

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (7)، العدد (4)، كانون الأول 2011م / محرم 1433هـ

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

سكرتير التحرير: السيدة هلا علي يوسف.

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

Ahmad.battah@moe.gov.jo

أ.د. ربا البطاينة

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Rubab@yahoo.com

أ.د. شادية التل

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Ltr290@yahoo.com

أ.د. عايش زيتون

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. محمد طوالية

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

tmaa@yu.edu.jo

أ.د. منى الحديدي

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

mhadidi@Ju.edu.jo

أ.د. نزيه حمدي

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

nazhamdi@ju.edu.jo

أ.د. يعقوب أبوولو

جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (7)، العدد (4)، كانون الأول 2011م / محرم 1433هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (7)، العدد (4)، كانون الأول 2011م / محرم 1433هـ

الهيئة الاستشارية:

أ.د. أحمد كاظم	أ.د. سليمان الريحاني
أ.د. اسحق الفرحان	أ.د. عبدالرحمن الأحمد
أ.د. أفنان دروزة	أ.د. عبدالرحيم ابراهيم
أ.د. آمال كمال	أ.د. عبدالله زيد الكيلاني
أ.د. أمين الكخن	أ.د. سامي خصاونة
أ.د. انطون رحمة	أ.د. محمد الصباريني
أ.د. خالد العمري	أ.د. محمود قمبر
أ.د. سعيد التل	

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

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): أ.د. محمد العجلوني.

تنضيد وإخراج: هلا علي يوسف.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك
أربد - الأردن

هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3208

Email: jjes@yu.edu.jo

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

Deanship of Research and Graduate Studies Website: <http://graduatestudies.yu.edu.jo>

قواعد النشر

- 1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوفر 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- يقدم البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية، شريطة أن يقدم الباحث ملخصاً للبحث بالعربية بالإضافة إلى ملخص بلغة البحث، 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.
 - 5- على الباحث أن يقدم تقريراً خطياً يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى.
 - 6- أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، وتقدم أربع نسخ منه (ثلاث منها غفلاً من الأسماء أو أي إشارات إلى هوية الباحثين وتتضمن نسخة واحدة إسم الباحث / الباحثين وعناوينهم) مع قرص مدمج (CD)، بنط 14 Normal بالعربية، بنط 12 بالانجليزية، ويقدم مع النسخة نموذج التعهد الخاص بالمجلة.
 - 7- أن 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.
 - 8- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
 - 9- تحتفظ المجلة بحقوقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر والمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
 - 10- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
 - 11- يأخذ البحث المقبول للنشر دوره في النشر وفقاً لتاريخ قبوله قبولاً نهائياً للنشر.
 - 12- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام ونظام التوثيق للمراجع والمصادر الانجليزية بشكل خاص وما يقابلها للمراجع والمصادر العربية، ويلتزم الباحث بالأسلوب العلمي المتبع في كتابة المراجع وأسماء الباحثين والاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وما يتضمنه الدليل من إرشادات وأسس ذات صلة بعناصر تقرير البحث. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يُرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: <http://apastyle.apa.org> والموقع الفرعي: http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html.
 - 13- 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.
 - 14- لا يخضع ترتيب البحوث في المجلة لأي اعتبارات.
 - 15- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.
 - 16- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشرين مستلة.
 - 17- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
 - 18- 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.
 - 19- البحوث التي يتم نشرها في المجلة توضع كاملة على قاعدة البيانات في مكتبة جامعة اليرموك ويخضع الرجوع إليها لشروط استخدام تلك القاعدة.
- 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 (7)، العدد (4)، كانون الأول 2011م / محرم 1433هـ

البحوث باللغة العربية

- 303 فاعلية برنامج تدريبي معرفي - سلوكي في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالقليلة السحائية
سعاد غيث، أناس المصري وآني ميزاغواييان
- 327 أثر استخدام دورة التقصي الثنائية (Coupled Inquiry Cycle) في تنمية مهارات الاستقصاء لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في العلوم
منى العفيفي، عبدالله أمبوسعيد ومحمد سليم
- 357 جوانب قصور تعلم العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كما يحددها ويقدّرها معلمو العلوم في إحدى المناطق التعليمية في الأردن
محمود بني خلف
- 371 فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان
جهاد علاء الدين، عز الدين عبدالرحمن
- 399 الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية
احمد العلوان، رنده المحاسنه
- 419 العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين
احمد الزعبي

فاعلية برنامج تدريبي معرفي – سلوكي في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالقيلة السحائية

سعاد منصور غيث، أناس رمضان المصري* و أني أبو حنا ميزاغواييان**

تاريخ قبوله 2011/10/15

تاريخ تسلم البحث 2011/3/8

The Effectiveness of a Cognitive Behavior Training Program in Reducing Psychological Stress among Mother's of Children with Spina Bifida

Suad Gaith, Anas Masri, Faculty of Educational Sciences, Hashemite University.

Annie Mizaguabian, Al-Hussein Society for Habilitation and Rehabilitation of Physically Challenged.

Abstract: The study aimed at investigating the effectiveness of a training program based on Cognitive-Behavior Theory to reduce the level of psychological stress among a sample of mothers of Spina Bifida children, intentionally chosen from Al-Hussein Society for Habilitation and Rehabilitation of the Physically Challenged. The subjects of this study were assigned randomly to two groups: an experimental group which consisted of (15) mothers who received the training program and a control group which consisted of (15) mothers who did not receive the training program. The psychological stress scale was applied on both groups; before and after the program a following test a month later. To test the two null hypotheses of the study means, standard deviations, and ANCOVA were computed. The results revealed significant differences at ($\alpha \leq .05$) between the means of the two groups (experimental and control) of the total score of psychological stress scale used at the post-test and one-month follow up, which indicated the effectiveness of the training program in reducing the level of psychological stress among participants and its continued effect. In addition results of MANOVA revealed significant differences between the two groups of the study on some sub-scales of psychological stress scale in post- and follow-up tests. (**Keywords:** Cognitive behavior training program, mothers of children with Spina Bifida, Psychological stress).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية المعرفية السلوكية في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من أمهات الأطفال المصابين بالقيلة السحائية تم اختيارهن بشكل قصدي من جمعية الحسين لرعاية وتأهيل ذوي التحديات الحركية. تم توزيع المشاركات في الدراسة عشوائياً على مجموعتي الدراسة: مجموعة تجريبية اشتملت على (15) مشاركة تعرضن للبرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة اشتملت على (15) مشاركة لم يتعرضن للبرنامج. تم تطبيق مقياس الضغوط النفسية على مجموعتي الدراسة قبل التعرض للبرنامج وبعده ومتابعة بعد شهر من انتهاء البرنامج. وللإجابة على الفرضيتين الصفريتين في هذه الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq .05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة بعد شهر، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المطبق في خفض الضغوط النفسية واستمرار أثره بعد شهر من انتهاء الدراسة. كما كشف تحليل التباين المتعدد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة على القياسين البعدي والمتابعة على بعض أبعاد مقياس الضغوط النفسية. (**الكلمات المفتاحية:** برنامج تدريبي معرفي سلوكي، أمهات الأطفال المصابين بالقيلة السحائية، ضغوط نفسية).

وتبعاً لتيرنبول وتيرنبول Turnbull and Turnbull الوارد في (Dhar, 2009) فإن والدي الطفل المصاب بإعاقة جسمية أو عقلية يختبران دورة من الحزن (grief cycle) مشابهة لتلك التي يمر بها من فقد شخصاً عزيزاً عليه.

إن هذه الخبرة الأسرية يمكن أن تخلف وراءها العديد من التأثيرات السلبية على حياة، ومشاعر، و معتقدات، وسلوكيات أفراد الأسرة، وتحملهم أعباء ثقيلة تنعكس بدورها على نشاطاتهم الحياتية المختلفة (Zembar and Yildiz, 2010).

وعادة ما يكون الرفض هو: أول ردود الفعل التي يمكن ملاحظتها عند اكتشاف إعاقة الابن خاصة لدى الأمهات، كما تظهر مشاعر الذنب والشك والضعف والصدمة والإنكار. وحتى لا تصبح مثل هذه الآثار مستمرة فإن الأسر تحتاج إلى تلقي خدمات

مقدمة: إن ميلاد طفل جديد يجلب معه تغيرات في تركيب الأسرة (family structure)، ويضيف المزيد من المسؤوليات الملقاة على عاتق الوالدين. ومن الطبيعي أن يتوقع الوالدان قدوم طفل سليم ومعافى، ويحلمان بشكله ويخططان - حتى قبل قدومه - لمستقبله وكيف سيكون. ويبدو أن هذه العملية تتطور بشكل تلقائي في حالة مجيء طفل يتمتع بصحة جسمية وعقلية سوية، في حين تتدهور صورة "الوليد المثالي" عندما يأتي الطفل بإعاقة ما سواء أكانت وراثية أم بيئية مكتسبة،

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

** جمعية الحسين لرعاية وتأهيل ذوي التحديات الحركية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ومساعدة نفسية متخصصة؛ حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن وجود طفل معاق يؤثر على صحة الوالدين النفسية والجسمية، من خلال تأثيره على معنى ونوعية الحياة (Leung and Li- Tsang, 2003)، والتكيف الاجتماعي (أبو عزة، 1992)، والرضا والتماسك الأسري (Lightsey and Sweeney, 2008)، وأساليب المعاملة الوالدية (Greenley, Holmbeck and Rose, 2006)، والضغط الوالدي (Osborne and Reed, 2010) والإحساس بالتماسك الشخصي (Dabrowska, 2008).

ومن بين الآثار النفسية التي حظيت باهتمام الباحثين في أوضاع أسر ذوي الإعاقات الجسمية والحركية مسألة معاناة الوالدين - وخاصة الأمهات- من الضغط النفسي (Psychological Stress) الذي تسهم به بشكل كبير المتطلبات الزائدة التي تفرضها الإعاقة الجسمية ودور الوالدين في تلبيةها، والقيام بشؤون الرعاية والاهتمام بالطفل والتي تتطلب قضاء معظم وقتها الأمر الذي يضطر الأبوان إلى تقليص تفاعلاتهما ونشاطاتهما الاجتماعية مما يترك أثراً سلبياً على نوعية الحياة الاجتماعية والانفعالية للوالدين، وبقيّة أفراد الأسرة (ملكوش ويحيى، 1995؛ Brand, 2001؛ Leung and Li-Tsang, 2003).

وإضافة إلى ذلك تشير نتائج العديد من الدراسات (Graungaard and Skov, 2006; Zambat and Yildiz, 2010) إلى أن أحد المصادر الأساسية للضغط الوالدي لدى آباء الأطفال المعاقين جسدياً تتمثل في القلق بشأن مستقبل الطفل ومصيره. وهناك العديد من العوامل الأخرى مثل: تدني الدخل، والخلافات الزوجية، وانخفاض الدعم الاجتماعي (الرسمي وغير الرسمي) يمكن أن تلعب دوراً في درجة الضغط الوالدي الذي يشعر به الأبوان اللذان يرعيان طفلاً يعاني من الإعاقة الجسمية والحركية. من جهة أخرى تمثل الأعباء المادية الإضافية والناجمة عن المتطلبات الطبية، والتأهيلية، والتعليمية المقدمة للطفل مصدراً من مصادر الضغط الوالدي (آل مطر، 2007؛ الريحاني وزريقات وطنوس، 2010)، كما تمثل نظرة الآخرين الدونية للأسرة واتجاهاتهم السلبية نحو الطفل المعاق مصدراً آخرًا للضغط النفسي لوالدي الطفل وأشقائه (يحيى، 1999؛ Gupta and Singhal, 2004).

إن آباء الأطفال الذين يعانون من القيلة السحائية ليسوا استثناء فهم كغيرهم من آباء الأطفال المعاقين حركياً يختبرون مستويات معتبرة من الضغوطات النفسية والوالدية مشابهة لما تم عرضه، وبدرجات تتباين تبعاً لعمر الطفل، وشدة إعاقته، والسلوكيات التكيفية لديه (Singh, 1990). لقد توصل فيرميس وزملاؤه (Vermaes, Janssens, Mullart, Vinck, and Gerris, 2008) إلى أن 64% من أمهات الأطفال المصابين بالقيلة السحائية، و67% من آبائهم لديهم درجة مرتفعة من الضغط الوالدي، وكانت قضايا الاختلال الوظيفي للأعضاء والمثانة والتنقل عند الطفل المصاب من أهم مصادر الضغط المستمر لدى الوالدين. كما أظهرت دراسة هولمبيك وزملاؤه (Holmbeck, Gorey, Hudson, Seefeldt, Shabera, and Uhler, 1997) أن لدى الأمهات اللواتي لديهن أطفالاً يعانون من القيلة السحائية لديهم مستويات أعلى من الضغط الوالدي، وتقديرات أقل على الكفاية الوالدية مقارنة بالأمهات اللواتي لديهن أطفالاً لا يعانون من إعاقات جسدية أو جسمية.

ويشير حنفي (2007) إلى أن أسر الأطفال ذوي القيلة السحائية تعاني من العزلة الاجتماعية والمترتبة على رعاية الطفل، والانسحاب من المشاركة الاجتماعية، والتقليل من الاحتكاك مع الآخرين خشية تدعيم شعورهم بأنهم في مكانة اجتماعية أقل من الأبناء الآخرين، ومن أنهم ينتمون إلى أسر ذات وصمة اجتماعية. من جهة أخرى يمثل الطفل بسلوكه غير المرغوب من عدوان، أو اعتمادية، أو صعوبات تتعلق بأداء الوظائف الاستقلالية الضرورية للحياة إخلالاً بنظام التفاعلات والعلاقات والأدوار داخل الأسرة مما قد يترتب عليه الشعور بالضغط النفسي والوالدي (السرطاوي والشخص، 1998).

إن مراجعة الأدب المتعلق بالضغط النفسي والوالدية لدى آباء المعاقين تظهر اهتمام الباحثين بمجالين هامين؛ يشتمل المجال الأول على الاهتمام بطرق، واستراتيجيات الآباء في التعامل مع الضغوطات الوالدية (coping strategies) والتغير الذي يطرأ على استخدامها عبر الزمن خلال المراحل العمرية لنمو الطفل المعاق (الخفش، 2001)، (Dukmak, 2009)، (Onwuegbuzie, Collins, and Jiao, 2010)، (Dabrowska, 2008)، (Noojin, 1997)، (Taanila et al. 2002).

أما المجال الثاني - والذي تنطلق منه الدراسة الحالية - فيتضمن الاهتمام بالتدخلات والخدمات الاجتماعية، والبرامج الإرشادية النمائية والعلاجية المقدمة للآباء - خاصة الأمهات- ودورها في التخفيف من درجة الضغط النفسي والوالدي، والمعاملة المترتبة على العناية بالطفل المعاق (معالي، 2003)، (دوكم، 2007)، (المعاطية، 2006)، (Antle, Montgomery, and Stapleford, 2009)، (Ketelaar, Volman, Gorter and Vermeer, 2008).

وفيما يتعلق باستراتيجيات التوافق مع الضغط الوالدي فقد أجرى دكمك (Dukmak, 2009) دراسة على عينة من آباء الأطفال المعاقين في دولة الإمارات وتوصل من خلالها إلى أنهم يستخدمون الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعالات كالتعبير عن المشاعر والتي وجد ارتباطها بالتكيف الأسري. بالإضافة إلى استخدام الاستراتيجيات المتمركزة حول حل المشكلات.

من ناحية أخرى توصلت دابروسكا (Dabrowska, 2008) في دراستها التي أجرتها على (128) أباً لأطفال يعانون من إعاقات جسدية، وحركية، وعقلية إلى أن آباءهم يستخدمون استراتيجيات متنوعة للتعامل مع الضغط النفسي والوالدي المترتب على رعاية الأطفال، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين

النفسية، وقد تم توزيع عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية مؤلفة من (30) أما تلقين البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية المعرفية السلوكية، ومجموعة ضابطة مؤلفة من (30) أما لم يتلقين البرنامج الإرشادي. وأشارت نتائج تحليل التباين المصاحب المستخدم إلى فاعلية البرنامج الذي تلقته الأمهات في المجموعة التجريبية في خفض مستوى الضغوط النفسية والوالدية لديهن، وزيادة وعي الأمهات بالحاجات النفسية للأطفال المصابين بالشلل الدماغي كما أظهرته نتائج القياسين البعدي والمتابعة.

وقام بن جابر (2008) بدراسة لفحص فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من أمهات الأطفال التوحيديين في مدينة الرياض. وقد اشتمل البرنامج على تعليم مهارات حل المشكلات، والاسترخاء، والتحصين ضد التوتر، ومهارات الاتصال، ومهارة إعادة البناء. تألفت عينة الدراسة من (30) أما ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس الضغوط النفسية، واللواتي قام بتقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تلقت البرنامج، وأخرى ضابطة لم تتلق البرنامج الإرشادي. وقد أظهرت النتائج إلى أن هناك فاعلية للبرنامج في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات المجموعة التجريبية وبشكل دال إحصائياً مقارنة بأمهات المجموعة الضابطة.

وفي دراسة قام بها المعايطه (2006) لاستقصاء فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من أخوة أطفال معاقين بلغت (29) أخصاً شكلوا المجموعة التجريبية، والتي تلقت البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، وقام بمقارنة درجاتهم على مقياس الضغوط النفسية بعد الانتهاء من البرنامج بدرجات المجموعة الضابطة المؤلفة من (30) أخصاً والتي لم تتعرض للبرنامج الإرشادي. وجد الباحث فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي أظهر أفرادها انخفاضاً في درجات الضغط النفسي كما تم قياسه بمقياس الضغوط النفسية المستخدم في الدراسة.

كما أجرت أبو رمان (2005) دراسة تجريبية للتعرف على فاعلية برنامج إرشاد جمعي مستند إلى النظرية المعرفية السلوكية في خفض الضغوط النفسية، وتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين واللواتي بلغ عددهن (33) أما، تم تقسيمهن بشكل متساو إلى مجموعتين واحدة تجريبية خضعت لبرنامج الإرشاد الجمعي على مدار (8) أسابيع، وأخرى ضابطة لم تخضع للبرنامج. طبق على المشاركين في الدراسة مقياسان وهما: مقياس الضغوط النفسية، ومقياس المعتقدات العقلانية واللاعقلانية قبل تقديم البرنامج الإرشادي وبعده. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية متمثلة في انخفاض الضغوط النفسية، وتحسن المعتقدات العقلانية لدى أمهات المجموعة التجريبية.

الآباء في استراتيجيات التعامل والتوافق التي يستخدمونها تبعاً للإحساس بالتماسك؛ حيث ينزع الآباء ذوو الإحساس العالي بالتماسك إلى استخدام استراتيجيات المواجهة، والحل المنظم للمشكلات، في حين يميل الآباء ذوي الإحساس المنخفض بالتماسك إلى استخدام التجنب كإستراتيجية أساسية للتوافق.

وقد أخذت بعض البحوث المتعلقة باستراتيجيات التوافق مع الضغوط الوالدية المترتبة على رعاية الطفل المعاق جسمياً وحركياً منحى استقصاء الاستراتيجيات التي وجد آباء المعاقين أنها الأكثر فاعلية في مساعدتهم على التوافق، والتكيف لتوظيفها لاحقاً لأغراض تعليم الآباء طرق التوافق مع أبنائهم المعاقين، ومن هذه الدراسات ما قام به بريتلزلاف (2001) Pritzlaff حين سأل (89) أباً لأطفال مصابين بالشلل الدماغي عن استراتيجيات التوافق التي كانت مفيدة لهم أكثر من غيرها فذكروا الدعم الاجتماعي، وإعادة التأطير (reframing)، والتدين، وتنشيط الجوانب الروحية.

أما على المستوى المحلي فقد أجرت الخفش (2001) دراسة على عينة مؤلفة من (423) أباً لأطفال معاقين، و(102) من آباء أطفال عاقلين للتعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمونها للتوافق مع الضغوط النفسية والوالدية التي يختبرونها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن إستراتيجية حل المشكلات كانت في المرتبة الأولى كإستراتيجية أساسية مستخدمة لدى كلا مجموعتي الآباء، في حين تميز آباء الأطفال المعاقين باستخدام إستراتيجيات الاسترخاء(ضبط التوتر)، والتمارين الرياضية، واللياقة البدنية.

لقد أثمرت الدراسات التي اهتمت بالضغوط الوالدية واستراتيجيات التوافق معها، محاولات منظمة لتقديم تدخلات نفسية وإرشادية، وخدمات اجتماعية مصممة لأسر الأطفال المعاقين. ومن الجدير بالذكر هنا أن التدخلات النمائية والعلاجية المستندة إلى الإرشاد المعرفي السلوكي (Cognitive Behavior Therapy) لاقت انتشاراً واسعاً في صفوف المعالجين، والمهنيين المهتمين بتقديم خدمات الإرشاد الجمعي والأسري لأسر ذوي إعاقة، ومن هذه الدراسات المتعلقة بهذا الجانب دراسة الدهيمات (2008) التي توصل فيها إلى وجود أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي القائم على تعليم مهارات تكيفية مشتقة من العلاج المعرفي السلوكي، والمطبق على عينة مؤلفة من (36) سيدة لديهن أطفال يعانون من الإعاقة السمعية، واللواتي تم تقسيمهن بشكل متساو إلى مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض درجة الضغوط النفسية التي تعاني منها السيدات المشتركات في المجموعة التجريبية، واللواتي خضعن للبرنامج المعرفي السلوكي على جميع أبعاد مقياس الضغط النفسي في القياس البعدي الذي تم تطبيقه على أفراد الدراسة.

كما هدفت دراسة مدانات (2008) لقياس فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في الأردن. تألفت عينة الدراسة من (60) أما ممن حصلن على أعلى الدرجات في مقياس الضغوط

وهذا ما تؤكدته الخبرة الميدانية للباحثة الثانية من خلال التعامل اليومي مع الأمهات داخل جمعية الحسين وعبر التفاعلات والخدمات المختلفة المقدمة لهن. يمكن من هنا اعتبار الدراسة الحالية استجابة لدعوة الباحثين بضرورة تقديم تدخلات إرشادية نمائية وتثقيفية للأمهات وعدم الاقتصار على الخدمات المقدمة للطفل المصاب وحده (دوكم، 2007؛ معالي، 2003؛ معاينة، 2006). (Antle, Montgomery, and Stapleford, 2009). تجدر الإشارة أيضا إلى أن هذه الدراسة تعد رائدة في مجال برامج الإرشاد الجمعي النمائي للأمهات الأطفال القليلة السحائية - في حدود علم الباحثات - على المستوى المحلي.

لقد تم اختيار أسلوب المجموعة الإرشادية بناء على ما توفره المجموعات للأعضاء المشتركين فيها من دعم نفسي وانفعالي واجتماعي تحتاج إليه أمهات الأطفال المصابين بالقليلة السحائية، إذ تشير الدراسات إلى أن التدخلات التي تأخذ الدعم الاجتماعي - كمتغير وسيط - يمكن أن تزيد من التكيف النفسي، والزواجي، والوالدي للأمهات الأطفال المصابين بالقليلة السحائية (Manuel, et al, 2003). إن استهداف أمهات الأطفال المصابين بالقليلة السحائية لتقديم خدمة الإرشاد النفسي لهن تم بالاستناد إلى منحنى النظم في الإرشاد الأسري (Family System Approach)، والذي ينظر للأسرة على أنها نظام اجتماعي ديناميكي يؤثر ويتأثر بكل عضو من أعضائها وتفاعلاتهم. وأن هذه التفاعلات المتأثرة بسمات النظام مثل (تركيب الأسرة والجو الأسري) تخلق ضغوطات والتي بدورها تؤثر على التكيف، والتماسك الأسري، والأداء الوظيفي الأسري وبالتالي الأداء الوظيفي الشخصي لكل عضو (Dhar, 2009).

ووفقا لهذا المنحنى فإن وجود المشكلة في واحد من أعضاء الأسرة - مثل الإعاقة الحركية المزمنة- فإنها ستترك أثرا على جميع أفراد الأسرة من جهة، ومن جهة أخرى فإن التحسن الذي يطرأ على أي عضو من أعضائها سيؤثر على جميع الأعضاء. وب تطبيق ذلك على الإعاقة الجسدية والحركية مثل القليلة السحائية فإنه سينظر إليها على أنها مؤثرة على جميع أفراد الأسرة وأنها لا تعني الابن المصاب فحسب (Davis, 2009). إضافة إلى أنه من المؤمل أن ينعكس التحسن المتوقع حدوثه لدى الأمهات اللواتي سيتلقين البرنامج الإرشادي على صحتهن النفسية وتكيفهن الشخصي، كما سيمتد أثره إلى التكيف النفسي للابن المصاب بالقليلة السحائية نفسه وذلك في ضوء نتائج دراسات تشير إلى أن تكيف الطفل المعاق يرتبط ارتباطا عاليا بتكيف الأم وتوافقها (Antle, Mills, Steele, Kalnine, and Rossen, 2001; True, Benzies and Reddon, 2010). بناء على ما سبق تأتي هذه الدراسة محاولة لتعرف أثر برنامج تدريبي (معرفي سلوكي) مقترح في خفض درجة الضغوط النفسية لدى أمهات الطلبة المصابين بالقليلة السحائية. وبشكل أكثر تحديدا حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

من ناحية أخرى قام معالي (2003) بتصميم دراسة تجريبية لتعرف أثر التدريب على مهارات مشتقة من العلاج المعرفي السلوكي في خفض الضغوط النفسية، وتحسين مستوى التكيف لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين بلغ عددهن (60) أمًا، قام بتقسيمهن بشكل متساو إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين تلقت إحداهما تدريباً على مهارة التحصين ضد التوتر، في حين تلقت المجموعة التجريبية الثانية تدريباً على مهارة حل المشكلات، ومجموعة واحدة ضابطة لم تتلق أي تدريب. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامجين التدريبيين على مهارتي التحصين ضد التوتر، وحل المشكلات في خفض الضغوط النفسية وتحسين التكيف لدى الأمهات في المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما قامت الباحثة هانجنام (Hanhngam, 2003) بدراسة تجريبية على (20) أباً لأطفال مصابين بالتوحد وممن يعانون من درجات مرتفعة من الضغوط النفسية، وصممت برنامج إرشاد جمعي يشتمل على تعليمهم مهارات الاتصال، وإدارة الضغوط والمزاج، والتفكير الإيجابي. ثم قامت بتقسيم الآباء إلى مجموعتين واحدة تجريبية ضمت عشرة آباء، ومجموعة ضابطة ضمت نفس العدد من الآباء الذين لم يتلقوا أي برنامج تدريبي. قدمت الباحثة البرنامج الإرشادي لآباء المجموعة التجريبية على مدار عشر جلسات مدة كل جلسة ساعة ونصف. أظهرت النتائج انخفاض مستوى الضغوط النفسية لدى آباء المجموعة التجريبية حيث أصبحت مستويات الضغط لديهم متوسطة بعد أن كانت مرتفعة، إلا أن الانخفاض في مستوى الضغوط النفسية لم يصل إلى حد الفروق الجوهرية، إذ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة على القياس البعدي لمقياس الضغوط النفسية، ومع ذلك بقيت مستويات الضغوط النفسية لدى المجموعة الضابطة مرتفعة.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة الفاعلية التي تتمتع بها البرامج الإرشادية التي تستند إلى مبادئ النظرية المعرفية السلوكية، وهو ما يبرر اتخاذها أساساً لبناء البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، والمقدم للأمهات الأطفال الذين يعانون من القليلة السحائية - كإحدى فئات الإعاقة الحركية- والتي لم تستهدف ببرامج إرشادية نمائية، أو وقائية، أو علاجية - حد علم الباحثات- وهو ما يبرر القيام بالدراسة ويمهد لتقديم الاستنتاجات والتوصيات في ضوء نتائجها.

مشكلة الدراسة

إنه وبالأستناد إلى نتائج الدراسات السابقة يمكن الاستنتاج أن أمهات الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية عموماً - والقليلة السحائية تحديداً - يواجهن ضغوطات، ومشكلات نفسية، وانفعالية، وزوجية متعددة، وأن عليهن مواجهة العديد من التحديات، والمشكلات ولذا فإنهن بحاجة إلى المساعدة المهنية المتخصصة للتوافق مع الضغوطات.

العلمي المنظم، والطريقة التجريبية المضبوطة، مما يزيد الثقة بمستوى ونوعية الخدمات النفسية والإرشادية، ويتيح فرصة التقويم الموضوعي للخدمات من جانب المهنيين القائمين على تقديم مثل تلك الخدمات.

حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية بطريقة اختيار أفراد عينة الدراسة من أمهات الأطفال المصابين بالقيلة السحائية والملتحقين بجمعية الحسين لرعاية وتأهيل ذوي التحديات الحركية، والفترة الزمنية التي طبقت فيها إجراءات الدراسة من الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2010 / 2011. كما تتحدد بالخصائص السيكومترية لأداة الدراسة التي استخدمت في الدراسة، وبالتصميم الحالي للدراسة والمتضمن استخدام عدد محدود من المشاركات في المجموعة التجريبية والضابطة لما تتطلبه برامج الإرشاد الجمعي من عدد صغير لأعضائها المنضمين إليها.

تعريف مصطلحات الدراسة

الضغوط النفسية

تشير إلى حالة من عدم قدرة الفرد على التكيف مع التهديد المدرك - سواء أكان حقيقياً أم متخيلاً- للصحة: النفسية، والجسدية، والانفعالية، والروحية، والتي تنتج سلسلة من الاستجابات والتكيفات الفسيولوجية (Alzaeem, Sulauman, 2010.p20 and Gillani). وتعرف الضغوط النفسية إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها أم الطفل المصاب بالقيلة السحائية على مقياس الضغوط النفسية الذي أعده معالي (2003).

البرنامج التدريبي

البرنامج هو مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى تحقيق الغاية منه. ويعرف في الدراسة الحالية بجلسات الإرشاد الجمعي المقدمة لأمهات الأطفال المصابين بالقيلة السحائية لمساعدتهن على التعامل مع الضغوط النفسية.

الأطفال المصابين بالقيلة السحائية

هم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (5 سنوات إلى 10 سنوات) والذين يعانون من القيلة السحائية، والتي هي عبارة عن خلل ينتج عن مشكلة في مرحلة النمو المبكر جداً للجنين (الجزء الأخير من الشهر الأول من بداية الحمل)، ويحدث عندما يفشل الالتحام عند نقطة ما في الصفيحة العصبية التي تصبح فيما بعد الأنبوبة العصبية، حيث تتطور هذه الأنبوبة لاحقاً لتشكيل الدماغ والحبل الشوكي الأمر الذي يؤدي إلى عدم انغلاق فقرات العمود الفقري على مستوى النقطة المصابة بالخلل، ونتيجة لذلك تبقى هنالك منطقة من الحبل الشوكي في الظهر طرية غير محمية، قد

ما فاعلية برنامج تدريبي معرفي - سلوكي مقترح في خفض درجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالقيلة السحائية؟

هل يستمر أثر البرنامج التدريبي المعرفي - السلوكي المقترح بعد شهر من انتهاء التدريب؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية لتطوير برنامج إرشاد جمعي مستند إلى النظرية المعرفية السلوكية، واستقصاء أثره على مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال الذين يعانون من القيلة السحائية في محاولة لتزويدهم باستراتيجيات تكيفية وصحية تساعد على التوافق مع إعاقة الطفل الحركية، وذلك مع الأخذ بعين الاعتبار احتمال البرنامج على استراتيجيات التوافق التي أوضحت الدراسات السابقة إلى أنها أكثر فاعلية في تقوية مصادر القوى الأسرية والمحافظة عليها، والأقدر على خفض حدة المشاعر السلبية، وتحقيق التوازن في الأداء الوظيفي الأسري، وهذه هي نفسها الأهداف التي تسعى إليها برامج تعليم استراتيجيات التوافق مع الضغوط النفسية.

فرضيتا الدراسة

تهدف الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفرضيتين التاليتين:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية بين المجموعة التجريبية التي يتلقى أفرادها البرنامج التدريبي المقترح لخفض الضغوط النفسية، وبين المجموعة الضابطة التي لا يتلقى أفرادها البرنامج التدريبي المقترح على متغير الضغوط النفسية وذلك على القياس البعدي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية بين المجموعة التجريبية التي يتلقى أفرادها البرنامج التدريبي لخفض التدريبي المقترح لخفض الضغوط النفسية، وبين المجموعة الضابطة التي لا يتلقى أفرادها البرنامج التدريبي المقترح على متغير الضغوط النفسية على قياس المتابعة بعد شهر.

أهمية الدراسة

تبدو أهمية الدراسة الحالية بما تهدف إليه من توفير برنامج إرشاد جمعي لأمهات الأطفال المصابين بالقيلة السحائية يراعي المهارات، والفنيات اللازمة للتوافق مع الضغوطات النفسية، والوالدية المترتبة على الرعاية الوالدية الدائمة للطفل المعاق، ويساعدهن على تعلم منهجية علمية للتفكير، والانفعال، وتطبيقاتهما على مجالات حياتهن الأسرية الحالية والمستقبلية.

كما يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية من خلال الانطلاق في تقديم الخدمات الإرشادية لأهالي الأطفال المعاقين حركياً الملحقين بجمعية الحسين لرعاية وتأهيل ذوي التحديات الحركية سواء أكانوا مصابين بالقيلة السحائية، أو الشلل الدماغي بالاستناد إلى المنهج

وحدة المعلومات والتثقيف والتواصل: وهي تهدف بشكل رئيسي إلى نشر الوعي، والتثقيف، والتعريف بحقوق وقوانين الأشخاص المعوقين، والتوعية بقدراتهم وإمكاناتهم. تضم هذه الوحدة برامج الدمج، والتوعية المجتمعية، والتأهيل المهني والتشغيل، والاتفاقيات والشراكة، وتكنولوجيا المعلومات، والتدريب، والدراسات والأبحاث.

فريق الامتداد: تقدم الجمعية من خلاله خدمات تأهيلية شاملة تشمل العلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، والإرشاد النفسي والاجتماعي، والأجهزة الطبية، والدمج المدرسي والمجتمعي لمختلف أنواع الإعاقة، ولمختلف الأعمار في كافة مناطق الأردن البعيدة عن مراكز الخدمات، والتي تعاني محدودية في المصادر كالقرى، والبادي والمناطق النائية.

عينة الدراسة

تم اختيار أفراد عينة الدراسة من أمهات الأطفال الملتحقين بجمعية الحسين لرعاية وتأهيل ذوي التحديات الحركية، وقد تم اختيار الجمعية لوجود اتفاقية تعاون وشراكة ما بين جمعية الحسين لرعاية وتأهيل ذوي التحديات الحركية، والجامعة الهاشمية، ووزل لإستعداد المسؤولين للتعاون، ولتوفر قسم إرشاد نفسي واجتماعي في الجمعية، وكذلك توفر مكان مناسب للاجتماع بالأمهات. وتعد الدراسة الحالية جزءاً من اتفاقية التعاون والشراكة ما بين جمعية الحسين والجامعة الهاشمية.

قامت الباحثة الثانية بالإعلان لجميع أمهات الأطفال المصابين بالقيلة السحائية عن عقد لقاء داخل الجمعية، وأنه يتعلق بالتخطيط لتقديم برامج تدريبية لهم لمساعدتهم على التوافق مع الضغوط النفسية، والتعامل الصحي معها. وقد حضر اللقاء (50) أمّاً من أمهات الأطفال المصابين بالقيلة السحائية. قامت الباحثة خلال اللقاء المنعقد بتطبيق مقياس الضغوط النفسية على الأمهات اللواتي حضرن. تم تصحيح مقياس الضغوط النفسية، وحصر الأمهات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات في الضغوط النفسية وكان عددهن (30) أمّاً. ومن ثم تم العمل على مخاطبة تلك الأمهات، واستقصاء درجة استعدادهن للمشاركة في البرنامج التدريبي، وقد أبدى استعدادهن للاشتراك الطوعي في البرنامج التدريبي، والالتزام بقواعد المجموعات الإرشادية التي تمّ توحيتهن بها.

ثم قامت الباحثة بعد ذلك بتوزيع الأمهات الثلاثين عشوائياً إلى مجموعتين واحدة تجريبية وأخرى ضابطة. ضمت المجموعة التجريبية التي ستخضع للبرنامج التدريبي (15) أمّاً، كما ضمت المجموعة الضابطة التي لن تخضع للبرنامج التدريبي نفس العدد من الأمهات (15) أمّاً، مع الإشارة لهم بالتعهد بتطبيق البرنامج التدريبي عليهن في وقت لاحق من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الحالي 2011/2010، وبعد الانتهاء من إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية. تجدر الإشارة هنا إلى أن المشاركات في المجموعة الضابطة لم يتعرضن لأية تدخلات، أو

تتدخل وتبرز عبر الجلد ككيس داكن اللون، ويكون الكيس مغطاً بغشاء رقيق جداً قد يرشح من خلاله السائل الشوكي الدماغي.

إن مستوى الإصابة في الحبل الشوكي، وشدة ضرره هو الذي يحدد قدرات الطفل فيتمكن بعض الأطفال من المشي باستخدام الأجهزة، والجباير، والعكازات، ويبقى بعض آخر منهم معتمداً كلياً على الكرسي المتحرك في التنقل من مكان لآخر.

وتختلف حدة الأعراض المرضية، ووقت حدوثها من حالة لأخرى ويمكن إيجازها بما يلي: (الاستسقاء الدماغي، وضعف أو شلل الأطراف السفلى بدرجات متفاوتة، وخلل أو فقدان في الإحساس تحت مستوى الإصابة، وتشوهات في الأطراف والمفاصل، وانحراف وتشوه العمود الفقري، والاختلال الوظيفي للمثانة وما ينتج عنه من سلس البول والالتهابات البولية، وتدهور وظائف الكلى، ومشاكل إدراكية وصعوبات تعلم، تأثيرات على السمع والبصر والنطق في بعض الحالات (الخطيب والحديدي، 2005؛ الظاهر، 2005؛ القريوتي والسرطاوي والصمادي، 1995؛ الوقفي، 2004؛ Leonard, and Freeman, 2001).

منهجية البحث وإجراءاته

مجتمع الدراسة

يضم مجتمع الدراسة الحالية كافة أمهات الأطفال المصابين بالقيلة السحائية، والملتحقين بجمعية الحسين لرعاية وتأهيل ذوي التحديات الحركية، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2010/2011، واللواتي يبلغ عددهن (100) أمّاً. تجدر الإشارة هنا إلى أن جمعية الحسين لرعاية وتأهيل ذوي التحديات الحركية جمعية غير حكومية تعمل في حقل التحديات الحركية منذ أن تأسست عام 1971 كأول جمعية في الأردن تقدم برامج تدريبية تأهيلية شاملة معتمدة دولياً لذوي التحديات الحركية، وتهدف لنشر الوعي المجتمعي حول الإعاقات بالتعاون مع مؤسسات القطاع العام، ومؤسسات المجتمع المدني، مع التزامها التام بتعزيز، وحماية تطبيق قانون حقوق الأشخاص المعوقين. وتنفذ الجمعية برامجها من خلال الوحدات الرئيسة التالية:

وحدة التأهيل وتضم برامج: العلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، والتمريض، والتغذية، والأجهزة الطبية، و برنامج التدخل المبكر.

وحدة التعليم الأكاديمي، والإرشاد النفسي، والاجتماعي، وتضم: برنامج المدرسة والذي يتم فيه خدمة الأطفال من سن السادسة وحتى سن العاشرة، وذلك من خلال التحاق الطلبة بالمدرسة التابعة للجمعية من الصف الأول وحتى الصف الثالث.

برنامج الإرشاد النفسي والاجتماعي: يقدم خدمات التأهيل النفسي والاجتماعي للأطفال وأسراهم، كما ويعمل على تنفيذ دراسات حالة اجتماعية للأسر، وتطبيق اختبارات الذكاء لتحديد القدرات العقلية للأطفال قبل التحاقهم وقبولهم بالمدرسة.

المقياس فقد قام معالي (2003) بتقدير ثبات المقياس بصورته النهائية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا، حيث بلغت معامل الاتساق الداخلي (0.93) للدرجة الكلية، في حين تراوحت ما بين (0.64 – 0.91) لعوامل المقياس السبعة. وبما أن الدراسة الحالية بصدد استخدام عينة مماثلة للعينة التي طبقت عليها الأداة، فلم تقم الباحثات بإعادة التحقق من صدق وثبات درجات المقياس لأغراض الدراسة الحالية.

البرنامج التدريبي

تمّ بناء برنامج تدريبي لمساعدة أمهات الأطفال المصابين بالقليلة السحائية على التعامل مع الضغوط النفسية التي يواجهونها وفقاً للخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بهذا الموضوع مثل: دراسة (معالي، 2003؛ المعاينة، 2006؛ مدانات، 2008؛ أبو رمان، 2005) ودراسات (Brand, 2001)؛ (Montgomery, and (, 2006)؛ (Stapleford, 2009)؛ (McDowell, Bills, and Eaton, (, 1989)؛ (Lemanek, Jones, and Noojin, 1997)؛ (Vermaes, Gerris, and (, 2000)؛ (Janssens, 2007)؛ (Antle, Mills, Steele, Kalnins and (, 2007)؛ (Rossen, 2007)

2. تطوير البرنامج التدريبي بالتركيز على إجراءات، وتمارين تساعد على استخدام استراتيجيات تكيف فعالة في مواجهة الضغوط النفسية، وتعزيز استراتيجيات كانت مستخدمة لديهم. كما تمّ الاستفادة في تطوير البرنامج من خبرات الباحثة الثانية خلال التقائهما بالأمهات، والتعرف على أشكال التكيف المختلفة لديهم. ولما كانت أكثر استراتيجيات التكيف استخداماً من قبل الأمهات، هي: استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي، والتعبير عن المشاعر، والاسترخاء، والحديث الإيجابي للذات، ومهارات اجتماعية، وأسلوب حل المشكلات، فقد تمّ الاهتمام خلال البرنامج بمهارات مستمدة من هذه الاستراتيجيات لتتمكن الأمهات من ممارستها؛ لأنها تبدو أكثر قرباً من ممارساتهن اليومية في مواجهة المواقف.

3. تمّ تحديد موضوعات الجلسات، وعددها، ومدة كل منها، وأهدافها العامة والخاصة، إضافة إلى أساليب التدريب، والإجراءات، والأنشطة، والواجب المنزلي، والنشرات، والشفافيات الخاصة بكل جلسة، والمتعلقة بكيفية تطبيق البرنامج أثناء الجلسات. وكذلك تمّ تحديد (14) جلسة للبرنامج مدة كل جلسة منها ثلاث ساعات، ودربت الأمهات مرتين في الأسبوع، واستمر التدريب لمدة ستة أسابيع، وتمّ التدريب من خلال استخدام أساليب تدريبية متعددة تمثلت في: الحوار، والمناقشة، والتخيل، وطرح الأمثلة، والأسئلة، ودراسة الحالة، والأنشطة، والمحاضرة، والعمل في مجموعات

برامج بديلة خلال الفترة الزمنية التي تخضع لها المشاركات في المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي.

أدوات الدراسة

تمّ استخدام مقياس الضغوط النفسية الذي قام بإعداده معالي (2003)، وذلك لقياس الضغوطات النفسية التي تتعرض لها أمهات الأطفال المعاقين. يتكون المقياس من سبعة أبعاد لقياس الضغوط النفسية وهي:

- البعد الأول - الأعراض النفسية والعضوية، ويشمل هذا العامل الفقرات من (1-20).
- البعد الثاني - مشاعر اليأس والإحباط، ويشمل الفقرات من (21-34).
- البعد الثالث - المشكلات المعرفية والنفسية للطفل، ويشمل هذا العامل الفقرات من (35-47).
- البعد الرابع - المشكلات الأسرية الاجتماعية، ويشمل هذا العامل الفقرات من (48-52).
- البعد الخامس - على مستقبل الطفل، ويشمل هذا العامل الفقرات من (53-65).
- البعد السادس - مشكلات الأداء الاستقلالي للطفل ويشمل هذا العامل الفقرات من (66-73).
- البعد السابع - عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل، ويشمل هذا العامل الفقرات من (74-80).

و بذلك فإن المقياس يتألف من (80) فقرة، تقع الإجابة على كل فقرة في المقياس ضمن سلم مؤلف من ثلاثة خيارات هي (لا يحدث مطلقاً، يحدث قليلاً، يحدث دائماً). أما طريقة الإجابة فتكون بوضع إشارة (X) في المربع الذي ينتمي إلى درجة انطباق الفقرة على الأم، حيث تُعطى الإجابة (لا يحدث مطلقاً) درجة واحدة، وتعطى (يحدث قليلاً) درجتين، و(يحدث دائماً) ثلاث درجات. ويمكن استخراج الدرجة الكلية على المقياس بجمع الدرجات التي تمثل مستويات الضغوط على فقرات المقياس. تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بأكمله من (80-240) حيث تمثل الدرجة الأولى الحد الأدنى، في حين تمثل الدرجة الثانية الحد الأعلى. وتشير الدرجات العليا التي تحصل عليها الأم على أبعاد المقياس ارتفاع مستوى الضغوطات النفسية لديها.

صدق المقياس وثبات درجاته

قام معالي (2003) بالتحقق من الصدق المنطقي للمقياس من خلال عرضه على عشرة من المحكمين من المختصين وطلبة دكتوراه الإرشاد النفسي، لمعرفة آرائهم حول ملاءمة، ووضوح كل فقرة من فقرات المقياس المصمم لقياس الضغوطات النفسية التي تعاني منها أمهات الأطفال المعاقين. أما فيما يتعلق بثبات درجات

الجلسة الثانية "الليلة السحائية"

يتمّ عرض وشرح مادة علمية معدة مسبقاً عن الليلة السحائية؛ ماهية الليلة السحائية، وأسبابها، والأعراض المرافقة، ومدى الإصابة، وطرق العناية التي يمكن أن تقدم للطفل المصاب بالليلة السحائية.

الجلسة الثالثة "ردود الأفعال النفسية لذوي الطفل المصاب بالليلة السحائية"

يتمّ عرض مادة علمية معدة مسبقاً وشرحها عن ردود الأفعال النفسية لدى الأسرة عند ولادة طفل مصاب بالليلة السحائية وهي: الصدمة وعدم التصديق، والتكيف الأولي، وإعادة التنظيم الفعال، وذلك حتى تتمكن المشاركات من فهم ردود الأفعال النفسية والمراحل التي يمررن بها حالياً بسبب ولادة طفل مصاب بالليلة السحائية، والمهام المتعلقة بهذه المراحل.

الجلسة الرابعة "صندوق مشاعري"

يتمّ توضيح المشاعر المتعلقة بولادة طفل مصاب بالليلة السحائية وهي: الخوف، وعدم الوضوح، والإحباط، وفقدان الأمل، والعداء، والغضب، والقلق، والعار، والشعور بالمرارة، والارتباك، والحزن وغيرها. وتتم الإشارة للمشاركات بأن المشاعر هي نتيجة المواقف والأفكار، ويتم تعريفهن بكيفية تأثير المشاعر التي يخبرنها على تصرفاتهن وعلاقتهم مع أطفالهن.

الجلسة الخامسة "ما أقوله لنفسي"

يتمّ تعريف المشاركات بمعنى الأفكار غير المنطقية، وعلاقتها بالضغط النفسي، مع تدريبهن على استبدال الأفكار غير المنطقية السلبية بأخرى منطقية إيجابية.

الجلسة السادسة "المشكلات التكيفية التي تتعرض لها أسرة المصاب بالليلة السحائية"

يتمّ التعرف على الحاجات النفسية الأكثر أهمية بالنسبة لأمهات الأطفال المصابين بالليلة السحائية، مع إلقاء الضوء على المعاناة اليومية والمشكلات التكيفية التي تواجهها الأمهات اللواتي رزقن أطفالاً مصابين بالليلة السحائية.

الجلسة السابعة "شبكة الدعم"

يتمّ تعريف المشاركات بأهمية الدعم الاجتماعي كمصدر للمواجهة والمقاومة، وخاصة عندما تتعرض أم الطفل المصاب بالليلة السحائية إلى الضغوطات والمشاكل، إضافة إلى توضيح التأثيرات الإيجابية والسلبية للروابط الاجتماعية، مع تدريبهن على تقييم وتطوير شبكات الدعم الخاصة بهن.

صغيرة، والنمذجة، ولعب الأدوار، إضافة إلى نشرات، واستخدام الشفافيات، والواجب المنزلي.

وصف البرنامج

الهدف العام من البرنامج الإرشادي:

يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة الأمهات على إتباع بعض طرق التكيف الإيجابية في التعامل مع الضغوط النفسية التي تواجههن في حياتهن اليومية، مما يساهم في مساعدتهن على خفض درجة هذه الضغوط النفسية.

الأهداف الإجرائية للبرنامج الإرشادي:

- توعية المشاركات حول الضغوطات النفسية، وآثارها على الصحة النفسية والجسمية.
- مساعدة المشاركات في تحديد أنواع التشويبهات المعرفية الأفكار الآلية.
- تزويد الأمهات بالتدرب على المهارات، والإستراتيجيات التي يمكن أن يشعرن من خلالها بازدياد فاعليتهن في السيطرة على مشاعر الضغط النفسي، والغضب، ومواجهة المواقف الضاغطة بفاعلية.
- مساعدة المشاركات على تعميم ما تعلمنه داخل الجلسات التدريبية على الأوضاع الحياتية اليومية خارج الجلسات التدريبية خاصة في التعامل مع الضغوطات المتعلقة بالأبناء.

مكونات البرنامج

وفيما يلي وصف مختصر للجلسات التدريبية التي اشتمل عليها البرنامج التدريبي:

الجلسة الأولى: "التعارف والتعريف بالبرنامج"

يتمّ في الجلسة الأولى إزالة لحواجز، وكسر الجمود بين المشاركات، من خلال تعريف الباحثة بنفسها أمام المشاركات، ومن ثمّ تطلب من كل مشاركة أن تعرّف بنفسها، إلى أن تصبح جميع المشاركات يعرفن بعضهن بعضاً، ويقدمن بعض المعلومات عن أنفسهن أيضاً، كما يسمح للمشاركات بالتعبير عما يتوقعنه من البرنامج. ويتم أيضاً في هذه الجلسة مناقشة الهدف العام من البرنامج، وما يمكن تحقيقه منه، ثمّ يتمّ عرض الهدف العام من البرنامج، وتوضيح آلية العمل به، مع التأكيد على ضرورة الالتزام بالحضور، والمشاركة، وأداء الواجبات المنزلية التي يتمّ تعيينها، ثمّ يتمّ استعراض برنامج زمني لمواعيد التدريب ومكانه، مع مراعاة ظروف المشاركات ما أمكن. وبعد الوصول لدرجة مقبولة من الاتفاق بين الباحثة والمشاركات على آلية تطبيق البرنامج ومواعيده، يتمّ عرض فكرة عامة عن الضغوط النفسية.

الجلسة الثامنة "مهارة كشف الذات"

يتم تعريف المشاركات بأهمية كشف الذات في الحياة اليومية، وعلاقته بالصحة النفسية، إضافة إلى تحديد الفوائد العديدة للانفتاح الذاتي، ويتم تدريبهن على نافذة جو-هاري (Jo-Harry Box) لمعرفة متى، وبأي قدر تكشف المشاركة عن ذاتها للآخرين، وتكليفهن بممارسة ما تم تعلمه كواجب منزلي.

الجلسة التاسعة "الاسترخاء العقلي والجسمي"

يتم تعريف المشاركات بإستراتيجية الاسترخاء وعلاقتها بالضغوط النفسية والتكيف، حيث تم توضيح معنى الاسترخاء بنوعيه العقلي والجسمي، وطرق تطبيقهما، كما يتم تقديم واجب منزلي يتضمن تكليفهن بممارسة ما تم تعلمه في هذه الجلسة في حياتهن اليومية.

الجلسة العاشرة "تدريب الثقة وتأكيد حرية التعبير عن المشاعر"

يتم تعريف المشاركات بمهارة تأكيد الذات، وأهميتها في الحياة اليومية، وعلاقتها بالصحة النفسية مع تدريبهن على خطوات ممارسة السلوك التوكيدي في أوضاع اجتماعية وحياتية متنوعة.

الجلسة الحادية عشرة "إستراتيجية حل المشكلات"

يتم تعريف المشاركات بإستراتيجية حل المشكلات وخطواتها، والمتضمنة تحديد المشكلة، ووضع البدائل الممكنة، واختيار البديل الأفضل، وتنفيذه والتقويم، إضافة إلى تدريبهن على خطوات اتخاذ القرارات المناسبة في حال وجدت الأم في أوضاع ضاغطة نفسياً.

الجلسة الثانية عشرة "السلوك الدفاعي والسلوك التوكيدي"

يتم تعريف المشاركات بأنواع السلوكيات التي تؤدي إلى التواصل الدفاعي، وتعريفهن بأصناف التواصل الداعم، مع عمل مقارنة بين السلوك التوكيدي والسلوك الدفاعي.

الجلسة الثالثة عشرة "الإصغاء الفعال"

يتم في هذه الجلسة تعريف المشاركات على كيفية استخدام مهارتي الإصغاء الفعال، والتغذية الراجعة، في الزمان والمكان المناسبين، كما يتم تدريبهن على عدة أنشطة تتضمن خطوات الاتصال التي تقود إلى التواصل الصريح والمباشر، وتكليفهن بممارسة ما تم تعلمه كواجب منزلي.

الجلسة الرابعة عشرة "الإنهاء و التقويم"

يتم تلخيص جميع ما قدم في الجلسات السابقة حول بعض إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية، والتي تم تناولها خلال الجلسات السابقة، كما يتم مناقشة المشاركات في آرائهن عن الجلسات التدريبية، ومدى الاستفادة منها.

إجراءات تطبيق البرنامج

تم التنسيق مع مديرة جمعية الحسين لرعاية وتأهيل ذوي التحديات الحركية لتسهيل عملية تطبيق البرنامج في إحدى قاعات الجمعية، كمكان لتطبيق جلسات البرنامج التدريبي، لمدة (14) جلسة بحيث يتم عقد جلستين أسبوعياً، وكل جلسة كانت تبدأ الساعة العاشرة صباحاً وحتى الساعة الواحدة ظهراً.

طبق البرنامج التدريبي على الأمهات المشاركات في المجموعة التجريبية على مدار سبعة أسابيع.

تم في آخر جلسة إعادة تطبيق مقياس الضغوط النفسية على المجموعتين الضابطة والتجريبية، كخطوة للكشف عن أثر البرنامج التدريبي في مساعدة أمهات الأطفال في خفض درجة الضغوط النفسية.

بعد مرور (30) يوماً تم إعادة تطبيق مقياس الضغوط النفسية على المجموعتين التجريبية والضابطة، كخطوة للتحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي في مساعدة أمهات الأطفال في خفض درجة الضغوط النفسية.

تم ادخال البيانات إلى جهاز الحاسوب تمهيداً لاستخراج النتائج باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

لتحديد مدى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض الضغوط النفسية عند أمهات الأطفال المصابين بالقيلة السحائية، استخدمت الدراسة التصميم التجريبي، لفحص أثر المتغير المستقل وهو (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع وهو (درجة الضغوط النفسية لدى الأمهات)، وباستخدام القياسات القبليّة والبعدية والمتابعة بعد شهر كما يلي:

مجموعة تجريبية:

تعيين عشوائي منتظم - قياس قبلي - معالجة - قياس بعدي - قياس متابعة بعد شهر.

مجموعة ضابطة:

تعيين عشوائي منتظم - قياس قبلي - معالجة - قياس بعدي - قياس متابعة بعد شهر.

نتائج الدراسة

للتحقق من صحة فرضية الدراسة الأولى والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية بين المجموعة التجريبية التي يتلقى أفرادها البرنامج التدريبي المقترح لخفض الضغوط النفسية، وبين المجموعة الضابطة التي لا يتلقى أفرادها البرنامج التدريبي المقترح على متغير الضغوط النفسية وذلك على القياس البعدي" تم استخراج المتوسطات الحسابية،

(26.38). أما بالنسبة للمقياس البعدي فنجد إن متوسط المجموعة التجريبية قد أصبح (126.67) بانحراف معياري (14.93)، في حين أن متوسط القياس البعدي للمجموعة الضابطة بلغ (147.40) بانحراف معياري (27.46). وبناء عليه نتضح الحاجة إلى إجراء ضبط إحصائي لعزل أثر المتغيرات الدخيلة – علماً أن الباحث قد عملن على محاولة ضبط المتغيرات الدخيلة ضبطاً تجريبياً من خلال إيجاد مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة - لذا توجب استخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA على المقياس الكلي للدراسة.

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على المقياس البعدي بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على المقياس البعدي، تم استخدام تحليل التباين المصاحب لعزو انخفاض الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي وليس لعوامل أخرى، ويتضح هذا في الجدول (2)

جدول (2). نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق في الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي لمقياس الضغوط النفسية ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الضغوط النفسية (مصاحب)	7862.421	1	7862.421	36.522	0.000	57.50%
المجموعة	2905.686	1	2905.686	13.497	0.001	33.33%
الخطأ	5812.512	27	215.278			
الكلي	16898.967	29				

جدول (3). المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	127.187	3.79
الضابطة	146.880	3.79

وللتأكد من وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس الضغوط النفسية، تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس كما هو موضح في الجدول (4)، حيث يتبين وجود علاقات ارتباطية ذات دلالات إحصائية بين بعض الأبعاد الفرعية لمقياس الضغوط النفسية. ولتحقق من جوهرية العلاقات تم استخدام اختبار بارتليت Bartlett للكروية، ويتضح من جدول (4) وجود علاقة جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين أبعاد المقياس حيث بلغت قيمة K^2 (133.028)، وعليه تقرر استخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA.

والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية ويوضح الجدول (1) هذه النتائج:

جدول (1). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس الضغوط النفسية لاستجابات أفراد الدراسة على القياسين القبلي والبعدي للمقياس ككل

المجموعة	العدد	الضغط النفسي (مصاحب)		الضغط النفسي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	15	138.667	15.07	126.667	14.93
الضابطة	15	140.000	26.38	147.400	27.46

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على القياس القبلي لمقياس الضغوط النفسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي (138.67) بانحراف معياري (15.07)، كما بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على القياس القبلي (140.00) بانحراف معياري

يتضح من الجدول (2) أن قيمة ف المحسوبة (13.497) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني وجود أثر للبرنامج التدريبي على تقليل الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية. ولمعرفة اتجاه العلاقة احتكمت الباحثات إلى جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو في الجدول (1)؛ الذي يتبين منه أنها كانت لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي مقداره (126.667)، وبانحراف معياري مقداره (14.93)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (140.000)، وبانحراف معياري مقداره (27.46). ويؤكد جدول (3) أدناه هذه النتيجة حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل - بعد إجراء تحليل التباين المصاحب - للمجموعة التجريبية (127.187) وللمجموعة الضابطة (146.880) ولصالح المجموعة التجريبية.

جدول (4). العلاقات الارتباطية بين الأبعاد الفرعية لمقياس الضغوط النفسية على القياس البعدي

العلاقة الارتباطية	الأعراض النفسية والعضوية	المشكلات المعرفية والنفسية	المشكلات الأسرية والاجتماعية	القلق على مستقبل الطفل	مشكلات الأداء	عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل	مشاعر اليأس والإحباط
الأعراض النفسية والعضوية	1						
المشكلات المعرفية والنفسية	0.65	1					
المشكلات الأسرية والاجتماعية	-0.33	-0.55	1				
القلق على مستقبل الطفل	0.26	0.54	-0.73	1			
مشكلات الأداء الاستقلالي	-0.20	-0.50	0.48	-0.69	1		
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل	-0.32	-0.53	0.39	-0.60	0.79	1	
مشاعر اليأس والإحباط	0.65	0.55	-0.48	0.07	-0.18	-0.08	1
اختبار Bartlett للكروية	نسبة الأرجحية	كا ² التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية			
	0.000	133.028	27	0.000			

Tests the null hypothesis that the residual covariance matrix is proportional to an identity matrix.

من جهة أخرى تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس الضغوط النفسية كما هو موضح في الجدول (5) التالي:

جدول (5). متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس الضغوط النفسية لاستجابات أفراد الدراسة على القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الضغوط النفسية

المجالات	المجموعة	العدد	الاستجابة القبليّة	الاستجابة البعديّة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأعراض النفسية والعضوية	التجريبية	15	1.893	0.35
	الضابطة	15	1.937	0.24
المشكلات المعرفية والنفسية	التجريبية	15	1.451	0.35
	الضابطة	15	1.615	0.50
المشكلات الأسرية والاجتماعية	التجريبية	15	0.769	0.16
	الضابطة	15	0.776	0.18
القلق على مستقبل الطفل	التجريبية	15	2.154	0.40
	الضابطة	15	2.026	0.48
مشكلات الأداء الاستقلالي	التجريبية	15	0.541	0.18
	الضابطة	15	0.619	0.24
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل	التجريبية	15	0.582	0.20
	الضابطة	15	0.646	0.27
مشاعر اليأس والإحباط	التجريبية	15	1.281	0.18
	الضابطة	15	1.405	0.27

التجريبية، والضابطة على القياس القبلي والبعدي على الأبعاد السبعة لمقياس الضغوط النفسية. ولوجود فروق ظاهرية بين المتوسطات

يتضح من الجدول (5) أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموعتين

الحسابية والانحرافات المعيارية على أبعاد مقياس الضغوط النفسية في القياس القبلي توجب استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد MANCOVA كما هو مبين في جدول (6) بدلاً من تحليل التباين المتعدد MANOVA. وذلك لضبط الفروق إحصائياً بين مجموعتي الدراسة - علماً أنه تم ضبطها تجريبياً من خلال إيجاد مجموعتين متكافئتين قبل المعالجة. وذلك لعزل أثر المتغيرات الدخيلة وعزو الفروق بين مجموعتي الدراسة على أبعاد مقياس الضغوط النفسية للبرنامج التدريبي:

جدول (6). تحليل التباين المصاحب المتعدد لأثر البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس الضغوط النفسية على القياس البعدي

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدالة الإحصائية	الدالة العملية
الأعراض النفسية والعضوية (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.466	2.458	7	15	0.068	53.43%
المشكلات المعرفية والنفسية (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.411	3.074	7	15	0.032	58.92%
المشكلات الأسرية والاجتماعية (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.471	2.409	7	15	0.072	52.92%
القلق على مستقبل الطفل (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.650	1.152	7	15	0.384	34.96%
مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.657	1.119	7	15	0.401	34.30%
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.853	0.370	7	15	0.906	14.72%
مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.415	3.018	7	15	0.034	58.48%
المجموعة	Hotelling's Trace	2.221	4.760	7	15	0.005	68.96%

يتضح من الجدول (6) أعلاه وجود أثر جوهري عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) للبرنامج التدريبي على أبعاد مقياس الضغوط النفسية، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.760). ولتحديد على أي بعد من أبعاد مقياس الضغوط النفسية كان أثر البرنامج فقد تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد على أبعاد المقياس كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7) تحليل التباين المصاحب المتعدد لدلالة الفروق على أبعاد مقياس الضغوط النفسية على القياس البعدي

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدالة الإحصائية	الدالة العملية
الأعراض النفسية والعضوية (مصاحب)	1	0.140	0.140	4.489	0.046	0.176
المشكلات المعرفية والنفسية (مصاحب)	1	0.030	0.030	0.972	0.335	0.044
المشكلات الأسرية والاجتماعية (مصاحب)	1	0.091	0.091	2.919	0.102	0.122
القلق على مستقبل الطفل (مصاحب)	1	0.049	0.049	1.564	0.225	0.069
مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	1	0.000	0.000	0.014	0.908	0.001
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	1	0.008	0.008	0.244	0.627	0.011
مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	1	0.064	0.064	2.050	0.167	0.089
المجموعة	1	0.091	0.091	2.900	0.103	0.121
الخطأ	21	0.656	0.031			
الكلية	29	3.133				
المشكلات المعرفية والنفسية (مصاحب)	1	0.059	0.059	0.761	0.393	0.035
المشكلات المعرفية والنفسية (مصاحب)	1	0.229	0.229	2.951	0.101	0.123
المشكلات الأسرية والاجتماعية (مصاحب)	1	0.094	0.094	1.205	0.285	0.054
القلق على مستقبل الطفل (مصاحب)	1	0.000	0.000	0.002	0.964	0.000
مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	1	0.009	0.009	0.117	0.736	0.006
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	1	0.000	0.000	0.005	0.946	0.000
مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	1	0.214	0.214	2.758	0.112	0.116
المجموعة	1	0.140	0.140	1.806	0.193	0.079
الخطأ	21	1.632	0.078			
الكلية	29	4.873				
المشكلات الأعراض النفسية والعضوية (مصاحب)	1	0.003	0.003	0.071	0.793	0.003

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع درجات المربعات الحرة	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الأسرية	المشكلات المعرفية والنفسية (مصاحب)	0.021	1	0.021	0.450	0.027
والإجتماعية	المشكلات الأسرية والإجتماعية (مصاحب)	0.017	1	0.017	0.499	0.022
	القلق على مستقبل الطفل (مصاحب)	0.037	1	0.037	0.317	0.048
	مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	0.000	1	0.000	0.947	0.000
	عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	0.001	1	0.001	0.858	0.002
	مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	0.102	1	0.102	0.105	0.121
	المجموعة	0.066	1	0.066	1.859	0.081
	الخطأ	0.743	21	0.035		
	الكلية	1.314	29			
القلق	الأعراض النفسية والعضوية (مصاحب)	0.253	1	0.253	0.267	0.058
على	المشكلات المعرفية والنفسية (مصاحب)	0.396	1	0.396	0.168	0.089
مستقبل	المشكلات الأسرية والإجتماعية (مصاحب)	0.090	1	0.090	0.503	0.022
الطفل	القلق على مستقبل الطفل (مصاحب)	0.081	1	0.081	0.526	0.019
	مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	0.187	1	0.187	0.338	0.044
	عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	0.022	1	0.022	0.741	0.005
	مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	0.410	1	0.410	0.161	0.091
	المجموعة	0.110	1	0.110	0.461	0.026
	الخطأ	4.081	21	0.194		
	الكلية	6.167	29			
مشكلات	الأعراض النفسية والعضوية (مصاحب)	0.030	1	0.030	0.156	0.093
الأداء	المشكلات المعرفية والنفسية (مصاحب)	0.016	1	0.016	0.300	0.051
الاستقلالي	المشكلات الأسرية والإجتماعية (مصاحب)	0.003	1	0.003	0.641	0.011
	القلق على مستقبل الطفل (مصاحب)	0.006	1	0.006	0.511	0.021
	مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	0.039	1	0.039	0.108	0.118
	عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	0.002	1	0.002	0.692	0.008
	مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	0.002	1	0.002	0.683	0.008
	المجموعة	0.137	1	0.137	9.894	0.320
	الخطأ	0.290	21	0.014		
	الكلية	0.666	29			
عدم	الأعراض النفسية والعضوية (مصاحب)	0.000	1	0.000	0.924	0.000
القدرة	المشكلات المعرفية والنفسية (مصاحب)	0.010	1	0.010	0.605	0.013
على	المشكلات الأسرية والإجتماعية (مصاحب)	0.026	1	0.026	0.397	0.034
تحمل	القلق على مستقبل الطفل (مصاحب)	0.013	1	0.013	0.546	0.018
أعباء	مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	0.000	1	0.000	0.908	0.001
الطفل	عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	0.009	1	0.009	0.611	0.013
	مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	0.022	1	0.022	0.437	0.029
	المجموعة	0.174	1	0.174	4.976	0.192
	الخطأ	0.734	21	0.035		
	الكلية	1.169	29			
مشاعر	الأعراض النفسية والعضوية (مصاحب)	0.006	1	0.006	0.630	0.011
اليأس	المشكلات المعرفية والنفسية (مصاحب)	0.001	1	0.001	0.843	0.002
والإحباط	المشكلات الأسرية والإجتماعية (مصاحب)	0.006	1	0.006	0.646	0.010
	القلق على مستقبل الطفل (مصاحب)	0.002	1	0.002	0.779	0.004
	مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	0.002	1	0.002	0.799	0.003
	عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	0.002	1	0.002	0.771	0.004

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة العملية	الدلالة
مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)		1	0.437	16.141	0.001	0.435
المجموعة		1	0.366	13.538	0.001	0.392
الخطأ		21	0.027			
الكلية		29	2.882			

أعباء الطفل (4.976)، ولبعد مشاعر اليأس والإحباط (13.538) وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). ولمعرفة اتجاه العلاقة على تلك الأبعاد من مقياس الضغوط النفسية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأبعاد المقياس الذي يتضح من الجدول (8).

يتضح من الجدول (7) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة على القياس البعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الأبعاد التالية من مقياس الضغوط النفسية: مشكلات الأداء الاستقلالي، وعدم القدرة على تحمل أعباء الطفل، ومشاعر اليأس والإحباط، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لبقية أبعاد المقياس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لبعد مشكلات الأداء الاستقلالي (9.894)، ولبعد عدم القدرة على تحمل

جدول (8). المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأبعاد مقياس الضغوط النفسية على القياس البعدي

المتغير التابع	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الأعراض النفسية والعضوية	التجريبية	1.771	0.05
	الضابطة	1.889	0.05
المشكلات المعرفية والنفسية	التجريبية	1.500	0.08
	الضابطة	1.648	0.08
المشكلات الأسرية والاجتماعية	التجريبية	0.814	0.05
	الضابطة	0.713	0.05
القلق على مستقبل الطفل	التجريبية	1.870	0.12
	الضابطة	2.001	0.12
مشكلات الأداء الاستقلالي	التجريبية	0.612	0.03
	الضابطة	0.466	0.03
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل التجريبية	التجريبية	0.684	0.05
	الضابطة	0.519	0.05
مشاعر اليأس والإحباط	التجريبية	1.240	0.04
	الضابطة	1.479	0.04

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

للتحقق من صحة فرضية الدراسة الثانية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية بين المجموعة التجريبية التي يتلقى أفرادها البرنامج التدريبي المقترح لخفض الضغوط النفسية، وبين المجموعة الضابطة التي لا يتلقى أفرادها البرنامج التدريبي المقترح على متغير الضغوط النفسية وذلك على قياس المتابعة" تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية ويوضح الجدول (9) هذه النتائج:

يتضح من الجدول (8) أن الفروق على بعدي (عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل)، و(مشكلات الأداء الاستقلالي) كانت لصالح أفراد المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على بعد (عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل) (0.684)، والخطأ المعياري (0.05)، بينما بلغ المتوسط الحسابي على بعد (مشكلات الأداء الاستقلالي) (0.612)، والخطأ المعياري (0.03). في المقابل كانت الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على أبعاد مقياس الضغوط النفسية لصالح المجموعة التجريبية على بعد (التعامل مع مشاعر اليأس والإحباط) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (1.24) بخطأ معياري مقداره (0.04).

جدول (9). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية على قياس المتابعة

المجموعة	العدد	الضغط النفسي (مصاحب)		الضغط النفسي (متابعة)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	15	138.667	15.07	120.200	14.62
الضابطة	15	140.000	26.38	156.733	25.27

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على القياس القبلي لمقياس الضغوط النفسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي (138.667)، وبانحراف معياري (15.07)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على القياس القبلي (140.00)، وبانحراف معياري (26.38). أما بالنسبة لقياس المتابعة فنجد إن متوسط المجموعة التجريبية قد انخفض ليصبح (126.67) بانحراف معياري (14.93)، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة على قياس المتابعة (147.40) بانحراف معياري (27.46).

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس المتابعة تم استخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA كما هو مبين في الجدول (10):

جدول (10). نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق في الضغوط النفسية بين أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مقياس الضغط النفسي ككل على قياس المتابعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الضغط النفسي (مصاحب)	3100.988	1	3100.988	9.480	0.005	25.99%
المجموعة الخطأ	9645.436	1	9645.436	29.486	0.000	52.20%
الكل	21943.467	29	327.124			

تبين من الجدول (10) أن قيمة F المحسوبة (9.480)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، مما يعني استمرار أثر البرنامج التدريبي في خفض الضغوط النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية على قياس المتابعة، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية الثانية. ولمعرفة اتجاه العلاقة احتكمت الباحثات إلى جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو في الجدول (9)، حيث يتبين أنها كانت لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي مقداره (138.667)، وبانحراف معياري مقداره (14.62)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (140.000)، وبانحراف معياري مقداره (25.26). ويؤكد جدول (11) أدناه هذه النتيجة حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل - بعد إجراء تحليل التباين المصاحب - للمجموعة التجريبية (120.527)، وللمجموعة الضابطة (156.407) ولصالح المجموعة التجريبية التي انخفضت درجة الضغوط النفسية لديهم مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

جدول (11). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعدلة لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغوط النفسية على قياس المتابعة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	120.527	4.67
الضابطة	156.407	4.67

وللتأكد من وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس الضغوط النفسية على قياس المتابعة، تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس كما هو موضح في الجدول (12) حيث يتبين وجود علاقات ارتباطية ذات دلالات إحصائية بين (14) بعداً من الأبعاد الفرعية لمقياس الضغوط النفسية من أصل (21) بعداً. وللتحقق من جوهرية هذه العلاقات تم استخدام اختبار بارتلليت Bartlett للكروية، ويتضح من جدول (13) وجود علاقة جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين أبعاد لمقياس الضغوط النفسية، حيث بلغت قيمة كاس (2112.862)، وعليه تقرر استخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA.

جدول (12). العلاقات الارتباطية بين الأبعاد الفرعية لمقياس الضغوط النفسية على قياس المتابعة

العلاقة الارتباطية	الأعراض النفسية والعضوية	المشكلات المعرفية والنفسية	المشكلات الأسرية والاجتماعية	القلق على مستقبل الطفل	مشكلات الأداء	عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل	مشاعر اليأس والإحباط
الأعراض النفسية والعضوية	1						
المشكلات المعرفية والنفسية	0.72	1					
المشكلات الأسرية والاجتماعية	-0.53	-0.72	1				
القلق على مستقبل الطفل	0.32	0.46	-0.65	1			
مشكلات الأداء الاستقلالي	-0.29	-0.41	0.42	-0.76	1		
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل	-0.18	-0.32	0.24	-0.60	0.78	1	
مشاعر اليأس والإحباط	0.76	0.82	-0.77	0.48	-0.35	-0.21	1
اختبار Bartlett للكروية	نسبة الأرجحية	كا ² التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية			
	0.000	112.862	27	0.000			

ولوجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على أبعاد مقياس الضغوط النفسية في القياسين القبلي والمتابعة كما تبدو من جدول (13) ادناه توجب استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد MANCOVA بدلاً من تحليل التباين

جدول (13). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس الضغوط النفسية لاستجابات أفراد الدراسة على القياسين القبلي والمتابعة لأبعاد مقياس الضغوط النفسية

المجالات	المجموعة العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة المؤجلة
الأعراض النفسية والعضوية	التجريبية 15	1.893	0.35	1.700	0.34	
	الضابطة 15	1.937	0.24	1.943	0.42	
المشكلات المعرفية والنفسية	التجريبية 15	1.451	0.35	1.359	0.26	
	الضابطة 15	1.615	0.50	1.810	0.51	
المشكلات الأسرية والاجتماعية	التجريبية 15	0.769	0.16	0.839	0.14	
	الضابطة 15	0.776	0.18	0.708	0.27	
القلق على مستقبل الطفل	التجريبية 15	2.154	0.40	1.800	0.41	
	الضابطة 15	2.026	0.48	2.149	0.21	
مشكلات الأداء الاستقلالي	التجريبية 15	0.541	0.18	0.700	0.19	
	الضابطة 15	0.619	0.24	0.405	0.06	
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل	التجريبية 15	0.582	0.20	0.734	0.22	
	الضابطة 15	0.646	0.27	0.417	0.08	
مشاعر اليأس والإحباط	التجريبية 15	1.281	0.18	1.162	0.16	
	الضابطة 15	1.405	0.27	1.481	0.45	

يتضح من الجدول (13) أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية، والضابطة على القياسين القبلي والمتابعة على الأبعاد السبعة لمقياس الضغوط النفسية.

وللتعرف على الدلالة العملية لأثر البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس الضغوط النفسي على قياس المتابعة تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد والذي تظهر نتائجه في جدول (14) التالي:

جدول (14). نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لأثر البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس الضغوط النفسية على قياس المتابعة

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف	درجة حرية	درجة حرية	الدالة	الدالة
			الكلية	المحسوبة	الفرضية الخطأ	الإحصائية العملية	
الأعراض النفسية والعضوية (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.691	0.958	7	15	0.494	30.90%
المشكلات المعرفية والنفسية (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.522	1.960	7	15	0.130	47.77%
المشكلات الأسرية والإجتماعية (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.515	2.014	7	15	0.121	48.45%
القلق على مستقبل الطفل (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.542	1.813	7	15	0.158	45.83%
مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.653	1.136	7	15	0.392	34.65%
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.711	0.873	7	15	0.549	28.94%
مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.538	1.837	7	15	0.153	46.16%
المجموعة	Hotelling's Trace	4.293	9.198	7	15	0.000	81.11%

يتضح من الجدول (14) أعلاه وجود أثر جوهري عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) للبرنامج التدريبي على أبعاد مقياس الضغوط النفسية على قياس المتابعة، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (9.198)، ولتحديد على أي بعد من أبعاد مقياس

جدول (15). نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد على أبعاد مقياس الضغوط النفسية على قياس المتابعة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع	درجة	متوسط	ف	الدالة	الدالة
		المربعات الحرة	المربعات المحسوبة	الخطأ	الإحصائية العملية		
الأعراض النفسية والعضوية (مصاحب)	0.195	1	0.195	1.885	0.184	8.24%	
المشكلات المعرفية والنفسية (مصاحب)	0.083	1	0.083	0.801	0.381	3.67%	
المشكلات الأسرية والإجتماعية (مصاحب)	0.001	1	0.001	0.007	0.933	0.03%	
القلق على مستقبل الطفل (مصاحب)	0.003	1	0.003	0.025	0.876	0.12%	
مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	0.007	1	0.007	0.066	0.800	0.31%	
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	0.008	1	0.008	0.082	0.778	0.39%	
مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	0.043	1	0.043	0.413	0.528	1.93%	
المجموعة	0.108	1	0.108	1.046	0.318	4.75%	
الخطأ	2.170	21	0.103				
الكلية	4.543	29					
المشكلات النفسية والعضوية (مصاحب)	0.070	1	0.070	0.070	0.468	2.53%	
المشكلات المعرفية والنفسية (مصاحب)	0.203	1	0.203	0.203	0.221	7.03%	
المشكلات الأسرية والإجتماعية (مصاحب)	0.112	1	0.112	0.112	0.360	4.00%	
القلق على مستقبل الطفل (مصاحب)	0.008	1	0.008	0.064	0.802	0.31%	
مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	0.001	1	0.001	0.007	0.934	0.03%	
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	0.001	1	0.001	0.007	0.935	0.03%	
مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	0.116	1	0.116	0.116	0.353	4.13%	
المجموعة	0.635	1	0.635	4.963	0.037	19.12%	
الخطأ	2.685	21	0.128				
الكلية	6.161	29					
المشكلات النفسية والعضوية (مصاحب)	0.014	1	0.014	0.014	0.573	1.54%	
المشكلات المعرفية والنفسية (مصاحب)	0.025	1	0.025	0.025	0.458	2.65%	
المشكلات الأسرية والإجتماعية (مصاحب)	0.003	1	0.003	0.003	0.805	0.30%	
القلق على مستقبل الطفل (مصاحب)	0.024	1	0.024	0.024	0.470	2.51%	
مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	0.005	1	0.005	0.005	0.736	0.55%	
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	0.005	1	0.005	0.005	0.733	0.56%	

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات الحرة	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	0.096	1	0.096	0.154	2.192	9.45%	
المجموعة	0.059	1	0.059	0.257	1.358	6.07%	
الخطأ	0.916	21	0.044				
الكلية	1.401	29					
القلق	0.010	1	0.010	0.734	0.119	0.56%	
على	0.195	1	0.195	0.151	2.221	9.57%	
مستقبل	0.034	1	0.034	0.540	0.388	1.81%	
الطفل	0.051	1	0.051	0.453	0.583	2.70%	
مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	0.061	1	0.061	0.413	0.697	3.21%	
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	0.032	1	0.032	0.551	0.367	1.72%	
مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	0.118	1	0.118	0.259	1.345	6.02%	
المجموعة	1.070	1	1.070	0.002	12.209	36.76%	
الخطأ	1.841	21	0.088				
الكلية	3.850	29					
مشكلات	0.017	1	0.017	0.290	1.179	5.32%	
الأداء	0.007	1	0.007	0.486	0.503	2.34%	
الاستقلالي	0.022	1	0.022	0.222	1.584	7.02%	
القلق	0.050	1	0.050	0.073	3.564	14.51%	
مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	0.051	1	0.051	0.070	3.634	14.75%	
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	0.026	1	0.026	0.191	1.825	8.00%	
مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	0.000	1	0.000	0.870	0.027	0.13%	
المجموعة	0.683	1	0.683	0.000	48.302	69.70%	
الخطأ	0.297	21	0.014				
الكلية	1.192	29					
عدم	0.041	1	0.041	0.181	1.918	8.37%	
القدرة	0.014	1	0.014	0.429	0.650	3.00%	
على	0.196	1	0.196	0.007	9.056	30.13%	
تحمل	0.025	1	0.025	0.294	1.156	5.22%	
أعباء	0.013	1	0.013	0.448	0.598	2.77%	
الطفل	0.020	1	0.020	0.347	0.924	4.21%	
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	0.166	1	0.166	0.012	7.662	26.73%	
مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	0.865	1	0.865	0.000	40.028	65.59%	
المجموعة	0.454	21	0.022				
الخطأ	1.548	29					
الكلية							
مشاعر	0.018	1	0.018	0.660	0.199	0.94%	
اليأس	0.000	1	0.000	0.949	0.004	0.02%	
والإحباط	0.000	1	0.000	0.952	0.004	0.02%	
القلق	0.031	1	0.031	0.565	0.341	1.60%	
مشكلات الأداء الاستقلالي (مصاحب)	0.047	1	0.047	0.482	0.513	2.38%	
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل (مصاحب)	0.047	1	0.047	0.481	0.514	2.39%	
مشاعر اليأس والإحباط (مصاحب)	0.221	1	0.221	0.134	2.429	10.37%	
المجموعة	0.293	1	0.293	0.087	3.220	13.29%	
الخطأ	1.910	21	0.091				
الكلية	3.936	29					

المحسوبة (40.028)، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لبقية أبعاد المقياس وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

ولمعرفة اتجاه العلاقة على تلك الأبعاد من مقياس الضغوط النفسية تم حساب المتوسطات الحسابية، والخطأ المعياري لأبعاد مقياس الضغوط النفسية والذي نتضح نتائجه في الجدول (16):

جدول (16). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الضغوط النفسية على قياس المتابعة

المتغير التابع	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الأعراض النفسية والعضوية	التجريبية	1.757	0.09
	الضابطة	1.887	0.09
المشكلات المعرفية والنفسية	التجريبية	1.427	0.10
	الضابطة	1.742	0.10
المشكلات الأسرية والاجتماعية	التجريبية	0.822	0.06
	الضابطة	0.726	0.06
القلق على مستقبل الطفل	التجريبية	1.770	0.08
	الضابطة	2.179	0.08
مشكلات الأداء الاستقلالي	التجريبية	0.716	0.03
	الضابطة	0.389	0.03
عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل	التجريبية	0.759	0.04
	الضابطة	0.392	0.04
مشاعر اليأس والإحباط	التجريبية	1.214	0.08
	الضابطة	1.428	0.08

التي تشير إلى فاعلية البرامج المشتقة من مبادئ العلاج المعرفي السلوكي في التأثير على متغيرات لها علاقة بتدعيم الصحة النفسية والعقلية، وتعليم الأفراد مهارات قابلة للاكتساب والتعميم على أوضاعهم الحياتية الضاغطة.

إن البرنامج التدريبي كان فعالاً في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى الأمهات المشاركات في المجموعة التجريبية واللواتي خضعن للجلسات التدريبية على مدار أربع عشرة جلسة، اشتملت على تعليم مهارات حياتية، واستراتيجيات للتوافق الانفعالي، والاجتماعي، والمعرفي مع ضغوطات الحياة اليومية، والمرتبة على العناية بطفل يعاني من إعاقة حركية ذات متطلبات عالية. تتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل (دراسة الدهيمات، 2008)، (مدانات، 2008)، (بن جابر، 2008)، (المعاينة، 2006)، (أبو رمان، 2005)، (معالي، 2003)، ودراسة هانجهم (Hanhngam, 2003).

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تم التوصل إليها في ضوء عدة أمور منها: المشاركة في عضوية مجموعة تدريبية وفرت للأعضاء جواً مناسباً من التعلم والتدريب، وتوفير أساليب منظمة تساعد المشاركات على نقل أثر التعلم خارج إطار الجلسات

يتضح من الجدول (15) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الأبعاد الثلاثة التالية من مقياس الضغوط النفسية في قياس المتابعة: (المشكلات المعرفية والنفسية) حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (4.963)، والقلق على مستقبل الطفل) وكانت قيمة ف المحسوبة (12.209)، و(مشكلات الأداء الاستقلالي) حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (48.302)، ولبعد (عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل) حيث بلغت قيمة ف

يتبين من الجدول (16) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية على قياس المتابعة وجدت على بعدي (عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل)، و(مشكلات الأداء الاستقلالي) ولصالح أفراد المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على بعد (عدم القدرة على تحمل أعباء الطفل) (759.) والخطأ المعياري (0.03)، بينما بلغ المتوسط الحسابي على بعد (مشكلات الأداء الاستقلالي) (0.716) والخطأ المعياري (0.03). في المقابل كانت الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على قياس المتابعة لأبعاد مقياس الضغوط النفسية لصالح المجموعة التجريبية على بعدي (المشكلات المعرفية والنفسية) بمتوسط حسابي مقداره (1.427) وخطأ معياري (0.10)، وعلى بعد (القلق على مستقبل الطفل) حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.77) والخطأ المعياري (0.08).

مناقشة النتائج

لقد أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي في خفض مستوى الضغوط النفسية، واستمرار هذا الانخفاض بعد شهر من انتهاء البرنامج، وبذلك تدعم هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة

إدارة الحياة، والتعامل مع صعوباتها وضغوطاتها المختلفة. ومن جهة أخرى فإن ممارستها تزيد من اقتناع الفرد بها، واعتياده على استخدامها، ونزعتة لإدراك الأمور وفق مبادئها ما يعني استمرارية تحقيق مشاعر، وتقديم استجابات منتجة ووظيفية في ظل إدراك عقلائي ومنطقي لأحداث الحياة المتنوعة وضغوطاتها.

لقد تم تشجيع المشاركات في المجموعة التدريبية على استخدام المهارات المعرفية والسلوكية والانفعالية للتعامل مع ضغوطات الحياة والتوافق معها، وكان هناك نوع من المتابعة عبر الجلسات التدريبية لمزيد من التحفيز على تطبيق ما يتعلمه من الجلسات التدريبية خارج إطار اللقاءات التدريبية. كما كانت المشاركات متحمسات لإبداء كيفية تطبيقهن لما يتعلمه من حياتهن الأسرية، وهو الأمر الذي كان يدفع الغالبية منهن لمزيد من التطبيق والحصول على التعزيز، والتغذية الراجعة من المرشدة وبقية الأعضاء، لقد أسهمت مثل هذه الظروف في استمرار النتائج المتعلقة بانخفاض درجة الضغوط النفسية لدى الأمهات المشاركات في البرنامج التدريبي.

من جهة أخرى فقد أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد إلى أن البرنامج التدريبي كان فعالاً في خفض الضغوط النفسية المتعلقة ببعض أبعاد الضغوط النفسية - تبعاً للمقياس المستخدم في الدراسة وأبعاده - وذلك مقارنة بأبعاد أخرى على القياسين البعدي والمتابعة، حيث انخفضت درجات الضغوط النفسية المتعلقة ببعض (مشاعر اليأس والإحباط) وذلك على القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التدريبية. وانخفضت درجة الضغوط النفسية على بعدي (المشكلات المعرفية والسلوكية) و(القلق على مستقبل الطفل) لدى الأمهات المشاركات في المجموعة التدريبية على قياس المتابعة، مما قد يعني أن البرنامج التدريبي المصمم لأغراض الدراسة الحالية يظهر فعالية في التعامل مع تلك الأبعاد من الضغوط النفسية بدرجة أعلى من الأبعاد الأخرى من الضغوط النفسية، وهو الأمر الذي قد يتطلب البحث في أفضل التصاميم لجلسات الإرشادية التدريبية التي قد تكون أكثر قدرة على التعامل مع بقية أبعاد الضغوط النفسية، والتي لم يكن البرنامج التدريبي الحالي بمحتوياته فعالاً في خفضها لصالح الأمهات المشاركات في المجموعة التدريبية.

ويمكن تفسير هذه النتائج المتعلقة بفعالية البرنامج في خفض تلك الأبعاد من الضغوط النفسية في ضوء محتويات البرنامج ومكونات جلساته. إذ يبدو أن البرنامج التدريبي قد نجح في مساعدة الأمهات المشاركات في المجموعة التدريبية في إدارة الضغوط النفسية المتعلقة بمشاعر اليأس والإحباط؛ إذ تم استهداف المشاعر في البرنامج التدريبي من خلال تقديم تعليم وتثقيف للأمهات يتعلق بالمشاعر من حيث حرية التعبير عنها، وطرق التعبير الصحي عن المشاعر، ومصدر المشاعر، وعلاقة المشاعر بالحديث الذاتي والأفكار الداخلية للفرد، وأساليب التحكم في المشاعر وإدارتها. وهذه الأمور نفسها التي يمكن الاستعانة بها لتفسير

التدريبية. كما أن خبرة الانضمام لمجموعة فيها تجانس من حيث الهدف، والخصائص قد أسهم في تحقيق فلسفة الانضمام للمجموعات التدريبية والرامية إلى تقوية الشعور لدى المشاركات بأن - المعاناة رغم أنها فريدة وخاصة بكل أم - إلا أن هناك العديد من الأمهات اللواتي يعشن خبرة شبيهة بخبرتهن، وأن الواحدة منهن ليست وحدها التي تختبر مثل هذه الأوضاع الحياتية الضاغطة وذات الخصوصية.

من جهة أخرى فإن ما تضمنه البرنامج من محتويات يمكن أن تزودنا بفهم مناسب لما تم التوصل إليه من نتيجة تشير إلى انخفاض مستوى الضغوط النفسية لدى الأمهات المشاركات في المجموعة التدريبية؛ لقد تم الاستناد في تطوير محتويات البرنامج على نتائج الدراسات السابقة التي بحثت في الاستراتيجيات الأكثر نجاعة مع آباء وأمهات الأطفال المعاقين حركياً مثل دراسة دكمك (Dukmak, 2009)، ودابروسكا (Dabroska, 2008)، وبرتيزلاف (Pritzlaff, 2001)، والخفش (2001)، حيث تمت الاستفادة من نتائجها التي تشير إلى أن الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعالات مثل التعبير عن المشاعر، وإستراتيجية حل المشكلات، وإعادة التأطير أو التسمية (reframing) هي الأكثر فعالية حيث تم استخدامها من قبل الآباء المعنيين بطفل يعاني من الإعاقة الحركية، وهي نفسها الاستراتيجيات التي سعى البرنامج وعبر العديد من جلساته إلى إكسابها للأمهات المشاركات فيه إضافة إلى تدريب المشاركات على مهارات سلوكية كالاسترخاء، وتطوير شبكات الدعم الاجتماعي، والسلوك التوكيدي، وتشجيعهن على استخدامها خارج إطار الجلسات التدريبية، ومتابعة استخدامهن لها عبر الجلسات التدريبية اللاحقة.

إن من شأن هذه المهارات الحياتية أن تسهم في مساعدة المشاركات على التخفيف من وطأة ضغوطات حياتهن والتوافق معها، والاحتفاظ بالقدر المناسب من الشعور بالسيطرة والقدرة على التحكم بحياتهن وشؤونهن، الأمر الذي يعزز من ثقتهن بأنفسهن، ويمنحهن الدافع للاستمرار في استخدام هذه المهارات والاستراتيجيات.

وإضافة إلى ما سبق ذكره فإن الأساليب التي نفذت من خلالها الجلسات التدريبية والمحفزة على المشاركة والانخراط بدلاً من التلقيني السلبي للمهارات وذلك عبر الحوار، والمناقشة، ولعب الأدوار، والتمارين، وأوراق العمل، والواجبات البيتية، والتخيل، والنشرات، والعروض التقديمية، والنمذجة يمكن أن تسهم في زيادة دافعية المشاركات على الاستفادة من البرنامج التدريبي، ونقل أثر التعليم والتعميم لما تم تعلمه خارج أوضاع الجلسات التدريبية، وهو ما يمكن أن يفسر استمرار نتائج الدراسة والمتمثلة في انخفاض مستوى الضغوط النفسية بعد شهر من الانتهاء من تطبيق الدراسة، حيث تؤكد الدراسات على أن المهارات المعرفية والسلوكية مهارات حياتية قابلة للتعميم خارج الجلسات التدريبية، والمجموعات المصممة لإكساب المشاركين مثل هذه الأساليب في

رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

آل مطر، فايز (2007). مفهوم الذات لدى الأطفال المصابين بأمراض فقر الدم المزمنة والضغط النفسية وأساليب المواجهة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة و أولياء أمورهم في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية (دراسة مسحية). رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

بن جابر، البندري محمد سعد (2008). فاعلية برنامج إرشادي في خفض الضغوط لدى أمهات الأطفال التوحديين في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حنفي، على عبد النبي (2007). العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة (دليل المعلمين والوالدين). القاهرة: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2005). المدخل إلى التربية الخاصة. حولي: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.

الخفش، سهام (2001). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية التي يستخدمها آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الدهيمات، يحيى (2008). مستويات الضغط النفسي لدى أسر الأطفال المعاقين سمعياً وفاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفضها في مدينة عمان. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

دوكم، أنيسة عبده (2007). احتياجات أولياء أمور المعوقين دراسة على عينة يمنية. دراسات العلوم التربوية، 34(1): 57-84.

الريحاني، سليمان؛ الزريقات، إبراهيم وطنوس، عادل (2010). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسره (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر .

الشخص، عبد العزيز، السرطاوي، زيدان (1998): الضغوط النفسية لدى أولياء أمور الأطفال المعوقين وأساليب مواجهتها. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، العدد (143) 24 - 39.

الظاهر، قحطان (2005). مدخل إلى التربية الخاصة (الطبعة الأولى). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع .

انخفاض الضغوط النفسية المتعلقة ببعء (القلق على مستقبل الطفل) لدى الأمهات في المجموعة التجريبية على قياس المتابعة.

أما بالنسبة لفعالية البرنامج في خفض الضغوط النفسية المتعلقة ببعء (المشكلات المعرفية والسلوكية) فمن المحتمل أن يكون البرنامج قد أسهم في خفضها من خلال تركيزه على المشكلات التكيفية التي تتعرض لها أسرة المصاب بالقيلة السحائية، وطرق التعامل معها، إضافة إلى تقديم تثقيف يتعلق بمهارة حل المشكلات، ومهارات الاتصال، والإصغاء الفعال وأهمية هذه المهارات ودورها في حياة الفرد وأسرته، إضافة إلى تقديم تدريب على تطوير، وتقييم شبكات الدعم الاجتماعي، والاسترخاء العقلي والجسمي، والسلوك التدعيمي، وهي مهارات من شأنها المساعدة في خفض الضغوط ذات العلاقة بالمشكلات المعرفية والسلوكية التي تعاني منها أمهات الأطفال ذوي القيلة السحائية.

التوصيات

استناداً لنتائج هذه الدراسة فإن الباحثات يوصين بما يلي:

1. إجراء المزيد من الدراسات التجريبية لفحص فاعلية البرامج التدريبية المستندة إلى العلاج المعرفي السلوكي، في إطار إرشاد زوجي يضم كلا الزوجين.
2. إجراء المزيد من الدراسات لفحص فاعلية البرامج التدريبية المستندة إلى العلاج المعرفي السلوكي على متغيرات لها علاقة بالصحة النفسية لدى الآباء والأمهات وأشقائ الأطفال المصابين بالقيلة السحائية، ولمدة متابعة مطولة من بعد انتهاء البرنامج لفحص استمرارية النتائج التي تم الحصول عليها.
3. تنفيذ دراسات تقيس أثر تعرض الأمهات البرامج تدريبية على متغيرات نفسية من وجهة نظر الأبناء المصابين بالإعاقة الحركية أنفسهم، وليس فقط من وجهة نظر الأمهات المشاركات بالبرامج.
4. استخدام منهج البحث النوعي لدراسة تأثير البرامج التدريبية على الأمهات المشاركات فيها.

المراجع

أبو عزة، سحر (1992). العلاقة بين بعض المتغيرات بالطفل المصاب بالشلل الدماغي وبين التكيف والتماسك الأسري والتعايش مع الإعاقة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو رمان، فاطمة (2005). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض الضغوط النفسية وتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدينة عمان.

- Dissertation, University of Albany, State University of New York.
- Brislin, D.(2008). Reaching for independence: Counseling implications for youth with Spina Bifida. *Journal of Counseling and Development*, 86, 324-334.
- Collins, K., Onwuegbuzie, A., and Tiao, Q. (2010). Toward abroad understanding of stress and coping: *Mixed methods approach*. Information Age Publishing Inc, U.S.A.
- Dabrowska, A. (2008). Sense of coherence and coping with stress in fathers of children with developmental disabilities. *Polish Psychological Bulletin*, 39(1), 29-34.
- Davis, K. (2009). The impact of child, family, and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 34(2), 153-162.
- Dhar, R. (2009). Living with developmentally disabled child: Attitude of family members in India. *The Social science Journal*, 46, 738-755.
- Dukmak, S. (2009). Parent adaptation to and parenting satisfaction with children disability in the United Arab Emirates. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(4), 324-328.
- Graungaard, A., and Skov, L. (2006). Why do we need a diagnosis? A qualitative study of parent's experiences, coping and needs, when the new born child is severely disabled. *Child: Care ,Health and Development*, 33 (3), 296-307.
- Greenley, R., Holmbeck, G., and Rose, M. (2006). Predicting of family parenting behavior trajectories among young adolescents with and without Spina Bifida. *Journal of pediatric Psychology*, 31, 1057-1071.
- Gupta, A. and Singhal, N. (2009). Positive Perceptions in parents of children with disabilities. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*. 5(1), 22-35.
- Holmbeck, G., Gorey, F., Hudson, T. , Seefeldt, T. , Shaperay, W., and Uher, J. (1997). Maternal, parental, and marital functioning in families of preadolescents with Spina Bifida. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 167-282.
- Hongngam, G. (2003) The effect of group counseling toward stress of parents autistic children. *Master thesis*, University of Mahidol. Thailand.
- Ketelaar, M., Volman, M., Gorter, J., and Vermeer, A. (2008). Stress in parents of children with cerebral palsy: what sources stress are we talking about?. *Child: Care, Health, and Development*, 34(6), 825-829.
- القيوتي، يوسف؛ السرطاوي، عبد العزيز؛ الصمادي، جميل (1995). المدخل الى التربية الخاصة. دبي : دار القلم للنشر و التوزيع .
- مدانات، منار (2008). برنامج إرشاد جمعي في خفض الضغوط النفسية وزيادة الوعي بالحاجات لدى أمهات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن .
- معالي، ابراهيم (2003). أثر التحصين ضد التوتر والتدريب على حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى التكيف لدى أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن .
- المعاينة، خليل (2006). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى أخوة وأخوات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الشديدة وتغيير اتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن .
- ملكوش، رياض، ويحيى، خولة (1995). الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي لدى أبناء وأمهات الأطفال المعاقين في مدينة، عمان، مجلة دراسات (العلوم الإنسانية) 22 (i)، (5)، 2348-2329.
- الوقفى، راضي (2004). أساسيات التربية الخاصة (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة .
- يحيى، خولة (1999). المشكلات التي يواجهها المعاقين عقليا وسمعيا وحركيًا الملتحقين بالمراكز الخاصة بهذه الإعاقات. دراسات العلوم التربوية 26 (1)، 92- 108.
- Alzaem, A, Sulaim, S. and Gillani, S. (2010). Assessment of the validity and reliability for a newly developed stress in academic life scale (SALS) for pharmacy undergraduates. *International Journal of collaborative Research on Internal Medicine and Public Health*, 2 (7), 239-256.
- Antle, B., Montgomery, G., and Stapleford, C. (2009). The many layers of social support: capturing the voices of young people with spina bifida and their parents. *Health and Social Work*, 34(2), 97-106.
- Antle, B., Mills, W., Steele, C., Kalnins, I., and Rossen, B. (2007). An exploratory study of parent's approaches to health promotion in families of adolescents with physical disabilities. *Health and Social Work*, 34(2), 185-193.
- Brand, K. (2001). *The influence of affective expression in the family and coping on the psychosocial adjustment of children with Spina Bifida*. Doctoral

- Pritzlaff, A. (2001). Examining the coping strategies of parents who have children with disability. *Master degree thesis*. University of Wisconsin- stout. Menomonee, WI.54751.
- Singh, Delar Kour. (1990).An investigation into the effects of a child with Spina Bifida on the family as perceived by mothers. *Doctoral Dissertation*, University of Pittsburgh, AAT 9106785.
- Taanila, A., Sgrjala, L., Kokonen, J., Jarvelin, M. (2002). Coping of parents with disability and or intellectual disabled children. *Child, Care and Development*, 28 (1), 73-87.
- Trute, B. Benzies, K. and Reddon, J. (2010). Accentuate the positive to mitigate the negative: Mother psychological coping resources and family adjustment in childhood disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 35(1), 36-43.
- Vermaes, I., Gerris,J., Janssens, J.(2007). Parent's social adjustment in families of children with Spina Bifida: A theory – driven review. *Journal of Pediatric psychology* 32 (10), 1214-1226.
- Vermaes,I., Janssens, J., Mullaart, R., Vinck, A., and Gerris, J.(2008). Parent's personality and parenting stress in families children with Spina Bifida . *Child Care Health and Development*, 34, (5), 665.
- Lemanek, K., Jones, M., and Lieberman,B. (2001).Mothers of children with Spina Bifida : Adaptation and stress processing . *Children's Health Care*, 29 (1), 19-35.
- Leonard, C., and Freeman , J.M.(2001). Spina Bifida : A new disease . *Pediatrics*, 68(1), 981-989.
- Leung, C., and Li-Tsang, C. (2003). Quality of life of parents who have children with disabilities. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 13, 19-24.
- Lightsey, O., and Sweeney, J. (2008). Meaning in life, emotion-oriented, generalized self-efficacy, and family cohesion as predictors of family satisfaction among mothers of children with disability. *The Family Journal*, 16 (3), 212-221.
- McDowell, W., Bills, G., and Eaton, M.W (1989).Extending psychotherapeutic strategies to people with disabilities. *Journal of Counseling and Development*, 68, 151-154.
- Noojn, A. (1997). Stress, self-appraised problem-solving ability, coping, and adjustment in mothers of children with physical disabilities. *A Dissertation by The University of Alabama at Birmingham*.UMI 9876933.
- Osborne, L., and Reed, P .H. (2010).stress and self-perceived parenting behaviors of parents with autistic spectrum conditions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4,405-414.

أثر استخدام دورة التقصي الثنائية (Coupled Inquiry Cycle) في تنمية مهارات الاستقصاء لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في العلوم

منى العفيفي*، عبدالله أمبوسعيد، ومحمد سليم**

تاريخ قبوله 2011/10/15

تاريخ تسلم البحث 2011/4/18

The Effect of Using Coupled Inquiry Cycle in Development of Inquiry Skills among 8th Grade Basic Education Female Students

Muna Al-Afifi, Ministry of Education, Amman-Jordan.
Abdullah Ambusaidi, Mohammed Selim, Faculty of Education,
Sultan Qaboos University, Muscat - Sultanate of Oman.

Abstract: The aim of this study was to investigate the effect of using coupled inquiry cycle in acquiring inquiry skills among 8th grade basic education female students. The sample consisted of (60) students selected from one basic education school of Muscat Governorate. The sample was divided into two groups; an experimental group (n= 30 students) taught the science content using coupled inquiry cycle and a control group (n= 30 students) taught the science content using the conventional method of teaching. The study lasted for two months in the second semester of the 2009/2010 academic year. To achieve the study's aim, the researchers designed a teacher manual in how to use coupled inquiry teaching in teaching science and inquiry skills test. The reliability of the reliability of inquiry skills test was (0.88). The results of the study revealed that there were significant statistical differences in the development of inquiry skills in two skills and in the test as a whole in favour of the experimental group. Furthermore, the results showed that there were significant statistical differences between the pre-and post-test of the inquiry skill test in two skills and in the whole test for the experimental group, but only in the test as a whole for the control group. In the light of the above results, the study proposes several recommendations such as conducting training workshops for in-service science teachers on how to use the coupled inquiry cycle in science classes. Finally, the study recommends that further research in using coupled inquiry cycle in teaching science be conducted and relate this to some educational variables. (Keywords: Teaching Science, Coupled Inquiry Cycle, Inquiry Skills, Female Students, Grade Eight).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام دورة التقصي الثنائية في تنمية مهارات الاستقصاء في العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الثامن تم اختيارهن من إحدى مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وعدد طالباتها (30) طالبة تم تدريبهن باستخدام دورة التقصي الثنائية، وضابطة وعدد طالباتها (30) طالبة تم تدريبهن بالطريقة السائدة، وقد استغرقت المعالجة التجريبية حوالي شهرين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2009/2010. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد دليل لتدريس المجموعة التجريبية باستخدام دورة التقصي الثنائية، واختبار في أربع مهارات من مهارات الاستقصاء هي: طرح الأسئلة وتصميم الأنشطة والتجارب، وجمع البيانات وتحليلها، والتفسير، وقد بلغ معامل الثبات له (0.88). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في مهارتي الاستقصاء: طرح الأسئلة، والتفسير، وفي مجمل المهارات لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق في مهارتي البحث، والتحليل. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) بين المتوسطات الحسابية للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستقصاء في مهارات طرح الأسئلة، والبحث والتحليل ومجمل المهارات بالنسبة إلى المجموعة التجريبية، وغير دالة بالنسبة إلى المجموعة الضابطة في ثلاث مهارات هي طرح الأسئلة والبحث والتفسير لكنها دالة في مهارة التحليل وفي مجمل المهارات. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي العلوم لتعريفهم بإيجابيات دورة التقصي الثنائية، وكيفية تنفيذها داخل غرفة الصف. كما أوصت الدراسة بإجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، وأثرها على متغيرات تعليمية-تعليمية أخرى. (الكلمات المفتاحية: تدريس العلوم، دورة التقصي الثنائية، مهارات الاستقصاء، طالبات، الصف الثامن).

مقدمة: لا تقتصر العملية التعليمية-التعليمية على نقل المعرفة العلمية إلى المتعلم، بل تتعدى ذلك بكثير، فهي تعني بنمو الطالب عقلياً ووجدانياً ومهارياً، وإعداده ليكون عضواً منتجاً وفاعلاً في مجتمعه، قادراً على التعامل مع مستجدات الحياة اليومية. الأمر الذي يحتم على معدي المناهج الدراسية إعدادها بشكل يساعد على تحقيق هذه الغاية، كما ينبغي على المعلمين اختيار طرائق التدريس المناسبة التي تساهم في إكساب الطلبة المهارات اللازمة للبحث عن المعرفة ومحاكمتها علمياً.

يُعد الاستقصاء (التقصي) من طرائق التدريس المهمة التي تساعد في تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة للبحث عن المعرفة واكتسابها، وكلمة استقصاء مرادف لكلمة تقصي لغوياً، فقد ورد في المعجم الوسيط "تقصى الأمر أي بلغ أقصاه في البحث عنه، ونقول استقصى الأمر أي بلغ أقصاه في البحث عنه" (مصطفى والزيات وعبدالقادر والنجار، 1989: 741).

وقد ظهر الاستقصاء ردة فعل لطرائق التدريس التقليدية التي همشت دور المتعلم، وعدته مجرد متلقٍ للمعلومة، ولا يتعدى دوره من خلالها إلا تنفيذ خطوات النشاط خطوة خطوة، أما الاستقصاء

* وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

** كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

- تطوير الوصف والتفسيرات والتنبؤات والنماذج باستخدام الأدلة والبراهين.
- تنمية التفكير الناقد والتفكير المنطقي لإدراك العلاقات بين البراهين والتفسيرات.
- إدراك التفسيرات والنماذج البديلة وتحليلها.
- التواصل والدفاع عن الحجج العلمية.
- استخدام التقانة والرياضيات.

أما في الدراسة الحالية فتم التركيز على أربع مهارات هي: طرح الأسئلة، وتصميم الأنشطة والتجارب (البحث)، وجمع البيانات وتحليلها، والتفسير باستخدام الأدلة والبراهين. وذلك لعدة أسباب هي: تركيز معظم الدراسات السابقة عليها، ولأنها متضمنة في اختبار الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، للصف الثامن التي اشتركت فيها السلطنة لأول مرة في الدورة الرابعة التي أقيمت في عام 2007 (IEA, n.d.). كما أن معظم هذه المهارات متضمنة في الأنشطة الاستكشافية التي يدرسها طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم، وأيضاً لمناسبتها لخطوات دورة التقصي الثنائية المستخدمة مع المجموعة التجريبية. وفيما يلي وصف مبسط لهذه المهارات:

- طرح الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها من خلال التقصي أو البحث العلمي: تعد هذه المهارة من أهم المهارات وأولها التي يجب أن يتعلمها الطالب ويكتسبها (Hatton, 2001). وفي هذه المهارة يطور الطلبة قدراتهم على توضيح الأسئلة واسعة النطاق وتحديدها بشكل دقيق، وإعادة صياغة الأسئلة غير المحددة أو غير المنطقية، حيث يشمل الجانب المهم من هذه المهارة: قدرة الطلبة على توضيح الأسئلة وتقصيها وتوجيهها نحو الظاهرة أو المفهوم أو الأشياء التي يمكن وصفها، أو تفسيرها أو التنبؤ بها عن طريق البحث العلمي، وقدرتهم على تحديد أسئلتهم وتوضيحها باستخدام الأفكار العلمية، والمفاهيم والعلاقات الكمية التي تقود البحث (NRC, 1996).

- تصميم الأنشطة والتجارب العلمية: يتطلب من الطلبة في هذه المهارة، بعد ما قاموا بطرح أسئلة في الخطوة السابقة، تطوير قدرات عامة مثل الملاحظة المنظمة، وعمل قياسات دقيقة، وتحديد المتغيرات وضبطها، وتوضيح أفكارهم التي تقود الاستقصاء وتؤثر فيه، ومن خلال هذه المهارة يتعلم الطلبة صياغة أسئلة قابلة للقياس، وتصميم البحوث والتجارب وتنفيذها، كما أنهم يتعلمون معنى الاستقصاء وليس نقل المعرفة من عقل المعلم إلى عقل الطالب (Edwards, 1997).

- جمع البيانات وتحليلها: إن استخدام الأدوات والآليات بما في ذلك الرياضيات، يعتمد على طبيعة السؤال المطروح وتصميم التجربة أو البحث الذي أعده الطالب للإجابة عن السؤال،

فيهدف إلى تفعيل دور المتعلم، والتحول من التعلم المتمركز حول المعلم إلى التعلم المتمركز حول المتعلم، بحيث يتحمل المتعلم الجزء الأكبر من عملية تعلمه، من خلال إكساب المتعلم المهارات اللازمة لتقصي المعارف (أمبوسعيدى والبلوشي، 2009؛ البلوشي والمقبالي، 2006؛ Trowbridge, Bybee and Powell, 2000؛ Alberts, 2000). ويتيح الاستقصاء للمتعلم فرصة ممارسة دور العالم والباحث، فيصمم التجارب، ويضبط المتغيرات، ويحدد المواد والأدوات اللازمة، ويبتكر طرقاً للقياس، ويجمع البيانات ويعرضها بصور متعددة بهدف تحليلها والوصول إلى حلول ومعارف جديدة، ويعود على الاستقلال تدريجياً في البحث واكتساب المعرفة، ويؤدي المعلم فيها دور الموجه والمرشد، ويوفر بيئة تعلم تتمركز حول المتعلم (National Research Council (NRC), 1996). كما بين بايبي (Bybee, 2006) أن استخدام الاستقصاء كطريقة تدريس من شأنه تحقيق هدفين أساسيين هما: توفير فهم أفضل لطبيعة العلم، وتطوير القدرات المعرفية والمهارية اللازمة.

لذا تحظى مهارات الاستقصاء باهتمام بالغ في المجتمع العلمي والتربوي، كونها وسيلة لاستمرارية عملية التعلم، حيث يستطيع المتعلمون من خلالها بناء فهم عميق للمفهوم أو الظاهرة، وتوسيع معارفهم فيها، وتقديم التبريرات والتفسيرات العلمية الدقيقة لها. فمن خلال ممارسة الاستقصاء يلجأ الطلبة إلى طرح أسئلة نابغة عن فضول لديهم لاستكشاف الظاهرة، وإلى التوسع والتعمق في معارفهم عنها، وبالتالي يسعون إلى البحث والتقصي عبر مصادر المعرفة المختلفة، وجمع البيانات وتحليلها للوصول إلى إجابات عن تلك الأسئلة، ودعم الإجابات والتفسيرات بالأدلة والبراهين (NRC, 2000; Alberts, 1996). ومن الجدير بالذكر أن هذه المهارات تتطلب ممارسة تدريجية ومستمرة لتنميتها وتطويرها، لذا يتم تعويد الطلبة على ممارستها منذ السنوات الدراسية الأولى ولكن بجرعات تدريجية، تتدرج من البسيط إلى المعقد ومن التوجيه إلى تحمل زمام الأمور (Kuhn and Pease, 2008).

حدد عبد الخالق وآخرون (Abd-El-Khalick et al. 2003) عدداً من مهارات الاستقصاء وهي: تحديد المشكلة، وصياغتها في صورة سؤال أو أسئلة، وتصميم خطوات الاستقصاء وتنفيذها، وصياغة الفرضيات والنماذج والتفسيرات ودعمها بالأدلة والبراهين، وعرضها. أما المعايير الوطنية للتربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية (NRC, 1996) فقد حددت مهارات الاستقصاء التي يمكن إكسابها وتنميتها لدى طلبة الصفوف من (5-8) على النحو الآتي:

- تحديد الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها من خلال التقصي أو البحث العلمي.
- تصميم الأنشطة والتجارب العلمية وتنفيذها.
- استخدام الأدوات والآليات المناسبة لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

يقود الاستقصاء في هذه المرحلة، فيطرح السؤال المراد تقصيه ويخطط للاستقصاء، ثم يقوم الطلبة بتنفيذ خطة الاستقصاء في مرحلة الإثبات، ثم يفسرون نتائجهم، ويعرضون ما توصلوا إليه.

المرحلة الثالثة: استكشف بنفسك (Explore on your own): تعد أهم مرحلة في الدورة، فهي تمثل الجسر الذي يمكن الطلبة من عبور مرحلة الاستقصاء الموجه إلى مرحلة الاستقصاء المفتوح، حيث إنها تعزز الفضول لدى الطلبة، وتشجعهم على تقصي المفهوم أو الظاهرة موضوع الدرس، عن طريق إتاحة الفرصة للطلبة في فحص المواد والأدوات المستخدمة في المرحلة السابقة (الاستقصاء الموجه)، بالإضافة إلى المواد والأدوات التي يضيفها المعلم في هذه المرحلة. الأمر الذي يدفعهم إلى طرح أسئلة جديدة عن المفهوم أو الظاهرة، بعد ذلك يطلب من كل مجموعة تحديد السؤال أو الأسئلة التي يرغبون في تقصيها في مرحلة الاستقصاء المفتوح، بعد اتفاق أفراد المجموعة عليها.

المرحلة الرابعة: الاستقصاء المفتوح (Open Inquiry): يقوم الطلبة في هذه المرحلة بخطوات الاستقصاء كاملة بدءاً من طرح الأسئلة، فالبحت، ثم الإثبات، يليه التفسير، فالعرض. فالأسئلة التي طرحها الطلبة في المرحلة السابقة يتم مناقشتها والتفاوض عليها وغربلتها، ومن ثم يتم اختيارها لتقصيها وفق عدة معايير منها: مدى علاقتها بالموضوع، ومدى مناسبتها للوقت المتاح، وإمكانية توفير المواد والأدوات اللازمة لتقصي إجابة السؤال. يقوم الطلبة في هذه المرحلة بعد تحديد سؤال الاستقصاء بتصميم خطة الاستقصاء ومن ثم تنفيذها، ثم يحللون البيانات التي حصلوا عليها، ومن ثم يعرضون تفسيراتهم على بقية زملائهم.

المرحلة الخامسة: اتخاذ القرار في الاستقصاء (Inquiry Resolution): تكمن أهمية هذه المرحلة في توفيرها فرصة للمعلم للوصول إلى ملخص ما تم تحقيقه من أهداف خلال المراحل السابقة من الدورة، وما توصلوا إليه من معارف عن الظاهرة أو المفهوم، حيث يقوم المعلم في هذه المرحلة بمراجعة عروض الطلبة، وطرح أسئلة عليهم فيما تعلموه، ويمكن كذلك للمعلم أن يلجأ إلى التدريس بالطريقة المباشرة في هذه المرحلة لشرح الأجزاء التي تحتاج إلى مزيد من الإيضاح.

المرحلة السادسة: تقييم الاستقصاء (Inquiry Assessment): تعد هذه المرحلة متزامنة مع جميع المراحل السابقة، لأنها تؤدي دوراً مهماً في توضيح مدى تقدم الطلبة في تحقيق الأهداف المرجوة، لذا يجب توظيف التقييم التكويني في كل مرحلة حتى يتسنى للمعلم رصد الصعوبات التي يواجهها الطلبة في الإلمام بالمفهوم أو الظاهرة، ومن ثم

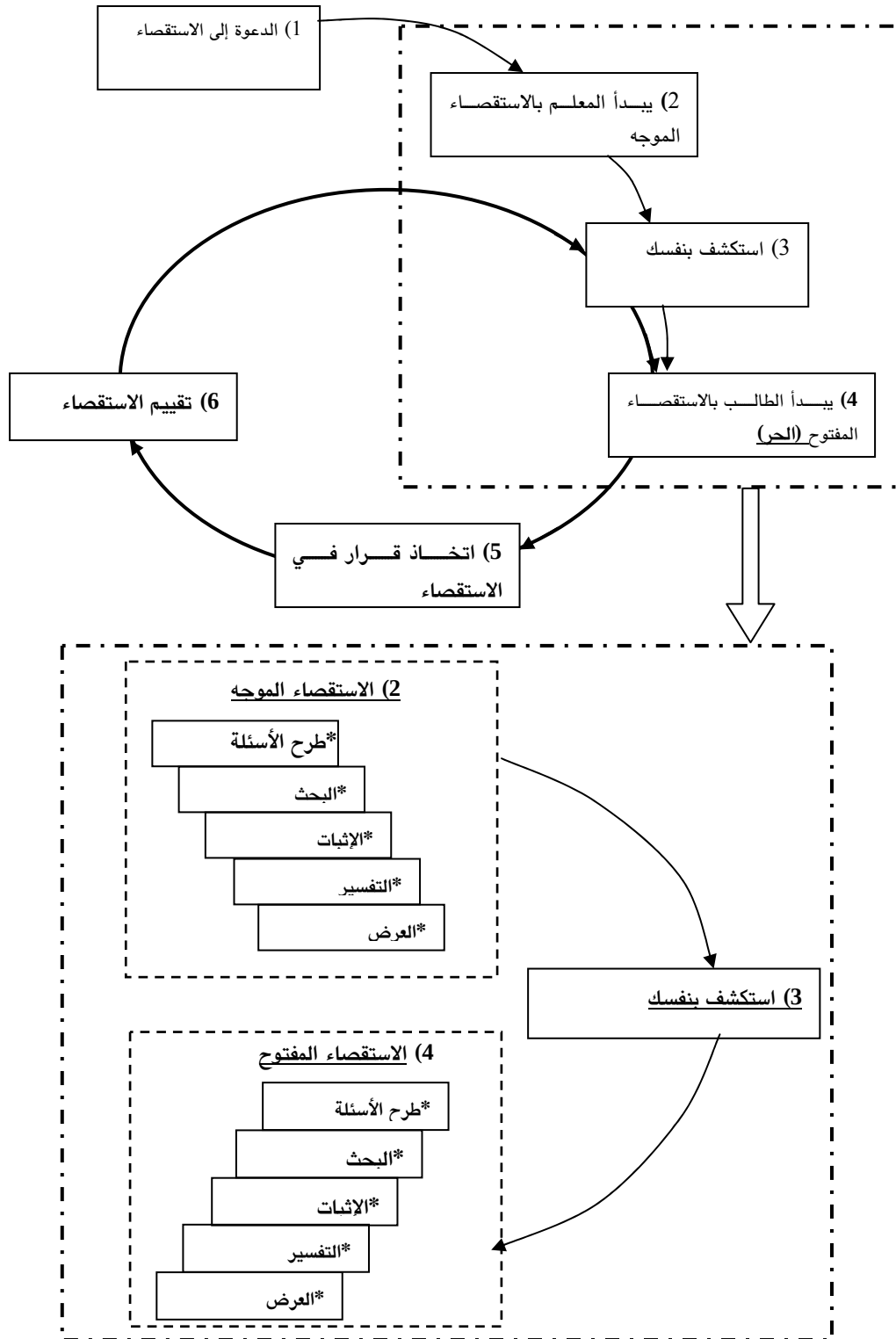
وامتلاك هذه المهارة يتطلب القدرة على الوصول إلى البيانات وجمعها وتخزينها وتنظيمها بشكل يساعد على قراءتها وفهمها وتفسيرها (NRC, 1996).

التفسير باستخدام الأدلة والبراهين: يتطلب من الطلبة في هذه المهارة الاعتماد في تفسيرهم على ملاحظاتهم، وأن يفرقوا بين التفسير والملاحظة والوصف، وإعطاء أسباب التأثيرات الناتجة، وتأسيس علاقات قائمة على الأدلة والحجج المنطقية، واستخدام البيانات التي تم جمعها في دعم تفسيراتهم، ويتطلب ذلك تزويد الطلبة بقاعدة علمية معرفية تمكنهم من تنفيذ البحث بفاعلية، لأن تطوير التفسيرات يوجد نوعاً من الروابط بين المحتوى العلمي والسياق المستخدم فيه للوصول إلى معارف جديدة، وهذا يكسب الطلبة القدرة على مراجعة البيانات التي جمعوها من التجارب البسيطة وتلخيصها، والوصول إلى دلائل وإثباتات منطقية تتعلق بالعلاقة بين السبب والنتيجة في التجربة (NRC, 1996).

هذا وتوجد العديد من أساليب التدريس القائمة على الاستقصاء، منها دورة التقصي ودورة التعلم، والتعلم المستند إلى المشكلة، والجداول الاستقصائية (البلوشي والمقبالي، 2006؛ الأيوبي وبوجودة، 2005)، أما دورة التقصي الثنائية فتعد من الأساليب الحديثة في التدريس القائم على الاستقصاء، التي جمعت بين نوعي الاستقصاء: الموجه (المتركز حول المعلم) والحر (المتركز حول المتعلم)، وقد قدمها في العام 2000 العالم الأمريكي دنكس (Dunkhase) من جامعة أيوا (University of Iowa) في الولايات المتحدة الأمريكية والمذكور في مارتين (Martin, 2001) حيث ظهر هذا الأسلوب لتفادي الصعوبات التي يواجهها المعلمون في ضبط الصف في أثناء تنفيذ الاستقصاء الحر، ويعطي المعلم فرصة لتدريس الموضوعات التي لا يستطيع المتعلم تقصيها بنفسه كاملة، وتتطلب من المعلم أن يتحمل جزءاً من تدريس الظاهرة أو المفهوم المراد تقصيه. وتتكون دورة التقصي الثنائية من مجموعة من الخطوات أو المراحل (الشكل 1)، بحيث يكون للمعلم الدور الأكبر في بعض منها، وللمتعلم الدور الأكبر في مراحل أخرى هي (Dunkhase, 2003):

- المرحلة الأولى: الدعوة إلى الاستقصاء (Invitation to Inquiry)، وفيها تتم إثارة انتباه الطلبة وجذبهم إلى موضوع الدرس وحفز الدافعية لديهم، ولتحقيق ذلك يمكن اللجوء إلى وسائل عديدة مثل العرض العملي أو استضافة خبير وغيرها.
- المرحلة الثانية: الاستقصاء الموجه (Guided Inquiry): تتكون هذه المرحلة من خمس خطوات وهي بالترتيب: طرح الأسئلة، والبحث، والإثبات، والتفسير، والعرض، وتتميز هذه المرحلة بأهميتها في توجيه الطلبة نحو الأهداف المراد تحقيقها عن المفهوم أو الظاهرة المراد دراستها، حيث تتيح للمعلم فرصة ضبط خطة سير الدرس بشكل كبير، لأنه هو من

استثمار مرحلة اتخاذ القرار في توضيح ما صعب عليهم، ويتم في هذه المرحلة أيضاً توظيف التقييم الختامي.



الشكل (1): دورة التقصي الثنائية (Dunkhase, 2003: 12)

تعمل دورة التقصي الثنائية على تنمية مهارات الاستقصاء من خلال مراحلها المختلفة، إذ إن مرور الطلبة بهذه المراحل في أثناء تنفيذ الأنشطة الاستقصائية يمكن أن تكسب الطلبة مهارات

الجدول (1): مراحل تنمية مهارات الاستقصاء في دورة التقصي الثنائية

المهارة	المرحلة التي تتم تنميتها فيها
طرح الأسئلة	■ الاستقصاء الموجه: في خطوة طرح الأسئلة: يتم إعطاء الطلبة السؤال المراد تقصيه، فيمنحون فرصة التمعن في السؤال العلمي المطروح وكيف تم صياغته. ■ استكشف بنفسك: يتم في هذه المرحلة الربط بين المرحلة السابقة الاستقصاء الموجه وبين المرحلة التالية الاستقصاء المفتوح، فيتم التوسع في المفهوم أو الظاهرة التي تم تقصيتها من خلال تعقيب المعلم على ما تم التوصل إليه حول الظاهرة، فيتم إضافة مواد وأدوات جديدة تثير فضول الطلبة حول الظاهرة، مما يدفعهم إلى طرح أسئلة جديدة حول تلك الظاهرة، فيتم مناقشتها في مرحلة الاستقصاء المفتوح في خطوة طرح الأسئلة، واختيار ما يمكن تقصيه في ضوء إمكانيات الطلبة والإمكانات المادية المتاحة ومدى مناسبتها للفترة الزمنية المتاحة.
تصميم الأنشطة والتجارب (البحث)	تتم تنميتها في خطوة البحث في مرحلتين الاستقصاء الموجه والاستقصاء المفتوح؛ ففي مرحلة الاستقصاء الموجه يتم التخطيط لخطوات النشاط أو التجربة من قبل المعلم، فيوضح كل خطوة للطلبة ويتأكد من وضوح تسلسل هذه الخطوات والهدف منها، والأدوات والمواد اللازمة للتنفيذ، هنا يتعلم الطلبة كيف يخططون للإجابة عن سؤال الاستقصاء ليمارسوا ذلك بأنفسهم في خطوة البحث في مرحلة الاستقصاء المفتوح؛ فيخططون لكيفية الإجابة عن السؤال الذي طرحوه بدءاً من الأدوات والمواد اللازمة والخطوات التفصيلية المتسلسلة للنشاط.
جمع البيانات وتحليلها	تتم تنميتها في خطوة الإثبات في مرحلتين الاستقصاء الموجه والاستقصاء المفتوح، ففي الاستقصاء الموجه يتعلم الطلبة كيفية جمع البيانات اللازمة وتنظيمها في منظمات تخطيطية مناسبة بتوجيه مباشر من المعلم، أما في مرحلة الاستقصاء المفتوح فيعتمدون على أنفسهم في جمع البيانات وتنظيمها بالطريقة التي يرونها مناسبة ليسهل قراءتها وفهمها، فهم يطبقون في الاستقصاء المفتوح (خطوة الإثبات) ما تعلموه في مرحلة الاستقصاء الموجه (خطوة الإثبات).
التفسير باستخدام الأدلة والبراهين	تتم تنميتها في خطوة التفسير في مرحلتين الاستقصاء الموجه والاستقصاء المفتوح؛ ففي الاستقصاء الموجه يتم عرض تفسيراتهم العلمية مدعومة بالبيانات التي جمعوها وذلك بتوجيه من المعلم، أما في مرحلة الاستقصاء المفتوح فيقومون بذلك من تلقاء أنفسهم ويربطون ما توصلوا إليه هنا بما توصلوا إليه سابقاً في الاستقصاء الموجه، كما أن هذه المهارة يتم صقلها من خلال خطوة العرض في مرحلتين الاستقصاء الموجه والمفتوح، حيث يعرض الطلبة تفسيراتهم المدعومة بالأدلة التي جمعوها على بقية زملائهم، ويستمعون لتفسيرات المجموعات الأخرى، فيتم صقل المهارة بشكل أكبر.

الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تنمية مهارات الاستقصاء لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام البلوشي والمقبالي (2006) بدراسة بحثت أثر التدريب في تصميم جداول الاستقصاء في تدريس العلوم على عمليات العلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من (130) طالبة قسمت إلى مجموعتين بشكل عشوائي، إحداها تجريبية دربت على استخدام الجداول الاستقصائية، وأخرى ضابطة تم تدريسها بالطريقة السائدة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار عمليات العلم، بينما لم تكن هنالك فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي.

كما أجرى وو وسية (Wu and Hsieh, 2006) دراسة هدفت إلى تقصي كيفية تطوير مهارات الاستقصاء لدى طلبة الصف السادس لبناء القدرة على التفسير في بيئة التعلم المبني على الاستقصاء، حيث تم تصميم سلسلة من أنشطة التعلم المبنية على

أجريت العديد من الدراسات في مجال تدريس العلوم التي بحثت في أثر استخدام الاستقصاء بصورته التقليدية أو أحد صوره في نمو مهارات الاستقصاء لدى عينة الدراسة، فقد قام كون وببيس (Kuhn and Pease, 2008) بدراسة هدفت إلى تحديد الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تنفيذ الاستقصاء المفتوح، فقد تم تدريس الطلبة لمدة ثلاث سنوات متتالية من الصف الرابع إلى الصف السادس بإحدى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، باستخدام أنشطة استقصائية تدرس عن طريق برنامج حاسوبي أعد لغرض الدراسة، تتطور هذه الأنشطة تدريجياً في مستواها نحو الاستقصاء المفتوح، وقد شملت الدراسة مهارات رئيسية تتضمن مهارات فرعية منها تحديد السؤال، وتصميم خطة الاستقصاء، والتنبؤ، ودعم الفرضيات وتفسير النتائج. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تقدم واضح في فهم الطلبة لمهارات الاستقصاء، كما تم مقارنة هؤلاء الطلبة بمجموعة ضابطة من طلبة الصف السابع درسوا بطريقة أخرى ولكن بعيدة عن الاستقصاء، وقد دلت نتائج

إلى فعالية دورة التقصي الثنائية في الاحتفاظ بالمعرفة المكتسبة لمدة أطول، والكشف عن الأخطاء المفاهيمية لدى المعلمين وتعديلها، ذلك أنه من خلال مراحل دورة التقصي الثنائية أكسبهم مهارات الاستقصاء التي ساعدتهم على الاحتفاظ بالمعرفة وتعديل الأخطاء المفاهيمية.

كما قام رولي (Rowley, 2006) بدراسة شبه تجريبية، هدفت إلى فحص أثر دورة التقصي الثنائية في استيعاب المفاهيم لمعالجة الأخطاء المفاهيمية، المتعلقة بقوانين نيوتن والحركة على سطح مائل لدى طلبة الصف التاسع، وطبقت الدراسة على (96) طالبا وطالبة مقسمين إلى أربعة صفوف، اثنان منهما مجموعة تجريبية وآخران مجموعة ضابطة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في استيعاب الطلبة للمفاهيم المتعلقة بقوانين نيوتن والحركة على سطح مائل، وانخفاض الأخطاء المفاهيمية المتعلقة بها لدى الطلبة لصالح المجموعة التجريبية. وقد يعود ذلك إلى أن دورة التقصي الثنائية أتاحت للطلبة ممارسة لمهارات الاستقصاء كالتفسير والتحليل وغيرها التي ربما لها دور في انخفاض الأخطاء المفاهيمية لديهم.

من خلال ما تم استعراضه أعلاه من إطار نظري ودراسات سابقة، يتضح أهمية مهارات الاستقصاء في تدريس العلوم، وضرورة إكسابها وتنميتها لدى الطلبة. كما يتضح أهمية دورة التقصي الثنائية كأسلوب متقدم من أساليب التعلم الاستقصائي جمعت بين نوعي الاستقصاء؛ الموجه والمفتوح، إذ يتبين أن مرور المعلمين والطلبة بمراحل دورة التقصي الثنائية تعمل على إكسابهم مهارات عقلية تساعدهم في اكتساب المعرفة وتعديل في الأخطاء المفاهيمية. كما يلاحظ عدم وجود دراسة بحثت في أثر الدورة في تنمية مهارات الاستقصاء، لذا فإن الدراسة الحالية تعمل على إعطاء دفعة للقيام ببحوث في هذا المجال.

مشكلة الدراسة وسؤالها:

من خلال التأمل في واقع تدريس العلوم في مدارس سلطنة عُمان، يتبين أن الأنشطة المضمنة في كتب العلوم لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالرغم أنها بنيت على أساس قيام الطالب بالأنشطة الاستكشافية من أجل الوصول إلى المعرفة، إلا أنه يلاحظ أن أغلبها قائم على ما يعرف بالاستقصاء الموجه، كونها تحدد للطلاب السؤال الاستقصائي وخطوات تنفيذ النشاط، كما تحدد له الأدوات اللازمة لتنفيذها، وبالتالي فإن فرصة ممارسة الطلبة للاستقصاء وتنمية مهاراته تكون بسيطة. إن هذا كله ينعكس على أداء الطلبة ليس فقط في الاختبارات الوطنية، بل يتعداه في الاختبارات الدولية التي تشارك بها السلطنة كدراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS Trends in International Math and Science Study)، حيث إن مهارات الاستقصاء والبحث مكون أساسي في اختبارات هذه الدراسة.

الاستقصاء، وحددت أربع مهارات استقصائية تتعلق ببناء قدرة التفسير لدى الطلبة؛ هي: تعرف العلاقات السببية، ووصف عملية الاستدلال، واستخدام البيانات كأدلة، وتقويم التفسيرات، طبقت الدراسة على صفين من طلبة الصف السادس في مدرسة ابتدائية في شمال تاوان، حيث شملت عينة الدراسة (58) طالبا وطالبة، وتم استخدام مصادر متعددة في جمع البيانات، مثل: تسجيلات الفيديو لأنشطة التعلم، والمقابلات، وأعمال الطلبة، واختبارات قبلية وبعديّة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تطور مهارات الاستقصاء لدى الطلبة بعد تعرضهم للأنشطة، حيث دلت النتائج على تطور دال إحصائي في تعرف العلاقات السببية ووصف عملية الاستدلال واستخدام البيانات، كما يوجد تطور في مهارة تقويم التفسيرات ولكنه غير دال إحصائي.

وقام والاس وآخرون (Wallace et al., 2003) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر تدريس العمل المخبري المبني على الاستقصاء على التغيير المفاهيمي والمعتقدات نحو التعلم والقدرة على التصميم التجريبي. وقد طلب من عينة الدراسة تصميم تجارب استقصائية. أشارت نتائج الدراسة فيما يخص التصميم التجريبي إلى تطور في قدرة الطلبة على تصميم تجارب استقصائية، إذ أن التجارب الاستقصائية التي قام بها الطلبة بعد مرورهم بالتدريس من خلال الاستقصاء أكثر منطقية ووضوحاً من حيث الحصول على العينات، وضبط المتغيرات وقياسها.

أما الضبيان (1994) فقد أجرى دراسة هدفت إلى فحص أثر تدريس العلوم باستخدام المدخل الاستقصائي في تنمية مهارات الاستقصاء لدى الطلبة الموهوبين، وقد شملت عينة الدراسة (80) طالباً من الصف الثالث المتوسط بإحدى مدارس الرياض، (49) طالباً ضمن المجموعة التجريبية، و(31) طالباً ضمن المجموعة الضابطة ويدرسون بالطريقة التقليدية، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تنمية مهارات الاستقصاء لصالح المجموعة التجريبية.

أما الدراسات التي بحثت أثر دورة التقصي الثنائية في تنمية مهارات الاستقصاء فلم يتوصل الباحثون لأي من الدراسات في هذا المجال، كونها أسلوباً جديداً من أساليب الاستقصاء الذي لم يبحث كثيراً بعد. لكنهم توصلوا في المقابل إلى دراسات في أثر الدورة في جوانب أخرى من جوانب تدريس العلوم. حيث قام أندرسون (Anderson, 2006) بدراسة هدفت إلى تقييم فعالية دورة التقصي الثنائية في الكشف عن الأخطاء المفاهيمية لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية وتعديلها، حيث تم توظيفها في برنامج إنماء مهني للمعلمين عبارة عن حلقة بحث تتحدث عن موضوع أثر الجاذبية الأرضية على معدل سقوط الأجسام ذات الكتل المختلفة، تكونت من خمس جلسات، مدتها خمسة عشر ساعة بمعدل ثلاث ساعات لكل جلسة، شملت الدراسة (16) معلمة ومعلما من إحدى قطاعات المدارس الريفية في أمريكا- أيوا، وتم جمع بيانات نوعية باستخدام أساليب متعددة. أشارت نتائج الدراسة

- طريقة التدريس باستخدام دورة التقصي الثنائية.
- طريقة التدريس السائدة.
- المتغير التابع، ويتمثل في تنمية مهارات الاستقصاء.

حدود الدراسة:

لهذه الدراسة الحدود الآتية التي تحد من تعميمها:

- اقتصرت الدراسة على موضوعات الفصل الثالث (الطاقة الحرارية)، والفصل الرابع (استخدام الطاقة الحرارية) من وحدة الحرارة، التي يتضمنها كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي.
- اقتصرت الدراسة على أربع مهارات للاستقصاء مرتبطة بمراحل الدورة بشكل واضح، وتناسب الفئة العمرية المستهدفة هي: طرح الأسئلة، وتصميم الأنشطة والتجارب (البحث)، وجمع البيانات وتحليلها (التحليل)، والتفسير باستخدام الأدلة والبراهين (التفسير).
- تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010/2009.
- اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الثامن في إحدى مدارس التعليم الأساسي (إناث) بسلطنة عمان.
- تتحدد نتائج الدراسة بمدى صدق اختبار مهارات الاستقصاء المعد لغرض الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

لهذه الدراسة مجموعة من المصطلحات من المهم تعريفها إجرائياً وهي:

دورة التقصي الثنائية: هي نموذج للاستقصاء يجمع بين الاستقصاء المتمركز حول الطالب، والاستقصاء الموجه الذي يكون فيه الدور الأكبر للمعلم. بمعنى آخر الجمع بين الاستقصاء الموجه والاستقصاء المفتوح (الحر)، وتتكون من ست مراحل رئيسية هي: الدعوة إلى الاستقصاء، والاستقصاء الموجه، واستكشاف بنفسك، والاستقصاء المفتوح، واتخاذ القرار، والتقييم (Anderson, 2006; Rowley, 2006; Dunkhase, 2003; Martin, 2001) وتم إعادة بناء وحدة الدراسة في ضوء هذه الدورة.

تنمية مهارات الاستقصاء: تعرف مهارات الاستقصاء في هذه الدراسة بأنها المهارات المطلوبة للاستقصاء العلمي، واللازمة لتنفيذ الأنشطة الاستقصائية، التي تنمي لدى الطالبات من خلال دراستهن وحدة الحرارة من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي، باستخدام دورة التقصي الثنائية، وهذه المهارات هي: تحديد الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها من خلال البحث والتقصي العلمي، وتصميم الأنشطة والتجارب، وجمع البيانات

إن الحاجة تبرز في أهمية وضرورة قيام المعلمين باستخدام طرائق تدريس قائمة على الاستقصاء إذا ما رغبوا في تنمية مهارات الاستقصاء لدى طلبتهم، ولذا فإن الدراسة الحالية محاولة من قبل الباحثين في تجريب أحد أساليب الاستقصاء الحديثة هي دورة التقصي الثنائية في تدريس العلوم ومعرفة أثرها في تنمية مهارات الاستقصاء لدى الطلبة في مادة العلوم. وعليه تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي: **ما أثر التدريس باستخدام دورة التقصي الثنائية في تنمية مهارات الاستقصاء لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؟**

فرضية الدراسة:

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية التي درست بدورة التقصي الثنائية، والمتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة السائدة.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها:

1. تستخدم أسلوباً جديداً من أساليب التعلم القائمة على الاستقصاء في تدريس العلوم.
2. تفتح المجال أمام دراسات أخرى تتناول دورة التقصي الثنائية وعلاقتها بمتغيرات تعليمية-تعليمية أخرى.
3. تقدم لمعلمي العلوم للصف الثامن دليلاً يتضمن تطبيقات لدورة التقصي الثنائية في وحدة الطاقة الحرارية.

أما مبرراتها فتتمثل في أنها:

1. إضافة معرفة جديدة من خلال النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة في مجال استخدام الاستقصاء في تدريس العلوم بشكل عام ودورة التقصي الثنائية بشكل خاص.
2. تتوافق هذه الدراسة مع توجهات السلطنة في تنمية مهارات الاستقصاء لدى الطلبة، والوصول بمستوياتهم إلى مصاف الدول المتقدمة في تدريس العلوم.
3. تعد استجابة للكثير من توصيات البحوث والدراسات على المستوى العالمي والعربي التي تدعو إلى ضرورة تنمية مهارات الاستقصاء لدى الطلبة مثل (Kuhn and Pease, 2008; Wu and Hsieh, 2006; والمقبالي, 2006; Wallace et al., 2003).

متغيرات الدراسة:

تتحدد متغيرات الدراسة الحالية فيما يلي:

المتغير المستقل، وهو طريقة التدريس وله مستويان هما:

إعداد الدليل عُرض على مجموعة من المحكمين في تدريس العلوم، ومن المتخصصين الأكاديميين في المادة العلمية، ومن المتخصصين في التقويم التربوي وعلى عدد من معلمي مادة العلوم الذين يدرسون الصف الثامن الأساسي، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم العلمية والتربوية في محتوى الدليل، وتقديم كل ما من شأنه أن يحسن من الدليل ويرتقي به، ويوضح ملحق (1) نموذج لدرس باستخدام دورة التقصي الثنائية مع نموذج لورقة عمل الطلبة.

2. اختبار مهارات الاستقصاء: تم إعداد اختبار يقيس أربع

مهارات تم تحديدها في الدراسة وهي: طرح الأسئلة، وتصميم الأنشطة والتجارب (البحث)، وجمع البيانات وتحليلها (التحليل)، وأخيراً التفسير باستخدام الأدلة والبراهين (التفسير). كانت أسئلة الاختبار من نوع المقال القصير، حيث تكون في صورته الأولية من (12) سؤالاً، وكل سؤال يتكون من مجموعة من الأسئلة الفرعية، وقد حدد لكل سؤال فرعي درجتان. وللتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، تم عرضه في صورته الأولية على عدد من المحكمين ذوي الخبرة في تدريس العلوم، والقياس والتقويم، وعدد من معلمي العلوم الذين يدرسون الصف الثامن الأساسي، وقد طلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول صياغة الأسئلة والسلامة العلمية واللغوية، ومدى قياس كل سؤال للمهارة المحدد لها، بالإضافة إلى مدى ملائمة أسئلة الاختبار لطالبات الصف الثامن الأساسي. بعد ورود آراء المحكمين وتعديل ملاحظاتهم على الاختبار، تم التحقق من ثباته من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (32) طالبة في الصف الثامن من خارج عينة الدراسة الأصلية ولكنها مشابهة لها. وقد بلغت قيمة ألفا (0.88) عندما حسبت بطريقة معادلة كرونباخ ألفا لتقدير ثبات الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار، وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة، كما تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.65-0.80)، ومعاملات التمييز بين (0.25-0.75). ويوضح الجدول (2) توزيع الأسئلة والدرجات على المهارات الأربع للاختبار، كما يبين الملحق (2) الصورة النهائية للاختبار.

الجدول (2): توزيع الأسئلة والدرجات على المهارات			
المهارة	الأسئلة (المفردات)	الدرجة الكلية	
طرح الأسئلة	1(i), 5(i), 6(i), 9(i), 10(i), 11(i).	14	
تصميم الأنشطة والتجارب (البحث)	1(ب), 1(ج), 2(i), 2(ب), 5(ب), 6(ب).	12	
جمع البيانات وتحليلها	4(i), 7(i), 7(ب), 8(i), 8(ب).	10	
التفسير	3(i), 3(ب), 5(ج), 9(ب), 10(ب).	14	
المجموع	11(ب), 12(ب).	50	

وتحليلها، وأخيراً التفسير باستخدام الأدلة والبراهين. وتقاس هذه التنمية أو النمو إجرائياً بفرق الدرجات التي تحصل عليها الطالبة بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستقصاء الذي تم إعداده لغرض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثامن اللاتي يدرسن مادة العلوم بقطاع مدارس ولاية السيب بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010/2009م، والبالغ عددهن (1851) طالبة، أما عينة الدراسة فتكونت من (60) طالبة من طالبات الصف الثامن بإحدى مدارس حلقة ثانية (الصفوف 5-10) بمحافظة مسقط، وقد اختيرت المدرسة بالطريقة المتيسرة بسبب تعاون إدارة المدرسة، ووجود معلمة أبدت رغبة وحامساً في تطبيق الأسلوب. وقد تم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين - بعد حساب تكافؤهما في اختبار مهارات الاستقصاء - مجموعة تجريبية وعدد طالباتها (30) طالبة تم تدريسها مادة العلوم باستخدام دورة التقصي الثنائية، ومجموعة ضابطة وعدد طالباتها أيضاً (30) طالبة تم تدريسها مادة العلوم بالطريقة السائدة.

مواد الدراسة وأداتها:

اشتملت مواد الدراسة وأدواتها على الآتي:

1. دليل المعلم: تم إعداد دليل للمعلم، لوحدة الحرارة بالصف الثامن باستخدام دورة التقصي الثنائية. وقد تم اختيار الوحدة لعدة أسباب منها: الصعوبات التي تواجهها الطالبات فيها نتيجة لتداخل المفاهيم العلمية المتضمنة، ولمرونة الوحدة والقدرة على تكييف الأنشطة فيها لتناسب الطريقة المستخدمة في الدراسة (دورة التقصي الثنائية). ويختلف الدليل الذي تم إعداده من قبل الباحثين مقارنة بالدليل العادي الذي تم إعداده من قبل وزارة التربية والتعليم في أن الدليل الذي تم إعداده من قبل الباحثين تم صياغته في ضوء مراحل الدورة المختلفة، بحيث تستطيع المعلمة المتعاونة (التي تطبق المعالجة التجريبية) استخدامه في تدريس المجموعة التجريبية، أما المادة أو المحتوى العلمي فهو واحد في كل الدليلين. كما تم إعداد ورقة عمل للطالب لكل نشاط استقصائي يقوم به. وقد مر إعداد الدليل بالعديد من الخطوات منها: الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال استخدام دورة التقصي الثنائية (Anderson, 2006; Rowley, 2003; Dunkhase, 2003; Martin, 2001) وكذلك البحث في الكتب والموسوعات العلمية والمواقع العلمية في شبكة المعلومات الدولية مثل (Johnson, 2001; Hewitt, 2006; Cutnell and Johnson, 2007) للاستفادة منها في تضمين أنشطة استقصائية تناسب دورة التقصي الثنائية من جانب، ولطلبة الصف الثامن من جانب آخر. وبعد الانتهاء من

طريقة تدريس المجموعتين:

تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام دورة التقصي الثنائية، حيث تتبع المعلمة الخطوات المحددة لها في دليل المعلم المتضمنة مراحل الدورة، التي كانت الطالبات تنفذها في مجموعات تعاونية صغيرة مكونة من 3-5 طالبات. كانت بعض الموضوعات تأخذ أكثر من حصة في تدريسها كون الدورة بها نوعين من الاستقصاء؛ الموجه والمفتوح، التي تتطلب وقتاً من الطالبات لتنفيذ كل نوع. أما طالبات المجموعة الضابطة فتم تدريسهن باستخدام الطريقة السائدة، التي تتضمن قيام الطالبات بالعمل في مجموعات تعاونية صغيرة من 3-5 لتتبع خطوات النشاط الاستقصائي أو الاستكشافي المعطى لهن في الكتاب، حيث تقوم المعلمة بتقديم السؤال الاستقصائي والخطوات والأدوات والمواد اللازمة لعمل النشاط، وما على الطالبات سوى تتبع تلك الخطوات للوصول إلى إجابة عن السؤال الاستقصائي المطروح.

منهج الدراسة والتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، حيث قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة درست بالطريقة السائدة وتجريبية درست بدورة التقصي الثنائية، وتم تطبيق اختبار مهارات الاستقصاء قبلًا وبعدياً على مجموعتي الدراسة، ويوضح الجدول (3) نتائج تطبيق اختبار مهارات الاستقصاء قبلًا على مجموعتي الدراسة للتحقق من التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات الاستقصاء.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينيتين المستقلتين في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستقصاء*

المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف	قيمة	درجة	الدلالة
		الحسابي	المعياري	"ت"	الحرية	الإحصائية
طرح التجريبية	3.60	3.42	0.384	58	0.702	
الأسئلة الضابطة	3.26	3.30				
البحث التجريبية	6.71	3.15	0.256	58	0.799	
الضابطة	5.97	2.86				
التحليل التجريبية	4.26	2.42	1.02	58	0.312	
الضابطة	3.63	2.39				
التفسير التجريبية	3.47	3.46	1.70	58	0.94	
الضابطة	2.10	2.72				
مجمّل التجريبية	17.5	10.2	0.979	58	0.332	
المهارات الضابطة	15.0	9.85				

*الدرجة الكلية في الاختبار = 50 درجة

يتضح من الجدول (3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والمتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في كل مهارة من مهارات الاختبار الأربع، والمجمّل للمهارات، وبالتالي يمكن القول: إن طالبات المجموعتين متكافئتان في مهارات الاستقصاء قبل البدء في المعالجة التجريبية للمجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الذي ينص على "ما أثر التدريس باستخدام دورة التقصي الثنائية في تنمية مهارات الاستقصاء لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؟" تم تطبيق اختبار مهارات الاستقصاء بعدياً بعد الانتهاء مباشرة من تدريس الدروس المحددة لفرض الدراسة على مجموعتي الدراسة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطالبات في المجموعتين كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينيتين المستقلتين في تنمية مهارات الاستقصاء بين مجموعتي الدراسة - الاختبار البعدي

المهارة	الدرجة	المجموعة	المتوسط	الانحراف	قيمة	درجة	الدلالة
	الكلية	التجريبية	3.36	4.54	"ت"	الحرية	الإحصائية
طرح الأسئلة	14	3.73	3.48	2.52	58	0.014	
البحث التجريبية	12	7.60	2.55	1.52	58	0.133	
الضابطة	6.57	2.69					
التحليل التجريبية	10	5.30	2.26	1.17	58	0.284	
الضابطة	4.60	2.39					
التفسير التجريبية	14	4.33	3.52	2.50	58	0.015	
الضابطة	2.23	2.97					
مجمّل التجريبية	50	23.6	10.8	2.49	58	0.015	
المهارات الضابطة	17.1	9.18					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مهارتي طرح الأسئلة والتفسير وفي مجمل المهارات، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين في مهارتي التصميم للأنشطة والتجارب (البحث) وجمع البيانات وتحليلها (التحليل)، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الموجه بالنسبة إلى الاختبار ككل. ولتحديد حجم الأثر لاستخدام دورة التقصي الثنائية في امتلاك مهارات الاستقصاء لدى طالبات المجموعة التجريبية، تم حسابه عن طريق إيجاد مربع ايتا (η^2)، كما هو مبين بالجدول (5).

الجدول (5): قيمة (η^2) ومقدار حجم الأثر لدورة التقصي الثنائية في مهارات الاستقصاء لدى المجموعة التجريبية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة η^2	مقدار حجم الأثر
استخدام دورة التقصي الثنائية	مهارات الاستقصاء	0.10	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن حجم الأثر لاستخدام دورة التقصي الثنائية في إكساب طالبات المجموعة التجريبية لمهارات الاستقصاء كان متوسطاً؛ لأن (10%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات الاستقصاء) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (دورة التقصي الثنائية)، وهذه النسبة هي أعلى من النسبة التي حددها كوهين المذكور في

مناقشة النتائج:

يمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى طبيعة الاستقصاء بشكل عام ودورة التقصي الثنائية بشكل خاص، حيث نجد أنهما يهدفان بالأساس إلى تنمية مهارات الاستقصاء لدى الطلبة، كونهم يمارسون تلك المهارات من خلال الأنشطة الاستقصائية التي صممت لهذا الغرض فيطرحون الأسئلة، ثم يصممون الأنشطة التي من خلالها يجمعون البيانات ثم يفسرونها بعد ذلك باستخدام الأدلة والبراهين التي يتوصلون لها. ونجد أن دورة التقصي الثنائية تتيح للطلاب المرور على تلك المهارات مرتين من خلال الاستقصاء الموجه والاستقصاء المفتوح. ففي الاستقصاء الموجه يطرح الطالب مع مجموعته أسئلة عن الظاهرة العلمية المقدمة لهم، ثم يبحث بعد ذلك عن إجابة لتلك الأسئلة من خلال الخطوة التالية من الاستقصاء الموجه وهي البحث، حيث يقوم بتصميم تجارب وأنشطة مع باقي زملائه في مجموعات صغيرة تتراوح بين 3-5، فيتوصلون من خلالها إلى بيانات معينة فيحلونها، وأخيراً يفسرون ما توصلوا إليه. وفي الاستقصاء المفتوح يمر الطالب بنفس الخطوات السابقة مع وضع آخر مرتبط بنفس الظاهرة العلمية. أما بالنسبة إلى تفسير النتائج حسب كل مهارة فهي كما يلي:

أولاً: مهارة طرح الأسئلة: أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام دورة التقصي الثنائية على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة السائدة في مهارة طرح الأسئلة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كون وبيس (Kuhn and Pease, 2008) ودراسة وو وسيه (Wu and Hsieh, 2006)، ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى تركيز الدورة على طرح الأسئلة بشكل كبير من خلال الخطوات المتبعة فيها وهي: الدعوة إلى الاستقصاء، ثم هناك طرح الأسئلة في الاستقصاء الموجه والاستقصاء المفتوح، فنجد تكرار هذه المهارة في الدورة، كما أن الطالبات هن من يقترح الأسئلة ولا تقدم لهن جاهزة، فدور المعلمة مساعدة الطالبات للوصول إلى الأسئلة القابلة للبحث والتقصي من خلال الفكرة التي تقدم للطالبات في الظواهر العلمية. وقد كانت الأسئلة التي تطرحها الطالبات في بداية تطبيق الدراسة بعيدة عن موضوع الدرس وغير قابلة للبحث والتقصي، ومع استمرار التطبيق بدأت الأسئلة تصبح أكثر دقة من الناحية العلمية واللغوية وقابلة للبحث والتقصي. وهناك سبب آخر قد يكون وراء ذلك هو طبيعة الظواهر العلمية التي تقدمها المعلمة في بداية كل درس في مرحلة الدعوة للاستقصاء، إذ أن هذه الظواهر تعمل على إثارة انتباه الطالبات وشده انتباههن، وبالتالي طرح أسئلة معينة عليها للوصول إلى إجابات لتلك الأسئلة. إن ذلك كله أدى إلى إكساب الطالبات هذه المهارة، بينما لا يتوافر ذلك لطالبات المجموعة الضابطة، ففي هذه المجموعة (الضابطة) لا يتم تكرار طرح الأسئلة، وإنما تحدث مرة واحدة في الغالب؛ إذ

أبوعلام (2006)، وهي (0.06 فأكثر) لاعتبار حجم أثر المتغير المستقل على المتغير التابع متوسطاً.

أما بالنسبة إلى النمو (التنمية) في مهارات الاستقصاء بين مجموعتي الدراسة بعد تدريس المجموعة التجريبية باستخدام دورة التقصي الثنائية وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة السائدة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار مهارات الاستقصاء، واختبار "ت" للعينتين المرتبطتين لحساب دلالات الفروق بين تلك المتوسطات كما يوضحها الجدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينتين المرتبطتين في نمو مهارات الاستقصاء لمجموعتي الدراسة

المهارة	المجموعة	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
طرح الأسئلة	التجريبية	قبلي	3.63	3.42	4.94	29	0.001
		بعدي	6.37	4.54			
	الضابطة	قبلي	3.27	3.30	0.938	29	0.356
		بعدي	3.73	3.48			
البحث	التجريبية	قبلي	6.17	3.15	2.78	29	0.009
		بعدي	7.60	2.55			
	الضابطة	قبلي	5.97	2.88	1.22	29	0.231
		بعدي	6.67	2.70			
التحليل	التجريبية	قبلي	4.27	2.42	2.71	29	0.011
		بعدي	5.30	2.26			
	الضابطة	قبلي	3.63	2.38	2.55	29	0.016
		بعدي	4.60	2.39			
التفسير	التجريبية	قبلي	3.47	3.46	1.91	29	0.066
		بعدي	4.33	3.52			
	الضابطة	قبلي	2.10	2.72	0.502	29	0.620
		بعدي	2.23	2.97			
المهارات ككل	التجريبية	قبلي	17.5	10.2	5.24	29	0.001
		بعدي	23.6	10.8			
	الضابطة	قبلي	14.97	9.85	2.26	29	0.031
		بعدي	17.1	9.19			

يظهر من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية للتطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستقصاء أعلى من المتوسطات الحسابية للتطبيق القبلي لكل من مجموعتي الدراسة في كل مهارة وفي مجمل المهارات، لكن ما يلاحظ أن الفروق في المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بالنسبة إلى المجموعة التجريبية في مهارات طرح الأسئلة، والبحث والتحليل ومجمل المهارات، وغير دالة بالنسبة إلى مهارة التفسير. أما بالنسبة إلى المجموعة الضابطة فنجد أنها غير دالة في ثلاث مهارات هي طرح الأسئلة، والبحث، والتفسير بينما دالة في مهارة التحليل، ومجمل المهارات عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

مثل الملاحظة المنظمة، وعمل قياسات دقيقة، وتحديد وضبط المتغيرات وغيرها، التي ربما تمتلكها طالبات المجموعتين بطريقة متقاربة حتى في ظل وجود دورة التقصي الثانية.

ثالثاً: مهارة جمع البيانات وتحليلها (التحليل): أشارت نتائج

الدراسة إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب الطالبات لهذه المهارة. ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المهارة ربما تحتاج إلى وقت كاف من الممارسة، أي أن يتم تعريض الطالبات لعدد كاف من الأنشطة الاستقصائية باستخدام دورة التقصي الثانية حتى يمكن اكتسابها وتنميتها لديهن. كما أن هذه المهارة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمهارة السابقة، وهي تصميم الأنشطة والتجارب (البحث) (NRC, 1996)، فإذا كانت النتيجة إيجابية لهذه المهارة، فمن المتوقع أن تكون كذلك لمهارة جمع البيانات وتحليلها، والعكس صحيح. كما يمكن تفسير عدم وجود فروق بين المجموعتين إلى متطلبات هذه المهارة، حيث تتطلب قدرات معينة من الطلبة للقيام بها مثل الوصول إلى البيانات وجمعها وتخزينها وتنظيمها بشكل يساعد على قراءتها وفهمها وتفسيرها، وهي ربما تمتلكها طالبات المجموعتين بطريقة متقاربة حتى في ظل وجود دورة التقصي الثانية.

رابعاً: مهارة التفسير باستخدام الأدلة والبراهين (التفسير):

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام دورة التقصي الثانية على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة السائدة في هذه المهارة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كون وبيس (Kuhn and Pease, 2008) ودراسة وو وسية (Wu and Hsieh, 2006)، ودراسة (البلوشي والمقبالي، 2006). ويمكن تفسير ذلك إلى أن التفسير كمهارة يستخدمها الطلبة في الاستكشافات المتضمنة في كتب التعليم الأساسي بشكل أساسي، كما يتم اختبارهم فيها في مادة العلوم من خلال قدرة الاستدلال (وزارة التربية والتعليم، 2009)، وجاءت دورة التقصي الثانية لتؤكد عليها أكثر من خلال مراحلها المختلفة، فهناك تفسير مطلوب في مرحلة الاستقصاء الموجه، وكذلك في مرحلة الاستقصاء المفتوح، ففي حالة الاستقصاء الموجه تقوم الطالبات بعرض تفسيراتهن العلمية مدعومة بالبيانات التي جمعنها وذلك بتوجيه من المعلمة، أما في مرحلة الاستقصاء المفتوح فيقيم بذلك من تلقاء أنفسهن، ويربطن ما توصلن إليه في هذه المرحلة بما توصلن إليه سابقاً في الاستقصاء الموجه، كما أن مرحلة اتخاذ القرار في عملية الاستقصاء مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمهارة التفسير، حيث تتخذ المعلمة القرار بالتعاون مع الطالبات في ضوء ما توصلن إليه من تفسيرات للظاهرة العلمية. كما أن لمهارة العرض

تقوم المعلمة بطرح سؤال الاستقصاء على الطالبات إما بصورة مباشرة، أو عن طريق تحديدها للهدف من النشاط الاستقصائي، وما على الطالبات إلا تتبع الخطوات المعطاة لهن للوصول إلى نتيجة تجيب عن السؤال الاستقصائي الذي حددته وطرحته المعلمة لهن.

إن نمو هذه المهارة لدى طالبات المجموعة التجريبية شيء جيد، ذلك أن مهارة طرح الأسئلة تعد مهارة أساسية في الاستقصاء، وهي أهم وأول مهارة، لأنها الطريقة التي يعبر بها العلماء والمتعلمون عن تفكيرهم، وتعمل على تعزيز فهم المتعلمين للمفاهيم العلمية كما أشار إلى ذلك كل من البلوشي وأمبوسعيد (2009) وهاتون (Hatton, 2001) ومارباش وسوكولوف (Marbach-Ad and Sokolove, 2000) وأكدت عليه المعايير الوطنية الأمريكية لتدريس العلوم (NRC, 1996).

ثانياً: مهارة تصميم الأنشطة والتجارب (البحث): أشارت نتائج

الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب الطالبات لهذه المهارة، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كون وبيس (Kuhn and Pease, 2008) ووالس وآخرون (Wallace et al., 2003). ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المهارة تعد جديدة بالنسبة إلى الطالبات بشكل عام سواء طالبات المجموعة التجريبية أم طالبات المجموعة الضابطة، فالطالبات لم يتعودن أن ينفذن استقصاءات بها نوع من التحوير والتغيير قليلاً؛ بحيث هن من يقترحن الأدوات والمواد والخطوات التي سيستخدمنها في الإجابة عن السؤال أو الأسئلة الاستقصائية، بدلاً من أن تقدم لهن، وبالتالي فإن الوصول إلى هدف قيام الطالبات باقتراح الأدوات والمواد والخطوات يحتاج إلى وقت كاف من الممارسة وتغيير في عادات التدريس التي تتبعها المعلمة. وبالرغم من محاولة دورة التقصي الثانية القيام بذلك في هذه الدراسة إلا أنه يبدو أن هناك حاجة إلى وقت أطول في التطبيق من حيث الأسابيع وزمن الحصة. وقد أشارت العديد من الأدبيات إلى أن عامل الزمن من العوامل المهمة في اكتساب مهارات الاستقصاء، وأن عزوف المعلمين عن توظيف الاستقصاء في التدريس يعود إلى أنه بحاجة لوقت طويل في التخطيط والتنفيذ، وهو ما يعيق المعلم عن إنهاء المناهج الدراسية المطلوبة منه (البلوشي وأمبوسعيد، 2009؛ Wolf and Fraser, 2008 خطافية، 2004؛ Keen-Rocha, 2005؛ كوستنسن ولوسن (Costenson and Lawson, 2005) المذكوران في (Martin, 2001)؛ وأندرسون (Anderson) المذكور في دنكس (Dunkhase, 2003)؛ والخليلي وحيدر ويونس، 1996). لكن ذلك لا ينبغي أن يكون مبرراً لعدم استخدام الاستقصاء أو أحد صوره في تدريس العلوم. كما يمكن تفسير عدم وجود فروق بين المجموعتين إلى متطلبات هذه المهارة، حيث تتطلب قدرات معينة من الطلبة للقيام بها

الأيوبي، زلفاء وبوجود، صوما. (2005). **التقصي في تعليم العلوم، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.**

البلوشي، سليمان والمقبالي، فاطمة. (2006). أثر التدريب على تصميم جدول الاستقصاء في تدريس العلوم على عمليات العلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عُمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة البحرين**، 7 (1)، 43- 61

البلوشي، سليمان وأمبوسعيد، عبدالله. (2009). مستوى قدرة التصميم الاستقصائي لدى الطلبة المعلمين في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك**، 5 (4)، 371-384.

خطابية، عبدالله. (2004). **تعليم العلوم للجميع. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.**

الخليلي، خليل، وحيدر، عبداللطيف ويونس، محمد (1996). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. دبي: دار القلم.**

لضيبي، صالح موسى. (1994). فعالية استخدام المدخل الاستقصائي لتدريس العلوم في تنمية مهارات الاستقصاء لدى الطلبة الموهوبين في الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض. **مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس** (18) جزء 1.

اللحاني، أحمد حسين والجمال، علي. (1996). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة: في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.**

مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد حسن وعبدالقادر، حامد والنجار، محمد علي. (1989). **المعجم الوسيط. اسطنبول: دار الدعوة.**

وزارة التربية والتعليم. (2009). **وثيقة تقويم تعلم الطلبة لمادة العلوم للصفوف (5-10). مسقط، سلطنة عمان.**

Abd-El-Khalick, F. Boujaoude, S. Duschl, R. Lederman, N. Mamlok, R. Hofstein, A. Mansoor, N. Treagust, D. and Tuan, H. (2003). Inquiry in Science Education: International Perspectives. *Science Education* 87, 1-23.

Alberts, B. (2000). Some thoughts of a scientist on inquiry. In Jim Minstrell and Emily H. van Zee (eds.), *Inquiring into Inquiry Learning and Teaching in Science* (pp. 3-13). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

Anderson, P. E. (2006). *Evaluation of A Model for Confronting Science Content Misconceptions: a*

دورا في تنمية مهارة التفسير لدى طالبات المجموعة التجريبية، حيث تقوم الطالبات بعرض تفسيراتهن المدعمة بالأدلة التي جعلنها على بقية زميلاتهن، ويستمن لتفسيرات المجموعات الأخرى، فيتم صقل المهارة بشكل أكبر.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستقصاء في مهارات طرح الأسئلة، والبحث وجمع البيانات وتحليلها ومجمال المهات بالنسبة إلى المجموعة التجريبية، وغير دالة بالنسبة إلى المجموعة الضابطة في ثلاث مهارات هي طرح الأسئلة والبحث والتفسير لكنها دالة في مهارة التحليل وفي مجمل المهات (الجدول 5)، ويمكن أن نعزي ذلك بشكل عام إلى طبيعة دورة التقصي الثنائية، حيث إنها تعمل على تنمية تلك المهات من خلال مراحلها المختلفة التي يتم التركيز عليها في أكثر من مرحلة.

وبالرغم من هذه النتيجة الإيجابية في مجملها في استخدام دورة التقصي الثنائية في تنمية مهارات الاستقصاء، إلا أن تطبيقها في هذه الدراسة واجه بعض الصعوبات تمثلت في ضياع بعض الحصص وقصر البعض الأخرى، فالزيارات المخططة لها والمفاجئة من قبل اللجان المختلفة للمدرسة كان لها دور في تقليل زمن الحصة، وغياب بعض الحصص. كما أن الأمور المفاجئة التي لم تكون في الحساب مثل الإجازات المفاجئة، وخروج الطالبات لسماع محاضرة ما، أو الذهاب في رحلة إلى موقع أو مكان معين عامل آخر في التأثير على تطبيق الدراسة. إن القيام بالدراسة من جديد في وضع تجريبي أفضل من حيث الوقت قد تعطي نتيجة أفضل مما هي عليه الآن.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

- في ضوء نتائج الدراسة، فإنها توصي وتقتراح بما يلي:
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي العلوم لتعريفهم بكيفية تنفيذ دورة التقصي الثنائية داخل غرفة الصف.
- تضمين أدلة مناهج العلوم بالتعليم الأساسي لبعض الخطط الدراسية المبنية على استخدام دورة التقصي الثنائية.
- دراسة أثر دورة التقصي الثنائية على متغيرات أخرى مهمة في تدريس العلوم كالتفكير الإبداعي، والاتجاهات العلمية، والدافعية.

المراجع

- أبو علام، رجا. (2006). حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية. **المجلة التربوية**، 78 (20)، 5-150.
- أمبوسعيد، عبدالله والبلوشي، سليمان. (2009). **طرائق تدريس العلوم: مفاهيم وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.**

- Martin, L. M. (2001). *The Changes in Open Inquiry Understand and Teaching Among Pre-service Secondary Science Teachers During Their Pre-service School Practical and Student Teaching*. Unpublished PH. D. Thesis, Iowa City, IA, USA, The University of Iowa.
- National Research Council (NRC). (1996). *National Science Education Standards*, Washington DC, National Academy Press.
- Rowley, E. N. (2006). *The Effects of A conceptual Chang Coupled-Inquiry Cycle Investigation on Student Understanding of The Independence of Mass Rolling Motion on An incline Plane*. Unpublished PH. D. Thesis, Iowa City, IA, USA, The University of Iowa.
- Trowbridge, L. W., Bybee, R. W. and Powell, J. C. (2000). *Teaching Secondary School Science: Strategies for Developing Scientific Literacy*, 7th edition, New Jersey, Prentice Hall.
- Wallace, C., Tosi, M., Calkin, J. and Darley, M. (2003). Learning from inquiry- based laboratories in non - major biology: an interpretative study of relationships among inquiry experience, epistemologies and conceptual growth. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(10), 986-1024.
- Wolf, S. J. and Fraser, B. J. (2008). Learning environment attitudes and achievement among middle-school science students using inquiry-based laboratory activities. *Research in Science Education*, 38, 321-341.
- Wu, H.-K. and Hsieh, C.-E. (2006). Developing sixth graders' inquiry skills to construct explanations in inquiry-based learning environments. *International Journal of Science Education*, 28 (11), 1289 – 1313.
- Case Study Report. Unpublished PH. D. Thesis, Iowa City, IA, USA, The University of Iowa.
- Bybee, R. W. (2006). Scientific inquiry and science teaching. In L.B. Flick and N.G. Lederman (eds.). *Scientific Inquiry and Nature of Science: Implication for Teaching, Learning, and Teacher Education*: 1-14. Netherlands: Springer
- Cutnell, J. and Johnson, K. (2007). *Physics*, (7th ed.). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Edwards, C. (October, 1997). Promoting student inquiry, *The Science Teacher*: 18-21.
- Dunkhase, J. (2003). The coupled-inquiry cycle: A teacher concerns-based model for effective student inquiry, *Science Educator*, 12(1), 10-15.
- Hatton, M. (2001). Waving inquiry into your science curriculum. *ERIC ED479364*.
- Hewitt, P. (2006). *Conceptual Physics*, (10th ed.). San Francisco: Pearson Addison Wesley.
- IEA. (n.d). Trends in International Mathematics and Science Study 2007. Retrieved November 15, 2009, from <http://www.iea.nl/timss2007.html>
- Johnson, K. (2001). *Physics for You*. Cheltenham: Nelson Thrones Ltd.
- Keen-Rocha, L. (September, 2005). To tan or not to tan. *The Science Teacher*, 46-50.
- Kuhn, D. and Pease, M. (2008). What needs to develop in the development of inquiry skills?. *Cognition and Instruction* 26(4), 512-559
- Marbach-Ad, G. and Sokolove, P. (2000). Can undergraduate biology students learn to ask higher level questions? *Journal of Research in Science Teaching*, 37(8), 857-870.

(1)



:

.....:
:
:

_____:

:

:

(1

.

(2

.

.

(3

_____:

2

2

2

.

_____:

.

_____:

.

5-3

_____:

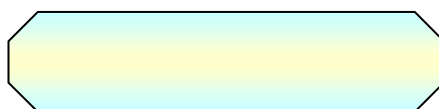
5	10	35	8	22	5	5

_____:



1		▪ ▪ ▪
2	(	▪
	(	▪
	(	▪
	(	▪
	(	▪
	(	▪
3		▪ ▪ ▪
4		▪
		▪

3.	°60	■
1.	°50	■
2.	°60	■
3.	°60	■
■		
■		
■		
■		
■		5
■		6



1.
2.
3.

(.....
(.....)



.1

.2

3

°25

•

•

■

(

(

(

(

.....*

(2)

■ _____

■ _____

.....

□ □

□

□



Figure 1 is a graph showing the relationship between the degree of the polynomial (x-axis, 0 to 100) and the degree of the polynomial (y-axis, 0 to 100). The graph shows a curve that starts at (0,0) and increases, passing through points (10, 10), (20, 20), (30, 30), (40, 40), (50, 50), (60, 60), (70, 70), (80, 80), (90, 90), and (100, 100). The curve is labeled "Polynomial" and "Polynomial".

■

■

.1

.2

.3

.4

$$\begin{pmatrix} 100 & 50 \end{pmatrix}$$

80

			50
			100

.....

.....

.....



1.

.....

2.

.....

.....

.....

3.

.....

.....

4.

.....

.....

■ ■

□

□

[illegible]This image shows a single page of white paper with rounded corners. It features two sets of horizontal ruling lines. Each set consists of a solid top line, a dashed midline, and a solid bottom line. There are two small black square marks located near the top center of the page, one above each set of lines. The paper is otherwise blank.

■

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



■

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(2)

:

_____ :

.



.



.

()



.



.

12



.



.



..... :

..... :

أسئلة الاختبار

(1) تعتقد سلمى أن زراعة النباتات تتطلب إضافة الرمل إلى التربة لتنمو بشكل أفضل.

(أ) اكتبى السؤال العلمى (الاستقصائى) الذى ترغب سلمى الإجابة عنه.

(ب) حددي الأدوات اللازمة لإجراء تجربة يمكن لسلمي من خلالها الإجابة عن السؤال السابق.

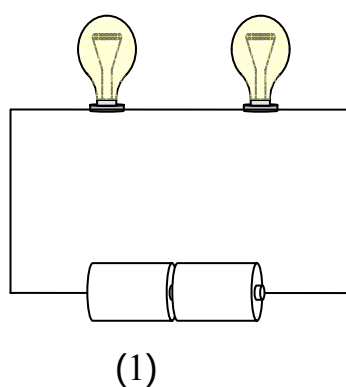
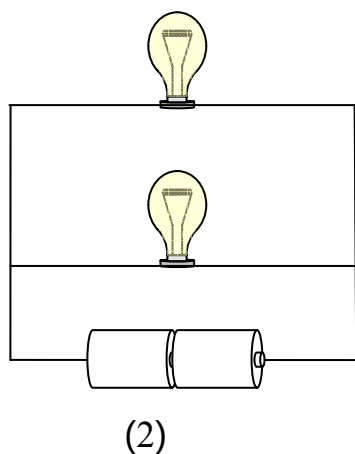
.....
 باقتراحه.

(2) طلب منك استكشاف الفترة الزمنية التي يستغرقها معدل نبضات القلب للعودة إلى معدله الطبيعي بعد ممارسة رياضة قفز الحبل.

(أ) حددي الأدوات التي تحتاجينها لإجراء الاستكشاف.

(ب) ما الخطوات التي ستتبعينها في تنفيذ الاستكشاف؟

4) يمثل الشكلان أدناه دائرتين كهربائيتين (1) و (2)، تتكون كل منهما من مصابيح متماثلة، إدرسيهما جيداً ثم أجبني عما يليهما:



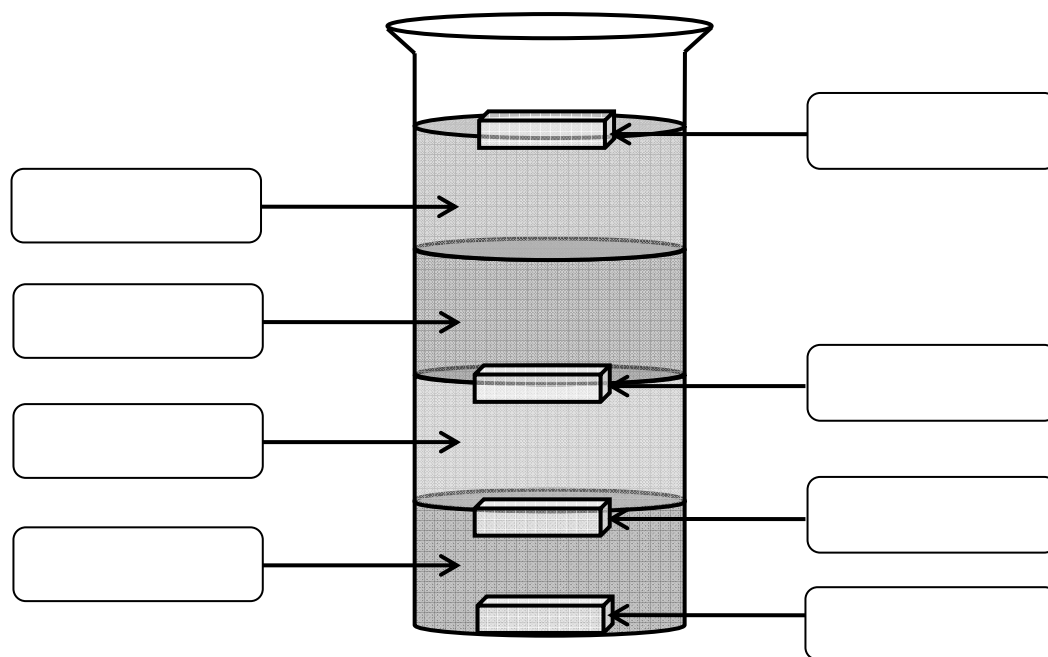
$$\cdot () \quad (1) \quad () \quad : \quad - ($$

• () (2) () :

(4

$(^3 \quad / \quad)$		
1.00		1
1.42		2
1.26		3
0.92		4
1.34		5
0.85		6
2.70		7
1.17		8

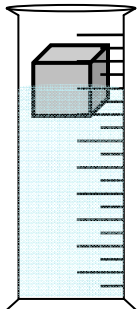
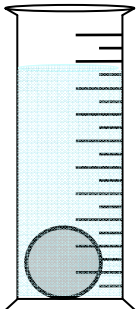
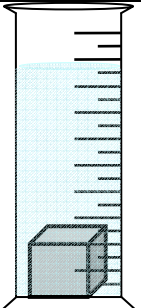
$$:(\quad)$$



(3 /)

(5

:

0.89	8.9	8.9	
			(³ /)
			

(

.....

.....

.....

(

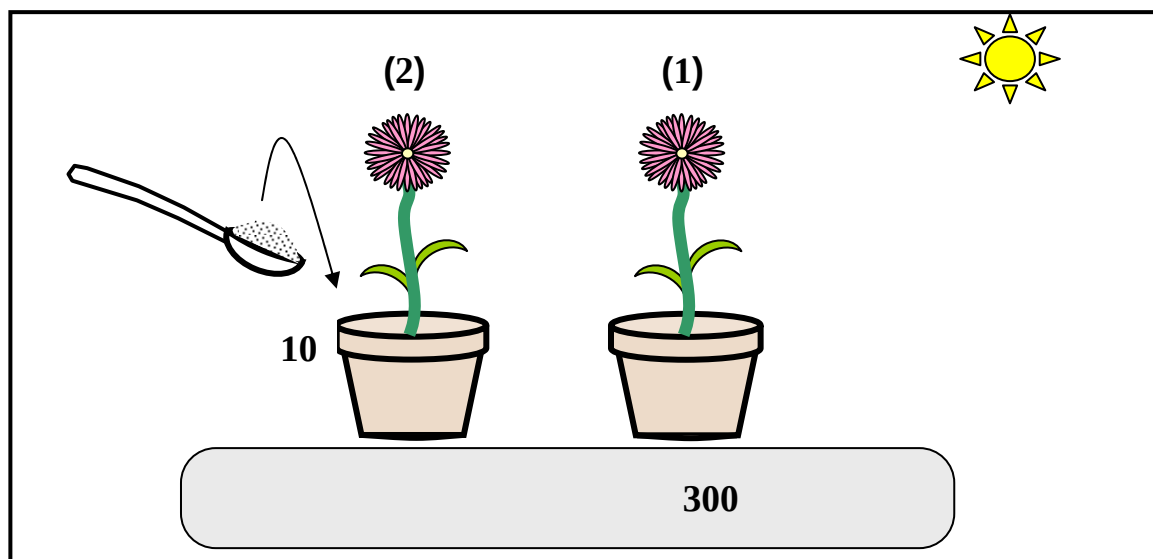
: :

: :

(

(6

(2 1)



(

(

: :

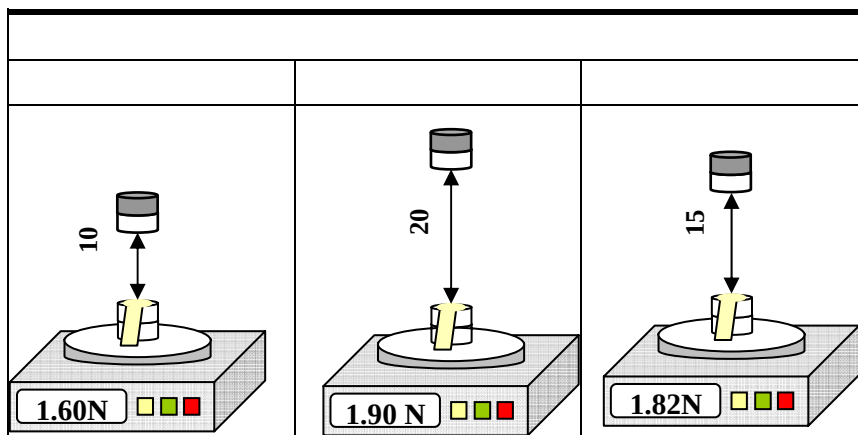
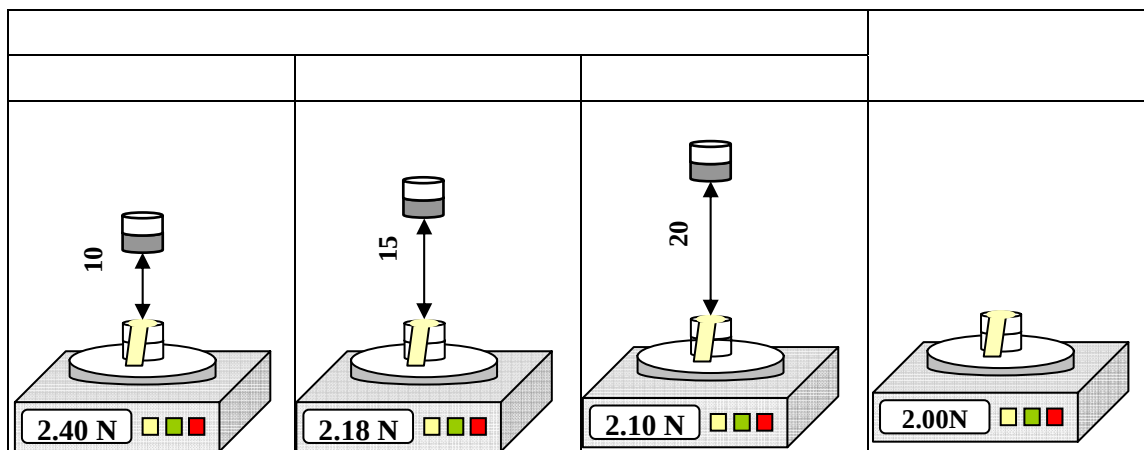
: :

(7

()
()

()

:



:

(

..... :

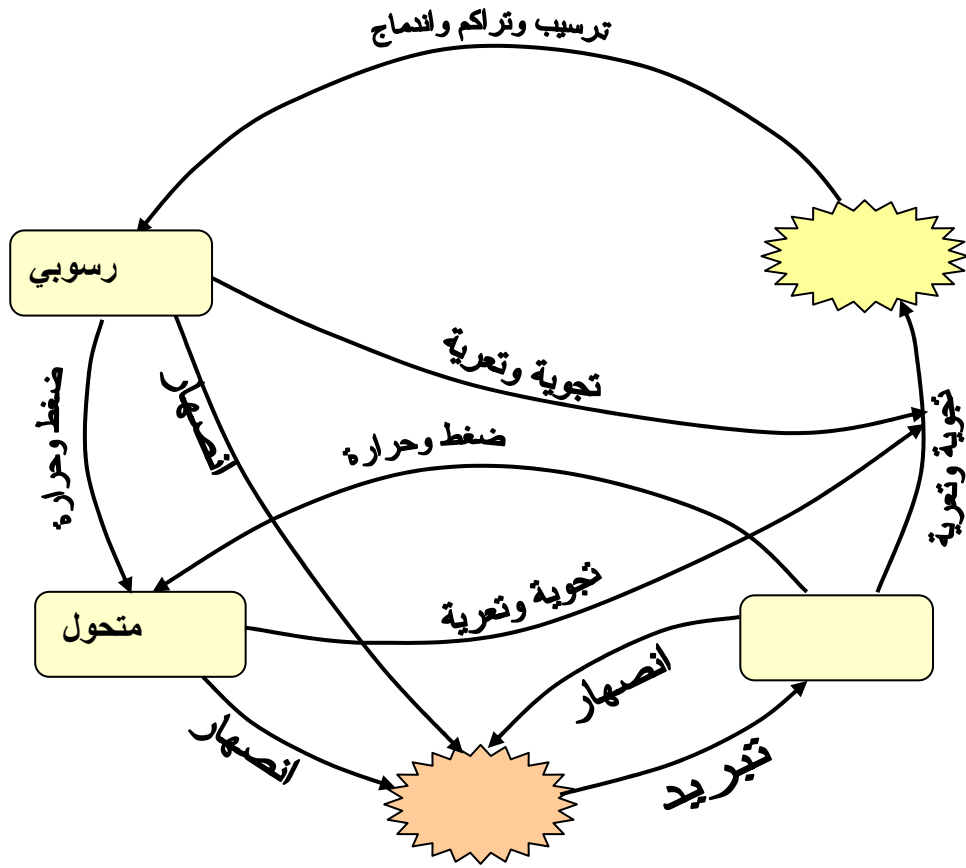
..... :

(

.....

.....

(8



(

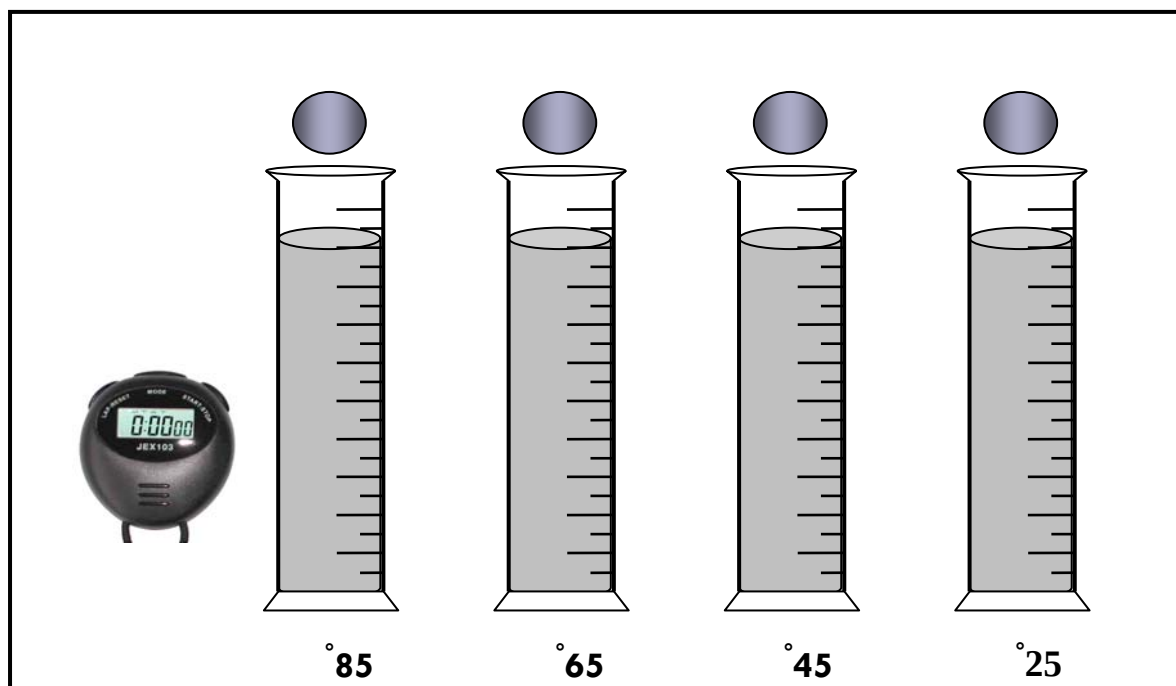
.....

(

.....

(9

:



() : ()

.....

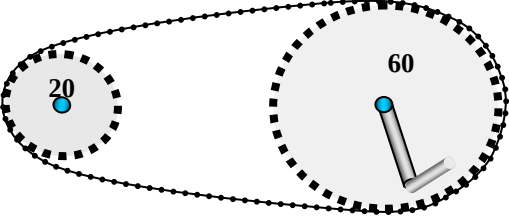
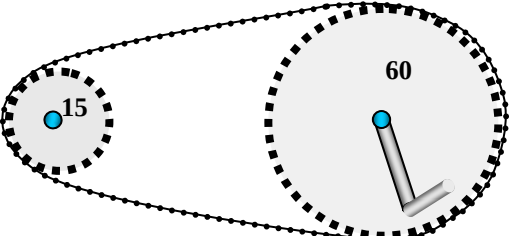
.....

3

(10

:()

=				
2	10	5		1

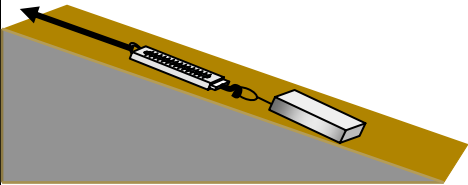
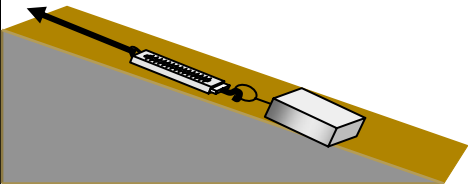
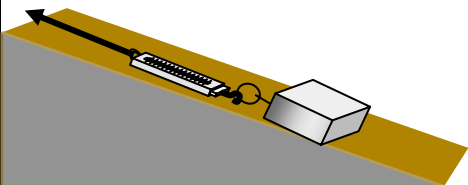
3	15	5		2
4	20	5		3

(
.....



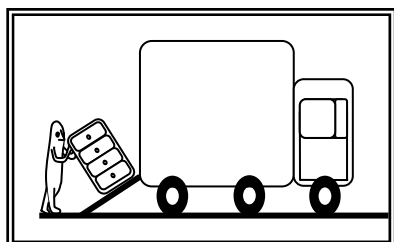
: (
.....
.....

(11

10	4		
20	8		
30	12		

(

.....



:" (

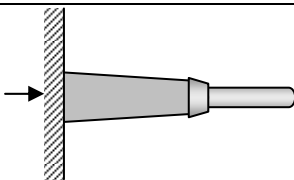
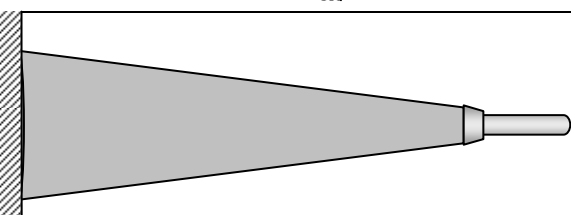
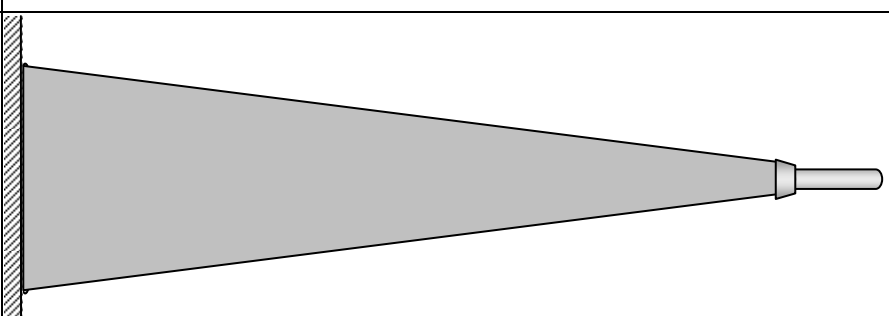
.....

.....

.....

(12

:

(

.....

:" (

.....

.....

"

جوانب قصور تعلم العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كما يحددها ويقدرها

معلمو العلوم في إحدى المناطق التعليمية في الأردن

محمود بني خلف*

تاريخ قبوله 2011/11/24

تاريخ تسلم البحث 2011/4/18

The Shortcomings of Science Learning among the Tenth Grade Students as Determined and Estimated by Science Teachers

Mahmoud Bani Khalaf, Faculty of Education, Yarmouk University.

Abstract: This study aimed at identifying the shortcomings of science learning among tenth grade students as determined and estimated by science teachers in Al-Karak schools, and whether or not the variables of teacher gender, his (or here) duration in teaching students affect his or her estimation. A random sample of 164 teachers was used. The researcher designed a questionnaire of 27 items. Its validity and reliability were established. The findings showed that the percentage of students who appear to have deficiencies listed in the questionnaire equal 56.5% of the total sample of the students numbering 3315 students. The findings also revealed statistically significant differences in the estimates of the percentage of students who appear to have deficiencies listed due to the teacher gender in favour of males, while there was no statistically significant difference in the estimates of science teachers for the percentage of students who appear to have deficiencies listed due to duration and the interaction between the teacher gender and the duration. In the light of these findings, a number of recommendations are proposed. (**Keywords:** Shortcomings, Science Learning, Science Teachers, Tenth grade students).

ملخص: هدف هذا البحث إلى التعرف على جوانب قصور تعلم العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، كما يحددها معلمو العلوم في مدارس مناطق الكرك التعليمية، والتعرف على النسبة المئوية للطلبة - الذين يتعلمون على يد هؤلاء المعلمين - الذين تظهر عليهم جوانب القصور التي حددها المعلمون أنفسهم، وكذلك الوقوف على أثر متغيرات جنس المعلم، ومدة تعليمه للطلبة، في تقدير نسبة الطلبة الذين تظهر عليهم جوانب القصور المدرجة في الأداة، وقد تكونت عينة البحث العشوائية من (164) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف البحث؛ قام الباحث بتصميم استبانة اشتملت على (27) جانباً من القصور في تعلم العلوم لدى الطلبة، كما حددها المعلمون أنفسهم، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وقد أظهرت النتائج أن نسبة الطلبة الذين تظهر لديهم جوانب القصور المدرجة في الأداة تساوي: (56.5 %)، من مجموع أفراد عينة الطلبة الذين يتعلمون على يد هؤلاء المعلمين والبالغ عددهم (3315) طالباً وطالبة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات معلمي العلوم لنسبة الطلبة الذين تظهر لديهم جوانب القصور المدرجة في الأداة تعزى لجنس المعلم ولصالح الذكور، في حين لا توجد فروق دالة إحصائية في تقديرات معلمي العلوم، لنسبة الطلبة الذين تظهر لديهم جوانب القصور المدرجة في الأداة، تعزى لكل من مدة تعليم المعلم للطلاب، والتفاعل بين جنس المعلم ومدة تعليم المعلم للطلاب. وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، فقد تم تقديم عدد من التوصيات. (الكلمات المفتاحية: جوانب القصور، تعلم العلوم، معلمو العلوم، طلبة الصف العاشر).

ويشكل تعليم العلوم ثقافة أساسية للطلبة جميعهم، ليصبحوا قادرين على فهم العلوم وتعلمها، عندما تقدّم لهم بمهارة وبأسلوب المناسب وفي الوقت المناسب (وزارة التربية والتعليم، 1991). ولذلك أولت وزارة التربية والتعليم في الأردن تعليم العلوم في المرحلة الأساسية أهمية خاصة، تمثلت في حشد الطاقات البشرية المؤهلة بالمعرفة، والمدرّبة على توظيف الأساليب التعليمية الحديثة في تعليم العلوم، وتجهيز المختبرات العلمية المدرسية بأحدث الوسائل والتقنيات التعليمية، وتحديث المناهج والكتب المدرسية والعمل على حوسبتها، وتكريس برامج تشخيصية وتقييمية وتطويرية لمختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، والمشاركة في الدراسات الدولية للعلوم والرياضيات (TIMIS)، بغية تحسين مستوى اكتساب الطلبة للأساسيات النظرية والعملية من تعلم العلوم، وتحسين مستوى تحصيلهم في العلوم.

ويشير الأدب التربوي إلى أن توفّر الإمكانيات المادية، والمعلمين المؤهلين على أهميتهما، وتوفّر كل ما من شأنه تحسين تعلم العلوم؛ لا يعني بالضرورة اكتساب الطلبة جميعهم للمفاهيم

مقدمة: يُعدّ التعليم الأساسي القاعدة الأساسية للنظام التعليمي بوصفه المرحلة الأولى من التعليم التي تمهد لمراحل تعليمية أعلى، وتُعنَى بالفترة العمرية التي يكتسب فيها الطالب المهارات الأساسية والعلاقات الاجتماعية، ويتزوّد بالمعارف الأساسية النظرية منها والعملية، التي يحتاجها للحياة.

ويُعدّ تعليم العلوم إلزامياً في المناهج المدرسية، ومن الأساسيات والمحاور الرئيسة في التعليم الأساسي لأي نظام تعليمي (Kerr, Beggs and Murphy, 2006)، بغية تأهيل الطالب في مجال العلوم الطبيعية: (فيزياء، كيمياء، أحياء) تأهيلاً متكاملاً وشاملاً، في المجالات الثلاثة: المعرفي، والمهاري، والوجداني (وزارة التربية والتعليم، 2005؛ زيتون، 2001).

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الحادي عشر الذين اختاروا الإجابة الصحيحة تتراوح بين (15.4 % - 96.2 %)، وقد انخفض هذا المستوى من (8.9 % - 85.7 %) لدى طلبة الصف التاسع، وكذلك كان مستوى فهم المفاهيم لدى طلبة الصف التاسع يتراوح بين (10.8 % - 87.5 %)، في حين كان مستوى الفهم لدى طلبة الصف الحادي عشر يتراوح بين (1.9 % - 44.0 %)، وبشكل عام أظهر التحليل أن لدى طلبة الصف التاسع مستوى أعلى من المفاهيم الخاطئة المرتبطة بالخاصية الإسموزية ومفهوم الانتشار، ولديهم صعوبات في فهم المفاهيم العلمية أكثر من طلبة الصف الحادي عشر.

وأجرى إيرلماز (Eryilmaz, 2002) دراسة حول أثر مناقشة الفهم البيئي (فهم الوظائف البيئية) والتغير المفاهيمي على الأخطاء المفاهيمية، والتحصيل لدى الطلبة في مفهومي القوة والحركة في مبحث الفيزياء. وقد اشتملت عينة الدراسة على (6) معلمين يدرسون (396) طالباً في الصفين الحادي عشر والثاني عشر في مدارس فلوريدا الثانوية الحكومية والخاصة / أمريكا. وقد تم تدريسهم مفهومي القوة والحركة لمدة (8) أسابيع، وتم استخدام اختبار قبلي واختبار بعدي. وقد أظهرت النتائج أن مناقشة التغير المفهومي لدى الطلبة له أثر إيجابي في تقليل عدد الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة، وعلى تحسين تحصيلهم في المفاهيم العلمية التي تعلموها.

وفي دراسة الحالة التي أجراها شن و آخرون (Chin et al, 2002) حول الأسئلة التي يطرحها الطلبة بعنوان "جوانب ذات معنى في تعلم العلوم"، بهدف تحديد أنماط الأسئلة التي يطرحها الطلبة خلال تعلمهم للعلوم، ولسير دور أسئلة الطلبة في عملية بناء المعرفة، ولاستقصاء العلاقة بين أسئلة الطلبة وأساليبهم المتبعة في تعلم العلوم. وقد تكونت عينة الدراسة من (8) طلاب في الصف السادس في أمريكا، وتمت مراقبتهم لمدة (9) أسابيع أثناء الحصص والأنشطة الصفية، كما تمت مقابلتهم قبل الحصص الصفية وبعدها حول المفاهيم العلمية المتعلقة بوحدة طبيعة المادة التي اشتملت على العنصر، والمخلوط، والمركب، والذرات، والجزيئات، وحالات المادة وتغيراتها الفيزيائية والكيميائية. وقد أظهرت النتائج أن أسئلة الطلبة التي طرحوها انقسمت إلى قسمين: قسم تضمن معلومات أساسية (حقائق وعمليات) وعكست السطحية في أنماط تعلمهم وشكلت حوالي (65%) من مجموع الأسئلة التي طرحها الطلبة، أما القسم الآخر فقد تضمن أسئلة استفسارية مدهشة (تفسير، تنبؤ، تعبير، تطبيق، تخطيط) عكست أنماط تعلم متعمقة وشكلت (14%) فقط من مجموع الأسئلة المطروحة، وكان أسلوب حل المشكلات - والأنشطة المتعلقة به - هو الأوسع استخداماً، وتبين أن أسئلة الطلبة تعكس مدى الفهم للمفاهيم العلمية والمحتوى العلمي وتوجه سير المعلم وأسلوب شرحه للدرس، وتبين أيضاً أن بعض المعلمين يتجنبون الإجابة عن أسئلة بعض الطلبة، خوفاً من الإحراج لعدم تقديم الإجابة الصحيحة.

العلمية، وممارستها بدرجة عالية من الفاعلية والاقتدار (Education Standard and Assessment Unit ESAU, 2008) ولا يعني أن تعلم الطلبة يحقق المعايير الوطنية المطلوبة ونجاح العملية التعليمية أيضاً (اللميع، 2004). فقد ذكر جيمس، و مكليين، و إلانا (James, Michelene and Elana, 1995) أن لدى الطلبة صعوبة في تصنيف المفاهيم العلمية، وذكر زيتون (2001) أن الطلبة يواجهون صعوبات في تعلم المفاهيم العلمية واكتسابها، وتظهر لديهم صور وأشكال من الأخطاء الشائعة في تعلمها، أبرزها: النقص في التعريف، أو في الدلالة اللفظية للمفهوم العلمي، والخلط بين المفاهيم العلمية المتقاربة في اللفظ، والخلط بين المفاهيم العلمية المتقابلة في اللفظ، والتسرع في إطلاق التعميم. كما أورد جن، و برون، و بروس (Chin, Brown and Bruce, 2002) أن لدى الطلبة خطأً بين المفاهيم العلمية، وضعفاً في الربط بين السبب والنتيجة، وتدنياً في طرح الأسئلة التفكيرية. وأورد إيرلماز (Eryilmaz, 2002) أن لديهم قصوراً في فهم المفاهيم العلمية، وخطأً في مدلولاتها، كما أورد جانج وآخرون (Chang et al, 2007) أن لدى الطلبة تدنياً في فهم المفاهيم العلمية ومعرفتها، وتدنياً في تفسير الظواهر العلمية الشائعة. كما أورد بيرراكتار (Bayraktar, 2009) أن أفكارهم حول الظواهر الطبيعية من حولهم غالباً ما تختلف عن وجهة النظر العلمية، كما ذكر لوفروود، و هيرون، و كاوتز (Loverude, Heron and Kautz, 2010) أن لديهم صعوبة في تفسير مفهوم الضغط الهيدروليكي الواقع على سائل ساكن وتحديد القوى المؤثرة على السائل. وقد أكد فانج، و جن (Fang and Chen, 2010) أن لديهم قصوراً في ممارسة مهارات عمليات العلم.

الدراسات السابقة

يكشف الأدب النظري في هذا الإطار عن قلة وربما ندرة البحوث والدراسات التي أجريت في مجال قصور الطلبة في تعلم العلوم، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالموضوع.

فقد أجرى تاركلي وآخرون (Tarakci et al, 1999) دراسة حول فهم مفهوم الخاصية الإسموزية، ومفهوم الانتشار لدى عدة صفوف شملت الصف التاسع، والحادي عشر في تركيا، بهدف تحديد الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة حول هذه المفاهيم، باستخدام اختبارين: أحدهما يقيس محتوى المعرفة وكمها لدى الطلبة، والثاني يقيس فهم الطلبة لهذه المعرفة، من خلال اختبار مكون من (12) سؤالاً من نوع اختيار من متعدد، جرى تطبيقه على عينة مكونة من (108) طلاب، منهم (56) من طلبة الصف التاسع، و(52) من طلبة الصف الحادي عشر، وذلك بعد إتمامهم دراسة الوحدة المتعلقة بالمفهومين. وقد جرى تحليل استجابات الطلبة حول كل سؤال؛ لمعرفة مقدار ومستوى المعرفة والفهم عندهم، والتعرف على الأخطاء المفاهيمية المتكونة لديهم حول مضمون هذا السؤال. وقد أظهرت النتائج أن نسبة طلبة الصف

ظهور أثر لاختلاف الجنس ومستوى الصف الدراسي على تعلم المفاهيم العلمية.

وأجرى كير وبيجز ومورفي (Kerr, Beggs and Murphy, 2006) دراسة تحليلية حول استقصاء مقارنة أفكار التلاميذ مع أفكار الطلبة/المعلمين حول بعض المفاهيم العلمية الشائعة مثل: الحيوان، والزهرة، والحي، والقوة، والطاقة، وقد شملت العينة (96) تلميذاً من تسع مدارس في أيرلندا الشمالية تتراوح أعمارهم بين (4-11) سنة، وكذلك (168) طالباً/معلماً في جامعة بلفاست/بريطانيا، وكانت أداة الدراسة ألعاباً تعليمية تخص التلاميذ حسب مستوى عمرهم ومقابلات معهم، في حين كانت أداة الدراسة للطلبة/المعلمين كتابة تعريف للمفاهيم المذكورة والشائعة، وكيفية شرحها وتفسيرها لأشخاص ليست لديهم معرفة سابقة عن هذه المفاهيم، وقد أظهرت النتائج أن التلاميذ والطلبة/المعلمين لديهم أفكاراً متماثلة حول مفهوم الزهرة والحيوان، بينما كانت أفكارهم مختلفة حول مفهوم الطاقة والقوة والحي.

وأجرى جانج وزملاؤه (Chang et al, 2007) دراسة حول استقصاء تعلم طلبة المرحلة الأساسية والثانوية للمفاهيم الفيزيائية في تايوان، على عينة مكونة من (1300) طالب تم اختيارهم عشوائياً، وتم اختبارهم كتابياً حول بعض المفاهيم مثل: الميكانيكا، والكهرباء، والمغناطيسية، والحرارة، والصوت، والأمواج، والبصريات، بهدف تطوير اختبار كتابي يمكن تعميمه لقياس تعلم الطلبة للمفاهيم العلمية. كما تمت مقابلاتهم واستخدام استبانة لتحقيق أغراض الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن أخطاء الطلبة المفاهيمية في الفيزياء مثل الخيال المتكون في العدسات والمرايا، والحركة الدورانية، والاستماع للصوت، جاءت متماشية مع تقدم عمر الطلبة، بينما هناك بعض المفاهيم مثل سريان التيار الكهربائي في الدارة الكهربائية لم يكن متماشياً مع تقدم العمر، كما أظهرت النتائج تدنياً في فهم بعض المفاهيم العلمية ومعرفتها، وتدنياً في تفسير بعض الظواهر الفيزيائية الشائعة.

وأجرى جيونغفو، و جينسوج (Gyounggho and Jinseog, 2007) دراسة حول معالجة صعوبات الطلبة في فهم تعبيرات واختصارات طاقة الوضع، ووحداتها العلمية المتعارف عليها (mgh and GMm/r)، على عينة مكونة من (68) طالباً تخصص فيزياء في جامعة سيؤول / كوريا الجنوبية، لمدة عامين يقدم الطلبة تقريراً أسبوعياً ومقابلة، وقد أظهرت النتائج أنه حتى الطلبة الذين درسوا مساقات متقدمة يتساءلون لماذا توجد تعبيرات مختلفة لطاقة الوضع؟ ويجدون صعوبة في مفهوم الإشارة (+ / -) ووجود شكلين (g and L/r) مع أنهما يعبران عن مفهوم واحد، هو طاقة الوضع الناتجة عن الجاذبية الأرضية، وتبين أن حوالي (42.6 %) من الطلبة يجدون صعوبة في فهم طاقة الوضع.

وأجرت وحدة المعايير والتقويم التربوي في أيسلندا (ESAU, 2008) دراسة مسحية بهدف تقييم نوعية العلوم التي تدرّس في المدارس الابتدائية، وتقديم تقرير حول جوانب القوة

وأجرى بعار (2002) دراسة هدفت إلى تحليل معيقات تدريس العلوم التي أثّرت على تحصيل الطلبة في الأردن، استناداً إلى نتائج الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات (إعادة)، لعام 1991، وقد شملت عينة الدراسة (20) مدرسة من المدارس الأعلى تحصيلاً و(20) مدرسة من المدارس الأقل تحصيلاً، و(40) معلماً ومعلمة، بالإضافة إلى (1256) طالباً وطالبة من الصف الثامن الأساسي الذين شاركوا في الدراسة الدولية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود معيقات في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم، تتمثل في وجود طلبة غير مهتمين، وتدني الروح المعنوية، والدافعية الضعيفة لدى الطلبة، وارتفاع نسبة عدد الطلبة إلى عدد المعلمين، وذلك في المدارس الأعلى والأقل تحصيلاً.

وقد أجرى القادري (2004) دراسة هدفت إلى تحديد معيقات تعلم طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم الفيزيائية بالاعتماد على وجهات نظر معلمي الفيزياء في محافظات شمال الأردن، وبيان مدى اختلاف تقديراتهم لهذه المعيقات باختلاف جنسهم، ومستوى تأهيلهم، ومستوى خبرتهم التدريسية، وذلك باستخدام استبانة مكونة من (35) فقرة، موزعة على أربعة محاور (المعلم، والمتعلم، وطبيعة المفاهيم الفيزيائية، والكتاب المدرسي)، وقد تكونت عينة الدراسة من (50) معلماً و(43) معلمة للفيزياء، وقد أظهرت النتائج المتعلقة بمحور المتعلم أن من أبرز معيقات تعلم المفاهيم الفيزيائية: تدني مستوى استيعاب الطلبة للمفاهيم الفيزيائية، والرياضية الأساسية ذات العلاقة بتعلم الفيزياء، وشيوع الفهم الخطأ فيها لديهم، والاعتقاد بأن مادة الفيزياء صعبة.

وأجرى مورجل و يورك (Morgil and Yoruk, 2006) دراسة حول فهم بعض المفاهيم الكيميائية المتضمنة في كتب العلوم في عدة صفوف من المرحلة الأساسية في تركيا، بهدف الكشف عن الأفكار البديلة والمفاهيم الخطأ لدى الطلبة حول بعض المفاهيم مثل الذرة والجزيء، وفي أي عمر تظهر لدى الطلبة، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة الصفوف السادس، والسابع، والثامن البالغ عددها (239) طالباً وطالبة، منها (138) ذكوراً و(101) إناثاً، وقد تعلقت أسئلة الاختبار بالضغط، وتحولات المادة، والكثافة، والمخلوط، والتحولات الكيميائية-الفيزيائية، وقد تكون الاختبار من جزأين: أحدهما تطبيقي حياتي، والآخر نظري معرفي، وقد أظهرت النتائج أن طلبة الصفين السابع والثامن قد حصلوا على أفضل النتائج في الاختبار من بين بقية الطلبة، وقد عكست النتائج التطور العقلي، والمعرفي لدى الطلبة مع تقدم الصفوف الدراسية، مما يعني أن المفاهيم الخطأ والأفكار البديلة تتكون عادة لدى الطلبة في الصفوف المتدنية، وقد تبين أن مستوى الفهم للمفهوم العلمي يختلف بين الذكور والإناث باختلاف المفهوم العلمي نفسه؛ فهناك مفاهيم تفوق بها الطلبة الذكور وهناك مفاهيم أخرى تفوقت بها الإناث، وكذلك يختلف مستوى الفهم للمفهوم العلمي بين الذكور والإناث باختلاف الصف الدراسي، الأمر الذي يعني بوجه عام عدم

وتم تدريسهم ستة جوانب لطبيعة العلم شملت: الملاحظة والاستدلال، والجانب التطبيقي؛ أي العلم له أساس تجريبي، والجانب الثقافي؛ أي أن العلم له أساس ثقافي يتأثر بالمجتمع ويؤثر به، وحقائق العلم موثوقة لكنها قابلة للتغيير، والجانب الإبداعي، والجانب الموضوعي؛ أي أن العلم له طبيعة خاصة وله بنية تركيبية، وقد تم تدريسهم لمدة (16) أسبوعاً (يوم السبت) وبمعدل ساعتين ونصف في اليوم، واستخدم تسجيل الفيديو، والتسجيل الصوتي، وتحليل مجالات من عمل الطلبة، ومقابلات قبلية وبعيدة لتحقيق أهداف الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن لدى الطلبة خلطاً في المفاهيم، وأن للتفكير التأملية دوراً مهماً في تحسين وتطوير فهم الطلبة لطبيعة العلم، لكن مستوى الفهم كان متدرجاً في جوانب العلم التي درسها الطلبة خاصة في جوانب الملاحظات العلمية والاستدلال التي ظهر فيها اختلاف.

وأجرى باركر (Parker, 2010) دراسة عن العلاقة بين فهم طبيعة العلم وكفاءة معتقدات طلبة الصف السادس في العلوم، هدفت الدراسة لمعرفة كيف تتغير كفاءة معتقدات الطلبة بتغير فهمهم لطبيعة العلم، وهل يختلف فهمهم لطبيعة العلم باختلاف الجنس والعرق، تكونت عينة الدراسة من (153) طالباً، (63) طالباً منهم يمثلون المجموعة الضابطة، و(90) طالباً يمثلون المجموعة التجريبية، وتم تدريسهم خمسة جوانب لطبيعة العلم، وتم تطبيق اختبار قبلي واختبار بعدي لقياس تغير فهم الطلبة، وقد أظهرت النتائج أن تدريس الطلبة تعليمات واضحة كانت مفيدة لجميع الطلبة وخاصة الذكور، وزاد تفهمهم للمعرفة العلمية ما عدا قلة من الطلبة السود والأسبان والآسيويين.

وفي ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة، يمكن القول:

- يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة قد ركزت على جزئية صغيرة ومحدودة في تعلم العلوم، لتقدم إشارة وتلميحاً على بعض جوانب القصور لدى الطلبة، أما هذا البحث فيركز على تحديد جوانب القصور لدى الطلبة بصورة أشمل كما يلحظها معلمو العلوم من خلال المواقف التعليمية المختلفة والعديدة، وتقدير نسبة وجودها لديهم؛ ولذلك ربما يعد هذا البحث من البحوث الأولى الأصيلة في موضوعها، والجديدة في طرحها ومنهجها ومعالجتها على المستوى المحلي في حدود علم الباحث وإطلاعه.
- لم تتطرق الدراسات والبحوث السابقة إلى المتغيرات التي تسهم في الكشف عن واقع تعلم العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، ومدى تمكنهم من الأساسيات في العلوم، في حين ركز البحث الحالي على أبرز المتغيرات مثل: جنس المعلم، ومدة تعليمه للطلبة في المدرسة التي يعمل فيها؛ فمتغير جنس المعلم مهم؛ كونه يفيد في معرفة أين تنتشر جوانب القصور لدى الطلبة بشكل أكبر؟ هل هي في مدارس الذكور أم في مدارس الإناث؟ أما متغير مدة تعليم معلم

وجوانب القصور التي حققها الطلبة في تعلم العلوم، ونوعية التعلم والتعليم، والإمكانات المدرسية، ومصادر التعلم التي تسهم في تنفيذ منهاج العلوم الوطني، وقد شملت العينة تسع مدارس جرى فيها ملاحظات صفية، ومقابلات مع المسؤولين في المدارس والطلبة، وتحليل محتوى الوثائق الخاصة بالمدارس، وأوراق الاختبارات المدرسية النهائية، ومقابلات مع مصممي المنهاج، وقد أظهرت النتائج تباين استيعاب الطلبة للمفاهيم العلمية من درس (موضوع) آخر، وأن الطلبة بشكل عام لم تعط لهم الفرصة الكافية لتعلم التفكير العلمي، وطرح الأسئلة العلمية، أو معرفة قدراتهم العلمية، وأنه بالرغم من توفر معينات التعليم في المدارس إلا أن تعليم العلوم لم يكن فعالاً، وأن تعلم الطلبة لم يحقق المعايير الوطنية المطلوبة، وهناك قليل من الاستراتيجيات التي تتناول موضوع قصور الطلبة في تعلم العلوم بعمق، ولا توجد خطط علاجية لمواجهة جوانب القصور في تعلم الطلبة.

وفي دراسة تحليلية لجوانب قصور تعلم العلوم لدى طلبة المرحلة الثانوية، والأخطاء الشائعة لديهم، قامت دائرة التربية في بريطانيا (Department of Education, UK, 2009) بتحليل أوراق اختبار الثانوية العامة في مباحث الكيمياء، والفيزياء، والأحياء، وقد أظهرت النتائج خلطاً كبيراً في تعلم العلوم لدى الطلبة، وأظهرت النتائج أمثلة عدة على جوانب القصور في كل فرع من فروع العلوم تمثلت في غياب التعريف الصحيح للمفاهيم والمصطلحات العلمية، والخلط بين المفاهيم ودلالاتها اللفظية، وخط واضح بين المفاهيم المتقابلة في اللفظ والمتقاربة في اللفظ، وضعف في قدراتهم الرياضية الأساسية، وفي تحويلات الوحدات العلمية، وضعف في قراءة الجداول والرسوم البيانية، وضعف في استخلاص الفكرة العلمية من النص، وعدم فهم الأسئلة؛ حيث أجاب الطلبة عليها من خلال ما يعرفونه عن الموضوع وليس ما يطلبه السؤال.

وأجرى بايراكتار (Bayraktar, 2009) دراسة حول الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة/ المعلمين في تركيا حول مفهومي القوة والحركة، وهل الأخطاء المفاهيمية تختلف باختلاف الجنس والمستوى التعليمي؟ وقد شملت العينة (79) طالباً/ معلماً، وتم تطبيق اختبار مكون من (29) فقرة اختيار من متعدد، وكان كل سؤال يتعلق بأحد أشكال الأخطاء المفاهيمية حول القوة والحركة، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة/ المعلمين لديهم أخطاء مفاهيمية قوية جداً ومتأصلة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، وأن الأخطاء المفاهيمية تتناقص مع زيادة المستوى التعليمي (سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

وقد أجرى كوجلجي، و بونجسانون، و اكارسون (Quigley, Pongsanon and Akerson, 2010) دراسة بعنوان "إذا علمناهم فإنهم سيتعلمون: وجهة نظر الطلبة حول جوانب طبيعة العلم أثناء البرامج التعليمية غير الرسمية (الدروس اللامنهجية أو اللاصفية)"، تكونت عينة الدراسة من (25) طالباً من الروضة حتى الصف الثاني،

التعليمية من وجهة نظر معلمي العلوم أنفسهم، بهدف الكشف عن جوانب القصور ذاتها لدى الطلبة، وتحديد نسبة الطلبة الذين لديهم ضعف في تعلم العلوم، ومدى شيوعها في هذه المدارس، خاصة وأن الصف العاشر يمثل نهاية المرحلة الأساسية، ويتوقع من الطالب مع نهاية هذه المرحلة التعليمية أن يكون قد اكتسب كثيراً من المفاهيم والمهارات العلمية الأساسية، ويكون قادراً على ممارسة وتوظيف هذه المفاهيم في حياته المدرسية وجوانب حياته اليومية، بما يؤهله للولوج إلى مراحل تعليمية وحياتية أعم وأشمل وأوسع من المرحلة الأساسية، وهي المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية (بني خلف، 1994).

أهداف البحث

بناءً على ما تقدم، فإن هذا البحث يهدف - على وجه التحديد - إلى الكشف عن الموضوعات العلمية التي يظهر لدى الطلبة قصور في اكتسابها وممارستها، ومدى اختلافها لدى الطلبة باختلاف نوعهم الاجتماعي وفقاً لتقديرات معلمي العلوم، وهل تختلف تقديرات معلمي العلوم لجوانب قصور الطلبة باختلاف جنسهم ومدة تعليمهم للطلبة في مدارسهم؟

أسئلة البحث

في ضوء عرض مشكلة البحث وأهدافه، فإن أسئلة البحث تتحدد في الأسئلة الثلاثة الآتية:

1. ما جوانب قصور تعلم العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كما يحددها معلمو العلوم في مدارس مناطق الكرك التعليمية؟
2. ما تقديرات معلمي العلوم لنسبة الطلبة الذين لديهم قصور في كل جانب من جوانب قصور تعلم العلوم المدرجة في الأداة، التي حددها معلمو العلوم أنفسهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقديرات معلمي العلوم لنسبة الطلبة الذين لديهم قصور في كل جانب من جوانب قصور تعلم العلوم المدرجة في الأداة تعزى إلى جنس المعلم ومدة تعليمه للطلبة والتفاعل بينهما؟

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من قدرته على تسليط الضوء على جوانب قصور تعلم العلوم لدى طلبة الصف العاشر، بهدف حصرها والعمل على معالجتها من قبل المعنيين مما يؤدي إلى تحسين أداء الطلبة، وتطوير قدراتهم العقلية، وإقبالهم على التعلم والتفاعل الإيجابي في دروس العلوم، وزيادة مستوى أداء معلمي العلوم، ومستوى دافعيته نحو العمل الجاد والمريح. وعليه فإن معرفة جوانب القصور لدى الطلبة سيساعد المعلمين ويمكنهم من توجيه الطلبة بشكل أفضل، وفي التخطيط الجيد وإعداد الأنشطة التي تساعد على تجنبها، وتجعلهم على وعي بجوانب قصور طلبتهم لتلافيها من

العلوم للطلبة في المدرسة التي يعمل فيها فهو متغير لم يتم تناوله من قبل، مما يعطي البحث ميزة إضافية خاصة، وهو مهم في هذا البحث أيضاً كونه يفيد في إمكانية إعطاء مصادقية أكبر لتقديرات معلمي العلوم لنسبة الطلبة الذين لديهم جوانب قصور في تعلم العلوم، كون المعلم يكون قد درس الطلبة في عدة صفوف سابقة، وخبر إمكاناتهم مع الزمن، وبالتالي يستطيع أن يعبر عن تعلمهم بدقة أكثر ويقدر مكان الخل لديهم بموضوعية أعلى.

مشكلة البحث

إن المتابع للعملية التعليمية- التعليمية ميدانياً يلحظ العديد من المظاهر الصفية التي تتعلق بجوانب قصور الطلبة في تعلم العلوم، ويرصد الكثير من الشواهد الواقعية الدالة عليها، ويمكنه توثيق العديد من ممارسات الطلبة (اللفظية، وغير اللفظية، والكتابية) الدالة على عمق المشكلة لديهم في تعلم العلوم؛ ففي دروس العلوم يُلاحظ بوجه عام تعبيرات الطلبة وسلوكهم التعليمي ما يؤكد للمراقب الضعف الشديد في تعلم المفاهيم والمهارات العلمية الأساسية، وكذلك يُلاحظ في إجاباتهم عدم التمكن من الأساسيات والعمليات الرياضية البسيطة التي تعلموها في صفوف سابقة والتي تساعد في تعلم المعرفة العلمية، والإجابة عن الأسئلة التي يطرحها معلمو العلوم، رغم أن نوعية وطبيعة أسئلة المناقشات أو أسئلة الاختبارات المقدمة لهم تعكس السهولة، والمباشرة، وأحياناً الحرفية من نص أسئلة الكتاب.

وبالمقابل، عندما يُتاح الحديث لمعلمي العلوم عن طبيعة عملهم وهموم مهنتهم، فغالبا ما يبادر معظمهم إلى إطلاق أحكام قطعية وتعميمات ربما تكون جائزة ومجفة بحق الطلبة في تعلمهم للمفاهيم العلمية، إذ يباشرون بهذه العبارات - وهي مقتبسة من أقوالهم: "الطلبة ماسحين"، و"الطلبة ضعيفين"، و"الطلبة فارغين"، و"الطلبة لا يفهمون"، و"الطلبة مقصرين"، وهذه التعميمات إن ثبتت صحتها ووجودها في مدارسنا فهي محبطة ومقلقة على مستوى النظام التعليمي من جهة، وهي خطيرة على مستوى المجتمع المحلي، وكارثية على مستوى الأمة من جهة أخرى، لكنها ربما تكون تعميمات غير دقيقة ومبالغ فيها، خاصة إذا علمنا أن الطالب نفسه ليس ضعيفاً في المباحث والموضوعات العلمية جميعها، كما أنه ليس ضعيفاً في كل مفردات وعناصر الموضوع العلمي الواحد، أو مكونات المفهوم العلمي الواحد وتطبيقاته؛ فبالرغم من أن المعرفة العلمية تقدم لجميع الطلبة في آن واحد إلا أنه لا يتعلم الجميع بنفس الطريقة ولا يمتلك الجميع نفس القدرة على التعلم (زيتون، 2001)، ولذلك ربما يكون هناك تفاوت لدى الطلبة في المفهوم الواحد وقصور متدرج مما ينعكس هذا القصور في التحصيل المعرفي والتحصيل المدرسي.

وعليه، تتحدد مشكلة البحث في استقصاء جوانب قصور تعلم العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مناطق الكرك

والتعليم في الأردن (وزارة التربية والتعليم، 1988)، وتتراوح أعمارهم بين (15.5-16.5) عاماً.

مدارس مناطق الكرك التعليمية: هي مدارس الذكور والإناث التابعة لمديريات التربية والتعليم في لواء القصر، ولواء المزار الجنوبي، ولواء الأغوار الجنوبية، وقصبة الكرك التي يوجد فيها الصف العاشر الأساسي.

محددات البحث: يتوقف تعميم نتائج هذا البحث جزئياً على المحددات الآتية التي اقتصر على:

أ- تقديرات معلمي العلوم لنسبة الطلبة الذين تظهر لديهم جوانب القصور المدرجة في الأداة، وذلك في العام الدراسي 2010 / 2011.

ب- مدارس مناطق الكرك التعليمية التي تضم طلبة الصف العاشر الأساسي.

الطريقة والإجراءات

المجتمع والعينة

تكون مجتمع البحث من معلمي العلوم الذين يدرسون طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مناطق الكرك التعليمية للعام الدراسي 2010 / 2011، وقد بلغ عددهم (198) معلماً ومعلمة، في حين مثلت عينة البحث مجتمع البحث نفسه، حيث اختير منهم بالطريقة العشوائية: (34) معلماً ومعلمة للتحقق من ثبات أداة البحث، وباقي المعلمين وعددهم (164) معلماً ومعلمة يدرسون (3315) طالباً وطالبة في هذه المدارس، قدروا نسبة الطلبة الذين لديهم قصور في كل جانب من جوانب القصور المدرجة في الأداة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة المعلمين الذين قدروا نسبة الطلبة في كل جانب من جوانب القصور في تعلم العلوم.

جدول (1) توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيري جنس المعلم ومدة تعليمه للطلبة في مدرسته

جنس المعلم	مدة تعليم المعلم للطلبة في المدرسة		المجموع
	سنتان فأقل	بين (2-4) سنوات	أكثر من 4 سنوات
ذكر	28	26	24
أنثى	29	26	31
المجموع	57	52	55

أداة البحث

أعد الباحث استبانة مكونة من (32) فقرة بصورتها الأولية، تمثل جوانب قصور تعلم العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وذلك من خلال طرح سؤال استطلاعي على عينة استطلاعية مكونة من (52) معلماً ومعلمة للعلوم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بحيث مثلوا جميع مدارس مناطق محافظة الكرك جغرافياً وتعليمياً، وهم يمثلون ما نسبته (25%) من مجتمع البحث، وقد طلب منهم ذكر جميع جوانب القصور في تعلم العلوم التي يلاحظونها من خلال

خلال إتباع أساليب تدريسية مناسبة. كما تبرز أهمية البحث من قدرته على تحديد نسبة الطلبة الذين لديهم قصور في تعلم العلوم دون إطلاق التعميمات التي لا تستند إلى أسس وبيانات علمية يمكن الركون إليها في إصدار قرارات وأحكاماً تربوية تتعلق بتعلم العلوم وتعليمها. وبذلك تأتي نتائج هذا البحث لسد فجوة في الأدب التربوي بوجه عام وفي الأدب التربوي الأردني بوجه خاص في هذا المجال. كما تنبع أهمية هذا البحث من أن معظم الدراسات السابقة المتعلقة بالعلوم تركز بوجه عام على مناهج العلوم وكتبتها المدرسية وتحليل وتقويم محتواها، وطرق التدريس المتبعة في تنفيذها من المعلم، وقليل من الدراسات تركز على جوانب تعلم الطالب، وحتى هذه الدراسات القليلة لم تشر إلى موقع الخلل وحجمه، بينما يركز البحث الحالي على تحديد مكان القصور وتشخيصها في تعلم المفاهيم العلمية. وأخيراً تأتي أهمية هذا البحث من قدرته على لفت نظر الباحثين، والمهتمين لإجراء دراسات وبحوث تربوية تتعلق بتعلم العلوم، وكل ما من شأنه تعزيز تعلم الطلبة وفهمهم للمفاهيم العلمية والمهارات والقيم العلمية المرتبطة بهذه المفاهيم.

التعريفات الإجرائية

جوانب قصور تعلم العلوم: ويقصد بها في هذا البحث المظاهر والمؤشرات الدالة على افتقار الطلبة للأساسيات في تعلم العلوم، ممثلة بالإجابة عن السؤال المفتوح الذي وجه لمعلمي العلوم وهو: "ما جوانب قصور تعلم العلوم لدى طلبة الصف العاشر الذين تعلمهم في مدرستك؟ من خلال ما تلاحظه في إجاباتهم وكتاباتهم وحلولهم للواجبات والأنشطة الصفية ومشاركاتهم الصفية، وفي كل المواقف التعليمية الصفية".

تقديرات معلمي العلوم: هي النسبة المئوية التي يخمنها معلمو العلوم لعدد طلبة الصف العاشر الذين يدرسونهم في مدارس مناطق الكرك التعليمية فيما يخص كل جانب من جوانب القصور المدرجة في الأداة، وقد قيسست إجرائياً ضمن عشر فئات مئوية من التقدير، كما تظهر في إجراءات تطبيق البحث، أما الأساس العلمي والمنطقي لاستخدام هذا التدرج العشري وليس تدرج ليكرت الخماسي أو ثيرستون السباعي المتعارف عليهما لدى الباحثين فيتمثل في وصف حالة القصور لدى طلبة كل صف في كل جانب ورد في أداة البحث، لبيان تدرج نسبة القصور بين الطلبة حسب ما يراه معلمو العلوم في صفوفهم: هل القصور موجود لدى عدد محدود جداً (1-10%) من طلبة الصف (وهي تمثل أدنى نسبة؟ أم لدى جميع طلبة الصف (90-100%) التي تمثل أعلى نسبة؟ بغية إفساح المجال أمام المعلمين لتقديم أقرب وأدق تقدير لنسبة الطلبة على كل جانب من جوانب القصور التي حددها، والاستدلال في الوقت ذاته على أقرب صورة ممكنة للواقع الصفّي.

طلبة الصف العاشر الأساسي: هم طلبة نهاية المرحلة الأساسية المكونة من عشرة صفوف تعليمية حسب نظام التربية

3- تصميم أداة البحث وفق إجراءات البحث العلمي المعتمدة لمعايير الصدق والثبات.

4- توزيع أداة البحث بصورتها النهائية على معلمي العلوم، لتقدير نسبة الطلبة الذين لديهم قصور في كل جانب من جوانب القصور المدرجة في الأداة، وفق تدرّيج عُشاري: (1-10%) وتُعطى العلامة (1)، (11-20%) وتُعطى العلامة (2)، (21-30%) وتُعطى العلامة (3)، (31-40%) وتُعطى العلامة (4)، (41-50%) وتُعطى العلامة (5)، (51-60%) وتُعطى العلامة (6)، (61-70%) وتُعطى العلامة (7)، (71-80%) وتُعطى العلامة (8)، (81-90%) وتُعطى العلامة (9)، (91-100%) وتُعطى العلامة (10)، وقد قيست تقديرات معلمي العلوم إجرائياً من خلال النسبة المئوية التي يقدرونها للطلبة على كل جانب قصور، وتراوحت العلامة عليها ما بين (1-10).

5- تحديد محك لنسبة الطلبة الذين لديهم قصور في كل جانب من جوانب القصور المدرجة في الأداة، وذلك من خلال مختصين ذوي علاقة بالعلوم بلغ عددهم (23) عضواً، شملت معلمي علوم، ومشرفين تربويين للعلوم، ومؤلفي مناهج علوم للمرحلة الأساسية، وأعضاء هيئة تدريس للعلوم في الجامعات الأردنية، وتم سؤالهم عن تقدير الحد الأقصى لنسبة الطلبة الذي يمكن تقبله في كل جانب من جوانب القصور المدرجة في الأداة، بهدف الكشف عن ما هو موجود في المدارس من قصور، ممثلاً بمتوسط النسب المئوية التي قدرها معلمو العلوم مع ما هو مقبول في المدارس من قصور، ممثلاً بمتوسط النسب المئوية التي قدرها المختصون على كل جانب من القصور المدرج في الأداة، فكانت كما تظهر في الجدول (2).

وللحكم على النسب المئوية المقدرة للطلبة في جوانب القصور، فقد تم الاستئناس أيضاً برأي المختصين (23 عضواً)، حول مسطرة (تدرّيج)، تبين درجة الخطورة للقصور وحالة الطوارئ والتأهب التربوي اللازمة لمواجهة المشكلة في الميدان التربوي، وكان النموذج المقترح، والذي أيده وأجمع عليه كافة أعضاء اللجنة على النحو الآتي:

فئة متوسط النسب وصف الحالة التربوية	الدلالة اللونية لحالة التأهب	المنوية للطلبة
100 - 81 %	كارثة تربوية	أسود
80.9 - 61 %	خطرة جداً	أحمر
60.9 - 41 %	خطرة	برتقالي
40.9 - 21 %	مقلقة	أصفر
20.9 - 1 %	طبيعية	أبيض

وقد تمّ الاستئناس بالدلالات اللونية المتبعة في وزارة التربية والتعليم، فيما يخص ألوان بطاقات عقوبات الطلبة، أو تنبيههم في غرفة الصف، من قبل المعلم نتيجة سلوكهم الخطأ، أما تعريف

تعليمهم لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدارسهم، وذلك بهدف توسيع قاعدة المسح الميداني للحصول على أكبر قدر ممكن من جوانب القصور لدى الطلبة في تعلم العلوم، وإضفاء طابع الشمولية في المحتوى والموضوعية في المنهجية والإجراء.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الاستبانة المكونة من (32) فقرة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين مكونة من عشرة أعضاء من هيئة التدريس في جامعة مؤتة المختصين بمناهج وأساليب تدريس العلوم والقياس والتقويم، بهدف تحديد مدى صلاحية فقرات الأداة، وقدرتها على إبراز جوانب القصور، ووضوحها، وتمثيلها الغرض الذي بنيت من أجله، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي تمثلت بحذف أو تعديل الفقرات التي أجمع (80%) من المحكمين على حذفها أو تعديلها، وقد تمّ حذف خمس فقرات هي: " تجاهل كتابة الوحدات في المسائل الرياضية"، و"الخلط بين تعريف المفاهيم والمصطلحات العلمية المختلفة"، و"صعوبة التعبير عن فهمهم بجمل علمية سليمة"، و"التراجع عن مواصلة البحث عن كيفية حل المسائل العلمية"، و"الضعف في تحليل عناصر ومكونات الظاهرة العلمية أو المسألة الرياضية"، وذلك لتشابهها مع فقرات أخرى في الأداة من حيث المضمون والمعنى، كما تمّ تعديل فقرات أخرى من حيث الصياغة اللغوية والطباعة، حتى ظهرت في صورتها النهائية وأصبحت صالحة للتطبيق، وبهذا تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (27) جانباً من القصور في تعلم العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

ثبات الأداة

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل الثبات (كرونباخ الفا) على عينة الثبات المكونة من (34) معلماً ومعلمة، وقد بلغ (0.96)، كما تمّ حساب ثبات الاستقرار للأداة (Stability)، باستخدام معامل ارتباط بيرسون على نفس أفراد العينة بعد تطبيق الأداة عليهم مرتين (الثبات بالإعادة) وبفاصل زمني مدته ثلاثة أسابيع، فكان معامل ثبات الاستقرار يساوي (0.92)، مما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية لأغراض تطبيقها، وقد كان الهدف من هذا الإجراء هو الاطمئنان على مقدار الاتساق الداخلي للأداة.

إجراءات تطبيق البحث

اتبع الباحث في تطبيق هذا البحث الخطوات الآتية:

- 1- تحديد مجتمع البحث وعينته.
- 2- طرح سؤال مفتوح على أفراد عينة البحث يتضمن ذكر جميع جوانب قصور تعلم العلوم التي يلحظونها من خلال تعليمهم لطلبة الصف العاشر الأساسي في مدارسهم، بهدف تحديدها والتعرف على محتواها ومضامينها، ولتمثل في الوقت ذاته الإجابة عن السؤال الأول في هذا البحث.

العاشر في تعلم العلوم كما يحددها ويقدرها معلمو العلوم في مدارس مناطق الكرك التعليمية.

وفيما يتعلق بمعالجة البيانات إحصائياً، فقد تم استخدام ما يأتي:

استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والنسبة المئوية لكل فقرة، للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بالنسبة المئوية للطلبة الذين لديهم قصور في الجوانب المتضمنة في الأداة، حسب تقديرات معلمي العلوم.

استُخدم اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بمتغيرات البحث والتفاعل بينها وهي: جنس المعلم (ذكر، أنثى)، ومدة تعليمه للطلبة في المدرسة (سنتان فأقل)، (بين 2-4 سنوات)، (أكثر من 4 سنوات)، والتفاعل بين جنس المعلم ومدة تعليمه للطلبة في المدرسة.

النتائج ومناقشتها

فيما يأتي عرض لأهم النتائج التي خلص إليها الباحث، ومناقشتها تبعاً لما ورد في الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة:

كان نص السؤال الأول: - "ما جوانب قصور تعلم العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كما يحددها معلمو العلوم في مدارس مناطق الكرك التعليمية؟" وللإجابة عن هذا السؤال فقد طرح سؤال مفتوح على معلمي العلوم الذين يدرسون طلبة الصف العاشر الأساسي، وطلب منهم ذكر الجوانب التي يرون أنها تمثل جوانب قصور تعلم العلوم لدى طلبة الصف العاشر جميعها، بناءً على ما يلاحظونه في المواقف التعليمية المختلفة أثناء شرح دروس العلوم، والأسئلة الصفية المطروحة على الطلبة للمناقشة والحوار، وكذلك من خلال إجابات الطلبة عن أسئلة الاختبارات، ومن خلال حل التمارين على دفاترهم وعلى السبورة، ومن خلال الأنشطة الصفية والمخبرية المتعددة، وبناءً على استجابات المعلمين فقد تم تحديد (27) جانباً تمثل جوانب قصور تعلم العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وتجنباً لعدم التكرار والركاكسة فقد تم إدراجها في الجدول (2) لتحقيق هدفين معاً هما: معرفة هذه الجوانب أولاً، ولتقدير نسبة الطلبة الذين لديهم قصور فيها من قبل معلمهم ثانياً.

كان نص السؤال الثاني: - "ما تقديرات معلمي العلوم لنسبة الطلبة، الذين لديهم قصور في كل جانب من جوانب القصور في تعلم العلوم المدرجة في الأداة، التي حددها معلمو العلوم أنفسهم؟" وللإجابة عن هذا السؤال فقد استخدمت، المتوسطات الحسابية للنسب المئوية المقدرة، من قبل المعلمين للطلبة والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية للنسب المئوية المقدرة من قبل المحكمين، والجدول (2) يوضح هذه النتائج.

المدلولات اللونية إجرائياً لحالة التأهب والطوارئ التربوية المتبعة في هذا البحث، فهي على النحو الآتي:

الأبيض: ويمثل حالة الاستقرار العام والطمأنينة، ويطلب من المعلمين السير قدماً في أساليب تدريسهم وتجويدها، على اعتبار أن الوضع التعليمي للطلبة آمن ومستقر وطبيعي.

الأصفر: ويمثل درجة الحذر والاستعداد والتأهب لحصول الخطر، لكن الوضع التعليمي لا يزال طبيعياً وفي دائرة الأمان ويتطلب من المعلمين أخذ الاحتياطات اللازمة والانتباه الشديد بسبب ظهور بوادر ومظاهر حصول مشكلة في تعلم العلوم لدى الطلبة.

البرتقالي: ويمثل الدرجة الأولى من درجات الخطر، ويعني أن الوضع التعليمي لم يعد في دائرة الأمان أو الحذر وإنما حصول مشكلة، ويتطلب من المعلمين مواجهة الخطر، واستخدام خطوط الدفاع الأولية، وتنفيذ عمليات الإسناد والدعم للطلبة في كافة المواقع المحتمل حصول أضرار فيها ممثلة بتبادل الخبرات بينهم، والاستعانة بالمشرفين التربويين، والاستعانة بالأهالي والخبراء في الميدان التربوي، والإرشاد المدرسي.

الأحمر: ويمثل أقصى درجات الخطر، ويتطلب من المعلمين الاستعانة بكافة إمكانات الوزارة والقطاع الخاص، والبحث التربوي الميداني من خلال الجامعات لاحتواء الخطر ومعالجة أضراره.

الأسود: ويمثل انتفاء صفة التعليم، ويتطلب إعادة هيكلة التعليم، من خلال الاستعانة بخبرات الدول في مجال تعليم العلوم، وعقد مؤتمرات وطني يشارك فيه المعلمون والمسؤولون التربويون وكافة مؤسسات الدولة الرسمية وغير الرسمية لدراسة الحالة بالتفصيل، وتكون المسؤولية جماعية والحلول تكاملية.

6- أشرف الباحث على إدارة تنفيذ البحث من تثبيت المعلومات الخاصة بالمتغيرات، وتسليم الاستبانة وتسليمها بعد شرح أهداف البحث للمعلمين المستجيبين، وكيفية الاستجابة عن فقرات الاستبانة.

7- تم تفرغ استجابات معلمي العلوم في نماذج خاصة، وتم تحليلها إحصائياً باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS).

التصميم والمعالجة الإحصائية

تصميم البحث: يصنف هذا البحث ضمن الدراسات الوصفية المسحية التي تتوجه نحو فهم الظاهرة، وعليه فإن البحث الحالي لا يتضمن تصميمًا تجريبيًا أو تصميمًا شبه تجريبي، وذلك لأن البحث اتبع منهجاً وصفيًا، للوقوف على جوانب قصور الطلبة في الصف

جدول (2) المتوسطات الحسابية للنسب المئوية المقدرة من قبل المعلمين للطلبة، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية للنسب المئوية المقدرة من قبل المحكمين

ترتيب الفقرة	جوانب القصور	المتوسط الحسابي للسبب المئوية المقدرة من قبل المعلمين للطلبة (واقع)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي للسبب المئوية المقدرة من قبل المحكمين (الحد المقبول)	وصف الحالة التربوية
27-	الضعف في العمليات الرياضية مما يؤثر على حل التمارين والأنشطة العلمية	70.3	1.97	16.2	خطرة جداً
23-	تدني القدرة على استخدام الوحدات العلمية وإجراء تحويل لها (سم، دسم، لتر، كغم، سعر، ملم، سم3، مليلتر)	64.8	1.89	16.3	خطرة جداً
22-	الحفظ الآلي للمفاهيم العلمية دون استيعابها مما يؤدي إلى النقص في تعريفها أو نسيانها	63.7	1.82	12.3	خطرة جداً
11-	تدني الرغبة في البحث والتنقيب عن المعلومة العلمية عندما يطلب منهم ذلك	63.2	1.98	17.4	خطرة جداً
12-	النظرة للعلوم على أنها تخصص الأذكاء وإنكار قدرة عقولهم على الفهم	62.3	2.10	17.6	خطرة جداً
24-	التسرع في إطلاق التعميمات مما يوقعهم في الخطأ العلمي	61.8	1.87	15.3	خطرة جداً
19-	تدني القدرة على ترجمة الكلام العلمي إلى صيغ رياضية أو رمزية أو معادلات كيميائية وبالعكس	60.7	1.89	19.0	خطرة
13-	الافتقار للمهارات اليدوية في التجريب العملي والتعامل مع الأدوات والمواد العلمية مثل: الأحماض والقواعد وأدوات التشريح وأدوات القياس والموازين	59.9	2.07	20.0	خطرة
25-	الخلط بين المفاهيم العلمية المتقاربة باللفظ: ظل-ضل، عامل مؤكسد-عامل مختزل	59.8	1.77	16.3	خطرة
7-	الافتقار إلى الأسلوب العلمي في التعبير والتفكير والاستدلال المنطقي	58.5	1.81	18.6	خطرة
16-	تدني القدرة على ربط المفاهيم العلمية السابقة بالمفاهيم العلمية اللاحقة باعتبار أن العلم بناء تراكمي مثل ربط: مفهوم الذرة بمفهوم التفاعل، والوزن مع الجاذبية	57.9	1.69	16.3	خطرة
10-	تدني مستوى الصبر والدقة العلمية والصدق والأمانة والتعاون في تعلم العلوم	57.1	2.08	14.1	خطرة
26-	الخلط بين المفاهيم العلمية المتقابلة في اللفظ: مد-جزر، تمدد-تقلص، كسوف-خسوف، انكسار-انعكاس	56.6	1.80	14.2	خطرة
14-	صعوبة تقدير قيمة تقريبية منطقية لمسافة معينة أو حجم معين أو وزن جسم معين أو الزمن أو السرعة	56.6	1.72	18.1	خطرة
17-	تدني المعرفة بأن العلم يتصف بالشمولية والتعميم كما في قوانين الحركة والغازات والوراثة والجاذبية ويخطئون في تطبيقاتها	56.6	1.72	19.6	خطرة
8-	الافتقار للقدرة على ربط وتوظيف المعرفة العلمية التي تعلمها في حياتهم اليومية	56.5	1.79	18.2	خطرة
15-	تدني القدرة على كشف العلاقات بين المفاهيم العلمية مثل: الكتلة والكثافة والحجم والضغط والحرارة والسرعة مع الزمن والمسافة	56.2	1.63	16.0	خطرة
21-	تدني مستوى الميل للانتباه والمشاركة العلمية الفعالة في حصص العلوم	56.1	1.86	11.1	خطرة
9-	الافتقار للمهارات الأكاديمية مثل: التنظيم، والتوثيق، وعمل الرسومات، والجداول	55.9	1.98	19.3	خطرة
18-	تدني الوعي بأن العلم يؤثر في حياة المجتمع ويتأثر بنظرة المجتمع لهذا العلم	54.8	1.76	13.6	خطرة
4-	تدني القدرة على وصف وتفسير الملاحظات والمشاهدات العلمية وفقاً للمفاهيم العلمية التي تعلمها: ظاهرة قوس قزح، ظاهرة التوتر السطحي، ظاهرة الصواعق	53.0	1.67	15.1	خطرة
6-	تدني مستوى مهارات عمليات العلم الأساسية مثل: الملاحظة، والقياس، والتصنيف، والتنبؤ العلمي مثل: ملاحظة التغير في اللون، وقياس أوزان وأطوال، وتصنيف معادن حسب معيار الصلابة والتنبؤ بحدوث ظاهرة التصحر	52.4	1.95	17.0	خطرة
2-	التأسيس العلمي الضعيف في العلوم	52.4	1.68	16.8	خطرة
3-	تدني القدرة على طرح أمثلة علمية حقيقية حول مفاهيم وأفكار علمية ضمن دروسهم (الذوبان، التكيف، اللدائن، تفاعل كيميائي، صخور متحولة)	51.3	1.79	16.2	خطرة
5-	صعوبة فهم المفاهيم العلمية المجردة والمركبة وذات المثال الواحد مثل: الإلكترون، النواة، الذرة، الطاقة، الجينات، الشغل، DNA	51.3	1.66	15.8	خطرة
1-	الضعف في القراءة، والكتابة مما يؤثر على فهم دروس العلوم	40.9	1.98	16.3	مقلقة
20-	انتشار الأساطير والخرافات حول مفاهيم علمية معينة مثل ربط مفهوم الكسوف بموت قائد	38.6	2.05	14.2	مقلقة
		56.6	1.33	16.3	خطرة

الكلية

يلاحظ من بيانات الجدول (2) الآتي:

أولاً- هناك فارق كبير جداً بين واقع قصور الطلبة في تعلم العلوم ممثلاً بمتوسطات النسب المئوية المقدرة من قبل المعلمين والحد المقبول تربوياً واجتماعياً ممثلاً بمتوسطات النسب المئوية المقدرة من المحكمين، فضلاً عن تعدد جوانب القصور ذاتها لدى الطلبة لتشمل مختلف جوانب تعلم العلوم، الأمر الذي يعكس حالة مزمنة وواقعاً تربوياً متأزماً، ويمكن تفهيم هذا الواقع من خلال تفسير الفقرات في البنود اللاحقة.

ثانياً- خلو الفقرات من الحالة الطبيعية والحالة الكارثية؛ أي من اللون الأبيض واللون الأسود الأمر الذي يعني أن تعلم العلوم في مدارس هذه المنطقة التعليمية ليس طبيعياً تماماً أو مقبولاً تماماً، لكنه في الوقت ذاته لم يصل إلى حد الكارثة التربوية.

ثالثاً- وجود (6) فقرات تصف حالة تربوية خطيرة جداً وتمثل اللون الأحمر تستدعي الأولوية في المعالجة العاجلة على وجه السرعة، الأمر الذي يعني أن هذه الجوانب من القصور في تعلم العلوم تحتل المرتبة الأولى في الخطورة، وهي ذات أولوية في المعالجة. وبمنظرة فاحصة في مضمون هذه الفقرات يتضح أن جوانب القصور التي تعبّر عنها هذه الفقرات قد يعزى مصدرها بصفة جوهرية إلى أسلوب التعلم والتعليم المتبع في حصص العلوم؛ إذ تتأثر طريقة "تعلم" الطلبة بطريقة "تعليم" المعلمين، فإذا كانت أساليب تعليمهم تتسم بالسطحية والصورية، وتتمحور حول الأساليب التقليدية الشائعة، وتمارس بصفة سائدة من قبل معلمي العلوم مثل: أسلوب المحاضرة، والتلقين، والتنقيل، فإنه من الطبيعي أن نجد تعلم الطلبة يتجه نحو التركيز على الحفظ الآلي للمفاهيم العلمية، والتسرع في التعميمات؛ خاصة أن نظام الامتحانات المتبع في المدارس غالباً ما يعكس كم المعلومات وسطحيتها وإهمال الجانب التطبيقي، إذ لا توجد علامة مخصصة في الاختبارات الصفية أو الشهادة المدرسية للجانب التطبيقي، الأمر الذي يعكس تجاهل هذا الجانب بقصد أو بدون قصد.

ومع أنه لا يمكن إنكار تدني رغبة بعض الطلبة في البحث والتلقيب، ووجود نظرة ومعتقد لديهم بأن مادة العلوم تخص الأذكاء، وينكرون قدرة عقولهم على فهم واستيعاب العلوم، إلا أنه ولحسن الحظ فإن هذه الفئة من الطلبة هي قليلة العدد في الصفوف المدرسية، فقد نجد عادة من (2-3) طلاب يحملون مثل هذه التصورات، فقد أشار باركر (Parker, 2010) إلى أنه يبدأ التناقص في الاهتمام بالعلوم بعد الصف الثالث إذ إن حوالي 50% من الطلبة ليس لديهم اهتمام بالعلوم ثم يتزايد هذا التناقص في المرحلة المتوسطة والثانوية، وقد يصل إلى المرحلة الجامعية، كما أن اتجاهاتهم نحو العلوم في المرحلة الأساسية تؤثر على اختياراتهم التخصصية في المرحلة الجامعية؛ كون معظم حصص العلوم يرونها لا ترتبط بواقعهم وإنما تمثل جسم منظم من المعرفة العلمية والمعلوماتية الجامدة.

رابعاً- وجود (19) فقرة تصف حالة تربوية خطيرة تمثل اللون البرتقالي الأمر الذي يعني أنها تستدعي حالة الاستعداد والتأهب القصوى، وتمثل منطقة التأزم في تعلم العلوم لدى الطلبة في هذه المنطقة التعليمية الأمر الذي يظهر تزايد القصور وتفاقمه لدى الطلبة في تعلم العلوم باتجاه حدوث الكارثة التربوية، وقد يعزى السبب إلى القضايا الآتية، في ضوء مضمون هذه الفقرات:

- كثرة عدد المفاهيم العلمية التي تطرح في المناهج والكتب المدرسية مما يعكس عدم الانسجام بينها وبين الزمن المخصص لتدريسها سواء من حيث عدد الحصص الصفية، أو مدة الفصول الدراسية، فضلاً عن ضعف الامكانيات المدرسية المناسبة لتنفيذ المقررات المدرسية من حيث الأدوات والمواد والأجهزة العلمية (زيتون، 2001).

- عدم معرفة معلمي العلوم لطرق تدريس أخرى بسبب عدم التأهيل الجيد والتدريب الجدي والمستمر في هذه المنطقة التعليمية؛ فطريقة المحاضرة هي طريقة مألوقة وتتلمذ عليها المعلم، والمعلم لم يألف طرق التدريس التي تؤكد على اكتساب المهارات اليدوية، أو القيم العلمية، أو مهارات عمليات العلم، والاستقصاء، وأسلوب حل المشكلات، والمناقشة المفتوحة والمقيدة، والتعليم التعاوني، والمشاركة في التعبير، والتفاعل مع المادة العلمية (زيتون، 2001).

- عدم تمكن بعض معلمي العلوم من المحتوى التعليمي الذي يدرسه للطلبة، فقد أشار بايراكتار (Bayraktar, 2009) في دراسته إلى حوالي 50% من المعلمين لم يتمكنوا من الإجابة بشكل صحيح عن أسئلة اختبار حول مفاهيم أساسية في المرحلة الابتدائية مثل: طبيعة المادة، والكثافة، والنجوم، والضوء، والكهرباء، فقد أجابوا على أقل من 11 سؤالاً من أصل 31 سؤالاً بشكل صحيح، كما أشار (Fang and Chen, 2010) أن مستوى المعرفة العلمية لمعلمي العلوم حول عمليات العلم في المدارس الثانوية لم تكن مرتفعة كثيراً.

- طبيعة المجتمع المحلي (الكرك) وثقافته الذي يعزز ويُعظم في نفس الطلبة الحصول على وظيفة في وقت مبكر في الجيش مثلاً دون الالتفات أو إعطاء التعليم أهمية قصوى وألوية وذلك لعوامل اقتصادية واجتماعية.

خامساً- وجود فقرتين فقط تصفان حالة تربوية مقلقة وتمثل اللون الأصفر، الأمر الذي يعني أن الوضع مقلق لدى المعلمين لكنه ليس قلقاً جوهرياً، وقد يعزى السبب في ذلك إلى طبيعة مضمون الفقرات نفسها فهي تتعلق بالقراءة، والكتابة، والعمليات الحسابية الأربع وهي قليلة الوجود لدى طلبة الصف العاشر بوجه عام، أما الفقرة الثانية المتعلقة بالأساطير، والخرافات؛ فهي ليست شائعة في مجال العلوم بوجه عام وإنما ربما تكون شائعة في الجوانب الاجتماعية.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد المعلمين على فقرات الاستبانة

النوع	مدة التعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الذكور	2 فأقل	6.23	1.05	28
	بين 2-4	5.79	1.10	26
	أكثر من 4	5.60	1.37	24
	الكل	5.89	1.19	78
الإناث	2 فأقل	5.41	1.50	29
	بين 2-4	5.41	1.38	26
	أكثر من 4	5.56	1.44	31
	الكل	5.46	1.43	86
الكل	2 فأقل	5.81	1.36	57
	بين 2-4	5.60	1.25	52
	أكثر من 4	5.57	1.38	55
	الكل	5.66	1.33	164

كان نص السؤال الثالث "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في تقديرات معلمي العلوم لنسبة الطلبة الذين لديهم قصور في كل جانب من جوانب القصور في تعلم العلوم المدرجة في الأداة تعزى إلى جنس المعلم ومدة تعليمه للطلبة والتفاعل بينهما؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات وتم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول (3) يوضح هذه النتائج.

جدول (4) نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر جنس المعلم ومدة تعليمه للطلبة في المدرسة والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	7.045	1	7.045	4.022	*0.047
مدة تعليم الطالب	2.010	2	1.005	0.574	0.565
الجنس X مدة تعليم الطالب	4.360	2	2.180	1.245	0.291
الخطأ	276.728	158	1.751		
المجموع	5549.414	164			

الدرس، وتخدم في الوقت ذاته حرصهن الدائم على التميز (اللميع، 2004).

كما أن الركوز إلى أسلوب واحد في التدريس يعيق تعلم بعض الطلبة ويسهم في خفض الدافعية للمشاركة، فاستخدام المعلمين لأساليب تقليدية مثل المحاضرة - وهي شائعة في تعليم العلوم وفي المرحلة الأساسية على وجه الخصوص - يؤدي إلى عدم قدرة الطلبة على الإصغاء والمتابعة طوال فترة الإلقاء وبالتالي يؤدي إلى اكتسابهم لأجزاء من المحتوى التعليمي وليس لجميع مكوناته، مما يضعف إدراكهم بالعلاقات المختلفة التي تربط بين عناصر المحتوى التعليمي ومكوناته المختلفة، مما يؤثر بالنتيجة سلباً على مستوى استيعابهم لهذا المحتوى (كويران، 2001)، وهذا ما بدا جلياً لدى الطلبة الذكور بحسب تقديرات معلمهم.

كما أن المعلمين الذكور محكومون بالنظرة المثالية للطلبة، ويجدون صعوبة في التخلي عنها (Blair, 2000)، فإذا علمنا أن الحالة المثالية للتعلم غير موجودة على أرض الواقع التعليمي، فبالنتيجة ربما تكون تقديراتهم لأداء الطلبة مرتفعة بعض الشيء، مقارنة مع تقديرات المعلمات.

كما يلاحظ من بيانات الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير مدة تعليم معلم العلوم للطلاب،

يلاحظ من بيانات الجدول (4) أن هناك فروقاً في تقديرات معلمي العلوم (ذكور، إناث) لنسبة الطلبة الذين لديهم قصور في تعلم العلوم حسب جنس الطلبة (ذكر، أنثى)، وبالأستناد إلى قيم المتوسطات الحسابية فإن الفروق لصالح تقديرات المعلمين الذكور لجوانب قصور تعلم العلوم لدى الطلبة الذكور، وهذه النتيجة تعني أن جوانب القصور المدرجة في الأداة تنتشر في مدارس الذكور بشكل أكبر من مدارس الإناث بحسب تقديرات المعلمين وليس بحسب كونهم ذكراً أو إناثاً. كما وتعكس هذه النتيجة في الوقت ذاته الضعف العام لدى الطلبة في العلوم وقلة رغبتهم في الدراسة (اللميع، 2004)، ويمكن تفسير ارتفاع تقديرات المعلمين الذكور لنسبة الطلبة الذين لديهم قصور في الجوانب المدرجة في الأداة مقارنة مع تقديرات المعلمات بالأسباب الآتية:

هناك عدد من المعلمين الذكور يرى أن إلقاء الدرس كافٍ لإفهام الطلبة، ويقيس قدراتهم في التعلم والتذكر، والتفكير المجرد بقدرات الراشدين، وهذا ما يجعلهم يتوقعون أشياء كثيرة من الطلبة فيتفاجأون بالقليل ويصابون بالإحباط عند عدم تحقق ذلك، فالمعلمون الذكور بوجه عام يعكسون النظرة التقليدية في التدريس، وعلى العكس من ذلك فإن المعلمات أكثر فاعلية في تنفيذ المناهج المدرسية من خلال التنوع في تقديم الدروس بوسائل مختلفة تخدم

بني خلف، محمود (1994). **تقويم أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

زيتون، عايش (2001). **أساليب تدريس العلوم**. الطبعة العربية الأولى، الإصدار الرابع، الأردن - عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

القادري، سليمان (2004). **معيقات تعلم الطلبة للمفاهيم الفيزيائية من وجهة نظر معلمي الفيزياء في شمال الأردن**. المنارة - جامعة آل البيت، 10 (4)، 254-217.

كمويران، عبد الوهاب (2001). **مدخل إلى طرائق التدريس**. الطبعة الأولى، العين: دار الكتاب الجامعي.

اللميع، فهد (2004). **المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت**. *المجلة التربوية*، 18 (70)، 114-159.

وزارة التربية والتعليم (1988). **المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي**. رسالة المعلم، 29 (2،3)، عمان الأردن.

وزارة التربية والتعليم (1991). **منهاج العلوم وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي**. المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، الأردن، عمان: المطبعة الاقتصادية.

وزارة التربية والتعليم (2005). **الإطار العام والنتائج العامة والخاصة-العلوم لمرحلة التعليم الأساسي**. إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان-الأردن.

Bayraktar, S. (2009), Misconceptions of Turkish pre-service teachers about force and motion, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7, 273-291.

Blair, J. (2000). Honored teachers want pay and respect. *Education Week*, 19 (36), 1-2, (AN 3320236).

Chang, H.; Chen, J.; Guo, C.; Chen, C.; Chang, C.; Lin, S.; Su, W.; Lain, K.; Hsu, S.; Lin, J.; Chen, C.; Cheng, Y.; Wang, L., and Tseng, Y. (2007), Investigating primary and secondary students' learning of physics concepts in Taiwan, *International Journal of Science Education*, 29 (4), 465-482.

Chin, C.; Brown, D. and Bruce, B. (2002), Student-generated questions: A meaningful aspect of learning in science, *International Journal of Science Education*, 24 (5), 521-549.

Department for Education, UK, (2009), *The National Strategies*, Published on Dcst.gov.uk / National Strategies, *Common Weaknesses in GCSE Science*.

وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين جنس المعلم ومدة تعليمه للطالب في المدرسة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه نظراً لشدة وضوح جوانب القصور لدى الطلبة فإن المعلمين والمعلمات على اختلاف مدة تعليمهم للطلبة يلحظون هذه الجوانب، ولا تحتاج إلى فترة زمنية لملاحظتها وقياسها، وهي من القضايا المشتركة بين الجنسين، وبالتالي يستطيع المعلم أو المعلمة في كل حصة صفية وكل اختبار أو نشاط ملاحظة تلك الجوانب.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحث يوصي بالآتي:

- على معلمي العلوم مواجهة جميع جوانب القصور التي ظهرت لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في تعلم العلوم بعد أن أصبحت واضحة ومعروفة لديهم، من خلال وضع الخطط الوقائية والعلاجية المدروسة التي تشمل عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم التربوية في مجال تعلم وتعليم العلوم، آخذين بعين الاعتبار درجة الأولوية والخطورة لجوانب القصور كما ظهرت في نتائج البحث، مع ضرورة أن نصل بالتعليم في هذه المنطقة التعليمية وغيرها من التلخيص من حالة الاختباء وراء مصطلح "المدارس الأقل حظاً" أو "المناطق النائية".
- توجيه الجهود التربوية على مستوى الوزارة ومديريات التربية التابعة لها نحو مدارس الذكور بوجه خاص ومدارس الإناث بوجه عام لمواجهة الخطر، لاسيما وأن النتائج أظهرت تفاقم المشكلة فيها وبداية تطور الحالة نحو حدوث الكارثة التربوية إذا تم التغاضي أو التغاضي عن وجودها ومواجهتها بكل السبل المتاحة بعزم وحرص وجدية.
- توجيه الجهود البحثية في الجامعات بالتعاون مع المدارس نحو دراسة ومعالجة كل جانب من جوانب قصور تعلم العلوم لدى الطلبة بما يبرز دور الجامعات في خدمة المجتمع المحلي من جهة وبما يعزز ويعظم دور الجامعات في المسؤولية الوطنية والعلمية من جهة أخرى.

المراجع

بغارة، حسين (2002). **دراسة تحليلية لمعيقات تدريس العلوم التي أثرت على مستوى أداء طلبة الأردن في العلوم استناداً إلى نتائج الدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم (إعادة) لعام 1991**. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، سلسلة الدراسات حول الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات، سلسلة دراسات المركز (92).

- Loverude, M.; Heron, P., and Kautz, C. (2010), Identifying and addressing student difficulties with hydrostatic pressure, *American Journal of Physics*, 78 (1), 75-85.
- Morgil, I. and Yoruk, N. (2006), Cross-age study of the understanding of some concepts in chemistry subjects in science curriculum. *Journal of Turkish Science Education*, 3 (1), 15-27.
- Parker, E. (2010), The relationship between nature of science understanding and science self-efficacy beliefs of sixth grade students, *Georgia State University*, Digital Archive @GSU, Middle-Secondary Education and Instructional Technology Dissertations, Department of Middle-Secondary Education and Instructional Technology.
- Quigley, C.; Pongsanon, K., and Akerson, V. (2010), If we teach them, they can learn: Young students views of nature of science aspects of elementary students during an informal science education, *Journal of Science Teacher Education*, 21, 887-907.
- Tarakci, M., Hatipoglu, S., Tekkaya, C., and Ozden, M. (1999), Across-age study of high school students' understanding of diffusion and osmosis. Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi, *Journal of Education*, 15, 84-93.
- Education Standards and Assessment Unit (ESAU), (2008), *A survey of science in government primary schools in the Cayman Island*, ESAU, *Building excellence together*, INVESTOR IN PEOPLE.
- Eryilmaz, A. (2002). Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on students' misconceptions and achievement regarding force and motion, *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (10), 1001-1015.
- Fang, X. and Chen, Z. (2010), A study on the current status of teaching and learning science process skills in Anhui Province secondary schools, *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(1), Article 14.
- Gyoungcho, L., and Jinseog, Y. (2007), Addressing students' difficulties in understanding two different expressions of gravitational potential energy (1): mgh and GMm/r . *American Institute of Physics*, 165-168.
- James, D.; Michelene, T., and Elana, J. (1995), Assessing students' misclassifications of physics concepts: An ontological basis for conceptual change, *Cognition and Instruction*, 13 (3), 373-400.
- Kerr, K. Beggs, J., and Murphy, C. (2006), Comparing children's and students teachers' ideas about science concepts. *Irish Educational Studies*, 25 (3), 289-302.

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان

جهاد علاء الدين* و عز الدين عبد الرحمن**

تاريخ قبوله 2011/11/28

تاريخ تسلم البحث 2011/5/16

The Effectiveness of a Group Counseling Program in Reducing Stress and Pessimism Among Mothers of Jordanian Children With Cancer

Jehad Alaedein, Faculty of Educational Sciences, Hashemite
University.

Ezzeldeen Abdelrahman, Educational Counseling - Sinnar
University, Wad Madani- Sudan.

Abstract: This study aimed to identify the effectiveness of a group counseling program in reducing stress and pessimism among mothers of Jordanian children with cancer. The study sample, which consisted of twenty (20) participants, was divided randomly into two equal groups: an experimental group which received a counseling program based on cognitive behavioral therapy approach, and a control group that did not receive any counseling program. Results of Analysis of Covariance [ANCOVA], for both stress and pessimism scales showed that there were statistically significant pre-post test differences between the experimental group and the control group, where the level of stress and the pessimism among mothers in the experimental group decreased significantly compared to the control group. Further, results of post-and follow-up tests comparisons for each of the dependent variables showed that while levels of stress increased, levels of pessimism decreased, but these differences were not significant. (**Keywords:** Group counseling program, Parental stress, Pessimism, Jordanian mothers of children with cancer, Care giving children with cancer, Cognitive behavioral theory [CBT]).

(Kazak et al., 2004; Sahler et al., 2005; Streisand Zabora, Loscalzo, and BrintzenhofeSzoc et al., 2000). وبصورة خاصة، أشارت نتائج إحدى دراسات ما وراء التحليل (Sheard and Maguire, 1999)، إلى أن هذا النوع من الخدمات النفسية كان فعالاً للغاية في التقليل من مستويات التوتر والقلق والتشاؤم والاكتئاب لدى مرضى السرطان وأسرههم وأن كفاءته لا تقل عن الإرشاد الفردي. كما أثبتت بعض الدراسات (e.g., Antoni et al., 2001)، كفاءة برامج الإدارة والتحكم في التوتر المستندة إلى المنهج المعرفي السلوكي (Cognitive-behavioral Stress Management)، المصممة بحيث تقدم ضمن مجموعات إرشادية، في التقليل من التشاؤم والاكتئاب وزيادة النواتج الإيجابية لدى مرضى السرطان، وتبين أن برنامجاً إرشادياً يتألف من عشر (10) جلسات إرشاد جمعي أسبوعياً، أدى إلى تناقص الاكتئاب وزيادة التفاؤل، كما استمر الاحتفاظ بهذه المكاسب العلاجية في القياس التتبعي بعد مرور ثلاثة أشهر.

ملخص: هدفت هذه الدراسة لتعرف فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان. تكونت عينة الدراسة من (20) أما لأطفال مصابين بسرطان اللوكيميا للمفاوية الحادة، قسمت عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: المجموعة التجريبية التي تلقت أفرادها برنامجاً إرشادياً يستند إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي، والمجموعة الضابطة التي لم يتلق أفرادها أي برنامج إرشادي. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة من الأمهات على مقياسي التوتر والتشاؤم، حيث انخفض مستوى التوتر والتشاؤم بدرجة أعلى لدى الأمهات في المجموعة التجريبية بالمقارنة مع الأمهات في المجموعة الضابطة. كما أشارت نتائج المقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى وجود فروق ظاهرة بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي، لصالح التتبعي على بعض المقاييس، فقد ارتفعت الدرجات سلباً على مقياس التوتر في حين انخفضت إيجابياً على مقياس التشاؤم، لكن هذه الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية. (**الكلمات المفتاحية:** برنامج إرشاد جمعي، التوتر الوالدي، التشاؤم، أمهات أطفال أردنيين مصابين بالسرطان، نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي).

مقدمة: أصبحت الخدمات النفسية في الوقت الحالي عنصراً حيوياً حاسماً من عناصر العلاج الشامل لسرطان الطفولة (American Academy of Pediatrics, 1997)، من أجل التعامل والتصدي للمخاطر النفسية التي قد تواجه الأطفال المصابين بالسرطان وأسرههم، وقد استجابت العديد من المؤلفات والأعمال البحثية المنشورة لهذا بواسطة تطوير برامج وتدخلات علاج نفسي مثبتة فاعليتها تجريبياً في التخفيف من حدة الاضطرابات النفسية الملازمة للمرض، بحيث تقدم من خلال إنشاء مجموعات إرشادية لمرضى السرطان من الأطفال وأسرههم (Pai, Drotar, Zebracki, Moore, 1999; Powers, 2006; Youngstrom, 1999). ويُعد الإرشاد الجمعي المستند إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي (Cognitive Behavior Therapy [CBT])، واحداً من الخيارات الناجحة في التقليل من التوتر والمحن النفسية المرتبطة بإصابة أحد أفراد الأسرة بالسرطان بالسرطان (e.g., Barakat, Hetzke, Foley, Carey, Gyato, and Phillips, 2003).

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

** كلية التربية، جامعة سنار، ود مدني، السودان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أولاً: برامج الإرشاد والعلاج النفسي الجمعي لأسر الأطفال المصابين بالسرطان

بدأت الدراسات والبحوث في أواخر السبعينيات في التركيز على برامج الإرشاد الجمعي التي أجراها الأخصائيون والمرشدون النفسيون لمعالجة الجوانب النفسية المتعلقة بمرض السرطان، ما أدى إلى حدوث تقدم معقول في وصف المصاعب التي يواجهها مرضى السرطان وأسرها وإلى فحص عمليات التوافق التي يقومون بها (Andersen, 1989). وتشير المراجعة للأدب النفسي (e.g., Best, Streisand, R., Catania, L., and Kazak, 2002; Kazak et al., 2004, 2005; Sahler et al., 2005; Streisand et al., 2000)، في مجال التدخلات وبرامج الإرشاد النفسي الجمعي للأمهات ومقدمي الرعاية للأطفال المصابين بأمراض مزمنة ومنها السرطان، إلى أن المجموعات الإرشادية المستندة إلى العلاج المعرفي السلوكي وأن تدخلات مجموعات التعليم النفسي (Psychoeducation Group Interventions)، تقف في المقدمة وتحتل الصدارة في مساعدة هذه الفئة.

ويكون التركيز الرئيس في برامج الإرشاد المعرفي السلوكي الجمعي على مساعدة مرضى السرطان وأسرها في تعديل الصور العقلية المتعلقة بالمرض وبعملية العلاج للمرض. ونظراً لأن التوتر والخوف والقلق والأفكار السلبية من الأمور الشائعة بين مقدمي الرعاية وأطفال السرطان، فإن تدخلات العلاج المعرفي السلوكي الجمعي قد تكون فعالة في تمكين مرضى السرطان وأسرها من المحافظة على السيطرة وإدارة حالة عدم التأكد المتفشية في حياتهم، ومن تناول قضايا التجنب، وضمان تحقيق أقصى بيئة داعمة ممكنة (Kanfer, and Goldstein, 1986; White, 2001).

وفي هذا السياق، يوصي الباحثون بأخذ الحيطة والحذر في اختيار الفنيات الخاصة بهذا المنهج، فعلى سبيل المثال، على الرغم من أن فنيات إعادة الصياغة المعرفية (Cognitive reframing) يمكن أن تكون مفيدة مع المعتقدات غير العقلانية المتعلقة بالحالة الصحية في المراحل المبكرة من هذا المرض، إلا أنها أيضاً قد تولد مشاكل في المراحل المتقدمة من المرض، وبدلاً من ذلك، فإن إعادة العزو اللفظي (Verbal re-attribution)، بترديد العبارات الشفوية المصححة، تعتبر هي الحل الأمثل مع مثل هؤلاء المرضى أو أسرها (See Wells, 2000)، وخاصة أولئك الذين يميلون إلى التهويل والمبالغة.

وتنفذ برامج العلاج المعرفي السلوكي غالباً بواسطة تدريب المسترشدتين على مهارات حل المشكلات (Problem-solving)، ومهارات المواجهة (Coping Skills)، وإدارة التوتر (Stress Management)، (Lazarus and Folkman, 1984). كما تمارس تدخلات التعليم النفسي من خلال تزويد المسترشدتين بالمعلومات العلمية الصحيحة والمتعلقة بالمرض وبسبل الاستفادة من الالتزام بالخطة العلاجية، وتقديم معلومات تثقيفية عن مرض السرطان والاحتياجات الأساسية للأطفال

ويواجه الأطفال المصابون بمرض السرطان وأسرها وبشكل خاص الأمهات والآباء ضغوطات كبيرة متعددة ومنتشرة بما في ذلك الآثار الطبية الجانبية (Bryant, 2003)، والتغيرات الكبيرة في الأنشطة اليومية (Woodgate, Degner, and Yanofsky, 2003)، والاضطراب في الأدوار الاجتماعية والأسرية (Kazak, Simms, and Rourke, 2002)، والتهديد بالموت. وتؤدي معرفة الوالدين بتشخيص حالة طفلهم إلى استثارة الأفكار التشاؤمية المرتبطة باحتمالية حدوث الموت للطفل. ويمثل التهديد بفقدان الطفل ضغطاً وتوتراً أولياً للوالدين وللأسرة برمتها خلال كفاحها ضد المرض، ما يعرضها للدخول في حالة مستمرة من التهديد والإحباط المزمّن وتوقع الخطر. وتقلل حالة الإحباط هذه من الشعور بوجود فرص الحياة والأمل بالشفاء، وتحتاج الأسرة في هذه المرحلة إلى الكثير والمزيد من الدعم والمساندة للوقوف أمام تحديات هذا المرض الخطير (زيدان، 2001).

وتعرض هذه الضغوطات البالغة هذه الفئة المحتملة من المسترشدتين لمخاطر الصعوبات النفسية قصيرة وطويلة الأمد، ويسجل مقدمو الرعاية (Caregivers) (وأغلبهم من الأمهات) لهؤلاء الأطفال معدلات عالمية من شيع التوتر والضيق النفسي، حيث تشير أحدث التقديرات (Sloper, 2006; Pai et al., 2006) (e.g., 2000)، إلى أنها قد تصل إلى نسبة (51٪)، وعلاوة على ذلك، فإنهم قد يظهرون أعراض توتر ما بعد الصدمة (Kazak et al., 1997)، وأعراض الاضطرابات الداخلية (Internalizing)، كالنكاش والقلق والعزلة (Best, Streisand, Catania, and Kazak, 2002; Kazak et al., 2004; Manne et al., 2001). وتضيف عوامل تعاسة الأطفال الذين يعانون من السرطان وصعوبة التجربة المليئة بالألم الجسدي والنفسي البالغة الوطأة (Koocher and O'Malley, 1981)، وأعراض توتر ما بعد الصدمة (Hobbie et al., 2000)، بالإضافة لتناقص المهارات الاجتماعية بالمقارنة مع أقرانهم، على الوالدين عبئاً إضافياً آخر يلقي على كاهلهم المزيد من مصادر التوتر والمعاناة. وتبرز هذه الأوضاع الشديدة الوطأة حاجة الوالدين للمساعدة النفسية المتخصصة من خلال العديد من التدخلات وبرامج المساعدة الإرشادية والدعم النفسي والاجتماعي لتمكينهم من التماسك النفسي والمواجهة البناءة ومن تحمل مسؤولية رعاية طفلهم المريض بكفاءة.

واستجابة لهذه المشكلة الخاصة بالأسرة أتت هذه الدراسة التجريبية لفحص مدى كفاءة برنامج إرشاد جمعي صمم للتقليل من التوتر والتشاؤم لدى عينة من أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان. وتحديداً، لقد نشأت فكرة البحث الحالي بسبب ندرة البحوث العربية التي أجريت في مجال تصميم وفحص فاعلية المجموعات الإرشادية والعلاجية وبرامج الإرشاد النفسي الجمعي الموجهة للآباء والأمهات الذين يتولون رعاية أطفالهم المصابين بأمراض مزمنة ومحفوفة بخطر عدم البقاء على قيد الحياة كالسرطان.

المرضى، وتسهيل الاتصال مع الفريق الطبي، وتعلم سبل توظيف والاستفادة من الدعم الأسري والاجتماعي، باستخدام عدد من الأساليب والفنيات الإرشادية كالشرح وإعطاء التعليمات والنمذجة ولعب الدور والواجبات البيئية والتعزيز والتغذية الراجعة وتسجيل ومراجعة المعتقدات والأفكار التشاؤمية والأحداث الذاتية السلبية والتخيل العقلاني المعرفي. وفيما يلي عرض لبعض الفنيات الإرشادية الشائعة التي يستخدمها العلاج المعرفي السلوكي والتي استخدم البعض منها أيضاً في برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية.

1. التدريب على حل المشكلات: يعمل هذا الأسلوب على تطوير مهارات حل المشكلات (D'Zurilla, and Goldfried, 1971; D'Zurilla, and Nezu, 1982) من خلال تطوير استراتيجيات عامة مناسبة للتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول لها في حالة مواجهتها، وتسير هذه العملية عبر الخطوات: الاعتراف بالمشكلة وإدراكها، تعريف المشكلة، وتحديد، اقتراح الحلول الممكنة، اختيار أحد الحلول، والتففيذ.

2. إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring): لقد تطورت معظم أساليب العلاج المستخدمة في إعادة البناء المعرفي مباشرة من أعمال كل من إليس (Ellis, 1984)، وبيك وآخرين (Beck, 1993; Beck, Rush, Shaw, and Emery, 1979)، ويهدف اتجاه إليس إلى تعليم المسترشدين أساليب لتحديد كيف تتأثر العلاقة بين المشاعر والسلوك بالمعتقدات وليس بالأحداث، من خلال نموذج (ABC)، فالمعالج يساعد المسترشد في تحديد المعتقدات غير المنطقية والتي تؤثر في تفسير الأحداث ويناقد معه التأثير السلبي لهذه المعتقدات على السلوك، والهدف هو تحديد تأثير هذه المعتقدات على التفكير. ويعتمد هذا المنهج على المواجهة إلى حد ما. وحسب إجراءات بيك (Beck's Procedures)، تتضمن عملية إعادة البناء المعرفي (Beck, 1990; Emery, and Greenberg, 1990)، استكشاف وتمييز وتسجيل الأفكار السلبية، واتضح الرابطة بينها وبين الانفعال والسلوك، ما يؤدي أيضاً لتوفير بيانات لاختبار الواقع لكل من المريض والمعالج. وعندما يشعر المعالج بأن المريض أصبح قادراً على البدء في تحديد الأفكار أثناء الجلسة يصبح بإمكانه أن يطلب من المريض أن يراقب تفكيره الخاص ما بين الجلسات (كواجب بيتي) (Williams and Williams, 2005). وترافق العملية ملاحظة المقدمات (A) والنتائج (C) المتعلقة بهذه السلوكات والمواقف المليئة بالتوتر (B)، بالإضافة إلى استجابات القبول وهي مجموعة من السلوكات التي تعتبر ردود فعل لأنشطة التيقظ والوعي السابقة، مثل: عدم إطلاق الأحكام على مشاعر الفرد وأحاسيسه وتقبل المشاعر الإيجابية والسلبية بوصفها جزءاً من الحياة.

3. الضبط الذاتي (Self-Control): وفيه يعمل الفرد على إحداث تغيير في سلوكه عن طريق إحداث تعديلات في العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في هذا السلوك. وتصنف إستراتيجيات ضبط الذات إلى ثلاثة أنواع: الإستراتيجيات البيئية وتتضمن تغيير الأوقات والأشخاص والأماكن أو المواقف حيث يتعرض الفرد لخبرة السلوك الصعب المستهدف التحكم به؛ والإستراتيجيات السلوكية وتتضمن على تغيير المقدمات الممهدة أو نتائج السلوك؛ والإستراتيجيات المعرفية وتتضمن تغيير الأفكار أو الاعتقادات المرتبطة بالسلوك المستهدف (Rokke, Tomhave, and Zelijko 2000). وقد طورت فنية العلاج بالضبط الذاتي (Rehm, 1979)، أصلاً لعلاج الاكتئاب وبحيث تتضمن عروضا تعليمية، وتمارين لتعليم المفاهيم والمهارات، وتطبيق هذه المهارات في الحياة اليومية للمشاركين خلال مهام الواجبات البيئية.

4. تعديل الأفكار والمشاعر السلبية: تكون المشكلة الرئيسة في التفكير السلبي لكونه يبدو كما لو كان نهائياً لا يقبل التغيير أو لا جدال فيه، لكن إذا تعلم المريض أن يسجل أفكاره هذه، فإن ذلك يؤدي إلى التقليل من تأثيرها لأن ذلك يجعلها مجرد أفكار يمكنه النظر إليها ورؤيتها كظاهرة نفسية فقط، والتعرف بالتالي، على بعض ردود الفعل المرتبطة بها، الأمر الذي يساعد في زيادة وعي المريض والتباعد بينه وبين أخطاء تفكيره، ما يؤدي إلى تمهله قبل الوقوع في مثل هذه الأخطاء مستقبلاً، ويتم ذلك من خلال محاولة إيجاد أدلة مضادة للأفكار السلبية أو الوصول للمشكلات باستخدام بدائل (Longmore, and Worrell, 2007).

5. لعب الدور (Role Play): إذا أتيح للفرد أن يعبر عن اتجاه جديد أو معتقد عقلاني مناسب وأن يعيد ويكرر ذلك فإن الاتجاه الجديد سيتحول في الغالب إلى خاصية دائمة. ومن المعروف أن التغيير الناتج عن لعب الأدوار يرجع إلى استباق حدوث الأشياء قبل وقوعها. فالفرد من خلال القيام بلعب أدوار مختلفة تمثل الموقف الذي يمكن أن يؤدي إلى اضطراب، سيتمكن من أن يستيق من خلال التفكير في هذه المواقف - التغيير أو السلوك الذي سيحدث. ومن ثم فسيدخل المواقف الجديدة بثقة أكبر. فضلاً عن هذا، فإن المشاعر الإيجابية التي تسيطر عليه، بعد أن يتقن تمثيل الدور بطريقة انفعالية وسلوكية مناسبة ستطلق بشكل مباشر على المقولة الرئيسة في العلاج، وهي أن التفكير في حدوث الأشياء بشكل مخيف، أسوأ من الأشياء نفسها، وأن الاضطراب يتولد بسبب طبيعة التفكير في الأمور، أكثر مما يتولد من تلك الأمور ذاتها، كما أن لعب الدور يساعد الفرد على تعلم المهارات الاجتماعية المصاحبة للدور (Gil, and Jalazo, 2008).

(LaRocco, House, and French, 1980)، أنه على الرغم من وجود مظاهر مختلفة ومتعددة للدعم والمساندة الاجتماعية، والتي يتمثل بعضها في المساعدة المالية والمشاركة الوجدانية أو العاطفية والتفاهم، وتوفير المعلومات والإرشاد والتوجيه.... إلخ، إلا أن معظم نتائج الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال تركز على الدعم الوجداني أو العاطفي لأهميته ولأنه يمثل أهم بعد في حياة الفرد.

9. التحصين ضد التوتر (Stress Inoculation): تم تطوير هذا الأسلوب من قبل ميشنوم (Meichenbaum, 1985)، لمساعدة الأفراد الذين لديهم مخاوف مرضية تسبب لهم الكثير من القلق خاصة في المواقف الضاغطة. ويزود هذا الأسلوب الفرد بمجموعة من المهارات للتكيف مع الحالات المستقبلية، ويتكون من ثلاثة مكونات هي: تثقيف الفرد حول طبيعة ردود الفعل الناتجة عن التوتر، والتدريب على مهارات التكيف المعرفية والجسدية، ومساعدة الفرد على تطبيق هذه المهارات عند التعرض للموقف الضاغط. وتشتمل هذه العملية على مواجهة الشخص للمثيرات التي تبعث على القلق وذلك في جلسات علاجية، بهدف تعميم ردود الفعل الجديدة والمعدلة المكتسبة أثناء المعالجة، على المواقف التي يتوقع أن يواجهها بعد المعالجة (Cormier and Cormier, 1991).

ثانياً: أمهات الأطفال المصابين بالسرطان

قد تعني إصابة الطفل بمرض السرطان للأسرة فقدان (Loss) هذا الطفل، حيث أن موت الطفل يكون متوقعاً في أي وقت، خصوصاً في فترة الانتكاسة (Relapse)، لهذا فإن العناية بالطفل المصاب بالسرطان والمهدد لحياته ليست بالأمر السهل على العديد من الأمهات وأفراد أسرة الطفل، حيث يتحمل الأهل أعباء ومتطلبات إضافية للعناية بالطفل تتراوح من المسؤوليات الجسدية والعاطفية والاقتصادية والاجتماعية، وغالباً ما تكون الأم من يتحمل معظم هذه الأعباء، لكونها الأقرب إليه، فهي تتولى الاعتناء به خلال إقامته في المستشفى، وعند رجوعه إلى المنزل، وعلى الأم أيضاً أن تتقبل قسوة الإجراءات التشخيصية والعلاجية حتى لو لم تكن مضمونة النتائج، وعليها التعامل مع الإجراءات الطبية المتكررة، وارتفاع التكاليف المادية للعلاج، وتشقت الأسرة، هذا بالإضافة إلى الأعباء التي تلقى على أفراد الأسرة المختلفين. لهذا يمكن القول إن إصابة الطفل بالسرطان تشكل أزمة (Crisis) للعائلة بأكملها، كما أنها تسبب اضطرابات في العلاقات الأسرية سواء بين الزوج والزوجة، أو بينهما وبين باقي أفراد العائلة، وبالتالي تعرض توازن العائلة للاختلال. كما يحدث تغيير في الأدوار لبعض أفراد الأسرة، فالأم مثلاً ستضطر للغياب عن البيت لمراقبة طفلها، كما ويتحمل الأب أو الابنة الكبرى أو الابن الأكبر مسؤولية العناية بباقي أفراد الأسرة، والقيام بالواجبات المنزلية اليومية، كما قد تضطر الأم إلى تقليل نشاطاتها الاجتماعية، وقد تضطر لترك عملها إذا كانت تعمل، وبالتالي يؤثر هذا على الحالة المادية للأسرة، ويمكن أن تعيش

6. الواجبات البيتية (Homework Assignments): لكي يتمكن الفرد من تعميم التغييرات الإيجابية التي يكون قد أنجزها مع معالجه، ومن أجل مساعدته على أن ينقل تغيراته الجديدة إلى المواقف الواقعية الملموسة، ولتقوية ودعم أفكاره ومعتقداته الصحية الجديدة، يتم توجيهه وتشجيعه على تنفيذ بعض الواجبات والأنشطة الخارجية. وتعد وتصمم هذه الواجبات البيتية بطريقة خاصة، بحيث تتضمن أنشطة وتدريباً معرفياً وسلوكياً. كذلك يحسن أن يتم انتقاء هذه الواجبات من موضوعات الجلسة العلاجية، حتى تكون مناسبة لعلاج المشكلة التي ترتبط بالأهداف القريبة والبعيدة للعلاج.

7. استراتيجيات المواجهة (Coping Skills): يعتبر لازاروس وفولكمان (Lazarus and Folkman, 1984)، من أوائل العلماء الذين صنفوا أساليب المواجهة التي يستخدمها الأفراد للتعامل وتدير الأحداث، إلى نوعين هما: استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكلة (Problem-Focused Coping Strategies)، التي تتضمن المعارف والسلوكيات التي تعالج المشكلة المسببة للتعاسة، وتعد أفضل الوسائل لمواجهة الضغوط التي تدرك أنها قابلة للسيطرة عليها، واستراتيجيات المواجهة المركزة على المشاعر (Emotion-Focused Coping Strategies)، التي تتضمن تنظيم الانفعالات والتعاسة المرتبطة بالضغوط، وترى من أفضل الوسائل لمواجهة المواقف التي تدرك أنها ليست قابلة للسيطرة عليها. وكأسلوب للمواجهة الفعالة، ولأن معظم مرضى السرطان وأسرهم يركزون على المرض نفسه كمصدر لمتاعبهم وتوترهم ومعاناتهم، يوصي البعض (Neilson-Clayton and Brownlee, 2002, p. 6)، بأنه من الأفضل البدء مع المسترشدين من خلال التركيز على "المشكلات التي أتت بك إلى الإرشاد؟" كما ويؤكد الباحثان نيلسون-كلايتون وبراونلي (Neilson-Clayton and Brownlee, 2002)، ضرورة قيام المرشد باستخدام أسئلة المواجهة مع مرضى السرطان وأسرهم، ليتمكن من استنباط وإشارة وإظهار الاستثناءات (Exceptions) من المسترشدين لأن الظروف التي تحيط بهم تبدو قاسية لا يمكن التغلب عليها، وذلك من خلال استكشاف المواقف التي أمكنهم السيطرة والتحكم بها بنجاح. وينصح هذان الباحثان بأن تركز أسئلة المواجهة على الحدة (Intensity)، مثلاً، "متى يمكن اعتبار المشكلة أقل شدة؟ أقل تكراراً؟ وكيف تمكنت من المحافظة على رباطة جأشك وتماسكك؟" (Neilson-Clayton and Brownlee, 2002, pp. 9-10).

8. تنمية الدعم الأسري والاجتماعي (Family and Social Support): وهي عملية ديناميكية لزيادة التأثير المتبادل بين الفرد وشبكة العلاقات الاجتماعية التي تمدّه بالدعم في المواقف الاجتماعية المختلفة. ويؤكد لاروكو وآخرون

(Spinetta and Spinetta, 1980). وتشير معظم الدراسات إلى أنه ومع مرور الوقت، يتراجع توتر الأم وتبدأ مؤشرات التعاسة العاطفية لديها في الانخفاض، ولكن يبقى العبء المدرك المرتبط برعاية الطفل المصاب بالسرطان مستقراً وثابتاً، كما تبقى وتفعل الخصائص الإيجابية لهذه الأم مثل السيطرة الوالدية والحنو والقدرة على الاستجابة (Steele et al., 2003).

وهذا النمط من تراجع توتر الأمهات ووضعهن النفسي قد يكون ذا صلة بالمستويات العالية من الدعم الاجتماعي الذي قدم لهن وللأسرة في وقت التشخيص، وقد يتعلق بالانخفاض التدريجي في كمية الدعم هذا، لكن مع ذلك، فإن من المفترض أن يتسم الدعم الاجتماعي باستقرار في النوعية والجودة المدركة للدعم في كافة مراحل علاج السرطان. وبصفة عامة، وبالرغم من المرونة التي قد يظهرها الآباء والأمهات في حالة مرض طفلهم بالسرطان، فإن الشعور بالوحدة الوالدية واستمرار حالة عدم اليقين والتأكد قد تستمر إلى ما هو أبعد من مرحلة العلاج، خاصة إذا كانت هناك آثار مستمرة لاحقة لعلاج للطفل (VanDongen-Melman et al., 1995).

ثالثاً: التوتر الوالدي (Parental Stress)

يمثل تشخيص سرطان الطفولة إحدى أكثر الخبرات المؤثرة الحادة والمعقدة والدائمة التي يُمكن للآباء أن يواجهوها (Rabineau, Mabe and Vega, 2008). وتشير الدراسات التي فحصت معدلات شيوع التوتر الوالدي إلى أن وجود مستويات توتر تتراوح من معتدلة إلى حادة يعتبر أمراً شائعاً جداً في السنة الأولى من علاج سرطان الطفولة، وينسب تتراوح ما بين (13-47%) من أهبات وآباء الأطفال المرضى الخاضعين لعلاج السرطان (Kazak et al., 2005; Murray, Kenardy, and Spence, 2008). وتؤكد مراجعة الأدب النفسي أنه وبالرغم من أن أعراض التوتر الوالدي قد تكون عابرة نسبياً لدى معظم الآباء الذين يتعاملون مع إجراءات سرطان الطفولة، إلا أن تأثيرات هذه الأعراض على أداء الوالد والطفل تكون جوهرية وتستدعي الاهتمام العلاجي. وغالباً ما تكون ردود أفعال آباء الأطفال المشخصين بمرض خطير متسقة مع استجابات التوتر للأحداث الطبية المأساوية (Balluffi, Kassam-Adams, Kazak, Tucker, Dominguez, and Helfaer, 2004)، التي تتضمن "مجموعة من ردود الفعل النفسية والسيولوجية المتعلقة بالألم ومرض جدي خطير وبإجراءات طبية وبخبرات معالجة منتشرة أو مخيفة تتعلق بالأطفال، ويُمكن أن تتضمن أيضاً أفكاراً تدخلية مقتحمة حول الخبرة وبعض الخدر العاطفي والإثارة الفسيولوجية والتجنب (Patiño-Fernández, Pai, Alderfer, Hwang, Reilly, and Kazak, 2008).

كما ويستند فهم عملية التوتر الوالدي الذي يخبره آباء الأطفال المرضى بالسرطان في أغلب الدراسات إلى نظرية التوتر والمواجهة التي قدمها لازاروس وفولكمان (Lazarus and

العائلة وتشهد حالة سائدة من التوتر الدائم بسبب قلة الاتصال بالآخرين وانشغالهم بالطفل المريض وخوفهم المستمر على مستقبله (الروضان, 1997).

ويشكل تشخيص سرطان الطفولة بداية لفترة من الضيق والتوتر الشديدين للآباء والأمهات، الذين يصابون بالصدمة والألم العاطفي، ويواجهون صعوبات في التعامل مع الإجراءات اللازمة والضرورية لتنفيذها على الأطفال، ولمستويات عالية من البحث عن المعلومات مصحوبة بشعور من عدم السيطرة على الأمور (Goldbeck, 2001; Levi, Marsick, Drotar, et al., 2000; McGraith, 2001). وقد توصلت إحدى الدراسات (Kazak, Boeving, Alderfer, Hwang, and Reilly, 2005)، إلى أن جميع المشاركين باستثناء واحد فقط، من أفراد عينة مؤلفة من مائة وتسع عشرة (119)، من الأمهات واثنين وخمسين (52) من الآباء لأطفال يخضعون للعلاج من السرطان، أبلغوا عن أعراض توتر الصدمة مثل الأفكار الدخيلة والإثارة الفسيولوجية والتجنب. ولدى إجراء مقارنة بين آباء وأمهات الأطفال (ن = 175)، الذين يخضعون للعلاج من السرطان، مع آباء وأمهات الأطفال (ن = 238)، الذين أكملوا العلاج، تم الإبلاغ عن أعراض الصدمة النفسية (الأعراض المترسبة والمقحمة والاستثارة) بشكل أكثر تكراراً، من قبل الوالدين خلال المرحلة الحادة من العلاج، مقارنة بالوالدين بعد العلاج، كما أن الأمهات مقارنة بالآباء سجلن مستويات أعلى من التوتر، وتبين أن الآباء والأمهات بسنوات أقل من التعليم النظامي وانخفاض الوضع الاجتماعي والاقتصادي، كانوا أكثر عرضة لخبرة توتر الصدمة في أي وقت (Lindahl-Norberg, Lindblad, and Boman, 2005a, 2005b).

ويعاني أفراد أسرة الأطفال المصابين بالسرطان من أشكال مختلفة من المحن والتعاسة المتعلقة بمرض الطفل. فقد يظهر الوالدان مشاعر التشاؤم وعدم اليقين والشعور بالوحدة وتدني تقدير الذات وأعراض توتر ما بعد الصدمة والتعاسة والحزن المتعلق بتوافق أشقاء الطفل (e.g., Kazak et al., 1997; VanDongen-Melman, Pruyn, De Groot, Koot, Hahlen, and Verhulst, 1995). كما تنعكس هذه المحن والتعاسة على مواقف الآباء من عودة الطفل المريض إلى المدرسة، وقد تؤدي بهم إلى تأخير أو تثبيط سلوك العودة إلى المدرسة على أساس التشاؤم بشأن مستقبل الطفل. بالإضافة إلى ذلك، قد يشعر الوالدان بأن الجهد العاطفي والجسدي المرتبط بالعودة إلى المدرسة سيكون بالغ الوطأة "بدرجة كبيرة" بالنسبة للطفل (Lansky, Cairns, and Zwartjes, 1983). وقد قام بعض الباحثين (e.g., Sexson and Madan-Swain, 1995; Spinetta and Deasy-Spinetta, 1986)، بوضع بعض المبادئ التوجيهية للآباء لاتباعها من أجل تيسير نجاح العودة للمدرسة بعد تشخيص السرطان وعلاجه، مشيرين إلى أن الآباء بذلك لا يسهلون فقط العودة إلى الروتين العادي، ولكنهم أيضاً يبرهنون للطفل عملياً بأن لديهم توقعات متفائلة ومليئة بالأمل بأن الطفل سيبقى على قيد الحياة (Deasy-

رابعاً: التشاؤم (Pessimism)

لقد أصبح التفاؤل والتشاؤم بؤرة البحث النظري والتجريبي الكبير في العقود الأخيرة، خصوصاً فيما يتعلق بنتائج الأوضاع الصحية (Carver and Scheier, 2002). وتعرف هذه التراكيبات في أغلب الأحيان بوصفها نوعاً من النزعة والاستعداد لأن يكون لدى الشخص توقعات إيجابية أو سلبية بشأن المستقبل (Scheier and Carver, 2002). ويتصف الأفراد المتشاؤمون بالإحساس بالفشل والشعور بعدم الرضا بوجه عام عن الحياة، والشعور بالعقاب، وبالاعتقاد بأن النتائج السيئة هي أمر حتمي وبأن الأمور في أغلب الأوقات لن تنجح أو تتم بشكل جيد. ويرتبط التشاؤم بالمشاعر السلبية والعصائية والاستسلام والسلبية، والأداء السيئ، والعزلة الاجتماعية، وبالمقابل يسجل الأشخاص الذين يظهرون مستويات مرتفعة من التفاؤل توقعات إيجابية عامة، ويعتقدون بأن النتائج الجيدة ستتحقق لدى تعرضهم للمشاكل في مجالات الحياة المهمة (Williams, Davis, Hancock, and Phipps, 2010). ويتنبأ التفاؤل بالعديد من السلوكات والخصائص المتنوعة التي تتضمن المزاج الإيجابي، والمثابرة، والإنجاز والانبساطية (Peterson, 2000). كما ويتضمن التشاؤم الخصائص التالية: المشاعر الأولية بالقلق والمستوى المنخفض من الشعور بالسيطرة على المواقف (Criado del Valle and Mateos, 2008). ويوجد خلاف في الأدب النفسي بخصوص ما إذا كان من الأفضل تفسير التفاؤل والتشاؤم كمركبين منفصلين أو كنهيات مضادة لمتصل واحد. وتشير نتائج الدراسات المتعددة التي استخدمت نموذج العاملين إلى وجود ارتباط سلبي ($r = -0.48$) معتدل بين عوامل التفاؤل والتشاؤم (Ey et al., 2005).

وتشير نتائج الدراسات (Fotiadou, Barlow, Powell, and Langton, 2008) التي أجريت على متغيري التشاؤم والتفاؤل لدى آباء الأطفال المرضى بالسرطان، إلى أن الآباء المتشاؤمين يتسمون بتبني أفكار سوداوية وبالشعور بعدم السيطرة على الأمور والعجز والإنكار والذنب والقلق حتى في المراحل المتأخرة من مرض طفلهم بالسرطان، كما أنهم غالباً ما يستخدمون إستراتيجيات كبح العواطف ومحاولة الهروب من الموقف وتجنب التحدث عن الحالة وتبني توقعات سلبية عامة بشأن المستقبل. ويكون الآباء المتشاؤمون مقارنة بالآباء المتفائلين أقل قدرة على قبول التشخيص كما أنهم يتوافقون مع مطالب تقديم الرعاية بدرجة أبداً وأقل كفاءة (Fotiadou et al., 2008). من الناحية الأخرى، تبين أن الآباء المتفائلين يزعجون بدرجة أكثر لاستعمال إستراتيجيات المواجهة بحل المشكلة مثل السعي للحصول على المعلومات، وإيجاد معنى إيجابي في المرض، وإعادة تقييم الحالة باستمرار ومد يد المساعدة لأسر أخرى تعيش نفس الحالة. وتشير نتائج إحدى الدراسات (Mack, Cook, Wolfe, Holcombe, Cleary and Weeks, 2007) التي أجريت للكشف عن تفاؤل وتشاؤم آباء الأطفال المصابين بالسرطان، ويهدف مقارنة توقعات الطبيب والوالد

(Folkman, 1984)؛ فعندما يجابه الآباء بتشخيص طفلهم بالسرطان (الذي يمثل الحدث الموت)، تبدأ عملية التوتر التي تتضمن التقييم للموقف الموت، وما يتبعه من الشعور بالإجهاد بفعل الضغوط أو المطالب الطارئة، وردود أفعال الإجهاد أو مظاهر التوتر، والتي تصبح أعراضاً واضحة تتضمن الشعور بالحيرة والقلق والاكتئاب أو أعراض توتر ما بعد الصدمة (Posttraumatic stress symptoms (PTSS). وتشير نتائج إحدى الدراسات (patino-Fernandez et al., 2008)، إلى أن (51%) من الأمهات (ن = 66) و(40%) من الآباء (ن = 29) من أصل العينة الكلية للأمهات (ن = 129) والآباء (ن = 72) الذين لديهم طفل مصاب بالسرطان، قد انطبق عليهم تشخيص اضطراب التوتر الحاد (Acute Stress Disorder [ASD])، حسب معايير النسخة الرابعة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية-الجمعية النفسية الأمريكية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV), American Psychological Association, APA, 2000). كما تبين أن القلق العام كان متنبئاً قوياً باضطراب التوتر الحاد عند كل من الأمهات والآباء.

علاوة على ذلك، أكدت العديد من الدراسات (Alderfer, Cnaan, Annunziato, and Kazak, 2005; Kazak, Alderfer, Rourke, Simms, Streisand, and Grossman, 2004; Kazak, Alderfer, Streisand, et al., 2004)، أن أفضل تصور وفهم لتأثير سرطان الطفولة على الآباء يمكن أن يكون من خلال منظور الأعراض المتعلقة بالصدمة أو أعراض توتر ما بعد الصدمة (PTSS) (Posttraumatic stress symptoms) واضطراب توتر ما بعد الصدمة (PTSD) (Acute Stress Disorder [ASD]) واضطراب التوتر الحاد (Acute Stress Disorder [ASD]). ويعرف اضطراب توتر ما بعد الصدمة (PTSD) بأنه تطور أعراض معينة لدى الشخص تتبع تعرضه ووقوع حدث مأساوي له موثر نفسياً، يكون خارج مجال ومدى الخبرة الإنسانية المألوفة (DSM-IV, APA, 2000)، والتي تتضمن مشاعر الخوف الشديد، والعجز والاسترجاع الكامل لأحداث الخبرة المأساوية بكافة تفاصيلها وتجنب المثيرات المرتبطة بها والمروء بحالة من الخدر (Numbing)، من خلال إظهار استجابات انفعالية وجسدية لا شعورية عامة، بالإضافة إلى التهيج (Agitation) الزائد. ويتصف اضطراب التوتر الحاد (ASD) بتطور أعراض القلق والأعراض الانفصالية (Dissociative)، التي تتضمن مظاهر عدم الإدراك الواقعي، وعدم الشخصية، وفقدان الذاكرة الانفصالي، والشعور الذاتي بالخدر وتناقص الشعور بما يحيط بالفرد، خلال أو مباشرة بعد وقوع الحدث المأساوي، والمظاهر الاضطرابية الأخرى كالإكتئاب والقلق التي تحدث خلال شهر واحد بعد التعرض للحدث الموت (مرض الطفل) (patino-Fernandez et al., 2008).

القبلية والبعدية والتتبعية)، وذلك باستخدام استبيانات للتقدير الذاتي ومن خلال الملاحظة المباشرة من قبل فريق التدخل النفسي والاجتماعي والعاملين في المستشفى. أشارت النتائج إلى وجود تغييرات إيجابية دالة على مقاييس المواجهة واليأس وعبارات تقدير الفائدة العامة من البرنامج لدى كل من الوالدين والطفل. كما أشار فريق المستشفى إلى وجود تقبل وامتنال وتعاون أفضل مع الإجراءات الطبية لدى الأطفال وذويهم.

وصممت مجموعة من الباحثين (Kazak et al., 1999)، في جامعة بنسلفانيا في مدينة فيلادلفيا، برنامج تدخل للإرشاد الجمعي لمرضى السرطان للبقاء على قيد الحياة بكفاءة (Surviving Cancer Competently: An Intervention Program - SCCIP)، للمراهقين المصابين بسرطان الطفولة ولآبائهم وأشقاؤهم. ويجمع هذا البرنامج ما بين مناهج العلاج المعرفي السلوكي والأسري، ويهدف لتخفيف أعراض التوتر والضيق وتحسين التطور والوظيفة الأسرية. وقد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (19) أسرة حيث أكمل الآباء مقاييس قلق- حالة وأعراض توتر ما بعد الصدمة (PTSD)، وردود فعل الحدث، ومقياس الوظيفة الأسرية، قبل التدخل وبعد مرور ستة شهور على انتهائه. أشارت بيانات تقييم البرنامج إلى أن جميع أفراد الأسر المشاركة ذكروا أن البرنامج كان مساعداً لهم. وأظهرت نتائج التحليلات الإحصائية لبيانات المقاييس القبلية والبعدية أن أعراض التوتر والقلق وردود فعل الحدث قد نقصت بدرجة دالة إحصائية في القياس البعدي، في حين لم يطرأ أي تغيير على الوظيفة الأسرية. وأجرت سترايساند وزملاؤها (Streisand et al., 2000) دراسة لفحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي للتحصين ضد التوتر ولضبط التوتر في التخفيف من مستويات توتر أمهات الأطفال المصابين بالسرطان خلال فترة إقامتهم وإجرائهم لعملية زرع نخاع شوكي في أحد مستشفيات الأطفال الجامعية في ولاية فلوريدا. تم توزيع عينة الدراسة (ن=22) من الأمهات إلى مجموعة تجريبية (ن=11) التي سيطبق عليها برنامج إرشاد جمعي للتحصين ضد التوتر، ومجموعة ضابطة (ن=11) التي تعرضت لبرنامج رعاية نفسية وتجهيز عادي لعملية الزراعة الخاصة بالطفل المريض. أشارت نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة إلى أن مجموعة الأمهات اللواتي تعرضن لبرنامج الإرشاد الجمعي مقارنة بالأمهات في المجموعة الضابطة، سجلت استخداماً أكبر لاستراتيجيات ضبط التوتر، إلا أن الفروق في مستوى التوتر بين المجموعتين لم تكن دالة. وأجرى زيدان (2001) دراسة لفحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (REBT) في التخفيف من حدة القلق لدى عينة عشوائية مؤلفة من (20) أما وأبا لأطفال (ن=20)، تتراوح أعمارهم من (8 - 12) سنة، يعانون من سرطان الدم (اللوكيميا)، ومضى على تشخيص حالتهم من (شهرين - ثلاثة أشهر)، ممن يتلقون العلاج في عدد من المستشفيات الحكومية في مصر. استخدم الباحث مقياس القلق ودليل المقابلة للفريق العلاجي والتقارير النفسية والاجتماعية والطبية للأطفال،

لإمكانية شفاء الطفل ونجاح العلاج، وذلك على عينة (ن=194) من آباء الأطفال المصابين بالسرطان و(ن=20) من أطباء هؤلاء الأطفال، إلى أن أغلبية الآباء (61%) كانوا أكثر تفاؤلاً من الأطباء حول فرص شفاء طفلهم، وأن التقديرات الوالدية بشأن إمكانية شفاء الطفل قد تطابقت مع تقديرات الطبيب لدى (29%) فقط من الحالات، وتبين أن (10%) فقط من الآباء كانوا أكثر تشاؤماً من الأطباء حول فرص الشفاء. وينبثق الاهتمام بموضوع تشاؤم آباء الأطفال المرضى بالسرطان من أهمية الحالة النفسية للوالدين في تسهيل اجتياز إجراءات مرض السرطان، ولدوره المعوق لعملية تقديم الرعاية ولكون التشاؤم الوالدي يرتبط بتشاورم الطفل (Hassan and Power, 2002). ويحدث موقف الآباء من مرض طفلهم ونظرتهم العامة وسلوكهم المنبثق من أوضاعهم النفسية تأثيرات حاسمة على توافق الطفل المريض بالسرطان مع إجراءات التشخيص والمعالجة. فمواقف الآباء الإيجابية تهدئ من روع الطفل المريض، وتدعمه عاطفياً للتغلب على آلام المعاناة والمشاكل المتضمنة في المعالجة، وبالمقابل، قد يعرقل موقف الآباء السلبي المتشائم توافق الطفل المريض ويستثير لديه التشاؤم والعدوانية وعدم التعاون (Uriadnitskaia, Bialik, Moiseenko, and Nikolaeva, 1997).

الدراسات السابقة

لقد تناولت الدراسات السابقة مجالات مختلفة لتقييم فاعلية برامج الإرشاد الجمعي في التخفيف من المحن والتعاسة لدى الوالدين مع أطفال يعانون من مرض السرطان، من خلال تصميم برامج إرشاد جمعي لتعليم الآباء كيفية التعامل مع هذا الموقف الموتر المزمن، فقد قامت مجموعة من الباحثين (Macner- Licht, Rajalingam, and Bernard-Opitz, 1998)، من سنغافورة، بتطوير برنامج علاج جمعي يستند إلى التدخل السلوكي والعلاج باللعب لأسر الأطفال والأطفال الذين شخضت إصابتهم حديثاً أو لديهم انتكاس لمرض سرطان الدم الليمفاوي الحاد (Acute Lymphoblast Leukemia [ALL])، وفحص فاعليته في تحسين مستويات المواجهة واليأس وتقبل الإجراءات الطبية. وقد شارك ثمانية (8) أطفال، وعشرة (10) من الآباء والأمهات، في هذا البرنامج العلاجي الذي استمر لمدة إثني عشر (12) أسبوعاً، حيث تلقى الأطفال جلسات علاج باللعب فردية وأنشطة بمساعدة الحاسوب لتعليمهم مهارة حل المشكلات، في حين شارك الآباء في مجموعة علاجية للدعم المنظم تضمنت تزويدهم بالمعلومات الكافية بشأن مرض السرطان وإجراءات العلاج، وبفرص المشاركة في الخبرات المتعلقة باستراتيجيات المواجهة التي وجدها الآباء مساعدة، بالإضافة لتعليم الآباء طرق الاسترخاء لمساعدتهم في التعامل مع الأوضاع المادية والعاطفية القاسية المرتبطة بطول مدة إقامة الطفل المريض في المستشفى. وقد تم تقييم مجموعات الأطفال والآباء قبل، وعلى الفور بعد، وبعد مرور ستة (6) أشهر من انتهاء التدخل العلاجي (القياسات

برنامج تعليم نفسي لآباء الأطفال المصابين بالسرطان الذين يتلقون العلاج في مستشفى جامعي في ماليزيا. اشتملت العينة على (79) والداً تم توزيعهم حسب الرغبة على المجموعة التجريبية (ن=41) التي تلقت البرنامج التدخلية بالإضافة إلى الخدمات العادية ضمن أربع مجموعات، والمجموعة الضابطة (ن=38) التي قدمت لها الخدمات العادية فقط. تم تطبيق مقاييس المعلومات بشأن السرطان والقلق والتوتر ونقاط القوة والضعف وأنشطة تعامل الآباء مع الأطفال، على أفراد المجموعتين لتحديد الخط القاعدي القبلي. تألف البرنامج من أربع جلسات أسبوعية لمدة (50) دقيقة، تضمنت تعليم المشاركين وتدريبهم على إستراتيجيات المواجهة وتزويدهم بأحدث المعلومات عن سرطان الطفولة. كشفت النتائج التحليلية لبيانات القياس البعدي عن ارتفاع مستوى المعرفة عن مرض السرطان بدرجة دالة إحصائياً لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، وتبين وجود فروق في درجات القلق والتوتر وأنشطة تعامل الآباء مع الأطفال بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح الأولى التي تحسنت على تلك المقاييس، لكن الفروق بين المجموعتين لم تكن دالة إحصائية.

يظهر الاستعراض البحثي السابق أن معظم الدراسات ومنها العربية (زيدان، 2001) قد استخدمت منهج العلاج المعرفي السلوكي (CBT)، واستهدف متغيرات أعراض التوتر والقلق والضيق واليأس والتعامل مع الإجراءات الطبية، بالإضافة لتحسين التطور والوظيفة الأسرية، في حين ركزت دراسة واحدة فقط (Sahler et al., 2005)، على التوتر والقلق والاكتئاب، ونجد أن التركيز كان على دور الأسرة أو (الوالدين) في تحقيق التوافق النفسي للأبناء المرضى، وباستثناء دراستين (Sahler et al., 2005; Streisand et al., 2000)، فإن الدراسات السابقة لم تستخدم منهج العلاج المعرفي السلوكي تحديداً مع الأمهات، بل ركزت على الوالدين معاً أو الأسرة كلها وليس الأمهات وحدهن. وبالتالي فقد أتت هذه الدراسة لتغطية هذا النقص وللتعامل مع فئة الأمهات باعتبارهن الفئة التي تتحمل أكبر قسط من المسؤولية عن العناية والرعاية للطفل المصاب بالسرطان، ولدراسة تأثير البرنامج الإرشادي الجماعي المصمم لغايات الدراسة الحالية، على التقليل من التوتر والتشاؤم لدى الأمهات، وهما متغيران لم تدرسهما سوى دراسة واحدة كما أثير سابقاً.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تعد النساء وبشكل خاص الأمهات اللواتي يمثلن غالبية مقدمي الرعاية لأفراد الأسرة المصابين بأمراض شديدة الخطورة والوطأة، فئة سكانية مهمة إلى حد ما. ولا يخفى أن حدث تعرض الأمهات لتشخيص إصابة أحد أطفالهن بالسرطان غالباً ما يمثل مصدر توتر حاد يؤدي لتطوير ردود أفعال انفعالية مختلفة، وتتباين تلك الردود الانفعالية في حدتها تبعاً للإجراءات الطبية المرتبطة بشدة الحالة المرضية ومدى استمراريتها ومستقبل ومآل الحالة وما تلقيه بظلالها من آثار على مستقبل الطفل وكفاءته الذاتية

بالإضافة للبرنامج الإرشادي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، ما يشير لفاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم.

وقامت كازاك وزملاؤها (Kazak, Simms et al., 2005) بتقييم برنامج علاج نفسي مختصر يتألف من ثلاث (3) جلسات علاجية لمقدمي الرعاية للأطفال الذين يعانون حديثاً من السرطان، وذلك على عينة (ن=38) من مقدمي الرعاية لأطفال السرطان في مدينة فيلادلفيا، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين الأولى تجريبية تلقت برنامج التدخل والثانية ضابطة تلقت العلاج المعتاد فقط الذي يتبع معرفة الوالدين بمرض الطفل. شمل تصميم الدراسة قياسات قبلية وبعدية بعد مرور شهرين على تطبيق البرنامج، بالإضافة إلى بيانات تتبعية أخرى للدراسة، باستخدام مقاييس قلق- حالة وأعراض توتر ما بعد الصدمة (PTSD)، والتغذية الراجعة الصادرة من المعالج وجهة الإشراف على تطبيق وتقييم البرنامج. أشارت النتائج إلى أن البرنامج التدخلية المستخدم مع المجموعة التجريبية كان فعالاً حيث أظهرت بيانات التحليلات الإحصائية للمقارنات بين المجموعتين في القياس البعدي وجود فروق دالة إحصائية تعزى لنوع المجموعة حيث تبين وجود تناقص في مستويات القلق، وانخفاض في أعراض التوتر الوالدي ما بعد الصدمة (Parental posttraumatic stress symptoms [PTSS]) لدى مجموعة برنامج العلاج المختصر، كما أثبتت بيانات التوثيق التتبعي استمرار فاعلية البرنامج لديها. وهدفت دراسة ساهلر وآخرين (Sahler et al., 2005)، إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي (A Cognitive-behavioral therapy [CBT])، باستخدام التدريب على مهارة حل المشكلات، في تقليل مستويات التوتر والقلق والاكتئاب لدى مجموعة من أمهات (ن=430) الأطفال المشخصين حديثاً بالسرطان في أحد المستشفيات التابعة لجامعة روتشستر بولاية نيويورك، وقد تم في هذه الدراسة تطبيق برنامجين يستندان إلى المنهج المعرفي السلوكي، استند الأول الذي قدم للأمهات في المجموعة التجريبية (ن=213)، إلى دمج برنامج الرعاية النفسية والاجتماعية المعتاد (UPC) تقديمه للأمهات في المستشفى، مع برنامج التدريب على مهارة حل المشكلات (Problem-solving skills training [PSST])، وذلك خلال ثمانية (8) جلسات إرشاد جمعي. واستند البرنامج الثاني الذي قدم للأمهات في المجموعة الضابطة (ن=217)، فقط إلى برنامج الرعاية النفسية والاجتماعية المعتاد تقديمه للأمهات. أشارت نتائج القياسات البعدية إلى أن الأمهات في المجموعة الأولى (PSST+UPC) مقارنة بالمجموعة الثانية (UPC) أظهرن تراجعاً أعلى بدرجة دالة في معدلات التوتر والقلق والاكتئاب، كما احتفظن بهذه المكاسب العلاجية في القياس التتبعي بعد مرور مدة ثلاثة أشهر على تطبيق البرنامج الإرشادي.

وأجرت مجموعة من الباحثات (Othman, Blunden, Mohamad, Hussin, and Osman, 2010) دراسة لتقييم كفاءة

على نفس هذين المقياسين في القياس التتبعي بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي.

مصطلحات الدراسة

1. برنامج الإرشاد الجمعي: يعد الإرشاد الجمعي شكلاً من أشكال الإرشاد النفسي والتربوي، ويُعد عملية نمائية علاجية موجهة نحو تغيير اتجاهات وسلوك الأفراد الذين يواجهون مشاكل مؤقتة أو دائمة، تتم بإدارة قائد المجموعة الذي يعمل وفق واحدة و/أو عدد من نظريات الإرشاد النفسي، ويقوم بمسؤولية البناء والتنظيم للمجموعة ويتولى إدارة وتسهيل أنشطة البرنامج المصمم، وذلك ضمن مجموعات صغيرة تضم أفراداً ذوي اهتمامات مشتركة، يتم التفاعل فيها بين بعضهم البعض، وتتم مساعدتهم من خلال التعبير والانفتاح الذاتي وعمليات المجموعة في جو من الأمان والثقة والتماسك (Gazda, Genter and Horne, 2001). وتعد مهارات المرشد بين الشخصية ومهارات التأثير (مثل التعاطف والدفع والأصالة والكفاءة والاعتدال والتوجيه والدعم) أيضاً التحالف العلاجي ودرجة مشاركة المسترشدين، من المقومات الأساسية في برنامج الإرشاد الجمعي. وتتطور المجموعة الإرشادية من خلال خمس مراحل تمر بها: مرحلة التشكيل والمرحلة الأولية ومرحلة الانتقال ومرحلة العمل وأخيراً مرحلة الإنهاء (Corey and Corey, 1997). ويستند برنامج الإرشاد الجمعي الذي تم إعداده من قبل الباحثين لغايات الدراسة الحالية، وتولى الباحث الثاني تنفيذه، إلى نظرية العلاج المعرفي السلوكي (Cognitive Behavioral Theory [CBT])، بهدف التقليل من مستويات التوتر والتشاؤم المرتبطة بمرض السرطان لدى أمهات الأطفال المصابين بمرض السرطان من أفراد العينة التجريبية (ن=10)، من خلال استخدام مجموعة من الأساليب والفنيات الإرشادية كالشرح وإعطاء التعليمات والنمذجة ولعب الدور وأسئلة المواجهة والتعزيز والتغذية الراجعة والواجبات البيتية. ويرتكز البرنامج الإرشادي على تشكيل ديناميكية الجماعة وتسهيل عمليات المجموعة الإرشادية المفترض أن تؤدي لخلق نوع من المساعدة المتبادلة بين الأمهات وإلى غرس ورفع مستوى التفاؤل والأمل بمستقبل أطفالهن (Corey and Corey, 1997). وقد طبق برنامج الإرشاد الجمعي الحالي على مجموعة إرشادية مغلقة (Closed) وكانت العضوية فيها طوعية (Voluntary).

2. التوتر (Stress): ويقصد به في هذه الدراسة التوتر النفسي الذي يشعر به والدا الطفل المريض جراء الضغوطات المرتبطة بمرض طفلهم، ويعرف إجرائياً بأنه مجموع درجات التوتر التي يسجلها المفحوص على مقياس التوتر المرتبط بمرض الطفل ورعايته والمطور لغايات الدراسة الحالية.

والشخصية. وقد تعوق هذه النتائج من قدرة الأمهات على القيام بدورهن الجديد المتمثل برعاية الطفل المريض والعناية به، بالإضافة إلى الواجبات الأخرى الملقة على كاهلهن، وهذا ما قد يسهم في شعورهن بالتوتر والأسى والحزن، خاصة عندما تسيطر الأفكار التشاؤمية عليهن ويرين أن الأمور خارجة عن سيطرتهم وأنهن غير قادرات على التعامل بكفاءة مع الموقف المتعلق بمرض طفلهن، وبهذا تواجه الأمهات جملة من المشكلات الخاصة أثناء محاولتهن التكيف والتعايش مع وجود طفل مريض بالسرطان، لهذا تُعد الأمهات من أكثر الفئات حاجة لتوفير برامج إرشادية لمساندتها وتمكينها من التعامل مع أعباء الدور الجديد بأقل قدر من مشكلات الصحة النفسية المحتمل أن تستمر على المدى الطويل. وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في أن معظم البرامج الإرشادية قد أهملت هذه الفئة من المسترشدين ولم تسع لتطوير برامج إرشاد جمعي خاصة بهن، وبلغت أخرى في عدم توفر برامج إرشادية تستند إلى البرهان التجريبي لفحص كفاءتها مع أسر الأطفال المصابين بالسرطان في الأردن، وخاصة الأمهات اللاتي يتحملن مسؤولية رعاية الطفل المريض بمعدلات أكثر من غيرهن من أعضاء الأسرة. وتنبثق الأهمية النظرية للدراسة في ما ستضيفه من معلومات جديدة إلى ميدان الإرشاد النفسي والأسري وقد يكون لها أثر فاعل في توضيح كفاءة بعض استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي في البرامج التدخلية الخاصة بمقدمي الرعاية لأطفال السرطان والتي لم يتم توضيحها من خلال البحوث التي تمت دراستها في نفس المجال؛ كما وتبرز الأهمية التطبيقية للبحث في توفير أدوات قياس ومادة علمية للمرشدين العاملين في المستشفيات لتطوير البرامج الخاصة بمقدمي الرعاية للأطفال المرضى بمرض مستعص مما يكون له أثر فاعل في خدمة مهنة الإرشاد.

وبالتحديد تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفرضيات الثلاث التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية من الأمهات اللواتي تعرضن للبرنامج الإرشادي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة من الأمهات اللواتي لم يتعرضن للبرنامج الإرشادي، على مقياس التوتر الوالدي في القياس البعدي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية من الأمهات اللواتي تعرضن للبرنامج الإرشادي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة من الأمهات اللواتي لم يتعرضن للبرنامج الإرشادي، على مقياس التشاؤم في القياس البعدي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسط درجات الأمهات في المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن للبرنامج الإرشادي، على مقياسي الدراسة (التوتر الوالدي والتشاؤم)، في القياس البعدي ومتوسط درجاتهن

3. التشاؤم (Pessimism): يقصد بالتشاؤم التوقع السلبي لوقوع الأحداث القادمة والنظرة السوداوية بشأن المستقبل وفقدان الأمل بإمكانية النجاح في أي خطط حياتية حاضرة أو مستقبلية، ويعرف إجرائياً بأنه مجموع الدرجات الكلية للمفحوص على مقياس التشاؤم المستخدم في الدراسة الحالية.

4. أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان: وهن يمثلن عينة الدراسة التي تضم (20) عشرين أمّاً تم توزيعهن بالتساوي عشوائياً على المجموعة التجريبية والضابطة، من أمهات الأطفال الأردنيين المشخصين حديثاً بالإصابة بسرطان الدم (اللوكيميا) والذين يتلقون العلاج داخل أحد المستشفيات الجامعية الحكومية في الأردن، نتيجة للتشخيص الطبي المعتمد من الأطباء المختصين حول إصابة هؤلاء الأطفال بمرض اللوكيميا اللمفاوية الحادة ذات التسرطن الأولي المبكر (Early precursor B cell)، من الفئة (J1)، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (6-11) عاماً، وبمتوسط عمري بلغ (م=8.05 عاماً؛ ع=1.66)، ولم يمض على هذا التشخيص مدة تتجاوز (6) أسابيع، وفي المرحلة الأولى من المرض، وبوشر بعلاجهم منه.

إجراءات الدراسة

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة الأصلي الذي تم اختياره باتباع أسلوب العينة القصدية، من مجموعة (ن=45) من أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بسرطان الدم أو اللوكيميا اللمفاوية الحادة ذات التسرطن الأولي المبكر- الفئة ل1، ممن تتراوح أعمارهم ما بين 5-12 سنة، ولم يمض على هذا التشخيص مدة تتجاوز (6) أسابيع، وفي المرحلة الأولى من المرض، وبوشر بعلاج البعض منهم منه، ويخضعون لإجراءات التشخيص والعلاج داخل مستشفى الملك المؤسس عبد الله الجامعي التابع لجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في إربد شمالي الأردن. وكانت هؤلاء الأمهات يقمن بمرافقة وبرعاية هؤلاء الأطفال المرضى الذين يخضعون لإجراءات التشخيص المتواصل والمتابعة والعلاج الطبي المستمر في الفترة التي أجريت فيها الدراسة (حزيران - آب 2009).

عينة الدراسة

استمدت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة استناداً إلى بعض المحركات وهي موافقة الأم والأسرة على مشاركة الأم في إجراءات الدراسة بما فيها البرنامج الإرشادي، ولم يمض على تشخيص طفلها بسرطان الدم مدة تتجاوز (6) أسابيع، وفي المرحلة الأولى من المرض، وبوشر بإجراءات تشخيصه المستمر وعلاجه منه، من الذين يخضعون للمعالجة داخل أحد المستشفيات الجامعية الحكومية في الأردن، وتسجيلها لدرجات مرتفعة على مقياسي

الدراسة (التوتر الوالدي والتشاؤم)، بالإضافة للمستوى التعليمي للأم وخلو أسرتها من أوضاع تفكك وانفصال وغياب للأب. وقد تألفت عينة الدراسة التي انطبقت عليها محركات الدراسة من عشرين (20) أمّاً من أمهات الأطفال المصابين بسرطان الدم أو اللوكيميا اللمفاوية الحادة [ALL]، ذات التسرطن الأولي المبكر، من الفئة ل1، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (6-11) عاماً، وبمتوسط عمري وانحراف معياري بلغا (م=8.05 عاماً؛ ع=1.66). وفيما يتعلق بخصائص أفراد عينة الدراسة، تبين أن أعمار الأمهات تراوحت ما بين (25-45) عاماً، وبمتوسط عمري وانحراف معياري بلغا (م=34.85؛ ع=6.65)، وأن (60%) هن من حملة الإعدادية والثانوية، والبقية (40%) كن جامعات، وأن نصفهن (50.5%) كن يعملن قبل مرض الطفل ولكنهن تركنه بعد تشخيص الطفل بالسرطان، وينتمي نصف (50%) أفراد العينة إلى مستوى اقتصادي متوسط، والنصف الآخر (45%) إلى مستوى منخفض، والبقية (1%) مرتفع. وقد تم توزيع عينة الأمهات بصورة متساوية عشوائياً إلى مجموعتين، التجريبية (ن=10) التي شاركت في البرنامج الإرشادي، والضابطة (ن=10) التي لم تتعرض لأي برنامج إرشادي. وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين على مقياسي الدراسة في القياس القبلي قبل تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي.

ثانياً: أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية: برنامج الإرشاد الجمعي والذي صمّم لمساعدة أمهات الأطفال الأردنيين على التقليل من التوتر والتشاؤم، بالإضافة إلى مقياسي التوتر الوالدي والتشاؤم، وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها ومناسبتها لأفراد الدراسة في البيئة الأردنية.

1- برنامج الإرشاد الجمعي (Group Counseling Program): تم تصميم برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية استناداً إلى المراجعة الدقيقة للأدب النفسي في مجال برامج الإرشاد الجمعي الخاصة بأسر مرضى السرطان، بحيث تمت الاستفادة من بعض المبادئ والقواعد التي يستند إليها الإرشاد الجمعي وتطبيقاته ونماذج برامج مختلفة في مجال الوقاية والبناء، ومن خلال دمج المفاهيم والافتراضات التي تقوم عليها نظرية العلاج المعرفي السلوكي (Cognitive Behavioral Theory [CBT])، وذلك بهدف التقليل من التوتر والتشاؤم لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان، من خلال تزويدهن بالمعلومات العلمية الصحيحة المتعلقة بالمرض وبسبل الاستفادة من الالتزام بالخطة العلاجية للطفل المريض، وبواسطة تدريبيهن على مهارات حل المشكلات ومهارات المواجهة وطرق توزيع موارد الدعم الأسري والاجتماعي. وقد تألف برنامج الإرشاد الجمعي الذي شاركت فيه عشر (10) أمهات يمثلن أفراد المجموعة التجريبية، خلال الفترة الواقعة من 2009/7/13-2009/8/31، من (14)

من مقاييس التوتر المرتبط بالأعباء الوالدية للأطفال مرضى السرطان (i.e., Parenting Stress Index/Short Form [PSI/SF]; Abidin, 1992, 1995; Pediatric Inventory for Parents [PIP]; Pediatric Parenting Stress [PIP], Streisand, Branietki, Tercyak, and Kazak, 2001; Streisand *et al.*, 2008). ويهدف المقياس إلى قياس التوتر المرتبط بالأعباء الوالدية الناجمة عن رعاية الطفل المصاب بالسرطان، من خلال قياس التوتر الوالدي بأبعاده الأربعة المختلفة: البعد الفسيولوجي، البعد المعرفي، البعد النفسي، والبعد الدعم الاجتماعي. ويتألف المقياس من (40) فقرة، عشر (10) فقرات منها إيجابي (الفقرات ذات الأرقام: 2، 15، 17، 18، 21، 24، 25، 27، 29، 31)، وتصحح هذه الفقرات الإيجابية بصورة عكسية. ويطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقدير ليكرت مؤلف من خمس درجات تتراوح من خمس (5) درجات (تنطبق إلى درجة كبيرة جداً)؛ أربع (4) درجات (تنطبق إلى درجة كبيرة)؛ ثلاث (3) درجات (تنطبق إلى درجة متوسطة)؛ درجتان (2) (تنطبق إلى درجة قليلة)؛ إلى درجة واحدة (1) (لا تنطبق أبداً). وتشير الدرجات المرتفعة على المقياس الكلي/ الفرعي إلى درجة عالية جداً من التوتر الوالدي، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من 40-200 درجة.

وتتوزع فقرات المقياس الأربعين (40) على أربعة أبعاد بالتساوي هي: الفسيولوجي، ويشمل أعراضاً فسيولوجية كاحمرار الوجه وصعوبة التنفس والصداق والتعرق وعدم الانتظام في ضربات القلب ويتضمن الفقرات ذات الأرقام: 3، 9، 14، 19، 22، 26، 29، 34، 38، 40. ومن الأمثلة على فقرات البعد (الفسيولوجي) الفقرة رقم (3) "أعاني كثيراً من الصداق". والمعرفي، ويشمل عمليات معرفية مثل النسيان، وضعف التركيز، وتششت الانتباه، ويتضمن الفقرات ذات الأرقام: 4، 8، 12، 20، 21، 25، 27، 28، 37، 39. ومن الأمثلة على فقرات هذا البعد الفقرة رقم (4) "كثيراً ما أتجنب اتخاذ أي قرار". والنفسي، ويشمل أعراضاً نفسية مثل القلق والخوف والحساسية الزائدة واضطرابات النوم ويتضمن الفقرات ذات الأرقام: 1، 6، 7، 10، 11، 16، 23، 32، 33، 35. ومن الأمثلة على فقرات هذا البعد الفقرة رقم (1) "يتغير مزاجي بسرعة دون سبب ظاهر". والدعم الاجتماعي، ويشتمل على: الاتصال وخبرات المساندة والتشجيع والمشاركة والتفاعل ويتضمن الفقرات ذات الأرقام: 2، 5، 13، 15، 17، 18، 24، 30، 31، 36. ومن الأمثلة على فقرات هذا البعد الفقرة رقم (13) "أجد صعوبة في التعامل مع الناس". وتتراوح الدرجة الكلية لكل مقياس من المقاييس الفرعية الأربعة، من 10-50 درجة. وللتحقق من الخصائص السيكمترية وشروط الثبات والصدق للمقياس، تم استخراج الصدق الظاهري لهذا المقياس من خلال عرض صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين من حملة الدكتوراه

جلسة إرشادية، تم توزيعها على سبعة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً، ومدة الجلسة (90) دقيقة. واستند برنامج الإرشاد الجمعي إلى مكونات أربعة: التعليم والاتصال والمواجهة وتوظيف الدعم الأسري والاجتماعي، وإلى علاقة المشاركة والتبادلية ما بين أعضاء المجموعة والعلاقة المهنية المساعدة بين قائد المجموعة (وهو مرشد مؤهل ومتخصص ذو معرفة وتدريب) وأمهات الأطفال لمساعدتهن للوصول لفهم أفضل لهما ومهن ومشاكلهن ومشاعرهن المرتبطة بحالة أطفالهن المرضية.

وقد تضمن البرنامج التركيز على ثمانية مواضيع رئيسية كالتالي: التعريف بالبرنامج والتعارف والبناء؛ مهارة حل المشكلات (تحديد المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، تنفيذ الإستراتيجية)؛ حاجات الأطفال الأساسية؛ سرطان الطفولة؛ التعليمات الذاتية والحوار الذاتي؛ مهارات المواجهة؛ إعادة البناء المعرفي؛ وأخيراً الدمج والتكامل والإنهاء والتقويم. وقد تم التحقق من الصدق المنطقي لبرنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية من خلال عرضه على عشرة (10) محكمين من حملة الدكتوراه في علم النفس والإرشاد النفسي والصحة النفسية، لتحديد مدى مناسبتها للأهداف التي أعدت من أجلها.

وقد تم تنفيذ برنامج الإرشاد الجمعي في قاعة العيادة النفسية في مستشفى الملك المؤسس عبد الله الجامعي التابع لجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في إربد، والذي اختير منه الأطفال المصابون بالسرطان، وهي غرفة قريبة من جناح الأطفال في المستشفى، ما مكن الأمهات بأن يكن في المتناول بسرعة إذا احتاجن الطفل، وهو الأمر الذي سهل اشتراكهن والتزامهن بجلسات المجموعة الإرشادية. وتتميز القاعة بالسعة وبكونها مزودة بطاولة جلوس دائرية ومقاعد جلدية مريحة ومناسبة، ولوح أسود وجهاز كمبيوتر محمول (Lab-Top)، وجهاز إسقاط رأسي (Data Show)، وقد تم تزويد كل مسترشدة بحافظة أوراق جلدية لوضع جميع النماذج التعليمية والتدريبية والواجبات البيتية المطبوعة الخاصة بكل جلسة، بالإضافة إلى مواد مطبوعة تضم المعلومات الخاصة بمرض السرطان، والمعدة من الأطباء المختصين في معالجة مرضى السرطان بالمستشفى المذكور، وتولى تنفيذ البرنامج الباحث الثاني وهو مرشد نفسي يحمل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي تم تدريبه على البرنامج بشكل عملي من قبل الباحث الأول الذي يحمل درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي، وطبق البرنامج بحضور إحدى الأخصائيات النفسيات و/أو أحد الأخصائيين النفسيين من الجهاز العامل في العيادة النفسية اللذين كانا يتوليان بالتناوب أو المشاركة متابعة تنفيذ أنشطة جلسات الإرشاد الجمعي وفق ترتيب مسبق مع الباحثين، وذلك حسب شروط ورغبة إدارة المستشفى الجامعي المسبقة.

2- مقياس التوتر الوالدي (Parenting Stress Scale): استخدم في الدراسة الحالية مقياس التوتر الوالدي (ملحق 1) المستمد

على فقرات بعد (التشاؤم) الفقرة رقم (5) "نادراً ما أتوقع حدوث أشياء جيدة لي". وانسجاماً مع غايات الدراسة الحالية تم الاستناد فقط إلى الدرجة الكلية للمقياس التي تشير إلى التشاؤم بعد عكس تصحيح الفقرات الإيجابية الخاصة بالتفاؤل. ويتمتع المقياس الأصلي بمعاملات صدق وثبات مقبولة (Chang, Maydeu-Olivares, and D'Zurilla, 1997)، إن بلغ معامل الثبات بإعادة الاختبار (0.73)، ومعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للدرجة الكلية للمقياس (0.77).

وللتحقق من الخصائص السيكومترية وشروط الثبات والصدق للمقياس لغايات الدراسة الحالية، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرض صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين من حملة الدكتوراه في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي، من أعضاء هيئة التدريس العاملين في بعض الجامعات الأردنية الحكومية، بلغ عددهم عشرة (10) محكمين، ويتألف المقياس بصورته الأولية من (56) فقرة (ديمبر ومارتين وهيومر وهو وميلتون، 1998)، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (80%)، وتم إجراء تعديل أو حذف لبعض الفقرات في ضوء تعديلات المحكمين، حيث أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (32) فقرة. ولإستخراج معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار تم تطبيق مقياس التشاؤم بصورته النهائية على عينة مكونة من (30) أما لطفل مريض بمرض السرطان، تم اختيارهم من وحدة سرطان الأطفال في أحد المستشفيات الحكومية في الأردن، وهم من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم تطبيق نفس المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى، بعد مرور مدة أسبوعين على التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط (ثبات الاختبار- إعادة الاختبار) بين درجات الأمهات في مرتي التطبيق، وتبين أن قيمة الثبات لبعد التشاؤم بلغت (0.84)، ولبعد التفاؤل (0.59)، وللدرجة الكلية للمقياس (0.78)، كما تم حساب الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأبعاد المقياس فبلغ معامل الاتساق الداخلي لبعد التشاؤم (0.77) ولبعد التفاؤل (0.82)، وللدرجة الكلية (0.79)، وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة وجمع البيانات

بعد استصدار الموافقة على إجراء الدراسة التجريبية من لجنة البحث العلمي وأخلاقياته في مستشفى الملك المؤسس عبد الله الجامعي التابع لجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في إربد شمالي الأردن، ولغايات الوصول لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة من مجتمع الدراسة، أجريت لقاءات متكررة مع أخصائيي فريق وحدة سرطان الأطفال من الأطباء وفريق التمريض والمرشدين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين العاملين في العيادة النفسية التابعة للمستشفى المذكور لتوضيح غايات الدراسة وتمهيداً لتوليهم ترشيح أفراد مجتمع الدراسة من الأمهات المرافقات للأطفال

في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي، من أعضاء هيئة التدريس العاملين في بعض الجامعات الأردنية الحكومية، بلغ عددهم عشرة (10) محكمين، وتألف المقياس بصورته الأولية من (64) فقرة، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (75%)، وتم إجراء تعديل لبعض الفقرات في ضوء تعديلات المحكمين، بحيث بقي المقياس في صورته النهائية يتكون من أربعين (40) فقرة. كما تم حساب الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للدرجة الكلية للمقياس الذي بلغ (0.84)، كما بلغت قيمة كرونباخ ألفا للأبعاد الأربعة كالآتي: الفسيولوجي (0.89)، والمعرفي (0.88)، والنفسي (0.86)، والدعم الاجتماعي (0.84). وقد حسب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيق المقياس بصورته النهائية، على عينة مكونة من (30) أما لطفل مصاب بمرض السرطان، تم اختيارهم من وحدة سرطان الأطفال في أحد المستشفيات الحكومية في الأردن، وهم من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم تطبيق نفس المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى، بعد مرور مدة أسبوعين على التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط (ثبات الاختبار- إعادة الاختبار) بين درجات الأمهات في مرتي التطبيق، وتبين أن قيمة الثبات الكلي للمقياس بلغت (0.79)، كما بلغ معامل الثبات للأبعاد الفرعية الأربعة للمقياس، الفسيولوجي، المعرفي، النفسي، الدعم الاجتماعي، كالآتي: 0.52، 0.82، 0.73، 0.66، على التوالي. وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية. ومن الجدير بالإشارة إلى أن انخفاض الثبات في بعدي الفسيولوجي والدعم الاجتماعي قد يكون نتيجة اختلاف الأوضاع المرتبطة بمرتي التطبيق (Aiken, 1994, p. 85). وقد يتعلق بتقييد تسلسل العبارات المختلف في هذه المقاييس الفرعية، الذي يعتبره البعض (Kenney, 1987; Anastasi, 1988)، سبباً منتجاً لمعاملات إعادة الاختبار المنخفضة بشكل غير حقيقي، كما ويتوقع لعينة متجانسة، مثل المستعملة في هذه العينة، أن تنتج معاملات ارتباط أدنى (Hopkins, Glass, and Hopkins, 1987).

3- مقياس التشاؤم (Pessimism Scale): تم استخدام مقياس التشاؤم (ملحق 2) المستمد من مقياس التشاؤم/ التفاؤل من إعداد ديمبر وآخرين (Dember, Martin, Hummer, Howe, and Melton, 1989) ومن تعريب وتقنين الدسوقي (1998). ويهدف المقياس إلى تقييم التوقعات العامة المتشائمة أو المتفائلة بالنسبة للحاضر والمستقبل لدى المفحوصين. ويتألف المقياس في صورته النهائية من اثنتين وثلاثين (32) فقرة، نصفها إيجابية (التفاؤل) والنصف الآخر سلبية (التشاؤم)، ويطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقدير ليكرت مؤلف من أربع درجات تتراوح من: لا أوافق مطلقاً (1)، لا أوافق (2)، أوافق (3)، إلى أوافق تماماً (4). وتتوزع فقرات المقياس على المقياس من 32-128 درجة. وتتوزع فقرات المقياس (32) على بعدي (التشاؤم والتفاؤل) بالتساوي. ومن الأمثلة

للمقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بواسطة إدخال البيانات الخاصة بالدراسة إلى جهاز الحاسوب ومن ثم معالجتها وتحليلها إحصائياً باستخدام رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لاختبار الفرضية الأولى "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس التوتر الوالدي في القياس البعدي، تعزى لبرنامج الإرشاد المستخدم"، تم حساب المتوسطات والأخطاء المعياريّة المعدلة للأداء الكلي على مقياس التوتر الوالدي/ الدرجة الكلية، وأبعاده الأربعة وفقاً لنوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء القبلي على مقياس التوتر الوالدي/ الدرجة الكلية كمتغير مشترك، وفيما يلي عرض لنتائج هذا التحليل بدءاً بمقياس التوتر الوالدي/ الدرجة الكلية (الجدول (1/ أ) ومن ثم أبعاده الأربعة تبعاً).

الجدول (1/ أ): المتوسطات والأخطاء المعياريّة المعدلة للأداء على مقياس التوتر الوالدي/ الدرجة الكلية (القياس البعدي)

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	114.547	2.409
الضابطة	156.740	2.409

يتبين من الجدول (1/ أ) وجود فرق ظاهر بين متوسطي الأداء الكلي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة (تشير الدرجات الأعلى إلى مستوى أعلى من التوتر)، وللتحقق من أن الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير نوع المجموعة، دالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول (1/ ب) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول (1/ ب): نتائج تحليل التباين المشترك للأداء على مقياس التوتر الوالدي (الدرجة الكلية) (القياس البعدي)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا *** (حجم الأثر)
المتغير المشترك	4.402	1	4.402	0.077	0.785	0.005
المجموعة	8619.447	1	8619.447	151.016 *	0.000	0.899
الخطأ	970.301	17	57.077			
الكلي	377932.14	20				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)

مستوى التوتر لديهن بدرجة دالة إحصائية. وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة.

1.2. البعد الأول/ البعد الفسيولوجي (مقياس التوتر الوالدي)

المصابين بمرض السرطان. ومن ثم عقدت مقابلات شبه منظمة بصورة جماعية أو فردية مع مجموعة الأمهات (ن=45) المرافقات للأطفال المرضى بالسرطان اللواتي رشن للمشاركة من قبل وحدة سرطان الأطفال، وتم خلال هذه المقابلات تطبيق مقاييس الدراسة بعد الانتهاء من إجراءات التحقق من صدقها وثباتها. وقد اختيرت على ضوء نتائج القياسات القبلية هذه عشرين (20) أماً يمثلن ما نسبته (44%) من مجتمع الدراسة، ممن انطبقت عليهن محكات الدراسة وأبدين موافقتهن على المشاركة في الدراسة الحالية بما فيها البرنامج الإرشادي. وقد قام الباحث الثاني بعد ذلك بإجراء مقابلة تمهيدية مع أفراد العينة التجريبية والضابطة (ن=20) روعي فيها تقديم فكرة مبسطة عن مؤهلات المرشد وهدف الدراسة وإجراءاتها ومواعيد وأوقات جلسات البرنامج الإرشادي وإعلام المشاركات بأن العضوية في المجموعة الإرشادية طوعية وسرية، وبحق كل مشاركة في الانسحاب من المجموعة عند ظهور ما يستدعي ذلك، بالإضافة لتعريفهن بعدم خطورة البيانات المطلوبة أو الناتجة عن المشاركة في البرنامج. كما طلب في هذه الجلسة الأولية من كل مشاركة قراءة وتوقيع نموذج الموافقة المعرفة وتسليمها للباحث في الجلسة الإرشادية الأولى، وذلك بعد أن تم توزيع المشاركات عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

ثالثاً: المعالجة الإحصائية للبيانات

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك باستخدام التحليل الوصفي، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات البعدية، تم استخدام أسلوب تحليل التباين المشترك (Analysis of Covariance [ANCOVA])، بالإضافة لاستخدام أحد مقاييس حجم التأثير (Effect Size) المعروف باسم مربع إيتا (η^2)، لمعرفة فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم على المتغيرات التابعة، كما استخدم اختبار (ت) للعينة الزوجية (Paired-Sample t-test)،

يتبين من الجدول (1/ ب) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء عينة الدراسة في القياس البعدي على مقياس التوتر الوالدي (الدرجة الكلية) عند مستوى (0.05) تعزى إلى نوع المجموعة، وبمقارنة المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفروق كانت لصالح مجموعة الأمهات اللواتي تلقين برنامج الإرشاد الجمعي حيث تراجع

الجدول (2/ أ): المتوسط المعدل والخطأ المعياري على مقياس البعد الفسيولوجي (القياس البعدي)

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	29.855	0.481
الضابطة	37.695	0.481

يتبين من الجدول (2/ أ) وجود فرق ظاهر بين متوسطي الأداء الكلي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة، وللتحقق من أن الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير نوع المجموعة، دالة إحصائياً تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول (2/ ب) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول (2/ ب): نتائج تحليل التباين المشترك للأداء على البعد الفسيولوجي/ مقياس التوتر الوالدي (القياس البعدي)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (حجم الأثر)
المتغير المشترك	4.320	1	4.320	1.911	0.185	0.101
المجموعة	292.360	1	292.360	129.346*	0.000	0.884
الخطأ	38.425	17	2.260			
الكلي	23181.770	20				

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

الجدول (3/ أ): المتوسط المعدل والخطأ المعياري على مقياس البعد المعرفي/ التوتر الوالدي (القياس البعدي)

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	24.435	0.860
الضابطة	35.305	0.860

يتبين من الجدول (3/ أ) وجود فرق ظاهر بين متوسطي الأداء الكلي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة، وللتحقق من أن الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير نوع المجموعة دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول (3/ ب) يوضح نتائج هذا التحليل.

تم حساب المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري للأداء الكلي على مقياس البعد الفسيولوجي وفقاً لنوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء القبلي على مقياس البعد الفسيولوجي كمتغير مشترك والجدول (2/ أ) يوضح نتائج هذا التحليل.

ويتبين من الجدول (2/ ب) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء عينة الدراسة على البعد الفسيولوجي/ مقياس التوتر الوالدي عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى نوع المجموعة، وبمقارنة المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفروق كانت لصالح مجموعة الأمهات اللواتي تلقين برنامج الإرشاد الجمعي حيث تراجع مستوى التوتر الفسيولوجي لديهن بدرجة دالة إحصائية. وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية الأولى الجزئية 1/ وتقبل الفرضية البديلة.

1/3. البعد الثاني / المعرفي (مقياس التوتر الوالدي)

تم حساب المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري للأداء الكلي على مقياس البعد المعرفي وفقاً لنوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء القبلي على مقياس البعد المعرفي كمتغير مشترك والجدول (3/ أ) يبين ذلك.

الجدول (3/ ب): نتائج تحليل التباين المشترك للأداء على البعد المعرفي / مقياس التوتر الوالدي (القياس البعدي)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (حجم الأثر)
المتغير المشترك	0.097	1	0.097	0.013	0.910	0.001
المجموعة	587.715	1	587.715	79.657	0.000	0.824**
الخطأ	125.427	17	7.378			
الكلي	18559.560	20				

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

الجدول (4/ أ): المتوسط المعدل والخطأ المعياري على البعد النفسي/ مقياس التوتر الوالدي (القياس البعدي)

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	24.396	0.696
الضابطة	40.764	0.696

يتبين من الجدول (4/ أ) وجود فرق ظاهر بين متوسطي الأداء الكلي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة على البعد النفسي/ مقياس التوتر الوالدي في القياس البعدي، وللتحقق من أن الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير نوع المجموعة دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول (4/ ب) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول (4/ ب): نتائج تحليل التباين المشترك للأداء على البعد النفسي/ مقياس التوتر الوالدي (القياس البعدي)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية مربع إيتا (حجم الأثر)
المتغير المشترك	0.177	1	0.177	0.038	0.002
المجموعة	1242.777	1	1242.777	266.849*	0.940**
الخطأ	79.173	17	4.657		
الكلي	22656.560	20			

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

الجدول (5/ أ): المتوسط المعدل والخطأ المعياري على بعد الدعم الاجتماعي/ مقياس التوتر الوالدي (القياس البعدي)

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	29.258	1.490
الضابطة	30.072	1.490

يتبين من الجدول (5/ أ) وجود فرق ظاهر بين متوسطي الأداء الكلي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الدعم الاجتماعي/ مقياس التوتر الوالدي، لصالح المجموعة الضابطة التي أظهرت تحسناً طفيفاً مقارنة بالمجموعة الضابطة، في درجات التوتر المتعلق بالدعم الاجتماعي. كما تم حساب تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للأداء على الفقرات الممثلة لبعده الاجتماعي/ مقياس التوتر الوالدي، وذلك وفقاً لمتغير نوع المجموعة، والجدول (5/ ب) يبين نتائج هذا التحليل.

يتبين من الجدول (3/ ب) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء عينة الدراسة في القياس البعدي على البعد المعرفي/ مقياس التوتر الوالدي عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى نوع المجموعة، وبمقارنة المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفروق كانت لصالح مجموعة الأمهات اللواتي تلقين برنامج الإرشاد الجمعي حيث تراجع مستوى التوتر المعرفي لديهن بدرجة دالة إحصائية. وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية الأولى الجزئية 2/ وتقبل الفرضية البديلة.

1.4/ البعد الثالث / النفسي (مقياس التوتر الوالدي)

تم حساب المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري للأداء الكلي على البعد النفسي وفقاً لنوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء القبلي على البعد النفسي/ مقياس التوتر الوالدي، كمتغير مشترك والجدول (4/ أ) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (4/ ب) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء عينة الدراسة في القياس البعدي على البعد النفسي/ مقياس التوتر الوالدي عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى نوع المجموعة، وبمقارنة المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفروق كانت لصالح مجموعة الأمهات اللواتي تلقين برنامج الإرشاد الجمعي حيث تراجع مستوى التوتر النفسي لديهن بدرجة دالة إحصائية. وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية الأولى الجزئية 3/ وتقبل الفرضية البديلة.

1.5/ البعد الرابع / الدعم الاجتماعي (مقياس التوتر الوالدي)

تم حساب المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري للأداء الكلي على بعد الدعم الاجتماعي وفقاً لنوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الأداء القبلي على بعد الدعم الاجتماعي/ مقياس التوتر الوالدي، كمتغير مشترك والجدول (5/ أ) يبين ذلك.

الجدول (5/ ب): نتائج تحليل التباين المشترك للأداء على بعد الدعم الاجتماعي/ مقياس التوتر الوالدي (القياس البعدي)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (حجم الأثر)
المتغير المشترك	19.676	1	19.676	0.890	0.359	0.050
المجموعة	3.288	1	3.288	0.149	0.705	0.009**
الخطأ	375.977	17	22.116			
الكلية	17998.010	20				

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

يعين الاعتبار الأداء القبلي على مقياس التشاؤم كمتغير مشترك، والجدول (6/ أ) يبين ذلك.

الجدول (6/ أ): المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة للأداء على مقياس التشاؤم (الدرجة الكلية) (القياس البعدي)

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	71.949	1.835
الضابطة	81.714	1.835

يتبين من الجدول (6/ أ) وجود فرق ظاهر بين متوسطي الأداء الكلي المعدل للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي (تشير الدرجات الأعلى إلى مستوى أعلى من التشاؤم)، وللتحقق من أن الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغير نوع المجموعة دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول (6/ ب) يوضح نتائج هذا التحليل.

يتبين من الجدول (5/ ب) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء عينة الدراسة على بعد الدعم الاجتماعي/ مقياس التوتر الوالدي عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى نوع المجموعة، ما يشير إلى ضعف تأثير البرنامج الإرشادي على متغير التوتر المرتبط بالدعم الاجتماعي، وبمقارنة المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية لكنها كانت منخفضة جداً، ولم تكن ذات دلالة إحصائية. وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية الأولى الجزئية / 4.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لاختبار هذه الفرضية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس التشاؤم في القياس البعدي تعزى لبرنامج الإرشاد المستخدم"، تم حساب المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة للأداء الكلي على مقياس التشاؤم (الدرجة الكلية) وفقاً لنوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ

الجدول (6/ ب): نتائج تحليل التباين المشترك للأداء على مقياس التشاؤم (الدرجة الكلية) (القياس البعدي)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (حجم الأثر)
المتغير المشترك	54.190	1	54.190	1.622	0.220	0.087
المجموعة	469.781	1	469.781	*14.058	.002	*0.453
الخطأ	568.088	17	33.417			
الكلية	119512.096	20				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لاختبار هذه الفرضية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، بين متوسط درجات الأمهات في المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن للبرنامج الإرشادي، على مقياسي الدراسة (التوتر الوالدي والتشاؤم)، في القياس البعدي، ومتوسط درجاتهن على نفس المقاييس في القياس التتبعي بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي"، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء للمجموعة التجريبية على الفقرات الممثلة لكل مقياس في القياس البعدي والتتبعي، ويوضح الجدول (7/ أ) هذه النتائج.

يتبين من الجدول (6/ ب) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لأداء عينة الدراسة على مقياس التشاؤم (الدرجة الكلية) عند مستوى (0.05) تعزى إلى نوع المجموعة، وبمقارنة المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفروق كانت لصالح مجموعة الأمهات اللواتي تلقين برنامج الإرشاد الجمعي حيث تراجع مستوى التشاؤم لديهن بدرجة دالة إحصائية. وبالتالي يتم رفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة.

الجدول (7/ أ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقاييس الدراسة

المقياس	أبعاد المقياس	الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري
الفسولوجي		البعدي	29.75	1.65
		التتبعي	30.74	3.58
المعرفي		البعدي	24.44	2.78
		التتبعي	26.52	4.44
التوتر الوالدي	النفسي	البعدي	24.37	2.43
		التتبعي	26.50	5.57
الدعم الاجتماعي		البعدي	29.34	5.68
		التتبعي	30.69	3.80
الدرجة الكلية		البعدي	114.46	8.64
		التتبعي	121.56	15.76
التشاؤم	الدرجة الكلية	البعدي	71.46	8.24
		التتبعي	68.03	5.76

وللمقارنة بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة وأبعادها الفرعية في القياس البعدي، وبين متوسط درجاتهم على نفس هذين المقياسين في القياس التتبعي، وللكشف

الجدول (7/ ب): نتائج قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجة القياس البعدي والتتبعي على مقاييس الدراسة لدى أفراد المجموعة التجريبية

المقياس	أبعاد المقياس	الفرق في المتوسط البعدي - التتبعي	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفسولوجي		-9.90	-1.21	9	.256
		-2.08	-1.87	9	.093
المعرفي		-2.13	-1.69	9	.124
		-1.35	-1.26	9	.238
التوتر الوالدي	النفسي	-7.09	-1.95	9	.083
		3.43	2.24	9	.051
الدعم الاجتماعي					
الدرجة الكلية					
التشاؤم	الدرجة الكلية				

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)

لصالح التتبعي على بعض المقاييس، فقد ارتفعت سلبياً جميع الدرجات على مقياس التوتر الوالدي الكلي وأبعاده الفرعية الأربعة لكنها لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، ما يعني تراجع أفراد المجموعة التجريبية عن المستويات التي حققوها في القياس البعدي لكن الفروق لم تكن دالة عند مستوى (0.05). إلا أن قيمة الدرجات على مقياس التشاؤم كما يظهر جدول (7/ ب)، قد تراجعت إيجابياً ما بين القياس البعدي والتتبعي، فقد بلغ متوسط القياس التتبعي (م=68.03) مقارنةً بالمتوسط البعدي (م=71.46)، ما يعني استمرار تحسن أفراد المجموعة التجريبية الذي ظهر في القياس البعدي حتى بعد انقضاء شهر على تطبيق البرنامج الإرشادي، لكن قيمة الفرق بين القياسين التتبعي والبعدي

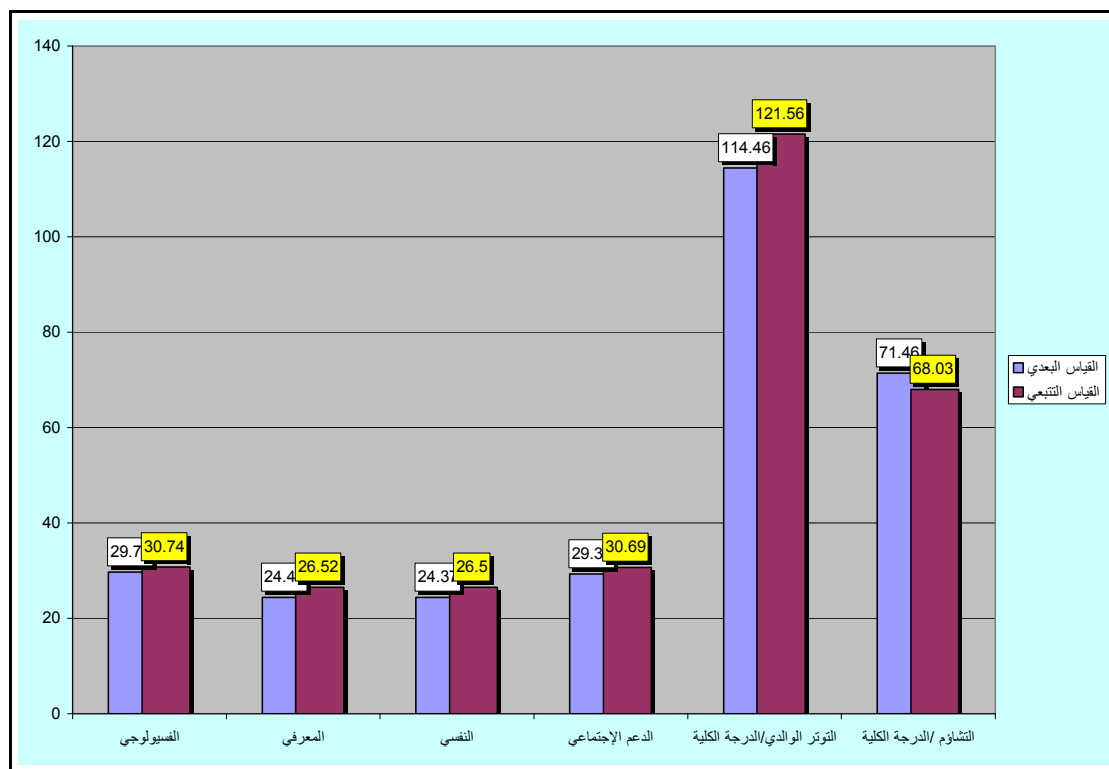
تبين من الجدول (7/ ب) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداء على مقياس التوتر الوالدي (الدرجة الكلية)، كذلك على الأبعاد الأربعة بين القياس البعدي والتتبعي على هذه المقاييس.

كما يتضح أيضاً، عدم وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي والتتبعي، على مقياس التشاؤم بالرغم من تراجع وتحسن درجات أفراد العينة التجريبية، ويلاحظ أن هذه القيمة كادت تصل إلى مستوى الدلالة عند مستوى (0.05). وتقودنا هذه النتائج بمجملاً إلى قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

ويتبين من الجدول (7/ ب) أيضاً وجود فروق ظاهرة بين متوسطات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية،

ويوضح الشكل (2) متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقاييس الدراسة وأبعادها الفرعية.

التي كانت لصالح التتبعي لم تصل إلى مستوى الدلالة عند مستوى (0.05).



الشكل (2) متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقاييس الدراسة وأبعادها الفرعية

المناقشة

هذه النتائج الإيجابية المتعلقة بهذه الفرضية، والتي تعكس كفاءة برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية، أيضاً، مع بعض الدراسات العربية (زيدان، 2001) والأجنبية (Kazak et al., 1999; Sahler et al., 2005; Streisand et al., 2000) توصلت إلى كفاءة برامج الإرشاد النفسي الجمعي في خفض مستوى التوتر والاكتئاب وتحسين مهارة المواجهة لدى أسر الأطفال المصابين بالسرطان، وتختلف مع دراسة (Othman et al., 2010) التي توصلت لعدم وجود فروق دالة في درجات القلق والتوتر بين القياس البعدي والقبلي لدى الوالدين الذين شاركوا في مجموعة للتعليم النفسي.

وتشير هذه النتيجة مجملها إلى أن برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى العلاج المعرفي السلوكي قد أثبت فعاليته في التقليل من التوتر الجسدي والمعرفي والنفسي لكنه لم ينجح في زيادة إحساس الأمهات بأهمية توظيف شبكة الدعم الاجتماعي لمساندة الأسرة (الممثلة بالأم) في محنتها الحالية المرتبطة بمرض طفلها بالسرطان. ويمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية بوجه عام بأنها قد تعود للبيئة الإرشادية الآمنة والأسلوب الإرشادي المستخدم في الجلسات الإرشادية التي تعرّضت له الأمهات خلال البرنامج الإرشادي الحالي ومضمون البرنامج الذي تضمن تشكيلة من

سعت الدراسة الحالية لفحص كفاءة برنامج إرشاد جمعي يستند إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي في التخفيف من التوتر والتشاؤم لدى عينة من أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان، من خلال فحص ثلاث فرضيات. وقد توصلت الدراسة فيما يتعلق بفرضية الدراسة الأولى إلى أنه وباستثناء بعد الدعم الاجتماعي/ مقياس التوتر الوالدي، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس التوتر بأبعاده الفرعية (الفسولوجي والمعرفي والنفسي).

وتنسجم هذه النتيجة المتعلقة بالتوتر الوالدي بوجه عام وتتفق مع نتائج بعض الدراسات (Dahlquist Czyzewski, and Jones, 1996; Higginson, McDonell, and Butters 1997; Kazak et al., 1996)، التي أكدت أن توفير النقاشات الجماعية من خلال المجموعات الإرشادية لأسر الأطفال المصابين بالسرطان، تقلل من مشاعر التوتر والقلق، وتحسن بالتالي من معدلات التوافق النفسي والاجتماعي. كما وتتفق مع نتائج إحدى دراسات ما وراء التحليل (Sheard and Maguire, 1999)، التي أشارت إلى أن برامج الإرشاد الجمعي مع مرضى السرطان وأسراهم غالباً ما تكون فعالة وأن كفاءتها لا تقل عن فاعلية برامج الإرشاد الفردي. وتتفق

تمثله العلاقة الإرشادية في حياة المسترشدين باتجاه التغيير العلاجي، والتي تقوم على التقبل غير المشروط والتدريب على مهارات المواجهة للصعوبات الناجمة والمرتبطة بأعباء رعاية الأطفال ذوي المرض المزمن الخطير والمهدد للبقاء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها قد تعود لكون برنامج الإرشاد النفسي الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية قد تضمن أنشطة تثقيفية ركزت على تزويد الأمهات بالمعلومات العلمية الحديثة بشأن تشخيص وعلاج ومآل مرضى السرطان، ما أدى إلى زيادة وعي وإدراك الأمهات بفرص البقاء على قيد الحياة وبالملاسات الطبية والرعاية الحالية واللاحقة للمريض وبدور الالتزام بالخطة العلاجية في رفع فرص بقاء الطفل على قيد الحياة، ما ألقى بظلال من الأمل والتفاؤل لديهن، كما قد تعود للجانب المعرفي الذي ركز عليه البرنامج الإرشادي والتدريب الذي تعرضت له المشاركات خلال البرنامج بشأن كيفية واستراتيجيات تعديل الأفكار المشوهة وأهمية فحص الأفكار والاستنتاجات السلبية ومراجعة جدواها (Beck, Emery, and Greenberg, 1990) واللجوء لأساليب التفكير البناء أو المفيد، ما أدى للتأثير على المشاعر السلبية التشاؤمية التي سيطرت على هؤلاء المشاركات في بداية البرنامج.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه البعض (Kuan, 2000; Weinstein, 1988) من أن حاجة أسر أطفال السرطان للمعلومات تمثل وتحتل المرتبة الأولى في الأهمية لديهم، ومن أن الفرد عندما يأخذ في إدراك الحاضر والمستقبل بما يتضمنه من خير وشر، فإنه يبدأ بالتجاوب وجدانياً وبشكل واقعي من خلال الاستبصار بالخير في حالة الأحداث الخيرة ومن خلال التوجس في حالة الأحداث السيئة.

وأخيراً، أشارت النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثالثة المتعلقة بنتائج المقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة إلى أن جميع الدرجات قد ارتفعت سلباً على مقياس التوتر الوالدي الكلي وأبعاده الفرعية الأربعة، لكنها لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05)، ما يشير إلى تراجع تحسن أفراد المجموعة التجريبية وعدم احتفاظهم بالمكاسب العلاجية على هذه المقاييس. ومن ناحية أخرى، أظهرت النتائج أن قيمة الدرجات قد تراجعت وتحسنت إيجابياً على مقياس التشاؤم، ما يشير إلى استمرار تحسن أفراد المجموعة التجريبية على هذا المقياس في القياس التتبعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (Antoni et al., 2001; LaMontagne et al., 2003; Sawyer Antoniou, Toogood, Rice, and Baghurst, 1993)، التي أكدت أن درجة التوتر والقلق لدى الأمهات في فترة ما بعد الجراحة لأبنائهن مرضى السرطان، مقارنة بما قبل الجراحة بالرغم من انخفاضها لكنها تبقى مرتفعة نسبياً، وأن الآباء والأمهات يستمرون بالشعور بالأسى حتى خلال مرحلة شفاء الطفل.

المهارات المعرفية والسلوكية بما فيها مهارات حل المشكلات ومهارات المواجهة وإعادة البناء المعرفي، والتفاعل والتعاون الإيجابي الذي اتصف به مناخ المجموعة الإرشادية، حيث تمكنت الأمهات من طرح ومناقشة المخاوف والهموم التي لديهن بشأن المستقبل المجهول لأطفالهن، وتيسر لهن عرض جميع التفاصيل الحياتية المحيطة بظروف رعاية أطفالهن المرضى وأية مشكلات تتعلق بعملية الرعاية الصحية، ويبدو أن جعل الأمهات يناقشن بثقة مشكلاتهن الشخصية، قد سهل حدوث النواتج الإيجابية المرتبطة ببرنامج الإرشاد النفسي الجمعي، وسهل بالتالي من تخفيف التوتر لديهن لشعورهن بأن هناك أخريات يشاركنهن حقيقة مشكلاتهن ومعاناتهن، ما خفف من شعورهن بالتوتر والمحنة التي يعانين منها.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بإخفاق البرنامج في جعل أمهات الأطفال المرضى قادرات على كسب الدعم من الأمهات الأخريات المماثلات لهن ومن الشعور بأن هناك من يمد يد العون له والمواساة عند الضرورة وفي المستقبل، على ضوء نتائج بعض الدراسات (Han, 2003; Gerhardt et al., 2007; LaMontagne, 2003; Hepworth, Salisbury, and Riley, 2003) التي توصلت إلى أن التوافق النفسي لأمهات الأطفال المصابين بالسرطان يرتبط بدرجة دالة إحصائية بعوامل التوتر واستراتيجيات المواجهة والمدة التي انقضت منذ تشخيص الطفل بالمرض، وأن عوامل الوعي والدعم الأسري والاجتماعي والقيم الثقافية وتركيبية وبناء الشخصية وعوامل السن والدخل والمهنة والدافعية والهويات، تعد جميعها عوامل تتمتع بأهمية أكبر في التأثير على ردود فعل الفرد نحو المآسي الحياتية كمرض الأبناء، وأيضاً، على ضوء ما أشار إليه البعض (Alderfer, Navsaria, and Kazak, 2009)، حديثاً، من أن فهم وتحديد المخاطر المتعلقة بصعوبات التكيف النفسي والاجتماعي لدى والدي الأطفال المصابين بالسرطان، يعتبر أمراً في غاية التعقيد، وذلك على ضوء التغييرات العديدة الواقعة خلال العلاج وبعده. كما قد تعود هذه النتيجة المتعلقة بالدعم الاجتماعي إلى خلو البرنامج من مكون خاص يتولى التركيز على تدريب المشاركات على كيفية الاستفادة من موارد الدعم الاجتماعي والمجتمعي في الأردن الخاصة بأسر مرضى السرطان.

وفيما يتعلق بفرضية الدراسة الثانية، أظهرت النتائج أن برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية، قد أثبت فعاليته في التقليل من التشاؤم لدى أفراد المجموعة التجريبية من أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالسرطان، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل (Sahler et al., 2005; Streisand et al., 2000)، التي توصلت إلى أن الأمهات اللواتي لديهن أطفال مصابون بالسرطان، وشاركن في برنامج للتدخل المعرفي السلوكي أظهرن تراجعاً في معدلات الاكتئاب والقلق، وتتفق أيضاً مع نتائج بعض الدراسات العربية (زيدان، 2001) التي توصلت إلى كفاءة برامج الإرشاد الجمعي في مساعدة أمهات الأطفال المصابين بالسرطان. وتؤكد هذه النتيجة الإيجابية على الدور الإيجابي الذي

المحلي، وبدورهم الحاسم في مساعدة أطفالهن المصابين بالسرطان على التكيف ومن ثم التماثل للشفاء.

وأخيراً، تجدر الإشارة إلى ضرورة أخذ نتائج الدراسة الحالية بحذر، بسبب صغر حجم العينة والأساليب الإحصائية المتبعة في فحص الفرضيات الإحصائية الحالية، ولعل استخدام الأساليب الإحصائية اللامعلمية (Non Parametric Test)، (مثل اختبار ز أو مان ويتني) المستخدمة في حالة التوزيع غير الطبيعي والعينات الصغيرة، بدلاً من الأساليب المعلمية (مثل اختبارات أو تحليل التباين) كان سيقود لنتائج أدق. كما أن الأسلوب الذي اتبع في اختيار مجتمع الدراسة والذي تم بالطريقة القصدية، ولم يتم بالطريقة العشوائية، وعينة الدراسة التي لم تكن بالتالي ممثلة، بل خضع اختيارها لعدة محكات بما فيها نوع سرطان الطفولة، وخلو الأسرة من أوضاع تفكك وانفصال وغياب للأب، والموافقة المسبقة على المشاركة في البرنامج الإرشادي، ما يزيد من احتمالية وإمكانية وجود استعداد ودافعية للتحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية تفوق تلك التي يمتلكها الأفراد في مجتمع وعينة أخرى عشوائية ممثلة لمجموع الأمهات اللواتي لديهن أطفال مرضى بالسرطان في الأردن، أو تفوق تلك التي يمتلكها الأفراد الذين أشاروا في الدراسة الاستطلاعية إلى عدم رغبتهم في الاشتراك في برنامج إرشاد جمعي، أو لم تنطبق شروط المشاركة عليهم. هذا بالإضافة لتفاوت المستوى التعليمي للأمهات والذي بالرغم من مراعاته قدر الإمكان لدى وضع وتطبيق البرنامج، لكن يحتمل أنه أثر أيضاً على نتائج الدراسة. وقد تكون طبيعة عمل القائد أدت لإضفاء نوع من الهالة عليه، ما أدى أيضاً لتأثر النتائج. كما أن تعذر قيام الباحثين بالمتابعة والانتباه الفعلي لأفراد المجموعة الضابطة للسيطرة ولضبط الاهتمام والتبادلية والوقت الذي قد تكون هؤلاء الأمهات أمضته في التفاعل مع نظيرتهن في المجموعة التجريبية، يحتمل أن يكون قد أثر على دقة النتائج في القياسات البعدية.

المراجع

ديمبر ومارتين وهيوومر وهو وميلتون (ترجمة الدسوقي، مجدي محمد). (1998). مقياس التفاؤل والتشاؤم. كلية التربية النوعية، منشورات جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية.

الروضان، بسام. (1997). الاستشارات الطبية: ما هي الأورام، تاريخ الأورام، أسباب الأورام. مركز معلومات الأورام والعلاج بالأشعة، مستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث، جدة، المملكة العربية السعودية، استمدت بتاريخ 2008/1/12 من الصفحة الإلكترونية <http://www.awram.com/rad.htm>.

زيدان، حمدي أمين. (2001). مدى فعالية برنامج إرشادي في التخفيف من حدة القلق لدى أسر الأطفال المصابين

وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى أن أفراد المجموعة التجريبية لم يحتفظوا على هذه المقاييس بالمكاسب العلاجية التي حققوها في القياس البعدي، ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما توصلت إليه دراسات أخرى (e.g., Van Dongen-Melman et al., 1995) من أنه وبالرغم من المرونة والتماسك التي قد يظهرهما الآباء والأمهات في حالة مرض طفلهم بالسرطان، ولكن الشعور بالوحدة الوالدية واستمرار حالة عدم اليقين والتأكد قد تستمر إلى ما هو أبعد من مرحلة العلاج، خاصة إذا كانت هناك آثار مستمرة لاحقة لعلاج للطفل.

ويمكن تفسير هذه النتائج أيضاً، على ضوء ما توصلت إليه بعض الدراسات (Steele et al., 2003)، من أنه ومع مرور الوقت، يتراجع التوتر الأم وتبدأ مؤشرات التعاسة العاطفية لديها في الانخفاض، ولكن يبقى العبء المرتبط برعاية الطفل المصاب بالسرطان مستقرًا وثابتًا، كما تبقى وتفعل الخصائص الإيجابية/السلبية لهذه الأم مثل الحنو والقدرة على الاستجابة والسيطرة الوالدية، ما قد يفسر عدم احتفاظ بعض الأمهات بالمكاسب العلاجية المتعلقة بالتوتر الوالدي، وتراجعهن عن المستويات التي حققنها في القياس البعدي على مقياس التوتر الوالدي والأبعاد الفسيولوجية والمعرفية والنفسية، بالإضافة إلى ذلك، فإن هذا النمط من تراجع توتر الأمهات ووضعهن النفسي قد يكون ذا صلة وثيقة بالمستويات العالية من الدعم الاجتماعي الذي قدم لهن وللأسرة في وقت التشخيص، وقد تتعلق أيضاً بالانخفاض التدريجي في كمية الدعم هذا لاحقاً.

ومن ناحية أخرى، فإن النتائج الإيجابية في القياس التتبعي التي أظهرت أن قيمة الدرجات على مقياس التشاؤم قد تراجعت إيجابياً لكن بدرجة غير دالة ما بين القياس البعدي والتتبعي أتت منسجمة مع نتائج بعض الدراسات (Antoni et al., 2001; Zabora et al., 2008)، فقد توصلت الدراسة الثانية إلى تناقص مستويات الاكتئاب لدى مقدمي الرعاية لمرضى السرطان في القياس التتبعي بعد مرور شهر وأكثر على انتهاء برنامج الإرشاد الجمعي، وعزت هذا التحسن إلى مهارة حل المشكلات التي تدرب عليها المسترشدون، وهي المهارة التي شكلت جزءاً أساسياً في برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية.

إن نتائج الدراسة الحالية بمجملها تؤكد على صحة الفكرة المتضمنة أن برامج الإرشاد النفسي الجمعي تلعب دوراً مهماً وأساسياً وتعد من التدخلات الحاسمة التي تصمم عادة لمساعدة الأشخاص الذين يتعرضون لصدمات وأمراض نفسية صادمة تستدعي التدخلات الحاسمة. وامتداداً لنتائج هذه الدراسة فإنه يمكن القول إن الدراسات المستقبلية يمكنها إعادة التحقق من صدق هذه النتائج، كما يمكن القيام بإجراء دراسة للتحقق من فعالية برنامج إرشاد نفسي جمعي يستند إلى التعليم والتثقيف النفسي، من خلال إشراك أفراد الأسر وتثقيفهم وتوعيتهم بالجوانب الهامة وخاصة موارد الدعم الاجتماعي المتوفرة في المجتمع

- Beck, A. T. (1993). Cognitive Therapy: Past, Present, and Future. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 194 – 198
- Beck, A., Emery, G., & Greenberg, R. L. (1990). *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*. New York, NY: Basic Books
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F., & Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Guilford.
- Best, M., Streisand, R., Catania, L., & Kazak, A. (2002). Parental Distress During Pediatric Leukemia and Parental Posttraumatic Stress Symptoms after Treatment Ends. *Journal of Pediatric Psychology*, 26, 299–307.
- Bryant, R. (2003). Managing Side Effects of Childhood Cancer treatment. *Journal of Pediatric Nursing*, 18, 113–125.
- Carver, C., & Scheier, M. (2002). Optimism. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp.231-243). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Chang, E., Maydeu-Olivares, A., & D’Zurilla, T. (1997). Optimism and Pessimism as Partially Independent Constructs: Relations to Positive and Negative Affectivity and Psychological Well-Being. *Personality and Individual Differences*, 23 (2), 433-440.
- Corey, M. S., & Corey, G. (1997). *Groups: Process and Practice* (4th, ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Cormier, W. H., & Cormier, L. (1991). *Interviewing Strategies for Helpers: Guide to Assessment, Treatment and Evaluation*. California, CA: A Brooks/Cole.
- Criado del Valle, C. & Mateos, P. (2008). Dispositional Pessimism, Defensive Pessimism and Optimism: The Effect of Induced Mood on Prefactual and Counter-Factual Thinking and Performance. *Cognition and Emotion*, 22 (8), 1600-1612.
- Dahlquist, L., Czyzewski, D.I., & Jones, C.L. (1996). Parents of Children with Cancer: A Longitudinal Study of Emotional Distress, Coping Style, and Marital Adjustment Two and Twenty Months after Diagnosis. *Journal of Pediatric Psychology*, 21, 541-54.
- Deasy-Spinetta, P., & Spinetta, J. (1980). The Child with Cancer in School. *American Journal of Pediatric Hematology and Oncology*, 2, 89-92.
- Dember, W. N., Martin, S., Hummer, M. K., Howe, S., & Melton, R. (1989). The Measurement of Optimism and Pessimism. *Current Psychology: Research and Reviews*, 8, 102–119.
- بالسرطان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- Abidin, R. (1992). The Determinants of Parenting Behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21 (4), 407-412.
- Abidin, R. (1995). *Parenting Stress Index: Professional Manual*. (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Aiken, L.R. (1994). *Psychological Testing and Assessment*. (8th, ed.). Massachusetts: Simon & Schuster, Inc.
- Alderfer, M. A., Cnaan, A., Annunziato, R. A., & Kazak, A. E. (2005). Patterns of posttraumatic Stress Symptoms in Parents of Childhood Cancer Survivors. *Journal of Family Psychology*, 19(3), 430-440.
- Alderfer, M., Navsaria, N., & Kazak, A. (2009). Family Functioning and Posttraumatic Stress Disorder in Adolescent Survivors of Childhood Cancer. *Journal of Family Psychology*, 23, 717-725.
- American Academy of Pediatrics. (1997). Guidelines for the Pediatric Cancer Center and the Role of Such Centers in Diagnosis and Treatment. *Pediatrics*, 99, 139–140.
- American Psychiatric Association (APA).(2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.) Text Revision. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (6th ed.). New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Andersen, B.L. (1989). Health Psychology's Contribution to Addressing the Cancer Problem: Update on Accomplishments. *Health Psychology*, 8, 683-703.
- Antoni, M. H., Lehman, J. M., Kilbourn, K. M., Boyers, A. E., Culver, J. L., Alferi, S. M., et al. (2001). Cognitive Behavioral Stress Management Intervention Decreases the Prevalence of Depression and Enhances Benefit Finding Among Women under Treatment for Early-Stage Breast Cancer. *Health Psychology*, 20, 20–32.
- Balluffi, A., Kassam-Adams, N., Kazak, A., Tucker, M., Dominguez, T., & Helfaer, M. (2004). Traumatic Stress in Parents of Children Admitted to the Pediatric Intensive Care Unit. *Pediatric Critical Care Medicine*, 5 (6), 547–553
- Barakat, L. P., Hetzke, J. D., Foley, B., Carey, M., Gyato, K., & Phillips, P. C.(2003). Evaluation of a Social-Skills Training Group Intervention with Children Treated for Brain Tumors: A Pilot Study. *Journal of Pediatric Psychology*, 28(5), 299 – 307.

- A. E. (2000). Symptoms of Posttraumatic Stress in Young Adult Survivors of Childhood Cancer. *Journal of Clinical Oncology*, 18, 4060–4066.
- Hodgson, C. S., Higginson, I. J., McDonell, M., & Butters, E. (1997). Family Anxiety in Advanced Cancer: a Multi-Centre Prospective Study in Ireland. *British Journal of Cancer*, 76 (9), 1211–1214.
- Hopkins, K., Glass, G., & Hopkins, B. (1987). *Basic Statistics for the Behavioral Sciences*, (2nd, ed.). New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Kanfer, F., & Goldstein, A. (Eds.) (1986). *Helping People Change: A Textbook of Methods* (3rd, ed.). New York: Pergamon.
- Kazak, A., Alderfer, M., Rourke, M., Simms, S., Streisand, R., & Grossman, J. (2004). Posttraumatic Stress Symptoms (PTSS) and Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) in Families of Adolescent Childhood Cancer Survivors. *Journal of Pediatric Psychology*, 29, 211–219.
- Kazak, A. E., Alderfer, M. A., Streisand, R., Simms, S., Rourke, M. T., Barakat, L. P., Gallagher, P., & Cnaan, A. (2004). Treatment of Posttraumatic Stress Symptoms in Adolescent Survivors of Childhood Cancer and their Families: A Randomized Clinical Trial. *Journal of Family Psychology*, 18, 493-504
- Kazak, A., Biancamaria, P., Boyer, B., Himelstein, B., Brophy, P., Waibel, M., Blackall, G., Daller, D., & Johnson, K. (1996). A Randomized Controlled Prospective outcome Study of a Psychological and Pharmacological Intervention Protocol for Procedural Distress in Pediatric Leukemia. *Journal of Pediatric Psychology*, 21(5), 615-631.
- Kazak, A., Boeving, A., Alderfer, M., Hwang, W., & Reilly, A. (2005). Posttraumatic Stress Symptoms During Treatment in Parents of Children with Cancer. *Journal of Clinical Oncology*, 23 (30), 7405-7410.
- Kazak, A.E., Meeske, K., Penati, B., Barakat, L.P., Christakis, D., Meadows, A.T., Casey, R., & Stuber, M. (1997). Posttraumatic Stress, Family Functioning, and Social Support in Survivors of Childhood Leukemia and their Mothers and Fathers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 120-129.
- Kazak, A.E., Simms, S., Barakat, L., Hobbie, W., Foley, B., Golomb, B., & Best, M. (1999). Surviving Cancer Competently Intervention Program (SCCIP): A Cognitive-Behavioral and Family Therapy Intervention for Adolescent Survivors of Childhood Cancer and their Families. *Family Process*, 38, 176-191.
- D'Zurilla, T.J., & Goldfried, M.R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (1982). Social Problem Solving in Adults. In P.C.Kendall (Ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy* (pp. 201-274). New York: Academic Press.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and Preliminary Evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment*, 2, 156–163.
- Ellis, A. (1984). *Rational Emotive Therapy and Cognitive Behavior Therapy*. New York: Springer.
- Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., et al. (2005). A New Measure of Children's Optimism and Pessimism: The Youth Life Orientation Test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 548-558.
- Fotiadou, M., Barlow, J., Powell, L. & Langton, H. (2008) Optimism and Psychological Well-Being Among Parents of Children with Cancer: An Exploratory Study. *Psychooncology*, 17, 401-409.
- Gazda, G. Ginter, E. & Horne, A.(2001). *Group Counseling and Group Psychotherapy Theory and Application*. (1st, ed.). United State of America: A Pearson Education Company.
- Gerhardt, C. A., Gutzwiller, J., Huiet, K. A., Vannatta, K., Fischer, S., & Noll, R. B. (2007). Parental Adjustment to Childhood Cancer: A Replication Study. *Journal of Families, Systems, and Health*, 25, 263-275.
- Gil, E. & Jalazo, N. (2008). An Illustration of Science and Practice: Strengthening the Whole Through its Parts. In A. Drewes (Ed.), *Blending Play Therapy with Cognitive Behavioral Therapy: Evidence-Based and Other Effective Treatments and Techniques*. (pp. 41-68). New York: Wiley & Sons.
- Goldbeck, L. (2001). Parental Coping with the Diagnosis of Childhood Cancer: Gender Effects, Dissimilarity within Couples, and Quality of Life. *Psychooncology*, 10 (4), 325-35.
- Han, H. (2003). Korean Mothers' Psychosocial Adjustment to their Children's Cancer. *Journal of Advanced Nursing*, 44 (5), 499–506.
- Hassan, N., & Power, T. (2002). Optimism and Pessimism in Children: A Study of Parenting Correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 185-191.
- Hill, R. (1949). *Families Under Stress: Adjustment to the Crisis of War Separation and Reunion*. New York, NY: Harper.
- Hobbie, W., Stuber, M. L., Meeske, K., Wissler, K., Rourke, M. T., Ruccione, K., Hinkle, A., & Kazak,

- Mack, J., Cook, F., Wolfe, J., Holcombe, E., Cleary, P., & Weeks, J. (2007). Understanding of Prognosis Among Parents of Children with Cancer: Parental Optimism and the Parent-Physician Interaction. *Journal of Clinical Oncology*, 25 (11), 1357-1362.
- Macner-Licht, B., Rajalingam, V., & Bernard-Opitz, V. (1998). Childhood leukemia: Towards an Integrated Psychosocial Intervention Programs in Singapore. *Annals, Academy of Medicine, Singapore*, 27 (4), 485-490.
- Manne, S. L., Nereo, N., DuHamel, K., Ostroff, J., Parsons, S., Martini, R., Williams, S., Mee, L., Sexson, S., Lewis, J., Vickberg, S. J., & Redd W. H. (2001). Anxiety and Depression in Mothers of Children Undergoing Bone Marrow Transplant: Symptom Prevalence and use of the Beck Depression and Beck Anxiety Inventories as Screening Instruments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 1037-1047.
- McGrath, P. (2001). Treatment for Childhood Acute Lymphoblastic Leukemia: the Fathers' Perspective. *Australian Health Review*, 24 (2), 135-42.
- Meichenbaum, D. (1985). *Stress Inoculation Training*. Elmsford, NY: Pergamon Press
- Murray, B., Kenardy, J., & Spence, S. (2008). Brief report: Children's Responses to Trauma and Nontrauma-Related Hospital Admission: A Comparison Study. *Journal of Pediatric Psychology*, 33 (4), 435-440.
- Neilson-Clayton, H., & Brownlee, K. (2002). Solution-Focused Brief Therapy with Cancer Patients and their Families. *Journal of Psychosocial Oncology*, 20, (1), 1-13.
- Othman, A., Blunden, S., Mohamad, N., Hussin, Z., & Osman, Z. (2010). Piloting a Psycho-Education Program for Parents of Pediatric Cancer Patients in Malaysia. *Psychooncology*, 19 (3), 326-331.
- Pai, A. L., Drotar, D., Zebracki, K., Moore, M., & Youngstrom, E. (2006). Meta-Analysis of the Effects of Psychological Interventions in Pediatric Oncology on Outcomes of Psychological Distress and Adjustment. *Journal of Pediatric Psychology*, 31(9), 978-988.
- Patiño-Fernández, A. M., Pai, A. L., Alderfer, M., Hwang, W. T., Reilly, A., & Kazak, A. E. (2008). Acute Stress in Parents of Children Newly Diagnosed with Cancer. *Pediatric Blood Cancer*, 50 (2), 289-292.
- Peterson, C. (2000). The Future of Optimism. *American Psychologist*, 55 (1), 44-55.
- Powers, S. (1999). Empirically Supported Treatments in Pediatric Psychology: Procedure-Related Pain. *Journal of Pediatric Psychology*, 24, 131-154.
- Kazak, A. E., Simms, S., Alderfer, M. A., Rourke, M. T., Crump, T., McClure, K., Jones, P., Rodriguez, A., Boevig, A., Hwang, W., & Reilly, A. (2005). Feasibility and Preliminary Outcomes from a Pilot Study of a Brief Psychological Intervention for Families of Children Newly Diagnosed with Cancer. *Journal of Pediatric Psychology*, 30 (8), 644-655.
- Kenney, D.A. (1987). *Statistics for the Social and Behavioral Sciences*. Boston: Little, Brown, and Company.
- Koocher, G. P., & O'Malley, J. E. (Eds.). (1981). *The Damocles syndrome: Psychological Consequences of Surviving Childhood Cancer*. New York: McGraw-Hill.
- Kuan, H. Y. (2000). *Identifying the Needs of Chinese Family Caregivers of Children with Cancer in Hong Kong*. Ph.D. Dissertation, Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong. Retrieved November 21, 2008, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 9975716).
- LaMontagne, L. L., Hepworth, J. T., Salisbury, M. H., & Riley, L. P. (2003). Optimism, Anxiety, and Coping in Parents of Children Hospitalized for Spinal Surgery. *Applied Nursing Research*, 16 (4), 228 – 235.
- Lansky, S.B., Cairns, N.U., & Zwartjes, W. (1983). School Attendance Among Children with Cancer: A Report from Two Centers. *Journal of Psychosocial Oncology*, 1, 75-82.
- LaRocco, J.M., House, J.S., & French, J.R.P. (1980). Social Support, Occupational Stress and Health. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 202-218.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Levi, R.B., Marsick, R., Drotar, D., et al. (2000). Diagnosis, Disclosure, and Informed Consent: Learning from Parents of Children with Cancer. *Journal of Pediatric Hematology Oncology*, 22 (1), 3-12.
- Lindahl Norberg, A., Lindblad, F., & Boman, K. K. (2005a). Parental Traumatic Stress During and After Pediatric Cancer Treatment. *Acta Oncologica*, 44(4), 382-388.
- Lindahl Norberg, A., Lindblad, F., & Boman, K. K. (2005b). Coping Strategies in Parents of Children with Cancer. *Social Science and Medicine*, 60 (5), 965-975.
- Longmore, R., & Worrell, M. (2007). Do we Need to Challenge Thoughts in Cognitive Behavior Therapy? *Clinical Psychology Review*, 27, 173-187.

- Parental Anxiety and Depression Associated with Caring for a Child Newly Diagnosed with Type 1 Diabetes: Opportunities for Education and Counseling. *Patient Education Counseling*, 73 (2), 333-338.
- Uriadnitskaia, N., Bialik, M., Moiseenko, E., & Nikolaeva, V. (1997). The Role of Parents in the Psychological Adjustment of Children with Cancer. *Vopr Onkol Journal*, 43 (4), 465-468.
- VanDongen-Melman, J.E., Pruyn, J.F., De Groot, A., Koot, H.M., Hahlen, K., & Verhulst, F.C. (1995). Late Psychosocial Consequences for Parents of Children who Survived Cancer. *Journal of Pediatric Psychology*, 20, 567-586.
- Weinstein, N. D. (1988). The Precaution Adoption Process. *Health Psychology*, 7, 355-386.
- Wells, A. (2000). *Emotional Disorders and Metacognition: Innovative Cognitive Therapy*. Chichester: Wiley.
- White, C. A. (2001). *Cognitive Behavior Therapy for Chronic Medical Problems: A Guide to Assessment and Treatment in Practice*. Chichester: Wiley
- Williams, N., Davis, G., Hancock, M., & Phipps, S. (2010). Optimism and Pessimism in Children with Cancer and Healthy Children: Confirmatory Factor Analysis of the Youth Life Orientation Test and Relations with Health-Related Quality of Life. *Journal of Pediatric Psychology*, 35 (6), 672-
- Williams, S. M., & Williams, W. H. (2005). *My Family, Past, Present and Future: A Personal Exploration of Marriage and the Family*. MA, Boston: Pearson Custom Publishing.
- Woodgate, R. L., Degner, L., & Yanofsky, R. (2003). A Different Perspective to Approaching Cancer-Symptoms in Children. *The Journal of Pain and Symptom Management*, 26(3), 800-817.
- Zabora, J., Loscalzo, M., & BrintzenhofeSzoc, K. (2008). *Problem-Solving Methodologies for Family Caregivers of Cancer Patients: Research that Matters*. Retrieved March, 12, 2009 from sswr.confex.com/sswr/2008/techprogram/P8977.HTM
- Rabineau, K.M., Mabe, P.A., & Vega, R.A. (2008). Parenting Stress in Pediatric Oncology populations. *Journal of Pediatric Hematology Oncology*, 30 (5), 358-365.
- Rehm, L. P. (1979). A Comparison of Self-Control and Assertion Skills Treatments of Depression. *Behavior Therapy*, 10(4), 429-442.
- Rokke, P., Tomhave, J., & Zelijko, J. (2000). Self-Management Therapy and Educational Group Therapy for Depressed Elders. *Cognitive Therapy and Research*, 24 (1), 99-119.
- Sahler, O. J., Fairclough, D., Katz, E., Varni, J., Phipps, S., Mulhern, R., et al (2005). Using Problem-Solving Skills to Reduce Negative Affectivity in Mothers of Children with Newly Diagnosed Cancer: Report of a Multi-Site Randomized Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73 (2), 272-283.
- Sawyer, M. G., Antoniou, G., Toogood, I., Rice, M., & Baghurst, P. A. (1993). A Prospective Study of the Psychological Adjustment of Parents and Families of Children with Cancer. *Journal of Pediatric Child Health*, 29 (5), 352-356.
- Sexson, S., & Madan-Swain, A. (1995). The Chronically Ill Child in the School. *School Psychology Quarterly*, 10(4), 359-368.
- Sheard, T., & Maguire, P.(1999). The Effect of Psychological Interventions on Anxiety and Depression in Cancer Patients: Results of Two Meta-Analyses. *British Journal of Cancer*, 80, 1771-1780.
- Sloper, P. (2000). Predictors of Distress in Parents of Children with Cancer: A Prospective Study. *Journal of Pediatric Psychology*, 25 (2), 79-91.
- Spinetta, J., & Deasy-Spinetta, P. (1986). The Patient's Socialization in the Community and School During Therapy. *Cancer*, 58, 512-518.
- Steele, R.G., Long, A., Reddy, K.A., et al. (2003). Changes in Maternal Distress and Child-Rearing Strategies Across Treatment for Pediatric Cancer. *Journal of Pediatric Psychology*, 28 (7), 447-452.
- Streisand, R., Rodrigue, J., Houck, C., Graham-Pole, J., & Berlant, N. (2000). Brief report: Parents of Children Undergoing Bone Marrow Transplantation: Documenting Stress and Piloting a Psychological Intervention Program. *Journal of Pediatric Psychology*, 25, 331-337.
- Streisand, R., Braniecki, S., Tercyak, K. P., & Kazak, A. E. (2001). Childhood Illness-Related Parenting Stress: The Pediatric Inventory for Parents. *Journal of Pediatric Psychology*, 26, 155-162.
- Streisand R, Mackey, E.R., Elliot, B.M., Mednick, L., Slaughter, I.M., Turek, J., & Austin, A. (2008).

(ملحق 1) مقياس التوتر الوالدي

الفقرة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	لا تنطبق أبداً
1	5	4	3	2	1
2	1	2	3	4	5
3	5	4	3	2	1
4	5	4	3	2	1
5	5	4	3	2	1
6	5	4	3	2	1
7	5	4	3	2	1
8	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1
10	5	4	3	2	1
11	5	4	3	2	1
12	5	4	3	2	1
13	5	4	3	2	1
14	5	4	3	2	1
15	1	2	3	4	5
16	5	4	3	2	1
17	1	2	3	4	5
18	1	2	3	4	5
19	5	4	3	2	1
20	5	4	3	2	1
21	1	2	3	4	5
22	5	4	3	2	1
23	5	4	3	2	1
24	1	2	3	4	5
25	1	2	3	4	5
26	5	4	3	2	1
27	1	2	3	4	5

الفقرة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	لا تنطبق أبداً
28	5	4	3	2	1
29	1	2	3	4	5
30	5	4	3	2	1
31	1	2	3	4	5
32	5	4	3	2	1
33	5	4	3	2	1
34	5	4	3	2	1
35	5	4	3	2	1
36	5	4	3	2	1
37	5	4	3	2	1
38	5	4	3	2	1
39	5	4	3	2	1
40	5	4	3	2	1

(الفقرات الإيجابية ذات الأرقام: 2، 15، 17، 18، 21، 24، 25، 27، 29، 31) التي تم تصحيحها معكوسة.

ملحق (2) مقياس التشاؤم

الرقم	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
1	أشعر أن الظروف في تحسن دائم ومستمر .	1	2	3	4
2	لا يوجد لدى الوقت الكافي للقيام بجميع مهامى.	4	3	2	1
3	أتجاهل عادة الانتكاسات البسيطة التي تحدث لى .	1	2	3	4
4	أتوقع الخسارة عند المشاركة في أي شيء بصورة جماعية .	4	3	2	1
5	نادراً ما أتوقع حدوث أشياء جيدة لى.	4	3	2	1
6	يبدو لى المستقبل كئيباً.	4	3	2	1
7	تبدو لى الحياة جميلة بصفة عامة .	1	2	3	4
8	أتوقع العقبات أمام تطلعاتى المستقبلية في الحياة .	4	3	2	1
9	أتوقع الخسارة في المشاركات الثنائية .	4	3	2	1
10	لا أثق بالأشخاص الآخرين .	4	3	2	1
11	أتخلص من الحالة المزاجية السيئة بسهولة .	1	2	3	4
12	أحقق أهدافى عندما أعمل باجتهاد .	1	2	3	4
13	في بعض الأحيان تكون روحي المعنوية منخفضة، ولكن سرعان ما أعود إلى حالتى الطبيعية.	1	2	3	4
14	أتوقع الفشل وأنا في قمة النجاح .	4	3	2	1
15	أفعل أي شيء بالثقة والإصرار .	1	2	3	4
16	لا أضغ خطأ جادة لمستقبلى لعدم ضمانه.	4	3	2	1
17	أتوقع النجاح عندما أعمل أي شيء جديد .	1	2	3	4

الرقم	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
18	بصفة عامة تنتهي الأمور على ما يرام .	1	2	3	4
19	أرى الجانب المشرق في الحياة معظم الأحيان .	1	2	3	4
20	معظم القرارات التي أتخذها قرارات خاطئة .	4	3	2	1
21	أميل إلي التقليل من حجم مشاكلي مهما كبر حجمها .	1	2	3	4
22	يبدو أن مصائب الحياة لن تفارقني.	4	3	2	1
23	حينما توجد الإرادة يوجد الطريق إلي النجاح .	1	2	3	4
24	أميل إلى تضخيم مشكلاتي لدرجة تفوق حجمها الحقيقي.	4	3	2	1
25	أثق عادة في أن الأمور في النهاية تسير سيراً حسناً .	1	2	3	4
26	أتوقع أن تزداد الأمور سوءاً بمرور الوقت .	4	3	2	1
27	الأحداث المؤلمة غالباً ما تأتي في أعقاب الأحداث السارة.	4	3	2	1
28	أحب أن أكون بمفري بعيداً عن الآخرين.	4	3	2	1
29	أستطيع أن أتعامل بارتياح مع كافة الناس.	1	2	3	4
30	من الأفضل لي أن أتوقع الهزيمة حتى لا أصدم .	4	3	2	1
31	أتوقع أن أحقق معظم الأشياء التي أريدها في الحياة.	1	2	3	4
32	أي شخص يعمل بجد واجتهاد يجد لديه فرصة طيبة للنجاح.	1	2	3	4

(الفقرات الإيجابية ذات الأرقام: 1، 3، 7، 11، 12، 13، 15، 17، 18، 19، 21، 23، 25، 29، 31، 32) التي تم تصحيحها معكوسة.

الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية

احمد العلوان ورنده المحاسنه*

تاريخ قبوله 2011/12/6

تاريخ تسلم البحث 2011/8/24

Reading Self-Efficacy and Its Relation to the Use of Reading Strategies among a Sample of Hashemite University Students

Ahmed Al-Alwan and Randa Mahasneh, Faculty of Educational
Sciences, Hashemite University.

Abstract: This study aimed at investigating the relationship between reading self-efficacy and using reading strategies of university students. The sample consisted of (398) male and female students in the Hashemite University in Zarka, Jordan. To collect the data, two scales were used including a scale of reading self-efficacy and a scale of reading strategies. In order to answer the questions of the study, the means, standard deviations, two way ANOVA (2×4), and correlation coefficients were computed. The results of the study revealed that the level of reading self-efficacy of university students was moderate. Also, results of the study revealed that the most frequent use of reading strategies was found to be cognitive strategy, followed by metacognitive strategy, and then followed by compensation strategy. In addition, the results revealed that there is a statistically significant difference in reading self-efficacy and using reading strategies due to academic level. In addition, the results of the study revealed that reading self-efficacy was significantly positively related to the use reading strategies. (**Keywords:** Reading Self-Efficacy, Reading Strategies, University Students).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة باستخدام استراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (398) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية بمدينة الزرقاء في الأردن. ولجمع البيانات تم استخدام مقياسين هما: مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، ومقياس استخدام استراتيجيات القراءة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي ومعامل الارتباط. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة هو المستوى المتوسط. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر استراتيجيات القراءة استخداماً لدى الطلبة هي الاستراتيجيات المعرفية، يليها ما وراء المعرفية، وأخيراً التعويضية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة يعزى للمستوى الدراسي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة. (**الكلمات المفتاحية:** الكفاءة الذاتية في القراءة، استراتيجيات القراءة، طلبة الجامعة).

الإحساس بالهدوء والرصانة (Pajares, 2005).

وتعدّ معتقدات الكفاءة الذاتية متنبئات أفضل للنجاح من متغيرات الإنجاز السابق للطالب ومهاراته ومعرفته (Schunk, 1991; Multon, Brown and Lent, 1991). ويؤكد زيمرمان وكلييري (Zimmerman and Cleary, 2006) أنه إذا كان لدى الفرد اعتقاد بقدرته على أداء مهمة ما فإن ذلك سيزيد من تركيزه وجهده وانهماكه في هذه المهمة، في حين إذا كان لدى الفرد مهارة ومعرفة لإتمام المهمة فإن هذا لا يعني بالضرورة قدرته على إتمامها. لذا تشير الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية تفسر ما نسبته (14%) من التباين في الأداء الأكاديمي للطلبة (Pajares, 1996; Bandura, 1997; Linnenbrink and Pintrich, 2003). ويؤثر إدراك الأفراد لكفاءتهم على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة؛ فالطلبة الذين لديهم إدراك عالٍ لكفاءتهم الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي، ويبدلون جهداً كبيراً، ويظهرون مستويات قليلة من القلق، ويظهرون مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم، ولديهم تعلم منظم ذاتياً، ويظهرون دقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافعية داخلية مرتفعة نحو الواجبات الدراسية (Zimmerman, Bandura, and Martinez-pons, 1992).

مقدمة: يُشكل مفهوم الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) محورياً رئيساً من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory) التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية؛ فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية (Self-Beliefs) يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم (Bandura, 1986). ووفقاً لذلك فإن الكيفية التي يفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها؛ إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد؛ فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح (Bandura, 1997). ويبرز أثر الكفاءة الذاتية المدركة من خلال المساعدة على تحديد مقدار الجهد الذي سيبدله الفرد في نشاط معين، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة، فكلما زاد الإحساس بالكفاءة زاد الجهد والمثابرة والصلابة؛ فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يتعاملون مع المشكلات والأنشطة الصعبة بمزيد من

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

حول كفاءته الذاتية والتعلم والإنجاز؛ فيميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى التعلم والإنجاز مقارنة بنظرانهم ذوي الإحساس المتدني بكفاءتهم الذاتية. كما تؤثر الكفاءة الذاتية في مقدار جهد الفرد وإصراره؛ فيميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى بذل المزيد من الجهد والإصرار على تحقيق أهدافهم؛ بينما يميل الأفراد ذوو الإحساس المتدني بالكفاءة الذاتية إلى الكسل وبذل القليل من الجهد في تحقيق أهدافهم. ولقد ميّز الكثير من علماء النفس والباحثين بين مفهوم الكفاءة الذاتية ومفهوم مفهوم الذات (Self-Concept) وتقدير الذات (Self-Esteem)؛ فمفهوم الذات مفهوم عام يتعلق بالاعتقاد الكلي للشخص بقدراته، بينما تتحدد الكفاءة الذاتية بمجال معين وتؤثر بمفهوم الفرد عن ذاته، أما تقدير الذات فيشير إلى تقييم الفرد وشعوره عن نفسه، بينما تمثل الكفاءة الذاتية شعور الفرد نحو إنجاز مهمة ما؛ ولكن تأثير الكفاءة الذاتية على أداء الفرد أكاديمياً أكثر مقارنة بتأثير مفهوم تقدير الذات. وقد تم استخدام مفهوم ضبط الذات (Perceived Control) كمفهوم مشابه للكفاءة الذاتية ليشير إلى كيفية تجاوب الفرد مع مشيرات بيئية معينة (Zimmerman and Cleary, 2006; Schunk and Meece, 2006) وعلى أية حال، فإن الكفاءة الذاتية تفسر ثقة الفرد في قدرته على أداء مهمة محددة؛ مما دفع علماء النفس إلى دراسة الكفاءة الذاتية في مجال الذاكرة، والكتابة، والقراءة (Usher and Pajares, 2008; Pajares, 2003).

وسوف تتناول هذه الدراسة الكفاءة الذاتية في القراءة بشكل خاص التي قل مجال البحث والدراسة فيها، ويؤكد شانق (Shang, 2010) أن القراءة تؤثر في العديد من المهارات الضرورية اللازمة للنجاح الدراسي بشكل عام، والقدرة على الاستيعاب القرائي بشكل خاص؛ إذ أشار إلى أن الفروق الفردية بين الأفراد في القدرة على الاستيعاب القرائي تعود بشكل رئيس إلى الاختلافات بينهم في القراءة. فالكفاءة الذاتية في القراءة يمكن أن تحدد فيما إذا كان الفرد سيستمر في بذل الجهد أم يتوقف عند تعرضه لمهمة قرائية معينة؛ فإذا كان الفرد لا يثق بقدرته القرائية سيكون أقل محاولة للانهمك في المهمة القرائية والاستمرار في إنجازها، أما إذا كان الفرد يعتقد بأنه قارئ ناجح سيدفع نفسه لتعلم الكثير وسيستمر ويقاوم بإصرار لمواجهة التحديات القرائية (Barnes, 2010). وتشير الدراسات التربوية إلى أن انشغال (Engagement) الطلبة في القراءة يرتبط بنجاحهم الأكاديمي وإدراكهم لأنفسهم كقراء (Moore, Bean, Birdyshaw and Rycik, 1999)؛ إذ وجد أن انهمك الطلبة في القراءة يفسر ما نسبته 16% من استيعابهم القرائي (Anderson, Wilson and Fielding, 1988). فالطلبة ذوو الكفاءة الذاتية العالية يقرأون بمعدل أكثر، ويستوعبون بمستوى أفضل (Wigfield Anderson, Wilson and Fielding, 1988; Guthrie, 1997; and) وفي المقابل يميل الطلبة ذوي الكفاءة المتدنية إلى اختيار المهمات الأكاديمية السهلة التي تتطلب أقل

Bouffard-Bouchard, 1990; Pintrich and DeGroot, 1990; Solomon, 1984; Bandura and Schunk, 1981).

ويؤكد شنك (Schunk, 2003) أن الأفراد ذوي الكفاءة العالية يعتقدون أن لديهم القدرة على إنجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، بينما يميل الأفراد ذوو الكفاءة المتدنية عند مواجهة مهمات معينة إلى الاستسلام بسهولة والإصابة بالكسل وبالتالي أداء هذه المهمات بأداء ضعيف وأحياناً تركها بدون أداء. ويرى شنك (Schunk, 1995) أن الكفاءة الذاتية وحدها لا تحدد التحصيل الأكاديمي للطلاب؛ فالطالب يجب أن يدرك قيمة المهمة لكي يبذل الجهد اللازم لإنجازها، كما يجب أن يكون لديه بعض المعرفة حول المهمة، والمهارة لإنجازها. وتشير الدراسات إلى أن أداء الطلبة يمكن تطويره من خلال تعزيز مفهوم الكفاءة الذاتية (Wong, 2005). ووفقاً لباندورا (Bandura, 1997) فإن إدراكات الكفاءة الذاتية تؤثر في الدافعية؛ فهي تحدد الأهداف التي سيضعها الأفراد لأنفسهم، والجهود التي سيبدلون لتحقيق هذه الأهداف، واستعدادهم لمواجهة الفشل ومقاومته؛ فالأفراد الذين يثقون في مهاراتهم الأكاديمية يتوقعون الحصول على درجات عالية على الاختبارات، ويتوقعون الحصول على نتائج مميزة نتيجة قيامهم بأعمال متقنة (Schunk, 1991).

وتتطور معتقدات الكفاءة الذاتية اعتماداً على أربعة مصادر رئيسية، هي (Pajares, Johnson, and Usher, 2007; Brinter and Pajares, 2006; Bandura, 1997):

1. خبرات الإتقان (Mastery Experiences): فخبرات النجاح تدعم الكفاءة الذاتية لدى الفرد؛ فإذا تكرر نجاح الفرد في أعمال معينة ازداد شعوره بالكفاءة الذاتية، في حين أن تكرار الفشل لدى الفرد يقلل من شعوره بكفاءته الذاتية.
 2. خبرات الإنابة (Vicarious Experiences) التي يستقيها الفرد من النماذج الاجتماعية المحيطة؛ إذ يزداد شعور الفرد بكفاءته الذاتية عندما يلاحظ أن من يماثلونه في القدرة قادرون على القيام بمهمة ما.
 3. الإقناع (Persuasion): فمعتقدات الكفاءة الذاتية تتأثر بالإقناع الذي يتلقاه الفرد من بعض الأشخاص الموثوق بقدرتهم على أداء مهمة ما.
 4. الحالات الإنفعالية والفسيولوجية (Physiological and Affective States): فمعتقدات الكفاءة الذاتية تتأثر بمستوى الاستثارة الإنفعالية؛ فالإثارة الإنفعالية الشديدة تؤثر سلباً على الكفاءة الذاتية؛ بينما تعمل الاستثارة الإنفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء ورفع الكفاءة الذاتية.
- ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن الكفاءة الذاتية تؤثر في مظاهر متعددة من سلوك الفرد كاختيار الأنشطة؛ فالفرد يميل إلى اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سينجح فيها، ويتجنب اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سيفشل في أدائها، اعتماداً على معتقداته

جهد ممكن وأقل قدر من المثابرة Mills, Pajares, and Herron, (2006).

وتعرّف الكفاءة الذاتية في القراءة بأنها إدراك المتعلمين لقدراتهم في القراءة لأداء مهمات قرائية معينة كاستنتاج الفكرة الرئيسية، وتخمين معنى كلمة غير معروفة، واستنتاج هدف الكاتب من المقالة (Henk and Melnick, 1995). كما تعرّف الكفاءة الذاتية في القراءة بأنها تقييم الأفراد المتعلق بقدرتهم على إنجاز مهمة قرائية محددة وأثره على أدائهم على مهمات مشابهة (Wigfield, 2004). وتؤدي الكفاءة الذاتية في القراءة إلى الكثير من التأثيرات على عملية الاستيعاب القرائي والتحصيل؛ إذ أشارت الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية للقراءة ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالتحصيل القرائي (Barkley, 2006; Song and Song, 2000). ويرى شنك (Schunk, 1995) أن الطريقة المثالية لتعزيز الكفاءة الذاتية في القراءة لدى الفرد هي إتقانه المهمة القرائية؛ فالطلبة الذين يكون أدائهم جيد على اختبار للقراءة ويحققون درجات عالية في المسابقات التي تتطلب قراءة ناقدة فإنهم يميلون إلى تطوير كفاءة ذاتية عالية حول قدرتهم في القراءة، وقد يطوّر الطلبة كفاءة ذاتية متدنية حول قدرتهم على القراءة عندما يكون أدائهم ضعيف على اختبارات القراءة ويحصلون على درجات متدنية على المهمات التي تتطلب منهم التفكير الناقد (Barnes, 2010). ويرى زيمرمان وكلييري (Zimmerman and Cleary, 2006) أن الكفاءة الذاتية لدى الفرد في القراءة يمكن أن تعزز من خلال مقارنته مع زملائه، وبيئة المنزل، والتعزيز اللفظي. بالإضافة إلى ذلك، يرى ويلتجن (Wiltgen, 2011) أن الكفاءة الذاتية في القراءة ترتبط بالدافعية؛ فالطلبة المدفوعون يقرءون أكثر وهذا يؤثر إيجابياً على معرفتهم واستخدام مهاراتهم واستراتيجياتهم التي تؤثر على معتقداتهم حول أنفسهم كقراء. كما يمكن تنمية الكفاءة الذاتية في القراءة من خلال تدريب الطلبة، فقد وجد شنك ورايس (Schunk and Rice, 1993) أن الطلبة الذين تلقوا تدريباً لتطوير كفاءتهم الذاتية في القراءة واستخدامهم للاستراتيجيات أصبحوا قراء أفضل. وعندما يواجه الطالب صعوبة في تعلم كيفية القراءة، فإن ذلك لا يؤثر على التحصيل الكلي له فقط، وإنما يؤثر على قدرته التي تقود إلى النبوءة المحققة لذاتها (Lyon, 1998).

ونظراً لأهمية الكفاءة الذاتية القرائية في الاستيعاب القرائي (Shang, 2010)؛ أقتراح الفاسي (Alfassi, 2004) أنه من المهم أن يدرّب المعلمون طلبتهم على التحكم الفعّال بعمليات الاستيعاب القرائي، وقد اطلق ايروين وباكر (Irwin and Baker, 1989) على ذلك بما يسمى بالتحكم الواعي بعملية ما وراء المعرفة أو الاستراتيجيات. وتعرّف برانتماير (Brantmeier, 2002, p.25) الاستراتيجية القرائية بأنها "عمليات الاستيعاب التي يستخدمها القارئ ليكون واعياً بعملية القراءة"، ويعرفها كليتزير (Kletzien, 1991, p.83) بأنها "سلسلة من الأفعال التي يوظفها القارئ لبناء المعنى"، ويعرفها كارل بأنها (Carrell, 1998, p.9)

"الأفعال التي يختارها القارئ ويتحكم بها لتحقيق أهدافه". ويعرّف كوهن (Cohen, 1992, p.14) استراتيجيات القراءة بأنها "العمليات العقلية التي يختارها القارئ بشكل واعٍ ليستخدامها في إنجاز المهمات القرائية".

ويرى الباحثون في مجال القراءة أن استراتيجيات القراءة تكمن في ثلاث مجموعات، هي: المعرفية، وماوراءالمعرفية، والتعويض. وتتضمن الاستراتيجيات المعرفية المنحى المتمركز على المتعلم الذي يأخذ بالاعتبار السياق الذي يتعلم من خلاله المتعلم كأساس المعرفي للمتعلم، ودافعيته الداخلية، بالإضافة إلى قدرته على معالجة المعلومات (Winstead, 2004). وتشمل الاستراتيجيات المعرفية مهارات التنبؤ بالاعتماد على المعرفة السابقة، وأخذ الملاحظات، وإعداد الملخص، والترجمة، والاستنتاج، وتحليل النص (Oxford, 1990; Numrich, 1989). وتعدّ هذه الاستراتيجيات ذات أهمية كبيرة للأداء الأكاديمي في الغرفة الصفية؛ إذ يمكن تطبيقها على مهمات الذاكرة البسيطة كاسترجاع بعض الكلمات أو المعلومات، أو على مهمات الذاكرة الأكثر تعقيداً التي تتطلب استيعاب المعلومات كفهم أجزاء النص (Pintrich, 1999; Pintrich and Garcia, 1991). ولقد صنّف وينستين وماير (Weinstein and Mayer, 1986) الاستراتيجيات المعرفية إلى ثلاث مجموعات رئيسية: التسميع (التكرار) (Rehearsal)، والتفصيل (Elaboration)، والتنظيم (Organizational). وتتضمن استراتيجية التسميع استخدام مساعدات التذكروا ترديد كلمة ما بصوت مرتفع. وتتضمن استراتيجيات التفصيل تلخيص المادة التي تم تعلمها، وأخذ الملاحظات، وتفسير الأفكار للآخرين، وطرح وإجابة أسئلة حول النص. أما استراتيجيات التنظيم فتتضمن استنتاج الفكرة الرئيسية من النص، وتحديد الخطوط العريضة للنص ليتم تعلمها.

وتؤثر معرفة الطلبة ماوراء المعرفية واستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفية تأثيراً كبيراً في تحصيلهم (Shang, 2010)؛ إذ يرى شاموت وكوبر (Chamot and Kupper, 1989) أن استراتيجيات ماوراء المعرفة تتضمن التفكير حول عملية التعلم، والتخطيط للتعلم، ومراقبة عملية التعلم، وتقويم كيفية عملية التعلم. وقدّم بنترش (Pintrich, 1999) نموذجاً للاستراتيجيات ماوراء المعرفية تكون من ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات: التخطيط، والمراقبة، والتنظيم. وتتضمن أنشطة التخطيط وضع أهداف للدراسة، وتصفح النص قبل قراءته، وطرح الأسئلة قبل قراءة النص. وتساعد أنشطة التخطيط المتعلمين على تنشيط معرفتهم السابقة، وجعل عملية تنظيم موضوعات النص واستيعابها أكثر سهولة. وتعدّ استراتيجية المراقبة مظهراً مهماً للتعلم المنظم ذاتياً وتتضمن أنشطة المراقبة تركيز الانتباه أثناء القراءة، وطرح القارئ بعض الأسئلة على نفسه حول موضوعات النص لفحص مدى استيعابه للنص (Pintrich, 1999). وتتضمن عملية التنظيم بعض الأنشطة كطرح الأسئلة لمراقبة استيعاب الطلبة، والبطء في القراءة

الذاتية في القراءة ترتبط باستخدام استراتيجيات القراءة بشكل عام، واستراتيجيات ماوراء المعرفة، والمعرفية والاجتماعية/العاطفية بشكل خاص.

وقام بارنس (Barnes, 2010) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر الكفاءة الذاتية على التحصيل القرائي. تكونت عينة الدراسة من (131) طالباً وطالبة؛ بواقع (100) طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في ولاية إلينوي الأمريكية، و(31) طالباً وطالبة من طلبة جامعة إلينوي الشمالية. واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية للقراءة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل القرائي تعزى إلى الكفاءة الذاتية في القراءة.

وأجرى الزق (2009) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. تألفت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية كان متوسطاً. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يعزى للمستوى الدراسي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يعزى للجنس.

وقام نيفيل (Nevill, 2008) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر الكفاءة الذاتية في القراءة وتنظيم المعرفة على التحصيل القرائي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة. تكونت عينة الدراسة من (84) طالباً وطالبة في الصفوف الرابع والخامس والسادس من طلبة المدارس في ولاية بنسلفانيا الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى أفراد الدراسة هو المستوى المتوسط. كما أشارت نتائج الدراسة إلى القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية في القراءة بالتنظيم المعرفي والتحصيل القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة.

وقام نوفل (2008) بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية ثلاث استراتيجيات معرفية (المعرفة المكتسبة، والاستيعاب القرائي، والمنظم الشكلي) في تنمية وعي الطلبة ما وراء المعرفي في استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي بلغ عددها (168) طالباً وطالبة من طلبة وكالة الغوث بمنطقة الزرقاء التعليمية. تم توزيع أفراد الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية خضعت للتعليم باستخدام الاستراتيجيات المعرفية الثلاث، ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية وعي الطلبة ما وراء المعرفي في استراتيجيات القراءة تعزى للتعليم بالاستراتيجيات المعرفية لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية وعي الطلبة ما وراء المعرفي تعزى للجنس.

عندما تزداد صعوبة النص، ومراجعة مواد الامتحان. وتشير الدراسات أن جميع هذه الاستراتيجيات تعزز عملية القراءة من خلال تصحيح سلوك الطلبة الدراسي ومعالجة عجزهم في فهم قراءة النص (Whyte, 1993; Carrell, 1989).

وتعد استراتيجيات التعويض (Compensation Strategies) من العوامل المهمة التي تسهم في تطوير معرفة المفردات (Yang, 2004; Caverly, 1997). فالكثير من الطلبة يواجهون كلمات غير معروفة المعنى تعيق عملية استيعابهم (Zhang, 1993). لذا يقترح الباحثون ضرورة تعليم الطلبة استراتيجيات تعويض نشطة لتحسين عملية الاستيعاب (Zhang, 1992; Sinatra and Dowd, 1993). وعليه فقد اقترح أوكسفورد (Oxford, 1990) إطاراً للاستيعاب يستخدم تلميحات السياق، وهي: تلميحات التركيب وتتعلق بالبنية القواعدية، وتلميحات المعنى وتتعلق بالعلاقات بين الجمل في النص القرائي. ويؤكد سيناترا ودوود (Sinatra and Dowd, 1992) أنه يجب ألا يركز المعلم على كيفية استخدام الطلبة للقواعد فقط أثناء القراءة، ولكن ضرورة استخدام تلميحات المعنى كاستخدام الأمثلة وتلميحات الملخص لكي يخمن الطالب معنى كلمة غير معروفة لديه. بالإضافة إلى ذلك، قدم أوكسفورد (Oxford, 1990) عشرة استراتيجيات تعويضية تم تصنيفها ضمن مجموعتين: تلميحات لغوية (Linguistic Clues) كتخمين معاني الكلمات من الزوائد الملحقة بها، وتلميحات أخرى تعتمد على بنية النص كالمقدمة، والعنوان، والملخص، والإطار النظري العام. وهذه الاستراتيجيات لا تكمن أهميتها في تحديد القارئ للمفردات فقط، بل تساعد في تخمين مغزى النص أيضاً (Shang, 2010)، وزيادة سرعة القراءة والوصول بالقارئ إلى مستوى الكفاءة في القراءة (Winsted, 2004).

وعلى الرغم من أهمية الكفاءة الذاتية في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي، إلا أن الأدب التربوي في هذا المجال قليل على المستوى العالمي؛ ونادر على المستويين العربي والمحلي. ومن الدراسات اللافتة للنظر في هذا المجال دراسة شانق (Shang, 2010) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات القراءة على الكفاءة الذاتية، والعلاقة بين استخدام استراتيجيات القراءة والكفاءة الذاتية على الاستيعاب القرائي. تكونت عينة الدراسة من (53) طالباً وطالبة؛ بواقع (17) طالباً و(36) طالبة من طلبة جامعة شو (Shou) في اليابان. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام استراتيجيات القراءة وإدراكهم لكفاءتهم الذاتية.

وأجرى يوشنق ويانق (YushengandYang, 2010) دراسة تجريبية هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية للقراءة واستخدام استراتيجيات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (182) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الصين الجنوبية الغربية، ممن تراوحت أعمارهم بين (18-22) سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة

ومقياس الكفاءة الذاتية المتعلق بإدراك الطلبة لقدرتهم على إنجاز المهمات القرائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تكرار استخدام استراتيجيات القراءة وإدراكهم لكفاءتهم الذاتية.

وقام شل ومورفي وبرنينج (Shell, Murphy, and Bruning, 1989) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتوقع النتائج والتحصيل في القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن الكفاءة الذاتية في القراءة تفسر ما نسبته (32%) من التباين في التحصيل القرائي.

يلاحظ من خلال مراجعة الأدب التربوي في ميدان موضوع الدراسة أهمية الكفاءة الذاتية في القراءة بشكل عام، ووجود علاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة لدى الطلبة واستخدامهم لاستراتيجيات القراءة (Shang, 2010; Yusheng and Yang, 1993; Chamot, Robbins, and El-Dinary, 2010; كما يتضح من الدراسات السابقة أهمية الكفاءة الذاتية في القراءة في التنبؤ بالتحصيل القرائي لدى الطلبة (Barnes, 2010; Nevill, 2008; Shell, Murphy, and Bruning, 1989). ويتبين من الدراسات السابقة أهمية القراءة الاستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي (الهلسة، 2004؛ عربيات، 2003).

وعلاوة على ما سبق، تتميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة المحلية الوحيدة التي بحثت في موضوع الكفاءة الذاتية في القراءة (في حدود علم الباحثين)، ويمكن أن تسد هذه الدراسة شيئاً من النقص في هذا الموضوع؛ مما يشير إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات، وهذه إحدى المبررات التي دفعت الباحثين إلى إجراء هذه الدراسة. وقد أستفاد الباحثان من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري للدراسة، وفي تصميم منهجها البحثي، ومناقشة نتائجها.

مشكلة الدراسة

تشير الدراسات إلى أن طلبة المدارس الثانوية يدخلون الكليات والجامعات ولا يتوافر لديهم المهارات المناسبة للالتحاق بالبرامج الأكاديمية الجامعية (American College Testing, 2006; Green and Winters, 2005). كما يرى التربويون أن (50%) من الطلبة الذين يدخلون الكليات الجامعية لديهم نقص في المهارات اللازمة للنجاح في التعليم الجامعي؛ إذ إن العديد من الطلبة لديهم كفاءة قرائية متدنية ونقص في استراتيجيات القراءة، مما ينعكس على ثقتهم في تحصيلهم الأكاديمي (Shang, 2010; Caverly, Orlando and Mullen, 2000). كما يشير الواقع الفعلي لحال الطلبة في المؤسسات التعليمية العربية إلى أن الطلبة في مختلف مستوياتهم التعليمية يعانون ضعفاً عاماً في القراءة، وتدنياً في مستوى الاستيعاب القرائي بشكل خاص (عربيات، 2004). وأكدت الهلسة (2003) على تدني ممارسة الطلبة للقراءة

وأجرى القطاونة والقطاونة (2006) دراسة هدفت إلى قياس وعي طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة ودرجة وعيهم بممارستها. تألفت عينة الدراسة من (196) طالباً وطالبة من طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية الذين أنشأوا دراسة مساق مهارات القراءة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يثمنون وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة بدرجة مرتفعة، ويمارسونها أيضاً بدرجة مرتفعة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين الشعور بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستها.

وأجرى ميلز وباجاريس وهيرون (Mills, Pajares, and Herron, 2006) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية والقلق، والكفاءة الفرنسية في القراءة والاستماع. تكونت عينة الدراسة من (95) طالباً وطالبة؛ بواقع (29) طالباً، و(66) طالبة يمثلون مختلف المستويات الدراسية لمرحلة البكالوريوس في جامعة إيموري في ولاية جورجيا الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الكفاءة الذاتية في القراءة في اللغة الفرنسية لدى الطالب بالكفاءة القرائية. وكذلك ارتباط الكفاءة الذاتية في الاستماع بالكفاءة السمعية لدى الاناث فقط، ويرتبط قلق الاستماع بالكفاءة في الاستماع لدى الجنسين.

وقامت الهلسة (2004) بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء أثر القراءة الإستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك. تكونت عينة الدراسة من (102) طالب وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وتكونت من (52) طالباً وطالبة، وضابطة تكونت من (52) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد بين أفراد المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية تعزى للقراءة الإستراتيجية.

وأجرت عربيات (2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لدى عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي بلغ عددهن (72) طالبة؛ بواقع (36) طالبة في المجموعة التجريبية، و(36) طالبة في المجموعة الضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي يعزى لاستخدام طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى شاموت وروبينز والديناري (Chamot, Robbins, and El-Dinary, 1993) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التدريس المعرفية وماوراء المعرفية والاجتماعية على الكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات اليابانية والروسية والصينية. واستخدم الباحثون مقياس استراتيجيات التعلم المتعلق بتكرار استخدام الاستراتيجية،

للأساتذة أيضاً التنبؤ باستراتيجيات القراءة لدى طلبتهم من معرفتهم بمستوى كفاءتهم في القراءة.

التعريفات الإجرائية

الكفاءة الذاتية في القراءة: الاعتقاد المدرك لدى الطالب في قدرته على أداء المهمات القرائية. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في هذه الدراسة.

استراتيجيات القراءة: مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية وموارد المعرفة والتعويضية التي يتمكن الطالب من خلال ممارستها قراءة النصوص بفاعلية. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات القراءة المستخدم في هذه الدراسة.

طلبة الجامعة: عينة من طلبة مرحلة البكالوريوس الذين تتراوح أعمارهم بين (18-22) سنة ويجلسون على مقاعد الدراسة في الجامعة الهاشمية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الجامعية الأولى المسجلين لمواد الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي 2010/2011 في الأقسام الأكاديمية للكليات في الجامعة الهاشمية.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (398) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية، تم اختيارهم بالإطلاع على مواد متطلبات الجامعة التي يتوافر فيها عدد كبير من الطلبة من مختلف التخصصات الجامعية والمطروحة في الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي 2010/2011، والبالغ عددها (14) شعبة، والتي يتجاوز عدد الطلبة في كل شعبة منها (120) طالباً وطالبة؛ ثم تم اختيار (3) شعب، وقد أُختيرت هذ الشعب الثلاث لأنها كانت متيسرة بالنسبة للباحثين. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة بحسب متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي.

النوع الاجتماعي	المستوى الدراسي				المجموع الكلي
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	
ذكور	52	48	54	50	204
إناث	46	51	53	44	194
المجموع الكلي	98	99	107	94	398

الاستراتيجية؛ ويعود ذلك إلى تدني وعيهم ومعرفتهم باستراتيجيات القراءة. ويؤكد ابوعليا والوهر (2001) أن طلبة الجامعة الهاشمية يمتلكون وعياً متوسطاً بما وراء المعرفة المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها، وتعدّ القراءة إحدى هذه المهارات. واستناداً إلى هذه المبررات، ونظراً لارتباط صعوبات التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة بالضعف في الاستيعاب القرائي؛ إذ يمثل الضعف في الاستيعاب القرائي سبباً رئيساً للفشل الدراسي، مما يترك أثراً سلبياً على شعور الفرد بكفائته الذاتية، فقد سعت هذه الدراسة للكشف عن "الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية". وبشكل أكثر تحديداً تنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة تعزى إلى مستواهم الدراسي ونوعهم الاجتماعي؟

ما أكثر استراتيجيات القراءة استخداماً لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استخدام الطلبة لاستراتيجيات القراءة تعزى إلى مستواهم الدراسي ونوعهم الاجتماعي؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية واستخدامهم لاستراتيجيات القراءة؟.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية عملية القراءة ذاتها؛ إذ إن التعلم في بداية الحياة المدرسية يعتمد بصورة كبيرة على القراءة، إذ تشير البحوث إلى أن أكثر المتغيرات ارتباطاً بالفاعلية للقراءة هي كفاءة الفرد في قدراته القرائية، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة مستوى تحصيله الدراسي (Wigfield and Guthrie, 1997). لذا تبرز أهمية هذه الدراسة في محاولتها التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؛ الأمر الذي من شأنه أن يلقي الضوء على أحد أبرز العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة. بالإضافة إلى أهمية هذه الدراسة بما ستضيفه إلى المعرفة، أو بمقدار ما يستفاد من تطبيقاتها التربوية؛ إذ إنها تمكننا من التنبؤ باستراتيجيات القراءة التي يوظفها الطلبة أثناء ممارسة عملية القراءة. علاوة على ذلك، يمكن لهذه الدراسة أن تساهم في تحسين العملية التربوية، وعلى وجه الخصوص من الطلبة وأساتذتهم أنفسهم بحيث يصبحون أكثر إدراكاً لقدراتهم القرائية مما يجعلهم أكثر استخداماً لاستراتيجيات القراءة الأكثر فاعلية. ويمكن

أداتا الدراسة

مستوى الفقرة الواحدة أوعلى المقياس ككل وفق المعيار الإحصائي الآتي:

$$(1-2.32) = \text{مستوى متدني للكفاءة الذاتية في القراءة}$$

$$(2.33-3.66) = \text{مستوى متوسط للكفاءة الذاتية في القراءة}$$

$$(3.67-5.00) = \text{مستوى مرتفع للكفاءة الذاتية في القراءة}$$

ثانيًا: مقياس استراتيجيات القراءة: أستخدم في هذه الدراسة مقياس استراتيجيات القراءة، الذي طوره شانق، Shang (2010). وقام الباحثان في هذه الدراسة بتعريب هذا المقياس ليناسب البيئة الأردنية، والذي تكون من (44) فقرة، توزعت على ثلاثة أبعاد رئيسية: الاستراتيجيات المعرفية (16) فقرة، واماوراء المعرفية (17) فقرة، والتعويضية (11) فقرة (الملحق ب). تُرجم المقياس وعدلت فقراته بعد أن تمت مراجعته من متخصص في اللغة الإنجليزية، ومن ثم أُجري صدق محتوى له بعرضه على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي في الجامعة الهاشمية وجامعة الحسين بن طلال وجامعة عمان العربية للدراسات العليا؛ لإبداء آرائهم في فقراته من حيث مدى انتماء الفقرات لأبعاد المقياس إضافة إلى سلامتها اللغوية. وقد كان هناك إجماع بينهم على أن فقرات المقياس جميعها تنتمي إلى أبعادها، وقد كان لهم ملاحظات بسيطة على صياغة بعض الفقرات، وقد أُعيدت صياغتها استجابة لرغبتهم. وبعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة (ن=398) أُجري تحليل عاملي لفقراته باستخدام طريقة التدوير المتعامد؛ إذ تم اعتماد (0.30) فأكثر كعامل تشبع للفقرة على البعد. وأظهرت نتائج التحليل أن البناء العاملي للصورة المعربة لمقياس "استراتيجيات القراءة" يتكون بالفعل من ثلاثة أبعاد هي: الاستراتيجيات المعرفية، واماوراء المعرفية، والتعويضية (الملحق ج).

وتم التحقق من صدق البناء للمقياس وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، وبالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.48-0.85)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وتم التحقق من ثبات مقياس استراتيجيات القراءة بتطبيقه على عينة الدراسة الكلية (ن = 398)، وحساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لفقراته، وقد بلغت قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاده على النحو الآتي: الاستراتيجيات المعرفية (0.80)، والاستراتيجيات اماوراء المعرفية (0.82)، والاستراتيجيات التعويضية (0.81). وتتفق هذه القيم مع ما توصلت اليه دراسة شانق (Shang, 2010) التي أظهرت القيم الآتية: الاستراتيجيات المعرفية (0.82)، والاستراتيجيات اماوراء المعرفية (0.81)، والاستراتيجيات التعويضية (0.83).

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة: طُوّر مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة والذي تكون في صورته الأولية من (34) فقرة، في ضوء الإطلاع على الأدب النظري والبحثي والمقاييس المستخدمة لقياس الكفاءة الذاتية؛ فقد تمت مراجعة مقاييس (Wang, 2007; Wong, 2005; Henk and Melnick, 1995; American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1986)

وللتحقق من صدق محتوى المقياس، عُرض على تسعة محكمين من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي في الجامعة الهاشمية وجامعة الحسين بن طلال وجامعة عمان العربية للدراسات العليا. وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح صياغة الفقرات، وسلامتها اللغوية، ومدى تمثيلها لقياس مفهوم الكفاءة الذاتية في القراءة؛ وقد تم حذف فقرتين؛ بسبب إجماع (80%) من المحكمين على عدم تمثيلهما لقياس مفهوم الكفاءة الذاتية في القراءة، بحيث أصبح المقياس يتكون من (32) فقرة.

وتم التوصل إلى دلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة تكونت من (44) طالباً وطالبة من غير عينة الدراسة، فتم استخراج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت معاملات ارتباط جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية باستثناء فقرتين تم حذفهما، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.34 - 0.68)، وعُد ذلك مؤشراً على القدرة التمييزية للفقرات. ومن ثم أُعتبر المقياس صادقاً، الأمر الذي يبرر استخدامه لأغراض هذه الدراسة. وقد أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (30) فقرة (ملحق أ).

وتم التحقق من دلالات ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الكلية (ن=398) طالباً وطالبة، عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ الفا فبلغت قيمته (0.86)، وقد أُعتبرت هذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة، مدرج كل منها على سلم من خمس درجات، فكانت الفقرة التي تدل على كفاءة ذاتية عالية في القراءة تعطى (5) درجات في حالة الإجابة عنها (صحيح تماماً)، و(4) درجات في حالة الإجابة عنها (صحيح)، و(3) درجات في حالة الإجابة عنها (لا أعرف)، و(2) درجة في حالة الإجابة عنها (نادراً)، ودرجة واحدة في حالة الإجابة عنها (غير صحيح إطلاقاً). وبما أن المقياس يتكون من (30) فقرة؛ فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (150) درجة، وأدنى درجة (30). وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية سواءً على

تصحيح المقياس

تكون المقياس في صورته النهائية من (44) فقرة، مدرج كل منها على سلم من خمس درجات، فكانت الفقرة التي تدل على استخدام دائم لاستراتيجية القراءة تعطى (5) درجات في حالة الإجابة عنها (دائماً)، و(4) درجات في حالة الإجابة عنها (غالباً)، و(3) درجات في حالة الإجابة عنها (أحياناً)، و(2) درجة في حالة الإجابة عنها (نادراً)، ودرجة واحدة في حالة الإجابة عنها (أبداً). وتتراوح الدرجات على بعد الاستراتيجيات المعرفية بين (16- 80) درجة، وبعد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية بين (17- 85) درجة، وعلى بعد الاستراتيجيات التعويضية بين (11- 55) درجة. وبما أن المقياس يتكون من (44) فقرة؛ فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (220) درجة، وأدنى درجة (44). وللحكم على مستوى استخدام استراتيجيات القراءة، تم تصنيف المتوسطات الحسابية سواءً على مستوى الفقرة الواحدة أو المقياس ككل، وفق المعيار الإحصائي الآتي:

$$(1- 2.32) = \text{مستوى قليل للاستخدام}$$

$$(2.33- 3.66) = \text{مستوى متوسط للاستخدام}$$

$$(3.67- 5.00) = \text{مستوى مرتفع للاستخدام}$$

إجراءات الدراسة

بعد تحديد أفراد العينة بالشكل الذي وصف، تم تطبيق أدوات الدراسة بعد التأكد من صدقهما وثباتهما من الباحثين أنفسهم وذلك خلال الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2010/2011، وقد قدر الزمن الذي أستغرقه الطلبة في الاستجابة على الأداتين

بين (25-30) دقيقة. ثم قام الباحثان بإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤالين الأول والثالث للدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة تم استخدام تحليل التباين الثنائي حيث تم التعامل مع متغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) كمتغيرين مستقلين، والكفاءة الذاتية في القراءة كمتغير تابع، وللإجابة عن السؤال الرابع للدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي حيث تم التعامل مع متغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) كمتغيرين مستقلين، واستراتيجيات القراءة كمتغير تابع، وللإجابة عن السؤال الخامس تم حساب معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أعتقد بأنني قارئ جيد	2.95	.87
2	أشعر بالارتياح أثناء القراءة	3.46	1.31
3	أقرأ بشكل أسرع من زملائي	2.98	.85
4	أحتاج إلى القليل من المساعدة أثناء القراءة	3.41	1.29
5	أستمتع في القراءة	3.43	1.30
6	أتعرف إلى الكثير من الكلمات الجديدة أثناء القراءة	3.0	.94
7	أحب القراءة بصوت مرتفع	3.01	.95
8	أقرأ أكثر من زملائي	2.93	.86
9	أشعر بالاسترخاء أثناء القراءة	3.01	.95
10	أستطيع أن أقرأ واستوعب النشرات الإخبارية	3.39	1.27
11	أستطيع قراءة واستيعاب القصائد الشعرية والروايات	3.05	.01
12	يعتقد زملائي أنني أقرأ بشكل جميل	2.91	.93
13	أعتقد بأن القراءة سهلة بالنسبة لي	3.38	.23
14	يعتقد أفراد أسرتي أنني أقرأ بشكل جميل	2.90	.92
15	أشعر بتحسّن ملحوظ في مستوى قدرتي القرائية	3.36	1.22
16	أشعر بأن زملائي يحبون الاستماع لقراءتي	2.86	.87
17	أستوعب الموضوعات التي أقرأها في المادة الدراسية بشكل جيد	3.35	1.22
18	أستطيع التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية أثناء القراءة	3.33	1.20
19	أستطيع تحديد المفاهيم والأفكار التي أفهمها أثناء القراءة	3.27	1.13
20	أتمكن من تقييم قدرتي في القراءة	3.30	1.14
21	أستطيع أن أقرأ نص ما حتى لو كان مملًا	3.24	1.12
22	أطرح أسئلة ذات معنى على نفسي أثناء القراءة	3.21	1.10
23	أتمكن من توضيح الأفكار التي قرأتها لزملائي	2.79	.90
24	أعتقد أن المكتبات مكان رائع لقضاء الوقت	2.71	.86
25	أن معرفة كيفية القراءة الجيدة مهمة بالنسبة لي	2.75	.85
26	أعتقد أن القراءة وسيلة مهمة لقضاء الوقت	3.17	1.02
27	أقضي الكثير من وقتي في القراءة	2.61	.83
28	أشعر بالسعادة عندما يتم منحي الكتاب كهدية	3.13	1.01
29	أفهم كل شيء تقريبًا عندما أقرأ بنفسني	3.09	.98
30	أحب أن أشارك في المجموعات الدراسية التي تحفزني على القراءة	2.65	.81
	الكفاءة الذاتية في القراءة	3.01	.95

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المرحلة الدراسية الجامعية؛ إذ إن الدراسة الجامعية لم تهتم بتعليم مهارات وفنيات القراءة بحد ذاتها؛ وإنما القراءة في المرحلة الجامعية بهدف البحث والتقصّي والإطلاع. وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم حصول الطلبة على المهارات اللازمة للدراسة، والنجاح في المرحلة الجامعية؛ فالطلبة يتعرضون في الجامعة إلى نظام دراسي جديد مختلف عما ألفوه في المدرسة، مما قد يعرضهم إلى بعض خبرات الفشل التي قد تؤثر على مستوى كفاءتهم في القراءة.

يتضح من الجدول (2) أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة بشكل عام كان متوسطاً لدى أفراد الدراسة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.01) على المقياس ككل. وقد تراوحت الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس بين (2.61 - 3.46)؛ مما يشير إلى أن الطلبة يميلون إلى النظر إلى قدرتهم القرائية نظرة متوسطة.

متغيري المستوى الدراسي و النوع الاجتماعي. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق استخدم تحليل التباين الثنائي، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول 4: نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما على مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	19.79	3	6.6	6.667	*.000
النوع الاجتماعي	0.75	1	0.75	0.757	.681
المستوى الدراسي X النوع الاجتماعي	1.34	3	0.44	.44	.593
الخطأ	389	390	0.99		
الكل	410.89	397			

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

يتضح من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى المستوى الدراسي في الكفاءة الذاتية في القراءة؛ إذ بلغت قيمة "ف" (6.667)، ولتحديد مواقع الفروق تم استخدام اختبار توكي (Tuckey) للمقارنات البعدية، فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول 5: نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمتوسطات الكفاءة الذاتية في القراءة بحسب مستويات متغير المستوى الدراسي

مستويات متغير المستوى الدراسي	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
أولى	0.560	-0.55
أولى	0.000	*-0.85
أولى	0.000	*-1.33
ثانية	0.580	-0.30
ثانية	0.000	*-0.78
ثالثة	0.621	-0.48

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

يتضح من الجدول (5) أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة السنة الثالثة كان أعلى وبدرجة دالة إحصائية من مستوى طلبة السنة الأولى. كما أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة السنة الرابعة كان أعلى وبدرجة دالة إحصائية من مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة السنة الأولى والسنة الثانية؛ إذ إن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة يتحسن ويتطور مع تقدم المستوى الدراسي للطلبة.

وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء إدراك الطلبة في المرحلة الجامعية لقيمة القراءة؛ فيدرك الطلبة الجامعيون بأن القراءة ذاتها وسيلة للتعلم، فالطالب في المرحلة الجامعية يقرأ ليتعلم؛ في حين الطالب في المرحلة المدرسية يتعلم عملية القراءة بذاتها. وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن الطالب الجامعي بدأت تتحدد معالم أهدافه الشخصية، وبدأ يدرك مواطن القوة والضعف لديه، بعد أن مرّ بعضهم خلال السنوات الأولى من الجامعة بإخفاقات تحصيلية غير متوقعة؛ لذلك قد يكون لهذه العقبات دور في تقييم كفاءتهم في القراءة بمستوى متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدافع من القراءة؛ فالطلبة يقرءون من أجل النجاح في المواد الدراسية؛ أي أن الدافعية للقراءة دافعية خارجية، لذا يقيمون كفاءتهم في القراءة بمستوى متوسط. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نيفيل (Nevill, 2008) التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى أفراد الدراسة هو المستوى المتوسط. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الزق، 2009) التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية كان متوسطاً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة تعزى إلى مستوياتهم الدراسي ونوعهم الاجتماعي؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة بحسب متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة بحسب متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي	النوع الاجتماعي		النوع		النوع	
	ذكور	إناث	المجموع	المتوسط	الانحراف المتوسط	الانحراف المعياري
السنة الأولى	2.85	.89	2.92	.92	2.89	.90
السنة الثانية	3.18	1.01	3.20	1.10	3.19	1.09
السنة الثالثة	3.66	1.13	3.68	1.14	3.67	1.13
السنة الرابعة	3.00	1.01	3.02	1.03	3.01	.95
المجموع						

يتضح من الجدول (3) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة بحسب

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس استراتيجيات القراءة بأبعاده الثلاثة، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات القراءة بأبعاده الثلاثة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المعرفية	3.42	1.05
2	ما وراء المعرفية	2.87	.86
3	التعويضية	2.45	.79
	المقياس ككل	2.91	.88

يتضح من الجدول (6) أن أكثر استراتيجيات القراءة استخداماً هي الاستراتيجيات المعرفية؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.42)، يليها بالمرتبة الثانية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.87)، يليها بالمرتبة الثالثة الاستراتيجيات التعويضية؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.45).

وقد يعود ذلك إلى تركيز المقررات الدراسية وطرق التدريس المتبعة على هذه الأنوع من الاستراتيجيات؛ فالمقررات الدراسية وطرق التدريس عادة ما تؤكد تكرار المعلومة للطلبة ليتم تمثيلها جيداً، واستخدام بعض مساعدات التذكر، ويميل بعض المدرسين إلى تقديم المعلومات للطلبة بشكل منظم كتحديد الخطوط العريضة للنص ليتم تعلمها، وتعليمهم أحياناً كيفية استنتاج الفكرة الرئيسة من النص. كما يميل بعض المدرسين إلى توظيف استراتيجيات التفصيل كتلخيص المادة التي تم تعلمها، وأخذ الملاحظات، وتفسير الأفكار للآخرين، وطرح أسئلة حول النص وإجاباتها، وهذا جميعاً تعدّ استراتيجيات قرائية معرفية.

أما وجود الاستراتيجيتين ما وراء المعرفية والتعويضية في المرتبتين الأخيرتين؛ فقد يعزى ذلك إلى ما تتطلبه هاتان الاستراتيجيتان من مضاعفة الجهود وبذل المزيد من القدرات العقلية والبحث في ما وراء المعلومات المقدمة بشكل صريح في النص. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الغرض من القراءة؛ فالطلبة يقرءون المواد المختلفة لأغراض متنوعة، منها: القراءة لتعلم معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمة ما، والقراءة للاستيعاب، والقراءة للاستمتاع بها؛ فالطالب الذي يقرأ بغرض الاستيعاب مثلاً، يكون تركيزه عالٍ أثناء القراءة، ويتطلب ذلك توظيف استراتيجيات ما وراء معرفية واستراتيجيات تعويضية في القراءة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شانق (Shang, 2010) التي أشارت إلى أن أكثر استراتيجيات القراءة استخداماً لدى طلبة الجامعة هي الاستراتيجيات المعرفية، يليها الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، وأخيراً الاستراتيجيات التعويضية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تأثير الكفاءة الذاتية في القراءة بالخبرات التي يمر بها الطلبة؛ لذا يلاحظ أن الكفاءة الذاتية في القراءة تتحسن مع تقدم المستوى الدراسي للطلاب؛ أي أن طلبة السنة الأولى مثلاً يعانون نقصاً في المهارات الدراسية، وهذه المهارات تتوافر وتكتسب من خلال السنوات الدراسية الجامعية. وتفسر أيضاً في ضوء تأثير الكفاءة الذاتية في القراءة بخبرات الإتيان التي يمر بها الطلبة؛ فمع تقدم المستوى الدراسي يتقن الطلبة بعض مهارات القراءة، وخبرات النجاح في الدراسة الجامعية، مما ينعكس على تقديرهم لقدراتهم القرائية. كما تتأثر الكفاءة الذاتية في القراءة بالحالة الانفعالية لدى الطلبة؛ فمع تقدم الطلبة في الدراسة الجامعية يشعرون بالإرتياح والاستمتاع في الدراسة الجامعية؛ مما ينعكس إيجاباً على كفاءتهم في القراءة؛ لذا كان متوسط الكفاءة الذاتية في القراءة لدى أفراد الدراسة يزداد بتقدم المستوى الدراسي لهم، وتعزز نتائج الدراسة ما أشار إليه برينتر وباجاريس (Brinter and Pajares, 2006)، بأن الحالة الانفعالية والنفسية تشكل أحد مصادر الكفاءة الذاتية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تأثير الكفاءة الذاتية بخبرات الإنابة (Vicarious Experiences) التي يستقيها الفرد من النماذج الاجتماعية المحيطة؛ إذ يزداد شعور الفرد بكفاءته الذاتية عندما يلاحظ أن من يماثلونه في القدرة قادرين على القيام بمهمة ما؛ فالطلبة الجامعيون في السنتين الثالثة والرابعة أصبحوا أكثر تعرضاً للنماذج الاجتماعية كالزملاء والمدرسين من طلبة السنتين الأولى والثانية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الأدب التربوي السابق إلى تطور معتقدات الكفاءة الذاتية اعتماداً على بعض المصادر كخبرات الإتيان، وخبرات الإنابة (Pajares, Johnson, and Usher, 2007; Brinter and Pajares, 2006; Bandura, 1997). وتتفق مع نتائج دراسة الزق (2009) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية تعزى للمستوى الدراسي.

كما يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ تعزى للنوع الاجتماعي أو للتفاعل بين المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي في الكفاءة الذاتية في القراءة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الكفاءة الذاتية في القراءة لا تخص نوعاً اجتماعياً دون آخر، بحيث يمكن أن يؤدي إلى معالجة أو نتاج عقلي مختلف بين النوعين الاجتماعيين؛ مما يشير إلى أن القدرة القرائية متقاربة لدى كل من الذكور والإناث على حد سواء. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزق (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للجنس.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أكثر استراتيجيات القراءة استخداماً لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

الجدول 8: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لدرجات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس استراتيجيات القراءة تبعاً لمتغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي.

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع درجات متوسط قيمة فمستوى	المربعات الحرة المربعات	الدالة
المستوى الدراسي	الاستراتيجيات المعرفية	19.81	3	6.60
ويكس	الاستراتيجيات المعرفية	18.76	3	6.25
لمبدأ=0.89	ما وراء مستوى			
الدالة=0.001	الاستراتيجيات المعرفية	17.62	3	5.87
النوع الاجتماعي	الاستراتيجيات المعرفية	0.79	1	0.79
هوتلنج=0.015	الاستراتيجيات المعرفية	0.65	1	0.65
الدالة=0.11	ما وراء مستوى			
النوع الاجتماعي	الاستراتيجيات المعرفية	1.01	1	1.01
هوتلنج=0.015	الاستراتيجيات المعرفية	2.01	3	0.67
الدالة=0.001	الاستراتيجيات المعرفية	2.21	3	0.73
الدالة=0.001	الاستراتيجيات المعرفية	1.26	3	0.42

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

يتبين من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائية في استخدام استراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي على جميع أبعاد المقياس؛ إذ بلغت قيمة ($F=6.24$, $\alpha = 0.000$) على بعد الاستراتيجيات المعرفية، وبلغت قيمة ($F=5.30$, $\alpha = 0.001$) على بعد الاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وبلغت قيمة ($F=5.16$, $\alpha = 0.001$) على بعد الاستراتيجيات التعويضية، ولتحديد مواقع الفروق تم استخدام اختبار توكي (Tuckey) للمقارنات البعدية، فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (9).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استخدام الطلبة لاستراتيجيات القراءة تعزى إلى مستواهم الدراسي ونوعهم الاجتماعي؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات القراءة بحسب متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس استراتيجيات القراءة بحسب متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي.

الاستراتيجية	المستوى الدراسي	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المتوسط الكلي
المعرفية	الذكور	2.86	3.20	3.60	3.94	3.41
الذكور	الإناث	2.88	3.21	3.63	3.97	3.42
الإناث	الذكور	2.87	3.21	3.62	3.96	3.42
الذكور	الإناث	2.52	2.75	2.92	3.30	2.87
الإناث	الذكور	2.50	2.77	2.89	3.29	2.86
الذكور	الإناث	2.51	2.76	2.91	3.30	2.87
الذكور	الإناث	2.26	2.38	2.48	2.65	2.44
الإناث	الذكور	2.24	2.39	2.51	2.63	2.45
الذكور	الإناث	2.25	2.39	2.50	2.64	2.45

يتضح من الجدول (7) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات القراءة بحسب متغيري المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي للطالب. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول 9: نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمتوسطات درجات

الطلبة لاستخدام استراتيجيات القراءة			
بعد الاستراتيجيات المعرفية			
مستويات متغير المستوى	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة	الدراسي
أولى	-0.34	0.810	أولى
أولى	-0.75	*0.004	أولى
أولى	-1.09	*0.000	أولى
ثانية	-0.41	0.796	ثانية
ثانية	-0.75	*0.003	ثانية
ثالثة	-0.34	0.802	ثالثة
بعد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية			
أولى	-0.25	0.692	أولى
أولى	-0.40	*0.002	أولى
أولى	-0.79	*0.000	أولى
ثانية	-0.15	0.845	ثانية
ثانية	-0.54	*0.001	ثانية
ثالثة	-0.39	0.570	ثالثة
بعد الاستراتيجيات التعويضية			
أولى	-0.14	0.938	أولى
أولى	-0.25	*0.004	أولى
أولى	-0.39	*0.000	أولى
ثانية	-0.11	0.613	ثانية
ثانية	-0.25	*0.003	ثانية
ثالثة	-0.14	0.690	ثالثة

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

مما سبق يتبين أن استخدام استراتيجيات القراءة تتأثر بالمستوى الدراسي للطلبة؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى عامل الخبرة التي يمر به الطالب أثناء دراسته الجامعية، إذ يدخل الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي ولديهم استراتيجيات قرائية سطحية أولية ولكن مع دخول مرحلة التعليم الجامعي فإن المواد الدراسية تتطلب ممارسة القراءة بمستويات ناقدة وتحليلية متعمقة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة في الجامعة؛ فالمواد الدراسية في السنتين الثالثة والرابعة ذات مستوى متخصص ومتقدم يتطلب استيعابها نقداً ذهنياً وتقييماً للمعاني واختباراً للأفكار والمعلومات؛ مما يعني أنها تتطلب توظيف استراتيجيات قرائية متقدمة كالاستراتيجيات ما وراء المعرفية والتعويضية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة واستخدامهم لاستراتيجيات القراءة؟

وللاجابة عن هذا السؤال حُسب معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية من جهة، وبين متغير الكفاءة الذاتية في القراءة وكل بعد من أبعاد مقياس استخدام استراتيجيات القراءة من جهة أخرى، ويوضح الجدول (10) ذلك.

الجدول 10: معاملات الارتباط بين الكفاءة الذاتية في القراءة وأبعاد مقياس استخدام استراتيجيات القراءة والمقياس ككل

البعد (الاستراتيجية)	الكفاءة الذاتية في القراءة	الدلالة الاحصائية
المعرفية	0.54	*0.00
ما وراء المعرفية	0.51	*0.00
التعويضية	0.47	*0.00
المقياس ككل	0.50	*0.00

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

يتضح من الجدول (10) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس استراتيجيات القراءة ومقياس الكفاءة الذاتية في القراءة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ إذ بلغت بين بعد الاستراتيجيات المعرفية والكفاءة الذاتية في القراءة (0.54)، وبين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والكفاءة الذاتية في القراءة (0.51)، وبين الاستراتيجيات التعويضية والكفاءة الذاتية في القراءة (0.47)، أما معامل الارتباط مع المقياس ككل بلغ (0.50).

مما سبق يتبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؛ ولعل السبب يكمن في أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية في القراءة أكثر ميلاً للمثابرة على أداء المهمة من الطلبة الذين لا يعتقدون بقدرتهم على أدائها، مما يعني أن لدى الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية في القراءة حصيلة واسعة من الاستراتيجيات القرائية المختلفة، ولديهم القدرة على تحديد الاستراتيجيات القرائية التي تتناسب وطبيعة دراستهم؛ فالطلبة الذين يشعرون بكفاءتهم في

يتبين من الجدول (9) أن استخدام طلبة السنة الرابعة لاستراتيجيات القراءة المعرفية كان أعلى وبدرجة دالة إحصائية من طلبة السنتين الأولى والثانية. كما أن استخدام طلبة السنة الثالثة لاستراتيجيات القراءة المعرفية أعلى وبدرجة دالة إحصائية من طلبة السنة الأولى، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائية على باقي مستويات متغير المستوى الدراسي باستخدام استراتيجيات القراءة المعرفية. كما يتبين من الجدول (9) أن استخدام طلبة السنة الرابعة لاستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية كان أعلى وبدرجة دالة إحصائية من طلبة السنتين الأولى والثانية. كما أن استخدام طلبة السنة الثالثة لاستراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية كان أعلى وبدرجة دالة إحصائية من طلبة السنة الأولى، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائية على باقي مستويات متغير المستوى الدراسي باستخدام استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية. كما يتبين من الجدول (9) أن استخدام طلبة السنة الرابعة لاستراتيجيات القراءة التعويضية كان أعلى وبدرجة دالة إحصائية من طلبة السنتين الأولى والثانية. وكان استخدام طلبة السنة الثالثة لاستراتيجيات القراءة التعويضية أعلى وبدرجة دالة إحصائية من طلبة السنة الأولى، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائية على باقي مستويات متغير المستوى الدراسي باستخدام استراتيجيات القراءة التعويضية.

طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بمنطقة الزرقاء التعليمية. إربد للبحوث والدراسات، 11(2)، 135-95.

الهلسة، رفيف. (2004). أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

Alfassi, M. (2004). Reading to learn: Effects of Combined Strategy Instruction on High School Students. *Journal of Educational Research*, 97(4), 171-184.

American College Testing (ACT). (2006). *Reading between the lines: What the ACT Reveals About College Readiness in Reading*. Iowa City, IA: Author.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)(1986). *ACTFL Proficiency Guidelines*. Yonkers, NY: Author.

Anderson, R., Wilson, P., and Fielding, L. (1988). Growth in Reading and How Children Spend their Time out Side of School. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. NY: Freeman

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A., Schunk, D. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

Barkley, J. (2006). Reading education: is self- efficacy important?. *Reading Improvement*, 12, 194-210.

Barnes, M. (2010). The Influences of Self-Efficacy on Reading Achievement of General Educational Development (GED) and High School Graduated Enrolled in Developmental Reading Skills Courses in an Urban Community College System. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Northern Illinois University, U.S.A.

Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of Self-Efficacy on Performance in a Cognitive Task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.

Brantmeier, C. (2002). Second Language Reading Strategy Research at the Secondary and University Levels: Variations, Disparities, and Generalizability. *The Reading Matrix*, 3, www.readingmatrix.com/articles/Brantmeier/article.pdf.

القراءة، يميلون إلى استخدام استراتيجيات قرائية تمكنهم من القراءة بفاعلية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شانق ودراسة يوشنق ويانق ودراسة شاموت وروبينز والديناري (Shang, 2010; Yusheng and Yang, 2010; Chamot, Robbins, and El-Dinary, 1993) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1. ضرورة الوعي بمستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى الطلبة؛ نظراً لارتباطها باستراتيجيات القراءة.
2. تزويد الطلبة بمواد تعليمية تمكنهم من توظيف مختلف الاستراتيجيات القرائية.
3. بناء برامج تدريبية لتنمية مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة.
4. دراسة مفهوم الكفاءة الذاتية في القراءة والكشف عن علاقته بمتغيرات أخرى، كالاستيعاب القرائي، والتحصيل الأكاديمي.
5. إجراء دراسات تبحث في العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية في القراءة.

المراجع

أبوعلياء، محمد والوهر، محمود. (2001). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. *دراسات، العلوم التربوية*، 28 (1)، 14-1.

الزق، أحمد. (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10 (2)، 58-38.

عربياء، عالية. (2003). أثر طريقة التدريس المعرفي وفوق المعرفي في الاستيعاب القرائي لطالبات المرحلة الأساسية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

القطاونة، خليل والقطاونة، سامي. (2006). تقدير طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية لمدى وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 2(4)، 230 – 219.

نوفل، محمد. (2008). أثر ثلاث استراتيجيات معرفية في تنمية وعي الطلبة ما وراء المعرفي في استراتيجيات القراءة لدى

- Moore, D., Bean, T., Birdyshaw, D., and Rycik, A. (1999). Adolescent literacy: A position Statement for the Commission on Adolescent Literacy of the International Reading Association. International Reading Association, Inc. Retrieved from <http://www.reading.org/resources/issues/positions-adolescent.html>
- Multon, K., Brown, S., and Lent, R. (1991). Relation of Self Efficacy Beliefs to Academic Outcomes. A Meta Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 2(3), 30-38.
- Nevill, M. (2008). The Impact of Reading Self-Efficacy and the Regulation of Cognition on the Reading Achievement of an Intermediate Elementary Sample. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Indiana University.
- Numrich, C. (1989). Cognitive Strategies for Integrating ESL and Content Area Instruction. (ERIC Document Reproduction Services No. ED314959).
- Oxford, R. (1990). Research on Second Language Strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13(5), 175-187.
- Pajares, F. (2005). Overview of Social Cognitive theory and Self-Efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F., Johnson, M., and Usher, E. (2007). Source of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104-120.
- Pintrich, P. (1999). The role of Motivation in Prompting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P., DeGroot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P., Garcia, T. (1991). Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. In M. Maehr and P. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Goals and Self-Regulatory Processes*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Schunk, D. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Brinter, S., and Pajares, F. (2006). Sources of Science Self-Efficacy Beliefs of Middle School Students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 485-499.
- Carrell, P. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121-134.
- Caverly, D. (1997). Teaching Reading in a Learning Assistance Center. (ERIC Document Reproduction Services No. ED478373).
- Caverly, D., Orlando, V., and Mullen, J. (2000). Textbook Study Reading. In R. Flippo and D. Caverly (Eds.), *Handbook of College Reading and Study Strategy Research* (105-147). Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Chamot, A., Kupper, L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-24.
- Chamot, A., Robbins, J., and El-Dinary, P. (1993). Learning Strategies in Japanese Foreign Language Instruction. (ERIC Document Reproduction Service No. ED370346).
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Green, J., and Winters, M. (2005). *Public High School and College Readiness Rates: 1991-2002*. New York, NY: Manhattan Institute.
- Henk, W., Melnick, S. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A New Tool for Measuring How Children Feel About Themselves as Readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Irwin, J., and Baker, I. (1989). *Promoting Active Reading Comprehension Strategies: A Resource Book for Teachers*. N.J.: Englewood Cliffs.
- Kletzien, S. (1991). Strategy Use by Good and Poor Comprehenders Reading Expository Text of Differing Levels. *Reading Research Quarterly*, 26(1), 67-86.
- Linnenbrink, E., and Pintrich, P. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(1), 119-137.
- Lyon, G. (1998). Why Reading is not a Natural Process. *Educational Leadership*, 55(6), 14-19.
- Miller, L., and Perkins, K. (1989). ESL Reading Comprehension Instruction. (ERIC Document Reproduction Services No. ED303779).
- Mills, N., Pajares, F., and Herron, C. (2006). A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and their Relation to Reading and Listening Proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.

- Weinstein, C., and Mayer, R.(1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.315-327).New York: Macmillan.
- Whyte,S.(1993). Metacognitive Protocols: A Tool for Second Language Research. *Paper Presented at the 27th Annual TESOL Convention*, Atlanta, Georgia.
- Wigfield, A. (2004). Motivation for Reading During the Early Adolescent and Adolescent Years. In D, Strickland and D. Alverman. (2004), *Briding the Literacy Achievement Gap*, Grades 4-12(pp.56-69). New York: Teachers College Columbia University.
- Wigfield, A. and Guthrie, J. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wiltgen, A. (2011). Adolescents' Reading and Motivation. *Master Thesis*, Nebraska University.
- Winstead, L. (2004). Increasing Academic Motivation and Cognition in Reading, Writing, and Mathematics: Meaning-Making Strategies. *Educational Research Quarterly*, 28(2), 30-49.
- Wong, M.(2005). Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy. *Regional Language Centre Journal*, 36(3), 245-269.
- Yang, L. (2004). The Development of a Validated Perceived Self-Efficacy Scale on English Reading Strategy. *Journal of Education and Psychology*, 27(2), 377-398.
- Yusheng,L., and Yang, W.(2010), An Empirical Study of Reading Self-Efficacy and the Use of Reading Strategies in the Chinese EFL Context. *ASIAN EFL Journal*,12(2),144-162.
- Zhang, Z. (1993). *English Reading Strategies*. Beijing: Transportation press.
- Zimmerman, B., Bandura, A., and Martinez-pons, M. (1992). Self- Motivation for Academic Attainment: The role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B., Cleary, T (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. In Pajares, F.and Urdan, T.(Eds), *Self –Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schunk, D.(1995). Self-Efficacy and Education and Instruction. In J. Maddox (ED.), *Self-Efficacy, Adaptation and Adjustment:Theory, Research and Application* (281-303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D.(1991). Self- Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26:207-231.
- Schunk, D., Meece, J. (2006). *Self-Efficacy Development in Adolescent*. In F. Pajaresand T. Urdan, (Eds.).*Self-efficacy beliefs of adolescent*. (pp.71-91). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Schunk,D.,andRice, J. (1993). Strategy Reading and Progress Feedback: Effects on Self-Efficacy and Comprehension Among Students Receiving Remedial Reading Services. *Journal of Special Education*, 27, 257-276.
- Shang,H.(2010). Reading Strategy Use, Self-Efficacy and EFL Reading Comprehension. *ASIAN EFL Journal*, 12(2), 18-42.
- Shell,D.,Murphy,C.,andBurning,A.(1989).Self-Efficacy, Outcome Expectancy Mechanism in Reading and Writing Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1),91-100.
- Sinatra,R.,Dowd,C.(1992). Using Syntactic and Semantic Clues to Learn Vocabulary. *Journal of Reading*, 35(3), 224-229.
- Solomon, G. (1984). Television is" Easy" and Print is" Tough": The Differential Investment of Mental Effort in Learning as a Function of Preconceptions and Attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 76, 647-658.
- Song,F., and Song, G. (2000). A Study of the Relationship Between Reading Self-Efficacy, Reading Time, and Reading Achievements Among Middle School Students. *Educational Theories and Practice*, 1, 59-61.
- Usher, E., Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78, 751-796.
- Wang, C. (2007). A Probe into three Chinese Boys' Self-Efficacy Beliefs Learning English as a Second Language. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 364-377.

ملحق أ
مقياس الكفاءة الذاتية للقراءة

الرقم	نص الفقرة	صحيح تماماً	صحيح	لا أعرف	نادراً	غير صحيح على الإطلاق
1	أعتقد بأنني قارئ جيد					
2	أشعر بالارتياح أثناء القراءة					
3	أقرأ بشكل أسرع من زملائي					
4	أحتاج إلى القليل من المساعدة أثناء القراءة					
5	أستمع في القراءة					
6	أتعرف إلى الكثير من الكلمات الجديدة أثناء القراءة					
7	أحب القراءة بصوت مرتفع					
8	أقرأ أكثر من زملائي					
9	أشعر بالاسترخاء أثناء القراءة					
10	أستطيع أن أقرأ وأستوعب النشرات الإخبارية					
11	أستطيع قراءة واستيعاب القصائد الشعرية والروايات					
12	يعتقد زملائي أنني أقرأ بشكل جميل					
13	أعتقد بأن القراءة سهلة بالنسبة لي					
14	يعتقد أفراد أسرتي أنني أقرأ بشكل جميل					
15	أشعر بتحسّن ملحوظ في مستوى قدرتي القرائية					
16	أشعر بأن زملائي يحبون الاستماع لقراءتي					
17	أستوعب الموضوعات التي أقرأها في المادة الدراسية بشكل جيد					
18	أستطيع التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية أثناء القراءة					
19	أستطيع تحديد المفاهيم والأفكار التي أفهمها أثناء القراءة					
20	أتمكن من تقييم قدرتي في القراءة					
21	أستطيع أن أقرأ نصاً ما حتى لو كان مملاً					
22	أطرح أسئلة ذات معنى على نفسي أثناء القراءة					
23	أتمكن من توضيح الأفكار التي أقرأها لزملائي					
24	أعتقد أن المكتبات مكان رائع لقضاء الوقت					
25	إن معرفة كيفية القراءة الجيدة مهمة بالنسبة لي					
26	أعتقد أن القراءة وسيلة مهمة لقضاء الوقت					
27	أقضي الكثير من وقتي في القراءة					
28	أشعر بالسعادة عندما يتم منحي الكتاب كهدية					
29	أفهم كل شيء تقريباً عندما أقرأ بنفسي					
30	أحب أن أشارك في المجموعات الدراسية التي تحفزني على القراءة					

ملحق ب

مقياس مدى استخدام استراتيجيات القراءة

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أحاول تذكر الكلمات المفتاحية لفهم الفكرة الرئيسية في النص					
2	أتذكر الكلمات المفتاحية لتذكرني بالمفاهيم المهمة في النص					
3	عند قراءة موضوع ما، أ طرح على نفسي أسئلة للتأكد من فهمي للمادة المتضمنة فيه					
4	أضع خطاً تحت الكلمات المفتاحية لتذكرني بالمفاهيم المهمة في النص					
5	أعود إلى قراءة تفاصيل النص للإجابة عن بعض الأسئلة					
6	عند دراستي لمادة ما، غالباً أحاول تفسير موضوعاتها لزملائي					
7	عند قراءة نص ما، أعمل على أخذ بعض الملاحظات كتدوين بعض الكلمات المفتاحية					
8	عند دراستي لمادة ما، أكتب ملخصاً مختصراً للأفكار الرئيسية اعتماداً على القراءات والملاحظات الصفية					
9	أعمل خططاً تفصيلية للقراءة من أجل تحسين قدرتي القرائية					
10	أتمكن من استنتاج هدف الكاتب من كتابته للنص					
11	لا أحتاج إلى فهم كل التفاصيل في كل نص للوصول إلى الفكرة الرئيسية بشكل صحيح					
12	عند دراسة قراءات مادة ما، أضع الخطوط العريضة للمادة لتساعدني في تنظيم أفكاري					
13	قبل دراستي لمادة جديدة بشكل كامل، غالباً أتصفحها لكي أتعرف على كيفية تنظيمها					
14	عند قرائتي نصاً ما، أحاول ربط موضوعه بالأشياء التي أعرفها مسبقاً					
15	أحاول أن لا أترجم موضوع ما حرفياً (كلمة كلمة)					
16	أستطيع أن أحدد الأفكار الرئيسية والكلمات المفتاحية لنص ما من خلال قراءة بعض أجزائه					
17	أحرص على قراءة الفكرة أو العنوان الرئيس للنص					
18	أنظر إلى الصور الموجودة في النص					
19	أحرص على قراءة الجملة الأولى في النص					
20	أحرص على قراءة الأسئلة قبل قراءة النص					
21	أحرص على وضع جدول زمني للدراسة لكي يكون عندي وقت كاف للقراءة					
22	أحرص دائماً على قراءة جميع الواجبات والقراءات المقررة للمادة					
23	أضع أهدافاً واضحة لتحسين مهاراتي في القراءة					
24	أتمكن من نقد الأفكار المتضمنة في النص أثناء قراءتي له					
25	أحاول أن أجد أكبر عدد من الوسائل الممكنة لتساعدني في فهم ما أقرأ					
26	الاحظ الصعوبات التي تواجهني أثناء القراءة وأحاول استخدام طرق أخرى لتساعدني في فهم النص بشكل أفضل					
27	عندما تتشتت أفكاري أثناء قراءة نص ما، أعود مرة أخرى لكي أتخذ قراراً بذلك					

الرقم	الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
28	عندما تصبح قراءة نص ما صعبة، فإنني لا أستسلم بسهولة					
29	أبحث عن بعض الطرق لكي أصبح قارئًا جيدًا					
30	أبحث عن فرصة أكثر للقراءة؛ كقراءة مقالات في المجلات والصحف لكي أحسن قدرتي القرائية					
31	أسأل أساتذتي وزملائي بعض الأسئلة من أجل تحسين قدرتي في القراءة					
32	أبطئ سرعتي في القراءة عندما تزداد صعوبة النص					
33	أراجع المادة أثناء دراستي للامتحان					
34	أجد معاني الكلمات من خلال تجزئتها إلى مقاطع لكي أفهمها جيدًا					
35	أتجاهل الكلمات التي لم أتمكن من فهمها					
36	أقرأ بدون ما أتعرف على معنى كل كلمة جديدة					
37	لكي أفهم معنى الكلمات غير المألوفة، أقوم بتخمين معناها من خلال الزوائد الملحقة بها (اللواحق)					
38	أبحث عن تلميحات النص لتساعدني في فهم معاني الكلمات					
39	الشيء الذي أفعله لكي أقرأ بفاعلية هو التركيز على المعنى الكلي للنص					
40	أتنبأ أثناء القراءة بالأشياء التي سوف تحدث لاحقًا					
41	أحاول التنبؤ بما سيقوله الكاتب في النص لاحقًا					
42	أستخدم معرفتي السابقة لتخمين المعنى الكلي للنص					
43	أستخدم الأمثلة والأفكار المتضمنة في الملخص لتخمين معنى النص					
44	أحاول فهم موضوعات المادة من خلال إيجاد ارتباطات بينها وبين معرفتي السابقة					

ملحق (ج)

البناء العاملي لمقياس استراتيجيات القراءة

رقم الفقرة في المقياس	المعرفية	ما وراء المعرفية	التعويضية
1	0.71	0.19	0.11
2	0.59	0.16	0.04
3	0.52	0.09	0.08
4	0.62	0.10	0.14
5	0.55	0.14	0.16
6	0.60	0.18	0.10
7	0.69	0.08	0.09
8	0.65	0.16	0.13
9	0.57	0.11	0.11
10	0.59	0.13	0.05
11	0.47	0.12	0.07
12	0.39	0.06	0.12
13	0.37	0.15	0.09
14	0.33	0.18	0.17
15	0.62	0.16	0.10
16	0.46	0.12	0.08
17	0.11	0.68	0.11
18	0.06	0.38	0.04
19	0.12	0.41	0.09
20	0.10	0.57	0.13
21	0.04	0.64	0.07
22	0.14	0.52	0.12
23	0.10	0.37	0.15
24	0.05	0.61	0.09
25	0.15	0.55	0.08
26	0.13	0.48	0.15
27	0.07	0.39	0.17
28	0.11	0.58	0.10
29	0.03	0.66	0.14
30	0.06	0.60	0.10
31	0.16	0.53	0.05
32	0.09	0.59	0.08
33	0.15	0.67	0.15
34	0.05	0.05	0.56
35	0.08	0.09	0.64
36	0.11	0.11	0.47
37	0.09	0.06	0.51
38	0.13	0.12	0.56
39	0.11	0.13	0.63
40	0.04	0.06	0.48
41	0.10	0.11	0.37
42	0.17	0.14	0.58
43	0.15	0.10	0.65
44	0.08	0.06	0.50

العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين

احمد الزعبي*

تاريخ قبوله 2011/12/6

تاريخ تسلم البحث 2011/9/8

The Relationship between Social Intelligence and Aggressive Behavior among Gifted and Nongifted Students

Ahmad Al- Zoubi, Alia Princes College, Al-Balqa Applied University.

Abstract: This study aimed at investigating the relationship between social intelligence and aggressive behavior in its four types (bodily, verbal, anger, hostility) among gifted and nongifted students. The sample consisted of tenth grade (168) non-gifted, and (165) gifted students tenth grade in three areas in Jordan. The study used Buss and Pery scale to measure aggressive behavior and another scale for social intelligence. The study showed that gifted students are more intelligent socially than the non-gifted ones, whereas non-gifted students showed that they are more aggressive physically and verbally. Moreover significant negative relationships were found between social intelligence and overall aggressive behavior, verbal and bodily aggression among nongifted students. A significant negative relationship between social intelligence and verbal aggression was found in gifted students. (**Keywords:** Social Intelligence, Aggression Behavior, Bodily Aggressive, Verbal Aggression, Anger, Hostility, Gifted Students, Nongifted Students).

ومن هنا فقد اهتمت الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر المراهقين والمتفوقين والعاديين.

الذكاء الاجتماعي

ظهر مفهوم الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence) على يد العالم ثورنديك عام (1920)، الذي رأى بأن هذا الذكاء يمثل أحد الأبعاد الفرعية المكونة للذكاء العام، ويمثل الذكاء الاجتماعي وفقاً لثورنديك القدرة التي تساعد الفرد على إتقان مهاراته الشخصية (Kaukiainen, et. al., 1999).

واستخدم مفهوم الذكاء الاجتماعي في عقد السبعينات من القرن الماضي مرادفاً للكفاءة الاجتماعية، وتم تعريفه بمدى قدرة الفرد على تحقيق توقعات الآخرين في الأدوار الاجتماعية المختلفة، ولم يفصل علماء النفس في ذلك الحين الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام، فالعالم سبيرمان وجنسن اعتبرا أن الذكاء هو ذكاء عام، ويطبق على الأوضاع الاجتماعية، في حين رفض العالم وكسلر (Wechsler) فكرة الذكاء الاجتماعي جملة وتفصيلاً، إلا أنه لم ينكر أهمية دور المهارات الاجتماعية في الذكاء (Juchniewicz, 2008; McCallister and Nash, 1996).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني بأشكاله الأربعة (الجسدي، اللفظي، والغضب، والعداينة) لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، وشملت العينة (168) طالباً وطالبة من العاديين، و(165) طالباً وطالبة من المتفوقين من طلبة الصف العاشر في ثلاث مناطق في الأردن. واستخدمت الدراسة مقياس بص وبيري (Buss and Pery) لقياس السلوك العدواني الذي طوره للبيئة الأردنية سواملة وحداد (1995)، كما تم تطوير واستخدام مقياس لقياس الذكاء الاجتماعي. وأظهرت النتائج أن الطلبة المتفوقين كانوا أكثر ذكاءاً اجتماعياً من العاديين، في حين كان الطلبة العاديين أكثر سلوكاً عدوانياً وعدواناً جسدياً ولفظياً من المتفوقين. وكشفت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني ككل، وشكلي العدوان الجسدي، واللفظي عند الطلبة العاديين. وظهرت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والعدوان اللفظي عند المتفوقين. (الكلمات المفتاحية: الذكاء الاجتماعي، السلوك العدواني، العدوان الجسدي، العدوان اللفظي، الغضب، العداينة، الطلبة المتفوقين، الطلبة العاديين).

مقدمة: تتسارع التغيرات في أنماط الحياة الاجتماعية بتقدم وسائل الاتصال والتسارع المعرفي مع انتهاء العقد الأول من الألفية الثالثة؛ لذا فإن دراسة السلوك العدواني ينبغي أن تتناسب وهذه التغيرات مراعية المستجدات العلمية الحديثة فيما يتعلق بالنظرية الحديثة للذكاء عموماً والذكاء الاجتماعي خصوصاً، إذ صنفت هذه الاتجاهات الجانب الاجتماعي في شخصية الفرد ضمن ذكاء مستقل يمثل قدرات الفرد في حل المشكلات الاجتماعية، والتعامل معها بشكل إيجابي بما يعود من فائدة على الفرد نفسه والآخرين على حدٍ سواء. وتعد ظاهرة السلوك العدواني من التحديات النفسية والاجتماعية الملحوظة التي تواجه طلبة المدارس المراهقين سواء أكانوا متفوقين أم عاديين، إذ يوصف العدوان بأنه سلوك اجتماعي سلبي. ويبدو أن توافر الذكاء الاجتماعي للفرد قد يعمل على تقليل السلوكات السلبية لدى المراهقين مثل السلوك العدواني، وعلى النقيض من ذلك، فقد يستخدم بعض الأفراد ذكاءهم الاجتماعي في إيذاء الآخرين والاعتداء عليهم (Bjorkqvist, Osterman, Kaukiainen, 1992). وهذا يشير إلى أن السلوك العدواني في بعض أشكاله يحتاج إلى ذكاء اجتماعي؛

* كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وقام جكنويكز (Juchniewicz, 2008) بمراجعة تعريفات الذكاء الاجتماعي فتوصل إلى أن مجمل التعريفات تركز على النواحي التالية: قدرة الفرد على الانسجام مع الآخرين، وعمق معرفته لمحيطه الاجتماعي، واستخدام قدرته ومرونته لتطبيق المعرفة الاجتماعية في حل مشكلاته، بالإضافة إلى قدرة الفرد على استعمال مشاعره، وأفكاره، وسلوكه، وفهمه لذاته وللآخرين من أجل حل المشكلات الاجتماعية التي تواجهه.

يتضح مما سبق أن الذكاء الاجتماعي يعد أحد الأبعاد المكونة للذكاء الكلي في بعض نظريات الذكاء التقليدية، لكن غاردر فتح المجال للذكاء الاجتماعي لأن يكون ذكاء مستقلاً قائماً بذاته، وليس بالضرورة أن يرتبط بدرجة الذكاء الكلية. وأضاف كينتور وكليستروم البعد الإجرائي للذكاء الاجتماعي، بالإضافة للبعد المعرفي وما وراء المعرفي، كما أضاف جولمان المكون الانفعالي للذكاء الاجتماعي، وبهذا بدأ مفهوم الذكاء الاجتماعي يتسع شيئاً فشيئاً منذ بداية عقد الثمانينات في القرن الماضي. واستناداً لما سبق يمكن تعريف الذكاء الاجتماعي بأنه قدرة الفرد على التكيف الإيجابي مع الأوضاع الاجتماعية المختلفة، وذلك من خلال فهمه لذاته، وللآخرين، وللمحيط الاجتماعي، ثم توظيف هذا الفهم في حل المشكلات الاجتماعية بطريقة سليمة.

الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين والعاديين:

كشفت بعض الدراسات عن وجود فجوة كبيرة بين معدل سرعة النمو المعرفي، ومعدل سرعة النمو الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال المتفوقين مقارنة بالعاديين، مما يؤدي إلى معاناة الأطفال المتفوقين من بعض المشكلات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي والعلاقات مع الآخرين. وعدم تقبل الأقران العاديين للمتفوقين (Cassandra, 1999).

وأشارت مكاليستر وناش (McCallister and Nash, 1996) إلى أن الكثير من نتائج الدراسات كشفت عن أن الكفاءة الاجتماعية والذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين كانت حول المتوسط أو أقل. أما تقارير المعلمين والمرشدين، فكانت على الأغلب إيجابية في وصف كفاءة المتفوقين الاجتماعية وذكائهم الاجتماعي.

تضاربت الآراء ونتائج الدراسات في خصائص الطلبة المتفوقين على المستوى الاجتماعي، فقد أشار البعض إلى أنهم غير متكيفين اجتماعياً ومضطربين انفعالياً، في حين أجمعت الدراسات الحديثة على أن المتفوقين مقارنة بالعاديين يتمتعون باستقرار عاطفي أكثر، واستقلالية ذاتية، ومشاركة اجتماعية، والكثير منهم يلعبون أدواراً قيادية على المستوى الاجتماعي، وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهانية، والعصابية من الأطفال العاديين، كما أنهم يظهرون حبهم لزملائهم (جروان، 2008). وقد يبدو ذلك صحيحاً بالنسبة لبعض المتفوقين المتطرفين في ذكائهم نحو يمين المنحنى أي يزيد ذكاؤهم عن (140) درجة (الروسان، 1996). كما أن الدراسات التي أقرت بافتقار المتفوقين للمهارات الاجتماعية والذكاء

كما قدم جاردر (Gardner, 1983) نظريته في الذكاءات المتعددة التي جعلت الذكاء الاجتماعي ذكاء مستقلاً عن غيره من أنواع الذكاءات الأخرى، وخلص إلى أن الذكاء الاجتماعي يمثل قدرات الفرد في الإدراك والاستجابة لمزجة الآخرين، ودوافعهم، وحساسيتهم، ورغباتهم.

وخلص فور و تيسك (Ford and Tesak, 1983) إلى وجود ثلاثة معايير استخدمتها الدراسات لتحديد مفهوم الذكاء الاجتماعي؛ يتضمن المعيار الأول استخدام المهارات الاجتماعية في قياس القدرات الاجتماعية، أما المعيار الثاني فيتضمن قدرة الفرد على فك رموز (شيفرات) المعلومات الاجتماعية من خلال قراءة الملمحات غير اللفظية، في حين يشير المعيار الثالث إلى قدرة الفرد على التكيف الاجتماعي.

وقدم كينتور وكليستروم (Cantor and Kihlstrom, 1989) وجهة نظر مختلفة حول الذكاء الاجتماعي؛ فالذكاء الاجتماعي لا يستخدم عمليات أو تركيبات معرفية منفردة، إنما يمثل معرفة إجرائية موجهة نحو الحياة الاجتماعية بشكل مباشر، وبهذا فإن الذكاء الاجتماعي يشير إلى فهم الفرد لذاته وللآخرين، بالإضافة إلى فهمه للأوضاع الاجتماعية المحيطة به.

ويوجد عدد من الجوانب التي تدخل في تركيبية الذكاء الاجتماعي؛ مثل القواعد التي تسيطر على الفرد أثناء تشكّل انطباعاته عن الآخرين، والعزو السببي، والأحكام الاجتماعية، والاستدلالات، بالإضافة إلى استخدام عمليات ما وراء المعرفية (Cantor and Kihlstrom, 1989).

وافترض جولمان (Goleman, 2006) أن الذكاء الاجتماعي لا يتكون فقط من المكونات المعرفية كما اعتقد الآخرون، إنما يتكون من المكونات المعرفية والانفعالية التي تعمل مع بعضها البعض بشكل متزامن؛ إذ يشمل الذكاء الاجتماعي صنفين واسعين؛ هما الوعي الاجتماعي والبراعة الاجتماعية. ويتحدد مقدار الوعي الاجتماعي لكل فرد من خلال أربع مهارات رئيسية؛ تتمثل بالتعاطف الأولي الذي يمثل القدرة على إدراك مشاعر الآخرين وعواطفهم غير اللفظية، والتناغم أو الملاءمة الذي يمثل القدرة على تأسيس الونام بين الفرد والآخرين من خلال الانتباه والاستماع، أو غير ذلك، بالإضافة إلى التعاطف الدقيق الذي يمثل القدرة على فهم مشاعر الآخرين وأفكارهم ونواياهم، وأخيراً المعرفة الاجتماعية التي تمثل قدرة الفرد على فهم آلية عمل المحيط الاجتماعي.

وتتحدد البراعة الاجتماعية بأربع مهارات مختلفة؛ تتمثل بالتزامن الذي يمثل التفاعل الناجح على المستوى غير اللفظي، وتقديم الذات الذي يمثل فعالية الفرد أثناء تقديم نفسه للآخرين، والتأثير الذي يمثل القدرة على تشكيل تفاعل باستخدام الفطنة وضبط الذات، وأخيراً الاهتمام الذي يمثل القدرة على العناية بحاجات الآخرين والتصرف وفقاً لذلك (Goleman, 2006).

والملل من الحديث القصير، لكنهم لم يؤيدوا الادعاء بأن الطلبة الآخرين يعيقون تعلمهم، في حين يرون أنهم لا يختلفون عن نظرائهم العاديين اجتماعياً. كما يعتقد الطلبة المتفوقون أن نظراءهم العاديين ينظرون إليهم بأن كل ما يريدون فعله هو الدراسة، وأنهم يتخلون عن التعليقات الصحيحة أمام زملائهم العاديين ليتجنبوا عزلهم.

وأشارت نتائج دراسة كولانجو وكيلي وسكليفر (Colangelo, Kelly and Schreifer, 1987) إلى أن مفهوم الذات الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين كان أفضل منه لدى الطلبة العاديين.

وتوصل فنشام وبيزلنج (Fincham and Barling, 1978) إلى أن الطلبة المتفوقين كانوا أكثر ضبطاً داخلياً من الطلبة العاديين، في حين كان الطلبة العاديين أكثر ضبطاً خارجياً من المتفوقين، وهذا يشير إلى أن الطلبة المتفوقين قادرين على التحكم الذاتي بسلوكياتهم أكثر من الطلبة العاديين.

وكشفت دراسة تابيا ومارش (Tapia and Marsh, 2001) عن أن الطلبة الأكثر تفوقاً كانوا أكثر قدرة على ضبط الذات أثناء تفاعلهم مع الآخرين، وإقامة العلاقات من الطلبة العاديين؛ الأمر الذي يشير إلى امتلاك المتفوقين لذكاء اجتماعي يخدمهم بشكل أكثر مما لدى الطلبة العاديين.

يمكن الاستنتاج من بعض الدراسات أن الطلبة المتفوقين كانوا أفضل من الطلبة العاديين في بعض المتغيرات الاجتماعية، أو الذكاء الاجتماعي. وما يميز الذكاء الاجتماعي هو تنظيم علاقة الفرد بالآخرين، لإحداث التفاعلات الإيجابية، في حين توجد بعض السلوكيات السلبية التي قد تنجم أثناء تفاعلات الفرد بالآخرين واحتكاكه بهم كالسلوك العدواني، الذي يعد سلوكاً غير مرغوب لدى الطلبة سواء أكانوا متفوقين أم غير متفوقين.

السلوك العدواني:

يعد السلوك العدواني محصلة لمجموعة متفاعلة من العوامل، بعضها داخلي يكمن في تكوين الفرد الجسدي والنفسي، وبعضها الآخر يكمن في ظروف التنشئة الاجتماعية ومواقف الحياة التي يعيشها الفرد، بما فيها من إحباط وصراع، وثواب وعقاب، وإهانات، وإشارات، وغير ذلك، وهذا يعني أن السلوك العدواني يشمل الجانبين الوراثي والبيئي (مرسي، 1985).

عرف بارون وريتشارد (Baron and Richard, 1994) السلوك العدواني بأنه أي شكل للسلوك يوجه نحو هدف الأذى، أو الإصابة للفرد الآخر الذي يتحفظ لتجنب ذلك.

توجد عدد من النظريات التي بحثت في السلوك العدواني، وحاولت تفسير دوافعه ومسبباته، ومن هذه النظريات نظرية التحليل النفسي التي ترى أن الإنسان مزود بغرائز للموت، وأخرى للحياة، وأن غرائز الموت تسعى لتدمير الإنسان، وعندما تتحول إلى خارج ذات الإنسان، فإنها تصبح عدواناً على الآخرين. أما النظرية

الاجتماعية معظمها قديم أي قبل الستينات من القرن الماضي (السورر، 2010).

أشارت السورر (2010) إلى وجود العديد من المشكلات الاجتماعية التي تواجه الطالب المتفوق، منها المشكلات داخل الأسرة، حيث إن ضغط الأهل على الأبناء المتفوقين في الجوانب الاجتماعية، والأكاديمية قد يولد ضغوطات، ومشكلات تؤدي في النهاية إلى عناد، وسلوك عدواني لدى الطالب المتفوق.

وعلى الرغم من أن تفوق الطلبة المتفوقين مقارنة بالعاديين في مفهوم الذات، والمعرفة الاجتماعية بوصفهما مكونات مهمة للذكاء الاجتماعي، إلا إن هناك بعض المتغيرات الاجتماعية قد تؤثر سلباً على أداء المتفوقين الاجتماعي، مثل التوقعات العالية للطالب المتفوق من قبل الآخرين التي قد تسبب خيبات أمل متكررة للمتفوق نتيجة لعدم قدرته على مجاراة هذه التوقعات في أوضاع اجتماعية معينة (McCallister and Nash, 1996).

أجريت العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين والعاديين وفقاً لمتغيرات مختلفة، فمن الدراسات التي هدفت إلى مقارنة الذكاءين الاجتماعي والانفعالي بين الطلبة المتفوقين والعاديين. فقد توصلت الدراسة التي أجرتها عبد الغني (2010) إلى أن الطلبة المتفوقين تفوقوا على الطلبة العاديين في المهارات الاجتماعية والذكاء الانفعالي. كما وجدت علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين التكيف الاجتماعي والذكاء الانفعالي لدى الطلبة العاديين والمتفوقين.

كما قام المطيري (2000) بدراسة هدفت إلى مقارنة الذكاء الاجتماعي بين الطلاب المتفوقين والعاديين، وشملت العينة (420) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية في الكويت، وأشارت النتائج إلى تفوق الطلاب المتفوقين في الذكاء الاجتماعي مقارنة بالطلبة العاديين.

وأجريت دراسات أخرى هدفت إلى الكشف عن خصائص الطلبة المتفوقين الاجتماعية مقارنة مع الطلبة العاديين؛ فوجدت دراسة فايل وهيفن وسيروجي (Vialle, Heaven, and Ciarrochi, 2007) أن المعلمين يرون أن المشكلات السلوكية والاجتماعية لدى لطلبة المتفوقين أقل مما هي لدى الطلبة العاديين. كما أظهرت النتائج أن الطلبة المتفوقين كانوا أقل رضا عن الدعم الاجتماعي المقدم لهم مقارنة بالطلبة العاديين.

وأشارت دراسة الزوبعي والكناني (1995) إلى أن الطلبة المتفوقين بالمقارنة مع أقرانهم العاديين يتميزون بالرغبة في تحقيق علاقات اجتماعية حميمة مع الآخرين، وعدم الخجل من التحدث أمامهم، والصدق في علاقته معهم، والانسجام مع الأقران.

وتوصل كروس وكوليمان (Cross and Coleman, 1993) إلى أن الطلبة المتفوقين يرون أن الخصائص المعرفية الاجتماعية التي تميزهم عن نظرائهم العاديين تتمثل بتفضيل العمل باستقلالية،

الطفل في السنوات الأولى من عمره، ثم تظهر لدى الطفل في المرحلة الثانية المهارات اللفظية مع تقدمه في العمر، إذ يمكن للطفل استخدام هذه المهارات للتفاعل السلمي مع الآخرين، وأحياناً يستخدمها لأغراض عدوانية، أما المرحلة الثالثة من تطور السلوك العدواني فتتمثل في ظهور العدوان غير المباشر الذي لا يكون ظاهراً مثل العدوان الجسدي واللفظي.

علاقة الذكاء الاجتماعي بالسلوك العدواني:

كشفت نتائج الدراسة التي أجرتها كوكينين وآخرون (Kaukiainen, et. al., 1999) عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائية بين العدوان غير المباشر والذكاء الاجتماعي، في حين لم تظهر علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين العدوان اللفظي والجسدي والذكاء الاجتماعي، من جهة أخرى أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين شكلي العدوان الجسدي واللفظي والتعاطف.

وأشارت نتائج دراسة أندريو (Andreou, 2006) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين شكلي العدوان المباشر وغير المباشر والتفضيلات الاجتماعية (Social Preferences)، وهي المواقف الاجتماعية التي يفضل الفرد أن يتعامل خلالها مع الآخرين. كما وجدت الدراسة علاقة سالبة ودالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والعدوان المباشر (الجسدي، واللفظي).

وأظهرت دراسة بابو (Babu, 2007) أن الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين في الهند كان متوسطاً، في حين كانت درجاتهم فوق المتوسط على مقياس السلوك العدواني. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة غير دالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى أفراد العينة.

وتوصلت دراسة جونستون (Johnston, 2003) إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة بين الجانب الاجتماعي المتضمن في الذكاء الانفعالي والعدوان الجسدي، والغضب، والعدوان ككل. في حين لم توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين الجانب الاجتماعي وكل من العدوان اللفظي والعدائية.

وقد أجريت بعض الدراسات على بعض مظاهر السلوكيات العدوانية الموجودة عند الطلبة المتفوقين، مثل ظاهرة التنمر والضحية (Bullying and Victimization) حيث توصل باركر (Parker, 2009) إلى أنه يوجد طلبة متنمرون وآخرون ضحايا من بين الطلبة المتفوقين، كما هو الحال عند الطلبة العاديين. ولم توفر النتائج دليلاً على أن برامج المهارات الاجتماعية العامة التي تقدم للطلبة المتفوقين تجدي في تخفيض السلوكيات العدوانية، لأن هذه البرامج تركز على المهارات العقلية بشكل أكبر من المهارات الاجتماعية.

كما درس كروس وبري وبول (Cross, Brey and Ball, 2002) التشريح النفسي (Autopsy) للانتحار بوصفه سلوكاً

الأنثولوجية فتري أن سلوك العدوان يمثل استجابة الكائن الحي للحفاظ على بقائه، لكن العدوان الإنساني يمثل الأساس لعدد كبير من مشكلاته الاجتماعية. في حين ترى النظريات السلوكية والتعلم الاجتماعي بأن معظم العدوان الإنساني سببه بيئي ومتعلم، ويرجع إلى عناصر التعلم الاجتماعي، والتعزيز، والظروف البيئية المحيطة (مرسي، 1985).

وضع كريك ودودجز (Crick and Dodge's) عام (1994) نموذج معالجة المعلومات المعرفية للسلوك العدواني، ويصف هذا النموذج كيف أن المعالجة المعرفية تحدث خلال عمليات التفاعل الاجتماعي، لتؤثر بالتالي على السلوك العدواني، ويفترض أن الأطفال يطورون أنماطاً داخلية متناسقة لتفسير المعلومات وفقاً للنمط الخاص بكل حالة، وإن تشفيرهم للمعلومات المتعلقة بالسلوك العدواني يعكس استجاباتهم العدوانية (Gilbert and Daffern, 2010).

وطور هوزمان (Husmann) عام (1998) نموذجاً للسلوك العدواني يركز على الترابط بين السلوك العدواني للفرد ومخططاته المعرفية، ويفترض النموذج بأن هناك نوعين للعدوان تتعلق بمخططات الفرد الحالية، النوع الأول: وهو المخطط العدواني الذي يعمل على تحديد الحالات ويوجه السلوك العدواني قبل القيام به، أما النوع الثاني: وهو الذي يخدم تنظيم السلوك العدواني أثناء القيام به، فهو يمثل الاعتقادات المعيارية التي يتبناها الفرد، وتشمل إدراكاته المتصورة لمدى ملاءمة العدوان؛ فالأفراد المعتادون على العدوان هم أولئك الذين تصوّر مخططاتهم العالم بأنه مكان عدائي، ثم يصدقون اعتقاداتهم بأن العدوان هو شيء مقبول، ثم يرمزون في ذاكرتهم السلوك العدواني بشكل واسع، ثم يتكون لديهم اتصال جيد مع شبكات المخططات التي تتعرف على الاستجابات العدوانية، وهكذا يستطيع الأفراد العدوانيون أن يسترجعوا مخططاتهم العدوانية بانتظام، ويوظفونها في السلوك الاجتماعي (Gilbert and Daffern, 2010).

ويشير دينسون وزملاؤه (Denson, Capper, Oaten, Frieze, and Schofield, 2011) إلى أن واحداً من الأسباب الرئيسية في السلوك العدواني والغضب هو إخفاق الأفراد في ضبطهم لذواتهم؛ لذا فإن التدريب على ضبط الذات يعمل على خفض السلوك العدواني، والغضب.

وأكد ديول وزملاؤه (DeWall, Deckman, Gailliot and Bushman, 2011) على أن الدماغ يستهلك الكثير من الجلوكوز في حالة ضبط الذات، مما يسهم في إعاقة السلوك العدواني والعنف بشكل كبير.

وأشار بجوركفيسست وزملاؤه (Bjorkqvist, et. al., 1992) إلى أن أشكال السلوك العدواني تتطور بتقدم الأطفال في العمر ضمن ثلاث مراحل؛ يبدأ السلوك العدواني خلال المرحلة الأولى عدواناً مباشراً أي موجهاً للإضرار الجسدي، ويكون ذلك عند

الدراسة عن الدراسات العربية في الربط بين متغيري السلوك العدواني والذكاء الاجتماعي بوصفه ذكاء مستقلا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحدد مشكلة الدراسة من المنطلقات النظرية والعملية؛ وتكمن المنطلقات النظرية في تضارب نتائج الدراسات حول الجوانب الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين، فقد وجدت بعض الدراسات نقصاً في المهارات الاجتماعية والذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين مقارنة مع مهاراتهم وقدراتهم العقلية والأكاديمية (Cassandra, 1999)، في حين وجدت دراسات أخرى نقصاً اجتماعياً وتميزاً في المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين مقارنة بالطلبة العاديين (جروان، 2008).

وتأتي المنطلقات العملية من ملاحظات المربين وكثرة شكاوهم من تزايد ظاهرة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس المراهقين في الصف العاشر عموماً، وعلى الرغم من ذلك، فإن هذه الظاهرة تتفاوت أيضاً بين هؤلاء الطلبة بشكل واضح، ويلاحظ أنها تزداد في بيئات مدرسية معينة، وبالمقابل تقل في بيئات أخرى.

ويلاحظ أن هناك تركيزاً من المربين على فئات معينة من الطلبة فيما يخص السلوك العدواني مثل الطلبة العاديين مقارنة مع الطلبة المتفوقين، فالنظرة العامة من المحيطين للطلبة العاديين بأنهم أكثر عدواناً، في حين ينظر للطلبة المتفوقين بأنهم أقل عدواناً، على الرغم من أن السلوك العدواني قد يكون موجوداً عند كل فرد بصفة عامة؛ لأن الكثير من المحيطين بالطالب يركزون على الأشكال المباشرة للعدوان، ويهملون أو يجهلون أشكاله غير المباشرة؛ ذلك بأن هناك أشكالاً قد تكون خارجية أو مباشرة كالعدوان الجسدي واللفظي، وأشكالاً أخرى داخلية أو غير مباشرة تكون من مسببات السلوك العدواني كالغضب والعدائية. ونظراً لأهمية الذكاء الاجتماعي في ظاهرة السلوك العدواني، كون العدوان يعد مشكلة اجتماعية بين الأفراد، فقد جاءت الدراسة الحالية لتكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي المتفوقين والعاديين. والأسئلة الآتية تحدد مشكلة الدراسة:

- 1- هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة العاديين والمتفوقين في الذكاء الاجتماعي؟
- 2- هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة العاديين والمتفوقين في السلوك العدواني الكلي، وأشكاله (الجسدي، واللفظي، والغضب، والعدائية)؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الطلبة العاديين والمتفوقين على مقياس الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني؟

عدوانياً لدى الطلبة المتفوقين، فتوصلت دراستهم إلى مجموعة من العوامل الاجتماعية والنفسية أدت بالطلبة المتفوقين إلى الانتحار، ومنها؛ فقر العلاقات الاجتماعية، والصعوبات في إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانهم بما في ذلك العلاقات العاطفية، والإحباط، والغضب، والكتب؛ ذلك بأنهم كانوا يقيمون غيظهم بشكل أعلى من الحد الطبيعي، ومن العوامل الأخرى تقلب المزاج، والخوف من المستقبل، بالإضافة إلى تقدير الذات المنخفض، وبعض المحاولات في إيذاء الذات.

توفر في الأدب التربوي عدد من الدراسات التي بحثت علاقة بعض المتغيرات الاجتماعية بالسلوك العدواني لدى الطلبة عموماً، دون تحديد ما إذا كانوا متفوقين أو عاديين، ومن هذه الدراسات دراسة بيكر (Baker, 2007) التي توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالعدوان اللفظي والجسدي من خلال حل المشكلات الاجتماعية والمعرفية، وأوصت الدراسة بأخذ هذين المتغيرين بالاعتبار عند بناء برامج الوقاية من العدوان.

وأشارت نتائج دراسة لي وزملاؤه (Lie, et al., 2005) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين العدوان اللفظي والجسدي وقبول الأقران، كما وجدت علاقة ارتباطية إيجابية بين تجنب الاتصال والكفاءة الاجتماعية المدركة، في حين ارتبط الانسحاب الاجتماعي سلبياً مع قبول الأقران والكفاءة الاجتماعية المدركة.

وكشفت نتائج دراسة يون وهيويز وكافل واثومبسون (Yoon, 2000 Hughes, Cavell and Thompson) عن أن الطلبة العدوانيين المرفوضين من أقرانهم أظهروا عجزاً معرفياً اجتماعياً أكثر من الأطفال غير العدوانيين، كما كان كل من الأطفال العدوانيين المرفوضين وغير المرفوضين يمتلكون معتقدات اجتماعية مفادها بأنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم من خلال السلوك العدواني، في حين كانت هذه المعتقدات غير موجودة لدى الطلبة غير العدوانيين.

يتضح من الدراسات التي درست العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني أن بعضها أشار إلى وجود علاقة سلبية بين الذكاء الاجتماعي وبعض أشكال السلوك العدواني، في حين لم يشر بعضها الآخر عن وجود ارتباطات بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني. ويلاحظ أيضاً أن بعض الدراسات ركز على المقارنة بين الذكاء الاجتماعي بين الطلبة المتفوقين والعاديين، وبعضها الآخر ركز على السلوك العدواني عموماً عند الطلبة المتفوقين والعاديين، وبعضها الآخر درس العلاقة بين الذكاء الاجتماعي أو بعض المتغيرات الاجتماعية والسلوك العدواني دون الأخذ بالاعتبار إن كان الطلبة متفوقين أم عاديين.

وقد جاءت الدراسة الحالية لتدرس العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة المتفوقين والعاديين، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة التي توصل لها الباحث في عيبتها المؤلفة من الطلبة المتفوقين والعاديين، كما تميزت

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة النظرية من أنها تقدم مزيداً من المعرفة حول الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، كما أن البحث في مجال السلوك العدواني لدى الطلبة المتفوقين تم إغفاله من الباحثين العرب، مثلما أغفلوا دراسة الكثير من السلوكات السلبية لدى هذه الفئة من الطلبة، على الرغم من أن الأدب النظري يشير إلى أن السلوك العدواني موجود عند جميع الأفراد وبدرجات متفاوتة.

أما الأهمية العملية للدراسة فتكمن في أن نتائجها يمكن أن تساعد المرشدين التربويين سواء في المدارس العادية، أم في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز المختصة بالطلبة المتفوقين على فهم ظاهرة السلوك العدواني، والذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين العاديين، والمتفوقين؛ للتعامل معها بشكل سليم، ثم وضع البرامج الوقائية والعلاجية للسلوك العدواني مع مراعاة ذكائهم الاجتماعي. كما يمكن لهذه الدراسة أن تفيد المعلمين والآباء على فهم أفضل للسلوك العدواني وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر المراهقين، وهذا الفهم سيقود إلى التعامل السليم معهم.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

- الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence): هو قدرات الطالب في الإدراك والاستجابة لأمزجة الآخرين، ودوافعهم، وحساسيتهم، ورغباتهم (Gardner, 1983). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

- السلوك العدواني (Aggression Behavior): هو السلوك الذي يظهر فيه الطلبة سلوكاً مؤذياً سواء للآخرين أم لأنفسهم، ويتمثل بأربعة أشكال هي العدوان الجسدي، واللفظي، والغضب، والعدائية. ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات مقياس بص ويبري (Bussand Pery) المطور لقياس العدوان في البيئة الأردنية.

- العدوان الجسدي (Physical Aggression): قيام الفرد بإيذاء الآخرين أو ممتلكاتهم بشكل مقصود من خلال الضرب، أو القتال، أو الدفع، وهو من المكونات الظاهرة أو المباشرة للسلوك العدواني. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات العدوان الجسدي المتضمنة في مقياس السلوك العدواني.

- العدوان اللفظي (Verbal Aggression): قيام الفرد بإيذاء الآخرين بشكل مقصود من خلال توجيه كلمات جارحة، أو شتائم، أو سخرية، أو توبيخ، وهو من المكونات الظاهرة أو

المباشرة للسلوك العدواني. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات العدوان اللفظي المتضمنة في مقياس السلوك العدواني.

- الغضب (Anger): هي الإثارة النفسية التي يتم من خلالها التحضير للعدوان، وتمثل المكون الانفعالي للسلوك العدواني، بحيث يشعر الفرد بحالة من التوتر يصاحبها التفكير في استخدام القوة، والغضب من المكونات غير المباشرة للسلوك العدواني. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات الغضب المتضمنة في مقياس السلوك العدواني.

- العدائية (Hostility): تتضمن مشاعر النوايا السيئة والشعور بالظلم، وتمثل المكون المعرفي للسلوك العدواني، والعدائية من المكونات غير المباشرة للسلوك العدواني. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات بعد العدائية المتضمنة في مقياس السلوك العدواني.

- الطلبة المتفوقون (Gifted Students): تبنت الدراسة الحالية تعريف الطالب المتفوق وفقاً للتصنيف المعتمد في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وهو الطالب الذي حقق مجموعة من الشروط والمعايير للالتحاق بهذه المدارس منذ الصف السابع وحتى الصف الثاني الثانوي، وتتمثل المعايير بالحصول على نسبة ذكاء من (135 %) فأكثر، والتفوق في الاختبارات الأكاديمية؛ ممثلة بالمعدل المدرسي بحيث يكون معدله (95 %) فما فوق، بالإضافة إلى اجتياز المقابلة الشخصية التي تجريها هذه المدارس، وعندما يتساوى طالبان في النسب يتم اختيار أحدهما من خلال امتلاكه المواهب المختلفة.

- الطلبة العاديون (Nongifted Students): هم الطلبة الذين يدرسون في المدارس الحكومية العادية في كل من مديريات تربية إربد الأولى، والزرقاء الأولى، وقصبة السلط، ويتراوح معدلهم الدراسي بين (60 - 79)، ولم يرشحوا أو يصنفوا ضمن الطلبة المتفوقين أو الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، أو غيرها من المدارس المخصصة للمتفوقين والموهوبين.

محددات الدراسة:

يقتصر تعميم نتائج الدراسة على عينة الدراسة ممثلة بطلبة الصف العاشر الأساسي العاديين في المدارس الحكومية في مديرية تربية إربد الأولى ومديرية قصبة السلط، ومديرية تربية الزرقاء الأولى، بالإضافة إلى طلبة الصف العاشر المتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في إربد والسلط والزرقاء، خلال الفصل الدراسي الأول من العام (2010 / 2011)م.

مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة الصف العاشر الأساسي العاديين والمتفوقين المسجلين في المدارس الحكومية في الفصل الدراسي الأول من العام (2010/ 2011)م في مدن إربد والسلط والزرقاء.

وقد تكونت عينة الدراسة من (333) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي العاديين والمتفوقين. وبلغ عدد الطلبة العاديين (168) طالبا وطالبة (85 طالبا، و83 طالبة). وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة بطريقة القرعة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في كل من مدارس تربية إربد الأولى، وتربية الزرقاء الأولى، وقصبة السلط، حيث وقع الاختيار على مدرستي فوعرا للذكور والقادسية الأساسية للبنات من مديرية تربية إربد، ومدرستي أم جوزة للذكور وسكينة بنت الحسين للإناث في مديرية قصبة السلط، ومدرستي ابن الأثير للبنين، والأميرة رحمة للإناث في مديرية تربية الزرقاء الأولى، وتم اختيار إحدى شعب الصف العاشر من كل مدرسة بطريقة القرعة. وفيما يتعلق بعينة الطلبة المتفوقين، فقد بلغ عددهم (165) طالبا وطالبة، (82 طالبا، و83 طالبة). وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة بطريقة القرعة من طلبة الصف العاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدن إربد والسلط والزرقاء.

أدوات الدراسة: شملت أدوات الدراسة مقياسي السلوك العدواني، والذكاء الاجتماعي.

مقياس السلوك العدواني:

تم استخدام مقياس السلوك العدواني لبص وبيري (Buss and Bery, 1992) الذي طوره للبيئة الأردنية سؤالة وحداد (1995)، ويتكون المقياس بصورته المعدلة من (30) فقرة بتدريج خماسي تقيس أربعة أبعاد للعدوان وهي؛ العدوان الجسدي (6 فقرات)، واللفظي (5 فقرات)، والغضب (8 فقرات)، والعداية (11 فقرة)، ولتصحيح المقياس تم اعتماد المعيار الآتي: (ينطبق دائما، 5 درجات) و(ينطبق كثيرا، 4 درجات) و(ينطبق أحيانا، 3 درجات) و(لا ينطبق، 2 درجات) و(لا ينطبق نهائيا، 1 درجة واحدة) للفقرات الإيجابية، وبشكل معكوس للفقرات السلبية، حيث تتراوح الدرجات على هذا المقياس من (30) إلى (150).

استخرج بص وبيري (Buss and Bery, 1992) صدق البناء للمقياس الأصلي، حيث أفرزت نتائج التحليل العاملي أربعة عوامل، وهي الأشكال الأربعة للسلوك العدواني (الجسدي، واللفظي، والغضب، والعداية). وقام سؤالة وحداد (1995) باستخراج معاملات الصدق في البيئة الأردنية، من خلال الصدق الظاهري، وصدق البناء، حيث تم أفرزت نتائج التحليل العاملي العوامل الأربعة للسلوك العدواني التي تم التوصل لها في المقياس الأصلي.

قام بص وبيري (Buss and Bery, 1992) بالتأكد من ثبات المقياس الأصلي بطريقة كرونباخ ألفا، وقد كانت معاملات الثبات لأشكال العدوان الأربعة (الجسدي، واللفظي، والغضب، والعداية)، على النحو التالي بالترتيب (0.85، 0.72، 0.83، 0.77). وقام سؤالة وحداد (1995) باستخراج معاملات الثبات للمقياس في البيئة الأردنية، فبلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (0.85) بطريقة الإعادة، و(0.88) بطريقة كرونباخ ألفا. وفيما يتعلق بثبات المقياس لأشكال العدوان الأربعة (الجسدي، واللفظي، والغضب، والعداية)، فقد بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة بالترتيب (0.77، 0.56، 0.76، 0.77)، وبلغ بطريقة كرونباخ ألفا (0.77) للمقياس ككل، ولأشكال العدوان الأربعة بالترتيب (0.68، 0.81، 0.83، 0.83).

وللتحقق من المزيد من ثبات المقياس على عينة الدراسة الحالية، تم حساب معادلة كرونباخ ألفا على فقرات المقياس، فبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.88)، و(0.73) لبعد العدوان الجسدي، و(0.70) لبعد العدوان اللفظي، و(0.73) لبعد الغضب، و(0.84) لبعد العداية.

مقياس الذكاء الاجتماعي:

تم تطوير مقياس الذكاء الاجتماعي لأغراض الدراسة الحالية بالاستناد إلى مقياس كوكينين وزملانه (Kaukiainen, et. al., 1999) للذكاء الاجتماعي، وقائمة جاردنر (Gardner) للذكاءات المتعددة، وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (15) فقرة تقيس الذكاء الاجتماعي لدى الأفراد، ولتصحيح المقياس يتم اعتماد المعيار الآتي: (ينطبق دائما، 5 درجات) و(ينطبق كثيرا، 4 درجات) و(ينطبق أحيانا، 3 درجات) و(لا ينطبق، 2 درجات) و(لا ينطبق نهائيا، 1 درجة واحدة) للفقرات الإيجابية، وبشكل معكوس للفقرات السلبية، حيث تتراوح الدرجات على هذا المقياس من (15) إلى (75) درجة.

قام كوكينين وزملانه (Kaukiainen, et. al., 1999) بالتأكد من صدق المقياس بطريقتي الصدق الظاهري، والصدق الداخلي للفقرات. وقد قام الباحث في الدراسة الحالية بالتأكد من صدق المقياس بطريقتين هما:

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على (8) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال علم النفس والقياس والتقويم في بعض الجامعات الأردنية، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات تتعلق بصياغة بعض الفقرات، حيث تم الأخذ بأرائهم وإعادة صياغة الفقرات، وتم اعتماد الفقرات التي اتفق عليها (80%) فأعلى من المحكمين.

فاعلية فقرات المقياس: تم حساب معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبا وطالبة في الصف العاشر، للتعرف

يتضح من الجدول (2) وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة العاديين والمتفوقين في الذكاء الاجتماعي، إذ بلغت قيمة (ت) (2.395) بمستوى دلالة (0.017) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). وبالنظر للمتوسطات الحسابية يتضح أن متوسط المتفوقين أعلى من متوسط العاديين، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح المتفوقين، وهذا يعني أن الطلبة المتفوقين كانوا أكثر نكاء اجتماعيا من الطلبة العاديين.

ثانيا- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على "هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة العاديين والمتفوقين في السلوك العدواني الكلي، وأشكاله (الجسدي، واللفظي، والغضب، والعداية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T- Test) لاستجابات الطلبة المتفوقين والعاديين على مقياس السلوك العدواني، والجدول الآتي يظهر النتائج.

الجدول (3) اختبار (ت) لقياس الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في السلوك العدواني

العدوان	الطلبة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى
			الحسابي	المعياري		الدلالة
الجسدي	العاديون	168	15.2	4.4	4.829	**0.000
	المتفوقون	165	13	4		
اللفظي	العاديون	168	10.6	3.4	2.851	**0.005
	المتفوقون	165	9.4	3.8		
الغضب	العاديون	168	21.9	4.8	1.841	0.066
	المتفوقون	165	20.9	5.1		
العدائية	العاديون	168	32.1	9.7	0.664	0.507
	المتفوقون	165	31.4	9.3		
الكلي	العاديون	168	20	4.1	2.764	**0.006
	المتفوقون	165	18.7	4.2		

يتضح من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة العاديين والمتفوقين في شكلي العدوان الجسدي واللفظي، فقد بلغت قيمة (ت) للعدوان الجسدي (4.829) بمستوى دلالة (0.000)، وبلغت قيمة (ت) للعدوان اللفظي (2.851) بمستوى دلالة (0.005) وجميعها دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)، وبالنظر للمتوسطات الحسابية يتضح أن هذه الفروق كانت لصالح الطلبة العاديين، وهذا يعني أن الطلبة العاديين كانوا أكثر عدوانا جسديا ولفظيا من الطلبة المتفوقين. في حين لم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الطلبة العاديين والمتفوقين في شكلي العدوان الغضب والعدائية، وهذا يعني عدم اختلاف الطلبة العاديين عن المتفوقين في الغضب والعدائية.

على دلالة فاعلية فقرات المقياس كمؤشر على الصدق الداخلي للمقياس، والجدول الآتي يظهر النتائج.

الجدول (1) معاملات ارتباط فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	معامل الارتباط
1	*0.45	5	*0.57	9	*0.46	13
2	*0.42	6	*0.58	10	*0.58	14
3	*0.57	7	*0.55	11	*0.47	15
4	*0.50	8	*0.56	12	*0.71	

يتضح من الجدول (1) وجود ارتباطات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.001$) بين فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.31، و 0.71)، وهذا مؤشر على أن الفقرات تمتلك قدرة تمييزية مناسبة تعد مؤشرا على صدق المقياس لقياس الذكاء الاجتماعي.

قام كوكيئين وزملائه (Kaukiainen, et. al., 1999) باستخراج معامل ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي بطريقة الاتساق الداخلي، من خلال تطبيقه على عينة من (514) طالبا وطالبة مراهقة، وقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس (0.95).

وللتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، فقد تم احتساب معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبا وطالبة في الصف العاشر، وطريقة الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا على عينة الدراسة، وبلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة (0.82)، في حين بلغ معامل كرونباخ ألفا (0.87)، وتعد معاملات الثبات هذه عالية، ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت لها الدراسة مرتبة حسب تسلسل أسئلتها:

أولا- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة العاديين والمتفوقين في الذكاء الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T- Test) لاستجابات الطلبة المتفوقين والعاديين على مقياس الذكاء الاجتماعي، والجدول الآتي يظهر النتائج.

الجدول (2) اختبار (ت) لقياس الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في الذكاء الاجتماعي

الطلبة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى
		الحسابي	المعياري		الدلالة
العاديون	168	50.2	10.7	2.395	*0.017
المتفوقون	165	53.1	10.8		

وتشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين وعدوانهم اللفظي، إذ بلغ معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والعدوان اللفظي (-0.163) بمستوى دلالة (0.037)، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). في حين لم تكشف النتائج الواردة في الجدول (4) عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين وعدوانهم الجسدي، أو غضبهم، أو عدائيتهم، أو سلوكهم العدواني الكلي. وهذه النتائج تعني أنه كلما زاد الذكاء الاجتماعي نقص العدوان اللفظي أو العكس. في حين لا يتأثر العدوان الجسدي أو الغضب أو السلوك العدواني الكلي لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين بزيادة أو نقصان الذكاء الاجتماعي.

مناقشة النتائج:

- الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة العاديين والمتفوقين:

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن طلبة الصف العاشر المتفوقين كانوا أكثر ذكاءاً اجتماعياً من الطلبة العاديين. ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاستناد إلى امتلاك الطالب المتفوق رؤية وفهم أفضل للمحيط الاجتماعي من الطالب العادي، بالإضافة إلى حساسيته تجاه مطالب الآخرين وميولهم، والقدرة على الاستدلالات الصحيحة أثناء التفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى إجادته مهارات ما وراء المعرفية التي يستطيع تطبيقها في الجانب الاجتماعي مثلما يطبقها في الجوانب العقلية والأكاديمية، ومن الجوانب التي يمكن أن تعزز هذه القدرات البيئة الاجتماعية السائدة في المدرسة التي تعمل على التفاعل الإيجابي مع الطالب من قبل المعلمين والزملاء، وما هو ملحوظ فعلاً في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز أن طبيعة تعامل المعلمين مع الطلبة تختلف عن طبيعتها في المدارس العادية، هذا بالإضافة إلى جوانب شخصية يتميز بها الطالب المتفوق مقارنة مع الطالب العادي مثل الثقة بالنفس ومفهوم الذات الإيجابي، والقدرة على إظهار الاحترام المتبادل مع الآخرين. وعلى الرغم من أن الطلبة المتفوقين كان ذكاؤهم الاجتماعي أعلى منه لدى الطلبة العاديين، فقد كان مستوى الذكاء لدى الفئتين معاً ليس مرتفعاً، وقد يرجع ذلك إلى انعدام الاستقرار النفسي والانفعالي لديهم لأنهم ما زالوا يعانون من أزمة الهوية وفقاً لنظرية إريكسون في النمو الشخصي والاجتماعي. وتنسجم هذه النتيجة مع آراء يزلديك وألجونزي (Ysseldyke and Algozzine, 1995) اللذين يؤكدان وجود العديد من الخصائص الاجتماعية الإيجابية للطلبة المتفوقين مقارنة بالطلبة العاديين؛ كالحساسية غير العادية لمطالب واحتياجات الآخرين، وروح الدعابة والمرح، بالإضافة إلى خصائص التواصل المتمثلة بالمستويات المرتفعة من النمو اللغوي، والقدرة على الإنصات، وامتلاك رصيد مرتفع من المفردات على مستوى اللغة التعبيرية، واللغة الاستقبالية، والحساسية والوعي بالظلم الذي يقع عليهم أو على الآخرين.

وبالنظر لنتائج السلوك العدواني الكلي في الجدول (3) يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة العاديين والمتفوقين في السلوك العدواني ككل، حيث بلغت قيمة (ت) (2.764) بمستوى دلالة (0.006)، وهذه النتيجة تشير إلى أن الطلبة العاديين أكثر عدواناً من الطلبة المتفوقين.

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: نص السؤال الثالث

على "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الطلبة العاديين والمتفوقين على مقياس الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني؟"

تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlate Two- Tailed) بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني بأشكاله الأربعة لدى الطلبة العاديين والمتفوقين للإجابة عن هذا السؤال، والجدول الآتي يظهر ذلك.

الجدول (4) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة

العاديين والمتفوقين في الذكاء الاجتماعي وأشكال السلوك العدواني

المتفوقون		العاديون	
الذكاء الاجتماعي	شكل العدوان	الذكاء الاجتماعي	شكل العدوان
معامل الارتباط	الدلالة	معامل الارتباط	الدلالة
0.056	-0.149	0.008*	-0.204
0.037*	-0.163	0.027*	-0.171
0.269	-0.087	0.429	-0.061
0.704	-0.03	0.07	-0.140
0.146	-0.114	0.012*	-0.192

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر العاديين من جهة وعدوانهم الجسدي واللفظي وسلوكهم العدواني الكلي من جهة أخرى؛ إذ بلغ معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والعدوان الجسدي (-0.204) بمستوى دلالة (0.008)، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$). كما بلغ معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والعدوان اللفظي (-0.171) بمستوى دلالة (0.027)، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). وبلغ معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني الكلي (-0.192) بمستوى دلالة (0.012)، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). في حين أشارت النتائج الواردة في الجدول (4) إلى عدم وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الذكاء الاجتماعي وشكلي العدوان الغضب والعدائية لدى الطلبة العاديين. وهذه النتائج تعني أنه كلما زاد الذكاء الاجتماعي نقص العدوان الجسدي والعدوان اللفظي والسلوك العدواني الكلي لدى طلبة الصف العاشر العاديين أو العكس. لكن لا يتأثر الغضب والعدائية بزيادة أو نقصان الذكاء الاجتماعي.

وهذا ما أكدته دراسة دينسون وزملائه (Denson, et al., 2011) التي وجدت أن التدريب على ضبط الذات، وزيادته لدى أفراد العينة عمل على تخفيض السلوك العدواني لديهم، ودراسة ديوبول وزملائه (DeWall, et al., 2011) التي أكدت على أن ضبط الذات لدى الأفراد يعمل على تقليل السلوك العدواني لأن الدماغ في حالة ضبط الذات يستهلك الكثير من الجلوكوز. كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نتيجة السؤال الأول التي أشارت إلى تفوق الطلبة المتفوقين في الذكاء الاجتماعي مقارنة مع الطلبة العاديين، لأن هذا النوع من الذكاء يجعل الطالب أكثر وعياً وبراعة اجتماعية، وبالتالي قدرة على التعامل الإيجابي مع الظروف الاجتماعية المختلفة.

وتنسجم هذه النتيجة مع نتيجة السؤال الأول التي أشارت إلى تفوق الطالب المتفوق في الذكاء الاجتماعي مقارنة بالطالب العادي، الأمر الذي ينسجم مع الأدب النظري المتعلق بالذكاء الاجتماعي والذي يفسر نجاح العلاقات الاجتماعية، وقلة الصراعات بمختلف أشكالها، ومنها السلوك العدواني لدى الأفراد الذين يتمتعون به بشكل جيد، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة باركر (Parker, 2009) التي أكدت وجود سلوكيات عدوانية عند الطلبة المتفوقين، ودراسة كروس وآخرين (Cross, et al., 2002) التي كشفت عن وجود صعوبات لدى الطلبة المتفوقين في التكيف الاجتماعي.

- العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين:

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود علاقات ارتباطية سلبية ودالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية للسلوك العدواني، وشكلي العدوان الجسدي واللفظي لدى الطلبة العاديين، ولم تشر النتائج إلى وجود دلالات إحصائية للعلاقة الارتباطية السلبية بين الذكاء الاجتماعي وشكلي العدوان الغضب والعداية لدى الطلبة العاديين.

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية سلبية ودالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية للسلوك العدواني، والعدوان اللفظي للطلبة المتفوقين، في حين لم تشر النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي وأشكال العدوان الجسدي، والغضب والعداية لدى الطلبة المتفوقين.

ويمكن أن يرد الارتباط السلبي بين كل من شكلي العدوان الجسدي واللفظي والذكاء الاجتماعي لدى الطلبة العاديين إلى مجموعة من العوامل؛ منها أن الطلبة في الصف العاشر يقعون في مرحلة المراهقة، وتطراً على أجسامهم زيادات كمية ملحوظة الأمر الذي يجعل من هذه الزيادة مؤشراً للطلاب أنه أصبح قوياً جسدياً، ويستطيع أن يضع لنفسه مكانة في المجتمع مختلفاً عن المكان الذي وضع فيه طيلة فترة الطفولة، لكن هذه الزيادة إن كانت تفتقر للمهارات الاجتماعية، والاستراتيجيات السليمة ستؤدي إلى الزيادة في استغلال البنية الجسدية لتحقيق الأهداف؛ إذ ترتبط أهداف الطالب في هذه المرحلة بالعمل على إثبات هويته الذاتية، وبذلك

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من المطيري (2000)، وعبد الغني (2010) اللتين أشارتا إلى تفوق الطلبة المتفوقين في الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية مقارنة بالعاديين، كما اتفقت الدراسة مع نتائج دراسات كل من فايل وزملائه (Vialle, et al., 2007)، والزويبي والكناني (1995)، وكروس وكوليمان (Cross and Coleman, 1993)، وكولانجو وآخرين (Colangelo, et al., 1987) التي أشارت إلى تفوق الطلبة المتفوقين في بعض المهارات والخصائص الاجتماعية مقارنة مع العاديين.

- السلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين:

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن الطلبة العاديين كانوا أكثر عدواناً من الطلبة المتفوقين في العدوان الجسدي واللفظي، في حين لم يختلف الطلبة العاديين عن المتفوقين في الغضب والعداية، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة العاديين كانوا أكثر سلوكاً عدوانياً من المتفوقين، ويمكن الاستدلال من خلال هذه النتائج على تأثير نتائج كل من العدوان الجسدي واللفظي على النتيجة الكلية للسلوك العدواني، وهذه النتيجة منطقية من منظور الفكرة الاجتماعية السائدة بأن الطلبة العاديين أكثر عدواناً من الطلبة المتفوقين، لكنها ليست منطقية بالاستناد إلى المنظور نفسه في تفسير عدم اختلاف العاديين عن المتفوقين في الغضب والعداية، إنما يمكن القول بأن تفوق العدوان الجسدي واللفظي لدى الطلبة العاديين قد يفسر المنظور الاجتماعي في أن الطلبة العاديين يكونون أكثر عدواناً عموماً من المتفوقين؛ وذلك لأن شكلي العدوان سواء الجسدي، أم اللفظي قد يكونان أكثر وضوحاً في سلوك الفرد من الغضب والعداية، وبالتالي تطفى على كافة أشكال السلوك العدواني.

ويمكن تفسير زيادة السلوك العدواني الكلي لدى الطلبة العاديين مقارنة بالمتفوقين من خلال تفسير زيادة السلوك العدواني لدى الطلبة العاديين في شكلي العدوان الجسدي واللفظي، وقد يرجع سبب ذلك إلى أن الطالب المتفوق يمتلك قدرة على ضبط الذات وتنظيمها، وحساب عواقب الأمور بشكل أفضل من الطالب العادي، وإن شكلي العدوان الجسدي واللفظي يكونان متوجهين عند الطالب للخارج أكثر، بعكس شكلي العداية والغضب اللذين يكونان داخليين أكثر، والمعروف عن الطالب المتفوق أنه متميز في أدائه الأكاديمي مقارنة بالطالب العادي، فالأداء الأكاديمي يتطلب من الطالب تنظيم الذات وضبطها بشكل صحيح من أجل استغلال وقت الدراسة، والاهتمام حينما تكون هناك متطلبات ملقاة عليه، وهذا كله يمتلكه الطالب المتفوق الذي يحرص على الوصول إلى أهدافه بشكل صحيح. وبالنظر للفكرة الاجتماعية الموسومة بالطلاب المتفوق، فإن الطالب المتفوق يعيها لأنه لو ارتكب عدواناً لفظياً، أو جسدياً يكون ذلك واضحاً للعيان، وبالتالي سينهال عليه اللوم أكثر من الطالب العادي. فقد توصل فنشام وبيرنلغ (Fincham and Barling, 1978) إلى أن الطلبة المتفوقين تميزوا بأن ضبطهم كان داخلياً، في حين تميز الطلبة العاديين بأن ضبطهم كان خارجياً،

يمكن معرفة فيما إذا كان الأكثر ذكاء اجتماعيا سيتحكم بغضبه أم لا، أو يؤدي نفسه أم لا، وبالتالي هل يكن عدائية للآخرين أم لا. وبما أن الطالب في الصف العاشر عموما سواء أكان متفوقا أم عاديا ما زال يعاني من اضطراب الهوية، فإن المتغيرات الذاتية كالغضب والعدائية من الصعب أن تستقر في هذه المرحلة لتشكّل علاقات ارتباطية واضحة يمكن الركون إليها مع الذكاء الاجتماعي، فقد أشار بجوركفيسست وآخرون (Bjorkqvist, et. al., 1992) إلى أن المراهقين يستخدمون العدوان غير المباشر (العدائية والغضب) أكثر من العدوان المباشر (الجسدي واللفظي).

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة كوكينين وآخرين (Kaukiainen, et. al., 1999) دراسة ولينيوز وزملائه (Wallenius, et. al., 2007) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيا بين العدوان غير المباشر الذي يتضمن العدائية والغضب، والذكاء الاجتماعي. واتفقت هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة جونستون (Johnston, 2003) التي وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين البعد الاجتماعي والعدائية، بينما اختلفت معها بشأن العلاقة بين البعد الاجتماعي والغضب.

التوصيات:

- بناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية فإنها توصي بضرورة:
- دراسة استراتيجيات تعامل المتفوقين مع العدوان الجسدي واللفظي والاستفادة منها لتدريب الطلبة العاديين عليها.
- إدراج الذكاء الاجتماعي ضمن برامج السلوك العدواني الوقائية أو العلاجية لطلبة الصف العاشر العاديين.
- إجراء دراسات أخرى، مثل:
- علاقة الغضب والعدائية بذكاءات أخرى مثل الذكاء الانفعالي لدى الطلبة العاديين والمتفوقين.
- علاقة العدوان الجسدي واللفظي بالذكاءين اللغوي والجسدي/ الحركي لدى الطلبة المتفوقين.

المراجع

- جروان، فتحي. (2008). *الموهبة والإبداع والتفوق*. دار الفكر، الأردن، عمان.
- الروسان، فاروق (1996). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة*. الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ص: 52.
- الزوبعي، عبد الجليل، والكناني، إبراهيم. (1995). *تقويم الخلفية الأسرية والخصائص النفسية والتحصيل الدراسي للطلبة*

فقد تتصارع أهدافه الذاتية مع المتطلبات الاجتماعية المختلفة كاحترام الآخرين، والتنازل عن شيء مرغوب لمصلحة الجماعة، وقد تتولد لدى الطالب حالات من عدم القدرة على التعبير اللفظي عن ميوله ورغباته الذاتية بطريقة سليمة، فتنشأ حالات خلاف تؤدي إلى إطلاق عبارات وألفاظ تؤذي الآخرين. وما يميز الطالب المتفوق على الرغم من امتلاكه الخصائص النمائية الجسدية نفسها لدى الطالب العادي هو القدرة على ضبط الذات، والتحكم بالانفعالات أمام الآخرين الذين يطبعون صورة إيجابية عن سلوكه، علاوة على طريقة معاملة الآخرين لهذا الطالب، حيث إنهم يحملون توقعات عنه بأنه ذكي يستعمل عقله في التعامل معهم، ولا يستخدم طريقة العدوان الجسدي، فيتعاملون معه على هذا الأساس الأمر الذي يجعل ردة الفعل الجسدية أقل احتمالا لدى الطالب المتفوق منها لدى الطالب العادي، وبهذا يكون ذكاؤه الاجتماعي قد خدمه في التقليل من الدخول في العدوان الجسدي.

وفيما يتعلق بارتباط العدوان اللفظي لدى الطالب العادي والمتفوق على حد سواء بالذكاء الاجتماعي، فإن هذا الارتباط مؤشر قوي على أن زيادة الذكاء الاجتماعي تقلل من العدوان اللفظي للطلبة عموما، سواء أكانوا متفوقين أم عاديين. ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن الذكاء الاجتماعي يرتبط ارتباطا وثيقا بالألفاظ، وطرق التعبير، والتواصل مع الآخرين والتعامل معهم، فالطالب العادي أو المتفوق الذي يمتلك مهارات اجتماعية متميزة سيكون بلا شك أكثر قدرة على ضبط ألفاظه بحيث لا تكون مؤذية للآخرين، ومن هنا سيقال للعدوان اللفظي لديهم، والعكس صحيح، وهذا ما تؤكد دراسة ميس ورفرز وونجيت (Meece, Rivers, 2009) التي أشارت إلى أن البيئة اللفظية الإيجابية لدى الأفراد تعزز إحساسهم القوي بذواتهم، وتعمل على زيادة شعورهم بالأمان، وتخلق جوا ملائما لتطوير مهاراتهم الاجتماعية الإيجابية، مما يقلل من العدوان اللفظي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أندريو (Andreou, 2006) التي وجدت علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والعدوان المباشر (اللفظي والجسدي). كما تتفق مع نتائج دراسات كل من بيكر (Baker, 2007)، ودراسة لي وزملاؤه (Lie, et al., 2005)، وجونستون (Johnston, 2003) التي وجدت علاقة ارتباطية سلبية بين بعض المتغيرات الاجتماعية والعدوان الجسدي واللفظي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من كوكينين وآخرين (Kaukiainen, et. al., 1999)، ودراسة بابو (Babu, 2007) التي لم تظهر علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والعدوان اللفظي والجسدي.

أما بخصوص عدم وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين الغضب والعدائية لدى الطلبة العاديين والمتفوقين، فقد يرد ذلك إلى أن هذه الأشكال هي أشكال داخلية، وليست مباشرة للعدوان؛ فالذكاء الاجتماعي يكون موجهاً من الفرد ذاته للآخرين، وبالتالي لا

- Cognitive Assessments of Personality. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p.1-59.
- Cassandra, M. (1999). Understanding the Tension between the Cognitive and the Emotional Development of Gifted Children. *the Family Institutes North Western University press*, p:12-13.
- Colangelo, N., Kelly, K. and Schrepfer, R. (1987). A Comparison of Gifted, General, and Special Learning Needs Students on Academic and Social Self-Concept. *Journal of Counseling and Development*; 66 (2), 73- 77.
- Cross, T. and Coleman, L. (1993). The Social Cognition of Gifted Adolescents: An Exploration of The Stigma of Giftedness Paradigm. *Roeper Review*; 16 (1), 37- 40.
- Cross, T., Brey, K. and Ball, B. (2002). A Psychological Autopsy of the Suicide of an Academically Gifted Student: Researchers' and Parents' Perspectives. *Canada Gifted Child Quarterly*; 46 (4), 247-264.
- Denson, Th., Capper, M., Oaten, M., Friese, M. and Schofield, T. (2011). Self-Control Training Decreases Aggression in Response to Provocation in Aggressive Individuals. *Journal of Research in Personality*; 45 (2), 252-256.
- DeWall, N., Deckman, T., Gailliot, M. and Bushman, B. (2011). Sweetened Blood Cools Hot Tempers: Physiological Self-Control and Aggression. *Aggressive Behavior*; 37 (1), p73-80.
- Fincham, F. and Barling, J. (1978). Locus of Control and Generosity in Learning Disabled, Normal Achieving, and Gifted Children. *Child Development*; 49 (2), 530-533.
- Ford, M. and Tisak M. (1983). A Further Search for Social Intelligence. *Journal of Educational Psychology*; 75,196-206.
- Gardner, M. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gilbert, F. and Daffern, M. (2010). *Integrating Contemporary Aggression Theory with Violent Offender Treatment: How Thoroughly Do Interventions Target Violent Behavior?* *Aggression and Violent Behavior*; 15, 167-180.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. New York: Bantam Dell.
- Johnston, A., W. (2003). *A Correlational Study of Emotional Intelligence and Aggression in Adolescents*. Unpublished Master Dissertation, University of Windsor, Canada.
- Juchniewicz, J. (2008). *The Influence of Social Intelligence on Effective Music Teaching*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University, USA.
- المسرّعين في العراق. *المجلة العربية للتربية*. 25 (2)، 55-76.
- السرور، نادية. (2010). *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين*. دار الفكر، الأردن، عمان.
- سوالمة، يوسف، وحداد، عفاف. (1996). الخصائص السيكومترية لمقياس (بص وييري) للعدوان المعدل للبيئة الأردنية، *مجلة أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"*. 12 (3)، 147-181.
- عبد الغني، وسام. (2010). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، عمان.
- مرسي، كمال. (1985). *سيكولوجية العدوان*. *مجلة العلوم الاجتماعية*. 13 (2)، 45 - 64.
- المطيري، خالد. (2000). *الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين: دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقليا وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- Andreou, E. (2006). Social Preference, Perceived Popularity and Social Intelligence: Relations to Overt and Relational Aggression. *School Psychology International*, 27 (3), 339- 351.
- Babu, S. (2007). *Social Intelligence and Aggression among Senior Secondary School Students: A Comparative Sketch*, Eric, Ed. 500484.
- Baker, B. and Wade, R. (2007). *The Relationship between Social and Cognitive Problem Solving and Aggression in College Students*. Unpublished Master Dissertation, Mississippi State University, USA.
- Baron, R. and Richardson, D. (1994). *Human Aggression, 2ed.*, New York. Plenum Press.
- Bjorkqvist K, Osterman K. and Kaukiainen, A. (1992). The Development of Direct and Indirect Aggressive Strategies in Males and Females. in: Bjorkqvist K., Niemela P., Editors. of Mice and Women: Aspects of Female Aggression. *San Diego, CA, US: Academic Press*. p 51-64.
- Cantor N. and Kihlstrom J. (1989). Social Intelligence and Cognitive Assessments of Personality, in: Wyer, R., Srull, T., Editors. *Advances in Social Cognition. Volume II: Social Intelligence and*

- Tuttle, F. and Becker, L. (1980). *Characteristics and Identification of Gifted And Talented Students*. Washington, DC: National Education Association.
- Vialle, W., Heaven, P. and Ciarrochi, J. (2007). On Being Gifted, but Sad and Misunderstood: Social, Emotional, and Academic Outcomes of Gifted Students in The Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*; 13 (6), 569 – 586.
- Wallenius, M., Punamaki, Raija, L., Rimpela, A. (2007). Digital Game Playing and Direct and Indirect Aggression in Early Adolescence: The Roles of Age, Social Intelligence, and Parent-Child Communication. *Journal of Youth and Adolescence*; 36 (3), 325-336.
- Yoon, J., Hughes, J., Cavell, T. and Thompson, B. (2000). Social Cognitive Differences between Aggressive-Rejected and Aggressive-Nonrejected Children. *Journal of School Psychology*; 38 (6), 551- 570.
- Ysseldyke, J., and Algozzine, B. (1995) *Special Education Practical Approach for Teachers*, (3rd ed.) Houghton Mifflin Company, U.S.A. P. 214-219.
- Kaukiainen, A., Bjorkqvist, K., Lagerpetz, K., Oysterman, K. Salmivalli, Ch., Rothberg, S. and Ahlbom, A. (1999). *The Relationships between Social Intelligence, Empathy, and Three Types of Aggression*. *Aggressive Behavior*; 25 (1), 81-89.
- Lie, Ch., Lie, L., Kin, k., Hongyun, L., Boliang, G., Yan, W. and Fung, K. (2005). Peer Acceptance And Self-Perceptions of Verbal and Behavioral Aggression and Social Withdrawal. *International Journal of Behavioral Development*; 29 (1), 48-57.
- McCallister, C., and Nash, W. (1996). *The Social Competence of Gifted Children: Experiments and Experience*. *Roeper Review*; 18 (4), 273- 276.
- Meece, D., Rivers, L. and Wingate, K. (2009). *Establishing Positive Verbal Environments: Strategies for Promoting Social Development through Positive Guidance*, Presented at the Annual Meeting of the National Association for the Education of Young Children, Washington. DC, 11/21/2009.
- Parker, M. (2009). *A Comparison of Bullying and Victimization Rates among Gifted and High-Achieving Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Tennessee, Knoxville, USA.
- Tapia, M. and Nash, G. (2001). *Emotional Intelligence: The Effect of Gender, G. P. A. and Ethnicity*, Paper Presented at The Annual Meeting of the American Psychological Association, p: 14-16.

TABLE OF CONTENTS

Volume 7, No. 4, December 2011, Muharram 1433 H

Articles in Arabic

- | | |
|---|------------|
| • The Effectiveness of a Cognitive Behavior Training Program in Reducing Psychological Stress among Mother's of Children with Spina Bifida | 303 |
| Suad Gaith, Anas Masri, and Annie Mizaguabian | |
| • The Effect of Using Coupled Inquiry Cycle in Development of Inquiry Skills among 8th Grade Basic Education Female Students | 327 |
| Muna Al-Afifi, Abdullah Ambusaidi, and Mohammed Selim | |
| • The Shortcomings of Science Learning among the Tenth Grade Students as Determined and Estimated by Science Teachers | 357 |
| Mahmoud Bani Khalaf | |
| • The Effectiveness of a Group Counseling Program in Reducing Stress and Pessimism Among Mothers of Jordanian Children With Cancer | 371 |
| Jehad Alaedein, Ezzeldeen Abdelrahman | |
| • Reading Self-Efficacy and Its Relation to the Use of Reading Strategies among a Sample of Hashemite University Students | 399 |
| Ahmed Al-Alwan, Randa Mahasneh | |
| • The Relationship between Social Intelligence and Aggressive Behavior among Gifted and Nongifted Students | 419 |
| Ahmad Al- Zoubi | |
-

Subscription Form Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES An International Refereed Research Journal Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan	المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلة علمية عالمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.				
Name: Speciality: Address: P.O. Box: City & Postal Code: Country: Phone: Fax: E-mail: No. of Copies: Payment: Signature: ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح " عمادة البحث العلمي والدراسات العليا - جامعة اليرموك " 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 أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية لمدة ☐ سنة واحدة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="635 732 699 1158"> أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates </th> <th data-bbox="635 244 699 732"> سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price </th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="699 732 917 1158"> داخل الأردن Inside Jordan 7 دنائير الأفراد JD 7.00 Individuals 10 دنائير المؤسسات JD 10 Institutions </td> <td data-bbox="699 244 917 732"> سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750 سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00 خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops </td> </tr> </tbody> </table> ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.	أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates	سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price	داخل الأردن Inside Jordan 7 دنائير الأفراد JD 7.00 Individuals 10 دنائير المؤسسات JD 10 Institutions	سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750 سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00 خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops
أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates	سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price				
داخل الأردن Inside Jordan 7 دنائير الأفراد JD 7.00 Individuals 10 دنائير المؤسسات JD 10 Institutions	سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750 سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00 خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops				
Subscriptions and Sales: Deanship of Research and Graduate Studies Yarmouk University Irbid – Jordan Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3638 Fax: 00 962 2 7211121	مراسلات البيع والاشتراكات: عميد البحث العلمي والدراسات العليا عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك إربد – الأردن هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3638 فاكس 00 962 2 7211121				

Publication Guidelines

- 1- *JJES* publishes genuinely original researches characterized by clear academic methodology.
- 2- *JJES* accepts papers in all fields of educational sciences only.
- 3- *JJES* is published in Arabic and/or in English. All manuscripts must include an abstract containing a maximum of 150 words typed on separate sheet of paper along with keywords which will help readers to search through related databases.
- 4- Papers should be computer-typed and double spaced. Four copies are to be submitted (three copies lack author names or author identity but one copy should include author/authors' names and address) together with a compact disk CD, font 14 Normal/ Arabic and 12 English.
- 5- Papers including figures, drawings, tables and appendices shall not exceed thirty (30) pages (size A4). Figures and tables should not be colored or shaded and should be placed in their appropriate places in the text with their captions.
- 6- Papers submitted for publication in *JJES* are sent, if initially accepted, to at least two specialist referees, who are confidentially selected by the editor-in-chief.
- 7- *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or re-word his/her manuscript or any part thereof in a manner that conforms to the publication policy.
- 8- *JJES* sends to the authors letters of acknowledgment, acceptance or rejection.
- 9- Accepted papers are published based on the date of final acceptance for publication.
- 10- Documentation: *JJES* applies APA (American Psychological Association) guide for research publication in general and English system documentation in particular. The researcher should abide to authentication style in writing references, names of authors, citations, tables, titles and publication ethics. To get clear examples, please enter the following website and subwebsite:

<http://apastyle.apa.org>

http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html

- 11- The researcher should submit a copy of each appendix from the research appendices (if available) such as programs, tests ... etc. and should submit a written obligation in which he should maintain other peoples' copyrights (individual right) and should specify the method for those who benefit from the research to obtain a copy from the programs or tests.
- 12- The accepted articles are the copyright of *JJES*.
- 13- *JJES* will not pay to the authors for accepted articles.
- 14- Twenty offprints will be sent free of charge to the principal author of the published manuscripts as well as a copy of *JJES* in which the articles is published.
- 15- Arranging articles in *JJES* is based on the editorial policy.
- 16- Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the policy of the Ministry of Higher Education and Scientific Research and Yarmouk University.
- 17- The author should submit a written consent that his article isn't published or submitted to any journal.
- 18- Authors should specify whether the article is an MA or a PhD thesis in the first page with complete documentation on the main copy.
- 19- Published articles will be stored on the university online database and retrieving is subject to the database's policy.

Note: "all Published material in this journal express the opinions of the authors, and don't necessarily express the opinions of the editorial board or the university, or the policy of the Scientific Research Support Fund"

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 7, No. 4, December 2011, Muharram 1433 H

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Abd Al-Rahim Ibrahim

Prof. Ishaq Al-Farhan

Prof. Abdullah El-Kilani

Prof. Khalid Al-Umary

Prof. Abed Al-Rahman Al-Ahmad

Prof. Mahmoud Qamber

Prof. Afnan Darwazeh

Prof. Mohammad Subbarini

Prof. Ahmad Kazim

Prof. Said Al-Tal

Prof. Amal Kamal

Prof. Sami Khasawnih

Prof. Amin Al-Kukhun

Prof. Suliman Rihani

Prof. Anton Rahma

Prof. Khalil Al-Sheikh, **Arabic Language Editor**

Prof. Mohammad Ajlouny, **English Language Editor**

Hala Ali Yousef, **Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

Prof. Ahmad Audeh, Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan

Tel. 00 962 2 7211111 Ext. 3208

E-mail: jjes@yu.edu.jo

Yarmouk University Website: <http://www.yu.edu.jo>
Deanship of Research and Graduate Studies Website:
<http://graduatestudies.yu.edu.jo>



The Hashimite 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 7, No. 4, December 2011, Muharram 1433 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 7, No. 4, December 2011, Muharram 1433 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. Ahmad Audeh.

EDITORIAL SECRETARY: Mrs. Hala Ali.

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah

Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.

ahmad.battah@moe.gov.jo

Prof. Ayesh Zeiton

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Mohammad Tawalbeh

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

tmaa@yu.edu.jo

Prof. Muna Hadidi

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

mhadidi@ju.edu.jo

Prof. Nazih Hamdi

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

nazhamdi@ju.edu.jo

Prof. Ruba Bataineh

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Rubab@yu.edu.jo

Prof. Shadia Al-Tal

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Ltr290@yahoo.com

Prof. Yaqub Abu-Helu

Amman Arab University for Graduate studies, Amman, Jordan.