثناء تنفيذ مناهج علم الأحياء في مجال التربية الجنسية ومنها الحرج الذي يواجه المعلم في أثناء تدريس الموضوعات الجنسية وبخاصة إذا كان الموضوع يتعلق بالحديث عن الجانب التشريحي والوظيفي للأجهزة التناسلية عند الجنسين، أو أسباب الإصابة بالأمراض المنتقلة بالجنس، والحرج الذي يواجه المعلم إذا كانت تُدرس موضوعات التربية الجنسية للذكور من خلال ما يظهر لدى بعضهم من تغيرات نفسية وسلوكية كالخجل والحياء من جهة، والوقاحة والحركات غير المرغوبة من جهة أخرى على بعضهم، وقد يحدث غياب كثير من الطلبة ذكوراً وإنشاً عن دروس التربية الجنسية.

وتختلف أساليب وطرائق تقديم التربية الجنسية من مجتمع إلى آخر، ومن أسرة إلى أخرى، ومن فرد إلى آخر، فيرى بعضهم أن يُترك الأبناء يتعلمون المعرفة الجنسية بأنفسهم، وبعضهم يرى أن تترك عملية تعلم أبنائهم للمعلومات الجنسية للطبيعة، وفي كلتا الحالتين سيصار بالأبناء إلى تعلم معلومات خطأ، ففي حالة تركهم ليتعلموا بأنفسهم سيتلقون المعلومات من جميع من يحيط بهم سواء أكانت صحيحة أم خطأ، وفي حالة التحكم بتعليم الأبناء فقد يُمنع المراهق من تعلم كثير من الأمور الجنسية المهمة، وبالتالي يصبح لديه جهل بالأمور الجنسية مما يؤدي به إلى مشاكل كثيرة، ولهذا يجب أن لا يُترك تعلم الأبناء للمعرفة الجنسية للصدفة، بل يجب تقديم المعلومات الجنسية بطريقة مقصودة وعلمية منظمة، بحيث لا تصبح سراً أو يُترك تعلمها عشوائياً، لذا ينبغي أن تكون الإجابات عن أسئلة الأبناء حول المواضيع الجنسية صادقة وصریحة وبلغة تناسب عُمر الطفل ومرحلة نموه ومدى استيعابه (أبو فارة، 2004).

وتعد الطرائق والأساليب التي يتم من خلالها تقديم المعلومات الجنسية أحد أهم مرتكزات التربية الجنسية، وينبغي أن تتصف هذه الأساليب بالمصادقية والواقعية؛ ليتمكن الطلبة من الحصول على إجابات واضحة وصادقة لاستفساراتهم، وبشكل يتناسب مع مستواهم العقلي من بلوغ ونضج، وبمقدار استيعابهم لحقائق الموقف، دون تقصير وهروب، وبدون مغالاة في التعبير الصريح لإجاباتهم (صلاح، 2000).

وتختلف وجهات النظر حول تقديم المعلومات الجنسية بطريقة فردية أو جماعية، فيُفضل بعض التربويين التوجيه الفردي بسبب وجود فروق في مستوى النضج، ويتجه آخرون نحو التعليم الجماعي معتقدين أن هذا النوع من التعليم قد

إضافة إلى الأقران الذين أصبحوا يمارسون دوراً يقارب دور المدرسين والمربين والوالدين في تقديم الجنس وموضوعاته، وكان نتيجة لهذه المصادر المعرفية غير المألوفة سابقاً الانتشار الواسع للأشكال الخطيرة من السلوك الجنسي لدى المراهقين مثل البداية المبكرة للحياة الجنسية، والزيادة الكبيرة في أعداد وأنواع الأمراض المنتقلة عن طريق الجنس.

ورداً على هذه المصادر المعرفية المتطورة والمتسارعة تزايد الاهتمام بالتربية الجنسية بما لها من دور فاعل ومؤثر في تشكيل السلوك الجنسي السوي لدى المتعلم، وتزويده بما يساعده على التعامل الإيجابي مع نفسه ومجتمعه وفق معايير أخلاقية تشكل لديه إطاراً قيمياً وأخلاقياً، انطلاقاً من أن التربية الجنسية السليمة تساعد على إدراك الجنس الذي ينتمي إليه وتشعره بالراحة النفسية المطلوبة (العمارين، 2011). خاصة وأن النشاط الجنسي يستحوذ على مساحة أكبر من تفكيره، ويبدأ يعاني من صراع بين رغباته الجنسية الجامحة وبين القيم والعادات التي تكبح رغباته الجنسية، الأمر الذي يُحتم الاهتمام بتقديم تربية جنسية دينية أخلاقية وصحية، تقيه من الانحراف والرذيلة (خطاب، 2003).

ويشير الواقع إلى أن عبء ومسؤولية التربية الجنسية يقع على عاتق المؤسسات التربوية الممثلة بالمدرسة والمدرسين والمباحث الدراسية، وضرورة تدريس التربية الجنسية ضمن المباحث الدراسية، وأن تقدم وفق طرائق وأساليب تربوية مقننة تتناسب مع المرحلة العمرية للطلبة وتجيب عن جميع أسئلتهم واستفساراتهم المنطقية والمشروعة، ذلك كله في ظل تنصل الأسرة عن القيام بدورها المكمل والموازي لتلك المؤسسات التربوية خاصة في مرحلة النضج والبلوغ لدى الأبناء (فرتون، 2004).

وللقيام بهذا الدور وتحمل هذه المسؤولية بفاعلية واقتدار، فقد أكد مؤتمر اليونسكو ضرورة رفع ثقافة المعلمين وإكسابهم مهارات متخصصة حتى يقدروا على تقديم التربية الجنسية بصورة صحيحة، وينبغي توافر سمات مختلفة بمن يقوم بتعليم التربية الجنسية، فلا بد أن يكون ملماً بقدر كافٍ من الحقائق عن سيكولوجية الجنس وفسيولوجية الجنس والأمراض الجنسية، وذا نظرة أخلاقية سليمة واسعة الأفق، ومثل عليا سليمة، ويحس بمشاعر الطلبة إحساساً حقيقياً، وذا بصيرة تنفذ إلى ما بهم من حياء، وذا قدرة على فهم مشكلاتهم الشخصية، ماهراً في التحدث إليهم في سر وصراحة (منظمة الصحة العالمية ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة -اليونسكو، 2000).

وفي مجال خبرات وآراء المعلمين حول التربية الجنسية في المدارس، فقد كشفت دراسة (Sinkinson, 2009) عن اعتقاد معلمي ما قبل الخدمة بضرورة التعلم حول السلامة الجسدية للطالب أو الطالبة كجزء مهم من التربية الجنسية الفاعلة، ولا توجد فروق دالة إحصائية في تصورات المعلمين نحو اعتبار السلامة الجسدية كأحد المواضيع الرئيسية في التربية الجنسية. لكن من جهة أخرى كشفت دراسة (Seabert, Pigg, Weiler, Behar-Horenstein, Miller & Varnes, 2002) أن معظم المعلمين يتوخون الحذر حين يتطرقون لمواضيع التربية الجنسية في مناهج العلوم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لجنس المعلم، وسنوات الخدمة، والعمر، والصف الذي يدرسه، بينما كانت الفروق تعزى إلى الجامعة التي تخرج فيها، والمؤهل العلمي الأعلى. كما كشفت دراسة (Weerakoon, Sitharthan & Skowronski, 2008) وجود علاقة ارتباطية بين الحدود الآمنة في تدريس مواضيع التربية الصحية والجنسية وبين شعور العاملين والمعلمين بالراحة خلال تدريس موضوعات التربية الجنسية. إذ شَغَرَ المعلمون والعاملون في مجال التربية الجنسية بضرورة وضع سياسات واضحة من قبل المؤسسات التربوية لتدريس مثل هذه المواضيع الجنسية المحرجة. وبيّنت دراسة بلن بك (Blinn-Pike, 2008) التي هدفت الكشف عن تأثير الهوية المجتمعية المدركة على قرارات التربويين حول تقديم التربية الجنسية في المدارس، أن المعلمين في المناطق الريفية يعتقدون أن هناك اختلافاً بينهم وبين المعلمين في مدارس المدن، وأن لديهم درجة أكبر بالمعتقدات الدينية، وأن قرارات مديري المدارس تتأثر ببعض المؤسسات الدينية ومجالس الآباء، وعليه فإن المعلمين في المناطق الريفية لا يجدون ضرورة لتدريس التربية الجنسية في مدارسهم، خاصة وأن طبيعة المشكلات التي تواجهها مناطق المدن مثل: العصابات، والعنف، والجريمة، والمخدرات غير واضحة بشكل كبير في المناطق الريفية.

وفي مجال واقع تدريس التربية الجنسية في المدارس، فقد كشفت دراسة الغدوني (2007) أن أكثر من (75%) من الطلاب يمارسون مشاهدات جنسية مختلفة أبرزها تتم بواسطة القنوات الفضائية وأجهزة الجوال، مشيرة إلى وجود ضعف في التربية الجنسية لدى الطلاب يحتاج إلى وضع تدابير علاجية، وعدم قيام المعلمين بالدور الوقائي والعلاجي في التربية الجنسية بتقديم التوجيهات والإرشادات للطلاب. وبيّنت دراسة (Key, Jones & Jantaraweragul, 2008) وجود معوقات واضحة لدى المعلمين فيما يتعلق بتدريس التربية

يخفف من خجل الطالب، حيث يرى زملاؤه من حوله يسألون ويناقشون، ويفضل آخرون استخدام الوسائل المناسبة لتعليم المعلومات الجنسية مثل الاستعانة ببعض الأفلام العلمية حول النمو والتناسل، واستخدام الصور والنماذج، وزيارة بعض المتاحف الطبيعية والطبية، وإعداد الكتيبات البسيطة التي تشرح المبادئ الأولية للتربية الجنسية (أبو فارة، 2004).

من هنا، بدأ الاهتمام في المنطقة العربية، منذ مطلع الثمانينيات، بالقضايا ذات الصلة بموضوعات التربية الجنسية في إطار مشاريع التربية السكانية في التعليم النظامي، فنظمت موضوعاتها محوراً حول الصحة والسكان، يشتمل على الجانب التشريحي للتكاثر البشري وفسولوجية الإنجاب وتنظيم الأسرة، والأمراض المنقولة بالاتصال الجنسي في كل من المملكة المغربية، والجمهورية التونسية، وجمهورية مصر العربية، وجمهورية السودان، وجمهورية اليمن، والجمهورية العربية السورية، والمملكة الأردنية الهاشمية، وفلسطين، وجيبوتي (الجوخدار، 2000).

وانطلاقاً مما تقدم، فالتربية الجنسية جزء لا يتجزأ من علم التربية، وحلقة أساسية من حلقات المنظومة التربوية، والمعلم هو المحرك الحقيقي للعملية التربوية، ومن هنا، تأتي أهمية القيام بهذا البحث بقصد الوقوف على الحدود الآمنة في تدريس الموضوعات الجنسية في محتوى كتب العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي الأحياء.

وأورد الأدب التربوي عدة دراسات تناولت موضوع التربية الجنسية من جوانب مختلفة، ففي مجال الاتجاهات نحو التربية الجنسية، فقد بيّنت دراسة صلاح (2000) أن اتجاهات المعلمين والمعلمات تتأثر بالمجال الديني - الاجتماعي، فقد احتل المركز الأول في الكشف عن اتجاهات المعلمين تلاه المجال التربوي ثم المجال العلمي، وكانت اتجاهات الذكور أعلى منها عند الإناث فيما يتعلق بالمجالين العلمي والتربوي، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجال الديني - الاجتماعي، وظهرت فروق دالة إحصائية لصالح التخصصات العلمية مقارنة بذوي التخصصات الأدبية من أفراد العينة. كما بيّنت دراسة أبو فارة (2004) أن اتجاهات مديري المدارس إيجابية في نظرهم إلى التربية الجنسية، ومتوسطة في نظرهم إلى تطبيقها في المدارس، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نظرهم لصالح الخبرة التي تزيد على (10) سنوات، ولصالح من يسكنون المدينة مقارنة بسكان القرى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس.

تشير مشاكل بالنسبة للمراهقين المسلمين، وبالرغم من أن المراهقين المسلمين يفضلون الحصول على المعلومات عن الموضوعات الجنسية من أسرهم إلا أنه من النادر أن يتحدث هؤلاء الآباء والأمهات مع أبنائهم حول التربية الجنسية، كما أشاروا إلى أن المراكز الإسلامية توفر تربية جنسية بديلة للمراهقين المسلمين.

وفي مجال تتبع مفهوم التربية الجنسية والمعرفة الجنسية لدى الطلبة، فقد بين (Kontula, 2010) أن التربية الجنسية تأخذ دوراً أهم في معرفة الطلبة الذكور الجنسية مقارنة مع الإناث، وهناك علاقة ارتباطية بين التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات وبين زيادة المعرفة الجنسية، وهناك علاقة بين الاتجاهات الإيجابية بين المعلمين نحو التربية الجنسية وبين زيادة معرفة الطلاب الجنسية. وأظهرت دراسة (Jackson & Weatherall, 2010) السياسة السائدة للتربية الجنسية تتمحور حول إيصال فكرة الجنس الآمن، وأن الخطاب المرتبط بعدم التعرض للإساءة الجنسية من الآخرين (حوادث الاختصاب) كانت سائدة في مناهج المرحلة الابتدائية، وأن السياق التربوي السائد يتطلب تقييم ومراجعة لمحتوى كتب ومناهج التربية الجنسية المقدمة في المدارس. وبيّنت دراسة (Molina, Torrivilla & Sanchez, 2011) أن المفهوم الذي يحمله المعلمون والأسر حول التربية الجنسية يتأثر بالخبرات الذاتية والثقافة والتقاليد، وأن معظم تصورات الأسر حول التربية الجنسية ذات علاقة بأن الجنس هو وسيلة للإنجاب، كما أظهرت النتائج أن المدرسة تعمل على تعزيز معرفة المعلمين بالتربية الجنسية من خلال الدورات ذات العلاقة لتدريس التربية الجنسية بشكل أفضل، وبيّنت النتائج أن المشاركة الوالدية ذات العلاقة بالتربية الجنسية منخفضة جداً.

وبناءً على ما تقدّم، فإنه يمكن القول إن معظم الدراسات السابقة تقف عند حد وصف واقع تضمين المفاهيم الجنسية في الكتب المدرسية ومستوى الاهتمام بها وكفايتها في تلك الكتب، وعند حد الإشارة إلى طبيعة الحرج والقلق من تدريسها لدى المعلمين والطلبة على حد سواء، وتشير إلى التردد الواضح في قبول إدراجها في المناهج، لكنها في الوقت ذاته تؤكد على مخاطر تجاهلها رغم المعوقات الواضحة في تدريسها، ومن جهة أخرى فإنها تبرز قلة الحيلة وعجز المعلمين وقصورهم في التصدي الآمن لتدريسها، مع إيمانهم بضرورة الاستعلام عنها بحدود الملاءمة والضرورة والمقدار، وهناك قلة قليلة جداً من تلك الدراسات تناولت تدريسها

الجنسية داخل المدارس تمثلت بالنظام المدرسي والبيئة المدرسية والإمكانات التعليمية المعززة وقلة الخبرة بالأساليب التدريسية المناسبة والأمنة، وعدم وجود فروق في تصورات المعلمين نحو تدريس التربية الجنسية تعزى للمؤهل العلمي للمعلم والمعايير الاجتماعية وديانته (مسلم، مسيحي، بوذي). وأضافت دراسة جمعة (2008) أن قلة موضوعات التربية الجنسية وعدم كفايتها في كتب التربية الإسلامية هي أحد المعوقات ومن أبرزها. في حين بيّنت دراسة العمارين (2010) الاهتمام الواضح بمفاهيم التربية الجنسية، وتفاوت الاهتمام بمفاهيم التربية الجنسية في كتب علم الأحياء من صف لآخر، وركزت كتب المرحلة على مفهومي التكاثر والأمراض المنتقلة بالجنس. وفي دراسة لاحقة بين العمارين (2011) قصور مناهج علم الأحياء في احتوائها على مفاهيم البلوغ، وتنظيم الأسرة، والصحة الإنجابية، إن ركزت مناهج علم الأحياء على مفاهيم التكاثر، والأمراض المنتقلة بالجنس، وأن هناك حرجاً يصيب المعلمين في تدريس المفاهيم الجنسية واعطائها حقها من الاهتمام. كما أكدت دراسة (Causarano, Pole, Flicker & The Toronto Teen Survey Team, 2010) أن المعلمين يعانون من بعض الصعوبات في التطرق لبعض المعلومات الجنسية خلال التدريس، وأن الأسئلة المطروحة من الطلبة تسبب الإحراج للمعلمين والمعلمات والطلبة الآخرين داخل الغرفة الصفية. فقد أكدت دراسة (Yazici, Zengin & Karanisoglu, 2011) أن (69.2%) من الطلبة يرون أن محتوى الكتب المقررة تضمن بعض المواضيع المحرجة، وعبر المعلمون عن القلق الناتج عن تدريس مواضيع التربية الجنسية والصحة الإنجابية لطلاب المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في تصوراتهم يعزى لمتغير الجنس.

وفي مجال آراء الطلبة وتصوراتهم للتربية الجنسية، فقد بيّنت دراسة (Smerecnik, Schaalama, Gerjo, Meijer, & Poelman, 2010) أن هناك فروقاً واضحة بين المراهقين المسلمين وغير المسلمين فيما يتعلق بالجنس خارج مؤسسة الزواج؛ حيث يعد المراهقون المسلمون أن الجنس خارج الزواج محرماً، بينما غير المسلمين يعدون ذلك سلوكاً طبيعياً، وأن تصورات المراهقين المسلمين بأن الزواج الإسلامي لا يكون طبيعياً ما لم يحضى بموافقة الوالدين، بينما أشار غير المسلمين إلى أنه لا ضرورة للحصول على موافقة الأبوين على الزواج. كما بيّنت دراسة زين الدين (Zain Al-Dien, 2010) أنه بالرغم من أن برامج التربية الجنسية المقدمة في المدارس الكندية مفيدة للطلبة إلا أنها

مفاهيم التربية الجنسية في كتب الأحياء يكتنفها الغموض وتحتاج إلى شرح وتبسيط بأساليب مناسبة، ولذلك يرى الباحثون أهمية القيام بهذا البحث للتعرف على الأساليب الآمنة في إيصال المفاهيم والمعلومات الجنسية المناسبة للطلبة بشكل يؤدي إلى تكوين السلوك الجنسي الإيجابي من جهة، وتصويب سلوكهم ومفاهيمهم المغلوطة عن المفاهيم الجنسية من جهة ثانية. ولتحقيق ذلك، حاول البحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما الأساليب الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في محتوى كتب العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي الأحياء؟

السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمي الأحياء) على أداة البحث ككل المتعلقة بالأساليب الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في محتوى كتب العلوم الحياتية باختلاف جنسهم أو عدد سنوات خبرتهم أو التفاعل بينهما؟

أهمية البحث

تكمن أهمية التربية الجنسية للطلبة بما تهدف إليه من تزويدهم بالمعلومات والمهارات التي تساعد على اتخاذ القرارات الصحية والسلوك الجنسي السليم، وما يمكن أن تسببه من خفض للسلوكيات الجنسية الخطرة للمراهقين الذين لم يزودوا بالثقافة الجنسية الصحيحة (Mueller, 2008). وبالتالي، تبرز أهمية البحث من خلال توضيح أهمية تقديم تربية جنسية علمية وقائية، تساهم في حل المشكلات الجنسية، التي قد يعاني منها الطلبة، واستعراض الأساليب التدريسية الآمنة التي تمكن المعلمين من تقديم تربية جنسية صحيحة ومناسبة، فضلاً عن تعريف المعلمين بالأساليب الآمنة لتدريس موضوعات التربية الجنسية للطلبة بما يتوافق وحاجاتهم وميولهم.

باختصار، فإن الأهمية العملية والتطبيقية لهذا البحث تتمثل في تقديم حلول واقعية ومنطقية وعلمية لمعالجة الموضوعات الجنسية في البيئة المدرسية، وتساهم في تطوير تعليمها وتعلمها بطريقة آمنة، بحيث تشكل هذه الأساليب محتوى مواد تدريبية للمعلمين والمعلمات على حد سواء حول تدريس موضوعات علمية يَعدّها كثير من الناس من الموضوعات الحساسة أو المحظورة لكنها في الوقت نفسه تبقى من الموضوعات الملحة والضرورية. أما أهمية البحث النظرية فتتمثل في تقديم دليل بحثي على إمكانية تدريس

الآمن، كما أن معظم تلك الدراسات لم تركز كثيراً على تناول المتغيرات التي تؤثر في تدريسها بل ركزت على المتغيرات المؤثرة في الاتجاهات والتصورات نحو تقبلها في الكتب المدرسية وتنفيذها في الغرف الصفية. وعليه، فإن الدراسات السابقة بقيت تراوح في مكانها وتقف عند حد وصف الظاهرة، فلم تستفد من خبرات المعلمين الميدانية التي نجحت في تدريسها، ولم تقدم الحلول الآمنة والأساليب المناسبة في تناولها، وبالتالي فإن هذا البحث يتوقع منه أن يجبر القصور الحاصل في تدريسها، ويؤكد على متغير الخبرة التعليمية للمعلمين في تدريسها باعتباره متغيراً حاسماً في هذا المجال، فضلاً عن متغير الجنس الذي له حضور تربوي وجذر اجتماعي عند الحديث عن الموضوعات الجنسية خاصة في الغرف الصفية مع الطلبة المراهقين.

مشكلة البحث وأسئلته

انطلاقاً من أهمية التربية الجنسية في تكوين الفرد الواعي صحياً وأخلاقياً، ومن أهمية مناهج علم الأحياء في ترسيخ مفاهيم التربية الجنسية وتحقيق أهدافها، كونها مناهج تساعد على تحقيق الارتباط بين المعطيات البيولوجية والحضارة الحديثة بالتركيز على تكوين السلوك العلمي القويم لدى الطلبة، ذلك أن التغيرات التي تطرأ على الفرد وانتقاله من الطفولة إلى المراهقة، وتحول الصفات الجنسية الأولية في مرحلة الطفولة إلى الصفات الجنسية الثانوية في مرحلة البلوغ والمراهقة والتغيرات الهرمونية، كل ذلك تتم دراسته عبر مناهج علم الأحياء.

ومع النظرة القاصرة للأهل والمجتمع لموضوع التربية الجنسية، وتغليظه بلبوس العيب (الخلل) والحياء الذي لا يجوز المصارحة به للأبناء، لذا يقع على عاتق المعلمين الدور الأكبر في نشر الوعي الجنسي من خلال استراتيجيات وأساليب تدريسهم المريحة والمأمونة. وقد لاحظ الباحثون من خلال تدريس مادة الأحياء أن معظم الطلبة يحملون أسئلة واستفسارات تتعلق بموضوعات التربية الجنسية دون أن يجدوا لها إجابات واضحة، ويعانون من التشذيب المخل بالمعنى من جهة، وقلة المعلومات والصد من جهة أخرى، وهذا يولد تنامي حاجة الطلبة إلى التربية الجنسية، مما يستدعي وجود منهجية تربوية تشكل مصدراً صحيحاً وموثوقاً ومأموناً لتوصيل المعلومات الجنسية للطلبة، وتوضح المقدار المناسب من هذه المعلومات وطريقة عرضها، وهذا يتطلب من المعلمين امتلاك أساليب لتقديم موضوعات التربية الجنسية بطريقة مبسطة وموضوعية وآمنة، خاصة أن عدداً من

التربية الجنسية: وتعرف إجرائياً بأنها: عملية تربوية تتضمن تزويد طلبة المرحلة الأساسية والثانوية بالمعارف من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ذات الصلة بالمظاهر البيولوجية للنشاط الجنسي في حياتهم، والمهارات الحياتية التي تتعلق بالدافع الجنسي، وتنمية الاتجاهات الصحية السليمة التي تحمي الفرد من الإصابة بالأمراض التناسلية وتحقيق السلوك الجنسي الصحيح لضمان بناء مجتمع سليم خال من الأمراض الجنسية.

علم الأحياء: هو العلم الذي يبحث في دراسة الكائنات الحية من حيث نشوئها وتنوعها وتركيبها وتوزيعها ونشاطاتها الحيوية كافة، بما في ذلك تفاعلاتها مع البيئة المحيطة بها وكذلك علاقتها بالإنسان ومدى استفادته منها (محاسنة، 1993: 21).

معلمو الأحياء: هم المعلمون الذين يحملون درجة بكالوريوس علوم حياتية كحد أدنى ويدرسون مادة العلوم الحياتية للمرحلتين الأساسية والثانوية في شمال الأردن في العام الدراسي 2013/2012.

الطريقة والإجراءات مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات ومعلمي الأحياء في المدارس التابعة للمحافظات (إربد، جرش، عجلون، والمفرق) في العام المدرسي 2013/2012، البالغ عددهم (331) معلماً ومعلمة، وفقاً للسجلات الرسمية لوزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2012). أما عينة البحث العشوائية فقد تكونت من (239) معلماً ومعلمةً وبنسبة تمثيل (72.2 %) من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين ذلك.

التربية الجنسية بطريقة آمنة، التي طالما نادت دراسات عديدة بضرورة إيجاد أساليب آمنة ومناسبة لتدريسها، مما يعني أن هذا البحث يأتي استجابة لتوجهات كثير من الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع ومنسجماً مع توصياتها مثل دراسة صلاح (2000) و دراسة جمعة (2008).

حدود البحث ومحدداته

نتائج البحث قابلة للتعميم في ضوء الحدود الآتية: اقتصر البحث في حدوده البشرية على عينة من معلمي ومعلمات الأحياء في إقليم الشمال في الأردن، وكذلك اقتصر في حدوده الموضوعية على المحتوى التعليمي على كتب الأحياء للمرحلتين الأساسية والثانوية للعام المتعلق بالموضوعات الجنسية وأساليب تدريسها، واقتصر على حدوده الزمانية المتمثلة في الفصل الدراسي 2013/2012، كما تتحدد نتائج هذا البحث بالأداة المستخدمة في جمع البيانات، ومدى الصدق والثبات التي تتمتع به هذه الأداة، وعلى عينة البحث ودرجة تمثيلها للمجتمع الذي أخذت منه.

التعريفات الإجرائية والإصطلاحية

ورد في هذا البحث عددٌ من المصطلحات الأساسية، وفيما يلي التعريفات الإجرائية لها.

الحدود الآمنة: مجموعة الأساليب التدريسية التي توصف بأنها موثوقة، ومُحكّمة، ومُطمِنة ومكفولة، التي تمكن معلمي العلوم في إطارها من توضيح المفاهيم والموضوعات الجنسية الواردة في محتوى كتب الأحياء بما يتناسب وحاجات الطلبة واستفساراتهم من غير أن يترتب على ذلك حرج للطلبة وللمعلمين في تعلمها وتعليمها، أو يعقّب ممارستها أية مساءلات قانونية وتربوية واجتماعية من قبل الإدارة المدرسية والتربوية وأولياء الأمور.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة (معلمي الأحياء) حسب جنسهم وعدد سنوات خبرتهم

الجنس	الخبرة	العدد	النسبة المئوية%
ذكر	أقل من 5 سنوات	36	15.1
	من 5 – أقل من 10 سنوات	30	12.6
	10 سنوات فأكثر	47	19.7
	الكلي	113	47.3
أنثى	أقل من 5 سنوات	47	19.7
	من 5 – أقل من 10 سنوات	43	18.0
	10 سنوات فأكثر	36	15.1
	الكلي	126	52.7
الكلي	أقل من 5 سنوات	83	34.7
	من 5 – أقل من 10 سنوات	73	30.5
	10 سنوات فأكثر	83	34.7
	الكلي	239	100.0

أداة البحث

أساليب متوسطة الأمان، في حين أن الأساليب التي تقع متوسطاتها بين 2.34-3.00 تعد أساليب عالية الأمان.

صدق أداة البحث

وللتحقق من دلالات صدق محتوى الاستبانة، تم عرضها بصورتها الأولية، والمكونة من (52) أسلوباً على لجنة مكونة من (9) محكمين، من المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ومناهج العلوم وأساليب تدريسها، والتربية الصحية في جامعة اليرموك. وقد طلب إليهم إبداء الرأي حول دقة صياغتها وانتمائها للهدف الذي وضعت من أجله، إضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها من حيث المضمون. وقد تم اعتماد معيار (70%) على الأقل كنسبة اتفاق بين أعضاء لجنة المحكمين لحذف أو إضافة أي أسلوب، وبناءً على آراء واقتراحات لجنة المحكمين، فقد تم إعادة بعض الصياغات، واستبدال بعض المفردات، كما تم حذف ودمج بعض الأساليب لتشابهها في المضمون. وقد أجمع المحكمون على مناسبة الاستبانة للكشف عن الحدود الآمنة في تدريس الموضوعات الجنسية، وهذا مؤشر على تمتع الاستبانة بدرجة صدق مقبولة تسمح باستخدامها لتحقيق أهداف هذا البحث لتصبح الاستبانة مكونة من (45) أسلوباً.

صدق البناء لأداة البحث

ولأغراض التحقق من صدق البناء لأداة البحث، فقد تم تطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) معلماً ومعلمة من خارج عينة البحث، وجرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين الأساليب الآمنة وبين الأداة ككل، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.201-0.532)، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة صدق مقبولة لأغراض تطبيقها.

تم إعداد استبانة وتصميمها لتحديد الأساليب الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية في محتوى كتب الأحياء للمرحلتين الأساسية والثانوية من وجهة نظر معلمي الأحياء، وقد تم اتباع الخطوات المنهجية الآتية في بنائها:

أ. مراجعة الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بتدريس موضوعات التربية الجنسية في المقررات الدراسية بشكل عام ومقررات الأحياء بشكل خاص (عمارين، 2011؛ Yazici, Zengin & Karanisoglu, 2011؛ Causarano, Pole & Flicker, 2010؛ Dariusz, 2008؛ جمعة، 2008؛ أبو فارة، 2004؛ صلاح، 2000)، والاطلاع على كتابات المهتمين بالتربية الجنسية ومشكلاتها والمجلات والمنشورات ووسائل الإعلام ذات الصلة.

ب. توجيه سؤال مفتوح لـ (50) معلماً ومعلمة يدرسون تلك الموضوعات حول الأساليب المستخدمة في تدريس موضوعات التربية الجنسية.

ج. جمع الأساليب المستخدمة في تدريس الموضوعات الجنسية من الدراسات والبحوث السابقة، وإجابات المعلمين والمعلمات عن السؤال المفتوح، ومراجعة وتنقيح هذه الأساليب، من خلال حذف بعضها ودمج المتشابه منها لتصبح (52) أسلوباً بصورتها المبدئية، وقد تم تحديد درجة الأمان في إتباع الأساليب المقترحة ضمن تدرج ثلاثي وفقاً لمقياس ليكرت (آمنة بدرجة عالية، آمنة بدرجة متوسطة، آمنة بدرجة قليلة/ غير آمنة). أي أن الأساليب التي تقع متوسطاتها بين: 1.00-1.66 تعد أساليب قليلة الأمان أو غير آمنة. بينما الأساليب التي تقع متوسطاتها بين 1.67-2.33 تعد

جدول2: معاملات الارتباط المصحح ومعامل ارتباط بيرسون لارتباط كل فقرة بالمقياس ككل

رقم الفقرة	الأسلوب الآمن المقترح	معامل الارتباط بيرسون	معامل الارتباط المصحح لارتباط كل أسلوب بالفقرات ككل
1	استخدام اللغة الفصحى ما أمكن في توضيح المفاهيم الجنسية.	.259	.2086
2	إظهار الجدية العلمية أثناء تدريس المواضيع الجنسية.	.211	.1519
3	استخدام المجسمات واللوحات لعرض الموضوعات الجنسية.	.201	.1450
4	تكليف الطلبة بالرجوع إلى مصادر علمية مأمونة لمساعدتهم على فهم الموضوع وإشباع فضولهم.	.338	.2851
5	طرح الموضوعات الجنسية في إطار الدين الإسلامي والعادات والتقاليد المجتمعية.	.274	.2315
6	ربط موضوعات التربية الجنسية بالمواد المدرسية الأخرى.	.221	.1084
7	تجنب رسم الأجزاء الخارجية للأعضاء الجنسية على السبورة.	.333	.2729

رقم الفقرة	الأسلوب الآمن المقترح	معامل الارتباط بيرسون	معامل الارتباط المصحح لارتباط كل أسلوب بالفقرات ككل
8	الاستعانة بشخص له قيمة اعتبارية لدى الطلبة مثل: طبيب أو مرشد أو مشرف لتقديم الموضوعات الجنسية الحساسة.	.460	.4112
9	الالتزام بعرض المفاهيم الجنسية الواردة في الكتاب المدرسي مع عدم التفصيل الدقيق.	.446	.3968
10	استغلال وقت الحصة بشكل كامل للتقليل من تساؤلات الطلبة الجانبية.	.392	.3406
11	إحالة أسئلة الطلبة المتعلقة بالمفاهيم الجنسية إلى زملائهم في الغرفة الصفية.	.239	.1759
12	دعوة زميل أو أحد الإداريين في المدرسة أو أولياء أمور الطلبة لحضور عرض الموضوعات الجنسية.	.364	.3088
13	تقديم الموضوع الجنسي على شكل أسئلة نقدية تثير تفكير الطلبة بشكل عقلاني منطقي.	.371	.3211
14	تقديم أمثلة على المفاهيم الجنسية من خلال النبات والحيوان بدل الإنسان.	.473	.4224
15	تقديم أوراق عمل إلى الطلبة تتضمن مفاهيم جنسية ثم مناقشتها.	.445	.3996
16	تأجيل الإجابة عن أسئلة الطلاب المتعلقة بالمفاهيم الجنسية إلى نهاية الدرس.	.410	.3563
17	تجنب الإيحاءات والإشارات الجسدية أثناء عرض المفاهيم الجنسية.	.295	.2329
18	الاستعانة بنشرات التوعية الصحية الصادرة عن وزارة الصحة.	.439	.3922
19	اللجوء للكتابة على السبورة أكثر من الكلام أثناء عرض المفاهيم الجنسية.	.378	.3300
20	تجاهل أسئلة الطلبة المتعلقة بالمفاهيم الجنسية والتي تخدش الحياء العام.	.298	.2301
21	تنظيم حلقات بحث بين الطلبة بحيث تناقش كل مجموعة أحد المفاهيم الجنسية.	.448	.3997
22	تقديم عروض فيديو تعليمية علمية عن التكاثر في النبات والحيوان.	.415	.3068
23	تنظيم زيارات لمتاحف علمية أو مختبرات علمية لدراسة بعض الموضوعات الجنسية.	.481	.4339
24	اللجوء إلى المقابلات الفردية مع الطلبة الفضوليين في الموضوعات الجنسية.	.469	.4169
25	عرض الموضوعات الجنسية من خلال ربطها بالبعد القانوني والاجتماعي.	.435	.3857
26	تصميم برمجيات تعليمية حول بعض المفاهيم الجنسية.	.369	.3226
27	عرض المفاهيم الجنسية تدريجياً بما يتوافق مع عمر الطالب ونموه العقلي والجسمي والعاطفي.	.447	.4038
28	اللجوء إلى طريقة الإلقاء (المحاضرة) والخطابة في تدريس موضوعات التربية الجنسية.	.373	.3238
29	إتاحة الفرصة للطلبة لإبداء آرائهم ومداخلاتهم حول المناهج الجنسية.	.212	.0683
30	إشراك أولياء الأمور في شرح بعض المفاهيم الجنسية من خلال الواجبات البيتية.	.311	.2518
31	الابتعاد عن استخدام الألوان والظلال المجسدة في رسم الأعضاء التناسلية.	.372	.3212
32	استخدام الألفاظ العلمية للمفاهيم الجنسية بعيداً عن دلالاتها العامية.	.295	.2395
33	استخدام مفردات غير حساسة في اللفظ كبديل عن الاسم الحساس للمفهوم الجنسي.	.464	.4133
34	التركيز على البعد الوظيفي والابتعاد عن المشاعر المتعلقة بوظيفة	.532	.4898

رقم الفقرة	الأسلوب الآمن المقترح	معامل الارتباط بيرسون	معامل الارتباط المصحح لارتباط كل أسلوب بالفقرات ككل
	العضو.		
35	استخدام مجسمات أكبر أو أصغر بكثير من حجم العضو الطبيعي.	402	3447
36	عرض العضو الجنسي الواحد على شكل مقاطع وليس كل متكامل.	513	4629
37	تجنب عرض الصورة الكاملة للجسم بما فيها العضو الجنسي.	374	3128
38	تقمص دور الطبيب باللباس والهيئة أثناء شرح المفاهيم الجنسية.	476	4267
39	الابتعاد عن المؤثرات السمعية والبصرية المصاحبة لشرح المفهوم الجنسي.	398	3451
40	الاستعانة بالرموز الهندسية والرياضية والطبية للتعبير عن بعض المفاهيم.	477	4286
41	تقديم الموضوعات الجنسية بجعل الطلبة يلعبون أدوار الطبيب والعالم والمعلم المختصين بهذه الموضوعات	376	3230
42	تكثيف عرض ومناقشة الموضوعات الجنسية لتصبح موضوعاً مألوفاً للطلبة ويخبر وهج الموضوع.	371	3175
43	استخدام التشبيهات للأعضاء الجنسية بمواد غير حية.	329	2746
44	عرض الموضوعات الجنسية من غير تشذيب وتهذيب يخل بالمعنى والهدف من تدريسها.	203	1271
45	أخذ موافقة أولياء الأمور والإدارة المدرسية مسبقاً قبل عرض الموضوعات الجنسية	470	4095
	الدرجة الكلية للأساليب الآمنة	259	259

ثبات أداة البحث

وتعطى العلامة (2)، وأمنة بدرجة قليلة / أو غير آمنة وتعطى العلامة (1). وقد قيست درجة الأمان في اتباع هذه الأساليب إجرائياً من خلال الدرجة التي يقدرها معلمو الأحياء على كل أسلوب، وتراوحت العلامة عليها بين (1-3). كما أشرف الباحثون على إدارة تنفيذ البحث من حيث تسليم الاستبانة وتسلمها بعد شرح أهداف البحث للمستجيبين، وجرى بعدها تفريغ استجابات معلمي الأحياء في الحاسوب، وتحليلها إحصائياً باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS).

تصميم البحث والمعالجة الإحصائية

تصميم البحث: يصنف هذا البحث ضمن الدراسات الوصفية التي تتوجه نحو فهم الظاهرة، ذلك لأن البحث اتبع منهجاً وصفيًا، للوقوف على الحدود الآمنة في تدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في محتوى كتب العلوم. وفيما يتعلق بمعالجة البيانات إحصائياً، فقد تم استخدام ما يأتي: استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، ودرجة الأمان، والنسبة المئوية للأمان، لكل أسلوب للإجابة عن السؤال الأول. كما استخدم تحليل التباين الثنائي للإجابة عن السؤال الثاني لوجود متغيرين مستقلين هما الجنس، والخبرة التعليمية.

تم التحقق من ثبات أداة البحث من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع البحث وخارج عينته بلغ عددها (35) معلماً ومعلمة بهدف التعرف على مدى مناسبة فقرات الاستبانة من حيث الصياغة والمحتوى، والوقوف على مقترحاتهم في بنود الاستبانة، وتم تعديل صوغ بعض الفقرات ثم أعيد التطبيق بعد (21) يوماً، وتم حساب معامل الثبات فكانت قيمته تساوي ($\alpha = 82\%$). وبعد تطبيق أداة البحث بشكل نهائي على أفراد العينة تم حساب معامل الثبات بطريقة كرومباخ ألفا فكانت قيمته تساوي ($\alpha = 87.5\%$). مما يدل على أن أداة البحث دقيقة في قياس السمة التي أعدت من أجلها.

إجراءات تنفيذ البحث

لتحقيق أهداف البحث؛ تم اتباع الإجراءات الآتية: تحديد مجتمع البحث وعينته، وتصميم استبانة البحث وفق إجراءات البحث العلمي لدلالات الصدق والثبات، وتوزيعها بصورتها النهائية على أفراد عينة البحث من معلمي الأحياء لتحديد الأساليب الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في محتوى كتب العلوم، وفق تدريج ثلاثي: آمنة بدرجة كبيرة وتعطى العلامة (3)، وأمنة بدرجة متوسطة

عرض النتائج ومناقشتها

أداة البحث المتعلقة بالأساليب الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في محتوى كتب العلوم الحياتية، حيث عُدَّ الأسلوب بأنه آمن إذا كان المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمي الأحياء) أكبر أو يساوي (2.34)، ويبين الجدول (3) ذلك.

نتائج السؤال الأول الذي ينص على: " ما الأساليب الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في محتوى كتب العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي الأحياء؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمي الأحياء) على كل فقرة من فقرات

جدول 3: المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمي الأحياء) على كل فقرة من فقرات أداة البحث المتعلقة بالأساليب الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في محتوى كتب العلوم الحياتية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الأسلوب	الأسلوب	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الأمان	نسبة الأمان
5	الاستعانة بنشرات التوعية الصحية الصادرة عن وزارة الصحة أو وزارة التربية والتعليم.	2.95	.25	1	عالي	98.2
27	تقديم الموضوع الجنسي على شكل أسئلة نقدية تثير تفكير الطلبة بشكل عقلاني منطقي.	2.95	.28	2	عالي	98.2
18	استخدام المجسمات واللوحات لعرض الموضوعات الجنسية.	2.90	.38	3	عالي	96.6
1	إظهار الجدية العلمية أثناء تدريس المواضيع الجنسية.	2.88	.35	4	عالي	95.9
29	تقديم أمثلة على المفاهيم الجنسية من خلال النبات والحيوان بدل الإنسان ما أمكن.	2.85	.47	5	عالي	94.9
2	طرح الموضوعات الجنسية في إطار الدين الإسلامي والعادات والتقاليد المجتمعية.	2.83	.48	6	عالي	94.2
32	اللجوء إلى المقابلات الفردية مع الطلبة الفضوليين في الموضوعات الجنسية.	2.80	.53	7	عالي	93.2
6	استخدام الألفاظ العلمية للمفاهيم الجنسية بعيداً عن دلالاتها العامة.	2.76	.51	8	عالي	91.9
25	الالتزام بعرض المفاهيم الجنسية الواردة في الكتاب المدرسي مع عدم التفصيل الدقيق.	2.76	.49	9	عالي	91.9
8	استخدام مفردات غير حساسة في اللفظ كبديل عن الاسم الحساس للمفهوم الجنسي.	2.75	.55	10	عالي	91.6
28	عرض العضو الجنسي الواحد على شكل مقاطع وليس كل متكامل.	2.71	.53	11	عالي	90.2
42	استخدام مجسمات أكبر أو أصغر بكثير من حجم العضو الجنسي الطبيعي.	2.71	.60	12	عالي	90.2
22	تكليف الطلبة بالرجوع إلى مصادر علمية مأمونة لمساعدتهم على فهم الموضوع وإشباع فضولهم.	2.70	.59	13	عالي	89.9
26	تكتيف عرض ومناقشة الموضوعات الجنسية لتصبح موضوعاً مألوفاً للطلبة ويخبر وهج الموضوع.	2.69	.55	14	عالي	89.6
15	الابتعاد عن المؤثرات السمعية والبصرية المصاحبة لشرح المفهوم الجنسي.	2.67	.54	15	عالي	88.9
39	تقمص دور الطبيب باللباس والهيئة أثناء شرح المفاهيم الجنسية.	2.67	.60	16	عالي	88.9
10	الاستعانة بشخص له قيمة اعتبارية لدى الطلبة مثل: طبيب أو مرشد أو مشرف لتقديم الموضوعات الجنسية الحساسة.	2.66	.62	17	عالي	88.6
3	عرض المفاهيم الجنسية تدريجياً بما يتوافق مع عمر الطالب ونموه العقلي والجسمي والعاطفي.	2.65	.63	18	عالي	88.2
4	استخدام اللغة الفصحى ما أمكن في توضيح المفاهيم الجنسية.	2.64	.63	19	عالي	87.9
40	أخذ الموافقة من أولياء الأمور والإدارة المدرسية مسبقاً قبل عرض الموضوعات الجنسية	2.64	.63	20	عالي	87.9

رقم الأسلوب	الأسلوب	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الأمان	نسبة الأمان
13	ربط موضوعات التربية الجنسية بالمواد المدرسية الأخرى.	2.62	.66	21	عالي	87.2
31	تجنب رسم الأجزاء الخارجية للأعضاء الجنسية على السبورة.	2.61	.56	22	عالي	86.9
44	دعوة معلم زميل أو أحد الإداريين في المدرسة أو من أولياء أمور الطلبة لحضور عرض الموضوعات الجنسية.	2.59	.73	23	عالي	86.2
23	تجنب عرض الصورة الكاملة للجسم بما فيها العضو الجنسي.	2.57	.69	24	عالي	85.6
35	تجاهل أسئلة الطلبة المتعلقة بالمفاهيم الجنسية والتي تחדش الحياء العام.	2.56	.68	25	عالي	85.2
16	عرض الموضوعات الجنسية من غير تشذيب وتهذيب يخل بالمعنى والهدف من تدريسها.	2.55	.63	26	عالي	84.9
41	اللجوء للكتابة على السبورة أكثر من الكلام أثناء عرض المفاهيم الجنسية.	2.55	.73	27	عالي	84.9
14	استغلال وقت الحصة بشكل كامل للتقليل من تساؤلات الطلبة الجانبية.	2.54	.74	28	عالي	84.6
36	إشراك أولياء الأمور في شرح بعض المفاهيم الجنسية من خلال الواجبات البيتية.	2.54	.69	29	عالي	84.6
43	استخدام التشبيهات للأعضاء الجنسية بمواد غير حية.	2.51	.69	30	عالي	83.6
9	إتاحة الفرصة للطلبة لإبداء آرائهم ومداخلاتهم حول المناهج الجنسية.	2.49	.67	31	عالي	82.9
24	اللجوء إلى طريقة الإلقاء (المحاضرة) والخطابة في تدريس موضوعات التربية الجنسية.	2.49	.71	32	عالي	82.9
37	تأجيل الإجابة عن أسئلة الطلاب المتعلقة بالمفاهيم الجنسية إلى نهاية الدرس.	2.49	.73	33	عالي	82.9
38	تنظيم حلقات بحث بين الطلبة بحيث تناقش كل مجموعة أحد المفاهيم الجنسية.	2.43	.68	34	عالي	80.9
21	الاستعانة بالرموز الهندسية والرياضية والطبية للتعبير عن بعض المفاهيم.	2.42	.73	35	عالي	80.6
11	تجنب الإيحاءات والإشارات الجسدية أثناء عرض المفاهيم الجنسية.	2.41	.70	36	عالي	80.3
12	عرض الموضوعات الجنسية من خلال ربطها بالبعد القانوني والاجتماعي.	2.41	.68	37	عالي	80.3
7	التركيز على البعد الوظيفي والابتعاد عن المشاعر المتعلقة بوظيفة العضو الجنسي.	2.40	.74	38	عالي	79.9
19	تقديم أوراق عمل إلى الطلبة تتضمن مفاهيم جنسية ثم مناقشتها.	2.35	.77	39	عالي	78.3
17	تقديم عروض فيديو تعليمية علمية عن التكاثر في النبات والحيوان.	2.30	.83	40	متوسط	76.6
20	الابتعاد عن استخدام الألوان والظلال المجسدة في رسم الأعضاء التناسلية.	2.25	.85	41	متوسط	74.9
34	تقديم الموضوعات الجنسية بجعل الطلبة يلعبون أدوار الطبيب والعالم والمعلم المختصين بهذه الموضوعات.	2.20	.83	42	متوسط	73.3
45	إحالة أسئلة الطلبة المتعلقة بالمفاهيم الجنسية إلى زملائهم في الغرفة الصفية.	2.18	.89	43	متوسط	72.6
33	تنظيم زيارات لمتاحف علمية أو مختبرات علمية لدراسة بعض الموضوعات الجنسية.	2.16	.76	44	متوسط	71.9
30	تصميم برمجيات تعليمية حول بعض المفاهيم الجنسية.	2.15	.82	45	متوسط	71.6
	الأساليب ككل	2.58	.22		عالي	85.9

*الدرجة القصوى (3) والدرجة الدنيا (1)

الجنسية. وبالتالي فإن هذه الأساليب تشكل في مجموعها إطاراً واقياً ومظلة علمية وعملية تحمي المعلمين من الحرج والمساءلة، وتمكنهم من التنقل بين هذه الأساليب بطريقة آمنة في تناول الموضوعات الجنسية وإعطائها حقها من الاهتمام.

أما الأساليب التي كانت درجة الأمان في اتباعها متوسطة، فقد تعلقت بتصميم البرمجيات التعليمية، والزيارات الميدانية، وتقديم عروض الفيديو، ولعب الأدوار، وإحالة الأسئلة على الطلبة أنفسهم، واستخدام الألوان والظلال. وقد يعزى السبب في تقليل المعلمين لدرجة الأمان في اتباعها إلى تخوفهم من إنحراف مسار الدرس عما خطط له، وصعوبة ضبط الطلبة؛ لأن في استخدامها ربما يصعب عليهم التنبؤ بالألفاظ والحركات التي تصدر عن الطلبة. ومن جهة أخرى وأبلغ أهمية أن المعلمين ربما تنقصهم الخبرة الكافية والكفاءة الذاتية في إدارة الصفوف في ظل ممارسة هذه الأساليب، إذ إنهم لم يعتادوا على ممارستها، وبالتالي يصعب عليهم المغامرة في استخدامها، وبالتالي تباينت تقديراتهم حولها مما أدى في المحصلة إلى اعتبارها آمنة بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: "هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمي الأحياء) على أداة البحث ككل المتعلقة بالأساليب الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في محتوى كتب العلوم الحياتية باختلاف جنسهم أو عدد سنوات خبرتهم أو التفاعل بينهما؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمي الأحياء) على أداة البحث بشكل عام والمتعلقة بالأساليب الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في محتوى كتب العلوم الحياتية تبعاً لمتغير الجنس وعدد سنوات الخبرة، والجدول (4) يبين ذلك.

يبين الجدول (3) أن هناك (39) أسلوباً تدريسياً آمناً بدرجة عالية يمكن لمعلمي الأحياء اتباعها في تدريس الموضوعات الجنسية، وهناك (6) أساليب تدريسية متوسطة الأمان يمكن اتباعها عند تدريس الموضوعات الجنسية، ولم يكن من بين الأساليب السابقة وعددها (45) أسلوباً أي أسلوب غير آمن في تدريس الموضوعات الجنسية. أي أن درجة الأمان في اتباع هذه الأساليب قد تراوح بين المتوسطة والعالية، وأن الدرجة الكلية للأمان في اتباعها عالية، وذلك كما عبر عنها المعلمون أنفسهم.

وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن جميع الأساليب المدرجة في الأداة قد لبّت طموحات المعلمين، وتماشت مع وجهات النظر القائلة بضرورة تدريس التربية الجنسية ضمن المناهج الدراسية، وأن تقدم وفق طرائق وأساليب تربوية مقنعة تتناسب مع المرحلة العمرية للطلبة وتجب عن جميع أسئلتهم واستفساراتهم المنطقية والمشروعة (فرتون، 2004)، كما أن هذه الأساليب اتصفت بالمصادقية والواقعية، التي تمكن الطلبة من الحصول على إجابات واضحة وصادقة لاستفساراتهم، وبشكل يتناسب مع مستواهم العقلي من بلوغ ونضج، وبمقدار استيعابهم لحقائق الموقف، دون تقصير وهروب، وبدون مغالاة في التعبير الصريح لإجاباتهم (صلاح، 2000). كما تماشت مع وجهات النظر التي اختلفت حول تقديم التربية الجنسية بالطرق الفردية والجماعية (أبو فارة، 2004). وتماشت مع توصيات الدراسات التي نادت بضرورة وضع سياسات واضحة من قبل المؤسسات التربوية لتدريس مثل هذه المواضيع الجنسية المخرجة (Dariusz, 2008). كما جمعت هذه الأساليب بين مختلف الأساليب التي قدمها الأدب التربوي في هذا المجال على أنها أساليب آمنة وموثوقة، وساهمت في تقليل وخفض مستوى التخوف والحرج والت تردد لدى المعلمين في تدريس الموضوعات

جدول 4: المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمي الأحياء) على أداة البحث ككل المتعلقة بالأساليب الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في محتوى كتب العلوم الحياتية تبعاً لمتغير الجنس وعدد سنوات الخبرة

الجنس	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	أقل من 5 سنوات	2.60	.29	36
	من 5 - أقل من 10 سنوات	2.58	.20	30
	10 سنوات فأكثر	2.55	.22	47
	الكلية	2.57	.24	113
أنثى	أقل من 5 سنوات	2.65	.17	47
	من 5 - أقل من 10 سنوات	2.53	.21	43
	10 سنوات فأكثر	2.55	.23	36
	الكلية	2.58	.21	126

الجنس	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الكلي	أقل من 5 سنوات	2.63	.23	83
	من 5 - أقل من 10 سنوات	2.55	.21	73
	10 سنوات فأكثر	2.55	.22	83
	الكلي	2.58	.22	239

العلوم الحياتية تبعاً لمتغير الجنس وعدد سنوات الخبرة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية؛ تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، والجدول (5) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمي الأحياء) على أداة البحث ككل المتعلقة بالأساليب الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في محتوى كتب

جدول 5: نتائج تحليل التباين الثنائي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمي الأحياء) على أداة البحث ككل المتعلقة بالأساليب الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في محتوى كتب العلوم الحياتية تبعاً لمتغير الجنس وعدد سنوات الخبرة، والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.0008	1	.0008	.0169	.897
عدد سنوات الخبرة	.2806	2	.1403	2.9380	.055
الجنس×عدد سنوات الخبرة	.0995	2	.0497	1.0415	.355
الخطأ	11.1253	233	.0477		
المجموع	11.5061	238			

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

الطلبة وقضاياهم بنفس الدرجة من الضغط والحرج، الأمر الذي قد يُوحد وجهة نظرهم، ويقرب بين قناعاتهم بأن هذه الأساليب تشكل لهم الحل الأسلم والأمثل لمعالجة هذه الموضوعات التي ما من مهرب أمامهم لتجنبها؛ كونها من الموضوعات الملحة والضرورية لتهديب سلوك الطلبة المراهقين، وبالتالي جاءت تقديراتهم متقاربة ولا فرق بينهما.

ومن جهة أخرى، فإن التقارب الثقافي بين المعلمين والمعلمات، فضلاً عن التطور والتغير المجتمعي جعل الإناث تسائر الذكور في كل شيء ولا فرق بينهما سوى في الوظيفة البيولوجية. فقد كان متوقعاً أن يكون للجنس فروق ذات دلالة إحصائية، من منطلق أن الذكور يتم تنشئتهم في مجتمعنا بصورة مختلفة إلى حد ما عن الإناث؛ فالذكر يُشجع على أن يناقش الآخرين في ما يطرحونه، ومن ثم اكتساب الجرأة والشجاعة لمناقشة مختلف المواضيع، بينما يغلب طابع الخجل عند الفتيات وعلى وجه الخصوص المواضيع المرتبطة بالجنس، إلا أن نتائج هذه الدراسة توصلت إلى خلاصة مغايرة، حيث تبين عدم وجود فروق بين الذكور والإناث. وهذا يؤكد الدور المتنامي للمرأة في المجتمع الأردني، كعضو فاعل وعقل مكافئ، وتغير الصورة النمطية للمرأة، والتعامل مع المرأة والرجل بصورة متقاربة، واهتمام الآباء بتعليم الذكور والإناث على حد سواء، وإعطائهم فرصاً متكافئة في مناقشة المواضيع المختلفة.

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمي الأحياء) على أداة البحث ككل المتعلقة بالأساليب الآمنة لتدريس الموضوعات الجنسية المتضمنة في محتوى كتب العلوم الحياتية يعزى لمتغيري الجنس، والخبرة التعليمية، والتفاعل بين الجنس والخبرة التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Denise, 2002) التي بينت عدم وجود فروق لأثر الجنس والخبرة في تقديرات المعلمين.

وتشير هذه النتيجة إلى توافق المعلمين والمعلمات على درجة الأمان في اتباع الأساليب التدريسية المعروضة أمامهم بغض النظر عن جنسهم وخبرتهم، وأن آراءهم فيها منسجمة ومتقاربة ولا فرق بينهما. وقد يعزى السبب إلى الأساليب المعروضة أمامهم نفسها، بأنها كانت تمثل لهم أساليب علمية وعملية وواقعية ومقنعة ويمكن الركون إليها عند تدريس الموضوعات الجنسية، وبالتالي لم تحدث فرقاً ذا دلالة إحصائية في تقديراتهم لدرجة الأمان في الأساليب المعروضة أمامهم. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات على اختلاف جنسهم وخبرتهم يتعرضون لتدريس هذه الموضوعات بنفس المستوى ويتعاملون مع استفسارات

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- تعميم قائمة الأساليب الآمنة التي تم التوصل إليها على المعلمين، وتدريبهم على ممارستها ومناقشتها معهم ومع الطلبة في إطار برامج التنمية المهنية للمعلمين.

2- تعميق فهم الطلبة من الذكور والإناث والتجارب مع أسئلتهم واستفساراتهم المشروعة من خلال معلمهم حول معتقداتهم وممارساتهم المتعلقة بالجنس لما لتجاهلها من أخطار آنية ومستقبلية في حياة الأفراد خاصة الحياة الزوجية التي قد تتصدع وتنتهي بسبب بعض الممارسات والمعتقدات التي يحملها أحدهم تجاه الآخر.

3- إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول تدريس الموضوعات الجنسية وربط دراسة أثرها في ضوء متغيرات أخرى مثل: الحالة الاجتماعية للمعلم، والمؤهل العلمي والتربوي للمعلم، والفئة العمرية للمعلم.

4- إجراء مزيد من البحوث والدراسات باستخدام المنهج النوعي المستند إلى المقابلات والملاحظة الصفية وتحليلها، التي تتبع بعمق آراء معلمي العلوم حول هذه القائمة من الأساليب الآمنة وممارستها في الغرفة الصفية، لمعرفة لماذا تعد بعض هذه الأساليب آمنة وبعضها غير آمن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

المراجع:

أبو فارة، يوسف (2004). اتجاهات مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم في منطقة الخليل نحو التربية الجنسية، وإساليبها وتطبيقها في المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

جمعة، عارف (2008). مفاهيم التربية الجنسية وطرائق تدريسها في كتب التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي العام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

الجوخدار، عبد الحليم (2000). التربية السكانية المدرسية، ورقة مقدمة الى الملتقى الدولي حول السكان والصحة الانجابية وقضايا النوع الاجتماعي من منظور

ختاماً وبوجه عام، فقد يعزى اعتبار معلمي الأحياء لبعض الأساليب بأنها آمنة وبعضها أقل أماناً إلى ثقافتهم العلمية، وتنشئتهم الأسرية، وخبرتهم الذاتية، وممارساتهم التدريسية، ومكوناتهم الشخصية والتربوية والأكاديمية والنفسية، ومؤهلاتهم المسلكية، ومواقع سكنهم وعاداتهم وتقاليدهم، آخذين بعين الاعتبار طبيعة كل أسلوب بغض النظر عن جنس المعلم ومدة خبرته التعليمية. ومن جهة أخرى، فإن الفهم الخطأ والخلط والواضح بين العملية الجنسية ذاتها وبين التعلم عن المفاهيم الجنسية بإسلوب آمن يشكل تحدياً قوياً للمعلمين والطلبة على حد سواء، ويفسر كثيراً من تصورات المعلمين لاعتبار هذا الأسلوب أكثر أماناً من الآخر خاصة حين يختلط اللفظ مع العملية في أذهانهم. وهذا بحاجة إلى مزيد من البحث والاستقصاء باتباع منهج نوعي تفصيلي.

الاستنتاجات:

1- يمكن إدماج موضوعات التربية الجنسية في الكتب المدرسية لكلا الجنسين، وتنتج عملية تقديمها للطلبة بشرط تدريسها وفق الأساليب الآمنة التي تم التوصل إليها في هذا البحث.

2- أن قائمة الأساليب الآمنة التي تم التوصل إليها تجيب عن كثير من التساؤلات وتبديد كل المخاوف حول تدريس الموضوعات الجنسية التي وردت في أدبيات مقدمة البحث وإطاره النظري.

3- ضرورة التخلي عن الفكرة السائدة بأن الإناث أقل جرأة وأقل مقدرة من الذكور في تناول الموضوعات الجنسية في الغرفة الصفية، خاصة وأن النتائج أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في هذا المجال.

4- يمكن للخبرة التعليمية للمعلم أن تؤدي دوراً حاسماً في تطوير وتحسين تدريس الموضوعات الجنسية بصورة أكثر أماناً إذا تم توظيفها بعقلانية، لا أن تكون الخبرة مجرد عدد من سنوات الخدمة غير المؤثرة في تعلم الطلبة وتعديل سلوكهم، خاصة وأن النتائج أظهرت أن متوسط ذوي الخبرة القصيرة أعلى من ذوي الخبرات المتوسطة والطويلة، بالرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينها.

- اسلامي، القاهرة 18-20 تشرين أول، جمهورية مصر العربية.
- خطاب، عبد المعز (2003). *الغريزة الجنسية ومشكلاتها*، القاهرة: دار الاعتصام
- صلاح، صلاح الدين (2000). *اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين نحو تدريس التربية الجنسية في المدارس الحكومية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- العبيدلي، عبيدلي. (2001). *الاستغلال الجنسي للأطفال عبر الانترنت*. ورقة عمل قدمت الى مؤتمر "حماية الطفل من سوء المعاملة والاهمال عبر حماية الاسرة وتعزيز التشريعات" التي اقامتها الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة بالتعاون مع منظمة الامم المتحدة للطفولة (اليونسيف) في الفترة ما بين (20-22 اكتوبر 2001)، المنامة، مملكة البحرين.
- العكشة، علي (2004). *الاتجاهات نحو تدريس التربية الجنسية، وعلاقتها بمتغيري الجنس، والتخصص عند معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في فلسطين*، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(3): 238-215.
- عمارين، يحيى (2010). *تحليل محتوى كتب علم الاحياء في الصفوف الثلاث الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي في مجال التربية الجنسية، مجلة جامعة دمشق*، 26(4): 105-154، جامعة دمشق: سوريا.
- عمارين، يحيى (2011). *آراء مدرسي علم الاحياء في مناهج علم الاحياء للحلقة الثانية من التعليم الاساسي في مجال التربية الجنسية، مجلة جامعة دمشق*، 27(3): 375-411، جامعة دمشق: سوريا.
- الغدوني، عبد الله (2007). *أهمية الدور الوقائي في التربية الجنسية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- فرتون، أن (2004). *المنهج التربوي العاطفي للمراهقين*، بيروت: دار قابس
- محاسنة، احسان (1993). *العلوم الأحيائية*، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع
- منظمة الصحة العالمية ومنظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو). (2000). *التربية الصحية المدرسية للوقاية من الايدز والامراض المنقولة جنسياً*، الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- وزارة التربية والتعليم (2012). *السجلات الرسمية لأعداد المعلمين*. قسم التخطيط التربوي، عمان، الأردن.
- Blinn-Pike, L. (2008). Sex education in rural schools in the United States: Impact of rural educators' community identities. *Sex Education*, 8 (1), 77-92.
- Causarano, N.; Pole, J.; Flicker, S. & the Toronto Teen Survey Team. (2010). Exposure to and desire for sexual health education among urban youth: Associations with religion and other factors. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 19 (4), 169-184.
- Jackson, S. & Weatherall, A. (2010). Dilemmas of delivery: gender, health and formal sexuality education in New Zealand / Aotearoa classrooms. *Women's Studies Journal*, 24 (1), 47-59.
- Key, N.; Jones, M. & Jantaraweragul, S. (2008). Teaching sex education in Thailand. *Journal of Research*, 5 (2), 10-16.
- Kontula, O. (2010). The evolution of sex education and students' sexual knowledge in Finland in the 2000s. *Sex Education*, 10 (4), 373-386.
- Molina, D.; Torrivilla, I. & Sanchez, Y. (2011). The meaning of sexual education in schools and classroom within the context of diversity. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*. 9 (1), 415-444.
- Mueller, Trisha, et. al (2008). The Association Between Sex Education and Youth's Engagement in Sexual Intercourse, Age at First Intercourse, and Birth Control Use at First Sex, *Journal of Adolescent Health*, 4(2), 89-96.
- Seabert, D.; Pigg, R.; Weiler, Jr.; Behar-Horenstein, L.; Miller, M. & Varnes, J. (2002). The influence of preserves instruction in health education methods on the health content taught by elementary teachers in

- Weerakoon, P.; Sitharthan, G. & Skowronski, D. (2008). Online sexuality education and health professional students' comfort in dealing with sexual issues. *Sexual and Relationship Therapy*, 33 (3), 247-257.
- Yazici, S.; Zengin, N. & Karanisoglu, H. (2011). Reinforcing sexual and reproductive health education prior to graduation of health school in Turkey. *Sex Disabil*, 29, 43-53.
- Zain Al-Dien, M. (2010). Perceptions of sex education among Muslim adolescents in Canada. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 30 (3), 391-405.
- Indiana. *Journal of School Health*, 72 (10), 422-428.
- Sinkinson, M. (2009). 'Sexuality isn't just about sex': Pre-service teachers' shifting constructs of sexuality education. *Sex Education*, 9 (4), 421-436.
- Smerecnik, C.; Schaalma, H.; Gerjo, K.; Meijer, S. & Poelman, J. (2010). An exploratory study of Muslim adolescents' views on sexuality: Implication for sex education and prevention. *BMC Public Health* 10, 533-563.

فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن

أحمد محمد الزعبي*

تاريخ قبوله 2014/9/11

تاريخ تسلم البحث 2014/4/24

Creative Self Efficacy among Gifted Students and Their Teachers in Jordan

Ahmad Al-Zoubi, Psychology Department, Princess Alia College, Al-Balqa'a Applied University, Jordan.

Abstract: This study aimed at verifying the creative self-efficacy for gifted students and their teachers in Jordan through the studying of the relationship between creative self-efficacy (CSE) among students and teachers, and how it differs according to their gender, classrooms, and teachers' specializations. The study sample was selected randomly from the King Abdullah II Schools for Excellence, and it consisted of (190) gifted students from the seventh and tenth grades, in addition to (44) teachers of gifted students. The CSE inventory, prepared by Abbott (2010) has been developed and applied to the sample. The results indicated that CSE level for gifted students and their teachers was high, and also there were no significant differences in CSE among the students and their teachers attributed to gender, whereas there were significant differences in CSE among students attributed to the grade in favor of seventh grade. Also, there were significant differences in CSE among teachers attributed to the academic specializations in favor of science specializations. Another significant differences were found between gifted students and their teachers in CSE in favor of students.

Keywords Creative Self-Efficacy (CSE), Gifted Students, Teachers, King Abdullah II Schools for Excellence.

وتوصف فاعلية الذات بأنها حالة دافعية يتم خلالها قياس التقدير الذاتي للفرد على تنفيذ أعمال معينة لتحقيق بعض أهدافه، ولا تعني فاعلية الذات بما يمتلك الفرد، بل تعني باعتقاداته حول ما يمكنه القيام به، وتمثل المحور المعرفي للعمليات (Bandura, 2007).

وأشار باندورا (Bandura, 1977) إلى أن الفاعلية الذاتية تزداد لدى الفرد إذا حقق إنجازا شخصيا، وإذا رأى أن الآخرين المماثلين له يحققون نجاحا في مهمة معينة، في حين يمكن أن تنقص إذا رأى أن الآخرين يخفقون في هذه المهمة، كما يمكن للفرد الاقتناع بأنه قادر على التصدي لحالات صعبة، لكن هذه القناعة يمكن أن تختل إذا ما فشل فعلا في مثل هذه الحالات، كما يمكن للاستثارة العاطفية أن تؤثر على شعور الفرد بفاعليته الذاتية، كحالات الاستياء، أو الاكتئاب، أو القلق بشكل مفرط حول بعض جوانب النشاط.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن، من خلال دراسة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة والمعلمين، ومدى اختلافها باختلاف جنسهم وصفوفهم الدراسية، وتخصصات معلميهم. واختيرت عينة عشوائية من طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تكونت من (190) طالبا وطالبة موهوبة من طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين، و(44) من معلمي الطلبة الموهوبين، وتم تطوير واستخدام مقياس أبوت (Abbott, 2010) لفاعلية الذات الإبداعية على عينة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية للطلبة الموهوبين ومعلميهم كان مرتفعا، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة ومعلميهم تعزى للجنس، في حين وجدت فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية عند الطلبة تعزى للصف الدراسي لصالح الصف السابع، وعند المعلمين تعزى لتخصصهم الأكاديمي لصالح ذوي التخصص العلمي. كما وجدت فروق دالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين ومعلميهم في فاعلية الذات الإبداعية لصالح الطلبة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات الإبداعية، الطلبة الموهوبون، المعلمون، مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

مقدمة: أصبح الاهتمام بالطلبة الموهوبين وجوانب تفكيرهم المختلفة كالتفكير الإبداعي من أولويات العملية التعليمية التعليمية في مختلف بلدان العالم؛ لأن هؤلاء الطلبة يمثلون أمل مجتمعاتهم في التقدم ومواكبة التغيرات والتطورات المتسارعة في جميع مجالات الحياة، ولما كان نجاح أداء الطلبة الموهوبين ومعلميهم يتأثر بشكل كبير بما يمتلكون من قدرات عقلية وشخصية، فإن معتقداتهم الذاتية حول هذه القدرات لا تقل من حيث الدور في نجاحهم وتحقيق أهدافهم التي يسعون إليها.

وهناك عدد من الصفات الإبداعية التي يتميز بها الطلبة الموهوبون على الرغم من وجود خصائص فريدة لكل موهوب؛ كحب الاستطلاع، وطلاقة التفكير ومرونته وأصالته، بالإضافة إلى القدرة العالية على الخيال والتلاعب بالأفكار، وحب الاكتشاف، والحساسية العالية للجمال، والقوة في الآراء والمعتقدات (السورور، 2010).

وقد اقترح باندورا مفهوم فاعلية الذات (Self Efficacy) الذي يمثل توقعات الفرد ومعتقداته التي تمكنه من تنفيذ أي فعل خاص بنجاح؛ فالأفراد الذين يمتلكون قدرا أكبر من الفاعلية الذاتية المدركة يقومون بأداء أفضل على أنواع كثيرة من المهمات مقارنة بالذين لديهم قدرا أقل من الفاعلية الذاتية (Beck, 2004).

* قسم علم النفس، كلية الأميرة عالية، جامعة البلقاء التطبيقية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

نجاحهم الدراسي، وأن اعتقادات المعلمين حول فاعليتهم في تعليم الطلبة عموماً تقل كلما زاد مستوى الصف الدراسي للطلبة، كما ترتبط معتقدات المعلمين حول الفاعلية التعليمية بأداء طلبتهم الملموس، وتوقعاتهم للنجاح في المدرسة؛ لذا فإن تحسين فاعلية الذات لدى المعلمين يعد أحد المداخل لتحسين أداء طلبتهم.

وأكد كولانجيلو وديفيز (2011) على أن التطوير المهني لمعلمي الموهوبين يغير من اتجاهاتهم، ويعزز إحساسهم بفاعليتهم الذاتية؛ أي إيمانهم بقدراتهم على تنظيم أنشطة مناسبة للطلبة الموهوبين وتنفيذها، وإظهار مستويات عليا من الاحتراف فيما يتعلق بالفهم والتطبيقات المتصلة بكفاياتهم.

ولاحظ وولفولك وروسوف وهوي (Woolfolk, Rosoff, 1990) أن هناك بعض الأدلة العلمية التي وجدت قليلاً من العلاقات المتناسقة بين خصائص المعلمين وسلوكيات طلبتهم التعليمية، بيد أن هناك أدلة أخرى كشفت عن وجود علاقات إيجابية بين فاعلية المعلمين الذاتية وتحصيل طلبتهم، ودافعيّتهم، وعلاوة على ذلك فإن فاعلية المعلمين الذاتية تؤثر على كيفية إدارة هؤلاء المعلمين لصفوفهم وتفاعلهم مع طلبتهم.

يتضح مما سبق أن فاعلية الذات عموماً ضرورية للطلبة والمعلمين على حد سواء، لما لها من تأثير في سلوكيات الطلبة ودوافعهم في المواقف التعليمية المختلفة، الأمر الذي ينعكس على تفعيل ما يمتلكونه من قدرات بشكل سليم، وتحقيق النجاح على الصعيد الدراسي أو الشخصي أو الاجتماعي.

توجد سمات مشتركة بين الطلبة الموهوبين ومعلميهم، وغالباً ما يؤدي التفاعل بينهما إلى تعزيز متبادل لهذه السمات، وتعد الصفوف والمدارس الخاصة بالموهوبين بيئات صالحة لسيادة صفة الكمالية لدى الموهوبين (Perfectionism)، وكما هو ملاحظ فإن دافعية الطلبة وفاعليتهم الذاتية تتأثر بشكل عام بفاعلية الذات لدى معلمهم ودافعيّتهم (جروان، 2008).

وقد تناول العديد من الباحثين موضوع فاعلية الذات بالبحث والدراسة سواء لدى الطلبة الموهوبين أم معلميهم، حيث إن نجاح معلمي الطلبة الموهوبين في أعمالهم التعليمية يعود بالفائدة على هؤلاء الطلبة في النهاية، فقد كشف القحطاني (2012)، وعبدالله (2010) عن أن الطلبة الموهوبين امتلكوا مستويات مرتفعة من فاعلية الذات. كما توصل باحثون آخرون إلى أن الطلبة الموهوبين ومعلميهم

وترتبط الفاعلية الذاتية لدى المعلمين بممارساتهم التدريسية، وتتنبأ بمخرجات طلبتهم المختلفة ومعتقداتهم حول التحصيل في مجالات مختلفة، كما تؤثر في أنشطتهم التعليمية واتجاهاتهم حول العملية التعليمية، وتعد اتجاهات المعلمين ذوي فاعلية الذات المنخفضة اتجاهات متحفظة وتأخذ طابعاً تشاؤمياً حول دافعية طلبتهم؛ فعلى سبيل المثال يرتبط شعور المعلمين المبتدئين بفاعليتهم الذاتية بالمعتقدات حول ضبط الطلبة، فيؤكدون على الضبط الصارم للسلوك في غرفة الصف، ويعتمدون على التحفيز الخارجي والعقاب السلبي لجعل الطلبة يتعلمون، وهم بذلك يضعفون تطور طلبتهم المعرفي، بالإضافة إلى إضعاف قدرتهم على إصدار الأحكام الذاتية (Pajares, 1997).

ويحتاج الطلبة الموهوبون إلى دعم خاص لمساعدتهم على تطوير فهم أفضل لقدراتهم، والتعامل مع التحديات الشخصية والاجتماعية لموهبتهم، ويعد المعلم الخبير بتعليم الموهوبين الأقدر على فهم طبيعة هؤلاء الطلبة واحتياجاتهم، لأن هذا المعلم يظهر استعداداً للاهتمام بالموهوبين والصبر والاستماع لمخاوفهم، وتعزيز سلوكياتهم الإبداعية، كما يمكن أن يساعد معلم الموهوبين طلبته على تطوير الإحساس بأنهم قادرين على أداء المهمات المختلفة (كولانجيلو وغاري، 2011).

ورأى رينزولي (Renzulli, 1981) أن المعلم يحتل المركز الأول من حيث أهميته في نجاح البرامج التربوية للطلبة الموهوبين. كما أشار جري وسلفيا (Gray and Sylvia, 1998) إلى أن معلم الموهوبين لا بد أن يكون موهوباً؛ لأن ذلك يساعده على فهم طلبته والتعامل معهم بشكل أفضل. وأضاف جروان (2008) أن معلم الطلبة الموهوبين هو الذي بإمكانه أن يهيئ الفرص التي تقوي ثقة الطالب بنفسه أو تضعفها، وتقوي روح الإبداع أو تقتلها، والمعلم هو الذي يفتح المجال للتحصيل والدافعية والإنجاز أو يغلقه.

وأشار جوسكي وباسيرو (Guskey and Passaro, 1994) إلى أنه يمكن تقييم إحساس المعلمين بفاعليتهم الذاتية من خلال عاملين رئيسيين؛ هما الإحساس بالفاعلية الشخصية الذي يمثل اعتقادات المعلم لما يمتلك من كفاءة ذاتية، والإحساس بالفاعلية التدريسية الذي يمثل توقعات المعلم بأن التدريس يمكن أن يؤثر في تعلم الطلبة، ويمكن أن يمثل هذان العاملان فاعلية موجهة نحو الداخل مقابل فاعلية موجهة نحو الخارج.

وذكر بيري وجوفيرن (Petri and Govern, 2004) أن معتقدات الطلبة حول فاعليتهم الذاتية كانت متنبئات مهمة في

تفكيرهم المتعددة ومنها التفكير الإبداعي، وهذا ما أتاح المجال لانبثاق مفهوم فرعي جديد من فاعلية الذات، وهو مفهوم فاعلية الذات الإبداعية.

وقد بدأ الاهتمام بالفاعلية الذاتية الإبداعية (Creative Self Efficacy) منذ مطلع القرن الحالي لدى عدد من الباحثين مثل فيلان (Phelan, 2001)، وتيرني وفارمر (Tierney and Farmer, 2002)، وغيرهم، وقد ساعدت أعمالهم على تأسيس مبررات نظرية وتجريبية للتأكيد على أن فاعلية الذات الإبداعية ترتبط بالجهد والمخاطرة العقلية اللازمة لعمل التعبير الإبداعي، كالتعبير عن الأفكار الجديدة والمفيدة، وتوليد الحلول والتحديات، وعلى أية حال ما زال موضوع فاعلية الذات الإبداعية بحاجة للمزيد من البحث.

ورأى تشن وجولي وإيدن (Chen, Gully, and Eden, 2001) أن فاعلية الذات الإبداعية تختلف عن فاعلية الذات العامة التي تتضمن معتقدات الفرد حول قدراته العامة عبر مجموعة متنوعة من المجالات.

وأشار فورد (Ford, 1996) في نظريته الفعل الإبداعي إلى أن الاعتقاد بالقدرة يعد أحد العوامل المهمة في الدافعية للإبداع، وأن فاعلية الذات الإبداعية مشابهة - لحد ما- لمفاهيم مختلفة مثل: اعتقادات القدرة الإبداعية (Creative Capability Beliefs)، وصورة الذات الإبداعية (Creative Self-Image)، لكن فاعلية الذات الإبداعية تختلف عن صور الذات الأخرى كتقدير الذات، والثقة بالنفس اللتين تنطوي على مشاعر واسعة ومعقدة حول الذات، في حين تنطوي فاعلية الذات الإبداعية على حكم محدد بشأن القدرة على العمل الإبداعي.

وعلى الرغم من أن القدرة الإبداعية ضرورية للتعبير الإبداعي، إلا أنها ليست كافية لأن تخرج نتاجا إبداعيا؛ فالتعبير الإبداعي -شأنه شأن أشكال السلوك الأخرى- يتأثر بأحكام الفرد الذاتية حول قدرته على توليد الأفكار الجديدة، والنتائج الإبداعية المفيدة، وهذه الأحكام الذاتية تشير إلى فاعلية الذات الإبداعية؛ لذا فإن بناء فاعلية الذات الإبداعية يختلف عن بناء الفاعلية الذاتية العامة كما هو الحال لمجال الإبداع الذي يختلف عن المجالات الأخرى (Tierney and Farmer, 2002).

وعرف باندورا (Bandura, 1997) فاعلية الذات الإبداعية بأنها تمثل اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أداء السلوك الإبداعي بنجاح في بيئة محددة. في حين عرفتها فيلان (Phelan, 2001) بأنها معتقدات الفرد حول قدرته وطاقته الشخصية الإبداعية؛ لتحقيق التحسينات والابتكارات والتغيرات

امتلكوا فاعلية ذات أعلى من الطلبة العاديين (Chan, 1996; Jourdan, 2010).

ووجد البعض علاقات ارتباطية إيجابية بين فاعلية الذات لدى الطلبة الموهوبين وعدد من المتغيرات مثل إدارة الانفعالات، والمهارات الاجتماعية (الزبيدي، 2011؛ النفيعي، 2009). في حين وجد البعض الآخر علاقات ارتباطية سلبية بين فاعلية الذات لدى الطلبة الموهوبين وعدد من المتغيرات كالخوف من الفشل، ومناشدة الكمال، وعدم تفهم الوالدين لحاجاتهم الخاصة، وسوء التكيف المدرسي (القحطاني، 2012; Turki and Al-Qaisi, 2012; Chan, 2007).

وسعى بعض الباحثين إلى الكشف عن فاعلية الذات لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم، فقد وجد باباسال وأركان ويلايرم (Bayasal, Arkan and Yildirm, 2010) أن فاعلية الذات لدى المعلمين المبتدئين في تركيا تزداد بازدياد مهارات تفكيرهم العليا ومنها مهارات التفكير الإبداعي كالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات. في حين لم يجد كوركيت وهات وبنيفيديس (Corkett, Hat and Benevides, 2011) علاقة ارتباطية جوهرية بين فاعلية الذات لدى المعلمين وفاعلية طلبتهم الذاتية في القراءة والكتابة الإبداعية. أما بان (Pan, 2014) فقد توصل إلى أن فاعلية الذات لدى المعلمين تؤثر في عدد من المتغيرات لدى الطلبة كدافعية التعلم، والمناخ التعليمي، والرضا عن التعلم.

وتناول بعض الباحثين الاختلافات في فاعلية الذات لدى الطلبة الموهوبين أو معلميهم، وفقا لمتغيرات كالصف والجنس، والتخصص الأكاديمي للمعلم، وقد تضاربت نتائج الدراسات بشأن هذه المتغيرات؛ حيث لم يتوصل الألوسي (2001) إلى وجود فروق جوهرية في فاعلية الذات تعزى للجنس والتخصص (علمي، إنساني) لدى الطلبة الجامعيين. في حين كشف المشيخي (2009) عن وجود فروق لصالح طلبة الكليات العلمية في فاعلية الذات مقارنة مع طلبة الكليات الإنسانية. ولم تجد عبد الله (2010) اختلافات جوهرية بين معلمات الموهوبين في فاعلية الذات تعزى للعمر والتخصص الأكاديمي. في حين وجد تركي والقيسي (Turki and Al-Qaisi, 2012) فروقا جوهرية في فاعلية الذات تعزى للصف وقد كانت الفروق لصالح طلبة الصف العاشر والتاسع والثامن الموهوبين في الأردن مقارنة مع طلبة الصف السابع، في حين لم توجد فروق جوهرية في فاعلية الذات تعزى للجنس.

يتضح مما سبق اهتمام الكثير من الباحثين بفاعلية الذات العامة لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم، حيث ظهر أن فاعلية الذات لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم ترتبط بجوانب

يختلف عن نظرة الآخرين، أما المعتقد حول الأداء الإبداعي فإنه يمثل مثابرتة وصبره واستخدام الطرق المناسبة لحين التوصل لهدفه.

وقد حدد أبوت (Abbott, 2010) مجالين رئيسيين لفاعلية الذات الإبداعية هما؛ مجال فاعلية الذات في التفكير الإبداعي الذي يمثل فاعلية الحالة العقلية الداخلية، كالتعبير عن الإبداع من خلال مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، المرونة، التفاصيل، والأصالة التي تمكن الفرد من إنتاج الأفكار الجديدة والمناسبة. ومجال فاعلية الذات في الأداء الإبداعي الذي يمثل فاعلية الحالة الاجتماعية الخارجية كالتعبير عن الإبداع من خلال أنظمة الفرد الداخلية والخارجية التي تتفاعل مع بعضها البعض أثناء الأداء الإبداعي مثل الدوافع، والشخصية، والمزاج، والسياس الاجتماعي وغيرها.

وتلعب فاعلية الذات الإبداعية دورا حاسما في تعزيز الابتكار، كما يمكن تعزيزها من خلال تحسين مناخ الصف الدراسي، أو دعم المعلم لسلوك طلبته بشكل مستمر، كما يعتمد تعزيز فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة على وعي المعلم لعملية الإبداع، وأطرها العلمية والعملية (Ford, 1996; Beghetto, 2006).

أجريت العديد من الدراسات حول موضوع فاعلية الذات الإبداعية في مناطق مختلفة من العالم، لكن لم يعثر الباحث على دراسات أردنية أو عربية حول هذا الموضوع، وقد يعزى ذلك لحدثة الموضوع؛ ومن هذه الدراسات دراسة بيغيتو (Beghetto, 2006) التي أجريت في شمال أمريكا على عينة واسعة مكونة من (1322) طالبا وطالبة، وأسفرت الدراسة عن أن الفاعلية الذاتية الإبداعية لدى الإناث كانت أقل منها لدى الذكور، وكشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فاعلية الذات الإبداعية وكل من توجهات الطلبة نحو الإبتقان، ومعتقداتهم حول أدائهم الإبداعي والتغذية الراجعة من معلمهم حول هذا الأداء، كما أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات عليا من فاعلية الذات الإبداعية كانوا أفضل من ذوي المستويات الدنيا في جميع المواد الدراسية، وأكثر مشاركة في أنشطة ما بعد المدرسة الأكاديمية والجماعية، كما كانوا أكثر تصميمًا على الالتحاق بالجامعات بعد مرحلة المدرسة.

ووجد جيبس (Gibbs, 2009) أن التقدم في العمر يتنبأ بنقصان فاعلية الذات الإبداعية لدى (232) عضوا من أعضاء الجمعيات في أمريكا، في حين لم يجد علاقة تنبؤية دالة إحصائية للجنس في فاعلية الذات الإبداعية.

المطلوبة. وعرف تيرني وفارمر (Tierney and Farmer, 2002) فاعلية الذات الإبداعية بطريقة مشابهة لتعريف باندورا من حيث أنها اعتقاد الفرد بأنه قادر على تحقيق نتائج إبداعية. وعرفها زهو وشن وكانيلا (Zhou, Shin and Cannella, 2008) بأنها إبداع مدرك ذاتيا، أو بتعبير آخر هي مدى إدراك الأفراد لإنتاج الأفكار الجديدة والمفيدة. ورأى ديليلو وهاوغتون وديويلي (Diliello, Houghton and Dawley, 2011) أن فاعلية الذات الإبداعية تقيّم ذاتي يقوم خلاله الفرد بتقييم إمكاناته الإبداعية التي تنطوي بشكل خاص على رؤيته لنفسه بأنه جيد في حل المشكلات الإبداعية والإتيان بأفكار جديدة.

وتظهر فاعلية الذات الإبداعية لتوفير المعتقدات الفعالة والقوية التي تعمل على تعزيز مستوى المثابرة لدى الأفراد، وتوجههم نحو الجهود التي تقود في النهاية إلى نمو متصاعد لثقتهم بما يمتلكون من قدرات إبداعية (Tierney and Farmer, 2002).

وعلى الرغم من أن منشأ مفهوم فاعلية الذات جاء من النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا الذي حاول تضمين هذا المفهوم في بعض الجوانب الإبداعية، إلا أن باندورا لم يوضح طبيعة الفاعلية الذاتية الإبداعية؛ لذا فقد تطور البحث في فاعلية الذات الإبداعية بشكل مستقل عن باندورا في عدة أمور منها: أن فاعلية الذات للأداء الإبداعي الأصيل تمت في بيئات متعددة وهذا لا يوجد عند باندورا، كما وجدت أبعاد متعددة للفاعلية الذاتية الإبداعية حاولت الكشف عما إذا كانت فاعلية الذات الإبداعية قادرة على تشكيل مفهوم خاص بها بعيدا عن خلطها بفاعلية الذات العامة أو اعتبارها إحدى مهماتها، بالإضافة إلى وجود تطابق بين مفهوم الذات الإبداعية وخبرات المبدعين الذين تمت مقابلتهم في بعض الدراسات (Abbott, 2010).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الفاعلية الذاتية الإبداعية بأنها حالة داخلية تتفاعل مع متغيرات الشخصية والدافعية الأخرى بالإضافة إلى النتائج المترتبة على الأداء، وتمثل معتقدات الفرد حول قدرته على تفعيل مهارات تفكيره الإبداعي؛ كالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والتفاصيل بهدف الوصول إلى نتائج إبداعية قيمة وجديدة، ويمكن توضيح هذا التعريف في هذا البحث من خلال فاعلية الذات الإبداعية لدى الرسام الذي يود رسم لوحة فنية جديدة؛ ففاعلية الذات الإبداعية تمثل معتقداته حول قدرته ومهارته على الإتيان بأشكال وأفكار كثيرة، ومتنوعة، وجديدة لم يسبقه أحد إليها، كما أنه يرى الأشياء من منظور قد

وأشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات الإبداعية تتنبأ بالسلوك الصفي لدى الطلبة.

وهدف دراسة تشن (Chin, 2013) إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والقدرة الإبداعية وإدارة الذات المهنية لدى (158) طالبا جامعا في الصين، وقد توصلت إلى وجود عاملين لفاعلية الذات الإبداعية هما وجود نية أو قصد للإبداع، بالإضافة إلى السلوك الإبداعي، كما أن يمكن التنبؤ بإدارة الذات المهنية من خلال فاعلية الذات الإبداعية، وكانت هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين فاعلية الذات الإبداعية والقدرة الإبداعية.

يتضح من الدراسات التي تناولت فاعلية الذات الإبداعية أنها هدفت للكشف عن علاقات مختلفة بين فاعلية الذات الإبداعية ومتغيرات شخصية مختلفة كالتفاؤل والسعادة والرضا وإدارة الذات المهنية، ومتغيرات أخرى كالعمر والجنس، والإبداع والسلوك الصفي والدراسة، كما يتضح عدم وجود أي دراسة قارنت بين الفعالية الذاتية الإبداعية لدى المعلمين والطلبة، وعلى الرغم من ذلك فما زال البحث قليل جدا في موضوع فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين بالتحديد، علما بأن الطلبة الموهوبين يمتلكون الكثير من الخصائص التي تميزهم عن غيرهم في القدرات الإبداعية.

مشكلة الدراسة:

تزرخ فاعلية الذات العامة بالدراسات التي أجريت على الطلبة الموهوبين ومعلميهم، في حين ما زال البحث في موضوع فاعلية الذات الإبداعية المنبثقة أصلا من فاعلية الذات العامة حديث العهد على مستوى العالم، ويفتقر للدراسات المتعلقة بالطلبة الموهوبين ومعلميهم على الصعيد المحلي. ويتفوق الطلبة الموهوبون بعدد من الصفات العقلية منها القدرات الإبداعية، لكن هذه القدرة وحدها لا يمكن أن توجد نتاجات إبداعية، لأن المعتقد الذي يسبق أداء الفرد هو الذي يحفزهم نحو القيام بهذا الأداء لتحقيق النتائج الإبداعية الذي يطمح إليه، ويتميز معلمو الطلبة الموهوبين بتهيئة الفرص المناسبة لتنمية قدرات طلبتهم الإبداعية؛ وينبغي أن يكون معلم الموهوبين قدوة لهم في تفعيل مهارات تفكيرهم الإبداعي (جروان، 2008)؛ فالمعلم الذي يمتلك مستويات مرتفعة من المعتقدات حول قدراته الإبداعية، يستطيع أن يقدم لطلبه أنشطة مبتكرة تنمي تفكيرهم الإبداعي، كما يستطيع تقييم وتنمية فاعليتهم الذاتية الإبداعية بشكل سليم. والأمر الذي يفترق للبحث هو الكشف عن فاعلية الذات الإبداعية بين الطلبة الموهوبين ومعلميهم، مع الأخذ بالحسبان اختلاف

وتوصل تان وهو وهو وأو (Tan, Ho, Ho and Ow,) في دراستهم التي طبقت في سنغافورة على (389) طالبا وطالبة، إلى وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات الإبداعية والرضا عن الحياة والسعادة الشخصية لدى عينة الدراسة.

وفي دراسة تشانغ وشيو وتشنغ (Chuang, Shiu and Cheng, 2010) التي أجريت على عينة من (60) طالبا وطالبة في تايوان، وجدت علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين فاعلية الذات الإبداعية وعمليات الدراسة والإبداع.

وأشارت نتائج دراسة لي وواو (Li and Wu, 2011) التي طبقت على عينة مكونة من (970) طالبا جامعا في تايوان، إلى أن فاعلية الذات الإبداعية قد توسطت العلاقة بين التفاؤل والسلوك الإبداعي.

وتعد دراسة ماثيسن وبرونك (Mathisen and Bronnack, 2009) من الدراسات شبه التجريبية التي هدفت للتعرف إلى أثر التدريب على الإبداع وفقا للنظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية فاعلية الذات الإبداعية في النرويج، وقد وجدت هذه الدراسة أن الطلبة الذين تلقوا تدريبا على الإبداع أبدوا تحسنا أكثر من الطلبة الذين لم يتدربوا على فاعلية الذات الإبداعية.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت فاعلية الذات والإبداع لدى المعلمين، فقد أجرى تشو وشن وهساو وتشن (chou, shen, Hsiao and chen, 2010) دراسة هدفت إلى العوامل المؤثرة على الفاعلية الذاتية في التدريس الإبداعي لدى المعلمين في تايوان، وتكونت العينة من (314) معلما ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يدركون أن المناخ الابتكاري التنظيمي يؤثر بشكل مباشر على الفاعلية الذاتية في التدريس الإبداعي لدى المعلمين.

وتوصلت دراسة بيغيتو وكوفمان وباكسر (Beghetto, Kaufman and Baxter, 2012) التي أجريت على (901) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في أمريكا إلى أن تقييمات المعلمين لتعبير الطلبة الإبداعي في مادتي العلوم تنبأت في الفاعلية الذاتية الإبداعية للطلبة، كما أن فاعلية الذات الإبداعية للطلبة تميل إلى الانخفاض مع ارتفاع الصف.

وهدف دراسة تان ولي وروتجانس (Tan, Li and Rotgance, 2011) إلى التحقق من القوة التنبؤية لفاعلية الذات الإبداعية في السلوك الصفي لدى (545) طالبا صينيا،

إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة الموهوبون ومعلمهم على مقياس فاعلية الذات الإبداعية المستخدم في هذه الدراسة.

الطلبة الموهوبون: الطلبة الذين يظهرون مستويات عليا للقدرة على الأداء في المجالات العقلية والأكاديمية والإبداعية والفنية وغيرها، ويحتاجون لبرامج تربوية خاصة لتلبية احتياجاتهم (جروان، 2008). ويمثلون في هذه الدراسة طلبة الصفين السابع والعاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، حيث تم اختيارهم لهذه المدارس وفقا لأسس وشروط وضعتها وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتعتمد هذه الأسس بالدرجة الأولى التفوق العقلي والأكاديمي والمواهب التي يمتلكها هؤلاء الطلبة، علما بأن هذه المدارس تبدأ من الصف السابع وتنتهي بالصف الثاني الثانوي.

معلمو الطلبة الموهوبين: المعلمون الذين يتم اختيارهم من مدارس وزارة التربية والتعليم العامة، ليقوموا بتدريس الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، ويمثلون في الدراسة الحالية معلمي المواد العلمية والإنسانية لطلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدن السلط والزرقاء وإربد.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تقتصر الدراسة على طلبة الصفين السابع والعاشر الموهبين ومعلميهم في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في إربد والسلط والزرقاء خلال الفصل الثاني من العام 2012/2013م.

ويتحدد موضوع فاعلية الذات الإبداعية في هذه الدراسة بمجالين رئيسيين هما فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، وفاعلية الذات في الإنتاج الإبداعي، كما يقتصر قياس فاعلية الذات الإبداعية على قياس هذين المجالين، وعليه فإن هذه الدراسة تتحدد بالمقياس ومجاليه، وبما يتمتع من خصائص سيكومترية كالصدق والثبات.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين ومعلميهم في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدن السلط والزرقاء وإربد، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2012/2013)، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة في المدارس الثلاث (539) طالبا وطالبة، منهم (227) في الصف السابع و(312) في الصف العاشر. كما بلغ عدد معلمي هؤلاء الطلبة (56) معلما ومعلمة في التخصصات العلمية والإنسانية.

صفوف هؤلاء الطلبة؛ فطلبة الصف السابع مثلا ما زالوا حديثي العهد في هذه المدارس أما طلبة الصف العاشر فقد أصبحوا ذوي خبرة بها. وبالتحديد فإن الدراسة الحالية ستحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول- ما مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين؟

السؤال الثاني- ما مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين؟

السؤال الثالث- هل توجد فروق في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين تعزى للجنس والصف الدراسي؟

السؤال الرابع- هل توجد فروق في فاعلية الذات الإبداعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تعزى للجنس ومجال التخصص الأكاديمي؟

السؤال الخامس- هل توجد فروق بين الطلبة الموهوبين ومعلميهم في فاعلية الذات الإبداعية؟

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة من أهمية التعرف إلى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة والمعلمين، كونها تمثل حجر الأساس للأداء الإبداعي، كما تأتي أهمية الدراسة من كونها الدراسة الوحيدة في الأردن - في حدود علم الباحث- التي تبحث في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم، مما سيفيد الباحثين المهتمين بهذا الموضوع ويفتح لهم أبواب البحث فيه في مجالات متعددة، كما يمكن أن تفيد هذه الدراسة القائمين على تعليم الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز سواء في تحديد الاحتياجات التدريبية للطلبة والمعلمين، أو في مجال اختيار الطلبة والمعلمين ليكونوا أعضاء في هذه المدارس، كما يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تفيد المعلمين والمرشدين التربويين وواضعي المناهج للطلبة الموهوبين في الصفوف السابع والعاشر الأساسيين في بناء مناهج تحفز دافعية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين، وبناء أنشطة تتحدى قدرات الطلبة الإبداعية، واختيار المعلمين للطرائق التدريسية المناسبة التي تراعي فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

مصطلحات الدراسة:

فاعلية الذات الإبداعية: معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية، وتشمل معتقداته حول تفكيره الإبداعي، بالإضافة إلى معتقداته حول أدائه الإبداعي (Abbot, 2010)، وتعرف

بما يتوافق وبيئة الدراسة وعينتها من الطلبة والمعلمين؛ كما تم استخدام الفقرات نفسها للطلبة والمعلمين وذلك لأنها فقرات عامة تخاطب الفرد حول معتقداته الذاتية حول الإبداع بصرف النظر عن كونه طالبا أم معلما أم أي فرد آخر، كما تم التحقق من صدق وثبات الأداة.

صدق الأداة: تم استخراج صدق أداة الدراسة بطريقتين هما:

1- الصدق الظاهري: من خلال عرض المقياس على 10 محكمين من أساتذة الجامعات الأردنية متخصصين بعلم النفس التربوي والتربية الخاصة والقياس والتقويم، وذلك لإبداء آرائهم حول صحة الترجمة والصياغة اللغوية، وملاءمة الفقرات لخصائص العينة من الطلبة الموهوبين ومعلميهم، بالإضافة إلى صلاحية هذه الفقرات لقياس فاعلية الذات الإبداعية، وتم اعتماد المعيار (10/7) لقبول الفقرات، وبعد جمع استبانات التحكيم أجمع المحكمون على ضرورة إبقاء الفقرات مع تغييرات بسيطة في الصياغة اللغوية، وتصحيح معاني بعض الفقرات المترجمة بشكل حرفي، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين في تعديلاتهم المقترحة.

2- صدق البناء: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (39) طالبا وطالبة من طلبة الصفين السابع والعاشر، و(12) معلما ومعلمة في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في الزرقاء، ثم احتسبت معاملات الارتباط بين درجات كل من الطلبة والمعلمين والدرجة على المقياس، والجدول (2) يظهر النتائج.

جدول 2: معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية على مقياس فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة والمعلمين*

المعلمون				الطلبة			
رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	0.43	12	0.57	1	0.57	12	0.47
2	0.51	13	0.52	2	0.52	13	0.49
3	0.35	14	0.51	3	0.51	14	0.36
4	0.53	15	0.63	4	0.63	15	0.51
5	0.47	16	0.53	5	0.53	16	0.43
6	0.47	17	0.64	6	0.64	17	0.37
7	0.54	18	0.41	7	0.41	18	0.49
8	0.25	19	0.56	8	0.56	19	0.43
9	0.24	20	0.65	9	0.65	20	0.37
10	0.59	21	0.49	10	0.49	21	0.62
11	0.46			11			0.55

*جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الطلبة في الصفين السابع والعاشر بطريقة العينة العشوائية البسيطة باستخدام الأرقام العشوائية، وقد استثنى من هذه العينة عينة الصدق والثبات التي طبق عليهم المقياس، فبلغ عدد أفراد العينة النهائي من الطلبة بعد التطبيق (190) طالبا وطالبة، كما تم اختيار جميع معلمي ومعلمات طلبة الصفين السابع والعاشر في المدارس الثلاث من ذوي التخصصات العلمية التي تشمل (الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، علوم الأرض، الحاسوب)، والتخصصات الإنسانية التي تشمل (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، التاريخ، الجغرافيا، التربية الإسلامية، التربية الرياضية)، وقد بلغ عدد المعلمين النهائي بعد التطبيق (44) معلما ومعلمة، علما بأنه تم استثناء المعلمين الذين طبق عليهم المقياس لاستخراج دلالات الصدق والثبات، وكان عددهم (12) معلما ومعلمة. والجدول (1) يظهر توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

جدول 1: عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين ومعلميهم وفقا لمتغيراتها

الطلبة الموهوبون			المعلمون		
الجنس	الصف	العدد	الجنس	التخصص	العدد
الذكور	السابع	51	الذكور	العلمي	8
	العاشر	35		الإنساني	10
	الكلية	86		الكلية	18
الإناث	السابع	62	الإناث	العلمي	9
	العاشر	42		الإنساني	17
	الكلية	104		الكلية	26
الكلية	السابع	113	الكلية	العلمي	17
	العاشر	77		الإنساني	27
	الكلية	190		الكلية	44

أداة الدراسة: تم استخدام مقياس فاعلية الذات الإبداعية الذي أعده أبوت (Abbott, 2010) بعد تطويره لعينة الدراسة في البيئة الأردنية، ويتكون بصورته الأولى من (21) فقرة، ويشمل مجالين رئيسيين، يمثل المجال الرئيس الأول فاعلية الذات في التفكير الإبداعي الذي يشمل أربعة أبعاد للتفكير الإبداعي (فاعلية الذات في الطلاقة، والمرونة، والتفاصيل، والأصالة)، حيث تندرج تحت كل بعد ثلاث فقرات، أما المجال الرئيس الثاني فهو فاعلية الذات في الأداء الإبداعي الذي يشمل ثلاثة أبعاد (فاعلية الذات في التعلم للإبداع، والاتصال والترويج للإبداع، والمحافظة على الشخصية الإبداعية) وتندرج تحت كل بعد أيضا ثلاث فقرات.

إجراءات تطوير أداة الدراسة: تم ترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية مع تعديل بعض الصياغات

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: "ما مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين؟"

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلبة الموهوبين على مقياس فاعلية الذات الإبداعية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (4.20) بانحراف معياري (0.40)، وبلاستناد للمعيار في تصحيح المقياس يتضح أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين قد جاء مرتفعاً.

وتدل هذه النتيجة على أن معتقدات الطلبة حول قدراتهم الإبداعية كانت مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ثقة الطلبة بقدراتهم الإبداعية، ويمكن أن يأتي ذلك مما يتميز به هؤلاء الطلبة عموماً من تفوق في الكثير من مهارات التفكير الإبداعية كالطلاقة والمرونة والأصالة وفقما أشارت له السرور (2010)، بالإضافة إلى نجاحاتهم السابقة في حل الكثير من المشكلات التي تتطلب حلولاً إبداعية، وما يعزز معتقداتهم حول فاعلية ذواتهم الإبداعية تفوقهم الأكاديمي في المواد الدراسية حيث توصل تشانغ وزملاؤه (Chuang and et al., 2010) أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية يرتفع بارتفاع كفاءة الطلبة في عمليات الدراسة والإبداع، بالإضافة إلى المحيط الاجتماعي كالمعلمين والأهل والأصدقاء أحياناً، الأمر الذي قد ينعكس إيجاباً في رفع مستوى فاعلية الذات الإبداعية لديهم، فقد وجد بيغيتو (Beghetto, 2006) أن زيادة التغذية الراجعة الإيجابية من المعلمين ترفع مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبتهم، كما وجد تشن (Chin, 2013) أن فاعلية الذات الإبداعية تزداد بازدياد القدرة الإبداعية لدى الأفراد.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع عدد من الدراسات التي توصلت إلى أن الطلبة الموهوبين امتلكوا مستويات مرتفعة من فاعلية الذات العامة (القحطاني، 2012؛ عبد الله، 2010؛ Chan, 1996؛ Jourdan, 2010).

نتائج السؤال الثاني: "ما مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين؟"

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي الطلبة الموهوبين على مقياس فاعلية الذات الإبداعية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (3.89) بانحراف معياري (0.36)، وبلاستناد للمعيار الوارد في تصحيح المقياس

يتضح من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لدى كل من الطلبة الموهوبين ومعلميهم كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يشير إلى صلاحية فقرات المقياس لقياس فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في هذه الدراسة.

ثبات الأداة: تم استخراج ثبات المقياس بطريقتين هما طريقة الإعادة وكرونباخ ألفا؛ ففي طريقة الإعادة (Test- Retest) تم تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية من الطلبة الموهوبين ومعلميهم (وهي العينة نفسها التي استخدمت لاحتساب الاتساق الداخلي للمقياس)، بفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيقين، ثم احتسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين فبلغ (0.87) للطلبة و(0.88) للمعلمين. أما في طريقة كرونباخ ألفا فقد تم احتساب معادلة كرونباخ ألفا على عينة الدراسة، فبلغ معامل الثبات للطلبة (0.91)، و(0.94) للمعلمين، وتعد معاملات الثبات المستحصلة عالية ومقبولة، مما يشير إلى صلاحية المقياس لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح الأداة: يتكون المقياس من (21) فقرة متبوعة بتدريج خماسي، حيث يحصل الفرد الذي يستجيب على "دائماً" 5 درجات، و"غالباً" 4 درجات، و"أحياناً" 3 درجات، و"نادراً" درجتين، و"أبداً" درجة واحدة، علماً بأن جميع الفقرات إيجابية. وللحكم على مستويات فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم، فقد تم احتساب المعادلة التالية: (الحد الأعلى (5) - الحد الأدنى (1)) / عدد الفئات (3) = طول الفئة (1.33) واستناداً لذلك تم اعتماد المعيار التالي: المستوى المنخفض من (1- 2.33)، والمستوى المتوسط من (2.34- 3.66)، والمستوى المرتفع من (3.67- 5).

المعالجة الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.
- 2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع.
- 3- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤال الخامس.

أظهرت النتائج في الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية على فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين الذكور كانت أقل قليلاً منها لدى الإناث في الصفين السابع والعاشر، كما يظهر الجدول أن المتوسطات الحسابية لطلبة الصف السابع أعلى كثيراً منها لدى طلبة الصف العاشر. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي، والجدول (4) يظهر النتائج.

جدول 4: نتائج تحليل التباين الثنائي لفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين وفقاً للجنس والصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات الحرة	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.018	1	0.018	0.119	0.7300
الصف	1.340	1	1.340	8.727	0.0040**
الجنس*الصف	0.015	1	0.015	0.099	0.7530
الخطأ	28.557	186	0.154		
الكلية	29.978	189			

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول (4) عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية تعزى لجنس الطلبة الموهوبين، حيث بلغت قيمة (ف) (0.119) بدلالة إحصائية (730). وهي غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية تعزى للصف الدراسي حيث بلغت قيمة (ف) (8.727) بدلالة إحصائية (0.004). وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$). وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (3) يتضح أن المتوسط الحسابي لطلبة الصف السابع كان أعلى منه لطلبة الصف العاشر مما يشير إلى أن الفروق لصالح طلبة الصف السابع في فاعلية الذات الإبداعية.

وقد يعزى عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية تعزى للجنس وتفاعله مع الصف إلى تشابه قدراتهم الإبداعية الكامنة، بالإضافة إلى تشابه الظروف التي يخضع لها الطلبة الموهوبون في القبول لهذه المدارس من حيث المعدل الدراسي والذكاء والقدرة الإبداعية، وفي المناهج، وطرق التدريس حيث يدرسون نفس المعلمين، وحتى إنهم يدرسون في نفس البناء المدرسي، وقد يكون دور الأهل مع الجنسين إيجابياً في الدعم والتحفيز والطموح مما يقلل من الفوارق الجنسية بين الطلبة الموهوبين في مدارس التميز.

يتضح أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين قد جاء مرتفعاً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تميز معلمي الطلبة الموهوبين في الكثير من أعمالهم التي تتطلب حلولاً إبداعية، أو إلى تعزيز المشرفين التربويين لهم، والإدارة المدرسية، بالإضافة إلى ثقتهم بقدراتهم من خلال اختيارهم كمعلمين لطلبة موهوبين، أو بسبب نجاحاتهم السابقة في تعليمهم وتميزهم في عملهم مقارنة مع الكثير من المعلمين الذين عملوا معهم، كما أن التعامل مع الطلبة الموهوبين في مدارس التميز يختلف بشكل نوعي عن التعامل مع الطلبة في المدارس العادية، وبالتالي فإن المعلم قد يوظف قدراته الإبداعية بشكل أفضل، وقد يفكر في أنشطة متحدية لقدرات الطلبة الإبداعية، كما قد يتعرض لأسئلة تتطلب توظيف قدرات إبداعية من هؤلاء الطلبة، فنجاح المعلم في التعامل مع هذه الظروف قد يرفع من مستوى فاعلية ذاته الإبداعية.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع عدد من الدراسات التي توصلت إلى أن معلمي الطلبة الموهوبين امتلكوا مستويات مرتفعة من فاعلية الذات العامة (Chan, 1996)؛ (Jourdan, 2010).

نتائج السؤال الثالث- "هل توجد فروق في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين تعزى للجنس والصف؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة الموهوبين على مقياس فاعلية الذات الإبداعية والجدول (3) يظهر النتائج.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين وفقاً للجنس والصف الدراسي

الجنس	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	السابع	51	4.25	0.45
	العاشر	35	4.10	0.35
	الكلية	86	4.19	0.42
الإناث	السابع	62	4.29	0.37
	العاشر	42	4.10	0.38
	الكلية	104	4.21	0.38
الكلية	السابع	113	4.27	0.41
	العاشر	77	4.10	0.36
	الكلية	190	4.20	0.40

(2010)، لكن التطور في فاعلية الذات الإبداعية قد لا يخضع بالضرورة لهذا التطور العقلي وحده في هذا الصف بقدر تأثره بالمحيط الاجتماعي والإنجاز الشخصي، وخصائص مرحلة المراهقة التي يبدو فيها الطالب مشغولاً بالبحث عن هويته وإثباتها وفقاً لنظرية أريكسون في النمو الشخصي الاجتماعي. وعموماً فقد اتفقت هذه النتيجة مع بيغيتو وزملائه (Beghetto, et al., 2012) الذي وجد أن فاعلية الذات الإبداعية تميل إلى الانخفاض مع ارتفاع الصف، وجبس (Gibbs, 2007) الذي وجد أن فاعلية الذات الإبداعية تقل بازدياد العمر لدى الطلبة.

نتائج السؤال الرابع- "هل توجد فروق في فاعلية الذات الإبداعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تعزى للجنس ومجال التخصص الأكاديمي؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الطلبة الموهوبين على مقياس فاعلية الذات الإبداعية والجدول (5) يظهر النتائج.

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية الذات الإبداعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين وفقاً للجنس ومجال التخصص الأكاديمي

الجنس	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	العلمي	8	4.12	0.23
	الإنساني	10	3.56	0.27
	الكلّي	18	3.81	0.38
الإناث	العلمي	9	4.10	0.21
	الإنساني	17	3.87	0.37
	الكلّي	26	3.95	0.34
الكلّي	العلمي	17	4.11	0.21
	الإنساني	27	3.76	0.36
	الكلّي	44	3.89	0.36

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لمعلمي الطلبة الموهوبين الذكور كانت أقل قليلاً منها لدى المعلمات الإناث في فاعلية الذات الإبداعية، كما يتضح أن المتوسطات الحسابية لدى المعلمين ذوي التخصصات العلمية كانت أعلى كثيراً من المعلمين ذوي التخصصات الإنسانية. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي (Two Way- ANOVA)، والجدول (6) يظهر النتائج.

ويشير رنكو (2012) إلى أن الذكور والإناث يمتلكون مدى واسعاً من القدرات الكامنة للإبداع، وهي صفة عامة للجنسين.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع جيبس (Gibbs, 2007) الذي لم يجد علاقة بين الجنس وفاعلية الذات الإبداعية، كما اتفقت مع تركي والقيسي (Turki and Al-Qaisi, 2012) اللذين لم يتوصلا إلى وجود فروق جوهرية لدى الطلبة الموهوبين في فاعلية الذات العامة. في حين اختلفت النتيجة مع بيغيتو (Beghetto, 2006) الذي توصل إلى أن الفاعلية الذاتية الإبداعية لدى الإناث كانت أقل منها لدى الذكور.

وقد يعزى تفوق طلبة الصف السابع الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز على طلبة الصف العاشر في فاعلية الذات الإبداعية إلى حداثة دخول طلبة الصف السابع إلى هذه المدارس وحماهم وارتفاع مستوى اعتقاداتهم الذاتية حول قدراتهم عامة والقدرات الإبداعية خاصة، وربما نجم ذلك عن شعورهم بالتفوق على أقرانهم في المدارس التي قدموا منها، نتيجة لاجتياز شروط الالتحاق بمدارس التميز، وهذا ما لم يحققه أقرانهم، بالإضافة إلى تعزيز الأهل والمعلمين في مدارسهم السابقة. أما طلبة الصف العاشر فإن مقارناتهم الحالية أصبحت مختلفة عما كانت عليه قبل دخولهم مدارس التميز أي قبل الصف السابع، فقد أصبحت مقارنة قدراتهم بقدرات أقرانهم المتفوقين وليس العاديين، الأمر الذي قد يجعلهم أكثر واقعية في الاعتقاد حول قدراتهم الإبداعية، ويمكن أن يحتاج طلبة الصف العاشر لأنشطة أكثر تحدياً في هذه المدارس مقارنة مع طلبة الصف السابع، وربما هذا غير متوفر بدرجة كافية في مدارس التميز إذ يبقى هذا الموضوع بحاجة لبحث.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى اختلاف أساليب الدعم المقدمة من الأهل والمعلمين لكل من طلبة الصفين السابع والعاشر، فقد يكون الدعم لطلبة الصف السابع أكثر منه لدى طلبة الصف العاشر؛ إذ يرى رنكو (2012) أن التقدير الإيجابي غير المشروط الذي يدعمه المعلمون والآباء والأصدقاء للطلبة يمكن أن يساهم في التعبير الإبداعي.

ويشير الأدب التربوي إلى أن فاعلية المعلمين الذاتية في التعليم تقل عموماً كلما زاد مستوى الصف الدراسي (Petri and Govern, 2004)، فطلبة الصف العاشر لديهم متطلبات أكثر تعقيداً من طلبة الصف السابع، وعلى المعلم أن يلبّيها في التعليم والتعامل مع طلبته؛ فمن هذه المتطلبات كفاءة المعلم في مراعاة التطور العقلي والمعرفي للطلبة في مرحلة العمليات المجردة وفقاً لنظرية بياجيه، وهنا يبدو أن طلبة الصف العاشر يظهرون تفوقاً في مظاهر هذا التطور (الزغول،

العلمية والتقنية، وهو موضع اهتمام أكثر الناس بما فيهم الطلبة الموهوبين، وبالتالي فإن المعلمين من ذوي التخصصات العلمية يسعون إلى مواكبة وفهم هذه الاختراعات والاكتشافات التي ترتبط كثيرا بتخصصاتهم، في حين إن اهتمام الناس لم يعد كبيرا في المجالات الإنسانية، وربما كان أكثر الموضوعات الإنسانية التي يتواجد فيها الإبداع تتعلق بكتابة الشعر والقصة وغيرها من الفنون الأدبية، وعلى الرغم من ذلك نرى أن كثيرا من معلمي المواد الإنسانية في الواقع لا يواكبون مستجدات الشعر أو القصة أو غيرها.

وقد اتفقت هذه النتيجة عموما بعض الدراسات التي تناولت الفروق في فاعلية الذات العامة وفقا للتخصص الأكاديمي كدراستي عبد الله (2010)، والمشيخي (2009) التي وجدت اختلافات جوهرية في فاعلية الذات تعزى للتخصص الأكاديمي لدى المعلمين وطلبة الجامعات، ولصالح التخصصات العلمية.

وفيما يتعلق بعدم اختلاف معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس التميز في فاعلية الذات الإبداعية تبعاً للجنس وتفاعله مع تخصصاتهم، فقد يعزى ذلك إلى تشابه ظروف المعلمين والمعلمات في هذه المدارس؛ حيث تم اختيارهم وفق معايير وشروط مماثلة تعتمد على التميز في الأداء والالتقان والدافعية والإبداع، كما أن هؤلاء المعلمين أصبحوا يعملون معا في مدرسة واحدة ويُدرسون الصفوف الخاصة بالذكر وبالإناث دون أن يقتصر تدريس المعلمين على الطلبة الذكور والمعلمات على الطالبات الإناث فقط، كما يخضعون لإدارة واحدة، ويزورهم المشرفون التربويون أنفسهم، كما أن الطموحات والمشكلات التي يواجهونها في هذه المدارس متشابهة من حيث العلاوات والترقيات وإيجاد التحديات المناسبة للطلبة الموهوبين في هذه المدارس وغيرها. وقد اتفقت هذه النتيجة مع الألوسي (2001) الذي لم يجد فروقا جوهرية في فاعلية الذات العامة تعزى للجنس لدى طلبة الجامعات.

نتائج السؤال الخامس- "هل توجد فروق بين الطلبة الموهوبين ومعلميهم في فاعلية الذات الإبداعية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم احتساب المتوسطين الحسابيين والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة الموهوبين ومعلميهم على مقياس فاعلية الذات الإبداعية، بالإضافة إلى اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين، والجدول (7) يظهر النتائج.

جدول 6: نتائج تحليل التباين الثنائي لفاعلية الذات الإبداعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين وفقا للجنس ومجال التخصص الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف الدلالة	الإحصائية
الجنس	215	1	215	2.411	.128
التخصص	1.584	1	1.584	17.778	**.000
الجنس*	267	1	267	2.992	.091
التخصص					
الخطأ	3.563	40	.089		
الكل	5.476	43			

**دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (2.411) بدلالة إحصائية (.128). وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). في حين كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية لدى المعلمين تعزى للتخصص الدراسي حيث بلغت قيمة (ف) (17.778) بدلالة إحصائية (.000). وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (5) يتضح أن المتوسط الحسابية للمعلمين ذوي التخصصات العلمية كان أعلى منه لدى المعلمين ذوي التخصصات الإنسانية، مما يشير إلى أن الفروق لصالح المعلمين ذوي التخصصات العلمية في فاعلية الذات الإبداعية.

وقد يعزى تفوق المعلمين ذوي التخصصات العلمية مقارنة مع التخصصات الإنسانية في فاعلية الذات الإبداعية إلى التفوق الأكاديمي في مراحلهم الدراسية السابقة مقارنة، حيث إن التخصصات العلمية تتطلب معدلات دراسية أعلى من التخصصات الإنسانية سواء في المدرسة أم الجامعة، وربما يكون ذلك قد أثر على مفهوم الذات لدى هؤلاء المعلمين، حيث تشير السرور (2010) إلى مفهوم الذات الأكاديمي يكون أعلى من مفهوم الذات الاجتماعي لدى الموهوبين. كما أن المواد العلمية تحتاج لمعالجة تختلف عنها في المواد الإنسانية فهي في الغالب مواد متسلسلة منطقيا لكنها في الوقت نفسه تتيح الفرصة للتساؤل الذاتي والدهشة والتصور الذهني للمجردات وهذه بدورها تلعب دورا في الإبداع، بالإضافة إلى أن طرق التدريس التي يمارسونها توظف كثيرا طرق الاكتشاف التي تحفز الإبداع، وتتيح الفرصة للمعلم لابتكار المواقف المناسبة، هذا بالإضافة إلى أن عصرنا الحالي يتميز بالتقدم الهائل في مجال الاكتشافات والاختراعات

جدول 7: نتائج اختبار (ت) للفروق بين الطلبة الموهوبين ومعلميهم في فاعلية الذات الإبداعية

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
طلبة	190	4.20	0.40	4.705	0.000**
معلمون	44	3.89	0.36		

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$

يتضح من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم، حيث بلغت قيمة ت (4.705) بمستوى دلالة (0.000)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، ويتضح أن المتوسط الحسابي للطلبة الموهوبين كان أعلى منه لدى معلميهم، مما يشير إلى أن الفروق لصالح الطلبة الموهوبين في فاعلية الذات الإبداعية.

وقد يعزى تفوق الطلبة الموهوبين على معلميهم في فاعلية الذات الإبداعية إلى أن هؤلاء الطلبة يعتقدون أن قدراتهم الإبداعية قد تسعفهم في تحقيق نتائج إبداعية وإذا لم يكن في الوقت الحالي فسيكون في المستقبل حينما يكونون موضع المسؤولية والعمل، في حين ربما تتأثر اعتقادات المعلمين حول قدراتهم الإبداعية بالواقع الذي يعيشون به من حيث بعض المعوقات التي تواجههم سواء في عملهم أم في حياتهم العامة، فهذا الواقع قد لا يتيح الفرصة لهذه القدرات أن تظهر بالشكل المطلوب الأمر الذي قد تؤثر سلباً على اعتقاداتهم حول فاعليتهم الذاتية، وهذا يدعو للتساؤل عن العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم، وما زال هذا الموضوع بحاجة للبحث.

الاستنتاجات والتوصيات:

يمكن الاستنتاج من نتائج الدراسة أن فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين تنخفض مع ازدياد أعمارهم، فهي لدى طلبة الصف السابع أعلى منها لدى طلبة الصف العاشر، وهي لدى طلبة أعلى منها لدى المعلمين، وقد يقود هذا إلى وجود استنتاجين فرعيين؛ الأول مرتبط بالمبالغة في الاعتقاد حول القدرات الإبداعية لدى الأطفال كلما كانوا أصغر سناً؛ وذلك لأنهم لم يخضعوا هذه القدرات إلى اختبارات واقعية، أو لأنهم يتلقون تقييماً من المحيطين يفوق قدراتهم الحقيقية، وقد يفسر ذلك بالتوقعات العالية التي يضعها أهل حول قدرات ابنهم الموهوب، أما الثاني فيرتبط بالمشكلات والاحتياجات والمسؤوليات التي تلقى على الفرد كلما تقدم عمره والتي قد تؤثر على كفاءته الإبداعية، وعليه فإنه من المحتمل أن تكون تقديرات المعلمين أكثر واقعية حول

قدراتهم الإبداعية من تقديرات الطلبة، وهنا تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة عمدت قياس التقديرات أو المعتقدات حول القدرات الإبداعية وليس القدرات الإبداعية، حيث إن قياس القدرات يكون أقل عرضة للمبالغة من قياس الاعتقاد حول هذه القدرة، وقد تكون واقعية المعلمين في تقييم قدراتهم الإبداعية ناجمة عن خضوعهم للكثير من التجارب والخبرات الإيجابية والسلبية التي ربما ساهمت في تشكيل معتقداتهم وتقديراتهم لفاعليتهم الذاتية الإبداعية بشكل أكبر مما لدى طلبتهم من خبرات وتجارب متعلقة بهذا الشأن، وعلى الرغم من ذلك فإن الطالب الموهوب يحتاج دائماً لمن يعزز فاعلية الذات الإبداعية لديه داخل المدرسة وخارجها.

كما يمكن الاستنتاج من تفوق الطلبة على معلميهم في فاعلية الذات الإبداعية من الناحية العملية بأن عملية اختيار معلمي الطلبة الموهوبين لا تركز على اعتقادات المعلمين حول قدراتهم الإبداعية، علماً بأن هناك ضرورة كبيرة لأن يمتلك معلم الموهوبين مستويات مرتفعة جداً من فاعلية الذات الإبداعية بحيث توازي أو تفوق ما لدى من طلبته من فاعلية ذات إبداعية؛ ليتسنى له فهم طلبته بشكل أفضل والإحساس بمشكلاتهم، وتقديم الدعم والتعزيز لقدرات هؤلاء الطلبة الإبداعية، كما إن امتلاك المعلمين لمثل هذه المستويات من فاعلية الذات الإبداعية من الممكن أن يساعدهم على مجاراة هؤلاء الطلبة وتوجيههم التوجيه السليم. واستناداً إلى أهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة فإنها توصي بما يلي:

- مراعاة قياس فاعلية الذات الإبداعية أثناء اختيار معلمي الطلبة الموهوبين للتدريس في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وخصوصاً معلمي المواد الإنسانية.
- تدريب معلمي الطلبة الموهوبين على الوسائل التي من شأنها رفع مستوى فاعليتهم وفاعلية الذات الإبداعية للطلبة الموهوبين.
- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين مثل:
- التغيرات في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين وفقاً لتغيرات العمر.
- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم.

المراجع:

- Abbott, D. (2010). *Constructing a creative self-efficacy inventory: A mixed methods inquiry*. Unpublished doctoral thesis, Nebraska University, USA.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26 (6), 641-658.
- Bayasal, N., Arkan, K., and Yildirm, A. (2010). Preserves elementary teachers' perceptions of their self-efficacy in teaching thinking skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4250-4254.
- Beck, R. (2004). *Motivation theories and principles*, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Beghetto, R. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18 (4), 447-457.
- Beghetto, R., Kaufman, J., and Baxter, J. (2012). Exploring student beliefs and understanding in elementary science and mathematics. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (7), 942-960.
- Chan, D. (2007). Positive and negative perfectionism among Chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31 (1), 125-131.
- Chan, L. (1996). Motivation orientation and metacognition abilities of intelligently gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), 181- 194.
- Chen, G., Gully, S., and Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4 (1), 62-83.
- Chin, Y. (2013). The relationship between undergraduate students' creative self efficacy, creative ability and career self-management. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2 (2), 181- 193.
- Chou, Ch., Shen, Ch., Hsiao, H., and Chen, S. (2010). *Effects of technical and vocational school teachers' self-efficacy in creative teaching and creative teaching efficacy: Using organizational innovative climate as a mediator variable*. Educational and Information Technology (ICEIT), International Conference on (Vol. 3), 17-19 Sept. 2010, Taiwan Chongqing, DOI: 10.1109/ICEIT.2010.5608415.
- Chuang, Ch., Shiu, Sh., and Cheng, Sh. (2010). The relation of college students' process of study and creativity: the mediating effect of creative self-
- الألوسي، أحمد. (2001). *فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- جروان، فتحي. (2008). *الموهبة والإبداع والتفوق*. عمان: دار الفكر.
- رنكو، مارك. (2012). *الإبداع: نظرياته وموضوعاته*. ترجمة شفيق علاونة، الرياض: مكتبة العبيكان.
- الزبيدي، هيثم. (2011). *فاعلية الذات وعلاقتها بإدارة الانفعالات لدى الموهوبين*. بحث مقدم في مؤتمر (الموهبة والإبداع منعطفات هامة في حياة الشعوب، 15-16 تشرين الثاني/ 2011، الأردن، عمان).
- الزغول، عماد. (2010). *مبادئ علم النفس التربوي* (ط.2). عمان: دار المسيرة.
- السرور، ناديا. (2010). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين* (ط.5). عمان: دار الفكر.
- عبد الله، أحلام. (2010). *إدارة الانفعالات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية والتفكير العلمي لدى المدرسات*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- القحطاني، وقيان. (2012). *مشكلات الطلبة الموهوبين في محافظة جدة وعلاقتها بفعاليتهم الذاتية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.
- كولانجيلو، نيكولاس وديفيز، غاري. (2011). *المرجع في تربية الموهوبين*. ترجمة صالح أبو جادو ومحمود أبو جادو، الرياض: مكتبة العبيكان.
- المشيخي، غالب. (2009). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- النفيعي، فؤاد. (2009). *المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- Pan, Y. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33 (1), 68-92.
- Petri, H., and Govern, J. (2004). *Motivation: Theory, research, and applied* (4th ed.). Wadsworth: Thomson.
- Phelan, S. (2001). Developing creative competence at work: The reciprocal effects of creative thinking, self-efficacy and organizational culture on creative performance. *Dissertation Abstracts International*, 62 (2), 1059B. (UMI No. AA13003909).
- Tan, A., Ho, V., Ho., E., and Ow, S. (2008). High school students' perceived creativity self-efficacy and emotions in a service learning context. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 18 (2), 115-126
- Tan, A., Li, J., and Rotgance, J. (2011). Creativity self-efficacy scale as a predictor for classroom behavior in a Chinese student context. *The Open Education Journal*, 4 (1), 90-94.
- Tierney, P., and Farmer, S. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45, 1137-1148.
- Turki, J., and Al-Qaisi, L. (2012). Adjustment problems and self-efficacy among gifted students in Salt Pioneer Center. *Int J Edu Sci*, 4 (1), 1-6.
- Woolfolk, A., Rosoff, B., and Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6 (1), 137-148.
- Zhou, J., Shin, S., and Cannella, J. (2008). Employee self-perceived creativity after mergers and acquisitions: Interactive effects of threat-opportunity perception, access to resources, and support for creativity. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44, 397-421.
- Zimmerman, B., and Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51- 59.
- efficacy. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 67, 960- 962.
- Corkett, J., Hat, B., and Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34 (1), 65-98.
- Diliello, T., Houghton, J., and Dawley, D. (2011). Narrowing the creativity gap: The moderating effects of perceived support for creativity. *The Journal of Psychology*, 145 (3), 151-172
- Ford, M. (1996). A theory of individual creative action in multiple social domains. *Academy of Management Review*, 21(4), 1112-1142.
- Gibbs, S. (2009). Exploring the influence of task-specific self-efficacy on opportunity recognition perspectives and behaviors. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Retrieved on (18/1/2014)from: <http://digitalknowledge.babson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1510andcontext=fer>.
- Gray, D., and Sylvia, R. (1998). *Education of the gifted and talented* (4th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Guskey, T., and Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-645.
- Jourdan, K. (2010). Differences in self-concept, racial identity, self-efficacy, resilience, and achievement among African-American gifted and non-gifted students: Implications for retention and persistence of African-Americans in gifted programs. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Howard University.
- Li, Ch., and Wu, J. (2011). The structural relationships between optimism and innovative behavior: understanding potential antecedents and mediating effects. *Creativity Research Journal*, 23 (2), 119-128.
- Mathisen, G., and Bronnick, K. (2009). Creative self-efficacy: An intervention study. *International Journal of Educational Research*, 48 (1), 21-29.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10 (1), 1- 49.

القدرة المكانية وعلاقتها بالتفكير الابداعي والتحصيل لدى طلبة كلية الحجاوي للهندسة التكنولوجية

رافع الزغول* وخلدون الدبابي**

تاريخ قبوله 2014/10/9

تاريخ تسلم البحث 2014/8/12

Spatial Ability and its Relationship to Creative Thinking and Achievement Hijjawi Engineering Technology Students

Rafe'a Al-Zghoul, Department of Curriculum and Instruction, Yarmouk University, Jordan.

Khaloud Al- Dababi, Assistant professor, University Counseling Center, Dammam University, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract: This study aimed at measuring Spatial Ability and its Relationship to Creative Thinking and Achievement of Hijjawi Engineering Technology Students. To achieve the goals of the study, paper - Folding Test and Cutting Test were used, as well as the of verbal TTCT (Form A). The study sample consisted of (400) students, (228) male and (172) female, of Hijjawi Faculty for Engineering Technology students selected randomly. The study results showed that: There is a statistically significant positive relationship between spatial ability and creative thinking, in addition, results showed that there was a statistically significant positive relationship between spatial ability and achievement. Statistically significant differences due to gender in the total outcome of spatial ability due to gender were found; differences were in favor of females, and no statistically significant differences due to gender in the overall degree of creative thinking. Finally, there were no statistically significant differences due to specialization in spatial ability and creative thinking.

Keywords: Spatial Ability, Creative Thinking, Achievement

وهذا يتطلب إجراء تدخلات في المنهاج ليصبح أكثر ملاءمة للطلبة، من خلال استحداث مناهج تربوية تحتوي على نشاطات تنمي القدرة المكانية، وقد أشارت نتائج دراسة برانوف (Branoff, 1998) إلى أن استخدام مهارات القدرة المكانية تساعد الطلبة على إيجاد حلول متعددة للمسألة الواحدة أثناء دراستهم؛ مما يؤدي إلى تحسين مستوى التفكير الإبداعي والتحصيل لديهم.

وقد أشارت الأبحاث التي قام بها العلماء أمثال جولتون وماخ (Jolton & Mach) إلى أهمية العلاقات المكانية والإدراك المكاني في العلوم الهندسية، وبذلك اتجه علم النفس إلى دراسة هذه الناحية؛ لأهميتها العقلية والعملية والعلمية (السيد، 1994).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرة المكانية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلبة كلية الحجاوي للهندسة التكنولوجية، ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام اختبار طي الورق واختبار القطع بعد أن تم تعريبهما، ومقياس التفكير الإبداعي اللفظي (أ) لتورانس، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة منهم (228) من الذكور، و (172) من الإناث من طلبة كلية الحجاوي للهندسة التكنولوجية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بما نسبته (12%) من مجتمع الدراسة الكلي، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين القدرة المكانية والتفكير الإبداعي لدى طلبة كلية الحجاوي للهندسة التكنولوجية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين القدرة المكانية والتحصيل، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس (ذكور، إناث) في الدرجة الكلية للقدرة المكانية، وجاءت الفروق لصالح الإناث. بينما لم تظهر أي فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص الهندسة (الالكترونيات، الاتصالات، الحاسوب، القوى والالات الكهربائية، النظم الطبية الحيوية، المعلوماتية الطبية الحيوية، المدنية - إدارة الانشاء) في القدرة المكانية والتفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: القدرة المكانية، التفكير الإبداعي، التحصيل.

مقدمة: احتلت القدرات العقلية مكانا بارزا في الدراسات النفسية منذ أكثر من ألفي عام، ويشير ذلك إلى أهمية هذه القدرات في حياة الفرد المهنية والتعليمية والاجتماعية. وقد اهتم علماء النفس المعرفي بالقدرات العقلية لما لها من أهمية بالغة في توجيه الفرد لنوع الدراسة المناسبة لقدراته وإعداده للالتحاق بها، مما يساعده على تحقيق ذاته؛ فالقدرة الميكانيكية المرتفعة تؤهل صاحبها لدراسة الهندسة الميكانيكية بتفوق، والقدرة اللغوية العالية تؤهل صاحبها لدراسة اللغويات بتميز، والقدرة المميزة على فهم المسائل الرياضية تؤهل صاحبها لدراسة الهندسة والرياضيات بنجاح (Schank, 1991)، وتعتبر القدرة المكانية ذات تأثير كبير على الطلبة في تنمية قدراتهم العقلية، ومساعدتهم في فهم المادة الدراسية بشكل جيد، وحل المشكلات التي تواجههم بأكثر من طريقة، وذلك لرفع مستواهم التحصيلي (جالين، 1993)،

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

** مركز التوجيه والإرشاد، جامعة الدمام، المملكة العربية السعودية

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وعدم الانسجام أو النقص في المعلومات، والبحث عن الحلول التي يمكن التنبؤ بها، وإعادة صوغ الفرضيات في ضوء اختبارها، بهدف توليد حلول جديدة من خلال توظيف المعطيات المتوافرة، ومن ثم نشر النتائج وعرضها على الآخرين. ويرى دي بونو (De Bono, 1990) بأنها: عملية يمكن تعلمها والتدريب عليها، وأنها ليست موهبة موروثة، ويمكن أن ينمى كما تنمى أية مهارة من مهارات التفكير. ويعرفه سترنبرج (Sternberg, 2003): بأنه عملية تنطوي على شئ جديد يتميز بالجدة والفائدة .

ومن أهم مهارات التفكير الإبداعي الطلاقة (Fluency) وتعني قدرة الفرد على خلق أفكار كثيرة أو استعمالات عديدة، عند التفاعل مع موقف ما يتطلب إعمال الذهن لإيجاد حل لهذا الموقف، ومن أنواعها الطلاقة اللفظية وتعني قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات بمواصفات معينة في وحدة زمنية ثابتة، والطلاقة الفكرية وتعني قدرة الفرد على إعطاء أكبر عدد ممكن من المعاني أو الحلول لمشكلة أو عناوين لفقرة أو استعمالات ممكنة لشيء في وحدة زمنية ثابتة، والمرونة، وتعني قدرة الفرد على التفكير في أكثر من اتجاه، كما تعني قدرة الفرد على التغيير بسهولة من موقف إلى موقف آخر، والمرونة عكس الجمود الذهني الذي يشير إلى تبني أنماط ذهنية محددة سلفاً وهي قابلة للتغيير، وتتضمن المرونة عاملين مرونة التكيف، وتعني قدرة الفرد على التحول من وجهة نظر إلى وجهة نظر أخرى بسهولة وسرعة أو تكييف نفس السلوك حسب المواقف المختلفة، والمرونة التلقائية، وهي سرعة الفرد في إعطاء استجابات متنوعة لا تنتمي إلى اتجاه واحد. وتعدّ الأصالة المهارة الثالثة من مهارات التفكير الإبداعي وتعني قدرة الفرد على الجدة والانفراد في الأفكار التي يندر تكرارها، وتعتمد على قيمة هذه الأفكار ونوعيتها وجدتها، والحساسية للمشكلات وتعني قدرة الفرد على الشعور والإحساس بالمشكلات، أو إيجاد المشكلات واكتشافها وتحديد المعلومات الناقصة، وترتبط الحساسية للمشكلات بالقدرة على ملاحظة الأشياء غير العادية أو الشاذة أو المحيرة في محيط الفرد، وإعادة توظيفها واستخدامها في إثارة تساؤلات حولها للوصول إلى حل لها، والإفاضة ويقصد بها القدرة على إضافة تفاصيل جديدة على فكرة أو إنتاج معين (الهويدي، 2004؛ الزياد، 2009؛ Sternberg, 1999).

وتبرز أهمية القدرة المكانية تحديداً من خلال مساهمتها في الإبداع والتحصيل، ومع تسارع البحث في آليات تطوير مهارات التفكير العلمي وطرقه، وتنمية التفكير الإبداعي وتوظيفها في حل المشكلات التي تواجه الأفراد، أخذت القدرة المكانية

ويعرف سترنبرغ (Sternberg, 1988) القدرة المكانية بأنها عبارة عن تكوين صور عقلية للشيء في وضعه المكاني، وإدراك علاقته بالأشياء .

ويعرفها غاردنر (Gardner, 1989): بأنها القدرة على إدراك الأشكال والأنماط أو الأجسام أولياً، ثم القدرة على إنجاز تحويلات وتغييرات في الإدراك الأولي، وأخيراً القدرة على استعادة أجزاء من الخبرة البصرية في غياب المثير الحسي المباشر.

وتتمثل القدرة المكانية في القدرة على استقبال الصور والتفكير فيها، والتعرف على الشكل والفراغ وما يتضمنه من ألوان وخطوط ورسوم، ونقل الأفكار البصرية والمكانية من الذاكرة واستخدامها لبناء المعاني، وتنقسم القدرة المكانية إلى القدرة المكانية الثنائية S2 وتدل على التصور البصري لحركة الأشكال المسطحة. والقدرة المكانية الثلاثية S3 وهي القدرة على تدوير المجسمات والأشكال ذهنياً من مكانها الأول إلى مكان أو موضع جديد بناء على تعليمات محددة (السيد، 1994؛ أبو حطب، 1992؛ معوض، 1984)، وهذه المهارات لا تظهر لدى المبصرين فقط، بل هي موجودة عند غير المبصرين أيضاً (Gardner, 1989).

ويرى لين وباترسون (Linn & Peterson, 1985) بأن العوامل المكونة للقدرة المكانية هي: الإدراك المكاني (Spatial Cognition) وتتمثل في القدرة على تعرف العلاقات المكانية مع الحفاظ على هيبتها، والتدوير العقلي (Mental Rotation) وهو القدرة على تدوير الأشكال ذهنياً في بعدين أو ثلاثة أبعاد بسرعة ورقة، والتصوير المكاني (Spatial visualization) وهو القدرة على فهم الحركة المتخيلة في المكان الثلاثي البعد، أو القدرة على معالجة الأشياء في الخيال، ويرى ريان (2008) أن القدرة المكانية تتأثر بمجموعة من العوامل وهي: التطور المعرفي لدى الأفراد والخبرات المكانية والجنس والموهبة، فهي إحدى مكونات القدرة العقلية المرتبطة بالإبداع، وتيسر للمتعلمين حلولاً إبداعية للمشكلات التي تواجههم، وبدونها يصبح تعاملهم مع هذه المشكلات عملية روتينية بعيدة عن الفهم العميق بمكوناتها البنيوية، كما تعزز تعلم الفرد لمواضيع جديدة، وتخيل التغيرات الحادثة في مكوناتها (عابد، 1996).

يعرف تورانس (Torrance, 1988) التفكير الإبداعي بأنه عملية تحسس للمشكلات وإدراك مواطن الضعف والثغرات،

مفاهيم جديدة. كما وتساعد القدرة المكانية الطلبة على إيجاد حلول متعددة للمسألة الواحدة مما يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل لديهم.

ومن الدراسات التي تناولت القدرة المكانية، دراسة الين (Allen, 1999) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين القدرة المكانية والإبداع لدى طلاب التصميم الداخلي في مؤسسة FIDER المعتمدة في ولاية فرجينيا. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد أداة مكونة من (36) سؤالاً لقياس المهارات المكانية اشتملت على رسومات ذات أبعاد ثنائية وثلاثية، ولقياس الإبداع تم استخدام اختبار تضمن ثلاث مهارات: الجودة، والمرونة، والطلاقة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين القدرات المكانية والإبداع لدى طلبة التصميم.

كما أجرى الصليبي (2004) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الابتكاري والقدرة المكانية بالتحصيل في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية الفرع العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (276) طالباً تم اختيارهم عشوائياً، تم استخدام اختبار ويتلي (Wheatly) للقدرة المكانية، واختبار تورانس (Torrance) اللفظي (أ) للتفكير الابتكاري. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الابتكاري والتحصيل في الرياضيات، وتوصلت إلى عدم وجود علاقة بين القدرة المكانية والتحصيل في الرياضيات، وكذلك عدم وجود علاقة بين التفكير الابتكاري والقدرة المكانية، وعدم وجود فروق بين متوسطي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في التفكير الابتكاري، وتوصلت إلى وجود فروق بين متوسطي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في القدرة المكانية.

وفي السياق نفسه قام ليو (Liu, 2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإبداع والقدرة المكانية لدى طلاب الصف الثالث في تايوان. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الإبداع والقدرة المكانية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث في اختبار الأصالة واختبار الصورة الذاتية، ولم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بشأن الطلاقة والمرونة.

وهدف دراسة تشو وفسجر ودي بسويس وهام وناك (Cho, Fischer, De Biswas, Ham.& Naka, 2012) إلى تحديد العلاقات بين القدرة المكانية والإبداع والأداء في التصميم المعماري، تكونت عينة الدراسة من 21 طالباً وطالبة من طلاب الهندسة المعمارية في إحدى جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، كما تم استخدام مجموعة من اختبارات القدرة المكانية

كونها أحد مكونات القدرة العقلية مكاناً بارزاً في اهتمامات الباحثين إدراكاً لدورها المتميز في هذا المجال، ولأهميتها في تطوير مهارات التعامل مع البيئة، إذ تعتبر القدرة المكانية عنصراً أساسياً وفعالاً في منظومة التفكير والنشاط العقلي بشرط أن تستثمر استثماراً جيداً وأن تنمى بما يرفعها من مجرد كونها نشاطاً عقلياً طليقاً غير متعلق بهدف إلى أن تصبح نشاطاً إيجابياً إبداعياً، بحيث تساعد الفرد على التفكير بالعمل ونتائجه قبل القيام به، مما يساعد في إخراجه على أفضل صورة وبأقل الأخطاء، ويزيد من مستوى الإثارة الداخلية لدى الفرد، حيث يكون مدفوعاً نحو إنجاز هذا العمل بدوافع داخلية (Aias, Black & Gray, 2003)، وتأتي أهمية القدرة المكانية كونها إحدى القدرات العقلية التي يحتاجها الفرد لإدراك عالمه المكاني، فاستخدام القدرة المكانية يؤدي إلى نتائج علمية إبداعية متنوعة، فهي تعمل كأداة وأسلوب في التفكير، وطريقة في التقاط المعلومات، وفي صوغ المشكلات وحلها (أبو الرز، 1994)، ويعتقد بياجيه أن القدرة المكانية هامة جداً في دراسة الذكاء؛ لأنها تدل على ميكانزمات التفكير (الأشول، 1984)، فعندما يبدأ المهندس مثلاً بتصميم غرفة لابد من التصور الفضائي داخلها، فيبدأ بالتصور المعماري لملامح الفضاء والتجهيزات التي من شأنها أن توصل إلى حلول بديلة للمساحة عن طريق تحويل الغرفة، وتدوير الأثاث بترتيبات مختلفة قبل الوصول إلى حلول نهائية، فلا يمكن للمهندس أن يتوصل إلى تصاميم إبداعية دون أن تكون لديه مهارات مكانية قوية. فالقدرة على التصور المكاني يؤدي إلى مزيد من الإبداع والعكس صحيح (Allen, 1999).

وفي ضوء ذلك بدأت تظهر العديد من البرامج التربوية نشاطات تنمي القدرة المكانية، وبناء مناهج ذات أساس تخيلي، وصار الاتجاه إلى إجراء تدخلات في المنهاج ليصبح ملائماً للطلبة، وقد أشارت بحوث الدماغ إلى المبررات الواسعة لاستخدام نشاطات القدرة المكانية في التربية (جالين، 1993)، تعتبر القدرة المكانية ذات تأثير كبير على الطلبة من حيث تنمية عقولهم، ومساعدتهم على فهم المادة الدراسية بشكل جيد، ومواجهة المشكلات بفاعلية وتفسيرها وحلها بأكثر من طريقة منطقية وفعالة، وذلك من أجل رفع المستوى التحصيلي المعرفي لدى الطلبة المتعلمين (Schmidt&Vandewater, 2008)، وهذا ما أشارت إليه دراسة برانوف (Branoff, 1998) حيث أظهرت أن القدرة المكانية تساعد الطلبة على استخدام الخيال أثناء تفكيرهم في المادة المدروسة وتحليلها والتفكير فيها، وهذا يساعدهم على تحسين قدراتهم المكانية للأبعاد وتساعدتهم في تصور

النتائج انه لا يوجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث اليمينيين في مرحلة العمليات الصورية في اكتساب القدرات المكانية والتخيل والمفاهيم الهندسية .

وأجرى أربلنج (Erbilging, 2003) دراسة تناولت أثر التصور المكاني في تحصيل بالرياضيات لدى (16) طالبا من طلبة الصف الثامن في ولاية فلوريدا، تم استخدام أسلوب المقابلة ، وأسلوب الملاحظة أثناء حصة الرياضيات، وأظهرت أن التصور المكاني يعمل على إعطاء الطلبة فرصة لفهم أعمق لمادة الرياضيات وإيجاد حلول متعددة للمسألة الواحدة بطرائق مختلفة، كما بينت أن التصور المكاني يساعد الطلبة على حل المشاكل التي تواجههم، وبالتالي تزيد من فرص الطلبة في تحسين تحصيلهم الدراسي.

وأجرى سميث (Smith, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل في تعلم مساق أساسيات الالكترونيات، وتم إعداد اختبار لقياس القدرة المكانية. تكونت عينة الدراسة من 154 طالبا وطالبة ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباطا إيجابيا بين القدرة المكانية والتحصيل.

وبعد استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية لاحظ الباحثان عدم وجود اتساق في نتائج الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، حيث ان هناك دراسات توصلت الى وجود علاقة بين القدرة المكانية والتفكير الابداعي كما في دراسة ليو (Liu, 2007)، في حين نجد ان دراسة الين (Allen, 1999) ودراسة الصليبي (2004) ودراسة تشو واخرون (Cho et al., 2012) لم توجد علاقة، وهذا ينطبق على متغيري القدرة المكانية والتحصيل فنجد دراسة ويتلي وبراون (Wheatly & Brown, 1989) ودراسة أربلنج (Erbilging, 2003) ودراسة سميث (Smith, 2009) توصلت الى وجود علاقة في حين نجد دراسة الزغاري (1990) لم توجد علاقة، ويعتبر هذا الاختلاف في النتائج الدراسات مبرراً للقيام بهذه الدراسة.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بأنها تناولت القدرة المكانية بمكوناتها الثلاث (الإدراك المكاني، والتدوير العقلي، والتصور البصري) التي اعتمدها الين وبترسون (1985) حيث تم قياس تلك المكونات عن طريق اختبارين هما القطع، وطي الورق كما فرقت الدراسة الحالية بين القدرة المكانية والتدوير العقلي، على خلاف كثير من الدراسات التي لم تفصل، كما تناولت الدراسة الحالية العلاقة بين القدرة المكانية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي والتحصيل، وهذا لم تتناوله معظم الدراسات السابقة.

العامة، كما تم استخدام بعض البرامج المحوسبة المتعلقة بالرسم المعماري لقياس القدرة المكانية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الأداء والقدرة المكانية، كما توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الإبداع والقدرة المكانية.

وأجرى ويتلي وبراون (Wheatly & Brown, 1989) دراسة هدفت إلى فحص الاختلاف في المعرفة الرياضية بين الطلاب ذوي القدرات المكانية المرتفعة وذوي القدرات المكانية المنخفضة، وتكونت عينة الدراسة من (54) طالبا من الصف الخامس من مدرسة ابتدائية أمريكية، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياس لقياس القدرة المكانية، وهو مقياس ويتلي، وبعد تطبيق الاختبار تم اخذ 10% من ذوي القدرات المكانية المرتفعة و10% من ذوي القدرات المكانية المنخفضة وأخضعهم إلى سلسلة من المقابلات الفردية لدراسة المعلومات الرياضية. وتوصلت الدراسة إلى أن الاختلاف الأكبر كان بين الطلبة ذوي القدرات المكانية المرتفعة وذوي القدرات المكانية المنخفضة في عملية الضرب، كما توصلت النتائج إلى أن القدرة المكانية متنبئ جيد بالمعرفة الرياضية، كما توصلت إلى أن حلول الطلبة ذوو القدرات المكانية العالية كانت منهجية ومنظمة في حين كانت عند الطلبة ذوي القدرات المكانية المنخفضة عشوائية وغير منظمة.

وكما أجرت الزغاري (1990) دراسة هدفت إلى معرفة أهمية القدرة المكانية والميكانيكية ومعدل الثانوية العامة في التنبؤ بالمعدلات التراكمية للمواد الهندسية لطلبة كلية الهندسة والتكنولوجيا في الجامعة الأردنية، ولهذا الغرض طورت الباحثة أداتين إحداهما لقياس القدرة الميكانيكية والأخرى لقياس القدرة المكانية. تكونت عينة الدراسة من طلبة مستوى السنة الخامسة بلغ عددهم (225) طالبا (155 ذكور، 70 إناث)، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المتغيرات أهمية في التنبؤ بالمعدلات التراكمية للمواد الهندسية هي معدل الثانوية العامة والتحصيل في الرياضيات والفيزياء، ولم يظهر أثر للقدرة المكانية في تحصيل طلبة قسمي العمارة والهندسة الكيميائية.

أجرى مهيبوب (1998) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاختلافات بسبب الجنس في القدرة المكانية والتخيل والتحصيل في بعض المفاهيم الهندسية في مرحلة العمليات الصورية لتلاميذ اليمن، تكونت عينة الدراسة من (728) طالبا وطالبة في مرحلة العمليات الصورية من مدارس مختلطة في محافظة عدن، منهم (380) طالبا و (348) طالبة، وتم إعداد ثلاث اختبارات في القدرة المكانية والتخيل، وأظهرت

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تبلورت مشكلة الدراسة من خلال مراجعة الأدب النظري الذي أشار إلى أهمية تطوير مستويات التفكير في الهندسة، وأهمية اكتساب الطلبة للمفاهيم الهندسية المختلفة، وارتباط مستويات التفكير في الهندسة بالخبرات والتجارب التي يتعرض لها الطلبة خلال مراحل دراستهم، إذ تعمل القدرة المكانية على تعلم كثير من المفاهيم والمهارات الهندسية، حيث تعد القدرة المكانية مؤشراً على تعلمها، فهي تعتمد على إدراك الأبعاد والمسافات بدقة، وإدراك حجوم المجسمات ومساحات الأشكال وطولها وشكلها.

ونظراً إلى الأهمية الكبرى التي تحتلها القدرة المكانية باعتبارها مهمة لتنظيم الأفكار، وميداناً خصباً للتدريب على أساليب التفكير المتنوعة، ولما كان الإبداع وتنميته لدى طلبة الجامعة وظيفة من وظائف البحث العلمي وهدفاً أساسياً تعمل الجامعة على تحقيقه وهدفاً مهماً من أهداف تدريس الهندسة الأمر، وبعد استعراض الدراسات السابقة لوحظ عدم وجود اتساق في نتائج هذه الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، حيث أن هناك دراسات توصلت إلى وجود علاقة بين القدرة المكانية والتفكير الإبداعي كما في دراسة ليو (Liu, 2007)، في حين نجد أن دراسة ألين (Allen, 1999) ودراسة الصليبي (2004) ودراسة تشو وآخرون (Cho et al., 2012) لم توجد علاقة، وهذا ينطبق على متغيري القدرة المكانية والتحصيل فنجد دراسة ويتلي وبراون (Wheatly & Brown, 1989) ودراسة أربلجنج (Erbilging, 2003) ودراسة سميث (Smith, 2009) توصلت إلى وجود علاقة في حين نجد دراسة الزغاري (1990) لم توجد علاقة، مما شكل دافعاً للبحث في القدرة المكانية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلبة كلية الحجابي للهندسة التكنولوجية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القدرة المكانية والتفكير الإبداعي تبعاً لاختلاف الجنس (ذكور، أناث)، والتخصص (هندسة الالكترونية، هندسة الاتصالات، هندسة الحاسوب، هندسة القوى والالات الكهربائية، هندسة النظم الطبية الحيوية، هندسة المعلوماتية الطبية الحيوية، الهندسة المدنية - إدارة الانشاء)؟

2. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القدرة المكانية والتفكير الإبداعي لدى طلبة كلية الحجابي للهندسة التكنولوجية؟

3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القدرة المكانية والتحصيل لدى طلبة كلية الحجابي للهندسة التكنولوجية؟

أهمية الدراسة: تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية التفكير الإبداعي، حيث يُعد من أهم العوامل التي تؤدي إلى إحداث كثير من الاكتشافات والنتائج الأصلية، والتي تسهم في تطوير الفرد والمجتمع؛ إذ تسعى المؤسسات التربوية من خلال خطط التطوير التربوي إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتها، وتبرز أهمية الدراسة بما يلي : من الناحية النظرية، تأتي هذه الدراسة في سياق الجهود المبذولة لتطوير مهارات التفكير الإبداعي وإثراء المكتبة العربية والأدب النظري المتعلق بالقدرة المكانية كأساس للتفكير الإبداعي، من خلال تسليط الضوء على أهمية القدرة المكانية أساساً للتفكير الإبداعي، ومن الناحية العملية، تساعد هذه الدراسة على لفت نظر المعنيين لإجراء تعديلات في البيئة التدريسية، ومحتوى واستراتيجيات التدريس بحيث تسهم في تنمية القدرة المكانية لدى الطلبة لأهميتها في تطوير التفكير الإبداعي لديهم وتحسين تحصيلهم الأكاديمي.

حدود الدراسة: يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بحجم العينة، إذ اقتصرَت الدراسة على طلبة كلية الحجابي للهندسة التكنولوجية في جامعة اليرموك، والحدود الزمانية: اقتصرَت هذه الدراسة على البيانات التي تم جمعها من طلبة كلية الحجابي للهندسة التكنولوجية في جامعة اليرموك للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2012/2013، وحدود أدوات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة الأدوات المستخدمة فيها من حيث صدقها وثباتها .

التعريفات الإجرائية (Operational Definitions):

القدرة المكانية Spatial Ability : هي العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في حل المشكلات التي تتطلب إدراكاً للأشياء ودورانها وتصورها، وتقاس القدرة المكانية بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في اختبار طي الورق (Paper Folding – test) من إعداد (Dual N - Back) واختبار القطع لقياس القدرة المكانية من إعداد تيتس وهرزمان (Titus & Horsman, 2006).

التفكير الإبداعي Creative Thinking : وهي الاستعدادات المعرفية والخصائص الإنفعالية التي تتفاعل مع متغيرات البيئة لتعطي نتاجاً غير عادي، ويقاس الإبداع بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في اختبار تورانس (Torrance) اللفظي (أ) للتفكير الإبداعي والذي قننه الشنطي عام 1983.

التحصيل Achievement: مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الجامعي، ويقاس في هذه الدراسة عن طريق المعدل التراكمي للطلبة وذلك عن طريق التقرير الذاتي للطلاب.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية الحياوي للهندسة التكنولوجية في جامعة اليرموك للفصل الأول للعام الدراسي 2012/2013، والبالغ عددهم (3273) طالباً وطالبة، حيث بلغ عدد الذكور (1811)، وعدد الإناث (1462)، موزعين على (7) تخصصات (هندسة الالكترونية، هندسة الاتصالات، هندسة الحاسوب، هندسة القوى والالات الكهربائية، هندسة النظم الطبية الحيوية، هندسة المعلوماتية الطبية الحيوية، الهندسة المدنية - ادارة الانشاء)؟

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة، حيث بلغ عدد الطلبة الذكور (228)، وعدد الإناث (172)، موزعين على سبع تخصصات تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث شكلت ما نسبته (12%) من أفراد مجتمع الدراسة الكلي.

منهجية الدراسة: أستخدم المنهج الوصفي الارتباطي لتنفيذ وجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، والذي يتناسب مع طبيعتها وذلك من خلال رصد وتحليل واقع المشكلة البحثية باستخدام اختبارات القدرة المكانية والتفكير الإبداعي.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاثة اختبارات، اختباران منها لقياس مكونات القدرة المكانية الثلاث من وجهة نظر لين وباترسون، هي اختبار طي الورق لقياس الإدراك المكاني والتصور البصري، واختبار القطع لقياس التدوير العقلي والتصور البصري، واختبار تورانس اللفظي (أ) للكشف عن مستوى التفكير الإبداعي لدى أفراد عينة الدراسة.

أولاً: اختبارا القدرة المكانية وهما:

اختبار طي الورق Paper folding test-vz-2-brace: يتكون الاختبار من (20) سؤالاً يتكون كل سؤال من ورقة يتم طيها بشكل يختلف عن السؤال الذي يليه، ويتكون الاختبار من جزأين، كل جزء يتكون من (10) أسئلة يتم الإجابة على كل جزء خلال (3) دقائق وتم التحقق من صدق الاختبار عن طريق استخراج صدق المحتوى بعرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من ذوي الخبرة والبالغ

عددهم (10) محكمين، حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاختبار، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين المشار إليها، وتم اعتماد إتفاق بنسبة (80%) من المحكمين محكا لإبقاء الفقرة وتم الأخذ بالملاحظات التي أبدوها، والتي تمثلت في إعادة تنسيق الاختبار؛ ليسهل التعامل معه، ولم يتم حذف أو إضافة أي فقرة للمقياس، كما تم استخراج صدق بناء الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالباً وطالبة، وتحليل فقرات الاختبار، وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية الذي تنتمي إليه لاختبار طي الورق ما بين (0.36-0.72)، كما تم التحقق من الصدق التلازمي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين اختبار طي الورق واختبار القطع حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائية إن بلغ معامل الارتباط (0.54) مما يشير إلى وجود صدق تلازمي، وللتحقق من ثبات الاختبار تم استخراج معامل الثبات لاداة ككل باستخدام معادلة كرونباخ الفا حيث بلغ (0.84)، وثبات الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث بلغ (0.86) .

تصحيح اختبار طي الورق تكون اختبار طي الورق بصورته النهائية من (20) سؤالاً ويتكون كل سؤال من ورقة يتم طيها ثم ثقبها في مكان ما، ويطلب من المفحوص الإجابة عن السؤال بتصور مكان الثقوب عند فتح الورقة، ووضع إشارة (x) تحت رمز الشكل الصحيح، وقد تم تصحيح الاختبار بإعطاء علامة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خاطئة، وبما أن الاختبار يتكون من (20) سؤالاً، فإن الدرجة الكلية للاختبار هي (20) درجة، تتراوح بين (0 - 20) وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص.

اختبار القطع (Cutting Test): أعد هذا الاختبار من قبل تيتس وهورزمان (Titus & Horsman, 2006)، ويتكون الاختبار من (15) سؤالاً، يتضمن كل سؤال شكلاً هندسياً ثلاثي الأبعاد يليه خمسة أشكال هندسية مستوية تمثل إحداها شكل السطح الخارجي الناتج عن قطع الشكل ثلاثي الأبعاد، ويتطلب الإجابة عن الأسئلة تصور شكل السطح الناتج، وتدوير الشكل ذهنياً بالشكل المناسب، ويتكون زمن الاختبار من (8) دقائق، للتحقق من صدق المحتوى للاختبار تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من ذوي الخبرة، والبالغ عددهم (10) محكمًا، وقد تم اعتماد اتفاق بنسبة (80%) من المحكمين محكا لابقاء الفقرة وتم الأخذ بالملاحظات التي أبدوها، والتي تمثلت في إعادة تنسيق الاختبار؛ ليسهل التعامل

والاختبار السابع: افترض أن. وقد تم التحقق من صدق الاختبار من خلال: صدق المحتوى حيث تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من ذوي الخبرة والبالغ عددهم (10) محكمين، وجرى اعتماد اتفاق نسبة (80%) من المحكمين محكا لقبول الفقرة ، ولم يتم حذف أو إضافة أي فقرة للاختبار، وتم استخراج صدق البناء للاختبار باستخراج معاملات ارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وتكونت من (30) طالباً وطالبة، حيث تم تحليل فقرات الاختبار وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، أي معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية من جهة، وبدرجة البعد الذي تنتمي إليه، وبين كل بعد والدرجة الكلية من جهة أخرى، إذ يتكون الاختبار من ثلاث أبعاد ويتضمن كل بعد ستة اختبارات، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة في الطلاقة (0.90-0.75) وفي المرونة (0.88-0.79) وفي الأصالة (0.90-0.67) وفي المرونة (0.90-0.74) وفي الأصالة (0.77-0.43) ويمثل الجدول (1) مصفوفة الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية.

جدول 1: معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية

الكلية	أصالة	مرونة	طلاقة
طلاقة			1
مرونة		1	932. (**)
أصالة	1	987. (**)	898. (**)
الكلية	1	976. (**)	970. (**)

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وللتحقق من ثبات الاختبار، جرى استخراج معاملات الثبات بطريقتين:

ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ الفا (Chronbach Alpha) ، إذ تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة كلية الحياوي للهندسة التكنولوجية من خارج عينة الدراسة، وطريقة الاستقرار (الاختبار- وإعادة الاختبار Test-Re-test) حيث تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وعلى مرحلتين، بفارق زمني مدته شهراً واحداً ، والجدول (2) يبين معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الاستقرار للمهارات الفرعية والاختبار الكلي.

جدول 2: معاملات ثبات التجانس الداخلي والاستقرار للطلاقة والأصالة والمرونة والاختبار الكلي

المقياس	التجانس الداخلي (كرونباخ ألفا)	الاستقرار الاختبار- وإعادة الاختبار
الطلاقة	0.87	0.89
المرونة	0.83	0.86
الأصالة	0.77	0.90
الكلي	0.93	0.89

معه، ولم يتم حذف أو إضافة أي فقرة للاختبار، كما تم استخراج صدق بناء الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (30) طالباً وطالبة، حيث تم تحليل فقرات الاختبار وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية الذي تنتمي إليه ما بين (0.71-0.37)، كما تم التحقق من الصدق التلازمي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين اختبار طي الورق واختبار القطع كم ذكر أنفا حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة إحصائية إذ بلغ معامل الارتباط (0.54) مما يشير إلى توفر الصدق التلازمي للاختبارين معاً، وللتحقق من ثبات الاختبار تم استخراج معامل الثبات للأداة ككل باستخدام معادلة كرونباخ الفا حيث بلغ (0.87)، وثبات الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث بلغ (0.79) .

تصحيح اختبار القطع: تكون اختبار القطع بصورته النهائية من (15) سؤالاً، يتكون كل سؤال من شكل هندسي ثلاثي الأبعاد يقع على يمين المستطيل، يليه خمسة أشكال هندسية مستوية، يمثل أحدهما شكل السطح الخارجي الناتج عن قطع الشكل ثلاثي الأبعاد ويطلب من المفحوص تصور الشكل الناتج، وتدوير الشكل ذهنياً بالاتجاه المناسب، ثم النظر إلى المقطع الخارجي للشكل، ووضع إشارة (x) تحت رمز الشكل الصحيح، وقد تم تصحيح الاختبار بإعطاء علامة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة، وبما أن المقياس يتكون من (15) سؤالاً، فإن المدى النظري للدرجات هو (صفر-15).

ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (Torrance Test For Creative Thinking): أستخدم في هذه الدراسة اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) المطور للبيئة الأردنية من قبل الشنطي (1983)، ويتكون الاختبار من سبع اختبارات أوصى تورانس بحذف الاختبار السادس منها وذلك بسبب انخفاض معامل الثبات لهذا الاختبار، وتقيس هذه الاختبارات المهارات الرئيسية الثلاث وهي : الطلاقة والمرونة والأصالة، وتتضمن تعليمات تطبيق الاختبار تخصيص سبع دقائق للإجابة على كل اختبار من الاختبارات الفرعية السبعة، بالإضافة إلى الزمن اللازم للتعليمات والإرشادات المرفقة، وهذه الاختبارات هي: الاختبار الأول: توجيه الأسئلة، والاختبار الثاني: تخمين الأسباب، والاختبار الثالث: تخمين النتائج، والاختبار الرابع: تحسين الإنتاج، والاختبار الخامس: الاستعمالات غير الشائعة،

ووافق جميع الطلبة على الإجابة عن الاختبار واستغرق زمن التوزيع ساعة وربع، وتم جمع استجابات المفحوصين وتدقيقها والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي.

متغيرات الدراسة: تضمنت الدراسة المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً: المتغيرات التصنيفية المستقلة التالية وهي: 1. الجنس: وله فئتان (ذكور، إناث)، 2. التخصص: وله سبع فئات (هندسة الالكترونيات، هندسة الاتصالات، هندسة الحاسوب، هندسة القوى والآلات الكهربائية، هندسة النظم الطبية الحيوية، هندسة المعلوماتية الطبية الحيوية، الهندسة المدنية-إدارة الإنشاء).

ثانياً: المتغيرات التابعة وتشمل: 1. التفكير الإبداعي 2. التحصيل 3. القدرة المكانية.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقدرة المكانية والتفكير الإبداعي حسب متغيري الجنس والتخصص، ولبيان دلالات الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المتعدد. وللإجابة عن السؤالين الثاني والثالث تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين القدرة المكانية والتفكير الإبداعي، و بين القدرة المكانية والتحصيل على التوالي.

نتائج الدراسة: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القدرة المكانية والتفكير الإبداعي تبعاً لاختلاف الجنس والتخصص؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقدرة المكانية والتفكير الإبداعي حسب متغيري الجنس والتخصص، والجدول (3) يوضح ذلك.

كما جرى تصحيح (30) ورقة من أوراق الاختبار من قبل مصححين اثنين من أصحاب الاختصاص على نحو منفصل، وتم حساب معامل ثبات التصحيح، إذ بلغ (0.85) وبناءً على ذلك، فإن اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) يتوفر له دلالات صدق وثبات عالية ومناسبة؛ مما يبرر إمكانية استخدامه لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح اختبار تورانس للتفكير الإبداعي: تم اعتماد معايير التصحيح لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) الواردة في الشنطي (1983)، وللحصول على الدرجات الفرعية لأبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) صحت الاستجابات على النحو الآتي: الطلاقة حيث تم حساب الدرجة الكلية للطلاقة من خلال جمع علامات المفحوص للاختبارات الست لبعده الطلاقة، المرونة حيث يعطى درجة واحدة لكل فئة استجابة، وتحسب العلامة الكلية للمرونة من خلال مجموع علامات الطالب للاختبارات الست لبعده المرونة، الأصالة تمتد علامات كل استجابة بين صفر وثلاثة درجات (0،1،2،3) بحيث يسجل للاستجابات التي تزيد تكرارها عن (9%) علامة صفر، بينما تأخذ الاستجابة التي يتراوح تكرارها من (6%) إلى (9%) لدى أفراد العينة ككل علامة واحدة، أما الاستجابات التي يتراوح تكرارها من (2%) إلى أقل من (6%) يسجل لها علامتان، أما الاستجابات الأقل تكراراً بحيث تقل عن 2% فتسجل لها ثلاث علامات، وتحسب العلامة الكلية للأصالة من خلال جمع العلامات الفرعية للاختبارات الست، هذا ويجب حصر النسب المئوية للاستجابات ضمن أداء عينة الدراسة قبل البدء الفعلي لإعطاء أوزان هذه الاستجابات، وعلى ذلك يكون لكل مفحوص درجة في الطلاقة، وأخرى في المرونة، وثالثة في الأصالة، ويتم تفريغ الدرجات على النموذج المعد لذلك.

إجراءات الدراسة: تم جمع البيانات من الشعب التي تكونت منها العينة، إذ تم بيان الهدف من الدراسة للطلبة، وبيان المعلومات الكافية لطريقة الإجابة على أدوات الدراسة، وإعلامهم بأن المعلومات التي سوف يتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بسرية تامة،

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقدرة المكانية والتفكير الإبداعي لمتغيري الجنس والتخصص.

الجنس	الدرجة	الطلاقة	المرونة	الأصالة	تفكير إبداعي كلي	اختبار طي الورق	اختبار القطع	قدرة مكانية كلي
ذكر	س	43.07	24.85	12.00	79.90	13.31	6.77	20.07
	ع	12.701	9.214	5.956	26.700	3.974	2.802	6.317
	س	44.40	25.47	12.81	82.63	14.14	7.53	21.68
انثى	ع	10.897	9.412	7.169	26.377	3.438	2.907	5.818
	س	42.62	25.26	12.11	79.81	13.32	6.62	19.94
	ع	11.334	7.944	4.725	23.178	3.389	2.609	5.447

طلاقة	مرونة	اصالة	تفكير ابداعي كلي	اختبار طي الورق	اختبار القطع	قدرة مكانية كلي
42.95	24.95	12.17	80.03	13.55	6.90	20.45
11.236	9.132	6.545	25.651	3.775	2.777	5.976
45.75	25.53	12.64	83.92	13.38	7.28	20.66
14.843	12.031	8.244	34.191	4.216	3.301	7.074
44.27	25.14	12.35	81.76	13.66	7.11	20.77
12.229	8.848	6.191	26.073	3.703	2.909	6.185
37.38	21.27	10.31	68.96	15.31	8.77	24.08
11.669	10.371	8.389	29.098	3.597	3.241	6.705
45.64	26.29	13.25	85.18	13.25	6.64	19.89
11.140	8.317	5.393	23.580	4.079	2.571	6.106
44.95	26.53	13.42	84.89	14.05	7.11	21.16
8.868	7.921	5.759	21.112	3.579	2.334	5.243

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقدرة المكانية والتفكير الإبداعي بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والتخصص، ولبيان دلالة

الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على المجالات الفرعية جدول (4) وتحليل

جدول 4: تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس والتخصص على مجالات القدرة المكانية والتفكير الإبداعي

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	طلاقة	190.810	1	190.810	1.343	.247
هوتلنج = 0.032	مرونة	43.070	1	43.070	.494	.482
ح = 0.034	اصالة	70.200	1	70.200	1.652	.199
	اختبار طي الورق	73.713	1	73.713	5.222	.023
	اختبار القطع	51.456	1	51.456	6.401	.012
التخصص	طلاقة	1592.913	6	265.486	1.868	.085
ويلكس = 0.901	مرونة	518.183	6	86.364	.991	.431
ح = 0.096	اصالة	190.299	6	31.717	.747	.612
	اختبار طي الورق	88.689	6	14.782	1.047	.394
	اختبار القطع	95.040	6	15.840	1.970	.069
الخطأ	طلاقة	55287.299	389	142.127		
	مرونة	33898.410	389	87.142		
	اصالة	16526.708	389	42.485		
	اختبار طي الورق	5491.185	389	14.116		
	اختبار القطع	3127.129	389	8.039		
الكلي	طلاقة	57054.630	396			
	مرونة	34452.766	396			
	اصالة	16782.030	396			
	اختبار طي الورق	5655.083	396			
	اختبار القطع	3276.363	396			

في مهارات التفكير الابداعي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للتخصص في أي من مجالات القدرة المكانية أو مهارات التفكير الإبداعي.

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للجنس ولصالح الإناث في اختباري طي الورق واختبار القطع، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائية

جدول 5: تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس والتخصص على الدرجة الكلية للقدرة المكانية والتفكير الإبداعي

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	تفكير إبداعي كلي	816.415	1	816.415	1.163	.282
هوتلنج = 0.982، ح = 0.032	قدرة مكانية كلي	245.569	1	245.569	6.642	.010
التخصص	تفكير إبداعي كلي	5594.968	6	932.495	1.328	.243
ويلكس = 0.950، ح = 0.063	قدرة مكانية كلي	349.075	6	58.179	1.574	.153
الخطأ	تفكير إبداعي كلي	275185.223	392	702.003		
	قدرة مكانية كلي	14492.525	392	36.971		
الكلية	تفكير إبداعي كلي	281510.278	399			
	قدرة مكانية كلي	15093.378	399			

اختبار التفكير الإبداعي، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ليو (Liu, 2007) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اختبار الطلاقة والمرونة لاختبار التفكير الإبداعي، بينما كان هناك فروق في اختبار الأصالة، اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة مهيوب (1998)، حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في القدرة المكانية ولصالح الذكور، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للتخصص في جميع المجالات، ويمكن تفسير ذلك بعدم وجود فروق بمعدلات القبول في كلية الحجاوي للهندسة التكنولوجية، حيث أن معدل الثانوية العامة للطلبة متقارب جداً، ويعتبر معدل الثانوية من أكثر المتغيرات أهمية في التنبؤ بالقدرة المكانية، وهذا ما أشارت إليه دراسة الزغاري (1990)، كما يمكن تفسير ذلك بأن المسابقات المتعلقة بالرسم الهندسي هي مواد أساسية لجميع برامج الهندسة في الكلية، فمن خلال الإطلاع على خطط برامج الهندسة، نجد أن مواد الرسم الهندسي تندرج تحت المواد الإجبارية لكلية الحجاوي للهندسة التكنولوجية، وبالتالي فإن جميع الطلبة في كافة التخصصات يدرسون تلك المسابقات بشكل متساو، كما يمكن تفسير النتيجة بالتجانس الكبير في خلفيات الطلبة في المرحلة الثانوية، أي مرحلة ما قبل الجامعة، وبالتالي لا توجد فروق تعزى للتخصص.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين القدرة المكانية والتفكير الإبداعي لدى طلبة كلية الحجاوي للهندسة التكنولوجية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين القدرة المكانية والتفكير الإبداعي لدى طلبة كلية الحجاوي للهندسة التكنولوجية، والجدول (6) يوضح ذلك.

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للجنس في الدرجة الكلية للقدرة المكانية. وجاءت الفروق لصالح الإناث، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي تعزى للجنس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للتخصص في القدرة المكانية والتفكير الإبداعي.

ويمكن تفسير النتيجة بأن اختبار التفكير الإبداعي كان أكثر جاذبية من اختبار القدرة المكانية بالنسبة للطلبة من كلا الجنسين بما يحتويه من رسومات وأسئلة ممتعة، بينما اختبار القدرة المكانية كان أقل جاذبية للذكور؛ لأنه أشبه بامتحانات الرسم الهندسي، مما جعلهم أقل انجذاباً له، على خلاف الإناث، فقد كن أكثر جدية في تناولهن لاختبار القدرة المكانية والإجابة عن فقراته، ويعود ذلك إلى حساسيتهن العالية اتجاه النظرة الثقافية السلبية للمجتمع اتجاههن نحو الرياضيات والفيزياء، فحاولن زيادة التركيز على المهمة واثبات عكسها، وهذا يعكس ارتفاع مفهوم الذات لدى الإناث نحو الرياضيات والفيزياء، فقد لوحظ أثناء جمع البيانات بأن عند الإناث تحد كبير خصوصاً بعد أن قال أحد أساتذة الهندسة إن نتيجة الدراسة شبه محسومة لصالح الذكور، فكان ردهن بالتحدي لإثبات عكس ذلك، وزودنه في نهاية الاختبار ببريدهن الإلكتروني؛ لمعرفة نتائجهن على الاختبار على خلاف الذكور، كما يمكن تفسير النتيجة بناء على اختلاف أنماط الحياة في مجتمعاتنا العربية، فلم يعد هناك فرق في الأدوار بين الجنسين، ولم يعد هناك خصوصية في الأدوار التي يمارسها الذكور، بالإضافة إلى اندماج الألعاب والهوايات بين الجنسين. كل ذلك أدى إلى بناء بنى معرفية (سكيمات) شبه موحدة، وبالتالي لم توجد فروق في اختبار التفكير الإبداعي تعزى للجنس، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الصليبي (2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين متوسطي الذكور والإناث في

جدول 6: معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين القدرة المكانية والتفكير الإبداعي لدى طلبة كلية الحجابي للهندسة التكنولوجية

طلاقة	مرونة	اصالة	تفكير ابداعي كلي		
اختبار طي الورق	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية	العدد	اختبار طي الورق	معامل الارتباط ر
0.107	0.005	0.001	0.006	0.136	0.006
400	400	397	400	400	400
اختبار القطع	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية	العدد	اختبار القطع	معامل الارتباط ر
0.147	0.000	0.000	0.000	0.202	0.000
400	400	397	400	400	400

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (6) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين القدرة المكانية والتفكير الإبداعي لدى طلبة كلية الحجابي للهندسة التكنولوجية، لكنها ضعيفة وهذا ينعكس على الدلالة العملية إذ أن نسبة التباين الذي يفسره كل متغير من المتغير الآخر قليلة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي القدرة المكانية المرتفعة، يستخدمون استراتيجيات تفكير تباعدي أفضل من ذوي القدرة المكانية المنخفضة، وهي منهجية منظمة تقود إلى نتائج إبداعية. حيث تعد القدرة المكانية أداة وأسلوباً في التفكير وطريقة

في التقاط المعلومات وفي صوغ المشكلات وحلها، وبالتالي فالقدرة المكانية توفر حلولاً إبداعية خلاقية، بل تعتبر القدرة المكانية من القدرات العقلية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي. فالشخص الذي يكون لديه مهارات مكانية عالية أكثر قدرة على التفكير الإبداعي والعكس بالعكس، فالعلاقة بين القدرة المكانية والتفكير الإبداعي علاقة طردية، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ليو (Liu,2007)، حيث أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين الإبداع والقدرة المكانية، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الين (Allen,1999)، حيث أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة كبيرة بين القدرة المكانية والإبداع، كما اختلفت مع دراسة الصليبي (2004)، ودراسة شو (cho,2012)، حيث أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة بين متوسط التفكير الإبداعي ومتوسط القدرة المكانية.

ويمكن تفسير انخفاض الدلالة العملية إلى أن المقاييس المستخدمة قد تتضمن درجة من القصور في قياس السمة المستهدفة وذلك لأن السمة تتضمن درجة من الغموض وعدم توصل الباحثين إلى مقاييس يمكن الركون إليها تماماً وتعتبر المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة من أفضل المقاييس التي توصل إليها الباحثون.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين القدرة المكانية والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية الحجابي للهندسة التكنولوجية؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين القدرة المكانية والتحصيل لدى طلبة كلية الحجابي للهندسة التكنولوجية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول 7: معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل لدى طلبة كلية الحجابي للهندسة التكنولوجية

التحصيل		
اختبار طي الورق	معامل الارتباط ر	اختبار طي الورق
0.000	الدلالة الإحصائية	اختبار طي الورق
400	العدد	اختبار طي الورق
اختبار القطع	معامل الارتباط ر	اختبار القطع
0.002	الدلالة الإحصائية	اختبار القطع
400	العدد	اختبار القطع

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (7) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين القدرة المكانية والتحصيل لدى طلبة كلية الحجابي للهندسة التكنولوجية، لكنها ضعيفة وهذا ينعكس على الدلالة العملية إذ أن نسبة التباين الذي يفسره كل متغير من المتغير الآخر قليلة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهارات القدرة المكانية تساعد الطلبة على تنمية عقولهم واستخدام الخيال أثناء تفكيرهم في المواد الدراسية وتحليلها والتفكير فيها، فالقدرة المكانية تساعد الطلبة على زيادة مهاراتهم الأدائية، وتساعدهم على إيجاد حلول مختلفة للاستراتيجيات المعقدة، وتقبل المشاكل التي تواجههم أثناء الدراسة والعمل على إيجاد الحل المناسب لها؛ مما يساعدهم على فهم المادة الدراسية بشكل جيد، وعند مواجهتهم للمشكلات فهم قادرين على إيجاد حلول متعددة للمسألة الواحدة مما يؤدي إلى تحسين التحصيل لديهم، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ويتلي وبراون (wheatly&Brown1989)، ودراسة اربلجـنج (Erbilgin,2003)، ودراسة سميث (Smith, 2009)، ودراسة

التربية، الانروا/ اليونسكو، عمان، الأردن (تاريخ نشر الكتاب الاصيلي 1988).

ريان، عادل. (2008). القدرة المكانية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في تخصص التربية الابتدائية. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 1(2)، 115 - 144.

الزغاري، رقية. (1990). أهمية القدرة المكانية والميكانيكية ومعدل الثانوية العامة في التنبؤ بالمعدلات التراكمية للمواد الهندسية والتكنولوجية في الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الزيات، فاطمة. (2009). علم النفس الإبداعي. عمان: دار المسيرة، الأردن.

السيد، فؤاد. (1994). الذكاء. القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.

الشنطي، راشد. (1983). دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، صورة معدلة للبيئة الأردنية- الاختبار اللفظي(أ)، والاختبار الشكلي (أ). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الصليبي، إبراهيم. (2004). العلاقة بين التفكير الابتكاري والقدرة المكانية بالتحصيل في الرياضيات لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية/الفرع العلمي في منطقة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، الخليل، فلسطين.

عابد، عدنان. (1996). القدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومتغيرات مرتبطة بها في الرياضيات. مجلة كلية التربية 4 (12)، 9 - 36.

معوض، خليل. (1984). قدرات وسمات الموهوبين، دراسة ميدانية. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، مصر.

مهيوب، عباد. (1998). دراسة الاختلافات بسبب الجنس في القدرة المكانية والتخيل العقلي وتحصيل بعض مفاهيم الهندسة في مرحلة العمليات الصورية لتلاميذ اليمن، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 7(4)، 35-45.

الهويدي، زيد. (2004). الابداع ماهيته، واكتشافه وتنميته. العين: دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية.

شو (cho et al., 2012)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين القدرة المكانية والتحصيل، واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسه الزغاري (1990)، حيث أظهرت نتائجها عدم وجود اثر للقدرة المكانية في التحصيل.

ويمكن تفسير انخفاض الدلالة العملية الى ان المقاييس القدرة المكانية قد تتضمن درجة من عدم النضوج في قياس السمة المستهدفة وذلك لان السمة تتضمن درجة من الغموض وعدم توصل الباحثين الى مقاييس يمكن الركون اليها تماماً وتعد المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة من افضل المقاييس التي توصل اليها الباحثون، وقد تمت الاشارة الى ذلك في مناقشة السؤال الثاني.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- لفت نظر مدرسي الهندسة إلى تنوع استراتيجيات التدريس بحيث تحتوي على طرق مرئية - غير مرئية، وعدم الاقتصار على الطرق التقليدية في تقديم المادة.
 - محاولة إجراء تعديلات في البيئة التدريسية وخاصة بيئة التعلم ومحتوى التدريس، بحيث تسهم في تطوير مهارات القدرة المكانية لدى الطلبة.
 - عقد امتحانات لتحديد مستوى القدرة المكانية للطلبة المتقدمين لكلية الهندسة.
- ضرورة إجراء مزيد من الدراسات التي تؤكد أهمية القدرة المكانية وعلاقتها بأنواع التفكير وخاصة التفكير الإبداعي.

المراجع:

أبو الرز، جمال. (1994). العلاقة بين تحصيل طلبة السنة الأولى الجامعية للمفاهيم الفيزيائية والقدرة المكانية البصرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

أبو حطب، فؤاد. (1992). القدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

الأشول، عادل عز الدين. (1984). علم نفس النمو. مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

جالين، بفرلي. (1993). بصيرة العقل: التعلم من خلال التخيل، التخيلات الموجهة للناس من جميع الأعمار. ترجمة: خليل يوسف خليل، وشفيق فلاح علاونة، معهد

- Liu, L. (2007). The relationships between creativity, drawing ability, and visual- spatial intelligence: study of Taiwan's third-grade children, *asia pacific education review*, 8 (3), 343-352.
- Schank, D. (1991). *Learning Theories: An educational perspective*, New Jersey: Merrill.
- Schmidt, M. & Vandewater, A. (2008). Media and attention, cognition and school achievement. *journals the future of children*, 18(1), 63-85.
- Smith, M. (2009). *The correlation between pre - engineering student's spatial ability and achievement In an electronics fundamentals Course*. Unpublished Doctoral Dissertation, Utah state university, Logan, Utah.
- Sternberg, R. (1999). *Hand book of creativity*. New York: Cambridge university press.
- Sternberg, R. (2003). *Cognitive psychology*. Wadsworth division of Thomson Learning, Inc.
- Sternberg, R. (1988). *Hand book Human Intelligence*. New York: Cambridge University press.
- Titus, S. & Horsman, E. (2006). Characterizing and improving spatial visualization skills. *Journal of geosciences education*, 57(4), 242-254.
- Torrance, E. (1988). The nature of Creativity as manifest in testing. In R. J. Sternberg (Ed). *The Nature of Creativity* (P.P 43- 73). New York: Cambridge University Press.
- Wheatly, G. & Brown, D. (1989). Relationship between spatial ability and mathematical knowledge. In C. A. Maher, G. A. Goldin & R. B. Davis (Eds.), *Proceedings of the 11 th annual meeting of Psychology of Mathematics Education*. New Brunswick, NJ, 143-145.
- Alias, M., & Black, T., & Gray, D. (2003). Effect of instruction on spatial visualization ability in civil engineering students. *International education journal*, 3(1), 1-12.
- Allen, A. (1999). *Complex spatial skills: the link between visualization and creativity*. Unpublished Master Thesis, the Virginia polytechnic institute and state university.
- Branoff, T. (1998). The effects of adding coordinate axes to a mental rotations task in measuring spatial visualization ability in introductory undergraduate technical graphics courses, *Engineering Design Graphics Journal*, 62 (2), 16 – 34.
- Cho, J., Fischer, T., De Biswas, K., Ham, J., Naka, R. (2012). *Spatial Ability, Creativity, and studio performance in Architectural Design*. Beyond Codes and pixels: Proceedings of the 17 th international conference on computer – Aided Architectural Design Research in Asia 131-140.
- De Bono, E. (1990). *The use of lateral thinking*. London: Penguin.
- Erbilging, E. (2003). *Effects of spatial visualization and achievement on student's use of multiple representations*, Unpublished Master Thesis, College Of Education, The Florida State University.
- Gardner, H. (1989). *Farms of mind: theory of multiple intelligences*, Basic Books, Inc, New York, publishers.
- Linn, M. & Peterson, A. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: *Ameta – analysis child Development*, 56(6), 1479 – 1498.

المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران

هشام المكانين* وبسام العبدالات** وحسين النجادات***

تاريخ قبوله 2014/10/29

تاريخ تسلم البحث 2014/4/16

Identifying Behavioral Problems among Students with Learning Disabilities and its Relationship with Their Social Competencies from Their Teachers' and Peers' Point View

Hisham Almakani, Special Education Department, Queen Rania Faculty for Childhood, Hashemite University, Jordan.

Bassam Alabdallat, Faculty of Educational Sciences, the University of Jorda, Jordan.

Hussain Alnjadat, Department of Educational Psychology, Tafila Technical University, Jordan.

Abstract: This study aimed at identifying behavioral problems among students with learning disabilities and its relationship with their social competencies from their teachers' and peers' point view. The sample of the study consisted of (135) students with learning disabilities enrolled in resource rooms in public schools in south Jordan for the academic year 2013/2014. Two versions of behavioral problems instruments were constructed; one for teacher rating and the other for peers rating to evaluate behavior problems. Each version consisted of (34) measure items: Hyperactivity with attention deficit, aggression, dependency, social withdrawal, and stubbornness tests were then validated and administrated to the sample of the study.

The results of the study revealed that the most common behavioral problems among students with learning disabilities from teachers' point view are: Hyperactivity with attention deficit, social withdrawal, stubbornness, aggression and the least is dependency. The results also showed that the most common behavioral problems from peers point view were as follows: Hyperactivity with attention deficit, stubbornness, aggression. The results revealed also a high degree of social competencies among students with learning disabilities in the areas related to sharing their peers in laughing, playing, and talking and less social competencies when it comes to their leisure time. The results revealed also that there were no significant differences in behavioral problems among students with learning disabilities from teachers' point view with social competencies comparing to the rating of their peers. Finally, there are significant differences in behavioral problems among students with learning disabilities from teachers' point view with social competencies comparing to the rating of their peers.

Keywords: Behavioral Problems, Learning Disabilities, Social Competency.

من طلبة المدارس، والتعرف إلى طبيعة تلك الصعوبات، كما يدرس أنسب استراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي المناسبة للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان، حيث إن صعوبات التعلم مشكلة تؤثر على الطلبة الذين يعانون منها ليس فقط في الجوانب الأكاديمية بل وفي الجوانب الاجتماعية أيضاً.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. تكونت عينة الدراسة من (135) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب للعام الدراسي 2013/2014م. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون ببناء مقياس بصورتين أحدهما للمعلمين وثانيهما للطلبة العاديين للحكم على المشكلات السلوكية لدى حالات صعوبات التعلم. حيث تكونت كل منهما من (34) فقرة تقيس أبعاد النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه، العدوان، الاعتمادية، الانسحاب، العناد. وقد تم التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما، كما تم استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي (والكر- مكنيل-Walker-McConnell).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بحسب تقديرات المعلمين هي المشكلات المرتبطة ببعد النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه، تليها المشكلات المرتبطة ببعد الانسحاب، ثم المشكلات المرتبطة ببعد العناد، ثم المشكلات المرتبطة ببعد العدوان، وأقل المشكلات السلوكية شيوعاً ما يرتبط ببعد الاعتمادية. في حين قدر الأقران أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي المرتبطة ببعد النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه، ثم المشكلات المرتبطة ببعد الانسحاب، وأقل المشكلات السلوكية شيوعاً تلك المرتبطة ببعد العدوان. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى ارتفاع درجة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجالات المتعلقة بمشاركة الطلبة صعوبات التعلم لأقرانهم الضحك واللعب والحديث، وأقلها ما يرتبط بالاستفادة من أوقات الفراغ بطريقة ملائمة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شيوع المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بين المعلمين والأقران، ووجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين كل من المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين مع الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الأقران مع الكفاءة الاجتماعية.

مقدمة: تعد صعوبات التعلم واحدة من فئات التربية الخاصة التي

يكتنفها الغموض من حيث التعريف والأسباب، ولذلك كثيراً ما توصف هذه الاعاقة بأنها محيرة أو خفية، هذا ويعد مجال صعوبات التعلم من المجالات التي شغلت الأباء والمربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة وخاصة في الأردن؛ إذ يتناول دراسة الخصائص المميزة لقطاع كبير

* قسم التربية الخاصة، كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

** قسم التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.

*** قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اردب، الأردن.

تعرف صعوبات التعلم بأنها تأخر أو إضراب أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو أي مادة دراسية أخرى تنتج عن إعاقة نفسية، أو تنشأ عن كل من أو على الأقل من واحدة من إخلال الأداء الوظيفي للمخ أو الإضرابات السلوكية أو الانفعالية، وهي ليست في ذات الوقت ناتجة عن التخلف العقلي أو الإعاقة الحسية أو العوامل الثقافية أو التدريسية أو التعليمية (Learner, 2003).

وفي هذا الصدد يشير الأدب التربوي المتعلق بصعوبات التعلم إلى تتعدد أنماط صعوبات التعلم نتيجة للدراسات المستفيضة في المجالات التربوية والنفسية والعصية لتشمل:

- الصعوبات النمائية التي تركز على العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل للتعلم من مثل الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير واللغة.

- صعوبات التعلم الأكاديمية التي تظهر في القراءة والكتابة والتهجئة التعبير الكتابي والشفوي والمهارات الحسابية الرياضية (البطائية والسبيلة والرشدان والخطاطبة، Hallahan and Kauffman and Pullen, 2009; 2005).

ويعتبر ذوو صعوبات التعلم فئة غير متجانسة من حيث الخصائص فقد تكون هناك فروق بين الأفراد أو فروق على مستوى الفرد نفسه، فصعوبات التعلم ليست مفهوماً موحداً ولا تمثل مجموعة متجانسة من الطلاب، ولكنها تضم حالات يختلف كل منها عن الآخر ولا يجمعهم إلا أنهم لا يتعلمون بالطرائق التي يتعلم بها العاديين، ومع ذلك يوجد مجموعة من الخصائص المشتركة لتلك الفئة من الطلبة لعل أهمها تلك الخصائص المرتبطة بمشكلات التحصيل الأكاديمي والخصائص الإدراكية المرتبطة بالخلل في العمليات المعرفية وما وراء المعرفية واضطرابات الإدراك السمعي والبصري والحركي واضطرابات الانتباه والتي تعتبر السمة المميزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فضلاً عن الخصائص السلوكية والانفعالية والتهور والمشكلات الاجتماعية، والتي يمكن عزوها إلى ضعف الإدراك الاجتماعي لديهم، فهم يخطئون في تفسير مشاعر الآخرين، ولا يجيدون قراءة التلميحات الاجتماعية، ولا يدركون متى يكون سلوكهم مزعجاً للآخرين (Mercer and Mercer, 2001; Moor and Lagoni, 2003; Bers, 2002).

كما أن أي نقص في المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الطلبة قد يؤثر في جميع جوانب الحياة، بسبب عدم استجاباتهم في المواقف الاجتماعية كما يجب وعدم

استجاباتهم لمتطلبات الموقف الاجتماعي، لذلك نجد أن هؤلاء الطلبة يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة. وقد أشارت الدراسات إلى أن ما نسبته (34%- 59%) من الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعليمية معرضون للمشاكل الاجتماعية بشكل يجعلهم يفتقرون إلى الاستمرار في إقامة العلاقات الاجتماعية الايجابية والمحافظة عليها مما يدفعهم لإظهار سلوكيات عدوانية أو انطوائية الأمر الذي يتسبب في رفضهم من قبل الأقران العاديين، وفرض مشاكل كثيرة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة وإحباطاً كبيراً يؤدي بهم إلى عدم الرغبة في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيمتنعون عن المشاركة في الاجابات عن الأسئلة أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحياناً الخارجية منها (المقدار والبطائية والجراح، 2011; Shireen and Richard, 2000)، وتجدر الإشارة هنا إلى أن القصور في المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف متغيرات عدة منها نوع الصعوبة التعليمية التي يواجهها الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومستواهم الصفي (الخطيب والبستنجي، 2006).

ومن الخصائص الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم صعوبة تحمل المسؤولية الشخصية أو الاجتماعية، وصعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من أفعال تكوين غير مناسبة تجاه الآخرين، والانسحاب الاجتماعي فهم يتصفون بالكلل وقلة الاتصال الاجتماعي بالآخرين، والعدوانية تجاه الآخرين لأسباب غير مبررة أو موجبة، بالإضافة إلى الاتكالية إذ يظهرون دائماً اعتماداً متزايداً على الآباء والمعلمين أو غيرهم، وضعف مفهوم الذات التي تتصف دائماً بالسلبية أو المتدنية (البطائية وآخرون، 2005; Mercer, 1997; Vaughn, 2001).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الخصائص ليست خصائص محددة ومميزة لهم، فقد تشترك مع مشكلات أخرى ولكن بدرجات متفاوتة، كما أن شدتها تختلف من فرد لآخر، ولا يعني وجود أية خاصية من هذه الخصائص لدى الفرد على أنه من ذوي صعوبات التعلم (رامز والجوزين، 2001).

وعلى صعيد متصل، تمثل الكفاءة الاجتماعية جملة المهارات المتعلمة التي تتضمن المعرفة بالمعايير الاجتماعية للسلوك المقبول والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والتعرف على الانفعالات وفهمها فإن الفرد يواجه أثناء تفاعله مع الأقران والرفاق وأفراد المجتمع في المواقف الاجتماعية المختلفة الكثير من التحديات التي تتطلب منه عدداً من المهارات الاجتماعية المختلفة التي تمكنه من إيجاد الحلول

الاجتماعية في الوقت الذي تمكن فيه هذه المهارات الطالب من التفاعل الايجابي والفعال مع الأقران ومن ثم تشكيل الصداقات الحميمة والمساندة، وبناء رصيد من السلوكيات والاستجابات الاجتماعية المقبولة، وهذا بدوره يساهم في تطوير كفايته الاجتماعية في التعامل والتفاعل مع الأقران الآخرين (Hallahan, Kauffman and Pullen, 2009).

ومن هنا يمكن القول إن سبب المشكلات التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم في مجال العلاقات الاجتماعية عائد الى القصور الذي يعانونه في المهارات الاجتماعية، وعدم تمتعهم بمستوى مرتفع من الكفاءة الاجتماعية، وقد لا يكون بمقدرة الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية أن يدركوا المواقف الاجتماعية، فلا يتمتعون بمستوى المهارة نفسها كغيرهم من الأقران العاديين، وبالتالي لا يكون بوسعهم أن يفهموا كيف يدركهم الآخرون أو كيف يحاول الآخرون التأثير فيهم، أو لا يدركون ما يريد الآخرون منهم أن يفعلوه، ومهما كان السبب الذي يكمن وراء المشكلات السلوكية فإن تلك المشكلات تجعل من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطلبة أن يفشلوا أكاديمياً واجتماعياً (السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبو جوده، 2001). الأمر الذي جعل المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مجالاً نشطاً للبحث، من ذلك ما قام به المقداد وبطانية والجراح (2011) من دراسة هدفت إلى استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في ضوء متغيرات الجنس أو الفئة العمرية أو التفاعل معها تكونت عينتها من (278) طالباً وطالبة منهم على (181) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين و(97) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم اختيروا من مدارس تحتوي على غرف مصادر التعلم في مديرية تربية وتعليم منطقة إربد الثانية. أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية. كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين على الأداة بشكل عام وعلى أبعادها الفرعية وأن الطالبات العاديات كن الأكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من باقي فئات الطلبة المشاركين. وأشارت النتائج كذلك إلى أن الطلبة العاديين من الفئتين العمريتين الأصغر (7- 9 سنوات) والأكبر (أكثر من 12 سنة) كانوا أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من الفئة الوسطى (أكثر من 9- 12 سنة) خاصة في بعد التفاعل مع الآخرين.

لتلك المشكلات الاجتماعية، وتدفعه إلى المشاركة الفاعلة في مختلف المواقف الاجتماعية (الزيات، 1998).

ولما كانت هذه الخصائص مرتبطة بالطلبة العاديين فإنها أكثر ارتباطاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أشار الخطيب والحديدي (2005) إلى أن الاطفال ذوي صعوبات التعلم يسيئون التصرف في المواقف الاجتماعية ويشعرون بعد الكفاية الشخصية، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، ويميلون الى إظهار استجابات غير اجتماعية أو عدوانية أو انسحابية أو عدم اطاعة الاوامر، وهذا ما أكدته هالاهان وميرسر (Hallahan and Mercer, 2002) عندما رأوا أن العديد من الطلبة ذوو صعوبات التعلم لا يتمتعون بمستوى مرتفع من الكفاءة الاجتماعية، بل إنهم قد يكونوا في مستوى أو وضع اجتماعي أقل من أقرانهم، كما يكون لديهم عدد أقل من الاصدقاء قياساً بأقرانهم من الطلبة الذين لا يعانون من صعوبات التعلم.

وبناءً على ما سبق يواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم مشاكل سلوكية واجتماعية مختلفة تؤثر في تفاعلاتهم الاجتماعية وخاصة مع أقرانهم العاديين، وهذا ما أكدته حسن (2009) بدراسته التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة الأسوياء لصالح الأسوياء في جوانب المتصلة بالمهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية ولصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم في بُعد السلوك المشكل.

وتنبغي الإشارة في هذا الصدد إلى أن حوالي (30%) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند تشخيصهم بشكل رسمي تبين أنهم يعانون من النشاط الحركي المفرط، أو الاكتئاب، أو اضطرابات أخرى إلى جانب صعوبات التعلم، فضلاً إلى إفتقار الطالب للمهارات الاجتماعية وما يسبب ذلك في عدم كفاءته في التعلم وتدني تحصيله وانخفاض مفهوم الذات لديه، الأمر الذي يجعلهم معرضين بدرجة كبيرة لخطر تطوير أنماط من سوء التوافق الاجتماعي تستمر مدى الحياة وخاصة عندما يظهرون انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي أيضاً. وبذلك يُعدّ الطلبة ذوو صعوبات التعلم الذين يبدون المشكلات السلوكية في حاجة ماسة إلى تدخلات فعالة بسبب ما يواجهونه من مشكلات أكاديمية وسلوكية (Kauffman, 2005).

وفي مراجعة قام بها فورنيس وكافيل لنتائج (152) دراسة بحثت في المهارات الاجتماعية تبين أن حوالي (75%) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من عجز في المهارات

أن التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين كان إيجابياً بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفاعل الاجتماعي تعزى لمتغير المستوى الصفّي لصالح المستوى الأعلى، ولنوع صعوبة التعلم لصالح ذوي صعوبات القراءة. في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة تبعاً لمتغيرات الجنس، وطبيعة المدرسة، وعدد سنوات التحاق الطالب ذي صعوبات التعلم بغرفة المصادر.

كما قام جل وميشيل وكونواي (Jill, Michelle and Conway, 2005) بدراسة هدفت إلى اختبار المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم ممن لديهم أخوان أو ليس لديهم إخوان. وقد بلغت عينة الدراسة (85) طفلاً ممن يعانون صعوبات تعلم وضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD)، تم تقييم أفراد الدراسة باستخدام سلم المهارات الاجتماعية وسلم التقدير السلوكي، وقد أظهرت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أقل مهارة اجتماعية وأكثر مشاكل سلوكية من المجموعات الأخرى ولا يوجد أثر مميز بعلاقات الأخوان على المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية.

أما نويك (Nowicki, 2003) فقد أجرى دراسة تناولت ما وراء تحليل الأهلية الاجتماعية للطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم مقارنة مع الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض والمتوسط والمرتفع، حيث كان أداء الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط على مقاييس وملاحظات المعلمين للأهلية الاجتماعية مرتفعاً. كما أظهرت النتائج أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والأطفال منخفضي التحصيل الأكاديمي هم في خطر أكبر من حيث المصاعب الاجتماعية مقارنة مع ذوي التحصيل المتوسط والعالي، كما أن هؤلاء الأطفال لا يظهرون ملاحظات ذاتية ودقيقة للقبول الاجتماعي.

وعلى صعيد تقييم الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في سياق الإطار العائلي قام دايسون (Dyson, 2003) لتقييم مفهوم الذات الكلي وإدراك مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية بدراسة شملت (19) طفلاً من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ومقارنتهم مع أقرانهم من الأقارب، أشارت نتائج الدراسة إلى أنه وبالرغم من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يختلفون عن أقرانهم من الأقارب في

وفي ذات السياق قام حسن (2009) بدراسة هدفت مقارنة المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمثيلاتها لدى الطلبة الأسوياء في المرحلة الابتدائية في مدينة مسقط العمانية، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً موزعين على الفئتين بالتساوي، ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحث الصورة المعدلة من نظام تقدير المهارات الاجتماعية المطور سابقاً من جريشام وإليوت (Gresham and Elliott, 1987)، توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة الأسوياء في أبعاد نظام التقدير الثلاثة ومقاييسها الفرعية، ولصالح أسوياء في بعدي المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية، ولصالح ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك المشكل.

كما قام ثوريل وريدل (Thorell and Rydell, 2008) بدراسة حول المشكلات السلوكية ونقص الكفاءة الاجتماعية لدى عينة ممن يعانون من أعراض النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه وتأثير العمر والجنس. وتكونت عينة الدراسة من (60) من أطفال ما قبل المدرسة والأطفال في سن المدرسة الذين يعانون من مستويات عالية من أعراض ADHD. حيث أظهرت النتائج أن الأطفال دون سن الدراسة لا يختلفون عن الأطفال في سن المدرسة في أي من أنواع المشكلات السلوكية المختلفة، وفيما يتعلق بالكفاءة الاجتماعية فلا يوجد علاقة بين العمر وخصائص المجموعات المستخدمة. أما مشاكل السلوك مع الأطفال الأكبر سناً، فقد كان لها تأثير سلبي أكبر على حياتهم اليومية والتي يسببها ارتفاع مستويات عبء الأسرة مقارنة مع مشاكل الأطفال الصغار، وخاصة بين الأطفال الذين يعانون من مستويات عالية من أعراض ADHD. كما أظهرت النتائج أن الذكور كانوا أكثر تضرراً من الإناث فيما يتعلق بشدة أعراض الصعوبات، والأكثر ارتباطاً بالسلوكيات المشككة، فضلاً عن الآثار السلبية وعبء الأسرة. وهذا يخالف الاعتقاد الذي يشير إلى تأثير الإناث من تبعات صعوبات التعلم بشكل أكبر من الذكور نتيجة الحساسية المفرطة لديهم والنظرة الثقافية لطبيعة صعوبات التعلم لديهم.

وقام كذلك كل من الخطيب والبستنجي (2006) بدراسة مستوى التفاعل لدى (284) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم الطلبة العاديين في مجموعة من المدارس العادية في مدينة عمان تبعاً لمتغيرات الجنس، وطبيعة المدرسة، والمستوى الصفّي، ونوع صعوبة التعلم، وعدد سنوات التحاق الطالب ذي صعوبات التعلم بغرف المصادر، أشارت النتائج إلى

صعوبات التعلم بشكل عام المشكلات السلوكية بشكل خاص، إلا أن معرفة درجة تأثير المشكلات السلوكية على الكفاءة الاجتماعية للطلبة بقي محدداً بمتغيرات ثابتة. الأمر الذي يستدعي إجراء المزيد من الدراسات لإلقاء الضوء على هذه المشكلات السلوكية وتأثيراتها في الكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر متغيرات أخرى ذات صلة بالمعلمين والأقران، وتزداد الحاجة لإجراء هذه الدراسات عند العلم بارتباط المشكلات السلوكية وتأثيراتها الاجتماعية على التعلم والتكيف الاجتماعي.

ولما كانت مشكلة الدراسة تكمن في التعرف إلى المشكلات السلوكية وعلاقتها في الكفاءة الاجتماعية للطلبة من وجهة نظر المعلمين والأقران، فإن أسئلتها تنحصر على وجه التحديد في التساؤلات الآتية:

- 1- ما المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً من وجهة نظر معلمي التربية العادية؟
- 2- ما المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً من وجهة نظر الأقران؟
- 3- ما درجة الكفاءة الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؟
- 4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في شيوع المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بين المعلمين والأقران؟
- 5- هل توجد علاقة بين درجة المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وكفاءتهم الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران؟

أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية

تكمن أهمية الدراسة الحالية في مساعدة المختصين والمعلمين في التعرف إلى المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وإدراك تأثيراتها في الكفاءة الاجتماعية لديهم، فضلاً لأهمية النتائج المتحصلة في التخطيط الفعال للبرامج؛ فمعرفة المشكلات السلوكية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من الأمور التي باتت تشغل مخططي الدراسات ومنفذيها. وعلى وجه التحديد تسهم هذه الدراسة في بعدها النظري في بحث إمكانية تضمين المشكلات السلوكية وتأثيراتها بالكفاءة الاجتماعية باعتبارها منعطف في سلوك الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى القضايا التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لبرامجهم

مفهوم الذات الكلي وإدراك الذات الأكاديمي، إلا أن والديهم صنفوهم بأن لديهم كفاءة اجتماعية أقل، ومشاكل سلوكية أكثر من أقرانهم من الأقارب.

كما قام ريتير (Ritter, 2001) بدراسة تناولت الكفاءة الاجتماعية والمشاكل السلوكية للفتيات المراهقات ممن لديهن صعوبات تعلم، تم خلالها تقييم الأهلية الاجتماعية والمشاكل السلوكية باستخدام قائمة الشطب لسلوك (51) فتاة مراهقة تعاني من صعوبات التعلم. حيث أظهرت نتائج الدراسة قلة الأهلية الاجتماعية وارتفاع المشاكل السلوكية بالمقارنة مع مجموعة أخرى للفتيات مراهقات لا يعانين من صعوبات التعلم.

ومن خلال مراجعة الأدب والدراسات السابقة يتضح للباحثين أن المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم قد أخذت اهتماماً نشطاً على صعيد متغيرات محددة مثل العمر والجنس، وقد جاءت الدراسة الحالية لتضيف إلى تلك الجهود السابقة تحقيقاً إضافياً لتأثير المشكلات السلوكية على الكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر الأقران والمعلمين في بيئة أردنية لم تشبع هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى على أنها صعوبات أكاديمية، إلا أن العديد من المربين يرون أن صعوبات التعلم لها آثار تتجاوز المجالات الأكاديمية، وانطلاقاً من ذلك يجب أن يتجه الاهتمام إلى المشكلات السلوكية الاجتماعية، حيث لا يكفي التعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الجوانب الاجتماعية. فالطلبة ذوي الصعوبات التعليمية يظهرون مشكلات في المجالين الأكاديمي والاجتماعي مقارنة مع أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم وهذه المشكلات لها علاقة بمستوى المهارات الاجتماعية التي يتصفون بها (Vaughn, 2001).

إن الاهتمام بالجانب الاجتماعي والسلوكي للأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يقل أهمية عن الاهتمام بالجانب الأكاديمي، لأن النجاح في الحياة له عدة أبعاد كثيرة من حيث القدرة على التعامل مع الآخرين وكيفية الشعور تجاههم. والمشاكل الاجتماعية والسلوكية هي أكثر انتشاراً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم من غيرهم من الأطفال العاديين (Lerner, 2000).

وبالرغم من وجود العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت مشكلات الأطفال الذين يعانون من

السلوكية أو الحركية أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (Hallahan and Mock, 2003). ويُعرف الطلبة ذوو صعوبات التعلم إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم الطلبة الذين صنفوا بأنهم يعانون من صعوبات تعليمية في المدارس العادية وذلك بناءً على أسس التصنيف المتبعة في المدارس والمتضمنة تطبيق الاختبارات المقننة وغير المقننة بالإضافة إلى طرائق جمع المعلومات والتي تتضمن ملاحظات المعلمين ودراسات الحالة والمقابلات الأسرية.

- الكفاءة الاجتماعية:

يُشار إلى الكفاءة الاجتماعية على أنها المهارات التي تستخدم للاستجابة في مواقف اجتماعية محددة والتي تتضمن شخصين أو أكثر يظهر خلالها سلوك أي من الأشخاص المتفاعلين استجابة لسلوك أي من الأشخاص المتفاعل معهم حيث يكون هذا السلوك لفظياً أو غير لفظي وبشكل يحقق القبول الاجتماعي (Smart and Sanson, 2001). وتعرف الكفاءة الاجتماعية إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس والكر- مكنيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

المجتمع والعينة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة غرف المصادر في الصفوف من الصف الثاني وحتى السادس الأساسي في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب والمتوافر فيها غرف مصادر والبالغ عددهم (1573) طالباً وطالبة للفصل الدراسي 2013/2014م. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (135) طالباً وطالبة ملتحقين بغرف المصادر التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات الكرك والطفيلة ومعان، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية وفقاً للمحافظات التي استهدفتها الدراسة ثم مديريات التربية والتعليم التي تنتمي إليها والمدارس التي تتبع لها.

أدوات الدراسة

من أجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحثون بتطوير مقياس بصورتين لقياس المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وتأثيراتها في الكفاءة الاجتماعية للطلبة من وجهة نظر المعلمين والأقران، إحداهما للمعلمين والأخرى للأقران تكونت كل منهما من (34) فقرة، تم توزيعها على سلم إجابة متدرج من (0-4) درجات بحسب تدرج ليكرت (likert) الخماسي على نحو: (تنطبق بدرجة كبيرة جداً وأعطيت الرقم (4)، تنطبق بدرجة كبيرة وأعطيت الرقم (3)،

الخاصة وتنفيذها، إضافةً إلى أهمية الدراسة في الإجابة عن أسئلتها.

وعلى نحو متصل تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية أن تكون هذه الدراسة نواة لبرامج تدريبية للتخفيف من تأثيرات المشكلات السلوكية على التفاعلات الاجتماعية والكفاءة المرتبطة بها، فضلاً إلى البرامج التدريبية التي تستهدف تحسين الكفاءة الاجتماعية لتنعكس إيجاباً على سلوك الطالب ذي صعوبات التعلم اجتماعياً.

محددات الدراسة

تحدد نتائج الدراسة بما يأتي:

- أدوات الدراسة وإجراءات تطويرها ودقة البيانات التي تجمع من خلالها.
- مجتمع الدراسة وعينتها، وقد اقتصرنا على المعلمين العاديين والطلبة في المدارس التي تتوافر فيها غرف مصادر في محافظات الكرك والطفيلة ومعان.
- حجم العينة وخصائصها وطريقة اختيارها ومدى صدقها في الاستجابة إلى فقرات الأداة.

مصطلحات الدراسة

المشكلات السلوكية:

أشكال السلوك غير السوي التي تصدر عن الفرد وذلك نتيجة لوجود خلل في التعلم يظهر على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي أو عدم تعزيز السلوك التكيفي (يحيى، 2003). وتعرف المشكلات السلوكية إجرائياً في إطار الدراسة بأنها أشكال السلوك غير التكيفي التي تصدر عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأبعاد الآتية: النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه، العدوان، الاعتمادية، الانسحاب، العناد، والمحددة بناءً على مقياس المشكلات السلوكية المطور من قبل الباحثين، والذي يحدد المشكلة السلوكية بالتقدير الذي يحصل عليها الطالب على المقياس من قبل معلميه وأقرانه.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم:

أولئك الطلبة الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فهم اللغة أو استخدامها سواء أكانت شفوية أم كتابية، ويظهر هذا الاضطراب على شكل عجز عن الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهئية، أو العمليات الرياضية. على نحو لا تشتمل فيه صعوبات التعلم المشكلات التعليمية التي تعود أساساً إلى الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو

ايضاح جملة " يصعب عليه ضبط نفسه والثبات في الدور " بجملة " يصعب عليه الالتزام بالدور "، وإيضاح جملة " يتنمر على الآخرين ويتسلط عليهم " بجملة " يقوم بدور القائد للآخرين عنوة " .

أما مقياس الأقران فقد كان هناك اتفاق بنسبة 80% على ضرورة تعديل الصياغة اللغوية لجميع فقرات الأداة بحيث يتم تقديم الفعل على الفاعل في صياغة الفقرات. وفي ضوء ذلك قام الباحثون بإجراء تعديلات على أدوات الدراسة بصورتها الأولية حيث تم تغيير صياغة بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر استجابة لاقتراحات المحكمين دون حذف أو إضافة أي فقرة من الفقرات في الأدوات.

ثبات الأدوات

ولحساب ثبات أدوات الدراسة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث أظهرت نتائج التحليل درجات مرتفعة من الثبات لأدوات الدراسة، إذ بلغت درجة ثبات صورتي مقياس المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (0.96) درجة، وذلك تبعاً لأداء المعلمين والأقران على حدٍ سواء، في حين بلغت درجة ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي (0.95) بحسب تقديرات المعلمين.

إجراءات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة، قام الباحثون بعد تطويرهم لأدوات الدراسة بما يأتي:

- زيارة أولية لمدارس وزارة التربية والتعليم المتوافر فيها غرف للمصادر في إقليم الجنوب؛ وذلك لمعرفة مدى التعاون الذي بإمكان إدارات المدارس ممثلة بمديريها ومديراتها تقديمه، والحصول على الموافقات الأولية بإجراء الدراسة، والحصول على المعلومات التي من شأنها أن تساعد الباحثين للوصول إلى أفراد الدراسة.

- قام الباحثون بتوزيع أدوات الدراسة على أفرادها بعد الجلوس معهم وإيضاح أهمية الدراسة والغايات التي تسعى إليها بالإضافة إلى إيضاح المطلوب من المعلمين والطلبة العاديين خلال التطبيق.

- تم التنسيق مع مدرسي التدريب الميداني في جامعة مؤتة وجامعة الطفيلة التقنية، وذلك نظراً للاهتمام الكبير الذي شعر به الباحثون من مدرسي التدريب الميداني في جامعة مؤتة وجامعة الطفيلة التقنية ورغبتهم في التعاون لإجراء الدراسة. إذ جرى إيضاح أهمية البحث الذي يقومون به وتفسير فقرات الأدوات، وتوزيع عدد من

تنطبق بدرجة متوسطة وأعطيت الرقم (2)، تنطبق بدرجة متدنية وأعطيت الرقم (1)، لا تنطبق وأعطيت الرقم (0). وقد جاءت الفقرات لتغطي خمسة مجالات رئيسية: النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه وتمثله الفقرات من (1-14)، العدوان وتمثله الفقرات (15-19)، الاعتمادية وتمثله الفقرات (20-23)، الانسحاب وتمثله الفقرات (24-29)، العناد وتمثله الفقرات (30-34). وتنبغي الإشارة إلى أن بناء فقرات هذه الأدوات تم بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والمقاييس السابقة مثل مقياس Walker-McConnell للاضطرابات السلوكية، ومقياس بيركس لتقدير السلوك.

ولمعرفة درجة الكفاءة الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد تم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي الذي قام بتطويره والكر- مكنيل Walker-McConnell والمترجم من قبل احمد عواد (2002) والمكون من (43) فقرة تغطي ثلاثة مقاييس فرعية، تأخذ مستويات الإجابة عليه خمسة اختيارات على نحو: (أبداً وتعني عدم وجود الكفاءة وتأخذ درجة (1)، وأحياناً وتعني وجود الكفاءة بدرجات متفاوتة وتأخذ الدرجات (2 و3 و4) حسب التقدير المناسب للطلاب، ودائماً وتعني وجود الكفاءة بدرجة مرتفعة وتأخذ الدرجة (5).

صدق الأدوات

بعد تطوير أدوات الدراسة بصورتها الأولية تحقق الباحثون من صدقهما بطريقتين هما: صدق المحتوى وصدق البناء، وتم التحقق من دلالات صدق المحتوى باتباع أسلوب مراجعة المحكمين حيث طُلب إلى عدد من المحكمين بلغ عددهم (14) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة وجامعة الحسين بن طلال مراجعة فقرات الأدوات وذلك لغايات تحكيمها ولمعرفة مدى مناسبة أدوات الدراسة لأهدافها، ومدى وضوح الفقرات وانتمائها للأبعاد التي تندرج تحتها، ليتحقق بذلك صدق المحتوى وصدق البناء للأدوات. وقد أجمع المحكمون على انتماء الفقرات للأبعاد التي تنمي إليها، وأظهرت ملاحظاتهم بعد استرجاع أدوات الدراسة اتفاق المحكمين بنسبة 100% على بقاء جميع فقرات الأدوات وشملت باقي ملاحظاتهم إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات مثل الفقرات (17، 23، 34) ومن هذه التعديلات استبدال جملة "يسخر منه" بكلمة " يستفزه"، وجملة " تحديد مصيره " بجملة " اتخاذ قراراته"، وكلمة " معانداً " بكلمة " معارضا"، كما شملت تعديلاتهم كذلك توضيح بعض الفقرات وتبسيطها كالفقرات (5، 19) مثل:

- نسخ أدوات الدراسة عليهم ليقوموا بدورهم في توزيعها على المعلمين والأقران والتحقق من استجاباتهم. والتي ينبغي أن ترصد في زمن يتراوح من (35-45) دقيقة.
- جمع أداة الدراسة الموزعة والتي استغرقت مدة (25) يوماً.
- إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة واستخراج النتائج.

منهجية الدراسة وأسلوب تحليل البيانات

الدراسة الحالية هي دراسة وصفية هدفت إلى مسح المشكلات السلوكية المرتبطة بحالات صعوبات التعلم وتأثيراتها على الكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن الأسئلة الأولى والثاني والثالث، وللإجابة على السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، أما السؤال الخامس فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة تأثيرات المشكلات السلوكية المرتبطة بحالات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين والأقران على الكفاءة الاجتماعية للطلبة.

متغيرات الدراسة

جدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه	2.10	0.91
الانسحاب	1.86	0.99
العناد	1.67	1.11
العدوان	1.62	1.05
الاعتمادية	1.58	0.98
الدرجة الكلية	1.87	0.84

يبين الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأبعاد المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً من وجهة نظر المعلمين بلغ (1.87)، أما أبعاد المشكلات السلوكية فقد جاء بُعد "النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه" بالمرتبة الأولى بوسط حسابي (2.10) وانحراف معياري بلغ (0.91)، كما جاء بُعد "الانسحاب" في المرتبة الثانية، حيث بلغ متوسطه الحسابي (1.86) وانحرافه المعياري (0.99) ثم جاء بُعد "العناد" في المرتبة الثالثة حيث بلغ متوسطه الحسابي (1.67) وانحرافه المعياري (1.11)، في حين جاء بُعد "العدوان" في المرتبة قبل الأخيرة، حيث بلغ متوسطه الحسابي (1.62) وانحرافه المعياري (1.05)، أما بُعد "الاعتمادية" فقد جاء بالمرتبة

تشتمل الدراسة على نوعين من المتغيرات هي:

- المتغيرات المستقلة: وتتمثل في الدراسة بمتغير واحد هو الطلبة ذوي صعوبات التعلم
- المتغيرات التابعة: وتتمثل بمتغيري:
 - 1- المشكلات السلوكية بأبعادها الخمس الآتية: (النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه، العدوان، الاعتمادية، الانسحاب، العناد)
 - 2- الكفاءة الاجتماعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المرتبطة بالسؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول "ما المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً من وجهة نظر معلمي التربية العادية؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. وجدول (1) يوضح ذلك.

الأخيرة بوسط حسابي بلغ (1.58) وانحراف معياري بلغ (0.98).

ويرى الباحثون أن هذه النتائج منطقية؛ وذلك لأن من أهم الخصائص السلوكية المرتبطة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم هي السلوكات المرتبطة بالنشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه، لا سيما أنها الأكثر ملاحظة والأكثر قابلية للقياس من غيرها من المشكلات، بالإضافة إلى ما يفرضه هذه السلوكات من تأثير على العملية التدريسية خاصة في ظل أعداد الطلبة المتزايدة في الصفوف العادية، بينما يفسر الباحثون مجيء بُعد "الاعتمادية" بالمرتبة الأخيرة إلى أن إشغال المعلمين العاديين بالمواد الدراسية في ظل تزايد أعداد الطلبة في الصفوف العادية لا يمكنهم من مراعاة الفروق

إليها دراسة ثوريل وريدل (Thorell and Rydell 2008) التي أشارت إلى وجود مشكلات سلوكية لدى الأطفال الأكبر سناً، وخاصة بين الأطفال الذين يعانون من مستويات عالية من أعراض، ودراسة دايسون (Dyson 2003) أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم كفاءة اجتماعية أقل، ومشاكل سلوكية أكثر من أقرانهم من الأقارب.

النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني " ما المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً من وجهة نظر الأقران؟ " فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً من وجهة نظر الأقران. والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً من وجهة نظر الأقران مرتبة تنازلياً

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه	2.01	0.96
العناد	1.71	1.10
الاعتمادية	1.64	1.03
الانسحاب	1.59	1.01
العدوان	1.57	1.11
الدرجة الكلية	1.78	0.87

صوراً من عدم الالتزام بتعليمات المعلم بالوقت الذي يكثر فيه المعلم تنبيه الطالب في الغرفة الصفية حول سلوكياته غير المقبولة المعيقة للتواصل الأكاديمي، وهذا يتفق مع نتائج دراسة ثوريل وريدل (Thorell and Rydell 2008). في حين يفسر الباحثون وجود السلوكيات العدوانية في نهاية تقديرات الأقران للمشكلات السلوكية المرتبطة بحالات صعوبات التعلم لعدم مشاركة الطلبة العاديين لطلبة غرف المصادر أثناء الأنشطة واللعب فلا يرون أنماط السلوك العدواني لديهم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من ميرسر (Mercer 1997) وفوجان (Vaughn 2001). كما يؤكد ذلك خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وخاصة ما ارتبط منها بضعف قدراتهم على إقامة العلاقات الاجتماعية أو المحافظة على استمراريته.

النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثالث " ما درجة الكفاءة الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؟ " فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات

الفردية، إذ لا تسعف المواقف الصفية أو وقت الحصة المعلمين من الانتباه لسلوك الاعتمادية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، هذا فضلاً إلى ما يفرضه النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه وسلوك الانسحاب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم - واللذين جاءا بالمرتبة الأولى والثانية على التوالي شيوعاً في المشكلات السلوكية بحسب تقديرات المعلمين - من تجنب للمواقف التعليمية، وهذا يعني بأن الطالب سيتجنب كذلك الاعتماد على المعلمين في المواقف التعليمية على اختلافها بحكم تشتت انتباهه أو نشاطه الزائد أو تجنبه لخبرات الفشل، ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه جل وميشيل وكونواي (2005) Jill, Michelle and Conway في دراستهم التي أشارت نتائجها أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أقل مهارة اجتماعية وأكثر مشاكل سلوكية من المجموعات الأخرى، وتتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع النتائج التي خلصت

يبين الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأبعاد المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً من وجهة نظر المعلمين بلغ (1.87)، أما أبعاد المشكلات السلوكية فقد جاء بُعد " النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه " بالمرتبة الأولى بوسط حسابي (2.01) وانحراف معياري بلغ (0.96)، كما جاء بُعد " العناد " في المرتبة الثانية، حيث بلغ متوسطه الحسابي (1.71) وانحرافه المعياري (1.10) ثم جاء بُعد " الاعتمادية " في المرتبة الثالثة حيث بلغ متوسطه الحسابي (1.64) وانحرافه المعياري (1.03)، في حين جاء بُعد " الانسحاب " في المرتبة قبل الأخيرة، حيث بلغ متوسطه الحسابي (1.59) وانحرافه المعياري (1.01)، أما بُعد " العدوان " فقد جاء بالمرتبة الأخيرة بوسط حسابي بلغ (1.57) وانحراف معياري بلغ (1.11).

ويرى الباحثون أن هذه النتائج جاءت على هذا النحو لأن سلوكيات النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه على اختلافها هي سلوكيات ملاحظة من قبل الأقران حيث تمثل

أداة المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الأقران، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر الأقران مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
4	يشارك أقرانه الضحك.	3.40	1.24
13	يلعب أو يتحدث مع الأقران لفترة طويلة من الوقت.	3.29	1.20
11	يقضي فترة الاستراحة أو وقت الفراغ في التفاعل مع الأقران.	3.17	1.24
23	يستجيب لتوجيهات السلوك المألوفة (مثال: الثناء، التأييد، انتهاء الوقت).	3.15	1.12
5	يظهر المشاركة الوجدانية تجاه الآخرين.	3.05	1.11
17	يبادر بالحديث مع الأقران في المواقف العادية (غير الرسمية).	3.05	1.21
38	يحافظ على التواصل بالنظر إلى الشخص الآخر الذي يتحدث معه أو عندما يتحدث هو.	2.97	1.17
14	يسارع لمساعدة أقرانه عندما يطلبون منه ذلك.	2.97	1.09
34	يمارس التمارين الرياضية والأنشطة المختلفة بمهارة.	2.92	1.17
24	يتعاون مع الآخرين في المواقف المختلفة أو الأنشطة الجماعية.	2.87	1.07
19	يستمتع بعناية لتعليمات المعلم وتوجيهاته لأداء المهام المطلوبة.	2.86	1.26
35	يحافظ على استمرارية الحديث مع الأقران.	2.86	1.15
20	يجيب أو يحاول الإجابة عن السؤال الموجه إليه من قبل المعلم.	2.86	1.24
6	يكون صداقات بسهولة مع الآخرين.	2.85	1.22
25	يتعامل مع نوعيات مختلفة من الأقران.	2.85	1.10
39	يجذب انتباه الأقران بطريقة ملائمة.	2.82	1.06
40	يتقبل الاقتراحات والمساعدة من الأقران.	2.81	1.03
36	يجد طريقة أخرى للعب عندما يرفض الآخرون مشاركته.	2.80	1.17
31	لديه مرونة في تقبل عدم الفوز وفقاً لطريقته الخاصة.	2.79	1.20
37	يراعي شعور الآخرين.	2.76	1.07
29	يتحكم في انفعالاته.	2.72	1.15
22	يتكيف بصورة ملائمة مع سلوك الآخرين العدواني (مثال: تجنب مشاكل العراك، مغادرة المكان، طلب المساعدة، الدفاع عن النفس).	2.70	1.17
10	يستجيب بشكل مقبول وبطريق بناءة (تجاهل، تغيير الموضوع، ...) عند معاكسته، أو النداء له باسم التدليل.	2.69	1.18
28	ينصت عندما يتحدث الآخرون (مثال: أثناء الحديث بالدور أو وقت الحصص).	2.68	1.22
41	يدعو الأقران للتفاعل أو المشاركة في الأنشطة.	2.67	1.12
21	يظهر مهارات دراسية (مثال: يستطيع أداء عمل ملائم مع أقل دعم من المعلم).	2.65	1.15
27	يستجيب فوراً لمتطلبات الآخرين.	2.62	0.98
26	يستخدم التواصل البدني مع الأقران على نحو ملائم (مثال: المصافحة، المعانقة، إلخ).	2.60	1.11
12	يتقبل النقد البناء من الأقران بدون غضب.	2.57	1.21
16	لديه إحساس باحتياجات الآخرين.	2.57	1.06
43	ينجز العمل بكفاءة مقبولة نسبياً تبعاً لمستوى مهاراته.	2.56	1.19
18	يعبر عن الغضب بأسلوب ملائم (مثال: يتفاعل مع الموقف دون أن يصبح عنيفاً أو هداماً).	2.55	1.14
1	يسعى الآخرون إلى ضمه لأنشطتهم بدلاً من شخص آخر لاستمرار تفاعله معهم.	2.51	1.05
30	يجامل الآخرين على خصائصهم الشخصية (مثال: المظهر الخارجي، المهارات الخاصة، إلخ).	2.50	1.13
33	يحرص على أداء المهام المكلف بها.	2.48	1.14
42	يؤدي واجباته المكتوبة حسب الإرشادات.	2.48	1.18
32	يتمتع بالذكاء الاجتماعي مثال: يفسر المواقف الاجتماعية بدقة.	2.41	1.42
2	ينوع في الأنشطة مع الأقران لاستمرار تفاعله معهم.	2.41	1.04
9	يقوم بالتسوية بين أقرانه إذا تطلب الموقف ذلك.	2.32	1.16
15	يأخذ دور القيادة في الأنشطة مع الأقران.	2.31	1.18
8	يسأل أسئلة تتطلب توفير معلومات عن شخص ما أو شيء ما.	2.21	1.21
7	لديه عادات دراسية جيدة (مثال: منظم، يستفيد بفاعلية من الحصة، إلخ).	2.20	1.22
3	يستفيد من وقت الفراغ بطريقة ملائمة.	2.12	1.14

التفاعل مع الآخرين. كما تتفق نتائج الدراسة كذلك مع دراسة الخطيب والبستنجي (2006) التي أشارت نتائجها إلى أن التفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين كان إيجابياً بدرجة متوسطة. أما ضعف استفادة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وقت الفراغ بطريقة ملائمة فيعزوها الباحثون إلى ضعف قدرتهم على إدارة الذات وافتقار القدرة على تنظيم وإدارة الوقت، وهذا لا يتفق مع نتائج دايسون (2003) Dyson التي أشارت إلى أنه وبالرغم من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يختلفون عن أقرانهم من الأقارب في مفهوم الذات الكلي وإدراك الذات الأكاديمي، إلا أن والديهم صنفوهم بأن لديهم كفاءة اجتماعية أقل، ومشاكل سلوكية أكثر من أقرانهم من الأقارب.

النتائج المرتبطة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في شيوخ المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بين المعلمين والأقران؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المشكلات السلوكية لكل من تقديرات المعلمين والأقران، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المشكلات السلوكية لكل من تقديرات المعلمين والأقران			
البعد	التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النشاط الزائد المصحوب بضعف الانتباه	المعلمين	2.10	0.918
	الأقران	2.01	0.966
	الكلي	2.06	0.942
العدوان	المعلمين	1.62	1.053
	الأقران	1.57	1.115
	الكلي	1.60	1.082
الاعتمادية	المعلمين	1.58	0.981
	الأقران	1.64	1.030
	الكلي	1.61	1.004
الانسحاب	المعلمين	1.86	0.994
	الأقران	1.59	1.015
	الكلي	1.73	1.012
العناد	المعلمين	1.67	1.114
	الأقران	1.71	1.108
	الكلي	1.69	1.109

جدول 5: تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص الفروق في متوسطات تقديرات المعلمين والأقران للمشكلات السلوكية

ولكس لامبدا (Wilks Lambda)	القيمة	مستوى الدلالة
0.000	0.147	

يبين الجدول السابق أن الفقرة الرابعة " يشارك أقرانه الضحك " قد حصلت على المرتبة الأولى بوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري بلغ (1.24)، كما جاءت الفقرة الثالثة عشر " يلعب أو يتحدث مع الأقران لفترة طويلة من الوقت " في المرتبة الثانية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.29) وانحرافها المعياري (1.20) ثم جاءت الفقرة الحادية عشر " يقضي فترة الاستراحة أو وقت الفراغ في التفاعل مع الأقران " في المرتبة الثالثة حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.17) وانحرافها المعياري (1.24)، في حين جاءت الفقرة الثالثة " يستفيد من وقت الفراغ بطريقة ملائمة . " في المرتبة الأخيرة حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.12) وانحرافها المعياري (1.14).

ويعزو الباحثون هذه النتائج إلى أن مشاركة طلبة صعوبات التعلم لأقرانهم العاديين في الضحك واللعب والحديث هي ملامح طبيعية للمرحلة العمرية التي يمرون بها، كما أنها وسيلة للتقرب ومحاولة للاندماج، بالإضافة إلى فرصة لتفريغ الطاقات المكبوتة في أوقات التدريس. ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها المقداد وبطائنة والجراح (2011) التي أشارت إلى أن الطلبة العاديين من الفئتين العمريتين الأصغر (7-9 سنوات) والكبير (أكثر من 12 سنة) كانوا أكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية في بُعد

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات المعلمين والأقران للمشكلات السلوكية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وللتعرف على دلالة هذه الفروق فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA). والجدول (5) يوضح ذلك.

مقاييس وملاحظات المعلمين للأهلية الاجتماعية كان مرتفعاً، وأن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والأطفال منخفضي التحصيل الأكاديمي هم في خطر أكبر من حيث المصاعب الاجتماعية مقارنة مع ذوي التحصيل المتوسط والعالي.

النتائج المرتبطة بالسؤال الخامس ومناقشتها:

وللإجابة على السؤال الخامس " هل هناك علاقة بين درجة المشكلات السلوكية المرتبطة بحالات صعوبات التعلم والكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران؟ " فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون. والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6: معاملات ارتباط المشكلات السلوكية مع الكفاءة الاجتماعية

المشكلات السلوكية	الكفاءة الاجتماعية
المشكلات السلوكية من وجهة نظر المعلمين	0,29-
المشكلات السلوكية من وجهة نظر الأقران	0,20*
المشكلات السلوكية من وجهة نظر المعلمين والأقران معاً	0,25*-

التعلم والطلبة الأسوياء على صعيد المشكلات السلوكية والكفاءة الاجتماعية المرتبطة بها.

التوصيات:

وعلى صعيد ما خلصت إليه الدراسة من نتائج يمكن القول: إن نتائج الدراسة الحالية أظهرت أن عينة الدراسة في منطقة البحث تظهر مشكلات سلوكية مختلفة في إطار أبعاد أداة الدراسة وأن لهذه المشكلات دلالاتها على صعيد الكفاءة الاجتماعية. وفي ضوء ذلك يوصي الباحثون في الإطار البحثي على ضرورة العمل على إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على المشكلات السلوكية المرتبطة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم وتأثيراتها على الكفاءة الاجتماعية في مناطق بحثية أخرى خاصة في إقليمي الوسط والشمال ومن وجهات نظر أخرى كوجهة نظر الوالدين أو الأخوة والأخوات. بالإضافة إلى إجراء المزيد من الدراسات للتعرف إلى أثر متغيرات أخرى على المشكلات السلوكية كالمستوى التعليمي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، بالإضافة إلى حجم العائلة ودرجة الترابط الأسري. كما يوصي الباحثون في الإطار التطبيقي على ضرورة العمل على تطوير برامج تدريبية تقلل من تأثير المشكلات السلوكية المرتبطة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم. والعمل كذلك على تطوير برامج تدريبية لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات المعلمين والأقران للمشكلات السلوكية. ويرجع الباحثون ذلك إلى طبيعة أبعاد المشكلات السلوكية الخمسة التي شملتها الدراسة فهي من النوع الظاهر القابل للملاحظة والقياس والتي يصعب اخفائها أو عدم الانتباه إليها، كما يرجع الباحثون ذلك إلى إمكانية حدوث نمط من تأثر الأقران بملاحظات المعلمين لا سيما تلك التي ترتبط بإجراءات الإدارة الصفية ومحاولات تنبيه الطلبة على سلوكياتهم المشككة وغير المقبولة في الإطار الصفّي. وهذا لا يتفق مع نتائج دراسة نويك (2003) Nowicki التي أشارت إلى أن أداء الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط على

وبين جدول رقم (6) أن معامل الارتباط بيرسون بين المشكلات السلوكية المرتبطة بحالات صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين والأقران مع الكفاءة الاجتماعية بلغ (-0.25) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05:\alpha$)، كما بلغ معامل الارتباط بين المشكلات السلوكية من وجهة المعلمين مع الكفاءة الاجتماعية (-0.29) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05:\alpha$)، في حين بلغ معامل الارتباط للمشكلات السلوكية من وجهة نظر الأقران مع الكفاءة الاجتماعية (-0.20) وهذه القيمة دالة إحصائياً أيضاً عند مستوى الدلالة ($0.05:\alpha$).

ويعزو الباحثون هذه النتائج إلى أن وجود المشكلات السلوكية لدى طلبة صعوبات التعلم يتداخل والقصور في مستوى كفاءتهم وتوافقهم الاجتماعي إذا لم يكن سبباً لهم أي ان طبيعة المشكلات السلوكية التي كانت قيد الدراسة والمتمثلة في النشاط الزائد، العدوان، الاعتمادية، الانسحاب، العناد، هي طبيعتها مشكلات تحد من مستوى الكفاءة والتوافق الاجتماعي، وبالتالي يصبح من المتوقع أن يكون الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يظهرون أياً من المشكلات السلوكية السابقة غير متوافقين اجتماعياً. كما يدل القصور في الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مؤشراً على وجود مشكلات سلوكية لديهم. وهذا يتفق ضمناً مع ما توصل إليها المقداد وبطاينة والجراح (2011) وحسن (2009) في دراستهما التي أشارتا نتائجهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة ذوي صعوبات

المراجع:

وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7 (3)، 270-253.

حسن، عبد الحميد. (2009). دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 1 (1)، 112-70.

الخطيب، جمال. والبستنجي، مراد. (2006). مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات. دراسات، العلوم التربوية، 33 (1)، 82-95.

Bers, M. N. (2002). *Closing the Gap: Assistive Technology and the Shelf for Children with Learning Disabilities*. Yu -Ling Hsu Abst 3-6.

Dyson, L.L (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in Global self-concept, Academic self- Perception, and social competence. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18 (1), 1-9.

Hallahan, D. Kauffman, J. and Pullen, P. (2009). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*. USA: Pearson Education.

Hallahan, D.P., and Mercer, C.D. (2002). *Learning Disabilities: Historical perspective*. In R. Bradley, L. Danielson, and D.P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp.1-67). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Henricsson, L., and Rydell, A. (2006). Children with Behavior Problems: The Influence of Social Competence and Social Relations on Problem Stability, School Achievement and Peer Acceptance across The First Six Years of School. *Infant and Child Development*, 15 (4), 347-366.

Jill, J., Michelle, M., and Conway, F. (2005). Social Skills and Behavior Problem in Children with Disabilities with and without Siblings. *Child Psychiatry and Human Development*, 36 (2).

Kauffman, J.M. (2005). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. New Jersey: Prentice Hall.

البطينة، أسامة والرشدان، مالك والسبيلة، عبيد والخطاطبة، عبيد والخطاطبة، عبد المجيد. (2005). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2005). *استراتيجيات تعلم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2009). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. ط2. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

رامز، هنلي والجوزين، روبرتا. (2001). *خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم*. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر. القاهرة: دار الفكر العربي.

الزيات، فتحي. (1998). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز وخشان، أيمن وأبو جودة، وائل. (2001). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الرياض: إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

عبيدات، محمد. (2007). *أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العربية. عمان. الأردن.

عواد، أحمد. (2002). *الخصائص السيكومترية لمقياس والكر مكوئيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي على الأطفال في البيئة العربية*. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 12 (37)، ص 1-45.

المقداد، قيس وبطينة، أسامة والجراح، عبدالناصر. (2011). *مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من*

- Ritter, D. (1989). Social Competence and Problem Behavior of Adolescent Girls with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (7), 460-463.
- Shireen, p., and Richard, L. (2000). The Social Face of Really Included Inclusive Education: Are students With Learning Disabilities Really Included in The Classroom?. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45 (1), 8-14.
- Smart, D., and Sanson .A. (2001). Chidrens Social Competence: the Role of Temperament and Behavior. *Family Matters*, 59 (1), 10-15.
- Thorell, L., and Rydell, A.(2008). Behaviour Problems and Social Competence Deficits Associated with Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Effects of Age and Gender. *Child: Care, Health and Development*, 34 (5), 584-595.
- Vaughn, S. (2001). The Social Functioning of Students with Learning. *Exceptionality Journal*, 9 (1), 74-65.
- Lerner, J. (2002). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. New York: Houghton Mifflin Company Boston.
- Mccnoughy, S. H., and Ritter, D. R. (1986). Social Competence and Problem Behavior of Learning Disabled Boys Aged 6-11. *Journal of Learning Disabilities*, 19 (1), 39-45.
- Mercer, C. D. (1997). *Students with Learning Disabilities*. New Jersey: Merrill an Imprint Saddle River.
- Mercer, C. D., and Mercer, A. R. (2001). *Teaching Students with Learning Problems*. New Jersey: Merrill prentice Hall.
- Moor, K.L., and Lagoni, I.M. (2003). Learning Disabilities. Colorado State University Cooperative Extension. From: www.estcolostate.edual.
- Nowicki, E. (2003). A Meta-Analysis of The Social Competence of Children with Learning Disabilites Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26 (3), 171-188.

دور الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة

عصمت حسن العقيل* وحسن أحمد الحيارى**

تاريخ قبوله 2014/11/13

تاريخ تسلم البحث 2014/4/29

The Role of the Jordanian Universities in Supporting the Values of Citizenship

Ismat Alaqeel, Ministry of Education, Jordan.

Hassan Alhyary, Yarmouk University, Jordan

Abstract: The study aimed to investigate The role of the Jordanian universities in supporting the values of citizenship from the faculty members perspective, The study sample included (371) faculty in the humanitarian and scientific colleges, in the Jordanian universities (Yarmouk, Al-Albiet, Jadara, Irbid private university). who were chosen randomly. To achieve the objectives the researcher prepared a questionnaire made up of (28) items.

The study results showed that the most important citizenship values the Jordanian universities try to instill at its members and workers from the faculty members perspectives: home loyalty, patriotism and keeping it safe. Also showed that the feasibility of support of such values from the faculty members perspectives were moderate generally, with a mean of (3.31). the results showed that there are statistical ($\alpha=0.05$) due to university type, and for the benefit of the private universities, the results also showed that there are statistical ($\alpha=0.05$) due to college type.

Upon the past results the researchers recommended the following: adopting the values of citizenship in the educational philosophies of Jordanian universities and practicing it inside its departments, The role of the universities in increasing the value of citizenship, duning there blans and courses which result increasing batrionism.

Keywords: Values, Citizenship, belonging, Loyalty, Human Rights, Alienation, Political Participation

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى دور الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (371) عضو هيئة تدريس في الكليات العلمية والإنسانية، في الجامعات الأردنية (جامعة اليرموك، جامعة آل البيت، جامعة جدارا، وجامعة إربد الأهلية)، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان استبانة تكونت بصورتها النهائية من (28) فقرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز قيم المواطنة التي تسعى الجامعات إلى ترسيخها لدى منتسبيها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي: الولاء والانتماء للوطن، وحب الوطن والحرص على أمنه واستقراره. كما بينت الدراسة أن درجة إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة على الأداة ككل، حيث حصل على متوسط حسابي بلغ (3.31). وبينت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) حول مدى إمكانية الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة تعزى لأثر نوع الجامعة ونوع الكلية، وجاءت الفروق لصالح الجامعات الخاصة. في حين أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر الكلية.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحثان عدداً من التوصيات؛ منها: تبني الجامعات في فلسفتها التربوية لقيم المواطنة وتفعيلها نظرياً وتطبيقاً داخل مؤسساتها، وأن يكون للجامعات دور في تفعيل نظام المساءلة والرقابة للقضاء على الفساد داخل الجامعات، وتطبيق الأنظمة والقوانين والقضاء على الوساطة والمحسوبية.

الكلمات المفتاحية: القيم، المواطنة، الانتماء، الولاء، حقوق الإنسان، الاغتراب، المشاركة السياسية.

مقدمة: تعد المواطنة الصالحة من أسمى الأهداف العليا للمجتمعات الإنسانية على أختلاف مدارسها الفكرية ومنابعها الفلسفية، لما تعكسه تلك المواطنة من آثار إيجابية على جميع أهداف المجتمعات.

أصبحت المواطنة من القضايا التي تفرض نفسها بقوة عند معالجة أي بعد من أبعاد التنمية الإنسانية ومشاريع الإصلاح والتطوير الشاملة بصفة عامة، والمواطنة بمفهومها الواسع تعني الصلة بين الفرد والدولة التي يقيم فيها بشكل ثابت، ويرتبط بها جغرافياً وتاريخياً وثقافياً. ويعد ازدياد الشعور بالمواطنة من التوجهات المدنية الأساسية التي من أهم مؤشرات الموقف من احترام القانون والنظام العام، والموقف من ضمان الحريات الفردية واحترام حقوق الإنسان، والتسامح وقبول الآخر وحرية التعبير وغيرها من المؤشرات التي تمثل القيم الأساسية للمواطنة مهما اختلفت المنطلقات الفكرية والفلسفية لهذا المجتمع أو ذاك (أبو حشيش، 2010).

* أصول التربية، وزارة التربية والتعليم الأردنية، الأردن.

** قسم أصول التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

لا تقوم المواطنة على أساس تمتع الفرد بحقوقه في مجتمع ما، ولكنها تعني الشراكة المجتمعية في المشروع الوطني للنهضة والتنمية، ومن ثم فهي تعني بمدى اطلاع الفرد بمسؤولياته للوفاء بحق الوطن، وتحمل الفرد لمسؤولياته مع مجموع أبناء المجتمع تجاه معدلات التنمية والنهضة الحضارية في مجتمعه ولذا فإن سلوك المواطنة يتحدد بمرجعية الانتماء الوطني، لذلك يلتقي المفهوم الأسمى للمواطن مع المفهوم الأسمى للإنسان عند مفهوم "المواطنة"، وبذلك يزيد المواطن اقتراباً من أسمى مفهوم للإنسانية، فتصبح المواطنة إنسانية مضافاً إليها التعلق بشخص آخر يشاركه في الوطن، ويقتسم معه مسؤوليات العمل، وبناء المستقبل، ففي المواطنة تفاعل، وبها يكون معنى الشعب وقيمة الأمة، فالمواطن هو صاحب المسؤولية تجاه قضايا مجتمعه واشكالياته، وفي حسن تكوينه يكون العقل الذي يفكر به الوطن، والقلب الذي ينبض في الوطن، واليد التي تحرك بها الوطن دولاب الحياة، والإرادة التي تصنع من الوطن قطراً يسير مع الأوطان الأخرى في إطار المرحلة الحضارية" (غلاب، 1998:62).

ظل تلك التغيرات، الأمر الذي يتطلب نوعاً من التربية يفي بتلك النوعية من المواطنين، ولهذا أصبحت التربية من أجل المواطنة من أكثر الموضوعات جدلاً في مجال التربية المعاصرة، وذلك لمواجهة الإحساس بالأغتراب وعدم الإحساس بالهوية والانتماء وضعف المشاركة السياسية (فرج، 2001).

وقد أفرزت هذه الحالة التي تتعرض لها المجتمعات الإنسانية دوراً جديداً للتربية في مواجهة هذه التحديات، ويجعل الدور الجديد للتربية في تحقيقها مجموعة من المبادئ، كالشمولية لكافة جوانب النمو الإنساني والملائمة مع خصائص المتعلم وحاجاته والخصوصية للمجتمع بالاعتماد على تراثه والانفتاح على الخبرات والثقافات العالمية، والمرونة في التعاطي مع المتغيرات العالمية والإنسانية بتركيزها على حقوق الإنسان والتوازن بين الفرد والمجتمع (ناصر، 2002).

وانطلاقاً من طبيعة الجامعات كمؤسسات تربوية وتعليمية وتنموية، فإنّ الأنظار تتوجه دائماً تتوجه إليها في إعداد الكوادر والطاقات والقوى البشرية المؤهلة والمدرّبة، وتربية المواطنة تقوم به كل مؤسسات التربية، ولكن ليس بنفس الفعالية، وفي نظر الباحث يقع الحمل الأكبر، والمسؤولية العظمى على عاتق الجامعة، التي تعتبر مؤسسة مجتمعية، وتلعب دوراً فاعلاً في تكوين المواطن الصالح المستنير، الذي من المفترض أن تتميز شخصيته بالسلوك الأخلاقي الذي توجهه القيم، والمبادئ الأخلاقية، من أمانة، وصدق، ومسؤولية، وولاء.

وتعد الجامعة قمة الهرم التعليمي وتضم بين جنباتها، صفوة أبناء المجتمع الذين تعدّهم حتى يتبوؤوا المناصب، والمهّن العليا التي تساعد في حركة النهضة والتنمية، وهي مصانع الرجال، حيث تضع الطلاب على عتبات المستقبل، فعليها أن تعلو، وتسمو فوق مناهجها وأنشطتها التقليدية لتغرس أسس رسالتها التي تتلاقى فيها الرؤى مع القيم (الشرقاوي، 2005).

ويجب أن تسهم الجامعات بشكل كبير في عملية التنمية المستقبلية لأي دولة كانت، حيث أنّ لها أثراً كبيراً في المسار الفكري والاجتماعي للفرد، كما أنّ التعليم أداة للتغيير وإعداد الفرد الصالح، لأن من مهام التعليم الاستجابة للحاجات المتجددة للإنسان والتي أبرزها الخصائص الحضارية، مما يمكنه من التجاوب مع طابع الحياة المعاصرة، والذي يتسم

ومفهوم المواطنة بدأ باعتباره نوعاً من الانتماء للمكان حيث عاش الإنسان في مكان معين لا يستطيع فراقه وينتمي إليه ثم أضيف بُعد الجماعة إلى بُعد المكان بعد ذلك، وأصبح الانتماء موجهاً للمكان والجماعة معاً، وحينما تطورت الجماعة وكبرت فقدت تجانسها واقتصرت المواطنة على بعض دون الآخر؛ ثم تطور الأمر إلى مرحلة جديدة، حيث لعب الدين والكنيسة مرجعية للمواطنة مرتبطة بالدولة القومية معبرة عن الأمة التي شكلت مرجعية للدولة والمواطنة (الشرقاوي، 2005: 118).

ومبدأ المواطنة يعني التزاماً سياسياً ويتمثل في التوافق المجتمعي على عقد اجتماعي يتم بمقتضاه اعتبار المواطنة مصدر الحقوق ومناطق الواجبات بالنسبة لكل من يحمل جنسية الدولة دون تمييز ديني أو عرقي أو بسبب الذكورة والأنوثة ومن ثم تجسيد هذا التوافق في الدستور (النقشبندى، 2003: 376).

والمواطنة هي صفة المواطن التي تحدد حقوقه وواجباته وتتميز بنوع من الولاء للبلاد ووحدتها في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين في تحقيق الأهداف القومية (العبد الكريم والنصار، 2005: 10). ويشير الحبيب (2005) إلى مستويات الشعور بالمواطنة والتي تتمثل في شعور الفرد بالروابط المشتركة بينه وبين أفراد جماعته، وشعور الفرد باستمرار هذه الجماعة على مر الزمن، شعور الفرد بالارتباط بالوطن وبالانتماء للجماعة وأن مستقبله يرتبط بمستقبل الجماعة، وأخيراً اندماج هذا الشعور في فكر واحد واتجاه واحد والذي يتمثل بالمواطنة وبذلك فإن المواطنة تستوعب وجود كافة العلاقات بين الفرد والمجتمع وأنها تعتمد على تحقيق الكفاءة الاجتماعية والسياسية.

وقد صنف السويدي (2001) المواطنة في أربع صور هي: المواطنة المطلقة، وفيها يجمع المواطن بين الدور الإيجابي والسلبي باتجاه المجتمع، والمواطنة الإيجابية، والتي يشعر فيها الفرد بقوة انتمائه الوطني وواجبه بالقيام بدور إيجابي لمواجهة السلبيات، والمواطنة السلبية، وهي شعور الفرد بانتمائه للوطن ويتوقف عند حدود النقد السلبي ولا يقدم أي عمل إيجابي لوطنه، والمواطنة الزائفة وفيها يحمل الفرد شعارات جوفاء لا تعكس الواقع ويمتاز بعدم الإحساس باعتزازه بالوطن.

وبذلك نجد أن معظم الدول تبحث في كيفية إعداد أفرادها أعداد سليماً على نحو يجعل منهم مواطنين قادرين على تحمل المسؤوليات، والمشاركة في تطوير مجتمعهم في

بالسرعة والتقدم، ووضع خطط التنمية المستدامة (فخرو، 1997).

وإن وظيفة الجامعات في الوقت الحاضر هي التعليم الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وهذه الأهداف وجدت أساساً لتنمية الشخصية الإنسانية، والوطنية، وبلورتها وتطورها من خلال إعادة صياغة الإنسان، وتعميق شعوره الوطني، وتوعية أفراد المجتمع بشكل عام، وإشاعة روح العلم، والمنهج العلمي، وتكوين مفاهيم علمية، تسعى لتكريس التعددية الفكرية، والديمقراطية، والعدل الاجتماعي، والحريات العامة في ظل المتغيرات، والمستجدات الطارئة على الساحه الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية، وتعمل الجامعة على مد المجتمع بالموارد البشرية في كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كما يأتي دور الجامعات في تقديم الحلول والمقترحات لخدمة المجتمع من خلال الدراسات والأبحاث العلمية وتطبيق النتائج التي يتم التوصل إليها لما فيه في خدمة المجتمع.

أجرى كراجر (Krager, 2004) دراسة هدفت الدراسة إلى إجراء اختبار نظامي تحليلي يخاطب بإحترام وبطرق مباشرة وغير مباشرة تنبؤات حول تنمية دور وسلوك المواطنة، وبصفة خاصة تنمية دور المواطن وواجبه لدى الموظفين حتى يدخل في سلوكياتهم أثناء العمل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتألفت عينة الدراسة من (185) طالبة، و(30) طالباً من طلاب جامعة فلوريدا الذين يعملون بمعدل (20) ساعة أسبوعياً كمشاركين في هذه الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة مدى مساهمة ودور الواجب الوطني بأهمية كبيرة في التنبؤ بسلوك وتصرفات المواطنة المنظمة، وعليه فإن واجب المواطنة يجب أن يعطى أهمية كبيرة في الدراسات المستقبلية التي تبحث حول سلوك وتصرفات المواطنة المنظمة.

كما أجرى عليمات (2005) دراسة هدف التعرف إلى دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم. تكون مجتمع الدراسة من (160127) من طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، باستثناء جامعتي مؤتة والبلقاء التطبيقية. وقد تم اختيار عينة عشوائية مقدارها (5000) طالباً وطالبة منهم، (2897) طالباً، و (2103) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت عليمات استبانة تكونت من (65) فقرة توزعت على خمسة مجالات هي: روح الانتماء للوطن والمواطن، الولاء للوطن وقيادته الهاشمية، وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية. وقد

أشارت نتائج الدراسة إلى أن دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني، من وجهة نظر الشباب، جاءت ضمن درجة متوسطة. حيث احتل مجال الولاء للوطن وقيادته الهاشمية المرتبة الأولى ووجود فروق في استجابات أفراد الدراسة على مجالات الدراسة، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة على مجالات الدراسة تعزى لمتغير الكلية، ولصالح الكليات الإنسانية مقابل الكليات العلمية.

وأجرى الهاجري (2007) دراسة هدفت إلى تعرف درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة ودور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبتها، تكونت عينة الدراسة من (711) طالباً وطالبة منهم (251) طالباً و (460) طالبة، واستخدم الباحث من أجل ذلك استبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تمثل طلبة جامعة الكويت لقيم المواطنة كانت مرتفعة وفي جميع أبعادها

وأجرى القحطاني (2010) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى قيم المواطنة لدى الشباب في جامعات المملكة العربية السعودية ومدى إسهامها في تعزيز السلامة والأمن الوقائي والكشف عن المعوقات التي تحد من ممارسة الشباب أو الجامعات لقيم المواطنة إضافة إلى معرفة مقومات تفعيل ممارسة قيم المواطنة في الواقع لهؤلاء الشباب، وقد تكونت عينة الدراسة من (384) طالباً من الطلبة الذكور السعوديين الذين تتراوح أعمارهم من 18-25 سنة في جامعات (الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الملك عبد العزيز، الملك فهد للبترول والمعادن، الملك خالد، وتبوك)، حيث تم إختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد استبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع قيمة المشاركة وأن غالبية المبحوثين أجمعوا على أن قيمة المشاركة من قيم المواطنة التي تسهم في تعزيز الأمن الوقائي، وأما في الجانب السلوكي فقد كانت ذات مستوى متدنٍ وأن غالبية المبحوثين يميل إلى تقديم المساعدة للآخرين إضافة إلى أن غالبية المبحوثين يتقيدون بالأنظمة والتعليمات خارج الوطن بصورة أفضل، كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اثني عشر معوقاً تعوق من إمكانية ممارسة قيم المواطنة على الوضع المطلوب منها: عدم تناسب الدخل مع غلاء المعيشة، ارتفاع الأسعار، البطالة، انتشار الواسطة.

وأخيراً أجرى داود (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على مفهوم المواطنة، والمكونات الأساسية للمواطنة، والوقوف على دور جامعة كفر الشيخ في تنمية قيم المواطنة لدى

الزمنية والمجتمع والعينة والأداة التي استخدمت لأغراض هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن بناء الإنسان المواطن الصالح الذي تقع عليه أعباء التنمية وبناء الوطن يُعد من أهم الأهداف التي يجب أن يعمل على تحقيقها كل مجتمع، فلا بد من اضطلاع المؤسسات التربوية من خلال الجامعات بدورها الصحيح، بطريقة خلّاقة تمكّنها من تحمل مسؤولياتها، حيث إن غياب ثقافة المواطنة الصالحة تُضعف من عاطفة الولاء والانتماء مما يجعل الأفراد يشعرون بحالة من الإحباط، ويثبط ذلك من عزمهم في النهوض بقدرات مجتمعهم، ويشيع بينهم الظواهر السلبية كالأنانية وتقديم المصلحة الشخصية والنزعات الخاصة على المصلحة العامة. ويخص الباحثان الدور الريادي للجامعات الأردنية، حيث يقع على كاهلها حمل كبير، وأمانة عظمى، حيث يكون دورها في تنمية القيم والمبادئ، والاتجاهات الإيجابية، التي ترسخها بين منتسبيها من ناحية، والوقوف في مواجهة القيم والأفكار والاتجاهات التي لا تتفق مع ما هو متعارف عليه في المجتمع من ناحية أخرى، لذلك تتحدد مشكلة الدراسة في بيان دور الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة وتتحدد مشكلة البحث من خلال الأسئلة الآتية:

1. ما قيم المواطنة الحالية التي تسعى الجامعات الأردنية لترسيخها لدى منتسبيها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما مدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة تعزى إلى متغيرات: نوع الجامعة، والكلية؟

أهداف الدراسة:

التعرف إلى قيم المواطنة الحالية التي تسعى الجامعات الأردنية إلى ترسيخها لدى منتسبيها، والكشف عن درجة قيام الجامعات الأردنية بدورها في تدعيم قيم المواطنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبيان أثر متغيرات الدراسة على درجة قيام الجامعات الأردنية بدورها في تدعيم قيم المواطنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الطلبة، والتوصل إلى مقترحات لتفعيل دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام ببناء أداة الدراسة حيث اشتملت على المحاور التالية: الإدارة الجامعية، الأنشطة الطلابية، المناهج الجامعية، الأستاذ الجامعي. وتكونت عينة الدراسة من (2000) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة والرابعة بجامعة كفر الشيخ. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في إستجاباتهم لدور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تعزى إلى إختلافهم في الكلية، وذلك لجميع المحاور وللدرجة الكلية ما عدا في المحور المتعلق بالمناهج الدراسية فإنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) ولصالح الكليات الإنسانية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في إستجاباتهم لدور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تعزى إلى إختلافهم في الجنس، وذلك لجميع المحاور وفي الدرجة الكلية.

- يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع

المواطنة: أنها هدفت إلى بيان أهمية المواطنة بالنسبة للمواطن في أي مجتمع، وهدفت غالبية الدراسات إلى توضيح مفهوم تربية المواطنة وممارستها؛ كدراسة (الهاجري، 2007)، وكراجر (Kragger, 2004)، ودراسة (القحطاني، 2010)، ودراسة (داود، 2011).

- اتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة (عليمات، 2005؛ ودراسة الهاجري، 2007؛ القحطاني، 2010؛ داود، 2011).
- هذا وقد أوصت غالبية الدراسات السابقة على التركيز على إبراز مبدأ المواطنة ومراجعة المناهج التعليمية، والعمل على بنائها من جديد في ضوء أهداف تربية المواطنة.

- موقع الدراسة الحالية: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث أنها تهتم بموضوع القيم وطرق تنميتها لدى الطلبة وأفراد المجتمع.

- ولكنها تختلف عنها من حيث أنها تتناول موضوع في غاية الأهمية وهو دور الجامعات في تعزيز قيم المواطنة.

ما يميز الدراسة الحالية حاولت هذه الدراسة التعرف إلى درجة قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتختلف أيضاً في الفترة

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة من خلال الآتي:

1. قد تستفيد من هذه الدراسة، الجامعات الحكومية والخاصة والمعاهد والمدارس، بما يمكنها من التأكيد على ترسيخ مفهوم المواطنة، وغرسها في نفوس الطلبة، بالوسائل المتعددة والمتاحة في الجامعات الخاصة والمعاهد والمدارس، باعتبارها مسؤوليتها في غرس وتكوين هذه القيم.
2. قد تفيد الدراسة في كشف الغموض الذي يكتنف مفهوم المواطنة حيث تناولته العديد من العلوم كعلم السياسة وعلم الاجتماع وعلم النفس والفلسفة والتربية، ولعله من الصواب أن نستجلي حقيقة هذا المفهوم وتأصيله بما يتفق وثقافتنا كسبيل لتعزيز دور التربية في إنمائه.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية في:

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بواقع (25%) في الجامعات الأردنية (جامعة اليرموك، وجامعة آل البيت، وجامعة جدارا، وجامعة إربد الأهلية) وفي جميع الكليات العلمية والإنسانية.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة: (جامعة اليرموك، وجامعة آل البيت، وجامعة جدارا، وجامعة إربد الأهلية).

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2012/2013م.

مصطلحات الدراسة:

القيم: "هي معايير السلوك ذات صبغة انفعالية اجتماعية وهي عبارة عن اهتمام أو اختيار، أو تفعيل، أو حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتدياً بمجموعة من المبادئ

والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه" (الشرقاوي، 2005:123).

المواطنة: صفة الفرد الذي يعرف حقوقه ومسؤولياته تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، ويشارك بفاعلية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه المجتمع والتعاون والعمل الجماعي مع الآخرين، وتكفل الدولة تحقيق العدالة والمساواة بين الأفراد دون تفرقه بينهم (يوسف، 2011:26).

قيم المواطنة: "الإطار الفكري للمبادئ التي تحكم علاقة الفرد بالمجتمع، فتتضمن بداخله الحس الاجتماعي، والانتماء، فيسموا بإرادته فوق حدود الواجب، مستشعراً المسؤولية الملقة على عاتقه للرفي بمجتمع ووطنه، وهذه القيم مشتقة من قيم إنسانية عليا، تندرج للمستوى العمق في فهم حقيقة وجود الإنسان داخل مجتمعه، ومكانته في هذا النسيج الاجتماعي، واستشراقه لمستقبل وطنه" (الشرقاوي، 2005:124).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

لقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لإنسجابه مع طبيعة هذه الدراسة والحصول على المعلومات المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية التالية وهي: (جامعة اليرموك، وجامعة آل البيت، وجامعة جدارا، وجامعة إربد الأهلية)، البالغ عددهم (1479) عضو هيئة تدريس؛ موزعين في الكليات الإنسانية (1054)، والكليات العلمية (425). والجدول (1) يبين ذلك.

جدول 1: توزع أفراد مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية حسب المتغيرات المستقلة

نوع الجامعة	الكلية	العدد
اليرموك (حكومية)	إنسانية	696
	علمية	231
	المجموع	927
آل البيت (حكومية)	إنسانية	171
	علمية	147
	المجموع	318
جدارا (خاصة)	إنسانية	124
	علمية	28

نوع الجامعة	الكلية	العدد
المجموع		152
إربد الأهلية (خاصة)	إنسانية	63
	علمية	19
المجموع		82
المجموع الكلي		1479

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية بنسبة 25% من مجتمع الدراسة، وتكونت العينة من أعضاء هيئة التدريس في: (جامعة اليرموك، وجامعة آل البيت، وجامعة جدارا، وجامعة إربد الأهلية) وبلغ عددهم في الكليات الإنسانية (264) والكليات العلمية (107) والجدول (2) يبين ذلك.

جدول 2: توزع أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	الفئة	العدد
الكلية	إنسانية	264
	علمية	107
المجموع		371
الجامعة	حكومية	313
	خاصة	58
المجموع		371

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري وبعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة كدراسة عليمات (2005)، ودراسة الهاجري (2007)، ودراسة كراجر (Krager, 2004)، ودراسة القحطاني (2010)، ودراسة داود (2011) وتكونت الأداة من (40) فقرة في صورتها الأولية.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، قام الباحثان بعرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، وجامعة جدارا، وجامعة آل البيت، وجامعة إربد الأهلية، وجامعة البلقاء التطبيقية، والجامعة الهاشمية، وذلك لقراءة فقرات أداة الدراسة، وإبداء ملاحظاتهم عليها من حيث: مدى مناسبة الفقرات لما وضعت له، ودقة الصياغة اللغوية للفقرات، وحذف غير المناسب من الفقرات، واقتراح فقرات مناسبة، وأي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، تم حذف بعض الفقرات المكررة وكان عددها (12) فقرة، وتم تعديل صياغة بعض

الفقرات، حيث تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (28) فقرة، واستخدم الباحثان المقياس الخماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (40) عضو هيئة تدريس في الجامعات الأردنية، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث بلغ (0.89). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ (0.91) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة الوسطية وهي:

- نوع الجامعة، وله فئتان: حكومية، خاصة.

- الكلية، ولها فئتان: إنسانية، علمية.

ثانياً: المتغيرات التابعة الرئيسية وهي:

- قيم المواطنة الحالية التي تسعى الجامعات الأردنية إلى ترسيخها لدى منتسبيها.

- إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة.

طريقة تصحيح الاداة:

اعتمد الباحثان المعيار الإحصائي الآتي لتفسير استجابات أفراد الدراسة، كما يأتي:

- 1.00 - أقل من 2.33 بدرجة قليلة

- 2.33 - أقل 3.66 بدرجة متوسطة

- 3.66 - 5.00 بدرجة كبيرة

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت التحليلات الإحصائية الآتية:

1. للإجابة عن السؤال الأول، تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس، حول قيم المواطنة التي تسعى الجامعات الأردنية إلى ترسيخها.
2. للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة.
3. للإجابة عن السؤال الثالث، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغيرات نوع الجامعة، والكلية؛ وليبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما قيم المواطنة الحالية التي تسعى الجامعات الأردنية لترسيخها لدى منتسبيها؟"

جدول 3: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول قيم المواطنة الحالية التي تسعى الجامعات الأردنية لترسيخها لدى منتسبيها (ن=196)

الرتبة	نص الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية
1.	الولاء والانتماء للوطن	179	91%
2.	حب الوطن والحرص على أمنه واستقراره	156	80%
3.	محاربة التعصب لدى طلاب الجامعة	144	74%
4.	محاربة العنف الجامعي	137	70%
5.	المساواة في المعاملة بين الطلبة والعاملين في الجامعة	110	56%
6.	العدالة الاجتماعية بين منتسبيها	100	51%
7.	الإصلاح ومحاربة الفساد الإداري والمالي في الجامعات	98	50%
8.	الحفاظ على الممتلكات العامة والخاصة والمال العام	88	45%
9.	الحرية في إبداء الرأي وتبني ثقافة الحوار الإيجابي بين منتسبيها	84	43%
10.	الإخلاص للوطن	79	40%
11.	الإخلاص في العمل	73	37%
12.	الالتزام بالقوانين والأنظمة لدي منتسبيها	67	34%
13.	التسامح بين أفراد المجتمع	63	32%
14.	الصدق في العمل	60	31%
15.	إتقان العمل وتكريس السمعة الجيدة والكفاءة في العمل	55	28%
16.	المشاركة في تحمل المسؤوليات الإجتماعية	47	24%
17.	التعاون بين أفراد الجامعة	44	22%
18.	الموضوعية في إصدار الاحكام	38	19%
19.	التحلي بالخلق الحسن بين منتسبيها	29	15%
20.	نشر روح التآلف والمحبة بين الطلبة	19	10%
21.	الوسطية والاعتدال	17	9%

تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (43%)، وجاءت الفقرة التي تنص على: "الإخلاص للوطن" بالمرتبة العاشرة، فقد حصلت على (79) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (40%)، وبدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على: "الإخلاص في العمل" بالمرتبة الحادية عشر، فقد حصلت على (73) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (37%) وجاءت الفقرة التي تنص على: "الالتزام بالقوانين والأنظمة لدي منتسبيها" بالمرتبة الثانية عشر، فقد حصلت على (67) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (34%)، وجاءت الفقرة التي تنص على: "التسامح بين أفراد المجتمع" بالمرتبة الثالثة عشر، فقد حصلت على (63) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (32%)، وبدرجة متوسطة وجاءت الفقرة التي تنص على: "الصدق في العمل" بالمرتبة الرابعة عشر، فقد حصلت على (60) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (31%)، وجاءت الفقرة التي تنص على: "إتقان العمل وتكريس السمعة الجيدة والكفاءة في العمل" بالمرتبة الخامسة عشر، فقد حصلت على (55) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (28%).

- الفقرات التي تشير لقيم المواطنة الحالية التي تسعى الجامعات الأردنية لترسيخها لدى منتسبيها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والتي حصلت على نسب مئوية تراوحت ما بين (9%-24%) هي: "المشاركة في تحمل المسؤوليات الإجتماعية" بالمرتبة السادسة عشر، فقد حصلت على (47) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (24%)، وجاءت الفقرة التي تنص على: "التعاون بين أفراد الجامعة" بالمرتبة السابعة عشر، فقد حصلت على (44) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (22%)، وجاءت الفقرة التي تنص على: "الموضوعية في إصدار الأحكام" بالمرتبة الثامنة عشر، فقد حصلت على (38) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (19%)، وجاءت الفقرة التي تنص على: "التحلي بالخلق الحسن بين منتسبيها" بالمرتبة التاسعة عشر، فقد حصلت على (29) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (15%)، وجاءت الفقرة التي تنص على: "نشر روح التآلف والمحبة بين الطلبة" بالمرتبة العشرين، فقد حصلت على (19) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (10%)، في حين أن الفقرة التي تنص على: "الوسطية والاعتدال" قد جاءت في المرتبة الحادية والعشرون وبالمرتبة الأخيرة حيث حصلت على (17) تكراراً بنسبة مئوية بلغت (9%).

يتبين من الجدول (3) أن النسب المئوية لقيم المواطنة الحالية التي تسعى الجامعات الأردنية لترسيخها لدى منتسبيها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد تراوحت ما بين (9% - 91%) وبدرجة تقدير تراوحت ما بين كبيرة ومتوسطة وقليلة، وهي كالآتي:

- الفقرات التي تشير لقيم المواطنة الحالية التي تسعى الجامعات الأردنية لترسيخها لدى منتسبيها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وقد حصلت على أعلى النسب المئوية حيث تراوحت ما بين (50%-91%) وهي: "الولاء والانتماء للوطن"، وقد جاءت في المرتبة الأولى، وحصلت على (179) تكراراً، وبنسبة مئوية مقدارها (91%)، وجاءت الفقرة التي تنص على: "حب الوطن والحرص على أمنه واستقراره" بالمرتبة الثانية، فقد حصلت على (156) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (80%)، وجاءت الفقرة التي تنص على: "محاربة التعصب لدى طلاب الجامعة" بالمرتبة الثالثة، فقد حصلت على (144) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (74%)، وجاءت الفقرة التي تنص على: "محاربة العنف الجامعي" بالمرتبة الرابعة، فقد حصلت على (137) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (70%)، وجاءت الفقرة التي تنص على: "المساواة في المعاملة بين الطلبة والعاملين في الجامعة" بالمرتبة الخامسة، فقد حصلت على (110) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (56%)، وجاءت الفقرة التي تنص على: "العدالة الاجتماعية بين منتسبيها" بالمرتبة السادسة، فقد حصلت على (100) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (51%)، وجاءت الفقرة التي تنص على: "الإصلاح ومحاربة الفساد الإداري والمالي في الجامعات" بالمرتبة السابعة، فقد حصلت على (98) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (50%).

- الفقرات التي تشير لقيم المواطنة الحالية التي تسعى الجامعات الأردنية لترسيخها لدى منتسبيها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والتي حصلت نسب مئوية تراوحت ما بين (28%-45%) هي: "الحفاظ على الممتلكات العامة والخاصة والمال العام" بالمرتبة الثامنة، فقد حصلت على (88) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (45%)، وجاءت الفقرة التي تنص على: "الحرية في إبداء الرأي وتبني ثقافة الحوار الإيجابي بين منتسبيها" بالمرتبة التاسعة، فقد حصلت على (84)

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	28	تدعو الجامعة منتسبيها إلى الإلتزام بالقوانين والأنظمة.	4.07	0.837	كبيرة
2	27	تحث الجامعة منتسبيها على الحفاظ على الممتلكات العامة.	4.03	0.831	كبيرة
3	14	تدعو الجامعة منتسبيها لتحمل المسؤولية في العمل.	3.86	0.822	كبيرة
4	2	تحث الجامعة العاملين على الاخلاص في العمل وإتقانه.	3.65	0.852	متوسطة
5	1	تشجع الجامعة العاملين فيها على التنافس الشريف في العمل.	3.55	0.912	متوسطة
6	15	تسعى الجامعة الى انشاء صندوق يعنى بالطلبة الفقراء والايتم لمساعدتهم وتمكينهم من اتمام دراستهم.	3.51	1.030	متوسطة
7	17	تحث الجامعة منتسبيها على الإلتزام بأوقات العمل.	3.49	0.940	متوسطة
8	21	تدعو الجامعة منتسبيها لاحترام العهود فيما بينهم.	3.37	0.892	متوسطة
9	22	تعمل الجامعة على تعزيز مبدأ الولاء للجامعة بين منتسبيها.	3.36	0.992	متوسطة
10	20	تدعو الجامعة منتسبيها لمحاربة العصبية.	3.35	1.055	متوسطة
11	9	تحث الجامعة منتسبيها على الإلتزام بمبادئ الأمانة في التعامل مع الآخرين.	3.31	0.975	متوسطة
11	18	تحث الجامعة منتسبيها على الإلتزام بمبادئ الصبر في التعامل مع الآخرين.	3.31	0.912	متوسطة
13	10	تدعو الجامعة منتسبيها إلى الألتزام بالصدق في التعامل مع الآخرين.	3.28	0.998	متوسطة
14	19	تدعو الجامعة منتسبيها الى الاحتفال بالمناسبات الإسلامية بالتعاون مع المجتمع المحلي.	3.25	0.916	متوسطة
15	7	تدعو الجامعة منتسبيها الى التسامح مع بعضهم ومع الآخرين.	3.23	1.002	متوسطة
16	5	تسمح الجامعة لمنتسبيها بالمشاركة الفعالة في القضايا المجتمعية.	3.22	0.970	متوسطة
17	11	تدعو الجامعة منتسبيها إلى التعامل مع الآخرين بموضوعية.	3.19	0.924	متوسطة
17	23	تعمل الجامعة على تعزيز مبدأ الابتعاد عن المخالفات للقيم الإسلامية بين منتسبيها.	3.19	0.977	متوسطة
19	26	تحث الجامعة منتسبيها للاحسان إلى بعضهم البعض في جميع المعاملات.	3.16	0.808	متوسطة
20	12	توفر الجامعة لمنتسبيها مناخاً يسوده روح التألف في العمل.	3.15	0.878	متوسطة
21	4	تدعو الجامعة العاملين لتجنب الاستبداد في عملهم الوظيفي.	3.13	0.939	متوسطة
21	8	تنمي الجامعة عند منتسبيها ثقافة الحوار الإيجابي.	3.13	0.963	متوسطة
21	25	تدعو الجامعة منتسبيها للتحلي بخلق الرحمة مع الآخرين.	3.13	0.776	متوسطة
24	13	تحث الجامعة منتسبيها على حب كل ما هو خير للآخرين.	3.10	0.939	متوسطة
25	3	تسمح الجامعة بإقامة ندوات لبحث أمور العاملين داخل الجامعة.	3.02	0.964	متوسطة
26	6	تتيح الجامعة لمنتسبيها الحرية في إبداء وجهات نظرهم حول سياساتها.	2.96	0.998	متوسطة
27	24	تحث الجامعة منتسبيها على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر فيما بينهم.	2.91	0.981	متوسطة
28	16	تلتزم الجامعة بتحقيق مبدأ المساواة في تطبيق الانظمة والتعليمات والقوانين بين منتسبيها.	2.89	0.990	متوسطة
الدرجة الكلية			3.31	0.588	متوسطة

الالتزام بمبادئ الصبر في التعامل مع الآخرين"، وحصلت أيضاً الفقرتان (11، 23) على نفس الرتبة وهي المرتبة السابعة عشر، حيث حصلتا على نفس المتوسط الحسابي حيث بلغ (3.19) وبدرجة متوسطة أيضاً، حيث نصت الفقرة (11) على "تدعو الجامعة منتسبيها إلى التعامل مع الآخرين بموضوعية"، والفقرة (23) على "تعمل الجامعة على تعزيز مبدأ الابتعاد عن المخالفات للقيم الإسلامية بين منتسبيها"، وحصلت الفقرات (4، 8، 25) على نفس الرتبة وهي المرتبة الحادية والعشرون، حيث حصلت على نفس المتوسط الحسابي حيث بلغ (3.13) وبدرجة متوسطة أيضاً، حيث نصت الفقرة (4) على "تدعو الجامعة العاملين لتجنب الاستبداد في عملهم الوظيفي" والفقرة (8) على "تنمي الجامعة عند منتسبيها ثقافة الحوار الإيجابي"، والفقرة (25) على "تدعو الجامعة منتسبيها للتحلي بخلق الرحمة مع الآخرين"، بينما جاءت الفقرة رقم (16) ونصها "تلتزم الجامعة بتحقيق مبدأ المساواة في تطبيق الأنظمة والتعليمات والقوانين بين منتسبيها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.89) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة تعزى إلى متغيرات: نوع الجامعة، والكلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول مدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة حسب متغيري نوع الجامعة، والكلية، والجدول أدناه يبين ذلك.

يبين الجدول (4) أن درجة استجابات أعضاء هيئة التدريس لمدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة على أداة الدراسة ككل جاءت متوسطة حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.31) وانحراف معياري بلغ (0.588).

كما يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لمدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد تراوحت ما بين (2.89-4.07)، وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.808-1.030)، حيث حصلت (3) فقرات على درجة تقدير كبيرة، وجاء بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (28) والتي تنص على "تدعو الجامعة منتسبيها إلى الإلتزام بالقوانين والأنظمة" بمتوسط حسابي بلغ (4.07) وبدرجة كبيرة، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (27) ونصها "تحت الجامعة منتسبيها على الحفاظ على الممتلكات العامة" بمتوسط حسابي بلغ (4.03) وبدرجة كبيرة أيضاً، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (14) ونصها "تدعو الجامعة منتسبيها لتحمل المسؤولية في العمل" بمتوسط حسابي بلغ (3.86) وبدرجة كبيرة أيضاً.

في حين حصلت باقي الفقرات وعددها (25) فقرة على درجة تقدير متوسطة، حيث في المرتبة الرابعة الفقرة رقم (2) ونصها "تحت الجامعة العاملين على الاخلاص في العمل وإتقانه" بمتوسط حسابي بلغ (3.65) وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الخامسة جاءت الفقرة رقم (1) ونصها "تشجع الجامعة العاملين فيها على التنافس الشريف في العمل" وبمتوسط حسابي بلغ (3.55) وبدرجة متوسطة، وحصلت الفقرتان (9، 18) على نفس الرتبة وهي المرتبة الحادية عشر، حيث حصلتا على نفس المتوسط الحسابي حيث بلغ (3.31) وبدرجة متوسطة أيضاً، حيث نصت الفقرة (9) على "تحت الجامعة منتسبيها على الإلتزام بمبادئ الأمانة في التعامل مع الآخرين" والفقرة (18) على "تحت الجامعة منتسبيها على

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول مدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة حسب متغيري نوع الجامعة، والكلية

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد		
3.23	0.56	313	نوع الجامعة	حكومية
3.79	0.52	58		خاصة
3.31	0.59	264	الكلية	إنسانية
3.32	0.58	107		علمية
3.31	0.59	371	المجموع	

قيم المواطنة بسبب اختلاف فئات متغيري نوع الجامعة والكلية ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (6).

يبين الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول مدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم

جدول 6: تحليل التباين الثنائي لأثر نوع الجامعة والكلية على استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
نوع الجامعة	15.492	1	15.492	50.961	0.000
الكلية	0.136	1	0.136	0.447	0.505
الخطأ	112.241	369	0.304		
الكلية	127.737	371			

لطلبة الجامعات الأردنية تجاه مفاهيم المواطنة الصالحة، هي: الهوية الوطنية، التنازل عن ممتلكات شخصية لتحقيق صالح وطني عام، الاعتزاز بالعلم الوطني، عدم التعصب الإقليمي. كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عليمات (2005) حيث أشارت إلى أن مجال الولاء للوطن احتل المرتبة الأولى في دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني، من وجهة نظر الشباب.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

أظهرت نتائج الدراسة، أن درجة التقدير لمدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على الأداة ككل هي متوسطة، وقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.31). وحول فقرات الأداة، كما يبينها الجدول (4)، أظهرت نتائج الدراسة أن (4) فقرات وهي: (14، 27، 28) حصلت على أعلى المتوسط الحسابية حيث تراوحت ما بين (3.86-4.07) وبدرجة تقدير كبيرة. وقد يعزو الباحثان ذلك إلى أن أبرز أولويات الجامعات الأردنية أنها تحرص على تنمية القيم الوطنية و على غرس القيم التي تعمل على تماسك منتسبيها، من خلال الالتزام بالقوانين والأنظمة، وتحمل المسؤولية في العمل وذلك لاعتبارها أن هذه القيم هي أساس لضبط السلوك وأساس للإخلاص في العمل.

بينما بقية الفقرات وعددها (25) فقرة وهي: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26) فقد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (2.89-3.65) وبدرجة تقدير متوسطة. وقد يعزو الباحثان ذلك إلى أن الجامعات الأردنية ما زالت تعاني من التعصب للرأي وعدم إتاحة الحرية

يتبين من الجدول (6) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر نوع الجامعة، حيث بلغت قيمة ف 50.961 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000. وجاءت الفروق لصالح الجامعات الخاصة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الكلية، حيث بلغت قيمة ف 0.447 وبدلالة إحصائية بلغت 0.505.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما قيم المواطنة الحالية التي تسعى الجامعات الأردنية لترسيخها لدى منتسبيها؟

أظهرت استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، كما يبينها الجدول (3)، أن أبرز قيم المواطنة الحالية التي تسعى الجامعات الأردنية لترسيخها لدى منتسبيها وبدرجة كبيرة؛ هي: الولاء والانتماء للوطن، حب الوطن والحرص على

أمنه واستقراره، محاربة التعصب، محاربة العنف الجامعي، المساواة في المعاملة بين الطلبة والعاملين في الجامعة، العدالة الاجتماعية بين منتسبيها، والإصلاح ومحاربة الفساد الإداري والمالي في الجامعات.

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى حرص الجامعات الأردنية على تعزيز الوحدة الوطنية بين كافة منتسبي الجامعة، والذين هم أفراد من المجتمع ككل، باعتبار أن هذه القيم من أساسيات بناء المجتمع الصالح، ومن أولويات اهتماماتها الأولية حيث أن للجامعات دوراً كبيراً في تخريج جيل متمسك بقيمه الوطنية بحيث يكون قادراً على النهوض بذلك المجتمع في جميع جوانبه الحياتية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشويحات (2003) حيث أشارت إلى أن المواقف الإيجابية

الباحث ذلك إلى أنه لا يوجد فرق بين الكليات العلمية والإنسانية في تدعيم هذه القيم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة داود (2011) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في استجاباتهم لدور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تعزى إلى اختلافهم في الكلية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عليمات (2005) حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة على مجالات الدراسة حول دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني، من وجهة نظر الشباب تعزى لمتغير الكلية، ولصالح الكليات الإنسانية مقابل الكليات العلمية. كما وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العاجز (2006) حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب نحو دور الجامعة في تنمية القيم لدى طلبتها من وجهة نظرهم تعزى إلى نوع الكلية ولصالح كليات العلوم الشرعية، على الكليات الإنسانية ولصالح الكليات الإنسانية على الكليات التطبيقية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1. تفعيل دور الجامعات في تنمية الانتماء الوطني لدى منتسبيها، وذلك بإغناء الخطط الدراسية بمساقات تعزز القيم المواطنة الصالحة
2. تبني فلسفات الجامعات لقيم المواطنة الصالحة وتفعيلها نظرياً وتطبيقياً داخل مؤسساتها من خلال المؤتمرات والندوات، والمقررات الدراسية.

المراجع:

- أبو حشيش، بسام. (2010). دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظة غزة، مجلة جامعة الأقصى، 14(1)، 65-67.
- الحبيب، فهد. (2005). تربية المواطنة: الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة.
- داود، عبد العزيز. (2011). دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، دراسة ميدانية بجامعة كفر الشيخ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (30)، 252-282.

لمنتسبيها في إبداء الرأي حول وجهات نظرهم حول سياستها، ولا تنمي ثقافة الحوار الإيجابي عند منتسبيها، وضعف الاهتمام بدعوة منسبيها للإلتزام بالصدق والأمانة والتسامح في التعامل. بل تكفي الجامعات كما ذكرت في الفقرة السابقة بأنها تحرص على غرس القيم التي تعمل على تماسك منتسبيها، من خلال الإلتزام بالقوانين والأنظمة، وتحمل المسؤولية في العمل وذلك لاعتبارها أن هذه القيم هي أساس لضبط السلوك وأساس للإخلاص في العمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عليمات (2005) حيث أشارت إلى أن دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني، من وجهة نظر الشباب، جاءت ضمن درجة متوسطة. وتختلف مع دراسة القحطاني (2010) حيث أشارت إلى أن المشاركة من أهم صفات المواطنة الصالحة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مدى إمكانية قيام الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة تعزى إلى متغيرات: نوع الجامعة، والكلية؟"

أظهرت نتائج الدراسة كما بينها الجدول رقم (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول دور الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة تعزى إلى أثر متغير نوع الجامعة، وجاءت الفروق لصالح الجامعات الخاصة. وقد يعزو الباحثان ذلك إلى أن توجهات الجامعات الخاصة فيما يبدو هي توجهات تهدف إلى التنمية الوطنية لدى منتسبيها، وذلك من خلال المقررات الدراسية والندوات وورش العمل التي تعزز هذا الجانب لدى منتسبيها من الطلبة والعاملين. وكذلك الجامعات الحكومية حيث بدأت قبل سنوات بالاهتمام بالمواطنة من خلال طرح مساقات تدرسها. وقد يعزو الباحثان أيضاً هذه النتيجة إلى قدرة الإدارة الجامعية في الجامعات الخاصة ونجاحها في ترجمة رؤيتها وفلسفتها المنفتحة في الإدارة وكافة الأنشطة، بالإضافة إلى نجاحها في تطبيق الأنظمة والقوانين المنبثقة من هذه الرؤية، وكذلك وفي رأي الباحث توفر المناخ الجامعي المفتوح ومرونة الإدارة الجامعية، أكثر من الجامعات الحكومية.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول دور الجامعات الأردنية في تدعيم قيم المواطنة تعزى إلى أثر متغير الكلية. وقد يعزو

- السويدي، جمال سند (2001). نحو استراتيجية وطنية لتنمية قيم المواطنة والانتماء، دراسة مقدمة إلى ندوة التربية وبناء المواطنة، (29-30) سبتمبر.
- الشرقاوي، موسى. (2005). وعي طلاب الجامعة ببعض قيم المواطنة -دراسة ميدانية-، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد (9)، ص 113.
- الشويحات، صفاء. (2003). درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة، أطروحة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- العبد الكريم، راشد والنصار، صالح. (2005). التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية - دراسة تحليلية مقارنة-، دراسة مقارنة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، ص 63.
- عليقات، صالح. (2005). دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم، دراسة ميدانية بدعم من المجلس الأعلى للشباب، مركز إعداد القيادات الأردنية، الأردن.
- غلاب، عبد الكريم. (1998). أزمة المفاهيم وانحراف التفكير، سلسلة الثقافة القومية، مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت.
- فخرو، منيرة. (1997). الحرية الأكاديمية في الجامعات الخليجية: جامعة البحرين كنموذج. حلقات نقاشية حول دور الجامعات ومراكز البحث في دعم ثقافة المجتمع المدني. القاهرة: مركز ابن خلدون.
- فرج، إلهام عبد الحميد (2001). المناهج الدراسية والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة في مصر، التعليم ومستقبل المجتمع المدني- الإسكندرية -مركز الجزويت الثقافي.
- القحطاني، عبد الله. (2010). قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- ناصر، إبراهيم. (2002). المواطنة، ط1، دار مكتبة الرائد العلمية للنشر: عمان.
- النقشبندى، بارعة. (2003). مبدأ المواطنة (مدخل نظري لدراسة الجندر، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، المجلد 30، العدد (2)، ص 374.
- الهاجري، فيصل. (2007). درجة تمثل طلبة جامعة الكويت بقيمة لمواطنة ودور الجامعة في تنميتها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- يوسف، سناء. (2011). تربية المواطنة في ضوء التحديات المعاصرة، ط1، دار العلم والأيمان للنشر والتوزيع: دمشق.
- Krager, T. (2004). The influence of an organizational citizen role identify on organizational citizenship behavior, University of South Florida, DAI.

Subscription Form Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES An International Refereed Research Journal Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan		المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلة علمية عالية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن. أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية لعدة ☐ سنة واحدة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات													
Name: الاسم: Specialty: الاختصاص: Address: العنوان: P.O. Box: ص.ب.: City & Postal Code: المدينة والرمز البريدي: Country: الدولة: Phone: هاتف: Fax: فاكس: E-mail: البريد الإلكتروني: No. of Copies: عدد النسخ: Payment: طريقة الدفع: Signature: التوقيع: Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.		I would like to subscribe to the Journal For ☐ One Year ☐ Two Years ☐ Three Years													
أسعار الاشتراك السنوي <table><tr><th>One Year Subscription Rates</th><th>أشعار الاشتراك السنوي</th></tr><tr><td>خارج الأردن Outside Jordan</td><td>داخل الأردن Inside Jordan</td></tr><tr><td>35 دولارا أمريكيا US \$ 35</td><td>7 دينار JD 7.00</td></tr><tr><td>35 دولارا أمريكيا US \$ 35</td><td>10 دينار JD 10</td></tr><tr><td></td><td>Individuals المؤسسات</td></tr><tr><td></td><td>Institutions</td></tr></table>		One Year Subscription Rates	أشعار الاشتراك السنوي	خارج الأردن Outside Jordan	داخل الأردن Inside Jordan	35 دولارا أمريكيا US \$ 35	7 دينار JD 7.00	35 دولارا أمريكيا US \$ 35	10 دينار JD 10		Individuals المؤسسات		Institutions	سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price سعر البيع العادي JD 1.750 دينار 1.750 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 Outside Jordan	داخل الأردن Inside Jordan														
35 دولارا أمريكيا US \$ 35	7 دينار JD 7.00														
35 دولارا أمريكيا US \$ 35	10 دينار JD 10														
	Individuals المؤسسات														
	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 هاتف 00 962 2 7211111 فري 3208 فاكس 00 962 2 7211121													

TABLE OF CONTENTS

Volume 10, No. 4, December 2014, Rabia 1, 1436 H

Articles in Arabic

- **The Relationship between Teachers Awareness for Effectiveness of the Diploma Program of Information and Communication Technology and their Professional Competences in Ajloun Governorate from their Point of View**

Muneera Al-Shurman, Mohammad Al-Momani and Rabie Al-Momani

395
 - **Resilience Levels and Their Relationship to Academic Adjustment and Achievement among Graduates of Orphanages**

Ahmad Alsheikh Ali

411
 - **Moral Judgment and Its Relationship to the Level of Optimism and Pessimism among Yarmouk University Students**

Manar Banimustafa and Tamer Makaldi

431
 - **The Effect of Reciprocal Teaching Strategy on Improving Critical Listening Skills of Ninth Grade Students at Zarqa Directorate**

Ayed Abu Serhan

445
 - **Safe Boundaries in Teaching the Sex-Related Topics in Biology Textbooks as Perceived by Biology Teachers in the Northern Region of Jordan**

Mahmoud Bani Khalaf, Hazem Anagreh and Zeyad Jarrah

459
 - **Creative Self Efficacy among Gifted Students and Their Teachers in Jordan**

Ahmad Al-Zoubi

475
 - **Spatial Ability and its Relationship to Creative Thinking and Achievement Hijjawi Engineering Technology Students**

Rafe'a Al-Zghoul and Khaldoun Al- Dababi

489
 - **Identifying Behavioral Problems among Students with Learning Disabilities and its Relationship with Their Social Competencies from Their Teachers' and Peers' Point View**

Hisham Almaknin, Bassam Alabdallat and Hussain Alnjadat

503
 - **The Role of the Jordanian Universities in Supporting the Values of Citizenship**

Ismat Alaqeel and Hassan Alhyary

517
-

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. 4, December 2014, Rabia 1, 1436 H

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Mohammed Al-Baili

United Arab Emirates University, UAE.

Prof. Bader Al-Saleh

King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Prof. Ahmad Audeh

Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Suliman Rihani

The University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Ahmad Hariri

Duke University, USA.

Prof. Amany Saleh

Arkansas State University, USA.

Prof. Adnan Al-Jadiri

Amman Arab University, Amman, Jordan.

Prof. Mohammed Hammoud

University of Damascus, Damascus, Syria.

Prof. Said Al-Tal

Amman Arab University, Amman, Jordan.

Prof. Hamdan Nusser

The World Islamic Sciences and Education
University, Jordan.

Prof. Yaser Suliman

University of Cambridge, UK.

Prof. Khalil Al-Sheikh, **Arabic Language Editor**

Dr. Lamia K. Hammad, **English Language Editor**

Fatima 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. 4, December 2014, Rabia 1, 1436 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 10, No. 4, December 2014, Rabia 1, 1436 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. 4, December 2014, Rabia 1, 1436 H