المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (6)، العدد (1)، آذار 2010م / ربيع الثاني 1431هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (6)، العدد (1)، آذار 2010م / ربيع الثاني 1431هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية فصلية عالمية محكّمة أسستها اللجنة العليا للبحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن، وتصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات الدولية آولرخ

رئيس التحرير: أ.د. أحمد عودة.

سكرتير التحرير: السيدة صفاء علاونة.

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح
كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، الكرك، الأردن.
Ahmad.battah@moe.gov.jo

أ.د. ريا البطاينه
كلية التربية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
Ltr290@yahoo.com

أ.د. شادية التل
كلية التربية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
Ltr290@yahoo.com

أ.د. عايش زيتون
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د. فريد أبو زينة
جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن
Fabuzeineh@yahoo.com

أ.د. ماجد أبو جابر
جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.
Abujaber52@yahoo.com

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

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (6)، العدد (1)، آذار 2010م / ربيع الثاني 1431هـ

الهيئة الاستشارية:

أ.د. أحمد كاظم

أ.د. اسحق الفرحان

أ.د. أفنان دروزة

أ.د. آمال كمال

أ.د. أمين الكخن

أ.د. انطون رحمة

أ.د. خالد العمري

أ.د. سعيد التل

أ.د. سليمان الريحاني

أ.د. عبدالرحمن الأحمد

أ.د. عبدالرحيم ابراهيم

أ.د. عبدالله زيد الكيلاني

أ.د. سامي خصاونة

أ.د. محمد الصباريني

أ.د. محمود قمبر

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

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

تنضيد وإخراج: مجدي الشناق وأحمد التميمي.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك

اربد - الأردن

هاتف 7211111 2 962 00 فرعي 3638

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 تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.

2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.

3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.

4- 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 بنط Normal 14 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 مظللة.

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 بحقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر وللمجلة 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 اللجنة العليا للبحث العلمي أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي".

محتويات العدد

المجلد (6)، العدد (1)، آذار 2010م / ربيع الثاني 1431هـ

البحوث باللغة العربية

- **مشروع مقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن** 1
  معن المحيسن وأنمار الكيلاني
- **معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة** 27
  عايد الهرش ومحمد مفلح ومأمون الدهون
- **المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض** 41
  أحمد الزق وعبد العزيز السويري
- **الخصائص السيكومترية للصورة المعرّبة لاستبيان "ويكمان" للذكاء الانفعالي** 53
  عبدالحافظ الشايب
- **الخصائص السيكومترية لنظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة التقدير الذاتي للطفل) المطور على البيئة الأردنية** 73
  أمجد أبوجدي وأحمد الشيخ علي

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 1، 2010، 1- 26

مشروع مقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن

معن المحيسن وأنمار الكيلاني*

تاريخ تسلم البحث 2008/5/20 تاريخ قبوله 2009/11/17

ملخص: هدفت الدراسة الى بناء مشروع مقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف تم تعرف تقديرات افراد مجتمع الدراسة لدرجات الحاجة الى التحسين في نظام التخطيط التربوي، ودلالات الفروق في هذه التقديرات التي تعزى لمتغيرات الجنس، والوظيفة، والخبرة، والمؤهل. كماتم تعرف مكونات المشروع المقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم. جمعت البيانات من وزارة التربية والتعليم، وتكون مجتمع الدراسة من 255 فرداً من مديري الإدارات، ومديري التربية، والمديرين المختصين، ورؤساء أقسام التخطيط في المراكز والمديريات. وتم بناء المشروع ضمن خمس مراحل هي: جمع الأدب النظري للمشروع، وفرز متغيرات المشروع، وجمع البيانات، وتحديد محتوى المشروع، وتحكيمه. أظهرت النتائج واقع نظام التخطيط التربوي، ودرجات الحاجة للتحسين فيه، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إلا في حالات تفاعل قليلة. وأوصى الباحثان بأن يصار إلى تبني هذا المشروع وتطبيقه في وزارة التربية والتعليم، وفي أي مجتمع دراسة مشابه باعتبار إمكانية عمله. (**الكلمات المفتاحية:** التخطيط التربوي، التخطيط الاستراتيجي، مشروع تطوير التخطيط التربوي).

A Proposal for Developing Education Planning System for the Basic Education Level in Jordan

Maen Muhaisin, *Faculty of Education, University of Jordan, Amman, Jordan.*
Anmar Keylani, *Faculty of Education, University of Jordan, Amman, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at constructing a proposed project for developing an education planning system for the basic education level in Jordan. To achieve this target, the study identified degrees of improvement needed in the education planning system for basic education level in Jordan, and differences significances attributed to sex, experience, qualification and job.Finally a project was constructed for developing education planning. The study population comprised all director generals, directors, and heads of planning divisions in the Ministry of Education in Jordan, in addition to divisions' heads in the Ministry headquarters. The study covered the whole population which consisted of (255) individuals.The results showed the reality of the education planning system for the basic education level in Jordan in averages and percentages. There were no significant differences due to sex, experience, qualification or job position, with the exception of few interaction cases. Based on the results, a project was constructed following the scientific methods in setting the project targets, identifying its content, and preparing all requirements for its success in terms of content, time and budget. The workability of the project was verified by experts. In light of the results, the researchers recommended adopting this project by Ministry of Education in Jordan or any other similar authority. (**Keywords**: Education planning, Strategic planning, Project for developing education planning).*

مقدمة: تقوم التربية في جوهرها على تنمية الإنسان، وهو أساس كل تنمية وصانع كل حضارة. وتنبع أهمية الإنسان في التنمية من أنه محرك كل مدخلات التنمية، وبالتالي فهو أساسها، كما أن نتاج التنمية يتجه إليه وبذلك يكون غايتها. وتعد مرحلة التعليم الأساسي القاعدة العريضة لبناء المواطن، والمرحلة التي تربى فيها الإتجاهات والعادات، وتتأصل فيها الملامح الرئيسة لشخصية هذا المواطن.

اعتمد المنتدى العالمي للتربية الذي عقد في داكار بالسنغال في الفترة 26-28 نيسان 2000م إطار عمل يتضمن الأهداف العامة والالتزامات التي تعهدت بها الحكومات والمجتمع الدولي من أجل تحقيق هدف التعليم الأساسي للجميع بحلول عام 2015 م. ومن هذه الأهداف:

أ. توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة، وبخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثراً وتعرضاً للخطر وأشدهم حرماناً.

ب. العمل على أن يتم بحلول عام 2015 م تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد، مجاني والزامي، وإكمال هذا التعليم، مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة، وأطفال المناطق المحرومة، والأقليات العرقية (البسام والمتبولي، 2004).

وفي عام 2003 اقترحت وزارة التربية والتعليم في الاردن مفهوماً للرؤية والرسالة للتعليم العام على النحو الآتي:

1. **الرؤية المقترحة:** نظام تربوي يحقق التميز والإتقان والجودة من خلال استثمار الموارد البشرية والفرص المتاحة والمعرفة كثروة وطنية استراتيجية وتعزيز القدرة على البحث والتعلّم، وضمان مساهمة الأفراد في بناء اقتصاد متجدد مبني على المعرفة يسهم في تحقيق تنمية مستدامة، ورفع مستوى معيشة جميع الأردنيين، باعتباره الطريق الآمن لمواجهة التحديات، ووضع الأردن على خريطة الدول المتقدمة

* كاية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، اربد، الأردن.

والحديثة والمصدرة للكفاءات البشرية المتميزة والقادرة على المنافسة إقليمياً وعالمياً.

2. **الرسالة التربوية:** تطوير وإدارة نظام تربوي يركز على التميّز والإتقان، ويستثمر موارد بشرية تتمتع بقدر عال من إتقان كفايات التعلّم الأساسية وذات إتجاهات مجتمعية ايجابيّة، تمكنها من التكيّف بمرونة مع متطلبات العصر والمنافسة بقوة وفاعليّة، والإسهام في تطوير الاقتصاد الوطني القائم على المعرفة (وزارة التربية والتعليم، 2003).

وفي العام نفسه أعدت الوزارة مشروع إصلاح التعليم لاقتصاد المعرفة معنوناً باسم "الخطة الوطنية للتعليم للجميع" التي طالب بها مؤتمر داكار. واشتمل المشروع على أربعة عناصر لم تشر صراحة إلى التعليم الأساسي كهدف أولي، وانما تم وضع خطة خمسية للسنوات 2003-2008. إن اللافت للنظر في هذه الخطة عدم وجود رؤية واضحة للتعليم الأساسي، وخلوها من الأهداف الإستراتيجية لهذه المرحلة.

يعرف كوفمان وهيرمان (Kaufman&Herman, 1996) التخطيط الإستراتيجي بأنه "عملية للتجديد التنظيمي توفر اطار عمل للتحسين وإعادة هيكلة البرامج، والإدارة، والتعاون، وتقييم تقدم المنظمة". ويرى كوفمان أن هناك ستة عوامل لنجاح التخطيط الاستراتيجي في المنظمة هي:

1. التركيز على النتائج.
2. التفكيرعلى ثلاثة مستويات: مستوى المجتمع، ومستوى المنظمة، ومستوى الفرد.
3. إعداد أهداف تتضمن العناصر الآتية: ما النتائج المراد تحقيقها ؟ مالذي سيظهر تحقق النتائج ؟ وما الظروف التي سيتم فيها ملاحظة ومراقبة التحقيقات ؟
4. تحديد الاحتياجات كفجوات في النتائج وليس كفجوات في الموارد أو الوسائل وطرق العمل.
5. تحديد رؤية مثالية
6. التركيز في الخطط على أين يجب أن نكون؟ وليس فقط على أين نشعر بالراحة ؟

وفي الاردن اهتم كثير من الباحثين في مجال التخطيط التربوي بموضوع تطوير كفايات العاملين في مجال التخطيط بعامة والتخطيط التربوي بخاصة، كما اهتموا بدراسة النماذج التخطيطية السائدة في مرحلة التعليم الأساسي وتحديد الصعوبات التي تواجه المخطط التربوي. فقد اجرى حداد (1992) دراسة هدفت إلى تقويم التخطيط التربوي في الأردن وبينت نتائج الدراسة أن التخطيط التربوي في الأردن يعطي الاهتمام للجانب الكمي على حساب الجانب الكيفي، وأن جهاز التخطيط التربوي يعاني من نقص في الكوادر البشرية ذات المهارة والخبرة والتدريب.

كما أجرى البواب (1993) دراسة هدفت إلى تطوير التعليم الأساسي في الأردن. وقد دلت النتائج على أن هنالك جوانب ضعف كبيرة في مدخلات النظام وتفاعلاته ومخرجاته. وقدمت الدراسة أنموذجاً مقترحاً لنظام التعليم الأساسي في الأردن في ضوء المؤشرات التي توصلت اليها الدراسة. واجرى المحيسن (1994) دراسة هدفت إلى تطوير خطة تربوية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن للسنوات 1994/1993 – 2004/2003 من خلال تطوير أنموذج للتنبؤ باحتياجات هذا التعليم في سنوات الخطة. وقد خلصت الدراسة إلى وجود إهدار في مرحلة التعليم الأساسي وإلى ضعف الممارسات التخطيطية. وهدفت دراسة عليوة (1995) الى معرفة درجة مقدرة العاملين في التخطيط التربوي في الاردن على ممارسة الكفايات التخطيطية اللازمة لعملهم، ودرجة أهميتها بالنسبة لهم. واظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة قدرة العاملين في التخطيط التربوي على ممارسة كفايات التخطيط التربوي ودرجة أهميتها بالنسبة لهم كما اظهرت عدم وجود فروق دالة بين درجة مقدرة العاملين في التخطيط التربوي على ممارسة الكفايات اللازمة لعملهم، ودرجة أهميتها بالنسبة لهم تعزى لمتغيرات طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، والمؤهل الأكاديمي، والخبرة الوظيفية، والخبرة التربوية، والتدريب أثناء الخدمة، والجنس.

كما هدفت دراسة مهيدات (2001) الى معرفة درجة مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي في مديريات التربية في محافظة اربد، ومعرفة أثر متغيرات الوظيفة والخبرة في هذه المشاركة. وقد أظهرت النتائج ان درجة المشاركة في مجالات الدراسة تراوحت بين "متوسطة" و"قليلة". كما اظهرت وجود فروق دالة تعزى لمتغير الخبرة ولصالح مديري التربية. وهدفت دراسة الحراحشه (2003) الى تعرف مستوى أنواع التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وعلاقته بدرجة ممارسة أنماط اتخاذ القرار، ومعرفة أثر كل من المركز الوظيفي، والخبرة، والمؤهل العلمي في مستوى أنواع التفكير الإستراتيجي، ودرجة أنماط إتخاذ القرار. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين نوع التفكير الإستراتيجي الشمولي، وكل من أنماط إتخاذ القرار، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة في مستوى أنواع التفكير الإستراتيجي تعزى لمتغير المركز الوظيفي، ولصالح فئتي المديرين العامين، ومديري التربية. كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة في مستوى أنواع التفكير الإستراتيجي تعزى لمتغيري الخبرة، والمؤهل العلمي. وهدفت دراسة العفيف (2005) الى تعرف العومل المؤثرة في التخطيط الإستراتيجي لدى الإداريين في المستويات الوظيفية العليا والوسطى في الاجهزة الحكومية الأردنية. واظهرت النتائج أن استجابات أفراد الدراسة نحو العوامل المؤثرة في التخطيط الإستراتيجي جاءت مرتفعة، ويمكن ترتيبها حسب شدة التأثير كما يلي: نقص الكفاءات البشرية، نقص التمويل، نقص المعلومات، قدم التشريعات، نقص التكنولوجيا.وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في إتجاهات المديرين نحو التخطيط الإستراتيجي، تعزى إلى متغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والمستوى الوظيفي، والخبرة العملية.

وهدفت دراسة الشبول (2005) الى تعرف واقع الإدارة الاستراتيجية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتعرف المعيقات

التي تحول دون تطبيق الإدارة الإستراتيجية في الوزارة. وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم المعيقات لتطبيق الإدارة الإستراتيجية كانت معيقات مالية، يليها معيقات إدارية وفنية.وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجة ممارسة الإدارة العليا في الوزارة لأبعاد: صياغة الأهداف الإستراتيجية، والتخطيط، والتنفيذ، والرقابة، تعزى للجنس. وكذلك عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجة ممارسة الإدارة العليا في الوزارة للإدارة الاستراتيجة في أبعاد: التخطيط والتنفيذ، والرقابة، والتقييم، تعزى للمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة فريجات (Fraijat, 1986) الى فحص صعوبات التخطيط التربوي في الاردن. وقد دلت نتائج الدراسة على تعرُّف المخططين الصعوبات الآتية: صعوبة جمع البيانات، والمركزية الشديدة للتخطيط، ونقص الموظفين المدربين في مجال التخطيط، ونقص الموارد المالية.

وهدفت دراسة بالدوين (Baldwin, 1994) الى فحص تنفيذ عملية التخطيط الاستراتيجي في محيط مدرسة حكومية: دراسة حالة، وتعرف العوامل التي تعزز أو تكبح تبني أنموذج التخطيط الاستراتيجي في المدرسة. وقد أظهرت النتائج ستة عوامل عدّها أعضاء هيئة المدرسة معززة لتبني التخطيط الاستراتيجي، وهي: المهنية لهيئة المدرسة، وتماسك الهيئة، وقيادة مدير المدرسة، وانفتاح هيئة المدرسة على التغيير، والاتصال الفعال، ودعم مدير التربية. أما النتائج المتعلقة بالعوامل التي تمنع أو تكبح التخطيط الاستراتيجي فقد احتوت على غياب أي من العوامل الستة المعززة، والفشل في فهم عملية التخطيط الاستراتيجي نفسها، والوقت غير الكافي المخصص للعملية. وهدفت دراسة ليدتكا (Liedtka, 1998) الى طرح رؤية جديدة للتخطيط الاستراتيجي استوحتها الباحثة من مسح لأغلب الدراسات التي تناولت موضوع التفكير الإستراتيجي وبالذات في عقد التسعينات من القرن الماضي. ووضعت الباحثة أنموذجا تضمن عناصر التفكير الإستراتيجي، وهذه العناصرهي: التفكير النظمي، والقصد الإستراتيجي، وانتهاز الفرص الذكية، والتفكير في الوقت المناسب، والتوجيه بالفرضيات.

وهدفت دراسة ساندركوك (Sandercock, 1999) الى تحديد المعرفة التي يحتاجها المخططون في عصر ما بعد الحداثة. وتوصلت الدراسة إلى أن إعداد المخططين لتحديات القرن الحادي والعشرين يتضمن الآتية:تعرف الأشياء المحددة لمجال التخطيط بطريقة أكثر دينامية بحيث لا يصبح جوهر تعليم التخطيط فائضاً عن الحاجة في كل عقد، والربط المفصلي لبرامج التخطيط بالبرامج البيئية،وبرامج التصميم، والانتقال من التركيز على المهارات إلى القرائيات الأساسية، ومقاربة التخطيط عن طريق إجراء البحوث المتعلقة بالجوانب الاخلاقية في عمل التخطيط. وأما القراءات التي يتبناها الباحث فهي: القرائية الفنية، والقرائية التحليلية، والقرائية عبر الثقافية، والقرائية البيئية، وقرائية التصميم. وهدفت دراسة تينانت وروبرتس (Tennant & Roberts, 2001) الى تعرف صعوبات التخطيط الإستراتيجي في المجتمعات الغربية وتوصلت الدراسة إلى أن أنموذج هوشن كانري في التخطيط، والمستخدم في المنظمات اليابانية يقدم منهجية فاعلة في الإدارة الاستراتيجية للجودة لها فوائد تفوق الفوائد في تقنيات التخطيط التقليدي وهذه الفوائد هي: تكامل الأهداف الاستراتيجية بالإدارة التكتيكية اليومية، وتطبيق دورة التخطيط على عملية الإدارة، ومنهجية موازية للتخطيط والتنفيذ، وتحسين الإتصالات، وإجماع متزايد في الرأي عند وضع الأهداف، وتكامل وظائف الإدارة. أما العناصر المتضمنة في الأنموذج فهي: رؤية لخمس سنوات قادمة، وخطة سنوية، ونشر الأهداف والخطط بين الدوائر، والتنفيذ التفصيلي، والتشخيص الشهري.

وهدفت دراسة ماكهنري واشيل (McHenry & Achilles, 2002) الى معرفة مكونات التخطيط الأساسية غير الموجودة في خطط مديريات التعليم في جنوب كارولينا. وتوصلت الدراسة إلى تطوير عملية مفصلة للتخطيط التربوي في مدارس الولاية، تتضمن الوظائف الآتية: التنسيق الأفقي بين الوحدات الوظيفية،والتكامل الرأسي، وتطوير افتراضات التخطيط، وإنشاء خطط بديلة تغطي سيناريوهات متعددة، وتطوير وثيقة إدارة البرنامج. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن 96% من مبادرات التخطيط كانت غير ملائمة لتلبية الحد الأدنى لمتطلبات التخطيط الإستراتيجي، كما كان واضحاً غياب التخطيط الفاعل، والإفتقار إلى فهم عناصر التخطيط، الذي ازداد تعقيداً بالإعداد والتدريب غير الملائمين لمديري التربية ومساعديهم. وخلصت الدراسة إلى أن نقاط الضعف هذه يمكن إرجاعها إلى حاجة عالمية لتعليم التخطيط.

وهدفت دراسة هاولي وهاولي (Howley & Howley, 2006) الى فحص مقاربات مديري المدارس للتخطيط. وأشارت النتائج إلى أن المديرين يستعملون خمس مقاربات للتخطيط، مع مقاربة أسماها الباحثان "الفنية الجديدة" (أي العلاقة الفنية التي تم تحويرها لتتضمن منظورات التخطيط الإستراتيجي) كمقاربة سائدة على غيرها. ووجدت الدراسة أنه كلما كان حجم المديرية أكبر كلما زادت أهمية هذه المقاربة في التخطيط، كما كان للجنس وللنسبة المئوية لسنوات العمل في الإدارة أثر دال؛ فقد أشارت معاملات الإرتباط إلى أن تقديرات الاناث للمنحى الجديد في التخطيط كانت اعلى من تقديرات الذكور، كما أشارت النتائج إلى أن المديرين ذوي سنوات الخبرة الأقل فضلوا هذا المنحى أكثر من زملائهم ذوي الخدمة الأكبر. وبالنسبة لمقاربات التخطيط الأخرى، فقد وجدت الدراسة فروقاً دالة بين تقديرات الذكور والإناث فيما يتعلق بتفضيل التخطيط التدرجي ولصالح الاناث.

لقد سلطت الدراسات السابقة الضوء على جملة أمور أبرزها:أهمية تلقي التدريب والتعليم المناسبين للقائمين على التخطيط في وزارة التربية والتعليم في الأردن، والأثرالفاعل للتخطيط الجيد في تطوير تعلم طلبة مرحلة التعليم الأساسي،وأهمية تعليم المخططين القرائيات الأساسية في التخطيط، وضرورة تعرف القواسم المشتركة في نماذج التخطيط الإستراتيجي بهدف تبني تطبيقها في التخطيط التربوي على مستوى التعليم

العام. وفي الأردن تناولت العديد من الدراسات موضوع تقييم إدراك المخططين التربويين لمهامهم، وتطوير كفاياتهم في جوانب محددة. كما تناولت ممارسة مديري التربية والتعليم لعملية التخطيط التربوي. ويلاحظ بصفة عامة أن هذه الدراسات اقتصرت على تناول بعض كفايات التخطيط، وأهملت بعد التفكير النظمي عند تناولها مشكلات التخطيط. أما دراسة الباحث الحالية فتكتسب أهميتها لكونها تركز على التخطيط لمرحلة التعليم الأساسي، وعلى ضرورة تطبيق عمليات التخطيط الإستراتيجي في هذه المرحلة، إضافة إلى تطويرها قائمة بكفايات المخطط الإستراتيجي.

مشكلة الدراسـة:

تسعى وزارة التربية والتعليم في الأردن جاهدة إلى تعميم الالتحاق بالتعليم الأساسي، وتسعى في الوقت نفسه إلى تحسين الجوانب النوعية لهذا التعليم. لكن هذا السعي يواجه بتحديات ندرة الموارد وتخصيصها لعناصر التعليم الأساسي، وتحديات رفع كفاءة الكلفة. كما أن التخطيط للتعليم الأساسي هو في مجمله تخطيط كمي ينقصه إدراج الرؤية الواسعة لمفهوم التعليم الأساسي في السياسات التربوية الممارسة. وتبرز أيضا مشكلة نقص أعداد المخططين المؤهلين والمدربين، وكذلك مشكلة المشاركة المتدنية للمجتمع في صياغة استراتيجيات تطوير التعليم الأساسي، وفي متابعتها (ابو جامع، 1999؛ البواب، 1994؛ الحراحشة، 2003؛ الليمون، 2000؛ المحيسن، 1994؛ قسايمة، 1995؛ خير، 1999؛ مهيدات، 2001). وبذا يمكن القول أن المشكلة الأساس في نظام التعليم الأساسي تتمثل في ضعف الأساس العلمي لعملية تخطيطه. وعليه فإن هذه الدراسة تسعى إلى إعداد مشروع لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ضمن المشكلة الدراسية المتمثلة في الإجابة عن السؤال التالي: **ما المشروع المناسب المقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟**

أهمية الدراسـة:

يتكون نظام التعليم الأساسي من نظم فرعية متعددة تتفاعل وتتكامل فيما بينها لتحقيق أهدافه. ومن هذه النظم الفرعية: نظم المناهج، والامتحانات والتقويم، والتأهيل والتدريب، والتخطيط، وإدارة المعلومات التربوية، ونظم دعم القرار، والقوانين والتشريعات، والحوافز، والتمويل، والمرافق والتسهيلات، وغيرها. إن التخطيط السليم لا بد أن يمارس في شكل نظام متكامل يتكون من العناصر الثلاثة الأساسية لأي نظام وهي المدخلات والعمليات والمخرجات. حيث تتمثل المدخلات في متطلبات نظام التخطيط سواء أكانت مادية، أم بشرية، أم معلوماتية، بينما تتضمن عمليات نظام التخطيط كافة أنشطة التجميع والتحليل والتفسير وتحديد العلاقات والإتجاهات للمتغيرات والأطراف المرتبطة بأهداف المنظمة. وتتمثل المخرجات فيما يتم تحديده وصياغته من أهداف وسياسات وخطط وبرامج ومعايير (أبو بكر، 2000).

ولكون نظام التخطيط من أكثر النظم الفرعية ارتباطاً بالسياسات التربوية المتعلقة بتحسين نوعية التعليم الأساسي وتعميمه، ولكونه مدخلاً أساسياً في بناء وتطوير الأنظمة الفرعية الأخرى، بات لزاماً إعطاء نظام التخطيط للتعليم الأساسي الأهمية القصوى باعتبار التخطيط السليم متطلباً سابقاً لتطوير هذا التعليم، إذ تبرز أهمية نظام التخطيط للتعليم الأساسي من خلال دوره في:

1. المساهمة في صياغة وتحديد سياسات تربوية لمواجهة التحديات المستقبلية والإعداد لعملية صنع القرار.
2. تدبير آليات تخصيص الموارد وفقا لمعايير العدالة والمساواة والكفاية.
3. تدبير الحوافز المناسبة والقواعد الملائمة للتمويل.
4. مراقبة تنفيذ سياسات التعليم وتقويمها (كيميرر وويندام، 2003).

تعد الدراسة مهمة للمخططين التربويين، وتنبع أهميتها من أهمية المرحلة التي تتناولها، ومن كونها تشخص واقع التخطيط للتعليم الأساسي في الأردن. كما تقدم تصوراً مقترحاً لنظام تخطيط فاعل يأخذ باعتباره الأبعاد الأساسية لكفايات المخطط التربوي، وتطوير تفكيره الإستراتيجي. ومن المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة كلا من: المخططين في وزارة التربية والتعليم، ومسؤولي التعليم الأساسي، والقادة التربويين في المستويات الإدارية المختلفة، والباحثين في هذا المجال.

هدف الدراسـة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى تقديم مشروع مقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف تمت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ؟
2. ما درجة الحاجة إلى التحسين في نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي ؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى $\alpha = 0.05$ في تقديرات أفراد المجتمع لدرجات الحاجة للتحسين، تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي، والوظيفة ؟
4. ما مكونات المشروع المراد إدخاله لوزارة التربية والتعليم لتطوير نظام التخطيط لمرحلة التعليم الأساسي فيها؟
5. ما مدى امكانية تطبيق المشروع؟

المصطلحات والتعريفات الاجرائية: تحددت في هذه الدراسة المصطلحات والتعريفات التالية:

- **مرحلة التعليم الأساسي:** تعرف اجرائياً بأنها احدى نظم التعليم العام المطبقة في الاردن وتشمل التلاميذ من الصف الاول وحتى الصف العاشر (وزارة التربيه والتعليم، 1994).
- **رسـالة المنظمة:** وصف عام مختصر يوضح لماذا وجدت المنظمة، وما أهدافها، والفئات التي تخدمها، وفلسفة وقيم

العمل التي تلتزم بها، وما يميزها عن غيرها (ابو بكر، 2000).

- **الرؤيـة:** تعرف الرؤية بأنها "إعلان ملهم لحلم ملزم، ومصحوب بسيناريو واضح لكيفية تحقيقه (Lashway, 1997).
- **المشـروع:** عبارة عن مجموعة من الاستثمارات والأنشطة المخططة الرامية إلى تحقيق أهداف محددة ضمن إطار زمني وميزانية سبق تحديدهما (Magnen , 1991).
- **النظـام:** مجموعة من الأشياء أو الكينونات المرتبطة أو المتفاعلة بينيا فيما بينها لتشكل كلاً متكاملاً ولتحقق هدفاً أو وظيفة محددة (Lyle, 1997).

محددات الدراسة: يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

المحددات المكانية: اقتصرت الدراسة على القادة التربويين في الدوائر التابعة لوزارة التربية والتعليم.

المحددات الزمانية: اجريت الدراسة في عام 2006.

المحددات الموضوعية: اداة الدراسة معدة من قبل الباحثين بناءً على الادب التربوي وعلى الدراسات السابقة ذات الصلة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة مسحي، وتطويري، وهدفت الدراسة إلى تقديم مشروع لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. وشملت إجراءات الدراسة المراحل الاتية: تقديم الخلفية النظرية للمشروع، وفرز العناصر الضرورية لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي وتعريفها، وجمع البيانات والمعلومات من مجتمع الدراسة، وتحديد محتوى المشروع، وتحكيمه.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع مديري الادارات، والمديرين في مركز الوزارة ومديريات التربية والتعليم في مراكز المحافظات والالوية في المملكة، وكذلك جميع رؤساء الاقسام في مركز الوزارة اضافة الى رؤساء اقسام التخطيط التربوي في مديريات التربية والتعليم في المملكة. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (255).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من المجتمع بكامله، وتم توزيع اداة الدراسة واستردادها عن طريق البريد الرسمي للوزارة كمساعدة من الوزارة في توفير التسهيلات للباحثين، وذلك في ما يتعلق بمديريات التربية والتعليم خارج العاصمة. كما قام الباحثان بمساعدة فريق من المتطوعين في توزيع الاستبانات ومتابعة استردادها في مركز الوزارة وفي مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة، الامر الذي ساعد في استرجاع نسبة كبيرة من الاستبانات المرسلة، اذ بلغ عدد المستجيبين (227) فرداً بنسبة (89%).

وصنفت الاستجابات حسب متغيرات الجنس، والوظيفة، والخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي. ويبين الجدول (1) توزع كل من أفراد مجتمع الدراسة، والمستجيبين منهم، حسب مستويات التصنيف.

جدول (1): توزع أفراد المجتمع والمستجيبين منهم حسب متغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	عدد افراد المجتمع	عدد المستجيبين
الجنس	ذكور	222	195
	إناث	33	32
	المجموع	255	227
الخبرة في الإدارة	5 سنوات فأقل	40	36
	6 – 10 سنوات	42	37
	11 سنة فأكثر	173	154
	المجموع	255	227
المؤهل العلمي	بكالوريوس	32	28
	ماجستير أو دبلوم	157	140
	دكتوراه	66	59
	المجموع	255	227
الوظيفة	رئيس قسم	94	77
	مدير مختص	107	100
	مدير إدارة / مدير تربية	54	50
	المجموع	255	227

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة بنى الباحث استبانة لتقييم الحاجة للتحسين في مكونات نظام التخطيط التربوي من عمليات أساسية، ومدخلات تمثلت بالكفايات الرئيسة لمخطط مرحلة التعليم الأساسي. وتضمنت الأداة الأجزاء الآتية:البيانات الشخصية والوظيفية عن أفراد مجتمع الدراسة المتمثلة في متغيرات الدراسة وهي الجنس، والخبرة في الإدارة وقسمت الى ثلاثة مستويات، والمؤهل العلمي وقسم الى ثلاثة مستويات، والوظيفة وقسمت الى ثلاثة مستويات. وقد تم وضع سلم ليكرت (Likert) الخماسي كمقياس للإجابة عن الفقرات وذلك بتحديد درجة الحاجة إلى التحسين في عمليات التخطيط وفي كفايات مخطط مرحلة التعليم الأساسي. وتكونت درجات التحسين من كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدا. وأعطيت الفقرات جميعها أوزانا متساوية على هذا المقياس؛ حيث أعطيت القيمة (1) لطرف المقياس الأيسر، والقيمة (5) لطرف المقياس الأيمن.

أولا: تحديد مجالات الأداة

شملت هذه الخطوة تحديد المجالات الرئيسة للأداة في ضوء مراجعة الباحث لأدبيات التخطيط التربوي من كتب، ودوريات، ودراسات متخصصة، وبحوث، ومقالات ومن ثم عرض المجالات الرئيسة بما تحويه من فقرات مختلفة على تسعة عشر خبيرا وأستاذا جامعيا في اختصاصات: التخطيط التربوي، والإدارة التربوية، وإدارة الأعمال، والقياس والتقويم. وتم تثبيت المجالات التي اتفق المحكمون عليها، كما تم استبعاد الفقرات غير الملائمة،

وتقليص عدد الفقرات لتصبح في صورتها النهائية (130) فقرة موزعة على عشرة مجالات تتعلق بتقييم فعالية ممارسة عمليات التخطيط التربوي، وتقييم كفايات العاملين في التخطيط التربوي. وحُدّدت المجالات الآتية المتعارف عليها في أدبيات التخطيط التربوي كمجالات رئيسة: التخطيط للتخطيط، ومأسسة وظيفة التخطيط، وبناء الأساس الإستراتيجي، وإجراء التشخيص الموقفي، وتطوير الخطط الإستراتيجية، وإدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية، وتقييم الحاجات، والتنبؤ، وتحليل القرار، وإدارة المشروع.

أما الأدبيات التي اعتمدت في تطوير الأداة فكانت:

- استبانة التقييم الذاتي لعملية التخطيط الإستراتيجي في الوكالات الحكومية والفدرالية في الولايات المتحدة (Strategic Futures, 2001) .
- أداة تقييم التخطيط في المنظمات غير الربحية من إعداد مكنمارا (McNamara, 2005).
- تعليمات تخطيط المشروع والرقابة عليه. (Finnconsult OY, 2000)
- دراسة ساندركوك (Sandercock, 1999) بعنوان "التوسع في لغة التخطيط: تأمل في تعليم التخطيط للقرن الحادي والعشرين".
- دليل التفكير والتخطيط الإستراتيجي لروجر كوفمان (Kaufman, 2005).
- أداة اندرو لويس (Lewis, 2002) لتقييم التخطيط الإستراتيجي المنظمي في المؤسسات غير الربحية في الولايات المتحدة.
- دراسة المعهد الملكي البريطاني لتخطيط المدن (Rtpi, 2001) بعنوان "تعليم المخططين".
- دراسة لين (Lane, 2005) بعنوان " إنشاء خطة إستراتيجية فاعلة لمديرية تعليم".
- دراسة باريس (Paris, 2003) بعنوان "التخطيط الإستراتيجي في الجامعة".
- دراسة باريس (Paris, 2000) بعنوان "مجموعة مقالات ملتقى التخطيط" الصادرة عن مكتب تحسين الجودة في جامعة ويسكونسن – ماديسون" (Wisconsin-Madison).
- دراسة هامبرايت وجرانت (Hambright & Grant, 2004) بعنوان "تحليل نماذج التخطيط الإستراتيجي السائدة لمرحلة التعليم في الصفوف من الروضة إلى الصف الثاني عشر".

ثانيا: صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة اعتمدت طريقة صدق المحتوى، فقد تم عرض الاستبانه بصورتها الأولية على (19) محكما من الأساتذة الجامعيين الخبراء ممن يحملون درجة الدكتوراه في تخصصات الإدارة التربوية، وأصول التربية، والتخطيط التربوي، وإدارة الأعمال، والقياس والتقويم. وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وآراءهم حول مدى صحة فقرات الإستبانة، ومدى مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وتم بعد ذلك تفريغ ملاحظاتهم، وأخذت الملاحظات الفنية جميعها بعين الاعتبار وتم أخذ الفقرات التي حصلت على موافقة (16) محكما كحد أدنى، وحذفت العديد من الفقرات التي لم تحصل على موافقة هذا العدد من المحكمين، واستقرت الإستبانة في صورتها النهائية بحيث أصبحت مكونة من (130) فقرة موزعة في بعدين:

1. **بعد عمليات التخطيط المكون من (73) فقرة موزعة على ستة مجالات هي:** مجال التخطيط للتخطيط ويضم (13) فقرة، ومجال مأسسة وظيفة التخطيط ويضم (9) فقرات، ومجال بناء الأساس الإستراتيجي ويضم (12) فقرة، ومجال التشخيص الموقفي ويضم (17) فقرة،ومجال تطوير الخطط الإستراتيجية ويضم (8) فقرات، ومجال إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية ويضم (14) فقرة.
2. **بعد كفايات المخطط لمرحلة التعليم الأساسي والمكون من (57) فقرة موزعة على أربعة مجالات تمثل ركائز التخطيط التربوي هي:** مجال تقييم الحاجات ويضم (19) فقرة، ومجال التنبؤ ويضم (9) فقرات، ومجال تحليل القرار ويضم (11) فقرة، ومجال إدارة المشروع ويضم (18) فقرة.

ثالثا: ثبات أداة الدراسة

استخدم الباحث معامل الإتساق الداخلي كرونباخ الفا لاستخراج درجة ثبات أداة الدراسة حسب الأبعاد المختلفة وحسب المجالات، باعتبار عينة الثبات هي المستجيبون جميعا وعددهم (227)، وتم وصف هذه العينة في الجدول رقم (1). وقد زادت معاملات الثبات عن (0.91) وبلغت في حدها الأعلى بالنسبة للمجالات (0.96)، أما بالنسبة للأبعاد فكانت: (0.98) لبعد العمليات، (0.98) لبعد الكفايات. ويوضح الجدول (2) معاملات الثبات للمجالات والأبعاد المختلفة.

جدول(2): معاملات الثبات كرونباخ (Cronbach) α للمجالات والأبعاد الواردة في أداة الدراسة

المجالات والأبعاد	معامل كرونباخ α
- التخطيط للتخطيط	0.92
- مأسسة وظيفة التخطيط	0.91
- بناء الأساس الإستراتيجي	0.93
- إجراء التشخيص الموقفي	0.96
- تطوير الخطط الإستراتيجية	0.93
- إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية	0.95
- تقييم الحاجات	0.96
- التنبؤ	0.94
- تحليل القرار	0.95
- إدارة المشروع	0.96
- بعد العمليات	0.98
- بعد الكفايات	0.98

المعالجة الإحصائية

تمت عملية التحليل الإحصائي بإستخدام برمجية الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية **(spss)** وعلى النحو التالي:-

- **السؤالان الأول والثاني:** استخدمت في الإجابة عنهما المتوسطات الحسابية للمجالات، والنسب المئوية لهذه المتوسطات.
- **السؤال الثالث:** تم إستخدام تحليل التباين لإيجاد دلالة الفروق في المتوسطات للمجالات والأبعاد المختلفة.

بناء على نتائج الدراسة تم تطوير المشروع من خلال إستخراج درجة التحسين المطلوبة ضمن مجالات التخطيط التربوي في بعدي العمليات والكفايات، ووضع الأهداف والإستراتيجيات، وتقدير الميزانية والوقت للمشروع، وقد تم توضيح ذلك بالتفصيل في فصل النتائج والمناقشة.و تم عرض المشروع على مجموعة من الخبراء للحكم على إمكانية عمله بشكل عام وذلك بديلا عن تطبيقه الفعلي الذي يمكن أن يأخذ فترة زمنية طويلة.

النتائج

نتائج الاجابة عن السؤال الاول والذي ينص على: ما واقع نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟

نظراً لارتباط الواقع بدرجة التحسين، فقد أُكتفي بحساب متوسطات درجات التحسين للفقرات والمجالات والأبعاد، وأُشير الى الواقع عند بناء المشروع لدى الإجابة عن السؤال الرابع وذلك باعتبار أن درجة الواقع + درجة التحسين = الدرجة المأمولة (الوضع الأمثل)، وبلغة المتوسطات فان **متوسط الواقع = 5 - متوسط درجة التحسين**، في جميع الفقرات والمجالات. وبحساب النسب المئوية تكون النسبة المئوية للواقع = 100% - النسبة المئوية لدرجة التحسين.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: ما درجة الحاجة إلى التحسين في نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال باستخراج كل من المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لدرجات التحسين للمجالات، وكانت النتائج على النحو الآتي:

تبين ان المتوسط الحسابي لمجال "التخطيط للتخطيط" (3.8282)، والإنحراف المعياري (.0943)، والمتوسط الحسابي لمجال "مأسسة وظيفة التخطيط" (3.9476)، والإنحراف المعياري (.0980)، والمتوسط الحسابي لمجال "بناء الأساس الإستراتيجي" (3.7640)، والإنحراف المعياري (.1216)، والمتوسط الحسابي لمجال "إجراء التشخيص الموقفي" (3.8282)، والإنحراف المعياري (.0728)، والمتوسط الحسابي لمجال "تطوير الخطط الإستراتيجية" (3.8331)، والإنحراف المعياري (.0648)، والمتوسط الحسابي لمجال "إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية" (3.8125)، والإنحراف المعياري (.1552). وفي بعد الكفايات كان المتوسط الحسابي لمجال "تقييم الحاجات" (3.8340) والإنحراف المعياري (.0624)، والمتوسط الحسابي لمجال "التنبؤ" (3.8130)، والإنحراف المعياري (.0837)، والمتوسط الحسابي لمجال "إتخاذ القرار" (3.8422)، والإنحراف المعياري (.0500)، والمتوسط الحسابي لمجال "إدارة المشروع" (3.7770)، والإنحراف المعياري (.0557)، ويتضح ذلك من الجدول رقم (3).

جدول(3): المتوسطات الحسابية لدرجات مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازليا والإنحرافات المعيارية لها

المجال / البعد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
- مأسسة وظيفة التخطيط	3.9476	0.0980
- تحليل القرار	3.8422	0.0500
- تقييم الحاجات	3.8340	0.0624
- تطوير الخطط الإستراتيجية	3.8331	0.0648
- التخطيط للتخطيط	3.8282	0.0943
- إجراء التشخيص الموقفي	3.8282	0.0728
- التنبؤ	3.8130	0.0837
- إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية	3.8125	0.1552
- إدارة المشروع	3.7770	0.0557
- بناء الأساس الإستراتيجي	3.7640	0.1216

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى α = 0.05 في تقديرات أفراد المجتمع لدرجات التحسين، تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي، والوظيفة ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بإيجاد المتوسطات الحسابية لدرجات مجالات وأبعاد التخطيط حسب متغيرات الدراسة بمستوياتها المختلفة ويوضح ذلك الجدول (4)، ومن ثم إستخدام تحليل التباين لفحص دلالة الفروق للدرجات الكلية ولكل من بعدي العمليات والكفايات، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

1. **الدرجة الكلية:** لمعرفة أثر عوامل الجنس، والخبرة، والمؤهل، والوظيفة في المجموع الكلي لدرجات التحسين، تم استخراج قيمة الأحصائيF، وكانت قيمته: الجنس (0.079)، والخبرة (0.015)، والمؤهل (1.546)، والوظيفة (1.364) وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى هذه العوامل؛ فقد كانت مستويات الدلالة الجنس (0.78)، والخبرة (0.98)، والمؤهل (0.21)، والوظيفة (0.25). كما لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى إلى تفاعلات هذه العوامل، ويوضح ذلك الجدول (5).

جدول(4): المتوسطات الحسابية لدرجات مجالات وأبعاد التخطيط حسب عوامل الجنس، والخبرة، والمؤهل، والوظيفة

العامل	المجالات / المستويات	التخطيط للتخطيط	مأسسة وظيفة التخطيط	بناء الأساس الإستراتيجي	إجراء التشخيص الموقفي	تطوير الخطط الإستراتيجية	إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية	تقييم الحاجات	التنبؤ	تحليل القرار	إدارة المشروع	العمليات	الكفايات	الإختبار الكلي
		*الدرجة الكلية (65)	الدرجة الكلية (45)	الدرجة الكلية (60)	الدرجة الكلية (85)	الدرجة الكلية (40)	الدرجة الكلية (70)	الدرجة الكلية (95)	الدرجة الكلية (45)	الدرجة الكلية (55)	الدرجة الكلية (90)	الدرجة الكلية (365)	الدرجة الكلية (285)	الدرجة الكلية (650)
الجنس	ذكور	49.73	35.46	45.00	65.26	30.43	53.16	72.68	34.26	42.09	67.96	279.04	316.98	496.02
	اناث	49.97	35.97	46.19	64.00	32.13	54.66	73.53	43.69	43.31	67.81	282.91	219.34	502.25
الخبرة	5 سنوات فأقل	48.33	34.47	42.17	63.06	29.61	51.44	70.28	32.11	40.47	62.17	269.08	205.03	474.11
	6-10 سنوات	48.51	34.65	44.84	64.57	31.38	52.30	70.79	34.70	41.43	66.62	276.24	221.05	489.97
	11 سنة فاكثر	50.40	35.99	45.95	65.68	30.74	54.08	73.82	34.74	42.88	69.60	282.84	217.32	496.90
المؤهل	بكالوريوس	47.61	32.79	41.82	59.61	27.39	49.36	67.54	33.18	39.29	66.14	258.57	206.14	464.71
	دبلوم أو ماجستير	49.91	35.47	45.46	65.28	30.92	53.51	72.92	34.31	42.50	68.36	280.56	218.09	498.65
	دكتوراه	50.46	36.97	46.05	67.20	31.61	54.95	75.00	34.88	43.12	67.78	287.24	220.78	508.02
الوظيفة	مدير إدارة/مدير تربية	48.46	35.56	44.34	63.94	30.02	51.68	71.50	33.04	41.62	66.84	274.00	213.00	487.00
	مدير مختص	49.82	35.75	45.34	65.90	30.79	53.40	73.38	34.38	42.25	67.29	281.00	217.30	489.30
	رئيس قسم	50.55	35.22	45.35	64.75	30.92	54.44	72.88	35.06	42.70	69.49	281.36	220.14	501.51
المجموع		49.77	35.53	45.17	65.08	30.67	53.37	72.80	34.32	42.26	67.99	279.58	217.32	496.90
النسبة المئوية من الدرجة الكلية		76.56	78.95	75.28	76.56	76.66	76.25	76.68	76.26	76.84	75.54	76.59	76.25	76.44

* الدرجة الكلية للمجال = عدد فقرات المجال x 5

جدول (5): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق لمجموع تقديرات بعدي العملية والكفاية (الدرجة الكلية)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	522.275	1	522.27	0.079	0.78
- الخبرة	204.241	2	102.12	0.015	0.98
- المؤهل	20544.156	2	10272.07	1.546	0.21
- الوظيفة	18126.831	2	9063.41	1.364	0.25
- الجنس x الخبرة	5398.407	2	2699.20	0.406	0.66
- الجنس x المؤهل	4360.913	2	2180.45	0.328	0.72
- الخبرة x المؤهل	56723.259	4	14180.81	2.134	0.07
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	28059.565	2	14029.78	2.111	0.12
- الخبرة xالوظيفة	29383.488	4	7345.87	1.105	0.35
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	14072.438	2	7036.21	1.59	0.34
- المؤهل x الوظيفة	8252.169	3	2750.72	0.414	0.74
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	730.301	2	365.15	0.055	0.94
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	11586.259	3	3862.08	0.581	0.62
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	1276101.707	192	6646.36		
- المجموع	57608702.00	227			

2. بعد العمليات

ولمعرفة هل هناك فروق دالة إحصائيا في تقديرات أفراد المجتمع لدرجات الحاجة إلى التحسين في بعد العمليات، تم استخراج قيمة الأحصائي F وكانت قيمته على النحو الآتي: الجنس (0.062)، والخبرة (0.071)، والمؤهل (1.887)، والوظيفة (1.556)، وكانت النتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى هذه العوامل، فقد كانت مستويات الدلالة المناظرة على النحو الآتي: الجنس (0.80)، والخبرة (0.93)، والمؤهل (0.15)، والوظيفة (0.21)، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة للتفاعلات، ويوضح ذلك الجدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في بعد العمليات

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	126.241	1	126.24	0.062	0.80
- الخبرة	286.706	2	143.35	0.071	0.93
- المؤهل	7631.159	2	3815.58	1.887	0.15
- الوظيفة	6292.224	2	3146.11	1.556	0.21
- الجنس x الخبرة	1278.245	2	639.12	0.316	0.72
- الجنس x المؤهل	164.973	2	82.48	0.04	0.96
- الخبرة x المؤهل	15782.791	4	3945.69	1.951	0.10
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	6362.713	2	3181.35	1.573	0.21
- الخبرة xالوظيفة	5800.550	4	1450.13	0.717	0.58
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	4229.253	2	2114.62	1.046	0.35
- المؤهل x الوظيفة	3808.754	3	1269.58	0.628	0.59
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	642.196	2	321.09	0.159	0.80
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	3638.111	3	1212.70	0.600	0.63
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	0000.	0	-	-	-
- الخطأ	388333.249	192	2022.56		
- المجموع	18219559.00	227			

3. بعد الكفايات

تم استخراج قيمة الأحصائي F لمعرفة أثر عوامل الجنس والمؤهل والوظيفة والخبرة في درجة التحسين الكلية لهذا البعد باعتباره متغيرا تابعا، وكانت قيمةF على النحو الآتي: الجنس (0.089)، والخبرة (0.005)، والمؤهل (1.076)، والوظيفة (1.035). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى هذه العوامل، فقد كانت مستويات الدلالة المناظرة: الجنس (0.76)، والخبرة (0.99)، والمؤهل (0.34)، والوظيفة (0.35). وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة تعزى إلى التفاعلات الممكنة بين هذه العوامل، ويوضح ذلك الجدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في بعد الكفايات

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	134.969	1	134.96	0.089	0.76
- الخبرة	14.758	2	7.37	0.005	0.99
- المؤهل	3279.289	2	1639.64	1.076	0.34
- الوظيفة	3153.437	2	1576.71	1.035	0.35
- الجنس x الخبرة	1494.262	2	747.13	0.490	0.61
- الجنس x المؤهل	3038.978	2	1519.48	0.997	0.37
- الخبرة x المؤهل	13914.120	4	3478.53	2.283	0.06
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	8743.763	2	4371.88	2.870	0.05
- الخبرة xالوظيفة	9403.100	4	2350.77	1.543	0.19
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	3030.576	2	1515.28	0.995	0.37
- المؤهل x الوظيفة	1552.575	3	517.52	0.340	0.79
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	492.119	2	246.06	0.162	0.85
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	2937.183	3	979.06	0.643	0.58
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	
- الخطأ	292522.230	192	1523.55		
- المجموع	11075793.0	227			

4. مجال التخطيط للتخطيط

ولمعرفة أثر عوامل الجنس، والخبرة، والمؤهل، والوظيفة في تقديرات أفراد المجتمع لمجال التخطيط للتخطيط، ثم استخراج قيمة Fوكانت قيمته: الجنس (0.012)، والخبرة (0.121)، والمؤهل (1.148)، والوظيفة (2.636). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا، إذ بلغت مستويات الدلالة المناظرة لقيم F على النحو الآتي: الجنس (0.91)، والخبرة (0.88) والمؤهل (0.32)، والوظيفة (0.07). كما أن النتائج لم تشر إلى فروق دالة تعزى إلى التفاعلات الممكنة بين هذه العوامل، ويوضح ذلك الجدول (8).

جدول (8): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال التخطيط للتخطيط

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	0.969	1	0.96	0.012	0.91
- الخبرة	19.616	2	9.80	0.121	0.88
- المؤهل	186.587	2	93.29	1.148	0.32
- الوظيفة	428.591	2	214.29	2.636	0.07
- الجنس x الخبرة	13.024	2	6.51	0.080	0.92
- الجنس x المؤهل	52.493	2	26.24	0.323	0.72
- الخبرة x المؤهل	283.600	4	70.90	0.872	0.48
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	444.729	2	222.36	2.735	0.06
- الخبرة xالوظيفة	207.134	4	51.78	0.637	0.63
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	67.636	2	33.76	0.415	0.66

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- المؤهل x الوظيفة	105.305	3	35.10	0.432	0.73
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	2.646	2	1.32	0.016	0.98
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	118.218	3	39.40	0.485	0.96
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	15609.134	192	81.29		
- المجموع	580507.000	227			

5. مجال مأسسة وظيفة التخطيط

ولمعرفة أثر عوامل الجنس، والخبرة، والمؤهل، والوظيفة في تقديرات أفراد المجتمع لمجال التخطيط للتخطيط، تم استخراج قيمة Fوكانت قيمته: الجنس (0.012)، والخبرة (0.121)، والمؤهل (1.148)، والوظيفة (2.636). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا، إذ بلغت مستويات الدلالة المناظرة لقيم F على النحو الآتي: الجنس (0.91)، والخبرة (0.88) والمؤهل (0.32)، والوظيفة (0.07). كما أن النتائج لم تشر إلى فروق دالة تعزى إلى التفاعلات الممكنة بين هذه العوامل، ويوضح ذلك الجدول (9).

جدول (9): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال مأسسة وظيفة التخطيط

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
- الجنس	4.992	1	4.99	0.128	0.72
- الخبرة	3.877	2	1.93	0.050	0.95
- المؤهل	166.307	2	83.15	2.128	0.12
- الوظيفة	51.936	2	25.96	0.665	0.51
- الجنس x الخبرة	47.439	2	23.71	0.607	0.54
- الجنس x المؤهل	5.869	2	2.93	0.075	0.92
- الخبرة x المؤهل	281.198	4	70.30	1.799	0.13
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	137.600	2	68.80	1.761	0.17
- الخبرة xالوظيفة	188.807	4	47.20	1.208	0.30
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	111.960	2	55.98	1.433	0.24
- المؤهل x الوظيفة	27.381	3	9.12	0.234	0.87
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	22.838	2	11.41	0.292	0.74
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	60.506	3	20.16	0.516	0.67
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	7501.790	192	39.07		
- المجموع	295719.000	227			

6. مجال بناء الأساس الاستراتيجي

تم استخراج قيم F للعوامل الأربعة ولتفاعلاتها المختلفة وكانت قيم F لهذه العوامل كما يلي: الجنس (0.806)، والخبرة (0.011)، والمؤهل (0.975)، والوظيفة (1.691)، ولم تظهر فروق دالة في هذا المجال تعزى إلى هذه العوامل، فقد كانت مستويات الدلالة المناظرة لقيم F: الجنس (0.37)، والخبرة (0.98)، والمؤهل (0.37)، والوظيفة (0.18). وتبين من النتائج عدم وجود فروق دالة تعزى إلى التفاعلات الممكنة بين العوامل المذكورة، ويوضح ذلك الجدول (10).

جدول (10): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال بناء الأساس الإستراتيجي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	62.965	1	62.96	0.806	0.37
- الخبرة	1.715	2	.85	0.011	0.98
- المؤهل	152.324	2	76.16	0.975	0.37

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الوظيفة	264.233	2	132.11	1.691	0.18
- الجنس x الخبرة	9.048	2	4.52	0.058	0.94
- الجنس x المؤهل	12.418	2	6.20	0.079	0.92
- الخبرة x المؤهل	662.509	4	165.62	2.120	0.08
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	
- الجنس x الوظيفة	52.013	2	26.00	0.333	0.71
- الخبرة xالوظيفة	131.601	4	32.90	0.421	0.79
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	80.468	2	40.23	0.515	0.59
- المؤهل x الوظيفة	326.815	3	108.93	1.394	0.24
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	155.116	2	77.55	0.993	0.37
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	93.667	3	31.22	0.400	0.75
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	14999.209	192	78.12		
- المجموع	481357.000	227			

7. مجال إجراء التشخيص الموقفي

تم استخراج قيم F للعوامل الأربعة في الدرجة الكلية على هذا المجال، وكانت قيم ف كما يلي: الجنس (0.047)، والخبرة (0.070)، والمؤهل (2.626)، والوظيفة (1.072)، ولم تظهر فروق دالة في هذا المجال تعزي إلى هذه العوامل، وبلغت مستويات الدلالة المناظرة لقيم ف: الجنس (0.82)، والخبرة (0.93)، والمؤهل (0.07)، والوظيفة (0.34)، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى التفاعلات المختلفة الممكنة بين العوامل ويوضح ذلك الجدول (11).

جدول (11): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال إجراء التشخيص الموقفي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	6.964	1	6.96	0.047	0.82
- الخبرة	20.634	2	10.31	0.070	0.93
- المؤهل	776.153	2	388.07	2.626	0.07
- الوظيفة	316.857	2	158.42	1.072	0.34
- الجنس x الخبرة	130.838	2	65.41	0.443	0.64
- الجنس x المؤهل	57.955	2	28.97	0.196	0.82
- الخبرة x المؤهل	1072.745	4	268.18	1.815	0.12
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	234.225	2	117.11	0.793	0.45
- الخبرة xالوظيفة	347.937	4	86.98	0.589	0.67
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	282.979	2	141.48	0.958	0.38
- المؤهل x الوظيفة	387.151	3	129.05	0.873	0.45
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	118.417	2	59.20	0.401	0.67
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	336.756	3	112.25	0.760	0.51
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	0.000	0	-	-	-
- الخطأ	28370.609	192	147.76		
- المجموع	995225.000	227			

8. مجال تطوير الخطط الإستراتيجية

تم استخراج قيم الإحصائي F ومستويات الدلالة لمعرفة أثر عوامل الجنس، والخبرة، والمؤهل، والوظيفة، في المجموع الكلي لدرجات التحسين في هذا المجال، وكانت قيم F بالنسبة لهذه العوامل: الجنس (0.126)، والخبرة (0.422)، والمؤهل (2.369)، والوظيفة (1.780) وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا، إذا كانت مستويات الدلالة لهذه العوامل على النحو الآتي: الجنس (0.73)، والخبرة (0.65)، والمؤهل (0.09)، والوظيفة (0.17)، كما لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى إلى التفاعلات المختلفة الممكنة لهذه العوامل ويوضح ذلك الجدول (12).

جدول (12): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال تطوير الخطط الإستراتيجية

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	4.411	1	4.41	0.126	0.73
- الخبرة	29.513	2	14.75	0.422	0.65
- المؤهل	165.626	2	82.81	2.369	0.09
- الوظيفة	124.462	2	62.23	1.780	0.71
- الجنس x الخبرة	31.198	2	15.59	0.446	0.64
- الجنس x المؤهل	20.760	2	10.38	0.297	0.74
- الخبرة x المؤهل	274.463	4	68.61	1.963	0.10
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	153.773	2	76.88	2.200	0.11
- الخبرة xالوظيفة	74.716	4	18.67	0.534	0.71
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	99.781	2	49.89	1.427	0.24
- المؤهل x الوظيفة	52.940	3	17.64	0.505	0.67
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	2.760	2	1.38	0.039	0.96
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	132.108	3	44.03	1.260	0.82
- - الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	6711.340	192	34.95		
- المجموع	221771.000	227			

9. مجال إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية

تم استخراج قيم F ومستويات الدلالة لمعرفة أثر العوامل الأربعة في الدرجة الكلية لهذا المجال وكانت قيم F لهذه العوامل: الجنس (0.067)، والخبرة (0.429)، والمؤهل (0.584)، والوظيفة (0.885). أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى هذه العوامل، فقد كانت مستويات الدلالة المناظرة على النحو الآتي: الجنس (0.79)، والخبرة (0.65)، والمؤهل (0.55)، والوظيفة (0.41). كما لم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى التفاعلات المختلفة الممكنة بين العوامل المذكورة ويوضح ذلك الجدول (13).

جدول (13): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	6.705	1	6.70	0.067	0.79
- الخبرة	86.092	2	43.04	0.429	0.65
- المؤهل	117.127	2	58.56	0.584	0.55
- الوظيفة	177.613	2	88.80	0.885	0.41
- الجنس x الخبرة	98.370	2	49.18	0.490	0.61
- الجنس x المؤهل	259.790	2	129.89	1.295	0.72
- الخبرة x المؤهل	709.032	4	177.25	1.767	0.13
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	479.284	2	239.64	2.388	0.09
- الخبرة xالوظيفة	244.746	4	61.18	0.610	0.65

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	229.138	2	114.56	1.142	0.32
- المؤهل x الوظيفة	269.918	3	89.97	0.897	0.44
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	7.601	2	3.800	0.038	0.96
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	353.921	3	117.97	1.176	0.32
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	19265.455	192	100.34		
- المجموع	670184.000	227			

بعد الكفايات

1. مجال تقييم الحاجات.

لمعرفة أثر عوامل الجنس، والخبرة، والمؤهل، والوظيفة في الدرجة الكلية على هذا المجال، تم استخراج قيم Fلكل عامل وكانت قيمته: الجنس (0.088)، والخبرة (0.267)، والمؤهل (0.923)، والوظيفة (0.909). ولم تشر النتائج إلى فروق دالة إحصائيا بالنسبة لهذه العوامل إذ بلغت مستويات الدلالة: الجنس (0.76)، والخبرة (0.76)، والمؤهل (0.93)، والوظيفة (0.40)، كما أن النتائج لم تظهر فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى التفاعلات المختلفة الممكنة بين هذه العوامل المذكورة ويوضح ذلك الجدول (14).

جدول (14): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال تقييم الحاجات

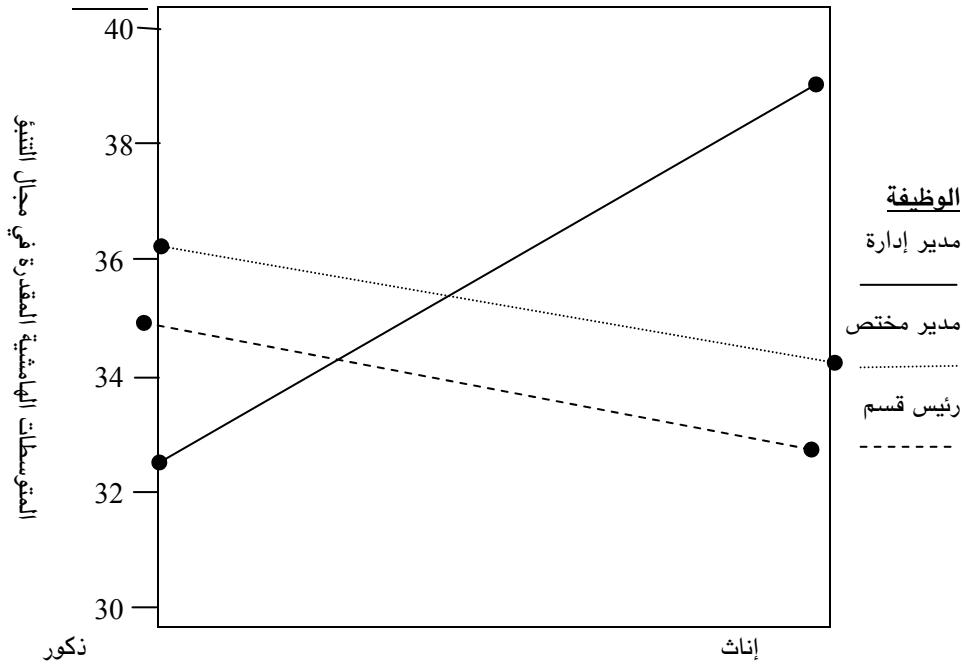
المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	15.062	1	15.06	0.088	0.76
- الخبرة	91.482	2	45.74	0.267	0.76
- المؤهل	316.705	2	158.35	0.923	0.93
- الوظيفة	311.986	2	155.99	0.909	0.40
- الجنس x الخبرة	98.923	2	49.46	0.828	0.75
- الجنس x المؤهل	215.797	2	107.89	0.629	0.53
- الخبرة x المؤهل	1188.832	4	297.20	1.733	0.14
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	784.969	2	392.48	2.288	0.10
- الخبرة xالوظيفة	717.931	4	179.48	1.046	0.38
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	255.014	2	127.50	0.743	0.47
- المؤهل x الوظيفة	102.771	3	34.25	0.200	0.89
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	79.897	2	39.94	0.233	0.79
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	339.097	3	113.03	.659	0.57
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	32932.353	192	171.52		
- المجموع	1242661.000	227			

2. مجال التنبؤ

تم استخراج قيم F لكل عامل وكانت قيمته: الجنس (0.101)، والخبرة (0.146)، والمؤهل (0.310)، والوظيفة (1.159). ولم تشر النتائج إلى فروق دالة إحصائيا بالنسبة لهذه العوامل، فقد بلغت مستويات الدلالة: الجنس (0.75)، والخبرة (0.86)، والمؤهل (0.73)، والوظيفة (0.31). كما أن النتائج لم تظهر فروقاً دالة إحصائيا تعزى إلى التفاعلات المختلفة الممكنة باستثناء تفاعل الجنس مع الوظيفة فقد بلغت قيمة F لتفاعل الجنس مع الوظيفة (5.744) بمستوى دلالة (0.004) ويوضح ذلك الجدول (15). كما يبين الشكل (1) الرسم البياني لتفاعلات الجنس والوظيفة.

جدول (15): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال التنبؤ

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
- الجنس	4.626	1	4.626	0.101	0.75
- الخبرة	13.394	2	6.69	0.146	0.86
- المؤهل	28.392	2	14.19	0.310	0.73
- الوظيفة	106.286	2	53.14	1.159	0.31
- الجنس x الخبرة	9.819	2	4.90	0.107	0.89
- الجنس x المؤهل	80.240	2	40.12	0.875	0.41
- الخبرة x المؤهل	253.038	4	63.25	1.380	0.24
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	526.650	2	263.32	5.744	0.00
- الخبرة xالوظيفة	383.206	4	95.80	2.090	0.08
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	129.771	2	64.88	1.415	0.24
- المؤهل x الوظيفة	110.574	3	36.85	0.804	0.49
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	126.937	2	63.46	1.384	0.25
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	208.142	3	69.38	1.513	0.21
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	8802.217	192	45.84		
- المجموع	278076.000	227			



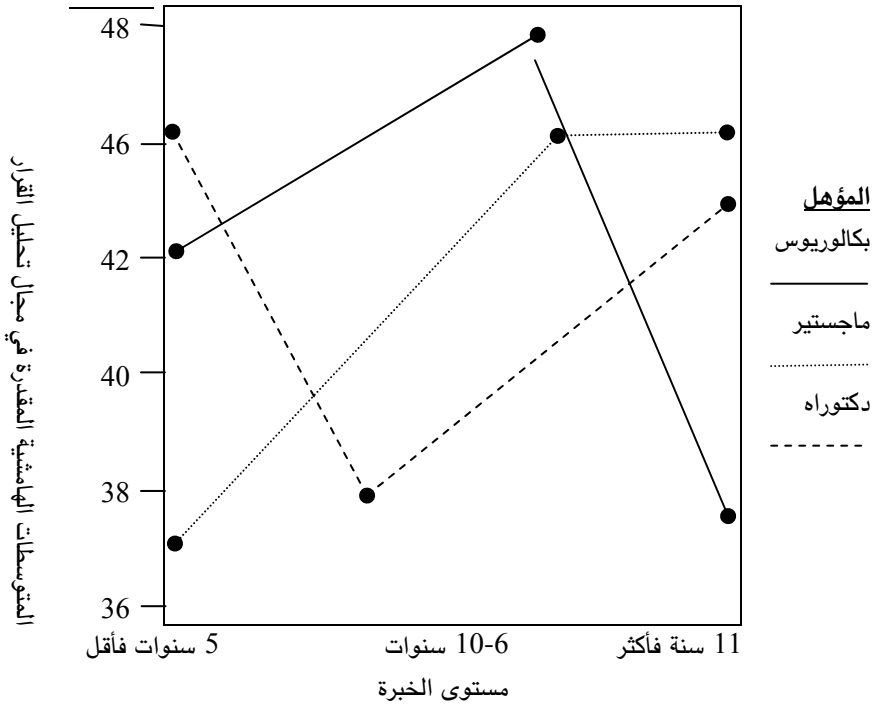
الشكل (1): الرسم البياني لتفاعل الوظيفة والجنس في مجال التنبؤ

3. مجال تحليل القرار

ولمعرفة أثر العوامل في الدرجة الكلية لهذا المجال، تم استخراج قيمة F لكل عامل وكانت قيمته: الجنس (0.282)، والخبرة (0.090)، والمؤهل (1.638)، والوظيفة (0.762). ولم تشر النتائج إلى فروق دالة إحصائيا تعزى إلى العوامل، إذ بلغت مستويات الدلالة: الجنس (0.59)، والخبرة (0.91)، والمؤهل (0.19)، والوظيفة (0.46)، أما بالنسبة للتفاعلات بين هذه العوامل فلم تكن الفروق دالة باستثناء تفاعل الخبرة مع المؤهل فقد بلغت قيمة F لتفاعل الخبرة مع المؤهل (2.959) بمستوى دلالة (0.02)، ويوضح ذلك الجدول (16)، كما يبين الشكل (2) الرسم البياني لتفاعل الخبرة والمؤهل.

جدول (16): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال تحليل القرار

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
- الجنس	19.526	1	19.52	0.282	0.59
- الخبرة	12.406	2	6.20	0.090	0.91
- المؤهل	226.505	2	113.25	1.638	0.19
- الوظيفة	105.423	2	52.71	0.762	0.46
- الجنس x الخبرة	133.642	2	66.82	0.966	0.38
- الجنس x المؤهل	148.876	2	74.43	1.077	0.34
- الخبرة x المؤهل	818.323	4	204.58	2.959	0.02
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	129.417	2	64.70	0.936	0.39
- الخبرة xالوظيفة	350.313	4	87.57	1.267	0.28
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	48.710	2	24.35	0.352	0.70
- المؤهل x الوظيفة	52.324	3	17.44	0.252	0.86
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	16.477	2	8.23	0.119	0.88
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	74.312	3	24.77	0.358	0.78
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	13276.251	192	69.14		
- المجموع	421522.000	227			



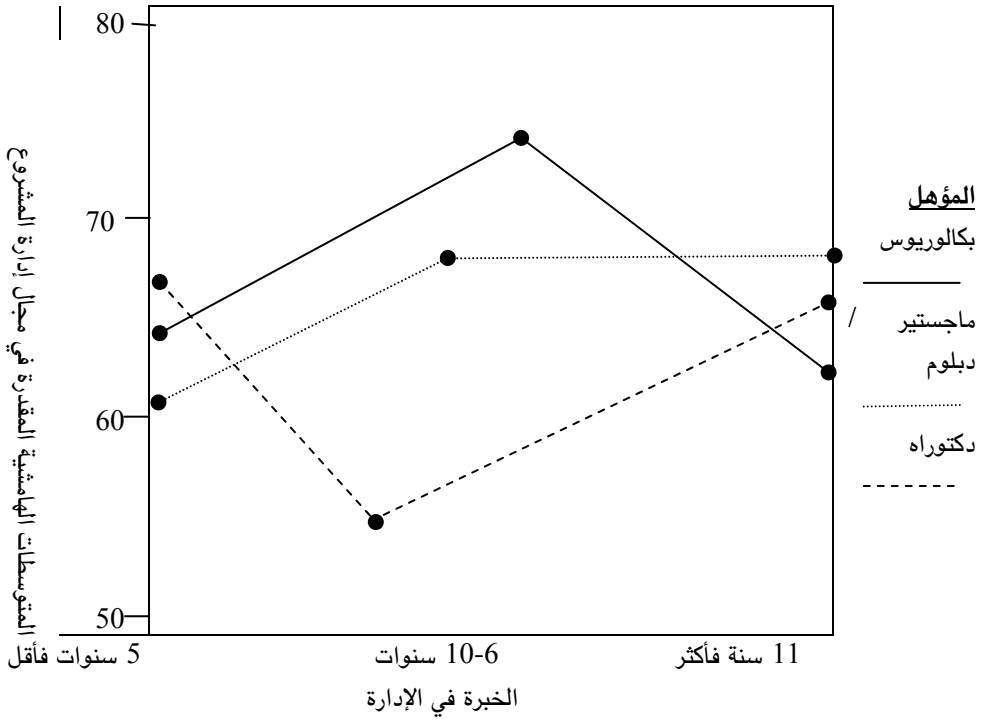
الشكل (2): الرسم البياني لتفاعل المؤهل والخبرة في مجال تحليل القرار

4. مجال إدارة المشروع

في هذا المجال تم إيجاد قيمة Fلكل عامل لتحليل أثرها في الدرجة الكلية لهذا المجال، وكانت قيمة F بالنسبة لهذه العوامل على النحو الآتي: الجنس (0.008)، والخبرة (0.473)، والمؤهل (1.307)، والوظيفة (1.029)، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى إلى العوامل؛ إذ بلغت مستويات الدلالة: الجنس (0.93)، والخبرة (0.62)، والمؤهل (0.27)، والوظيفة (0.35)، كما لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى إلى التفاعلات بين العوامل باستثناء تفاعل الخبرة والمؤهل؛ إذ بلغت قيمة F (2.454) بمستوى دلالة (0.042) ويوضح ذلك الجدول (17)، كما يبين الشكل (3) الرسم البياني لتفاعل الخبرة والمؤهل.

جدول (17): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال إدارة المشروع

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	1.362	1	1.36	0.008	0.93
- الخبرة	169.633	2	84.81	0.473	0.62
- المؤهل	468.392	2	234.19	1.307	0.27
- الوظيفة	368.944	2	184.47	1.029	0.35
- الجنس x الخبرة	212.094	2	106.04	0.592	0.55
- الجنس x المؤهل	489.491	2	244.74	1.366	0.25
- الخبرة x المؤهل	1817.851	4	454.46	2.454	0.04
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	1002.329	2	501.16	2.797	0.06
- الخبرة xالوظيفة	1172.467	4	293.11	1.636	0.16
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	509.524	2	254.76	1.422	0.24
- المؤهل x الوظيفة	350.753	3	116.91	0.652	0.58
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	76.885	2	38.44	0.215	0.80
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	584.538	3	194.84	1.087	0.35
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	34408.142	192	179.209		
- المجموع	1090560.00	227			



الشكل (3): الرسم البياني لتفاعل الخبرة والمؤهل في مجال إدارة المشروع

.للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: ما مكونات المشروع المراد إدخاله لوزارة التربية والتعليم لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال تطوير المشروع وذلك على النحو الآتي:

أولاً: اسم المشروع: تدريب المخططين التربويين لمرحلة التعليم الأساسي.

ثانياً: غايات المشروع: تمكين المشاركين من اكتساب المعارف الضرورية، والمهارات، والوعي بأبعاد القيم في عمل التخطيط.

ثالثاً: الفئة المستهدفة: مديرو الإدارات والمديرون المختصون ورؤساء أقسام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

رابعاً: محتوى المشروع: وقسم إلى الأهداف والإستراتيجيات، والواقع الموجود، والفجوة (الفارق بين الواقع والمأمول تطبيقه، وعبر عنها بمتوسط درجات الحاجة للتحسين)، بالإضافة إلى الزمن والكلفة، كما هو مبين تالياً:

الأهداف والإستراتيجيات	الفجوة	الفجوة %	الواقع %	*الزمن	الكلفة بالدينار
التخطيط للتخطيط	3.8282	%76.56	%23.44	15x6	3600
مأسسة وظيفة التخطيط	3.9476	%78.95	%21.05	15x8	4800
بناء الأساس الإستراتيجي	3.7640	%75.28	%24.72	15x10	6000
إجراء التشخيص الموقفي	3.8282	%76.56	%23.44	15x12	7200
تطوير الخطط الإستراتيجية	3.8331	%76.66	%23.34	15x4	2400
إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية	3.8125	%76.25	%23.75	15x8	4800
تقييم الحاجات	3.8340	%76.68	%23.32	15x14	8400
التنبؤ	3.8130	%76.26	%23.74	15x8	4800
تحليل القرار	3.8422	%76.84	%23.16	15x12	7200
إدارة المشروع	3.7770	%75.54	%24.46	15x14	8400

*(أسبوع×ساعة)

وسائل التدريب: يتم التدريب من خلال الطرائق والأساليب الآتية:

- المحاضرات - المناقشة والحوار
- التقارير والبحوث - التمارين التدريبية

الوقت اللازم لتنفيذ المشروع:

يحتاج المشروع لتنفيذه (96) أسبوعا، (1440 ساعة).

كلفة المشروع:

تبلغ كلفة المشروع (57600) دينار أردني.و تم تحديد كلفة المشروع بناء على الأجور المتوقعة للمحاضرين والمنفذين.

للاجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: ما قدرة المشروع على العمل؟

بسبب طول مدة المشروع، وكلفته العالية، وصعوبة تجريبه، فقد اكتفي للتحقق من صدقه بعرضه على ثمانية محكمين من الاساتذة الجامعيين ذوي الخبرة في مجالي الادارة التربوية والتخطيط التربوي، ثلاثة منهم عملوا وزراء للتربية والتعليم في الاردن. وقد اشارت تحكيماتهم إلى أن قابلية المشروع للنجاح عالية، وهناك توقع أن يعمل بشكل ممتاز.

مناقشة نتائج السؤالين الاول والثاني:

أشارت حسابات متوسطات الدرجات التي يحتاج إليها في تطوير عمليات التخطيط وكفاياته، إلى وجود حاجة كبيرة لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي. ويتضح ذلك من قيم متوسطات درجات الحاجة للمجالات، إذ أن معظمها مرتفعة وتراوحت بين 3.7640 في حدها الأدنى لمجال "بناء الأساس الإستراتيجي" و3.9476 في حدها الأعلى بالنسبة لمجال "مأسسة وظيفة التخطيط". وتتفق هذه النتائج جزئيا مع دراسة فريجات (Fraijat, 1986) فيما يخص بند نقص الموارد المادية والبشرية، وإلى انعدام المعايير الجيدة في إختيار البرامج التربوية. واتفقت هذه النتائج مع دراسات المهيدات (2001)، والمحيسن (1994)، ودراسة هامبرايت وديامنتس (Hambright & Diamentes 2000)، والتي أشارت إلى التمويل غير الملائم لعمليات التخطيط، وضعف الإلتزام بالتخطيط، وضعف المشاركة في التخطيط، وعدم مرونة الخطط كعوائق أساسية لعمليات التخطيط الإستراتيجي. واتفقت نتائج الدراسة جزئيا مع دراسة ديفيس (Davies, 2004) بالنسبة للمظاهر الدالة على التركيز الإستراتيجي في المدارس الإبتدائية والثانوية؛ كتطوير مقاييس إستراتيجية، وعدم الموافقة على الأوضاع الراهنة، وتبني شبكة اتصالات، وإستخدام تقنيات تخطيط متطورة.

وجاء في المرتبة الثانية من حيث إلحاح الحاجة للتحسين مجال "تحليل القرار"، إذ بلغ متوسطه 3.8422 وبنسبة مئوية تساوي 76.84%، وبانحراف معياري مقداره (.05)، ويمثل هذا الإنحراف أقل إنحراف معياري في مجالات أداة الدراسة العشرة، الأمر الذي يشير إلى شبه إجماع بين المعنيين كافة في التخطيط التربوي بعامة، وفي التخطيط الإستراتيجي بخاصة، على حاجاتهم الملحة إلى المهارات والكفايات والتسهيلات اللازمة لهم فيما يتعلق بصناعة القرار التربوي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحسين (1992)، والتي أشارت إلى تدني نسبة ممارسة مديري التربية والتعليم في الأردن في مجالات صنع القرار التربوي. وفي بعد الكفايات جاء هذا المجال في المرتبة الأولى من حيث درجة إلحاح الحاجة. وجاء مجال تقييم الحاجات في المرتبة الثالثة من حيث إلحاح درجة الحاجة؛ إذ بلغت قيمة متوسط درجات هذا المجال (3.8340)، وهذا يؤشر إلى أن الواقع يمثل حوالي (24%) من المأمول (الوضع الأمثل) ويمثل هذا ضعفا في ممارسات المخطط التربوي ونقصا في الإمكانات المتوافرة للتخطيط الفاعل. وجاء

مجال تطوير الخطط الإستراتيجية في الدرجة الرابعة من حيث الأهمية ودرجة الحاجة إلى التحسين؛ إذ بلغ متوسط درجات المجال (3.8331) بنسبة مئوية تساوي (76.66%). وجاء في المرتبة الخامسة كل من مجال "التخطيط للتخطيط" ومجال "إجراء التشخيص الموقفي"

ولعل الواقع الضعيف لممارسات التخطيط التربوي مرده ضعف صياغه، أو ركاكة ما سمي برؤية النظام التعليمي، كما وردت في مؤتمر التعليم في أردن المستقبل من 15-2002/16، إذ أن ما سمي "برؤية ورسالة" في وثيقة المؤتمر لا يشكل رؤية مثالية، أو رسالة محددة متقنة الصياغة؛ وبينما تخلو أدبيات ووثائق التخطيط في الوزارة من أية إشارة لرؤية ورسالة نظام التعليم الأساسي، نجدها تصوغ رؤية لمشروع تطوير خريطة مدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2003). وقد يعزى ضعف فاعلية التخطيط التربوي إلى انخفاض كفاءة نظام المعلومات التربوية. ففي الوزارة يستغرق إعداد التقرير الأحصائي السنوي (2-3) سنوات، كما أن بيانات هذا التقرير ليست دقيقة وليست معيارية وذلك فيما يتعلق بأعداد المدارس والغرف الصفية، إذ يلاحظ أن التقرير يجمع مدارس ذات غرفة صفية أو غرفتين إلى مدارس بها (50) غرفة. وفي الواقع، لم يعثر الباحث على رسالة واضحة المعالم أو رؤية لنظام التعليم الأساسي، كما وإن المتفحص لما سمي برسالة النظام التعليمي (نظام التعليم العام) يجدها تخلو من ذكر العناصر الأساسية للرسالة وهي: لم وجدت الوزارة أصلا، ماذا تعمل الوزارة، ولمن تقدم خدماتها، وكيف تنجز مهمتها؟ كما أن رؤية النظام التعليمي لا تشير إلى الوجهة التي تتجه إليها الوزارة في خططها المستقبلية. وجاء في المرتبة السابعة من حيث إلحاح درجة الحاجة مجال التنبؤ بمتوسط (3.8130) وبنسبة مئوية مقدارها (76.26%). ويعزى ذلك إلى النقص الشديد في المهارات والكفايات الفنية الأساسية في عمل المخطط، وهذه الحاجات تتمثل في المهارات المتعلقة بالجوانب الفنية والتطبيقية في عمل التخطيط كإجراء الإسقاطات، والتنبؤات، وإستخدام أساليب التخطيط المختلفة، والإستخدام الفاعل لتكنولوجيا الإتصالات، وتوظيفها في إجراء التنبؤات، وعمل الإسقاطات، وفي تحليل البيانات الإحصائية. وجاء في المرتبة الثامنة مجال "إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية" ويبدو أن هذه الحاجات مرتبطة بالحاجة للموارد المادية والمالية التي تحتاجها دوائر وزارة التربية بشكل عام، كما أن ذلك يشير إلى عدم توفر وصف وظيفي دقيق وواضح يبين مسؤوليات العاملين في التخطيط التربوي. وجاء في المرتبة التاسعة مجال "إدارة المشروع"، يليه في المرتبة الأخيرة مجال "بناء الأساس الاستراتيجي". ومع ذلك تبقى الحاجة مرتفعة وكبيرة للمجالات جميعها إذ أن الفرق بين أعلى النسب المئوية لمتوسطات درجة الحاجة لا يتجاوز (3.67%). واتفقت النتائج مع دراسة هورين، وآخرين (Horen, Leaf, & Pinnawala, 2004) والتي حددت الكفايات المهمة المطلوبة للمخططين والتي يجب تضمينها في تعليم المخططين، والمصنفة ضمن القرائيات التحليلية، والفنية، والسياسية، والإجتماعية، كما أسماها الباحثون. كما اتفقت النتائج مع تصنيف ساندركوك (Sandercock) لكفايات المخطط والتي تم تجميعها في خمس قرائيات. واتفقت مع دراسة المحيسن (1994)، وحداد (1992) من حيث الحاجة الملحة لتطوير كفايات العاملين في التخطيط، وتطوير عمليات وأساليب التخطيط في التنبؤ وتقييم الاحتياجات، ومع دراسة مهيدات (2001) والتي أظهرت وجود مشاركة قليلة للقادة التربويين في وزارة التربية في التخطيط التربوي.

كما اتفقت النتائج مع دراسة ليهتونين (Lehtonen , 2001) والتي توصلت إلى الكفايات الأساسية التي يجب تضمينها في مدارس التخطيط في إيرلندا، والمجر، ومالطا، والتي اشتملت على الكفايات التحليلية، والرؤيوية، والإبداعية، والإجتماعية، والتواصلية، وعبر الثقافية. واتفقت مع دراسة المعهد الملكي البريطاني لتخطيط المدن، في تحديدها للمهارات والكفايات الأساسية المطلوبة للمخطط في عمله (Rtpi, 2002). وتتفق نتائج تقييم الحاجات من كفايات التخطيط لمرحلة التعليم الأساسي مع نتائج دراسة عليوه (1995)، والتي كشفت عن الحاجات في مجالات التنبؤ، وتقييم الحاجات وتحليل القرار وإدارة المشروع. واختلفت نتائج الدراسة جزئيا مع دراسة عليوه (1995) من حيث ترتيب الحاجات التدريبية إذ أن ترتيب حاجات التدريب في مجالات كفايات التخطيط كان على النحو الآتي: تحليل القرار، تقييم الحاجات، فالتنبؤ، وإدارة المشروع، بينما كان الترتيب في دراسة عليوه: التنبؤ، وتقييم الحاجات، وتحليل القرار، وإدارة المشروع. واتفقت النتائج مع دراسة مهيدات (2001) من حيث انخفاض مستوى ممارسة القادة التربويين للتخطيط التربوي، واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة عليوه (1995)، من حيث درجة الحاجة للتحسين؛ ففي هذه الدراسة كانت درجة الحاجة مرتفعة نسبيا، ولعل ذلك مرده اختلاف الخصائص الديموغرافية لمجتمع الدراسة عن الخصائص الديموغرافية لعينة دراسة كل من عليوه، وكذلك اختلاف تصميم الأداة في هذه الدراسة والتي تقيس درجة الحاجة مباشرة من وجهة نظر المستجيب. كما أن تقدير درجة الحاجة في هذه الدراسة يختلف شكليا عن تقدير الدراسات السابقة التي عمدت إلى تقدير متغيري درجة الأهمية، ودرجة الممارسة ومن ثم إيجاد الفرق بينهما كمقياس لدرجة الحاجة. وفي هذه الدراسة افترض أن درجة الأهمية هي (5) لكل الفقرات باعتبارها تمثل مهمة أو عملية فرعية من مهام وعمليات التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي. لقد تبين من تطبيق أداة الدراسة على مجموعة كبيرة نسبيا من القادة التربويين وجود حاجة كبيرة للتحسين في عمليات التخطيط، والتي تتوافق تماما مع عمليات التخطيط الإستراتيجي المنصوص عليها في أدبيات التخطيط. ونظراً لمعامل الثبات الكبير لبعد العمليات فإن المراحل المذكورة وبتسلسلها الوارد في الأداة تصلح لأن تكون أنموذجا مقترحا للتخطيط الإستراتيجي لمرحلة التعليم الأساسي يجدر تطبيقة في وزارة التربية والتعليم.

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

والذي نص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى $\alpha \leq 0.05$ في تقديرات أفراد المجتمع لدرجات التحسين، تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي، والوظيفة ؟

فقد أشارت نتائج تحليل التباين الرباعي للدرجة الكلية للإختبار، ولدرجة بعد العمليات، ودرجة بعد الكفايات، ولدرجات المجالات المختلفة، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا باستثناء فروق ثلاثة في مجال التنبؤ تعزى إلى تفاعل الجنس والوظيفة، وفي مجال تحليل القرار تعزى إلى تفاعل المؤهل والخبرة، وفي مجال إدارة المشروع تعزى إلى تفاعل المؤهل والخبرة؛ الأمر الذي سوّغ دمج مستويات التصنيف جميعها في مجموعة واحدة يستهدفها المشروع بصرف النظر عن العوامل الديموغرافية التي استخدمت في تصنيف أفراد المجتمع، وبذا فإن الفئة المستهدفة بالمشروع هي أفراد المجتمع جميعهم ويطبق المشروع عليهم معا في آن واحد. واتفقت النتائج مع دراسة العفيف (2005)، فيما يتصل بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك المديرين لدرجة الحاجة للتحسين في عمليات التخطيط تعزى إلى اختلاف متغيرات الجنس والمؤهل والوظيفة، واتفقت نتائج الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة عليوه (1995) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجة قدرة العاملين على ممارسة كفايات التخطيط التربوي اللازمة لعملهم ودرجة أهميتها بالنسبة لهم تعزى لطبيعة العمل والمؤهل ومستوى الخبرة، والجنس. كما اتفقت النتائج مع دراسة الشبول (2005) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في ممارسة التخطيط تعزى لمتغيرات المؤهل، والمستوى الوظيفي. واتفقت مع دراسة حرحوش وشريف (2003) التي بينت عدم وجود فروق دالة في التفكير الإستراتيجي بين المدير التنفيذي، والمدير العام في الشركات الخاصة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن العاملين في الإدارات الوظيفية يمارسون مهام محددة معظمها مهام روتينية تشغيلية، ويقتصر تخطيط هؤلاء على إعداد خطط سنوية، أو تكتيكية، كما أن ممارستهم لعمليات التخطيط لا ترتبط بمؤهلاتهم التي تبتعد كثيراً عن حقل التخطيط التربوي، وأن برامج تنمية الموظفين تفتقر إلى تعليم المخططين الكفايات الأساسية اللازمة لعملهم. ولعل عدم وجود الفروق مردّه إدراك أفراد الدراسة أن عملهم في الأساس لا يقوم على رؤية مثالية للتعليم بعامة، وللتعليم الأساسي بخاصة، وقد اتضح ذلك من درجات التحسين العالية نسبيا التي يحتاج اليها في عمليات التخطيط، وفي كفايات المخطط التربوي.كما اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة هاولي وهاولي (Howley & Howely ,2006) والتي توصلت إلى أن المديرين ذوي الخبرة الأقل فضلوا مقاربة التخطيط الإستراتيجي أكثر من المديرين ذوي الخبرة الأكثر، والتي أظهرت أيضا فروقا بين تقديرات الذكور والإناث للتخطيط التدرجي (Incremental Planning) بتقديرات تفضيل أعلى للإناث. واختلفت الدراسة جزئياً مع دراسة قسايمه (1995) والتي أظهرت فروقا دالة في مستوى التفكير الإستراتيجي تعزى لمتغيري الخبرة في مجال الإدارة والمؤهل العلمي. كما اختلفت مع دراسة كاباكوف (1998, Kabacoff) والتي أظهرت اختلافا في بعض كفايات ومهارات التخطيط والقيادة بين الذكور والإناث.

مناقشة نتائج السؤالين الرابع والخامس:

بعد تعرف واقع نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي ودرجة الفروق في ممارسة المخطط التربوي للعمليات والكفايات، تم بناء المشروع على ركائز ثلاث هي: المواصفات، والوقت، والكلفة. وقد جاء المشروع متناسقا، فقد تم عرض الأهداف والإستراتيجيات ومن ثم تمت الإشارة إلى الواقع الذي عليه حال التخطيط للتعليم الأساسي، وما يؤمل الوصول اليه من تحقيق تلك الأهداف والاستراتيجيات، إذ تم اعتبار أن النسب المئوية والأوساط الحسابية لمجالات البحث تمثل الواقع الفعلي لدرجة الحاجة إلى التحسين في مكونات نظام التخطيط التربوي، واعتبرت درجة الحاجة ممثلة للفارق بين الواقع والمأمول حدوثه، وتم أخذ جميع الفقرات التي كان متوسط درجة التحسين لها يزيد على ثلاثة كعناصر تمثل أهداف المشروع واستراتيجياته. كما اقترح الباحث الفترة الزمنية الممكنة لتحقيق أهداف كل مجال على حدة، وقدرت الكلفة المادية لكل هدف بافتراض أن كل أسبوع يتضمن (15) ساعة تدريبية وبكلفة قدرت بـ (40) ديناراً أردنياً لكل ساعة. وقد بلغ الوقت الإجمالي اللازم لتنفيذ المشروع (96) أسبوعاً، وقدرت كلفة المشروع بناء على الأجور المتوقعة للمحاضرين والمنفذين. ويرى الباحث أن هناك تناسقاً بين أجزاء المشروع يؤدي إلى قوة وعمق في تنفيذه على أرض الواقع في وزارة التربية والتعليم وما في حكمها من مؤسسات تعليمية مماثلة، كما أن هناك مرونة وسهولة في تطبيق المشروع وإمكانية عمله؛ إذ تشير النتائج التي أسفرت عنها تحكيمات الخبراء إلى أن قابلية المشروع للنجاح عالية، وهناك توقع أن يعمل بشكل ممتاز.

التوصيات:

بناء على نتيجة الاجابة عن السؤالين الأول والثاني يوصي الباحث بما يلي:

- تبني وزارة التربية والتعليم لمراحل عمليات التخطيط حسب تسلسلها الوارد في مجالات أداة الدراسة، كأنموذج للتخطيط الفاعل، وبالذات في عملية التخطيط الإستراتيجي.
- قيام وزارة التربية والتعليم بمأسسة رؤية واضحة مثالية للتعليم الأساسي في الأردن.
- إعداد إستراتيجيات فاعلة تسهم في تحقيق أهداف التربية للجميع كما وردت في مؤتمر داكار.
- وضع معايير علمية لتعيين المخططين التربويين في وزارة التربية والتعليم باعتبار التخطيط مهنة لها قواعدها وأخلاقياتها.
- إيجاد وحدات متخصصة بالتخطيط الإستراتيجي في مركز الوزارة، وفي المحافظات.

وبناء على نتيجة الإجابة عن السؤالين الرابع والخامس يوصي الباحث بما يلي:

- تبني المشروع المقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وإدخاله حيز التنفيذ في وزارة التربية والتعليم، وما في حكمها من سلطات تربوية تقدم خدمات التعليم الأساسي.

المصادر والمراجع

أبو بكر، مصطفى. (2000). **التفكير الإستراتيجي وإعداد الخطة الإستراتيجية.** القاهرة: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو جامع، إبراهيم. (1999). **تحديد الأولويات التربوية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

البسام، ابتسام والمتبولي، صلاح الدين. (2004). **التعليم للجميع في الوطن العربي.** (ط1). الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

البواب، حسني. (1994). **مؤشرات تطوير نظام التعليم الأساسي في الأردن في ضوء التجارب المتميزة لتطبيقات التعليم الأساسي في بعض دول العالم.** اطروحة دكتوارة غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

حداد، اميل. (1992). **تقويم التخطيط التربوي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحراحشة، محمد. (2003). **مستوى التفكير الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وعلاقته بأنماط إتخاذ القرار.** اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

حرحوش، عادل وشريف، طارق. (2001). تشخيص انماط التفكير الإستراتيجي لدى الإدارة العليا والوظيفية لدى عينة من الشركات المساهمة الخاصة – العراق. **المجلة العربية للإدارة**، 21 (1).

الحسين، خالد. (1992). **فهم مديري التربية والتعليم في الأردن لعملية التخطيط ودرجة ممارستهم لها في عملهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خير، سناء، (1999). **تطوير خطة لرفع كفاءة العاملين في التخطيط التربوي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشبول، منذر.(2005). **واقع الإدارة الإستراتيجية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وبناء أنموذج لتطويرها.** اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العفيف، امجد. (2005). **العوامل المؤثرة في التخطيط الإستراتيجي في الاجهزة الحكومية الأردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عليوة، خولة. (1995). **تقييم كفاءة العاملين في التخطيط التربوي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

قسايمه، محمد. (1995). **ارتباط السياسة التربوية بعملية التخطيط التربوي كما يدركه الإداريون التربويون في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

كيميرر ووينديام. (2003). **التخطيط التربوي، تحليل وإتخاذ القرارات الفردية في مجال الإدارة التربوية.** ترجمة محمد امين، عاطف أبو زينه، باريس: اليونسكو.

الليمون، نواف. (2000)، **التخطيط للاحتياجات البشرية والمادية المستقبلية لاقسام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق

المحيسن، معن. (1994). **تطوير خطة تربوية لاعداد التشكيلات المدرسية في مدارس وزارة التربية والتعليم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لسنوات 1994/1993 – 2004/2003.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مهيدات، فالح. (2001). **درجة مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي في محافظة اربد.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،اربد،الأردن.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2003). **مشروع اصلاح التعليم للاقتصاد المعرفي.** عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (1994). **قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994.** عمان، الاردن.

وزارة التربية والتعليم. (2003). **التقرير الأحصائي التربوي للعام الدراسي 2003/2002.** عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم.(2002). **نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن.** عمان، الأردن.

اليونسكو. (1990). **المؤتمر العالمي حول التربية للجميع: هيكلية العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية.** جوميتيان، تايلاند. ص ص 14-15.

Baldwin, (1994). Implementing Strategic Planning in Public School Setting. Case Study. Unpublished Doctoral Dissertation, *DAI-A*, 55(4), 807.

Davies, B. (2004). Developing the Strategically Focused School. *School Leadership Management*, 24(1), 11-27.

Finnconsult. OY. (2000). *Guidelines for Project Planning: Monitoring and Reporting*. Ministry for Foreign Affairs of Finland, Finland.

Fraijat, G. (1987). Educational Planning Process at the National Level in Jordan. Unpubilshed Doctoral Dissertation, *DAI-A*, 47(10), 3685.

Hambright & Grant. (2004). An Analysis of Prevailing k-12 Educational Strategic Planning Models. *Education*, 125(1), 97-103.

Hambright &Diamentes. (2004). Definitions, Benefits, and Barriers of K-12 Educational Strategic Planning. *Journal of Instructional Psychology*, 31(3), 233-239.

Horen, Leaf & Pinnawela. (2004). Localizing a global Discipline. *Journal of planning Education and Research*. 23(3), 255-268. *http://www.findarticles.com/p/Seach*.

Howley & Howley. (2006). Principals approach planning.educational studies department, Ohio University. Retrieved from: *http://oak.cats.ohiou.edu.*

Kabacoff, Robert. (1998). *Gender Differences In Organizational Leadership*. Management Research group, Portland Maine, USA.

Kaufman, R., Herman, J. (1991). Strategic Planning for a Better Society. *Educational Leadership*, 48(7), 4-8.

Lane. (2005). creating an effective strategic plan for the school district. *Journal of Instructional Psychology*, 32(4).

Lashway, L. (1997). Visionary Leadership. *Eric Digest No. 110.*

Lehtonen, H. (2000). Community Planning. Modern Concepts of Expertise and Planning Competencies of the Future.Retrieved from: *http://www.tkk.fi/yksikt/YTK/julkaicu/ commplan.html.*

Lewis. (2002). Nonprofit Organizational Assessment Tool. Retrieved from *http://www.wwex.edu/li/learner/ assess1.htm*.

Liedtka, J.M. (1998). Strategic Thinking: Can it be taught? *Long Range Planning*. 3 (1), 120-129.

Lyle Flint. (1997). Systems Theory Retrieved from: *http://www.bus.edulclasses/flint/systems.htm.*

Magnen. (1991). *Education Projects: Elaboration, Financing and Management.* UNESCO: International Institute for Educational Planning.

McHenry & Achilles. (2002.February). A District Level Planning Model. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators*, San Diego, CA.

Mcnamara. (1999). Checklist for a Planning Assessment for Nonprofit Organiations. Authenticity Consulting, Retrieved from: *http://Mamagemen thelp.org.*

Paris, K. (2000). *A Collection of Planning Corner Articles. Office of Quality Improvement, UW-Madison.*

Paris,K.(2003).Strategic Planning in the University, Retrieved from *http://www.Wisc edu/improve/strplan.*

Rtpi. (2002). The Education of Planners. Retrieved from *http://www.Rtpi.org.uk, the Royal Town Planning Institute, U.K.*

Sandercock. (1999). Expanding the Language of Planning: A Meditation on Planning Education for the Twenty – First Century. *European Planning Studies*, 7(5), 533-544.

Strategic Futures.(2001). Strategic Planning Process Self-Assessment Questionnaire for Government/Federal Agencies.Retrieved from *http://www.Strategicfutures.com/articles/stratpin/gov/quesgov*

Tennant & Roberts. (2001). Hoshin Kanri: Technique for Strategic Quality Management. *Quality Assurance*, (8), 77-90.

ملحق: (اداة الدراسة)

يرجى وضع دائرة حول العدد الذي يشير إلى درجة الحاجة إلى التحسين التي تحتاجها دائرتك /وزارتك لكي تعمل بفاعلية في خطوة التخطيط تلك، أو في مجال التخطيط.

عمليات التخطيط		درجة الحاجة إلى التحسين				
التخطيط للتخطيط (مرحلة ما قبل التخطيط)		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
-	توجيه مجلس التربية والتعليم نحو التخطيط.	5	4	3	2	1
-	توجيه الوحدات الإدارية نحو التخطيط.	5	4	3	2	1
-	إنشاء فريق للتخطيط.	5	4	3	2	1
-	الاستعداد المنظمي للتخطيط في الدائرة.	5	4	3	2	1
-	الإلتزام بعملية التخطيط.	5	4	3	2	1
-	تحديد الأهداف المتوقع إنجازها من عملية التخطيط.	5	4	3	2	1
-	تنظيم الإجتماعات اللازمة للتخطيط.	5	4	3	2	1
-	تحديد أصحاب الشأن (الأفراد، والمجموعات، والمنظمات المؤثرين في التخطيط والمتأثرين به).	5	4	3	2	1
-	تدريب فريق التخطيط.	5	4	3	2	1
-	تشجيع الإبداع من جانب المشاركين في التخطيط.	5	4	3	2	1
-	تثقيف أصحاب الشأن بالمتطلبات المستقبلية في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	تمثيل أصحاب الشأن في فريق التخطيط في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	الإستعانة بمستشار أو أكثر في التخطيط عند الحاجة.	5	4	3	2	1

مأسسة وظيفة التخطيط:		درجة الحاجة إلى التحسين				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
-	تحمل مديري الإدارات العليا المسؤولية الرسمية تجاه التخطيط.	5	4	3	2	1
-	إعطاء أولوية للتخطيط.	5	4	3	2	1
-	إجراء التخطيط بشكل دوري (منتظم).	5	4	3	2	1
-	توفير الموارد اللازمة لتنفيذ التخطيط الإستراتيجي.	5	4	3	2	1
-	إتباع مجموعة محددة من الإجراءات في عملية التخطيط.	5	4	3	2	1
-	ربط التخطيط الإستراتيجي بالتخطيط المالي.	5	4	3	2	1
-	إستخدام تقنيات التخطيط في عملية التخطيط.	5	4	3	2	1
-	إنشاء أساس منتظم لوضع أولويات المشاريع.	5	4	3	2	1
-	مشاركة رؤساء الوحدات التنظيمية ذوي العلاقة في عملية التخطيط.	5	4	3	2	1

بناء الأساس الإستراتيجي:						
-	تحديد رساله واضحة مكتوبة للتعليم الأساسي في الأردن	5	4	3	2	1
-	نشر رسالة التعليم الأساسي على موظفي وزارة التربية والتعليم.	5	4	3	2	1
-	فهم العاملين، بخاصة الرؤساء، لمضمون رسالة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	تحديد رؤية مثالية مكتوبة للتعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	إشارة الرؤية في التعليم الأساسي إلى الوجهة التي تتوجه إليها الوزارة.	5	4	3	2	1
-	إشارة الرؤية في التعليم الأساسي إلى الوضع المستقبلي لوزارة التربية.	5	4	3	2	1
-	وجود أهداف عامة مكتوبة متوسطة الأمد(53 سنوات) لمرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	اعداد أهداف للتعليم الأساسي تتضمن مقاييسًا للنجاح	5	4	3	2	1
-	وضع أهداف سلوكية للتعليم الأساسي قابلة للقياس.	5	4	3	2	1
-	تحديد أهداف للمناطق الجغرافية، عند اللزوم.	5	4	3	2	1

- وضع أهداف نوعية للتعليم الأساسي	5	4	3	2	1
- إحتواء أهداف التعليم الأساسي على إطار زمني لتحقيقها.	5	4	3	2	1
إجراء التشخيص الموقفي:					
- القيام بصورة دورية بجمع المعلومات عن أصحاب الشأن في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
- تشخيص التحديات الرئيسة للتعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
- تشخيص الفرص المتاحة في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
- تقييم احتياجات المستفيدين من التعليم الأساسي حسب المتغيرات المختلفه (المنطقة الجغرافية، والنوع الإجتماعي، والخلفية العرقية).	5	4	3	2	1
- مقارنة أداء الدائرة مع أداء منظمات تعليمية مماثلة.	5	4	3	2	1
- تحليل المعلومات المتعلقة بالعملاء (المتلقين لخدمات التعليم الأساسي).	5	4	3	2	1
- تقييم الدائرة للعوامل المؤسسية (الكلفة، وتوفر الأموال، التشريعات القانونية، تعليمات العمل، الإجراءات، والاقتصاد).	5	4	3	2	1
- توفر المعرفة بمصادر المعلومات المتعلقة بأصحاب الشأن.	5	4	3	2	1
- حرية الوصول إلى مصادر المعلومات المتعلقة بأصحاب الشأن.	5	4	3	2	1
- قيام الدائرة بتحليل عملياتها بإتباع معايير علمية.	5	4	3	2	1
- تشخيص النقاط الرئيسة للضعف أو القوة في الدائرة.	5	4	3	2	1
- تشخيص العوامل الخارجية المؤثرة في ميزانية التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
- الأخذ بالاعتبار الأموال اللازمة لتطوير نشاطات الدائرة.	5	4	3	2	1
- تقييم الدائرة وبشكل منتظم لبرامج تنمية الموارد البشرية.	5	4	3	2	1
- تقييم حاجات الوحدات التنظيمية الفرعية من المعلومات.	5	4	3	2	1
- مراجعة الدائرة للأهداف التنظيمية في ضوء متغيرات البيئة.	5	4	3	2	1
- إنتهاء التشخيص الموقفي بتحديد القضايا الإستراتيجية (مثل إعادة توزيع الموظفين، تغيير في إتجاهات الأنشطة).	5	4	3	2	1
تطوير الخطط الإستراتيجية:					
- إستخدام الدائرة التشخيص الإستراتيجي (الموقفي) لصياغة بدائل الخطة.	5	4	3	2	1
- الأخذ بالإعتبار خيارات زيادة تحسين الأداء (تخفيض الكلفة،وخيارات بدائل التمويل، وتحسين الإنتاجية).	5	4	3	2	1
- الأخذ بالإعتبار إمكانية تعليم العملاء بحيث يستطيعون الإستفادة من الخدمات المقدمة لهم.	5	4	3	2	1
- الأخذ بالإعتبار خيارات البحث والتطوير (مثل زيادة المنتج/الخدمة، منتجات/خدمات جديدة).	5	4	3	2	1
- الإستفادة من نتائج الدراسات التقييمية في عملية التخطيط الإستراتيجي	5	4	3	2	1
- تقريرالدائرة لخططها الإستراتيجية بناء على معايير منطقية.	5	4	3	2	1
- تحديد الخطط السنوية لأوجه التعاون بين الوحدات الإدارية المختلفة.	5	4	3	2	1
- توافر نسخة من الخطة الإستراتيجية أو ملخص لها لدى الموظفين	5	4	3	2	1
إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية:					
- صنع الدائرة للقرارات الإستراتيجية في ضوء الخطة الإستراتيجية.	5	4	3	2	1
- توكيل الدائرة مسؤولية قيادة تنفيذ القرارات الإستراتيجية (الخطط الإجرائيّة) لشخص واحد.	5	4	3	2	1
- تخصيص موارد مادية كافية لتنفيذ الخطة..	5	4	3	2	1
- تخصيص موارد بشرية كافية لتنفيذ الخطة.	5	4	3	2	1
- إستخدام نظم مراقبة للتباينات بين المخطط له والفعلي.	5	4	3	2	1

-	مراجعة الدائرة للقرارات الإستراتيجية كلما كان ذلك ملائماً.	5	4	3	2	1
-	تحفيز الأفراد المسؤولين عن تنفيذ الخطط الإستراتيجية.	5	4	3	2	1
-	تنويع المشاركين في عملية التخطيط الإستراتيجي.	5	4	3	2	1
-	توفر تعليمات واضحة لتحديد مسؤوليات رؤساء الوحدات التنظيمية عن تنفيذ الخطة.	5	4	3	2	1
-	الإبقاء على خطوط اتصال مفتوحة مع دوائر اخرى.	5	4	3	2	1
-	وضع معايير اداء قابلة للقياس لكل مكونات الخطة.	5	4	3	2	1
-	المراجعة المستمرة لميزانية الخطة.	5	4	3	2	1
-	إنعزال نشاط التخطيط الإستراتيجي نسبياً عن الأنشطة الأخرى.	5	4	3	2	1
-	قيام الدائرة بالتشبيك مع مؤسسات أخرى.	5	4	3	2	1
	كفايات المخطط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي:	**درجة الحاجه إلى التحسين**				
	مجال تقييم الحاجات:	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
-	تحديد الاحتياجات كفجوات في النتائج.	5	4	3	2	1
-	تحديد عناصر ومكونات نظام إدارة المعلومات التربوية لمرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	تطوير نظام المعلومات الجغرافية لأغراض تخطيط مرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	إجراء التقييم البيئي (تحليل البيئة الداخلية والبيئة الخارجية).	5	4	3	2	1
-	تحديد الفئات ذات الاحتياجات الخاصة في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	تحديد مجال التخطيط في مرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	صياغة فرضيات مستقبلية لإختبار صحتها.	5	4	3	2	1
-	تحديد مجموعة قواعد مهنة التخطيط.	5	4	3	2	1
-	تطوير الخريطة التربوية لمرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	اعداد دراسات وبحوث في مجال التخطيط لمرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	الكفاءة في تقييم المتطلبات من الموارد اللازمة لتعميم التعليم الأساسي (الأموال، الأفراد، الابنية، المواقع).	5	4	3	2	1
-	تحديد المواصفات التربوية للمرافق المدرسية.	5	4	3	2	1
-	تعميم الرؤية بعد تطويرها في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	الإلمام بمبادئ البحث النوعي.	5	4	3	2	1
-	الإلمام بمبادئ التحليل الأحصائي.	5	4	3	2	1
-	تحديد أولويات التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	تقييم المشاريع التربوية.	5	4	3	2	1
-	تحليل بنود الموازنة في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	تحديد الحاجات المطلوبة في مناهج التعليم الأساسي بالإشتراك مع أصحاب الشأن.	5	4	3	2	1
		درجة الحاجه إلى التحسين				
	مجال التنبـؤ:	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
-	التنبؤ بأعداد الطلبة في سنوات الخطة لمرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	الإلمام بطرق إجراء التنبؤات في مجال التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	إستخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصالات بكفاءة في مجال التنبؤ.	5	4	3	2	1
-	معرفة التشريعات المتعلقة بالتخطيط.	5	4	3	2	1
-	التنبؤ باحتياجات سوق العمل من القوى العاملة.	5	4	3	2	1
-	اعداد البيانات التي تستخدم في مشاريع معينة.	5	4	3	2	1

-	التنبؤ بحاجات التعليم الأساسي من الأبنية التربوية لسنوات قادمة.	5	4	3	2	1
-	التنبؤ بالكلف الرأسمالية والجارية في موازنات التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	التنبؤ بأعداد المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي لسنوات قادمة.	5	4	3	2	1
		درجة الحاجه إلى التحسين				
	مجـال إتخاذ القـرار:	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
-	المقدرة على التحليل النظمي.	5	4	3	2	1
-	المقدرة على إدارة الصراع المنظمي بفاعلية.	5	4	3	2	1
-	تقييم البدائل الممكنة لتحقيق أهداف التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	إتباع الخطوات العلمية في صناعة القرار.	5	4	3	2	1
-	الإلمام بمهارات حل المشكلة.	5	4	3	2	1
-	وضع المعايير الملائمة لإختيار البديل الأنسب.	5	4	3	2	1
-	تطوير النظم الداعمة لإتخاذ القرار.	5	4	3	2	1
-	المقدرة على إستخدام النماذج الرياضية في صناعة القرار.	5	4	3	2	1
-	إستخدام مؤشرات قياس تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	التعامل مع معايير إختيار الإستراتيجية المناسبة لإتخاذ القرار.	5	4	3	2	1
-	الإعتراف بتعددية الثقافات واحترامها في عملية صنع القرار ت	5	4	3	2	1
		درجة الحاجه إلى التحسين				
	مجال إدارة المشروع:	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
-	تطوير خطط مؤقتة (مبدئية) للمشاريع.	5	4	3	2	1
-	تنفيذ الجوانب الأساسية للمراجعة والتقييم لمقترحات المشاريع.	5	4	3	2	1
-	إعداد معلومات المشاريع في تقارير.	5	4	3	2	1
-	الوعي بأبعاد القيم في عمل التخطيط.	5	4	3	2	1
-	الإلتزام بالمسؤولية الأخلاقية للمخطط في عمل التخطيط.	5	4	3	2	1
-	الإلمام بمهارة بناء فرق العمل الفاعلة.	5	4	3	2	1
-	المقدرة على لعب الأدوار المختلفة في فرق العمل.	5	4	3	2	1
-	المهارة في إدارة الاجتماعات بفاعلية.	5	4	3	2	1
-	الإلمام بمهارات الإتصال.	5	4	3	2	1
-	إتقان مهارات التفاوض.	5	4	3	2	1
-	الإلمام بقضايا الفرص المتكافئة.	5	4	3	2	1
-	تحديد متطلبات المشاريع المختلفه.	5	4	3	2	1
-	تطبيق نماذج التحليل الشبكي في إدارة المشروعات.	5	4	3	2	1
-	اعداد مشروع خطة التشكيلات المدرسية لمرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	الفاعلية في إدارة وقت المشروع.	5	4	3	2	1
-	ترتيب المشاريع حسب الأولوية.	5	4	3	2	1
-	توثيق المشاريع.	5	4	3	2	1
-	تفويض الصلاحيات للرؤساء	5	4	3	2	1

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 1، 2010، 27- 40

معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة

عايد الهرش* ومحمد مفلح** ومأمون الدهون***

تاريخ تسلم البحث 2009/3/15 تاريخ قبوله 2009/12/3

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة، ولتحقيق اهداف الدراسة تم تطوير استبانه من (36) فقره، موزعه على اربعة مجالات. تكونت عينة الدراسة من (47 معلماً و58 معلمة) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2009/2008، وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام الإساليب الوصفية، وإجراء تحليل التباين الثلاثي، واختبار شيفيه، أشارت النتائج بأن المعوقات المتعلقة بالمعلمين جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعوقات المتعلقة بالإدارة، ثم المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية لصالح الذكور، كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي في مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة لصالح حملة الماجستير فأعلى، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الدورات التدريبية في جميع المجالات، وأوصى الباحثون بإعادة النظر بالدورات التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم، وتحسين البنية التحتية وتجيهزاتها الفنية والتكنولوجية في المدارس. (**الكلمات المفتاحية:** المعوقات، التعلم الإلكتروني، منظومة التعليم، تكنولوجيا التعليم).

Obstacles of the Application of E-Learning Systems as Viewed by Secondary School Teachers at Al-Kurah District

Ayed El-Hersh, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
Mohammed Muflih, *Faculty of Science and Arts, Jordan University Of Science and Technology, Irbid, Jordan.*
Mamoun Aldhoon, *Ministry of Education, Amman, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at investigating the obstacles that hinder the application of the e-learning system as viewed by secondary stage teachers at Al-Kurah district. A sample consisting of 47 male and 58 female teachers was randomly chosen during the first semester of the academic year 2008/2009. The results of the study indicated that teacher-related obstacles ranked first, followed by administration-related obstacles, then infrastructure and equipment-relate obstacles and finally student-related obstacles. The results also indicated that there were statistically significant differences attributed to gender in favor of males in the domain of the obstacles related to infrastructure and basic equipment. The results showed significant statistical differences attributed to academic qualifications in student-related obstacles in favor of teachers with a master's degree. However, no statistically significant differences were revealed due to the effect of training courses in all study fields. The researchers recommended that the training courses held by the Ministry of Education be evaluated and the infrastructure and its equipment be improved. (**Keywords**: Obstacles, E-Learning, Learning system, Instructional technology).*

مقدمة: يشهد هذا العصر تغيرات سريعة في عصر التكنولوجيا والانفجار التقنيّ والمعرفيّ والثقافيّ، فأصبحت الحاجة ملحة إلى استراتيجيات جديدة توجه مسار التعليم في العصر الحديث لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، وسرعة التغير التي يشهدها العالم المعاصر والتي تؤثر في التعليم وتفرض أعباء ومتطلبات سواء على مستوى الأفراد، لتنمية أنفسهم في التحصيل، واكتساب المهارات التي ترفع من قدراتهم، أو على مستوى الدولة في نشر مظلة التعليم كحق من حقوق الانسان في التعلم والمعرفة، مما يسهم في جهود التنمية القومية المستدامة (الطباخ والهادي، 2005). نتيجة لذلك ظهرت الكثير من الأساليب والوسائل الجديدة في التعليم، بما فيها ظهور التعلم الإلكتروني (E-learning)، الذي يعتمد على استخدام أدوات الاتصال الحديثة من حاسوب، وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت، وصورة، ورسومات، ومكتبات الكترونية، سواءً أكان ذلك عن بعد أم في الفصل الدراسي؛ أي استخدام التقنية بجميع أشكالها؛ لإيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت واقل جهد وأكبر فائدة (الموسى ومبارك، 2005).

وقد أورد عبد العزيز (2008) عدداً من المميزات التي تميز التعلم الإلكتروني عن غيره من الأنواع منها: أنه يوفر التعلم في أي وقت وفي أي مكان، ويساعد الطلبة في الاعتماد على أنفسهم؛ مما يشجع على استقلاليتهم، ويعطيهم الحرية والجرأة في التعبير عن أنفسهم مقارنةً بالتعليم التقليدي، ويحصل الطالب على التغذية الراجعة الفورية حيث تتوافر عملية التقويم البنائي الذاتي والتقويم الختامي، وتتنوع مصادر التعلم من خلال الارتباطات الموجودة مع مواقع تعليمية أخرى.

وقد قامت وزارة التربية والتعليم بإدخال الحاسوب والانترنت واستخدامها في المدارس الأردنية كأحد الضرورات؛ لمواكبة التطورات والتجديدات، وإيجاد بيئة تعليمية- تعلّمية تفاعلية، تحوي المناهج الدراسية إضافة إلى العديد من المهمات الأخرى (سالم،

* كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
** كلية العلوم الآداب، جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، اربد، الأردن.
*** وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، اربد، الأردن.

2007). وبدأت في إنشاء منظومة التعلم الإلكتروني (**Eduwave**) بالتعاون مع شركة المجموعة المتكاملة للتكنولوجيا؛ لتكون الخطوة الأولى للاستفادة من الإنترنت في العملية التعليمية، حيث يخدم هذا المشروع أكثر من 3200 مدرسة، وبما يزيد على مليون وستمئة ألف طالبٍ وطالبةٍ من كافة المراحل الدراسية (المجموعة المتكاملة للتكنولوجيا، 2006). ولتحقيق متطلبات التعلم الإلكتروني قامت الوزارة بتجهيز البنية التحتية التي تشمل شبكة الربط الالكتروني الوطني التربوي التي ستصل المدارس والجامعات ببعضها، كما عملت الوزارة على توفير عدد كافٍ من الكوادر البشرية المؤهلة القادرة على متابعة عمل النظام وصيانته، وضمان انسياب المعلومات في جميع الاتجاهات، ولم تكتف بذلك بل عملت على تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا بشكل يخدم العملية التعليمية. وتمشياً مع سياسة وزارة التربية والتعليم لتطوير محتوى التعليم بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، قامت بتنفيذ مشروعين كبيرين هما: مشروع الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا المعلومات، ومشروع إدخال محتوى الكتب المدرسية جميعها على منظومة التعلم الإلكتروني (Eduwave)، الذي يعتمد بشكل كبير على الإنترنت، حيث تقوم فكرة المشروع على إيجاد موقع الكتروني على شبكة الإنترنت يخدم القطاع التعليمي الحكومي بالدرجة الاولى، وربط البرامج التعليمية عبر الإنترنت؛ ليتمكن المستخدمين من تنفيذ هذه البرامج ولو كانوا في أماكن بعيدة (ابوالحسن، 2007).

وقد جاء هذا النظام في البداية لدعم التعلم الإلكتروني في المراحل الدراسية (**1-12**) على أن يتوسع ليشمل التعليم العالي، وتم اعتماد هذا النظام في وزارة التربية والتعليم لتطبيق نظام التعلم الإلكتروني فيها (أبو يوسف، **2008**). ويسعى اعتماد هذا النظام إلى تحقيق عدد من الأهداف منها: تزويد كافة طلاب المدارس والمعلمين ومديري الأنظمة التعليمية بالمعلومات التي تلبي احتياجاتهم، وتوفير التعليم لأي فرد في أي مكان وزمان من خلال أي جهاز حاسوب، والمساعدة في سد الفجوة الرقمية بين التكنولوجيا الحديثة ودمجها بالمنهاج الدراسي، وتزويد المعلمين بالوسائل التي تساعدهم على إيصال الأفكار لطلابهم، وتفصيل المواد الدراسية بناءً على الاحتياجات الفردية لكل طالب للحصول على أداء أفضل.

ويستطيع الطلاب تصفح المحتوى التعليمي والمناهج التابعة لهم في أي مكان وزمان، وبإمكانهم التواصل مع معلميهم من خلال وسائل اتصال متعددة مثل البريد الإلكتروني، والجلسات الدراسية الجماعية، كما يستطيع المعلمون أداء عملية الإرشاد والتوجيه من خلال الجلسات الدراسية الجماعية، وتمكنهم من تصميم وإنتاج المادة التعليمية الخاصة بهم ونشرها، وإجراء الامتحانات، وإعطاء الواجبات المنزلية من خلال البريد الإلكتروني، كما يوفر هذا النظام لأولياء الأمور إمكانية الاطلاع على العلامات، والدوام، والنشاطات المدرسية الخاصة بأبنائهم، ومتابعة شؤونهم، وتطورهم العلمي، ويخدم هذا النظام الإداريين، حيث يساعدهم على حفظ المعلومات، وتزويدهم بما يحتاجون منها من أجل اتّخاذ القرارات السليمة، ويستطيعون من خلاله إدارة وترتيب جداول المعلمين والطلاب والنشاطات المدرسية، وإعطاء الصلاحيات للمستخدمين (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2006).

وعلى الرغم من أهمية التعلم الإلكتروني، والنتائج الأولية التي أثبتت نجاحه، فإن هذا النوع من التعليم كغيره من طرق التعليم الأخرى يواجه بعض العقبات والتحديات التي قد تحد من استخدامه. فيرى العريفي (2003) أن ضعف البنية التحتية، وضعف الجودة التعليمية، وكلفة التطوير، وغياب الخطة الوطنية، ومحدودية المحتوى في السوق، وغياب التفاعل الإنساني هي من أهم العوائق التي تواجه التعلم الإلكتروني. وأوصى بضرورة دعم مبادرات التعلم الإلكتروني في المدارس والجامعات، وتقوية البنية التحتية للاتصالات والأجهزة، وضرورة التدريب الشامل على هذه التقنية. وأورد رودني (Rodny, 2002) أنّ من أهم عوائق تطبيق التعلم الإلكتروني عدم توافر القيادة الفعالة، وعدم توفير التدريب المناسب لها، وعدم توافر المعدات والأدوات اللازمة. وأشار كهان (Khan, 2003) أنه لا بد من توفير الإدارة القادرة على متابعة بيئة التعلم الإلكتروني ومتابعة المعلومات المستجدة، بحيث تكون قادرة على التخطيط السليم على جميع المستويات لإنجاح التعلم الإلكتروني. وترى الخليفة (2002) أن أكبر عائق أمام فاعلية التعلم الإلكتروني يكمن في ضعف البنية التحتية لشبكة الإنترنت في بعض الدول، مما يحد من سرعة تدفق البيانات، ويجعل عملية بث الصوت والصورة أمراً مزعجاً ومملاً؛ وذلك لبطء البث.

أما العقبات والتحديات التي تواجة المؤسسات التعليمية في الأردن وتحد من استخدام التعلم الإلكتروني كما يراها بني دومي والشناق (2007) فتتمثّل في: عدم توافر خدمة الإنترنت في المدرسة، وعدم كفاية عدد أجهزة الحاسوب لعدد الطلبة، والمشكلات الفنية التي تظهر في أجهزة الحاسوب والإنترنت، وعدم تجهيز مختبر الحاسوب بما يلزم من طابعات وسماعات وورق طباعة، وعدم امتلاك الطالب جهاز حاسوب في البيت. كما أشار خزاعلة وجوارنة (Khazaleh & Jawarneh, 2006) إلى أن معوقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في المدارس الأردنية هي: النقص الحاد في أجهزة الحاسوب والتجهيزات المتصلة بتكنولوجيا المعلومات في المدارس، وضعف فعالية برامج تدريب المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات، وقلة امتلاك طلبة المدارس لمهارات وكفايات تكنولوجيا المعلومات الأساسية، وقلة كفاية الوقت اللازم للمعلمين للتخطيط والإعداد لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بدأ الأردن حديثاً بتركيز الاهتمام على التعلم الإلكتروني، ووضع الخطط والبرامج التي تهدف إلى استخدام التكنولوجيا في التدريس، وتزويد المدارس بمختبرات الحاسوب وربطها بشبكة الانترنت، وتأهيل المعلمين في مجال توظيف تكنولوجيا المعلومات داخل الغرف الصفية؛ لتحقيق أفضل النتائج الممكنة، ومن خلال عرض الدراسات السابقة والبحوث التي بينت أن هناك صعوبات

وتحديات في استخدام منظومة التعلم الالكتروني، ومن خبرة الباحثين وملاحظتهم للعديد من المعلمين باستخدام طرق وأساليب التدريس التقليدية بحجة أن طرائق التعليم الحديثة أو استخدام التعلم الإلكتروني لا يمكن تطبيقها بالواقع، لذلك جاءت فكرة هذه الدراسة للكشف عن الصعوبات والتحديات التي تواجه المعلمين في تطبيق منظومة التعلم الإلكتروني في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، ونظراً لقلة الدراسات التي تناولت معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني بشكل عام وخاصة في المناطق البعيدة عن العاصمة - في حدود علم الباحثين- رغب الباحثون بإجراء هذه الدراسة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لدرجة معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة، تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة بأنها تحاول التعرف على معوّقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني التي أنشأتها وزارة التربية والتعليم في الأردن، وأن الكلفة التي تتطلبها إعداد هذه المنظومة من توفير الموارد المالية اللازمة والمصادر البشرية المؤهلة المدربة جديرة بإجراء مثل هذه الدراسة.

كما تزداد أهمية هذه الدراسة في أنها تقدم تغذية راجعة لأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم كونها تسعى للكشف عن المعيقات والمشكلات التي تحد من استخدام هذه المنظومة، من خلال الوقوف على جوانب القوة وتعزيزها، وتشخيص جوانب الضعف والعمل على التخلص منها وعلاجها للارتقاء بالمستوى المطلوب للعملية التعليمية التعلمية.

وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضاً من أهمية المنطقة حيث أنها تناولت منطقة لواء الكورة وما يمتاز به هذا اللواء من بُعد عن العاصمة وعن أصحاب القرار، ووجود بعض المدارس غير المخدومة بخدمة الإنترنت وبالتالي ستسهم الدراسة بالكشف عن المعيقات في مثل هذه المنطقة ومثيلاتها.

التعريفات الإجرائية:

استخدم الباحثون عدداً من المفاهيم والمصطلحات التي لا بد من تعريفها إجرائياً:

- **منظومة التعلم الإلكتروني:** هي نظام حاسوبي معتمد من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية لتطبيق نظام التعلم الإلكتروني، حيث تم حوسبة المناهج والمقررات الدراسية لمختلف الصفوف وتحميلها على الانترنت، والتي تقدم خدمات تعليمية إلكترونية لمستخدميها المعلمين، والطلبة، والإداريين، وأولياء الأمور.
- **معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني:** هي العوامل التي تحول دون استخدام منظومة التعلم الإلكتروني بطريقة فعالة، ويؤدي وجودها إلى التأثير السلبي على استخدام منظومة التعلم الإلكتروني ويحد من استخدامها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يتحدَد تعميم نتائج الدراسة بما يأتي:

- اقتصر هذا البحث على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية لواء الكورة، خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2009/2008.
- تعتمد نتائج هذه الدراسة على صدق وثبات أداة الدراسة التي تم إعدادها لهذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

تناول الباحثون بعض الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة بعد مراجعتها وتمحيصها، وفيما يأتي عرض لتلك الدراسات:

أجرت نايدا (Naida, 2003) دراسة بعنوان "توجهات أعضاء هيئة التدريس نحواستخدام التعلم الإلكتروني وفهمهم له "؛ بهدف تقصي مدى استخدام وتقبل مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في (Manchester Metropolitan University) لوسائل التعلم الإلكتروني، وكيف يمكن أن تستخدم لدعم عملية التدريس المتبعة في الجامعة. وأظهرت الدراسة أن هناك درجة من الوعي لدى المدرسين، مع وجود بعض التردد لديهم في تبني هذا النظام، ويرجع السبب في ذلك إلى النقص في الدعم المؤسسي، وقلة الوقت والمصادر لتطبيق هذا النظام، بالإضافة إلى قلة المعلومات والمعرفة والخبرة في تكنولوجيا التعلم الإلكتروني.

وقام الرويلي (2003) بدراسة هدفت إلى استخدام شبكة الانترنت، في مراكز مصادر التعلم والتعليم من وجهة نظر معلمي وطلاب المرحلة الثانوية الحكومية في الرياض للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1423/1422هـ)، تكونت عينة الدراسة من (26) معلماً و(177) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز معوقات استخدام المعلمين للإنترنت هو كثرة الحصص الأسبوعية، وقلة الأجهزة المرتبطة بشبكة الإنترنت.

وذكر الريفي (2006) أن معوّقات تطبيق التعلم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية بغزة تتمثل في: قلة توافر مختبرات الحاسوب الخاصة بالتعلم الإلكتروني سواء أكانت لاستخدام الطلاب أم لأعضاء الهيئة التدريسية، ووجود مشكلات تتعلق في توفر المهارات اللازمة لتصميم المساقات، ونشرها على شبكة الإنترنت، وعدم اعتراف وزارة التعليم العالي بالبرامج التي تقوم على أساس استخدام التعلم الإلكتروني، وعدم وضع سياسات خاصة بالتعلم الإلكتروني، وعدم وجود مكافآت مناسبة للأساتذة الذين يستخدمون التكنولوجيا في دعم مساقاتهم، وضعف القدرة على اختيار البرامج التي يستخدم فيها التعلم الإلكتروني، وعدم إيمان بعض الأساتذة بجدوى استخدام التعلم الإلكتروني.

وجاءت دراسة خزاعلة وجوارنة (Khazaleh & Jawarneh, 2006) بهدف الكشف عن معوقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في المدارس الأردنية من خلال تحليل تصورات المعلمين في الميدان. وقد جمعت المعلومات من خلال إجراء مقابلات مفتوحة مع عينة قصدية تكونت من (61) معلماً ومعلمة من مستخدمي تكنولوجيا المعلومات في مدارس المرحلتين الأساسية والثانوية، وقد أظهرت النتائج أن معوقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في المدارس الأردنية تقع في ست مجموعات رئيسة، هي: النقص الحاد في أجهزة الحاسوب والتجهيزات المتصلة بتكنولوجيا المعلومات في المدارس، وضعف فعالية برامج تدريب المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات، وقلة امتلاك طلبة المدارس لمهارات وكفايات تكنولوجيا المعلومات الأساسية، وقلة كفاية الوقت اللازم للمعلمين للتخطيط والإعداد لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس، وصعوبة الوصول إلى الأجهزة والمعدات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات في المدارس، وقلة توافر البرمجيات التعليمية ذات النوعية الجيدة المنتجة محلياً.

وقدم العتيبي (2006) دراسة سعت للكشف عن معوقات التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية من أجل الوقوف عليها ووضع الحلول المناسبة لها من قبل المعنيين ومتخذي القرار في وزارة التربية والتعليم؛ لتجاوز هذه المعيقات، تم توزيع أداة الدراسة على (420) قائداً تربوياً في منطقة الرياض للعام الدراسي 2006/2005، وأظهرت نتائج الدراسة وجود العديد من معوقات التعلم الإلكتروني، وأن أكثر المعوقات الخاصة بالمعلم هي افتقاره إلى آليات التعلم الإلكتروني، وكثرة الأعباء المطلوبة منه، وقلة الحوافز. كما بيّنت الدراسة أن أكثر المعوقات الخاصة بالمناهج هي كثافة المقررات الدراسية، وعدم توافق المنهاج مع التطور السريع في البرامج. أما بالنسبة للمعوقات الفنية فقد كانت عدم جاهزية البنية التحتية المعلوماتية، وبالنسبة للمعوقات الإدارية فكانت كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد، وقلة عدد أجهزة الحاسوب في المدرسة، أما المعوقات التنظيمية فكانت عدم توافر المكان المناسب، والنقص في الكوادر البشرية. وأخيراً في مجال المعوقات المالية فقد كان أكثرها وضوحاً التكلفة المادية المرتفعة لهذا النوع من التعلم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات التعلم الالكتروني تعزى للجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذو الخبرة الأقل، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح فئتي الماجستير والدكتوراه.

وقام محمد والشيخ وعطية (2006) بدراسة سعت إلى الكشف عن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية، حيث بلغت عينة الدراسة (600) طالباً من مستوى البكالوريوس، واستخدمت استبانه مكونة من (39) فقرة. أظهرت النتائج أن جميع فقرات الأداة شكلت معوقات للتعلم الإلكتروني، وكانت هناك فروق دالة إحصائياً تعزى للكلية على المعوقات التي تتعلق بالجامعة، وعلى المعوقات الإدارية والأكاديمية، وعلى المعوقات التي تتعلق بالطالب والأداة ككل، ولصالح الكليات العلمية. بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً على المعوقات التي تتعلق بالتعلم الإلكتروني تعزى إلى الكلية على جميع المجالات والأداة ككل. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير الخبرة في الإنترنت بين أصحاب الخبرة الكبيرة والقليلة، وأصحاب الخبرة المتوسطة والقليلة لصالح أصحاب الخبرة القليلة في المجالين الأول والثاني والأداة ككل. كما ظهرت فروق دالة إحصائياً بين أصحاب الخبرة الكبيرة والقليلة لصالح أصحاب الخبرة القليلة في المجال الثالث، وبين أصحاب الخبرة المتوسطة والقليلة لصالح القليلة في المجال الرابع.

وقام كونا (Conna, 2007) بدراسة بعنوان "دمج المساقات الإلكترونية (المباشرة) في منهاج المدارس الثانوية"، وهدفت للتعرف على المعوقات في إستخدام المساقات الالكترونية في المدارس الثانوية، وتم إرسال متطلبات المسح الإلكتروني بواسطة البريد الإلكتروني إلى مديري المدارس الثانوية في أيوا، ميسوري، ونبراسكا، وتألفت عينة الدراسة من (270) مديراً من هذه الولايات، حيث تم توزيع الاستجابات بالتساوي وكانت غالبيتها من المدارس الصغيرة والريفية بنسبة 86%، وأظهرت النتائج أن أكثر المعوقات هي المعيقات المالية، ثم جاءت بعدها المعوقات في مجال التكنولوجيا، أما المعوقات التي جاءت بدرجة عادية هي اعتقادات هيئة التدريس حول نوعية التعلم الإلكتروني واهتماماتهم بدافعية الطالب.

وأجرت غلام (2007) دراسة هدفت الى التعرف على واقع استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في جامعة الملك عبد العزيز بجدة من خلال التعرف إلى واقع انتشار تقنيات التعلم الإلكتروني بالجامعة، والتعرف إلى أهم المعوقات الإدارية، والتنظيمية التي تواجههم في هذا المجال، وتقديم بعض التوصيات والاقتراحات التي قد تسهم في التغلب على تلك المعوقات والصعوبات. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد شمل مجتمع الدراسة ثلاث فئات، الأولى عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (112) (ذكوراً وإناثاً)، الثانية عينة عشوائية طبقية من الطلاب والطالبات (الانتظام، والانتساب، والدراسات العليا) (ذكوراً وإناثاً)، والبالغ عددهم (1387)، الثالثة عينة مختارة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين والفنيين المختصين في مجال التعلم الإلكتروني. وأعدت الباحثة استبانة كأداة لجمع المعلومات، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: انخفاض انتشار تقنيات التعلم الإلكتروني بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. عدم توافر كادر إداري مؤهل للتعامل مع التقنيات الحديثة كأحد المعوقات الأعلى تأثيراً على إنجاح عملية تطبيق التعلم الإلكتروني، وعدم وجود حواسيب في القاعات مرتبطة بالإنترنت، وقلة توافر التمويل اللازم لدعم التعلم الإلكتروني مع جمود اللوائح والأنظمة، وغياب الأنظمة واللوائح المانحة للدرجات العلمية لطلاب وطالبات التعلم

الإلكتروني، وقلة أعداد المختصين في عملية تطبيق التعلم الإلكتروني، وصعوبة الحصول على البرامج باللغة العربية.

وجاءت دراسة بني دومي والشناق (2007) بهدف التعرف إلى أهم المشكلات والمعوقات التي واجهت المعلمين والطلبة أثناء تنفيذ برنامج التعلم الإلكتروني لمادة الفيزياء. تكونت عينة المعلمين من (28) معلماً ومعلمة ممن درسوا مادة الفيزياء المحوسبة للصف الأول الثانوي العلمي، وتكونت عينة الطلبة من (118) طالباً موزعين على خمس مجموعات في ثلاث مدارس ثانوية للذكور في محافظة الكرك بالأردن، أربعة منها تجريبية (الإنترنت، CD، الإنترنت+CD، المعلم + Data Show) ومجموعة ضابطة (الطريقة الاعتيادية. (ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت أدوات تم التأكد من صدقها وثباتها: استبانة للعوائق التي تواجه المعلمين في التعلم الإلكتروني، واستبانة للعوائق التي تواجه الطلبة في التعلم الإلكتروني، إضافة إلى إجراء بعض المقابلات الفردية مع عينة من المعلمين والطلبة. وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز المشكلات والمعوقات التي واجهت المعلمين في تنفيذ التعلم الإلكتروني كانت: عدم توافر مختبر حاسوب لمواد العلوم، وتعارض وقت حصة التعلم الإلكتروني مع حصص الحاسوب في المدرسة، وعدم توافر خدمة الإنترنت في المدرسة، وعدم كفاية عدد أجهزة الحاسوب لعدد الطلبة، والمشكلات الفنية التي تظهر في أجهزة الحاسوب والإنترنت، وعدم تجهيز مختبر الحاسوب بما يلزم من طابعات وسماعات وورق طباعة، وعدم امتلاك الطالب جهاز حاسوب في البيت، وعدم وجود فنيين لمختبرات الحاسوب كما هو الحال في مختبرات العلوم، وكثرة عدد الطلاب في الصف الواحد، وعدم توفر خدمة الإنترنت لدى المعلم في البيت، وبطء الإنترنت في فتح صفحات البرنامج، وعدم توافر المساعدة الفنية عند الحاجة، وعدم كفاية وقت الحصة لدراسة مادة الفيزياء المحوسبة.

وفي دراسة حديثة قامت بها اندرسون (Anderson, 2008) لتحديد أكثر التحديات بروزاً في مساق التعلم الالكتروني في سريلانكا. شملت هذه الدراسة (1887) شخصاً، وتم جمع المعلومات من عام 2004 لغاية عام 2007 وتغطي هذه الدراسة آراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام الطريقة الكمية لتحديد أكثر العوامل أهمية، وتبعها تحليل نوعي لشرح سبب أهمية هذه العوامل. حددت الدراسة سبعة تحديات رئيسة في المجالات التالية: مساعدة الطلبة، المرونة، فعاليات التعليم والتعلم، المدخلات (البنية التحتية والربط مع شبكة الحاسوب)، الثقة الأكاديمية (نوعية الطلبة، والمواضيع التي تدرس سابقا)، المحلية (اللغة) والاتجاهات.

من خلال استعراض الدراسات السابقة لاحظ الباحثون أن معظم الدراسات اعتمدت المنهج المسحي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والإحصاء الوصفي في تحليل النتائج، وتباينت فئات عينات الدراسة في الدراسات السابقة، فبعضها، اقتصر على أعضاء هيئة التدريس كما في دراسة (Naida, 2003، الريفي، 2006، وغلام، 2007)، ومنها اقتصر على الطلاب في التعليم الجامعي كدراسة (محمد والشيخ وعطية، 2006)، ومنها من اشتمل على أعضاء هيئة التدريس والطلاب في التعليم الجامعي كدراسة (Anderson, 2008)، والبقية على معلمي ومعلمات المدارس مثل دراسة (بني دومي والشناق، 2007، العتيبي، 2006، Khazaleh & Jawarneh, 2006)، وبعضها جمع بين المعلمين والطلاب مثل دراسة (الرويلي، 2003)، واهتم بعضها الآخر بمدراء المدارس كدراسة (Conna, 2007).

كما اتفقت معظم الدراسات السابقة على أن من أهم معوقات استخدام التعلم الإلكتروني تتمثل في: النقص الحاد في أجهزة الحاسوب، والتجهيزات المتصلة بتكنولوجيا التعلم الإلكتروني في المدارس، وضعف فاعلية برامج تدريب المعلمين، وكثرة الأعمال التي تقع على عاتق المعلم، وزيادة العبء الدراسي على المعلمين، ومن هذه الدراسات دراسة (الرويلي، 2003، بني دومي والشناق، 2007، غلام، 2007؛ محمد والشيخ وعطية، 2006؛ Khazaleh & Jawarneh, 2006).

وقد تميّزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة بتناولها لمنطقة تعليمية ريفية بعيده عن المركز في العاصمة، وأنها تناولت المعوقات التي تتعلق بتطبيق التعلم الإلكتروني عن طريق منظومة التعلم الإلكتروني، واختلفت عن دراسة بني دومي والشناق (2007)، التي تناولت المعوقات التي واجهت المعلمين عند تدريس مادة الفيزياء المحوسبة، كما اختلفت أيضاً في شموليتها لجميع الجوانب التي يمكن أن تشكل عقبة أو تحدياً أمام المعلمين من الجوانب الإدارية والبنية التحتية والمعلمين والطلبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في لواء الكورة للفصل الدراسي الأول 2009/2008 والبالغ عددهم (346) (155معلماً و191 معلمة).

وتكونت عينة الدراسة من (105) معلماً ومعلمة يشكلون ما نسبته (30%) من مجتمع الدراسة الكلي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول (1) يبين التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، والدورات التدريبية.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	47	44.8
	أنثى	58	55.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس	46	43.8
	دبلوم عالي	29	27.6
	ماجستير فأعلى	30	28.6
الدورات التي حصلت عليها	أخذ دورة	90	85.7
	لم يأخذ	15	14.3
	المجموع	105	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون بإعداد أداة الدراسة التي تكونت من قسمين: الأول بيانات شخصية، والثاني اشتمل على (40) فقرة بصورتها الأولية موزعة على أربعة مجالات، وتم إجراء التعديلات اللازمة على فقرات الأداة بعد الاستعانة بذوي الخبره والاختصاص حتى ظهرت بشكلها النهائي، وأصبحت مكونة من (36) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي: المجال الأول (المعيقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية)، وتكون من (7) فقرات، المجال الثاني (المعيقات المتعلقة بالطلبة) واحتوى هذا المجال على (11) فقرة، المجال الثالث (المعيقات المتعلقة بالمعلمين) وقد تكون من (8) فقرات، المجال الرابع (المعيقات المتعلقة بالإدارة) وتكون من (10) فقرات.

وقد تم إعتماد مقياس ليكرت الخماسي وفق التدرّج التالي: (عالية جداً، عالية، متوسطة، متدنيه، متدنية جداً). حيث تم إعطاء:(5) درجات للفئة بدرجة عالية جداً، و(4) درجات للفئة بدرجة عالية، و(3) درجات للفئة بدرجة متوسطة، ودرجتان للفئة بدرجة متدنية، ودرجة للفئة بدرجة متدنية جداً.

صدق الأداة وثباتها:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص بجامعة اليرموك ومديرية التربية في لواء الكورة، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى انتماء كل فقرة للمجال الذي تندرج تحته، وسلامة الصياغة اللغوية ووضوح المعنى. وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم قام الباحثون بإجراء التعديلات اللازمة على فقرات الأداة، حتى ظهرت بشكلها النهائي، وبذلك اعتبر الباحثون آراء المحكمين وتعديلاتهم دلالة صدق كافيه لأغراض الدراسة.

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وتراوحت قيم الثبات لمجالات المعوقات بين 0.90% - 0.84%، وتُعد جميع قيم الثبات السابقة مقبولة لإجراء هذه الدراسة، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالات الأداة

المجال	ثبات التجانس
المعوّقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية.	0.90
المعوّقات المتعلقة بالطلبة.	0.85
المعوّقات المتعلقة بالمعلمين.	0.77
المعوّقات المتعلقة بالإدارة.	0.84

إجراءات الدراسة:

لتنفيذ هذه الدراسة قام الباحثون، بما يأتي:

1- تم إعداد أداة الدراسة بما يتفق مع أهدافها والتأكد من صدقها وثباتها.

2- تم زيارة المدارس والالتقاء بالمعلمين والمعلمات من خلال مديري المدارس لإطلاعهم على أهداف الدراسة، وكيفية تعبئة الاستبانات والرد على استفساراتهم.

3- تم تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة بإشراف الباحثين أنفسهم.

4- وقد تم تفريغ أداة الدراسة في جداول خاصة، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة عن طريق الحاسوب للتوصل إلى النتائج ومناقشتها.

5- أرتأى الباحثون استخدام المعيار المتدرج التالي للحكم على درجة معوقات استخدام المنظومة (من 4.5-5عالية جداً، ومن 3.5-4.49 بدرجة عالية، ومن 2.5-3.49-بدرجة متوسطة، ومن 1.5-2.49 متدنية، ومن 1-1.49- بدرجة متدنية جداً)، وتم اعتماد هذا التدريج من أجل الكشف عن المعيقات التي تكون متطرفة على المقياس وبدرجة عالية جداً من أجل ضرورة وسرعة حلها، والتي تأتي بدرجة عالية من أجل تسليط الضوء عليها ومحاولة حلها، والتي جاءت بدرجة متوسطة من أجل معرفة وفهم طبيعة هذه المعوقات، ومن ثم الكشف عن أهمية المعيقات وتصنيفاتها حسب أهميتها وتأثيرها على المعلمين.

متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

1- المتغيرات المستقلة:

- الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات: (بكالوريس، دبلوم عالي، ماجستير فأعلى).
- الدورات التدريبية، ولها مستويان: (أخذ، لم يأخذ).

وقد تم اختيار متغير الجنس بسبب اختلاف نمط التفكير بين فئات هذا المتغير، إضافة إلى أن مجتمع المعلمين يتكون من ذكور وإناث، أما اختيار متغير المؤهل العلمي لعلاقته بالجانب المعرفي واختلاف مستوياته يدل على اختلاف المعرفة والمهارة الموجودة لدى كل فرد، ويشمل مستويات هذا المتغير جميع المعلمين في وزارة التربية والتعليم من البكالوريوس إلى الدكتوراه، وأما اختيار متغير الدورات التدريبية ينبع من اهتمام الباحثين لكشف ومعرفة درجة المعوقات التي تواجه المعلمين الذين اشتركوا بهذه الدورات التي تعقدها الوزارة مقارنة بالذين لم يشتركوا في مثل هذه الدورات.

2- المتغيرات التابعة:

- درجة المعوقات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند استخدامهم لمنظومة التعلم الإلكتروني، ولها أربعة مجالات:

المجال الأول: المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية.

المجال الثاني: المعوقات المتعلقة بالطلبة.

المجال الثالث: المعوقات المتعلقة بالمعلمين.

المجال الرابع: المعوقات المتعلقة بالإدارة.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول، وتم استخدام تحليل التباين الثلاثي للإجابة عن السؤال الثاني، واستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لفحص الفروق في المجالات الأربعة لأداة الدراسة حسب المتغيرات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي نصه: "ما درجة معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الرتبة	رقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	المعوقات المتعلقة بالمعلمين	3.99	.66	عالية
2	4	المعوقات المتعلقة بالإدارة	3.70	.74	عالية
3	1	المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية	3.68	1.14	عالية
4	2	المعوقات المتعلقة بالطلبة	3.63	.68	عالية

يتضح من الجدول (3) أن مجال المعوقات المتعلقة بالمعلمين قد شكل أكبر معوق بمتوسط حسابي مقداره(3.99)؛ يليه مجال المعوقات المتعلقة بالإدارة بمتوسط (3.70)؛ ثم جاء مجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية بمتوسط حسابي بلغ (3.68)؛ بينما جاءت المعيقات المتعلقة بالطلبة بأقل متوسط حسابي (3.63)، وفيما يلي تفصيل لفقرات كل مجال حسب المتوسطات الحسابية المرتبة تنازلياً كما ظهرت بالجدول (3):

المجال ذو الترتيب الأول: المعوقات المتعلقة بالمعلمين: حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال ذي الرتبة الأولى "المعوقات المتعلقة بالمعلمين" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	21	كثرة الأعمال التي تقع على عاتق المعلم	4.52	.68	عالية جداً
2	23	صعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي	4.26	.90	عالية
3	24	قلة الحوافز المعنوية للمعلمين لاستخدام منظومة التعلم الإلكتروني	4.23	1.07	عالية
4	19	النقص في الدورات التدريبية لاستخدام منظومة التعلم الإلكتروني	4.16	1.12	عالية
5	20	عدم امتلاك المعلمين مهارات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني	3.95	1.12	عالية
6	26	تشكل اللغة الانجليزية عقبة في امتلاك واستخدام التعلم الإلكتروني	3.76	1.11	عالية
7	22	قلة دافعية المعلمين نحو استخدام منظومة التعلم الإلكتروني	3.62	1.13	عالية
8	25	اتجاهات المعلمين السلبية نحو استخدام منظومة التعلم الإلكتروني	3.44	1.29	متوسطة

يبين جدول (4) أن الفقرة والتي نصت " كثرة الأعمال التي تقع على عاتق المعلم" جاءت بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.52)، وبدرجة عالية جداً وبانحراف معياري (0.68). وجاءت الفقرات ذوات الرتب من (2-7) ضمن درجة عالية بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (4.26-3.62)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.90-1.13)، وجاءت الفقرة الأخيرة ذات الرتبة (8) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.44)، وبدرجة متوسطة، وبانحراف معياري بلغ (1.29).

المجال ذو الترتيب الثاني: المعوقات المتعلقة بالإدارة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المعوقات المتعلقة بالإدارة، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال ذي الرتبة الثانية "المعوقات المتعلقة بالإدارة" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	28	زيادة العبء الدراسي على المعلم	4.33	.91	عالية
2	35	عدم تقديم الحوافز المادية للمعلمين الذين يتقنون استخدام منظومة التعلم الإلكتروني	4.33	.91	عالية
3	32	عدم توفير الدورات المستمرة لتطوير مهارات المعلمين	4.01	1.06	عالية
4	36	عدم وجود مشرف مختبر مختص في المدرسة	4.00	1.37	عالية
5	27	عدم وضوح أهداف استخدام منظومة التعلم الإلكتروني	3.90	.88	عالية
6	34	البيئة المدرسية لا تشجع على استخدام منظومة التعلم الإلكتروني	3.74	1.32	عالية
7	31	عدم وضوح أساليب وطرق التعليم بالتعلم الإلكتروني	3.61	.88	عالية
8	33	عدم قناعة المجتمع بالتعلم الإلكتروني	3.23	1.27	متوسطة
9	30	نظرة المجتمع بمستوى أقل إلى خريجي التعلم الإلكتروني	2.91	1.32	متوسطة
10	29	عدم اعتراف بعض الدول بشهادات التعلم الإلكتروني	2.90	1.30	متوسطة

يلاحظ من الجدول (5) بأن الفقرات ذوات الرتب من (1-7) قد جاءت ضمن درجة عالية بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.61-4.33) وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.88-0.91). وجاءت بقية الفقرات ذوات الرتب (8-10) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.90-3.23)، وبدرجة متوسطة، وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (1.27-1.30).

المجال ذو الترتيب الثالث: مجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال ذي الرتبة الثالثة " المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	بطء الاتصال مع موقع منظومة التعلم الإلكتروني	3.84	1.11	عالية
2	6	كثرة انقطاع الاتصال أثناء استخدام منظومة التعلم الإلكتروني	3.76	1.10	عالية
3	1	قلة توافر مختبرات الحاسوب داخل المدرسة	3.67	1.54	عالية
4	2	النقص في خدمات الصيانة للأجهزة بصورة دورية	3.67	1.33	عالية
5	3	سوء التجهيزات الفنية داخل المختبرات المدرسية	3.66	1.39	عالية
6	4	النقص في عدد أجهزة الحاسوب داخل المختبر	3.66	1.38	عالية
7	7	النقّص في تصميم المواد التعليمية وإنتاجها	3.52	1.23	عالية

يلاحظ من الجدول (6) أن كافة الفقرات ذوات الرتب من (1-7) قد جاءت ضمن درجة معوق عالية بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.52-3.84) وبانحراف معياري تراوح ما بين (1.11-1.23).

المجال ذو الترتيب الرابع: المعوقات المتعلقة بالطلبة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعيقات المتعلقة بالطلبة، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال ذي الرتبة الرابعة " المعوقات المتعلقة بالطلبة" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	10	كثرة أعداد الطلبة في الصف الدراسي يعيق استخدام منظومة التعلم الإلكتروني في المختبر	4.43	.86	عالية
2	11	عدم توافر الانترنت لدى الطلبة في البيت	4.40	.84	عالية
3	17	انشغال الطلاب في مواقع ليس لها علاقة بالتعلم الإلكتروني	4.11	1.02	عالية
4	8	عدم امتلاك الطلبة لمهارات الحاسوب ومنظومة التعلم الإلكتروني وخصوصاً طلبة المراحل الابتدائية	4.10	1.02	عالية
5	16	الافتقار إلى العلاقات الانسانية بين المعلم والطالب	3.74	1.08	عالية
6	14	تغفل منظومة التعلم الإلكتروني تنمية الجانب الوجداني لدى الطلبة	3.44	1.14	متوسطة
7	18	لا تتوفر الرغبة لدى الطلبة في التعلم الإلكتروني	3.26	1.04	متوسطة
8	13	عدم تلبية منظومة التعلم الإلكتروني للحاجات التعليمية للطلاب	3.23	1.23	متوسطة
9	12	عدم اقتناع الطلبة بجدوى استخدام منظومة التعلم الإلكتروني	3.17	1.16	متوسطة
10	15	قد ينمي التعلم الإلكتروني الانطوائية والعزلة الاجتماعية	3.04	1.16	متوسطة
11	9	عدم تقبل الطلبة لفكرة التعلم الإلكتروني	3.00	1.07	متوسطة

يبين جدول (7) أن الفقرات ذوات الرتب (1-5) قد جاءت ضمن درجة عالية بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (4.43-3.74)، وبانحرافات معيارية (0.86-1.08)، بينما جاءت بقية فقرات هذا المجال ذوات الرتب من (6-11) بدرجة متوسطة وتراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (3.44-3.00)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.14-1.07).

يتبين من النتائج أن المعوقات المتعلقة بالمعلمين جاءت بالمرتبة الأولى، والمعوقات المتعلقة بالإدارة في المرتبة الثانية، والمعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية جاءت في المرتبة الثالثة، بينما جاء مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأخيرة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام منظومة التعلم الإكتروني من المهام الأساسية في مهنة التعليم وتتعلق بطبيعة عمل المعلمين، مما يتطلب منهم القدرة على استخدامها وتوظيفها في المواقف التعليمية، وهي من أبرز وأهم المعوقات التي تواجههم وقد جاءت في المرتبة الأولى، إضافة إلى المعوقات الأخرى التي تواجههم عند استخدامهم للمنظومة كالمعوقات الإدارية والبنية التحتية والتجهيزات الأساسية، إضافة إلى المعوقات المتعلقة بالطلبة.

أما فيما يتعلق بفقرات كل مجال من مجالات الدراسة، فقد جاء المجال الذي يتناول المعوقات المتعلقة بالمعلمين في الترتيب الأول، فقد تنوعت فقراته ما بين معيقات تمثل درجة عالية جداً مثل (كثرة الأعمال التي تقع على عاتق المعلم)، وعالية مثل(قلة الحوافز المعنوية للمعلمين لاستخدام منظومة التعلم الإلكتروني)، وقد يكون السبب في ذلك أن المعلمين هم من يقع على عاتقهم تطبيق وتفعيل استخدام هذه المنظومة في الميدان التربوي، إضافة إلى ارتفاع نصاب المعلم من الحصص التدريسية، وكثرة الأعمال الكتابية التحضيرية والتقويمية المطلوبة منه، وكثرة المناوبات ومتابعة الطلبة، وقلة الدورات المتخصصة في مهارات منظومة التعلم الإلكتروني بشكل متخصص، وبالتالي افتقار بعض المعلمين إلى امتلاكهم لمهارات التعامل مع هذه المنظومة. وأقل المعوقات التي لها علاقة بالمعلم كانت بدرجة متوسطة مثل (اتجاهات المعلمين السلبية نحو استخدام منظومة التعلم الإلكتروني)، ويعزى ذلك إلى انتشار أجهزة الحاسوب في معظم البيوت وفي جميع مجالات الحياة، مما قلل من الاتجاهات السلبية عند المعلمين نحو استخدام الحاسوب بشكل خاص والمنظومة بشكل عام وبالتالي جاءت هنا بدرجة متوسطة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الرويلي (2003)، التي أشارت إلى أن أهم معوقات استخدام المعلمين للإنترنت هو كثرة الحصص الأسبوعية. واتفقت أيضا مع دراسة الريفي (2006)، التي أشارت إلى أن عدم وجود مكافآت مناسبة للأساتذة الذين يستخدمون التكنولوجيا في دعم مساقاتهم، وعدم إيمان بعض الأساتذة بجدوى استخدام التعلم الإلكتروني هي من أهم معوقات تطبيق التعلم الإلكتروني. واتفقت أيضاً مع دراسة خزاعلة وجوارنة (Khazaleh & Jawarneh, 2006)، التي أشارت إلى ضعف فعالية برامج تدريب المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات. كما اتفقت مع دراسة العتيبي (2006)، والتي أشارت إلى أن أكثر المعوقات الخاصة بالمعلم هي كثرة الأعباء المطلوبة منه، أما من حيث المعوقات الناتجة عن الحوافز المادية فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كونا (Conna, 2007)، التي أشارت إلى أن المعوقات المالية هي أكثر المعوقات.

وجاء في الترتيب الثاني المجال الذي يتناول المعوقات المتعلقة بالإدارة وقد تنوعت فقراته ما بين الدرجة العالية مثل

(زيادة العبء الدراسي على المعلم)، والدرجة المتوسطة مثل (عدم قناعة المجتمع بالتعلم الإلكتروني)، ويعزى ذلك إلى النقص في التجهيزات الخاصة بالتعلم الإلكتروني وعدم توفير كافة الامكانات والموارد لإنجاح مثل هذا التعلم كون منطقة لواء الكورة من المناطق النائية، إضافة إلى بعد الإدارة عن الواقع والبيئة العامة في هذا اللواء، وقلة الحوافز التي تعطى للمعلمين الذين يستخدمون ويطبقون التعلم الإلكتروني في تدريسهم، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها خزاعلة وجوارنة (Khazaleh & Jawarneh, 2006) التي أشارت إلى قلة كفاية الوقت اللازم للمعلمين للتخطيط والإعداد لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس بسبب زيادة العبء الدراسي، واتفقت مع نتائج دراسة بني دومي والشناق (2007)، التي أظهرت عدم وجود فنيين لمختبرات الحاسوب، وتتفق أيضاً مع دراسة غلام (2007)، التي أشارت إلى غياب الأنظمة واللوائح المانحة للدرجات العلمية لطلاب وطالبات التعلم الإلكتروني، واتفقت مع دراسة نايدا (Naida, 2003) التي أشارت إلى قلة المعلومات والمعرفة والخبرة في تكنولوجيا التعلم الإلكتروني.

أما المجال الذي يتناول المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية فقد جاء بالترتيب الثالث، ويظهر من النتائج أن جميع فقرات هذا المجال جاءت معيقة بدرجة عالية. وقد يعزى السبب إلى حداثة إدخال منظومة التعلم الإلكتروني إلى وزارة التربية والتعليم، مما يترتب عليها الكثير من الالتزامات والأعباء المالية، مما ينجم عنه بعض النقص في تجهيزات مختبرات الحاسوب، والنقص في بعض الخدمات المتعلقة بمنظومة التعلم الإلكتروني، وبالتالي أدركت وزارة التربية والتعليم هذا الجانب، فهي تعمل حالياً على تزويد الكثير من المدارس بأجهزة الحاسوب، ومختلف التجهيزات الفنية للمختبرات الحاسوبية المدرسية، إضافة إلى سعيها إلى إنشاء شبكة الألياف الضوئية لتحل محل الشبكة الحالية، وما سيكون لها من أثر في التغلب على مشكلتي بطء وانقطاع الاتصال أثناء الاستخدام، فلا بد من توفير صيانة للأجهزة وكادر فني لمتابعة حسن أداء الشبكة، وضمان عدم انقطاعها أو التقليل من عطلها، والمشكلات المتكررة فيها. وقد جاءت بدرجة عالية في منطقة لواء الكورة بسبب عدم أخذ الأولويات في الوزارة بتزويده بالأجهزة، وتوفير الدورات بسبب بعد المنطقة عن المركز، بالإضافة إلى إدخال تقنية وتطبيقات التعلم الإلكتروني على بنية تحتية غير مناسبة من حيث المباني المستأجرة غير المناسبة والمباني القديمة غير المجهزة لاستقبال مثل هذا النوع من التعلم، مما يؤدي إلى كثرة الأعطال وعدم ملاءمة المكان لاستخدام المنظومة، وبالتالي عدم تفعيلها واعتبار مثل هذه الأشياء من المعوقات الأساسية التي تحد من الاستخدام، وقد يعزى السبب أيضاً إلى عدم مواكبة التطورات السريعة في أجهزة الحاسوب بسبب التكلفة المادية، وقلة الخطوط الهاتفية وبعد المنطقة عن المدن الرئيسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اندرسون (Anderson, 2008)، والتي أشارت إلى تحديات في المدخل (البنية التحتية والربط مع شبكة الحاسوب). كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بني دومي والشناق (2007)، التي أشارت إلى بطء الإنترنت في فتح صفحات البرنامج، وعدم توافر المساعدة الفنية عند الحاجة، وعدم تجهيز مختبر الحاسوب بما يلزم من طابعات وسماعات وورق طباعة؛ أي سوء التجهيزات الفنية داخل المختبرات المدرسية. واتفقت أيضاً مع دراسة خزاعلة وجوارنة (Khazaleh & Jawarneh, 2006)، التي أشارت إلى النقص الحاد في أجهزة الحاسوب والتجهيزات المتصلة بتكنولوجيا المعلومات في المدارس. واتفقت كذلك مع دراسة العتيبي (2006)، التي أشارت إلى عدم جاهزية البنية المعلوماتية.

أما في الترتيب الأخير فقد جاء المجال الذي يتناول المعوقات المتعلقة بالطلبة، حيث أظهرت النتائج أن فقرات هذا المجال تنوعت في درجة المعوق فمنها من كان بدرجة عالية مثل الفقرة (كثرة أعداد الطلبة في الصف الدراسي يعيق استخدام منظومة التعلم الإلكتروني في المختبر) والآخر كان بدرجة متوسطة مثل الفقرة (تغفل منظومة التعلم الإلكتروني تنمية الجانب الوجداني لدى الطلبة). وقد يفسر ذلك بأن مشكلة ازدحام الطلبة في الصف الدراسي تعد من أكثر المعوقات المتعلقة بالطلبة والتي تواجه المعلمين عند استخدامهم وتوظيفهم لمنظومة التعلم الإلكتروني.

ويعزى ذلك إلى قلة المختبرات الحاسوبية المتوافرة في المدارس، وإذا توافرت فإنها لا تتناسب مع الأعداد المتزايدة من الطلبة في كل عام دراسي، فضلاً عن عدم توافر خدمة الانترنت في منازلهم مما لا يتيح لهم فرصة التفاعل مع هذا النوع من التعلم، إضافة إلى عدم امتلاكهم للمهارات الأساسية للمنظومة، واقتصار المنظومة على الجانب المعرفي والمهاري وإغفالها لتنمية الجانب الوجداني والتشاركي بين الطلبة، عدا عن البيئه المحلية التي تعاني الفقر، وبالتالي عدم القدرة على توفير اشتراكات انترنت منزلية، أو حتى الذهاب إلى مقاهي الانترنت التي يندر وجودها في هذه المنطقة مما ينعكس على توظيف واستخدام بعض تطبيقات هذه المنظومة التي تتطلب في بعض تطبيقاتها أن يستخدمها الطالب في المنزل أو من خارج أوقات الدوام المدرسي، بالإضافة إلى عدم كفاية وقت الحصص لتفعيل تطبيقاتها.

وقد يعزى ذلك أحيانا إلى غموض مفهوم التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم، وجهل الطلبة بهذا النوع من التعلم، مما يترتب عليه عدم استجابتهم وتفاعلهم مع هذا النمط الجديد، خاصة وأنهم يفتقرون إلى الخبرة الكافية في ذلك، بالإضافة إلى أعبائهم وواجباتهم الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اندرسون (Anderson, 2008)، التي أشارت إلى أن إحدى العقبات هي نوعية الطلبة. كما اتفقت مع دراسة خزاعلة وجوارنة (Khazaleh & Jawarneh, 2006)، التي أظهرت قلة امتلاك طلبة المدارس لمهارات وكفايات تكنولوجيا المعلومات الأساسية. واتفقت كذلك مع دراسة العتيبي (2006) التي أظهرت أن كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد هي من أهم المعوقات. واتفقت أيضاً مع دراسة بني دومي والشناق (2007)، التي أشارت إلى أن أهم معوقات التعلم الإلكتروني هي

كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد، وعدم توفر خدمة الإنترنت في البيت.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لدرجة معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	الإحصائي	المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية	المعوقات المتعلقة بالطلبة	المعوقات المتعلقة بالمعلمين	المعوقات المتعلقة بالإدارة	الأداة ككل
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.10	3.81	4.14	3.82	3.94
		الانحراف المعياري	0.72	0.63	0.65	0.77	0.61
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.34	3.48	3.87	3.60	3.57
		الانحراف المعياري	1.30	0.69	0.65	0.69	0.70
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.44	3.47	3.92	3.55	3.59
		الانحراف المعياري	1.24	0.63	0.63	0.72	0.68
	دبلوم عالي	المتوسط الحسابي	3.74	3.50	3.96	3.77	3.72
		الانحراف المعياري	1.18	0.66	0.71	0.67	0.63
	ماجستير فأعلى	المتوسط الحسابي	3.99	4.00	4.14	3.86	3.99
		الانحراف المعياري	0.87	0.64	0.68	0.80	0.68
الدورات التي حصلت عليها	أخذ دورة	المتوسط الحسابي	3.68	3.66	4.03	3.67	3.75
		الانحراف المعياري	1.13	0.61	0.61	0.74	0.64
	لم يأخذ	المتوسط الحسابي	3.67	3.44	3.77	3.85	3.67
		الانحراف المعياري	1.22	0.98	0.93	0.74	0.93

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجالات معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية ناتجة عن اختلاف فئات ومستويات كل متغير من متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة هذه الفروق، فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي على المجالات كما في الجدول (9).

جدول (9): تحليل التباين الثلاثي لدرجة معوقات استخدام منظومة التعلم الالكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
الجنس	المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية	7.574	1	7.574	7.046	.009
	المعوقات المتعلقة بالطلبة	.592	1	.592	1.468	.229

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
	المعوقات المتعلقة بالمعلمين	.575	1	.575	1.489	.225
	المعوقات المتعلقة بالإدارة	.274	1	.274	.529	.469
المؤهل العلمي	المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية	.847	2	.423	.394	.675
	المعوقات المتعلقة بالطلبة	3.639	2	1.819	4.513	.013
	المعوقات المتعلقة بالمعلمين	.301	2	.150	.390	.678
	المعوقات المتعلقة بالإدارة	1.046	2	.523	1.012	.367
الدورات التي حصلت عليها	المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية	.914	1	.914	.850	.359
	المعوقات المتعلقة بالطلبة	.067	1	.067	.166	.685
	المعوقات المتعلقة بالمعلمين	.167	1	.167	.434	.512
	المعوقات المتعلقة بالإدارة	.994	1	.994	1.922	.169
الخطأ	المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية	1558.531	105			
	المعوقات المتعلقة بالطلبة	1430.174	105			
	المعوقات المتعلقة بالمعلمين	1719.969	105			
	المعوقات المتعلقة بالإدارة	1491.540	105			
الكلي	المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية	135.317	104			
	المعوقات المتعلقة بالطلبة	47.688	104			
	المعوقات المتعلقة بالمعلمين	45.963	104			
	المعوقات المتعلقة بالإدارة	56.309	104			

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الجنس في مجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية، وكانت الفروق لصالح الذكور، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائياً في باقي المجالات. كما يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للمؤهل العلمي في المعوقات المتعلقة بالطلبة، ولصالح حملة

جدول (10): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) لمتغير المؤهل العلمي على المعوقات المتعلقة بالطلبة

	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	دبلوم عالي	ماجستير فأعلى
بكالوريوس	3.47			
دبلوم عالي	3.50	.03		
ماجستير فأعلى	4.00	*.53	*.50	

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المؤهل العلمي (الدبلوم العالي) والمؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) ولصالح المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) من الماجستير فأعلى، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائياً في باقي المجالات، ولبيان هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (10). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الدورات التدريبية في جميع المجالات.

جهة حيث بلغ المتوسط الحسابي (للماجستير فأعلى) 4.00 بينما بلغ المتوسط الحسابي للدبلوم العالي (3.50)، كما يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) والمؤهل العلمي (بكالوريوس) ولصالح المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) بمتوسط حسابي بلغ (4.00) بينما حصل المؤهل العلمي (بكالوريوس) على متوسط حسابي بلغ (3.74).

يتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني يعزى لمتغير الجنس على مجال المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والتجهيزات الأساسية لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً على باقي المجالات. وقد يفسر ذلك أنه على الرغم من التجهيزات الأساسية والتقارب الكبير بين بيئة مدارس الذكور وبيئة مدارس الإناث إلا أن

النتائج كانت دالة لصالح الذكور، وقد يرجع السبب إلى كثرة الأعباء التي تقع على عاتق المعلمات في المدرسة والبيت والمجتمع، بينما المعلم له الحرية بشكل أكثر وبالتالي يتاح له الفرصة لاستخدام البيئة المتواجدة بكافة إمكاناتها، مما يتيح له الفرصة لمعرفة الجوانب والعوائق التي تواجهه عند الاستخدام؛ لأن طبيعة البيئة المحافظة قد لا تتيح للإناث استخدام الإنترنت والتكنولوجيا بالشكل الكامل، وبالتالي عدم استخدامهن للأدوات والتكنولوجيا، مما يحول دون اكتشافهن للمعوقات، إضافة إلى عدم اتصال أغلب البيوت بشبكة الانترنت نتيجة الكلفة المادية، وبطء الاتصال المنزلي، مما شكل معوقات للذكور أكثر منه لدى الإناث الذين تتاح لهم الفرصة لاستخدام وتطبيق الوسائل التكنولوجية الحديثة في أي وقت ولأي مدة، وممارسة أنشطة لها علاقة بالتعلم الإلكتروني، مما يجعل الذكور على دراية بشكل أكبر بالمعوقات التي تواجههم أثناء التطبيق؛ لان كثرة التطبيق تعطي صورة واضحة عن المعيقات التي تواجههم. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (العتيبي، 2006)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث، وتتعارض كذلك مع دراسة (الشيخ ومحمد وعطية، 2006)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث أيضاً.

وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني لمتغير المؤهل العلمي على مجال المعوقات المتعلقة بالطلبة لصالح الماجستير فأعلى، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً على باقي المجالات، ويعزى ذلك إلى أن المعلمين من حملة الماجستيرفأعلى، قد ينظر اليهم من إدارة المدرسة، وزملائهم من حملة البكالوريوس والدبلوم العالي، ومن طلبتهم أيضاً، بأن لديهم القدرة على إمتلاك مهارات منظومة التعلم الإكتروني وإستخدامها في المواقف التعليمية بدرجة عالية تتناسب مع مؤهلاتهم العلمية التي يحملونها، مما إنعكس على درجة تقديرهم لمعيقات إستخدام منظومة التعلم الإكتروني، أكثر من زملائهم، حملة درجتي البكالوريوس والدبلوم العالي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العتيبي، 2006)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في معوقات التعلم الإلكتروني لصالح المؤهل العلمي الماجستير والدكتوراه، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية على كافة مجالات الاستبانة.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثون، بما يلي:

- إعادة النظر في الدورات التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم، وتطويرها بحيث تناسب المتطلبات الوظيفية والمهنية للمتدربين وتلبي احتياجاتهم.
- العمل على زيادة الاهتمام بالبنية التحتية وتجهيزاتها التقنية والتكنولوجية من أجل تهيئة الظروف المناسبة للمعلمين لاستخدامهم منظومة التعلم الإلكتروني في التدريس.
- إجراء مزيد من الدراسات المماثله لهذه الدراسة لتشمل مناطق تعليمية أوسع وعينة أكبر؛ للتمكن من تعميم نتائج هذه الدراسة.

المصادر والمراجع:

أبو الحسن، سلام (2007). منظومة التعلم الإلكتروني. **رسالة المعلم، الأردن**، 45(3)،60-63.

أبو يوسف، غادة (10 شباط، 2008). **الإستراتيجية الوطنية للتعليم تشكل ركيزة لمستقبله**. جريدة الدستور- عمان، صفحة 33.

بني دومي، حسن والشناق، قسيم (2007). **معيقات التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة**. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد، مسقط، 27-29 مارس، 2007.

الخليفة، هند (2002). **الاتجاهات والتطورات الحديثة في خدمة التعليم الإلكتروني**. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، 16-17 آب، 1423هـ.

الرويلي، زايد (2003). **استخدام شبكة الإنترنت في مراكز مصادر التعلم والتعليم لدعم التدريس من وجهة نظر معلمي وطلاب المرحلة الثانوية الحكومية في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الريفي، محمد (2006). **التعليم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية بغزة: تطبيقات ومعوقات**. تاريخ الدخول 15/ 11/ 2008، من المصدر www.elearning.edu.sa

سالم، رائدة (2007). **تكنولوجيا التعليم**. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

الطباخ، حسناء والهادي، محمد (2005). **إستراتيجية تطوير وإدارة المحتوى الإلكتروني للمقررات الدراسية بناء على نماذج التعلم المتاحة**. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، القاهرة، 15-17 فبراير، 2005.

عبد العزيز، حمدي (2008). **التعليم الإلكتروني الفلسفة- المبادئ –الأدوات -التطبيقات**. عمان: دار الفكر.

العتيبي، نايف (2006). **معيقات التعلم الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم السعودية من وجهة نظر القادة التربويين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

العريفي، يوسف (2003). **التعلم الإلكتروني تقنية واعدة وطريقة رائدة. ندوة التعليم الإلكتروني**، مدارس الملك فيصل، الرياض،1424/2/20هـ.

غلام، كمليا (2007). **معوقات التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية: بالتطبيق على جامعة الملك عبد العزيز بجدة.** استرجعت في 20/ 11 /2008، من المصدر www.kau.edu.sa

المجموعة المتكاملة للتكنولوجيا (2006). **منظومة التعلم الإلكتروني المتكاملة للعالم العربي**، استرجعت في 2009/2/11، من المصدر www.itgsolution.com

محمد، جبرين والشيخ، عاصم وعطية، أنس (2006). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، *7(4)*،184-206.

الموسى، عبد الله ومبارك، أحمد (2005). **التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2006). **دليل استخدام منظومة التعلم الإلكتروني**. استرجعت في 2009/2/11، من المصدر www.elearning.jo

Anderson, A. (2008). Seven major challenges for e-learning in developing countries: Case study EBIT, Sri Lanka. *International Journal of Education and Development using ICT,4(3).* Retrieved from: http://www.ijedict.dec.uwi.edu//viewarticle.php?id=472&layout=html

Conna, B. (2007). *An Investigation of Incorporating online Courses in public high school curricula*. Retrieved from: http://www.proquset.umi.com

Khan, B. (2002). Dimensions of E-learning**.** *Educational Technology, 1(42)*, 59-60

Khazaleh, T. And Jawarneh, T. (2006). Barriers to effective information technology integration in Jordanian schools as perceived by in-service teachers. *Jordan Journal of Educational Sciences, 2(4)*: 281-292.

Naida, S. (2003). Trends in faculty use and perceptions of E-learning. *Learning & Teaching in Action. 2(3)*, 29-36.

Rodny, S. (2002). The integration of instructional technology into public education: Promises and challenges. *Educational Technology*, 1(42)**,** 5- 13.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 1، 2010، 41- 52

المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض

أحمد الزق* وعبد العزيز السويري**

تاريخ تسلم البحث 2008/6/5 تاريخ قبوله 2010/1/14

ملخص: هدفت هذه الدراسة تعرف المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض. تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، (150) طالب من الطلبة ذوي صعوبات التعلم (75/ ذ و75/ ث) و(150) طالب من الطلبة العاديين (75/ ذ و75/ ث)، وموزعين بالتساوي على الفئات العمرية الثلاث (7-8)، و(9-10)، و(11-12) سنة. أشارت النتائج إلى أن أكثر مشكلات اللغة الاستقبالية شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية تتمثل في الفقرات (الاستماع ضمن مجموعة، واستيعاب معاني الكلمات، واتباع التعليمات، واستيعاب المناقشة الصفية، وتذكر المعلومات، وتمييز حروف الجر، والفهم)، بينما كانت أكثر مشكلات اللغة التعبيرية شيوعاً لديهم الفقرات (ضبط شدة الصوت ونوعيته، والمفردات، والقواعد، وتذكر الكلمات، وتسمية حروف الجر، وتسمية الأفعال من الصور، والتهجئة، والتعبير عن النفس، والمشاركة في المناقشات الصفية، ورواية القصص والخبرات الخاصة، والتعبير عن الأفكار، والتعبير الكتابي). كما تشير أبرز نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعدي اللغة الاستقبالية والتعبيرية لصالح الطلبة العاديين. كما تشير إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية في الأداء على بعد اللغة التعبيرية وذلك لصالح الإناث. وتشير كذلك إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فيما يتعلق باللغة الاستقبالية بين الأطفال من الفئة العمرية (7-8) سنوات والفئة العمرية (11-12) سنه، لصالح الفئة العمرية (11-12) سنه. (**الكلمات المفتاحية**: صعوبات التعلم، صعوبات التعلم اللغوية، مشكلات اللغة، اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية).

مقدمة: يعاني الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من عدد من المشكلات اللغوية، إذ تشير الدراسات إلى أن طلبة صعوبات التعلم بوجه خاص وصعوبات التعلم اللغوية تحديدا يواجهون العديد من المشكلات اللغوية، الأمر الذي ينعكس سلبيا على عملية التعلم والتواصل الاجتماعي (Lerner, 2000).

ويشير مفهوم صعوبات التعلم (Learning disabilities) إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بالحديث، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجئة. ويعتقد أن هذه الصعوبات تنشأ عن وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية (Kirk, 1962).

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
** أخصائي تربية خاصة، المملكة العربية السعودية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، اربد، الأردن.

Problems Related to Receptive and Expressive Language among Pupils with Language Learning Disabilities in the City of Riyadh

Ahmad Alzig, *Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.*
Abd Alaziz Alsewairy, *King Saud University,KSA.*

***Abstract**: The aim of the study was to identify the problems related to receptive and expressive language among learning disabled (LD) pupils in the city of Riyadh. The sample consisted of 300 pupils, (150 males/ 150 females). One hundred and fifty pupils were learning disabled and 150 pupils were normal. They spread over three age levels: 7-8, 9-10, and 11-12 years old. Results indicated that the most common problems of receptive language among LD pupils are represented in the items: listening within a group, word recognition, following instructions, comprehension of class discussion, recall of factual information, recognition of propositions, and comprehension. The most common problems of expressive language for the language LD pupils are represented in the items: control of intensity and quality of voice, vocabulary, grammar, recall of words, recalling of propositions, recognition of actions from pictures, spelling, self-expressing, participation in class discussion, telling tales and private experiences, expressing ideas, and writing composition. Furthermore, results indicated that, first, there were significant differences between LD pupils and normal pupils with respect to both receptive and expressive language problems; second, there were significant differences between LD males and females with respect to expressive language; and, third, 7-8 years old LD pupils have expressive language problems more than 11-12 year old pupils. (**Keywords**: Learning Disability, Language Learning Disability, Problems Related To Language, Receptive Language, Expressive Language).*

وقد عملت اللجنة الوطنية لصعوبات التعلم على تصنيف صعوبات التعلم ضمن مجموعتين وهي، أولا: صعوبات التعلم النمائية (Developmental Learning Disabilities) ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي. وثانيا: صعوبات التعلم الأكاديمية (Academic learning disabilities) ويقصد بها صعوبات التعلم في الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والتعبير والرياضيات. وتتفاعل الصعوبات النمائية مع الصعوبات الأكاديمية منتجة اضطرابات وصعوبات في السلوك الاجتماعي والانفعالي (NJCLD, 1994).

ويتسم مجتمع صعوبات التعلم بمجموعة واسعة من الخصائص، من هذه الخصائص: أولا، الصعوبات الخاصة بالقراءة (Mercer, 1997; Lerner, 2000)، وتمتاز هذه الصعوبات بكل أو

بعض السلوكات التالية: حذف أو إضافة أو إبدال أو تكرار بعض الكلمات، ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة والتمييز بين أحرف العلة (Mercer,1997). وكذلك تمتاز بصعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وبطء عملية القراءة، فيقرأ كلمة كلمة (Lerner, 2000). ويشير ونج (Wong, 1998) إلى أن بعض الأطفال ذوي صعوبات القراءة لديهم مشكلات في المهارات الصوتية، كارتفاع الصوت أو انخفاضه. ثانيا، صعوبات الكتابة (Writing difficulty)، وهي عبارة عن صعوبات في التعبير الكتابي عما يجول في نفس الفرد من أفكار، وتشمل: الجلوس غير المناسب ومسك القلم بشكل غير صحيح، وعكس رسم الحروف وكتابة الكلمات، وخلط في اتجاه الكتابة، وأخطاء في ترتيب الأحرف والمقاطع والكلمات، والخلط بين رسم الحرف في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، والخلط بين الأحرف المتشابهة شكلاً، وصعوبة في الالتزام بالكتابة على نفس السطر، ورداءة الخط بحيث تصعب قراءته (Lerner, 1993). ويشير توماس وزملاؤه (Thomas, Tuker, & Dossey, 1987) إلى أن مظاهر صعوبات الكتابة عند طلبة صعوبات التعلم تشمل كذلك كتابة ما يرد إلى أذهانهم سواء أكان مرتبطاً بموضوع الكتابة أم لا، وغالباً ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتفتقر إلى المعنى والمضمون. ثالثا، اضطراب اللغة والكلام: Language & Speech Disorders ويشمل هذا الاضطراب أكثر الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ يعاني طلبة صعوبات التعلم من بعض المصاعب في بعض جوانب اللغة، مثل استقبالهم الأصوات وفهم معانيها، وتذكر المادة اللفظية، ووضوح التعبير، وتتراوح هذه الصعوبات من الخفيفة إلى العميقة.

ويمكن الوقوف على أنماط مختلفة من المشكلات اللغوية التي يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعضها أو جميعها. وقد تتصل هذه المشكلات بقدرة المتعلم على استقبال المعلومات أو بقدرته على التعبير. ولذلك، فإن المتتبع لتقسيم المشكلات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في كثير من الكتب والمراجع يخلص إلى أن هذه المشكلات تتمحور في نوعين هما: مشكلات اللغة الاستقبالية ومشكلات اللغة التعبيرية. وهذا ما أكده العديد من الباحثين العرب (الروسان، 2000؛ والوقفي، 2003) والغربيين مثل هلاهان وزملائه وليرنر وماذر وجولدستاين وميرسر وسميث (Hallhan, Kauffman, & Loyal, 1992; Lerner, 2000; Mather & Goldstein 2001; Mercer, 1997; Smith, 2001).

وتُعرف اللغة الاستقبالية (Receptive language) بأنها مجموعة من المهارات التي تشمل سماع اللغة وفهمها واستخدامها (الفار، 2003). وتعرف على أنها قدرة الشخص على فهم التواصل وهو ما يعرف بالاستيعاب (الوقفي، 2003). وعرف زريقات (2004) اللغة الاستقبالية بأنها القدرة على فهم الكلمات والأفكار المنطوقة، ومعالجة المعلومات السمعية. كما عرفها ماذر وجولدشتاين (Mather & Goldstein, 2001)) على أنها قدرة الفرد على فهم ما يقال له، والمهارات الأساسية للنجاح في هذه العملية هي الإستماع، ويتطلب تلقي الرسالة التي تنقل إلينا وفهمها على نحو صحيح.

وتتبلور المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية في ضعف القدرة على فهم الاتجاهات وتمييزها، وفهم المفاهيم والمعاني المتعددة للكلمات وما ترمز أو تشير إليه، والربط ما بين الكلمات، وفهم الجمل المعقدة. كما يبدو الطفل الذي يعاني هذا النوع من المشكلات وكأنه غير منتبه ولم يسمع رغم سلامة حاسة السمع (Smith, 2001). ويُظهر الطفل صعوبة في فهم الكلمات المجردة، ويستخدم الظروف استخداما غير صحيح (Lerner, 2000).

وتُعرف اللغة التعبيرية (Expressive language) بأنها مجموعة المهارات المسؤولة عن تحويل الأفكار إلى رموز لغوية صوتية، وهنا تكون الرسالة لفظية أو أنها تحول إلى رموز صورية بصرية وتكون الرسالة بهذا الشكل كتابية. كما تعرف بأنها القدرة على نقل الرسالة التي ينوي الفرد نقلها، وهو ما يشار إليه أيضا باللغة الإنتاجية (الوقفي، 2003). وعرّف الروسان (2000) اللغة التعبيرية بأنها تلك اللغة التي تتمثل في قدرة الفرد على نطق اللغة وكتابتها. وعرفها زريقات (2004) بأنها القدرة على التعبير عن أفكارنا بكلمات منطوقة، والنطق هو القدرة على لفظ كل كلمة بوضوح.

وتتمثل مشكلات اللغة التعبيرية في ضعف القدرة على استخدام جمل طويلة أو معقدة أو مجردة، وضعف استخدام العبارات والكلمات والقواعد اللغوية الصحيحة، وضعف إدراك السياق الاجتماعي للغة، وضعف القدرة على متابعة الموضوع واختيار الكلمات الصحيحة (Smith, 2001). وبالتالي، فهي تشمل ضعف مناقشة المفاهيم والمصطلحات والتعبير عن الخبرات والصياغة اللغوية السليمة للأفكار والمعاني (Adams, Threiman, & Pressly, 1997; Lerner, 2000). ويشير عدد من الباحثين مثل السرطاوي وأبو جودة (2000) والوقفي (2003) وأوين (Owens, 1994) إلى أن صعوبات اللغة التعبيرية تمتاز بالخصائص التالية أو ببعضها: أولا، يظهر الطفل مقاومة للمشاركة في الحديث أو الإجابة عن الأسئلة. ثانيا، المحدودية في عدد المفردات التي يستخدمها الطفل، وكذلك اقتصار إجاباته على عدد معين من الأنماط الكلامية. ثالثا، يكون كلام الطفل غير ناضج، بحيث يظهر كلامه أقل من عمره الزمني.

وتشير الدراسات إلى وجود مشكلات في مجال اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية. فقد كما أجرى ريبوتشي (Rebouche, 1988) دراسة هدفت الكشف عن خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة. تكونت العينة من (21) طفلا من ذوي صعوبات التعلم. أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في اللغة التعبيرية والاستقبالية، كما وجد لديهم ضعفا في الانتباه وفي النشاطات غير الأكاديمية، كما أظهر الأطفال أعراضا مختلفة لصعوبات التعلم تختلف باختلاف العمر وعدد سنوات المشاركة في برامج صعوبات التعلم.

كما أجرى أحمد (1993) المشار إليه في (الشرقاوي، 1996) دراسة هدفت التعرف إلى الصعوبات النمائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بسلطنة عُمان، حيث طبقت الدراسة على (234) تلميذاً من الصفوف الرابع والخامس والسادس. أشارت النتائج إلى أن أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ هي صعوبات اللغة والكلام وصعوبات المعرفة والتفكير والصعوبات الإدراكية الحسية والذاكرة والاحتفاظ والانتباه والتركيز.

ويلمح المتتبع للدراسات في مجال صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات التعلم اللغوية بشكل خاص، أن هناك فروقا بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم في عدد من المشكلات اللغوية. فقد أجرى والش وآخرون (Wallach, Geraldine, & Butler, 1984) دراسة هدفت الكشف عن التراكيب اللغوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم. شملت العينة (120) طالباً وطالبة، نصفهم من العاديين والنصف الآخر ذوي صعوبات تعلم، تتراوح أعمارهم بين (7-11) عاما. أشارت النتائج إلى ضعف قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الإجابة عن الجمل الطويلة وفهم الأحداث الطويلة.

وفي البيئة الأردنية أجرى سالم (1988) دراسة على (432) طالبا من الذكور والإناث. أشارت النتائج إلى صدق الصورة الأردنية لمقياس مايكل بست، وإلى قدرتها على التمييز بين مجموعات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين. وقد تألف المقياس في صورته الأردنية النهائية من (24) فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية، وهي اختبار الاستيعاب، واختبار اللغة، واختبار المعرفة العامة، واختبار الحركة، واختبار السلوك الشخصي والاجتماعي.

كذلك أجرى مينوتي (Miniutti, 1990) دراسة هدفت التعرف إلى مدى انتشار ضعف اللغة ومشكلاتها لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال المضطربين انفعاليا. أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة بين مجموعتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والعاديين، ولكن لم يكن هناك فروق دالة بين مجموعتي الأطفال المضطربين انفعاليا والأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وأجرت اجودان (Ajodan, 1993) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين اللعب الرمزي والقدرات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة. بينت النتائج أن هناك تأخرا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في اللعب الرمزي مقارنة مع زملائهم العاديين وأن هناك ضعفا في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية. كما بينت النتائج أن للعمر الزمني تأثيرا أكبر على اللغة الاستقبالية.

كما أجرى فاوكيت ونكولسون (Fawcett & Nicolson, 1994) دراسة على عينة من (90) طفلاً أعمارهم ما بين (8-17) عاما، نصفهم عاديون والنصف الأخر من ذوي صعوبات التعلم. أشارت النتائج إلى وجود مشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم في المهارات القرائية مقارنة مع العاديين. وقد ظهر هذا الضعف في هذه المهارة لكل المثيرات الصوتية بغض النظر عن ضعف المثير الصوتي أو شدته أو نغمته.

كما أجرى روبرت وزملاؤه (Roberts, Rescorla, Giroux, & Stevens, 1998) دراسة قارنوا خلالها المهارات الصوتية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات اللغة الاستقبالية. وقد أُجريت الدراسة على (58) طفلاً في سن (3) سنوات. أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق الأطفال العاديين على أقرانهم من ذوي صعوبات اللغة التعبيرية في معدل الإنتاج الصوتي وفي نسبة الحروف الساكنة الصحيحة المنطوقة وفي طول الجمل المنطوقة.

كما أجرى لاريفي وكاتس (Larrivee & Catts, 1999) دراسة على (30) طفلا من ذوي الصعوبات في اللغة التعبيرية بالمقارنة مع العاديين. أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعبيرية صوتية كان أداؤهم أقل من أقرانهم فيما يتعلق بالتعرف على الكلمات والتعبير الصوتي والإدراك الصوتي للكلمات والحروف. كما أشارت إلى وجود علاقة ما بين القدرة الصوتية التعبيرية العادية وأثرها الإيجابي في القراءة لصالح الأطفال العاديين.

كما أجرى جيرولاميتو وزملاؤه (Girolametto, Wiigs, Smyth, Weitzman, & Pearce, 2001) دراسة هدفت فحص القدرات التعبيرية لمجموعة من الأطفال، (25) طفلا من عمر خمس سنوات والذين تم تشخيصهم بأنهم متأخرون لغوياً. بينت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللغة التعبيرية الذين أشركوا في برامج التدخل اللغوي المبكر حققوا نتائج إيجابية في القدرة التعبيرية عند بلوغ سن المدرسة.

وفي السياق ذاته، فقد أجرى يولريك وجلث (Urlike & Julth, 2003)، دراسة على (94) طفلا قارنوا خلالها بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم من حيث المشكلات اللغوية والمشاكل السلوكية. بينت النتائج أن صعوبات اللغة التعبيرية لذوي صعوبات التعلم تمثلت بالتحدث القليل، ووجود حصيلة لغوية قليلة، وضعف إدراك معاني المفردات، واختصار الجمل، وضعف استخدام القواعد، بينما تمثلت صعوبات اللغة الاستقبالية في ضعف فهم الكلمات والجمل البسيطة والمركبة وضعف الاستيعاب.

ومن الدراسات حول العلاقة بين الجنس وصعوبات التعلم، دراسة النجداوي (1996) حيث أجريت على عينة بلغت (200) طفلا، نصفهم من الإناث. هدفت الدراسة مقارنة الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومدى اختلاف هذه الفروق باختلاف جنس الطالب وعمره. وقد شملت هذه الخصائص الانتباه، واضطرابات الإدراك، واضطرابات الذاكرة، والتآزر الحركي البصري، وصعوبات القراءة، والتحصيل الدراسي. وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على كافة الاختبارات الفرعية. وأشارت إلى عدم وجود تفاعل بين نوع الطلبة والجنس والعمر إلا على متغير التآزر البصري الحركي.

ومن ناحية تطورية، تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن بعض المشكلات اللغوية تتأثر بعامل العمر الزمني، فقد أجرت سالم (1991) دراسة هدفت تشخيص القدرات النفس لغوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باستخدام اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية. طبقت الدراسة على 50 طالباً وطالبة، نصفهم من ذوي الصعوبات ونصفهم من العاديين. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح العاديين على كافة الاختبارات الفرعية. ولتحديد أي هذه الاختبارات يتأثر بمتغير العمر، أشارت النتائج إلى أن الاختبارات هي اختبار الاستقبال السمعي، والترابط السمعي، والتذكر السمعي، والإكمال القواعدي.

كما بحث ستوذرد (Stothard, 1998) صعوبات اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة حيث هدفت دراسته التعرف على المخرجات اللغوية لـ (88) طفلاً شخصوا بأن لديهم صعوبات في اللغة في سن 4 سنوات، كما هدفت متابعة لغتهم ونموها حتى سن الخامسة عشرة. وأظهرت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات اللغة تظهر لديهم هذه المشكلات بشكل جلي في سن (5-6) سنوات، حيث يكون الأداء ضعيفاً، ويكون الأطفال أكثر عرضة لمخاطر اللغة والقراءة والمشكلات التعليمية.

لاحظنا مما سبق أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من عدد من المشكلات اللغوية، سواء في اللغة التعبيرية أو الاستقبالية. لكن السؤال الآن: ما مجمل هذه المشكلات التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية عن التلاميذ العاديين؟ وهل تختلف هذه الصعوبات باختلاف الجنس والمرحلة العمرية؟ بالتأكيد، فإن هذه الأسئلة تشكل محور مشكلة هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

تُعد صعوبات اللغة والكلام من أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الشرقاوي، 1996)، وأن هذه الصعوبات تظهر في اللغة بشقيها اللغة التعبيرية والاستقبالية (Rebouche, 1988). لقد أكد لنا البحث في هذا الإطار وجود مشكلات في مجال اللغة الاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية تتمثل في ضعف القدرة على فهم الكلمات والجمل البسيطة والمركبة والاستيعاب (Urlike & Julth, 2003; Wallach et al, 1984)، وضعف في القراءة (Fawcett & Nicolson, 1994). كما يؤكد البحث وجود صعوبات في مجال اللغة التعبيرية تتمثل في نطق نسبة أقل من الألفاظ والمقاطع الصوتية الساكنة والمتحركة (Robert et al., 1998)، وضعف الحصيلة اللغوية وعدم إدراك معاني المفردات، وضعف استخدام القواعد (Urlike & Julth, 2003)، وضعف القدرة على التعبير (Larrivee & Catts, 1999). لكن يبقى السؤال: ما مجمل الصعوبات التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن العاديين؟ وهل تختلف هذه الصعوبات باختلاف العمر والجنس؟ لذلك، فقد جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف إلى أبرز المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض ومقارنتها مع الطلبة العاديين، ثم بحث مدى اختلافها باختلاف الجنس والعمر. وتحديدا، فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية (على مستوى دلالة 0.05):

1. ما أكثر مشكلات اللغة التعبيرية والاستقبالية شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعدي اللغة التعبيرية والاستقبالية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية والأطفال العاديين؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعدي اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية تعزى إلى الجنس؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعدي اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية تعزى لاختلاف العمر؟

أهميــة الدراســة:

هذه الدراسة لها أهمية نظرية وعملية، فمن الناحية النظرية نحن بحاجة إلى معرفة المزيد من المعرفة حول المشكلات اللغوية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية. ومن الناحية العملية، فإن التعرف إلى هذه المشكلات يمكن إن يساعد معلم التربية الخاصة على التخطيط الفعال في كيفية التعامل مع هذه المشكلات، والكشف عن هؤلاء الأطفال وتشخيص مشكلاتهم تمهيداً لعلاجها. أخيرا، فإن هذه الدراسة سعت إلى تطوير أداة للكشف عن مشكلات اللغة التعبيرية والاستقبالية، الأمر الذي قد يساهم في إثراء المعرفة العلمية في هذا المجال.

تعريف المصطلحات

الطلبة ذوو صعوبات التعلم اللغوية: هم أولئك الطلبة الذين تم تصنيفهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلم لغوية في المدارس العادية في مدينة الرياض، بناء على أسس التصنيف العلمية المتبعة في هذه المدارس.

صعوبات التعلم اللغوية: هي ضعف قدرة الفرد على فهم، أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد تكون هذه الصعوبات في مجال اللغة التعبيرية أو الاستقبالية.

مشكلات اللغة الاستقبالية: وتشمل السلوكيات التي لم يتقنها الطالب في مجال اللغة التعبيرية، وتعرف إجرائيا بتلك الفقرات التي يكون متوسط أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم عليها أقل من متوسط سلم التدريج للفقرة الذي يبلغ (2.5)، وذلك في البعد الأول من المقياس.

مشكلات اللغة تعبيرية: وتشمل السلوكيات التي لم يتقنها الطالب في مجال اللغة التعبيرية، وتعرف إجرائيا بتلك الفقرات التي يكون متوسط أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم عليها أقل من متوسط سلم التدريج للفقرة الذي يبلغ (2.5)، وذلك في البعد الثاني من المقياس.

محددات الدراسة

تحددت نتائج هذه الدراسة المسحية بمدى دقة تصنيف التلاميذ إلى عاديين وذوي صعوبات تعلم. وهذا التصنيف لم يقم به الباحثان، وإنما تم في المدارس ومراكز التربية الخاصة. وتحددت نتائجها بما وفرته من ظروف خاصة بالعينة من حيث حجمها وخصائصها وطريقة اختيارها. كما تتحدد بمدى صدق وثبات أداة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية الملتحقين بالمدارس الحكومية أو المدارس التابعة للقطاع الخاص في مدينة الرياض للسنة الدراسية (2006/2005)، وكذلك الطلبة العاديين الملتحقين في تلك المدارس ضمن الفئة العمرية (7-12) سنة. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (300) طالب، منهم (150) طالب من ذوي صعوبات التعلم، و(150) طالب من الطلبة العاديين، موزعين بالتساوي على الفئات العمرية (7-8)، و(9-10)، و(11-12) سنة. وقد تم اختيار عشرة مدارس عشوائيا من مدارس الرياض، ومن ثم تم اختيار أفراد العينة عشوائيا من هذه المدارس.

أداة الدراسة:

لقد تم إعداد استبانه لقياس المشكلات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية لأغراض هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1- مراجعة الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة، من أجل صوغ الفقرات التي تمثل مشكلات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتضمن الأدب الذي تم مراجعته في الإطار العربي (الوقفي، 2003؛ الروسان، 2000؛ البتال، 2000؛ الفار، 2003؛ النجداوي، 1996؛ السرطاوي وأبو جوده، 2000؛ سالم، 1988؛ سالم، 1991) وفي الإطار الغربي (Admas et al.,1997; Girolametto et al., 2001; Larrivee & Catts, 1999; Learner,2000; Mather & Goldstein, 2001; Mercer,1997; Paul, 1999; Sponer, 2000; Urlike et al, 2003; Wallach, et al., 1984).

2- تم عرض الاستبانة على عشرة من المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس لتحديد مدى وضوح اللغة. وبناء على الملاحظات التي تم الحصول عليها من المحكّمين، أعيدت صياغة الفقرات وتنسيقها وتعديلها، حيث أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية، مكونة من (42) فقرة موزعة على بعدي الاستبانة كالآتي:

أ- بعد اللغة الاستقبالية ويتكون من (21) فقرة.

ب-بعد اللغة التعبيرية ويتكون من (21) فقرة.

وتكون سلم الإجابة من مقياس رباعي يتكون من أربعة مستويات هي: (مستوى الأداء المتوقع من الطفل المتفوق) وله أربع درجات، و(مستوى الأداء المتوقع من الطفل العادي) وله ثلاث درجات، و(مستوى الأداء المتدني) وله درجتين، و(مستوى الأداء السلبي) وله درجة واحدة. ويتم الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة من قبل المعلم/ المعلمة الذين يلاحظون سلوك الطالب الدراسي باستمرار. وقد عمل أحد الباحثين على الإجتماع بالمعلمين/ المعلمات لتحديد كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار لكل تلميذ.

أما بالنسبة لإجراءات التصحيح، فتجدر الإشارة إلى أن الدرجة التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص تتراوح بين (1-4). وبالتالي، فإن متوسط سلم التدريج هو (2.5). من هنا، فإن الفقرات التي يقل متوسط الأداء عليها عن (2.5) تعدّ فقرات ذات صعوبة كبيرة

صدق المقياس وثباته:

استخرجت دلالات الصدق بأسلوبين هما:-

1- **صدق المحتوى:** تم إعداد هذه الاستبانة بناء على خطوات إجرائية محددة واستناداً إلى تحليل الأدب السابق ومحتوى المقاييس المتوفرة، وتم اعتبار هذه الإجراءات كدليل على صدق المحتوى.

2- **صدق المحكمين:** تم عرض أداة الدراسة على عشرة محكّمين من الأخصائيين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، للحكم على مدى ملاءمة فقراتها لمستوى الفئة العمرية المستهدفة، ومدى وضوح لغتها وفاعلية فقراتها ومناسبة عددها ومدى تمثيلها لمشكلات اللغة الاستقبالية والتعبيرية والتي وضعت لقياسها، وتم حذف بعض الفقرات والإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين. كما تم تعديل بعض الفقرات في ضوء الملاحظات التي أشار إليها أكثر من محكم.

وتم الحصول على دلالات الثبات من خلال حساب درجة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. وقد بلغت قيمة ألفا الكلية (0.97)، وتبين أن قيمة ألفا بالنسبة لبعد اللغة الاستقبالية (0.95) وقيمتها بالنسبة لبعد اللغة التعبيرية (0.96). وهي مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تم اختيار عشر مدارس بشكل عشوائي لتطبيق الدراسة، ومن ثم زيارة المدارس ومقابلة معلمي غرف المصادر فيها. أما بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية فقد تم تحديدهم بناء على الإجراءات المتبعة في مدارس مدينة الرياض، ولم تشمل هذه الدراسة الطلبة الذين تم تشخصيهم على أنهم من ذوي الصعوبات غير اللغوية مثل صعوبات الحساب. وتم تطبيق أداة الدراسة بالنسبة لكل طالب من المعلمين والمعلمات تحت إشراف أحد الباحثين. ثم جمعت أداة الدراسة بعد توزيعها وإجابتها من معلمي أفراد عينة الدراسة، حيث استغرقت هذه العملية مدة شهر ونصف.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة ثلاثة متغيرات مستقلة هي: أولا، القدرة على التعلم، ولها مستويان (عادي/ صعوبات تعلم لغوية)، ثانيا، العمر، وله ثلاثة مستويات تتضمن الفئات العمرية (7-8/ 9-10/ 11-12) سنة، ثالثا، الجنس (ذكور/إناث)، ومتغير تابع واحد هو الأداء على

بعدي اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية من مقياس مشكلات اللغة التعبيرية والاستقبالية الذي تم إعداده لأغراض هذه الدراسة.

نتائج الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن أربعة أسئلة، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها:

السؤال الأول: ما أكثر مشكلات اللغة التعبيرية والاستقبالية شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بتحليل البيانات وذلك باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على بعدي كل من اللغة الاستقبالية أولا ثم التعبيرية.

أ) **اللغة الاستقبالية:** تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مشكلة من مشكلات اللغة الاستقبالية كما هو موضح في والجدول (2). وقد تم اعتبار الفقرات التي يقل متوسط الأداء عليها عن (2.5) فقرات ذات صعوبة كبيرة، وذلك لأن متوسط سلم التدريج هو (2.5)، كما ذكر سابقا.

ويلاحظ من الجدول أن الفقرات (5) "الاستماع ضمن مجموعة"، (9) "استيعاب معاني الكلمات"، (10) "اتباع التعليمات"، (13) "استيعاب المناقشة الصفية"، (14) "تذكر المعلومات"، (18) "تمييز حروف الجر"، (21) "الفهم (استيعاب النصوص)"، هي أكثر مشكلات صعوبات اللغة الاستقبالية شيوعاً، وأن الفقرة (21) هي أصعبها ومتوسطها (2.02)، والفقرة (7) "التعرف على الألوان" هي أسهلها بمتوسط حسابي (3.14).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية

الفقــرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
1- التواصل البصري	2.73	0.80
2- التعبير بالإشارة عندما يسأل	2.72	0.99
3- التعرف على الأصوات في البيئة	3.01	0.87
4- التعرف على الصور	2.94	0.63
5- الاستماع ضمن مجموعة	2.36	0.67
6- تصنيف الأشياء ضمن مجموعات متجانسة	2.66	0.70
7- التعرف على الألوان	3.14	0.73
8- التعرف على أجزاء الجسم	3.04	0.63
9- استيعاب معاني الكلمات	2.23	0.73
10- اتباع التعليمات	2.44	0.74
11- إعادة الكلام	2.62	0.81
12- الاستجابة للدعابة	2.88	0.78
13- استيعاب المناقشات الصفية	2.30	0.77
14- تذكر المعلومات	2.16	0.79
15- معرفة الاتجاهات (يمين- يسار)	2.50	0.77
16- التعبير بالإشارة	2.78	1.00
17- تمييز مفهومي المفرد والجمع	2.67	0.75
18- تمييز حروف الجر	2.21	0.95
19- تمييز ظروف المكان	2.89	0.99
20- تمييز ظروف الزمان	2.80	0.84
21- الفهم (استيعاب النصوص)	2.02	0.88
المتوسط العام	2.62	0.76

ب) اللغة التعبيرية: لقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مشكلة من مشكلات اللغة التعبيرية. والجدول (3) يبين هذه المتوسطات والانحرافات.

يتضح من الجدول أن الفقرات (3) "ضبط شدة الصوت ونوعيته"، (4) "المفردات"، (7) "القواعد"، (8) "تذكر الكلمات"، (10) "تسمية حروف الجر"، (14) "تسمية الأفعال من الصور"، (16) "التهجئة"، (17) "التعبير عن النفس"، (18)

"المشاركة في المناقشات الصفية"، (19) "رواية القصص والخبرات الخاصة"، (20) "التعبير عن الأفكار"، (21) "التعبير الكتابي"، هي فقرات ذات صعوبة كبيرة، وأن الفقرة (21) هي أكثرها صعوبة بمتوسط (1.76)، وأن الفقرة (1) هي أسهلها بمتوسط (3.20).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات المتعلقة باللغة التعبيرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية

الفقــرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
1- وضوح الكلام	3.20	0.82
2- نطق الكلام	2.94	0.97
3- ضبط شدة الصوت ونوعيته	2.37	0.94
4- المفردات	2.40	0.73
5- التعبير عن الرغبات	2.80	0.83
6- الإجابة عن الأسئلة	2.94	0.76
7- القواعد	2.27	0.75
8- تذكر الكلمات	2.30	0.76
9- استخدام المفرد والجمع	2.74	0.81
10- تسمية حروف الجر	2.15	0.86
11- تعرف الاتجاهات (يمين-يسار)	2.59	0.85
12- تعرف ظروف المكان	2.62	0.88
13- تعرف ظروف الزمان	2.57	0.90
14- تسمية الأفعال من الصور	2.46	0.79
15- استخدام الضمائر	2.60	0.73
16- التهجئة	2.04	0.84
17- التعبير عن النفس	2.19	0.73
18- المشاركة في المناقشات الصفية	1.85	0.75
19- رواية القصص والخبرات الخاصة	2.05	0.80
20- التعبير عن الأفكار	2.12	0.75
21- التعبير الكتابي	1.76	0.89
المتوسط العام	2.42	0.82

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto = 0.05$) في الأداء على بعدي اللغة التعبيرية والاستقبالية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية والأطفال العاديين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق على بعدي اللغة التعبيرية والاستقبالية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين. والجدول (4) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (4): نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق في المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية والاستقبالية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية والأطفال العاديين

البعد	العاديون		صعوبات التعلم			
	م	ع	م	ع	ت	مستوى الدلالة
اللغة الاستقبالية	67.18	11.14	55.17	10.91	9.42	0.001**
اللغة التعبيرية	65.01	13.15	51.03	12.12	9.56	0.001**

يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق باللغة الاستقبالية، وأن الفروق لصالح الأطفال العاديين. وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال

العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق باللغة التعبيرية، حيث تبين أن الفروق لصالح الأطفال العاديين.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعدي اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية تعزى إلى الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق في الأداء على بعدي اللغة التعبيرية والاستقبالية بين الذكور والإناث من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والجدول (5) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (5): نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق في المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية والاستقبالية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية باختلاف الجنس

البعد	الذكور		الإناث			
	م	ع	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
اللغة الاستقبالية	53.84	11.601	56.50	10.09	1.502-	0.135
اللغة التعبيرية	49.06	12.785	53.00	11.17	2.006-	*0.047

يشير الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات أداء الذكور والإناث فيما يتعلق باللغة الاستقبالية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث فيما يتعلق باللغة التعبيرية، وأن الفروق لصالح الإناث.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعدي اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية تعزى لاختلاف العمر؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام اختبار ANOVA لحساب الفروق في الأداء على بعدي اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللغوية باختلاف العمر عند مستوى الثقة 95% والجدول (6) يوضح ذالك.

جدول (6): اختبار تحليل التباين (ANOVA) لحساب الفروق في المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية وفق متغير العمر.

البعد	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
اللغة الاستقبالية	بين المجموعات	914.97	2	457.48	3.99	*0.021
	في المجموعات	16852.52	147	114.64		
	المجموع	17767.49	149			
اللغة التعبيرية	بين المجموعات	567.773	2	283.88	1.95	0.145
	في المجموعات	21343.06	147	145.19		
	المجموع	21910.83	149			

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فيما يتعلق باللغة التعبيرية تعزى إلى العمر، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فيما يتعلق باللغة الاستقبالية تعزى إلى العمر.

جدول (7): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بالنسبة للغة الاستقبالية

الفئة العمرية	10-9	12-11	الوسط الحسابي
8-7		*5.66-	52.96
10-9			53.94
12-11			58.62

ولمعرفة اتجاه الفروق والمجموعة التي تكون لصالحها، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بالنسبة للغة الاستقبالية، جدول (7)، حيث تم التوصل إلى وجود فروق بين الأطفال ذوي الفئة العمرية (7-8) وأولئك ذوي الفئة (11-12)، وهذه الفروق لصالح الفئة (11-12) ذات الوسط الحسابي الأعلى. وهذا يشير إلى أن المشكلات في اللغة الاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية تميل إلى التناقص مع التقدم في العمر، خاصة ما بين (7-8) و(11-12) سنة، وإن كان هذا التناقص يبدو بطيئا نسبيا.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة تعرف مشكلات اللغة التعبيرية والاستقبالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض. فيما

يتعلق بالسؤال الأول أظهرت النتائج أن الفقرات "الاستماع ضمن مجموعة"، و"استيعاب معاني الكلمات"، و"اتباع التعليمات"، و"استيعاب المناقشة الصفية"، و"تذكر المعلومات"، و"تمييز حروف الجر"، و"الفهم (استيعاب النصوص)"، هي أكثر مظاهر صعوبات اللغة الاستقبالية شيوعاً، وأن الفقرة "الفهم (استيعاب النصوص)" أصعبها، والفقرة "التعرف على الألوان" أسهلها. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الصعوبة في هذه الفقرات ناتجة عن حاجة هذه الفقرات الى الفهم والاستيعاب والمحاكمة العقلية المتقدمة، ويبدو أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية ينقصهم هذا النوع من القدرات. لكن هذا النقص في القدرات غير ناتج عن نقص الذكاء، إذ تؤكد تعريفات صعوبات التعلم أن الطلبة الذين يشخصون ذوي صعوبات تعلم ينبغي أن لا تكون نسبة الذكاء لديهم تقع ضمن فئة التخلف العقلي أو بطء التعلم. وبالتالي، فإن هذا النقص في القدرة على المحاكمة العقلية والاستيعاب يمكن أن يكون ناتجا عن نقص الطاقة العقلية التي تخصص للفهم والاستيعاب، إذ تؤكد نظرية العبء المعرفي (cognitive load theory) كما نلاحظ في كتابات سويلر (Sweller, 1988; 1994) على أن الذاكرة العاملة التي تتم بها عملية المحاكمة العقلية والاستيعاب تتصف بالمحدودية؛ محدودية السعة ومحدودية مدة التخزين. ويبدو أن قدرا كبيرا من المدة الزمنية والسعة للذاكرة العاملة يذهب لمحاولة إدراك المثيرات اللغوية إدراكا سليما لدى الطالب ذي الصعوبات التعلمية، وبالتالي، تخصيص سعة ووقت أقل لمحاولة الاستيعاب والمعالجة العقلية. ومن هنا، يأتي الأداء على الفقرات التي تتطلب الاستيعاب متدنيا نسبيا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة يولريك وجلث (Urlike & Julth, 2003) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن صعوبات اللغة الاستقبالية تمثلت في فهم الكلمات والجمل، خاصة الجمل المركبة والاستيعاب. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سبونر (Sponer, 2000) حيث أشارت النتائج إلى أن صعوبات اللغة الاستقبالية تتمثل في ضعف الاستيعاب. وهكذا، يمكن لنا أن نستنتج أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللغوية تظهر لديهم صعوبات في اللغة الاستقبالية تبرز بشكل خاص في السلوكيات التي تتطلب قدرة على الاستيعاب.

أما بالنسبة لبعد اللغة التعبيرية، فقد أظهرت النتائج أن الفقرات "ضبط شدة الصوت ونوعيته"، "المفردات"، "القواعد"، "تذكر الكلمات"، "تسمية حروف الجر"، "تسمية الأفعال من الصور"، "التهجئة"، "التعبير عن النفس"، "المشاركة في المناقشات الصفية"، "رواية القصص والخبرات الخاصة"، "التعبير عن الأفكار"، "التعبير الكتابي"، ذات صعوبة كبيرة، وأن الفقرة "التعبير الكتابي" هي أكثرها صعوبة، وأن الفقرة "وضوح الكلام" هي أسهلها. نلاحظ أن أغلب هذه الفقرات تقيس مهارات القراءة والتعبير اللغوي التي تحتاج لقدرات لغوية ومعرفية متقدمة أكثر بالمقارنة مع الفقرات التي تسبقها. من هنا، نلاحظ أن طلبة صعوبات التعلم اللغوية يعانون مشكلات في المجال التعبيري أكثر من مشكلاتهم في المجال الاستقبالي. ويمكن تفسير ذلك، بأن اللغة التعبيرية تحتاج لمهارات أكثر تعقيداً من مهارات اللغة الاستقبالية، كما أن اللغة التعبيرية تظهر في المراحل المتأخرة من مراحل التطور الطبيعي للغة. إنها تحتل المركز الأخير (الاستعمال) من مكونات اللغة، وبالتالي تحتاج لمهارات أعقد وأكثر، مما يعني احتمالية شيوع وكثرة وقوع المشكلات المتعلقة باللغة فيها لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

كما يمكن تفسير شيوع المشكلات اللغوية بتقدم مستوى الفقرات بالاستناد إلى النظرية المعرفية والتي يرى علماؤها أنه كلما تقدم الطفل في العمر تصبح لغته أكثر تقدما وتعقيدا. ونظرا لقصور القدرة اللغوية عند ذوي الصعوبات اللغوية، فإنهم يصبحون غير قادرين على فهم اللغة الأكثر تعقيداً والتي تتطلب مهارات تفكير ومحاكمة متقدمة، الأمر الذي يؤدي إلى شيوع هذه المشكلات وظهورها بشكل واضح لديهم. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة يولريك وجولث (Urlike & Julth, 2003) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مشكلات اللغة التعبيرية تمثلت في قلة التحدث، وضعف الحصيلة اللغوية، وضعف إدراك معاني الكلمات، واختصار الجمل، وضعف استخدام القواعد. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سبونر (Sponer, 2000) التي أشارت إلى أن مشكلات اللغة التعبيرية ممثلة في القدرة على التعبير اللغوي السليم، ولفظ الكلمات، واختيار الكلمات والجمل الفعلية وإدخالها في سياق الحديث. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أحمد (1993) الذي وجد أن أهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ تكمن في صعوبات اللغة والكلام. وتتفق أيضا مع دراسة فاوكيت ونكولسون (Fawcett & Nicolson, 1994) التي أشارت إلى وجود مشكلات دائمة في المهارات القرائية والتعبيرية.

فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني، فقد أظهرت هذه الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح الأطفال ذوي القدرة التعليمية العادية في بعدي اللغة الاستقبالية والتعبيرية حيث كان متوسط الأداء للأطفال العاديين على بعد اللغة الاستقبالية (م= 67.18) وعلى بعد اللغة التعبيرية (م= 65.0)، بينما للأطفال ذوي صعوبات التعلم، كان متوسط الأداء على بعد اللغة الاستقبالية (م= 55.17) وعلى بعد اللغة التعبيرية (م= 51.0).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة النجداوي (1996) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اللغة بين العاديين وذوي صعوبات التعلم على كافة الاختبارات الفرعية لاختبار القدرات النفس لغوية. كما تتفق نتائجها مع نتائج دراسة إيمي وبرانشتاين (Aime & Brenstein, 2000) التي أشارات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العاديين في المقاطع اللغوية، وأشارت إلى وجود فجوة في هذه الفروق ما بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في التطور اللغوي لصالح العاديين. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة سالم (1988) التي خرجت بدلالات عن الصدق التمييزي لمقياس مايكل بست حيث توفرت دلالات الصدق التمييزي في الأداء على المقياس لصالح الطلبة العاديين مقارنة بالطلبة ذوي صعوبات

التعلم. وتتفق أيضا مع دراسة سالم (1991) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العاديين مقارنة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأداء على مقياس إلينوي للقدرات النفس لغوية. وتتفق كذلك مع دراسة روبرت وزملائه (Roberts et al., 1998) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العاديين مقارنة مع ذوي صعوبات اللغة التعبيرية في معدل الإنتاج الصوتي ومعدل نطق الحروف، وطول الجمل المنطوقة. وتتفق مع دراسة والش وآخرين (Wallach et al., 1984) في وجود فروق ما بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الأداء اللغوي والأكاديمي تمثلت في ضعف قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الإجابة عن الجمل الطويلة المطلوبة.

ويمكن تفسير هذه الفروق في جانب النمو اللغوي لصالح العاديين بالرجوع إلى تعريف صعوبات التعلم، حيث تمت الإشارة إلى وجود سبب رئيس لصعوبات التعلم وهو تلف دماغ وظيفي بسيط يؤثر على العمليات النفسية الأساسية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً باللغة، أو القراءة أو الكتابة والحساب، مما يعني تأثر جانب اللغة لديهم وظهور الفروق. وهذه الفروق تحدّ من قدرة الطفل ذي الصعوبات اللغوية على التعلم والتطور اللغوي بالمقارنة مع الطفل العادي. ويمكن أيضا تفسير هذه الفروق بالرجوع إلى نظرية العبء المعرفي، فالطفل الذي يعاني صعوبات التعلم يعطي وقتا وسعة أكبر من الذاكرة العاملة لمحاولة إدراك المثيرات الصوتية سواء كانت منطوقة أو مسموعة، وهذا يحد من قدرته على إجراء معالجات عقلية ذات مستوى أعلى، في حين أن الطفل العادي يعطي وقتا أقل للمعالجة المعرفية على مستوى الإدراك، ويخصص الجزء الأكبر من سعة الذاكرة العاملة للمعالجات المعرفية الأرقى من استدلال واستنتاج وتقييم للمدخلات المعرفية.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الذكور والإناث على بعد اللغة الاستقبالية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الذكور والإناث على بعد اللغة التعبيرية لصالح الإناث. ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة النجداوي (1996)، حيث أشارت دراستها إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائياً على كافة اختبارات القدرات النفس اللغوية بين نوع الطلبة والجنس والعمر. ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث على بعد اللغة التعبيرية بالرجوع إلى الأدب السابق الذي يشير إلى أن النمو اللغوي لدى الإناث أبكر وأسرع منه لدى الذكور، حيث أشار الوقفي (2003) إلى أن النمو العصبي واللغوي لدى الإناث منذ الميلاد أسرع من الذكور بمدة تتراوح ما بين (3-6) أسابيع.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الرابع، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة على بعد اللغة التعبيرية تعزى إلى العمر، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة فيما يتعلق باللغة الاستقبالية تعزى إلى العمر. ولمعرفة لصالح أي مجموعة تعود هذه الفروق، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بالنسبة للغة الاستقبالية. وأشارت نتائج الاختبار إلى وجود فروق بين الأطفال من الفئة العمرية (7-8) سنوات والأطفال من الفئة العمرية (11-12) سنة لصالح الفئة العمرية (11-12) سنة حيث تميل مشكلات اللغة الاستقبالية إلى الإزدياد مع قلة عمر الطالب وتميل إلى الانخفاض كلما زاد عمره. ويمكن تفسير ذلك بتطور قدرات الطالب المعرفية واللغوية والإدراكية مما يقلل احتمال ظهور هذه المشكلات بتقدم العمر، ويزيد من كفاءة الطفل في معالجة المدخلات اللغوية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سالم (1991) التى اشارت إلى أن البعد الاستقبالي يتأثر بمتغير العمر الذي يتمثل في اختبار الاستقبال السمعي، والترابط السمعي، والتذكر السمعي، والإكمال القواعدي. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة اجودان (Ajodan, 1993) التي أكدت وجود ضعف في البعد اللغوي الذي يتمثل في اللغة الاستقبالية أكثر من اللغة التعبيرية بين الفئات العمرية المختلفة. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة النجداوي (1996) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كافة الاختبارات لإختبار القدرات النفس لغوية ترجع إلى جنس الطالب وعمره. ولعل هذا الاختلاف راجع إلى اختلاف أدوات القياس المستخدمة في هذه الدراسة عن دراسة النجداوي، حيث إن المقياس المستخدم في هذه الدراسة يطلب من المدرس أن يتعرف بشكل مباشر على المشكلة التي يعاني منها الطالب ودرجة وجودها. وبالاستناد إلى نتائج هذه الدراسة وغيرها من الدراسات يمكن القول أن مشكلات اللغة الاستقبالية تميل إلى التناقص مع ازدياد عمر الطالب.

الاستنتاجات والتوصيات

1. يمكن أن يسهم المقياس الذي تم تطويره في التعرف إلى المشكلات التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية، لذا يوصي الباحثان باستخدام هذا المقياس في الكشف عن هذا النوع من المشكلات.
2. ضرورة التركيز على المشكلات الأكثر صعوبة سواء في الجانب الاستقبالي أو التعبيري من اللغة، وتقديم الخبرات المناسبة التي تساعد على تجاوز هذه المشكلات والارتقاء بالمسيرة التعليمية للطالب ذي الصعوبات اللغوية.
3. لا زال هناك عدد من الأسئلة التي تحتاج إلى إجابة فيما يتعلق بمشكلات اللغة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية، فهل تختلف هذه المشكلات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية تبعا لاختلاف درجات الذكاء لديهم أو تبعا لثقافة الوالدين أو أنماط التفاعل الأسري؟ وما مدى تأثير هذه المشكلات على تقدير الذات أو التكيف النفسي والاجتماعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم؟ وما أثر الاستراتيجيات التدريسية المختلفة في خفض المشكلات اللغوية للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم اللغوية.

المصادر والمراجع

البتال، زيد، (2000). **دليل التعرف على الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم**. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

الروسان، فاروق، (2000). **دراسات وأبحاث في التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

زريقات، إبراهيم، (2004). **التوحد الخصائص والعلاج.** عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سالم، سلفيا، (1991). **تشخيص صعوبات التعلم النفس لغوية لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سالم، ياسر عثمان، (1988). **دراسة تطوير اختبار لتشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية**. 15 (8)، ص 133-162، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

السرطاوي، عبد العزيز وأبو جودة، وائل، (2000). **اضطرابات اللغة والكلام.** الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

الشخص، عبد العزيز السيد، (1997). **اضطرابات النطق والكلام**. الرياض: شركة الصفحات الذهبية المحدودة.

الشرقاوي، أنور محمد، (1996). **التعليم والتعلم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

الفار، مصطفى، (2003). **الدليل إلى صعوبات التعلم**. عمان: دار يافا للطباعة والنشر.

النجداوي، نسرين، (1996)**. دراسة مقارنة بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عينة أردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الوقفي، راضي، (2003). **صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق**. عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

Admas, U. Threiman, R & Pressly, U. (1997). Reading, writing and literacy. In E. Siegel, & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology. Child Psychology in practice* (pp. 275-355). New York: Wiley.

Ajodan, S. (1993). *The relationship of symbolic play to receptive and expressive language capacities in language-disordered preschool children*. Unpublished doctoral dissertation, New York University, USA.

Fawcett, R. & Nicolson, N. (1994) Naming speed in children with dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 27, 641-646.

Girolametto, L., Wiigs, M., Smyth, R., Weitzman, E. & Pearce, P. (2001). Children with a history of expressive vocabulary delay. *American Journal of Speech–Language Pathology*, 10, 358-369.

Graves, A. M. (1990). Speech and language disorders of student with learning disabilities. *Journal of disorders in communication* 43, 125-134.

Hallahan, D., Kauffman, J. & Loyal, J. (1992). *Introduction to learning disabilities*. NJ: Prentice-Hall.

Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children.* Boston: Houghton Mifflin.

Larrivee, L. & Catts, H. (1999). Early reading achievement in children with expressive phonological disorders. *American Journal of Speech–Language Pathology*, 8, 118-128.

Lerner, J. (1993**).** *Learning disabilities*. Boston: Houghton Mifflin.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*, (8th ed.) NY: Houchton Mifflin.

Mather, N., & Goldstein. S. (2001). Learning disabilities and challenging behaviors**.** *www.learning-disabilities,online.com*

Mercer, C. (1997). *Students with learning disabilities*. (5th ed.),NJ: Prentice-Hall.

Miniutti , A. N. (1990). *A Study of oral language deficiencies in mildly handicapped populations (Emotionally impaired, learning-disabled)***.** **U**npublished doctoral dissertation, Wayne State University, USA.

National Joint Committee on Learning Disability (NJCLD) (1994). Collective perspectives on issues affecting learning disabilities. Austin TX: Pro-ed.

Owens, R. E. (1994). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Boston: Allyn & Bacon.

Rebouche, R. (1988). *Early identifiers of learning disabilities in preschool children*, Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Iowa, USA.

Roberts, J., Rescorla, L., Giroux, J. & Stevens, L. (1998). Phonological skills of children with specific expressive language impairment**.** *Journal of Speech, Language and Hearing Research***,** 41, 374-384**.**

Smith, C.)1991). *Learning disabilities*. Boston: Little Brown.

Smith, D. (2001). *Introduction to special education*: Teaching in an age of opportunity (4th ed). Boston: Allyn & Bacon.

Spooner, L. (2000). Addressing expressive language disorder in children who also have sever receptive language disorder: A psycholinguistic approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 289-313.

Stothard, S. (1998). Language–impaired preschoolers: A follow–up-into adolescence. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 407-418**.**

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.

Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. *Learning and Instruction*, 4, 295-312.

Thomas, C. Tuker, B. & Dossey, J. (1987). *Teaching mathematics to children with special needs.* NY: Addison-Wesley.

Ulrike, E. & Julth, G. B. (2003). Behavior in children with language impairment**.** *Journal of Psychiatry***,** 48, 607-614.

Wallach, P., Geraldine, P. & Butler, G. (1984). *Language learning disabilities in school-age*. NY: Waverly press.

Wong, B. Y. (1998). *Learning about learning disabilities*, (2nd ed), CA: Academic Press.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 1، 2010، 53- 71

الخصائص السيكومترية للصورة المعرّبة لاستبيان "ويكمان" للذكاء الانفعالي

عبدالحافظ الشايب*

تاريخ تسلم البحث 2008/11/24 تاريخ قبوله 2010/1/14

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تطوير صورة معرّبة لاستبيان "ويكمان" **Wakeman** للذكاء الانفعالي عند طلبة المرحلة الجامعية في الأردن، والتحقق من فاعلية فقراته ودلالات صدقه وثباته. تكوّنت عيّنة الدراسة من (620) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في جامعة آل البيت في الأردن للعام الدراسي 2007/ 2008 في مختلف المستويات الدراسية. وقد أمكن التحقق من فاعلية فقرات الاستبيان حيث أشارت النتائج إلى أن الفقرات تتمتّع بمؤشرات تمييز مقبولة، وتمتد على متّصل الصعوبة بصورة مقبولةً أيضاً. وللتوصل إلى مؤشرات حول صدق البناء للاستبيان، تمّ إخضاع البيانات للتحليل العاملي، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة المختلفة على بعدي الاستبيان في المستويات الدراسية الأربعة، بالإضافة إلى اختبار العلاقة بين درجات الأفراد على بعدي الاستبيان والتحصيل الأكاديمي معبّراً عنه بالمعدل التراكمي للطالب. وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود عاملين اثنين هما عامل إدارة الذات غير المعرفية وعامل البراعة الاجتماعية. وأسفرت نتائج تحليل التباين الثنائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد على كل بعد من بعدي الاستبيان تُعزى لمتغيّر المستوى الدراسي. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد الدراسة على كل بعد من بعدي الاستبيان والتحصيل الأكاديمي. وتبيّن أيضاً أن الاستبيان يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة كما تعكسه معاملات الاتساق الداخلي ومعاملات الاستقرار لكل بعد من بعدي الاستبيان.

(**الكلمات المفتاحية**: الخصائص السيكومترية، الذكاء الانفعالي، إدارة الذات غير المعرفية، البراعة الاجتماعية).

Psychometric Properties of the Arabic Version of the Wakeman Emotional Intelligence Questionnaire

Abdelhafez Al-Shayeb, *Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Al-Mafraq, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at adapting and validating an Arabic version of the Wakeman Emotional Intelligence Questionnaire (EIQu) for Jordanian university students. The data were collected from 620 male and female undergraduate students from different academic levels at Al al-Bayt University in Jordan in the academic year 2007/2008. Item analysis revealed an acceptable discrimination and difficulty indices. Construct validity has been investigated through examining the questionnaire factor structure, and testing the hypothesis concerning the mean score differences among the four academic levels, as well as the hypothesis concerning the relationship between each subscale scores and student grade point average. The results of the factor analysis identified two major factors: non-cognitive self-management and social dexterity. Two-way ANOVA results revealed significant mean score differences on each subscale due to the academic level variable. The results also revealed significant correlation coefficients between scores on each subscale and academic achievement. It has been found that the internal consistency and stability coefficients were significant. (**Keywords:** Psychometric Properties, Emotional Intelligence, Non-Cognitive Self-Management, Social Dexterity).*

خلفية الدراسة وأهميتها: تزايد الاهتمام في السنوات العشر الأخيرة بمفهوم الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence(EI). وقد تمثّل هذا الاهتمام بشكل واضح فى تزايد أعداد البحوث المنشورة في الدوريات الأجنبية التي تعالج هذا الموضوع من جوانب مختلفة. ولعل السبب وراء هذا الاهتمام المتزايد بهذا المفهوم هو النظرة العامة التي تشير إلى أن بعض الأفراد متوسطي الذكاء يحالفهم النجاح في حياتهم، فيما يصارع البعض الآخر ويفشلون مع أنهم أكثر ذكاءً من غيرهم بمفهوم النظريات التقليدية للذكاء التي تنظر للذكاء كقدرة (Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006).

يُعدّ عالم النفس الأمريكي دانيال جولمان Daniel Goleman من رواد علماء النفس الذين اهتموا بمفهوم الذكاء الانفعالي، وممن لفتوا أنظار الباحثين وأرباب العمل إلى أهمية هذا المفهوم سواء على المستوى الشخصي للفرد أم على مستوى المجتمع. هذا ما دفع علماء النفس إلى البحث في العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومتغيّرات النجاح في مناحي الحياة المختلفة في ظل بروز نظرية الذكاءات المتعدّدة، إذ يعتقد البعض أن الذكاء الانفعالي يتنبأ بالنجاح بشكل أفضل مما يتنبأ به الذكاء العام للفرد (Goleman, 1995; Sternberg, 1996; Tapia, 2001). فعلى سبيل المثال، أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن إثراء المناهج الدراسية بموضوع الذكاء الانفعالي يقلّل من المشكلات السلوكية التي تؤثر بشكل مباشر في عملية التعلّم (Cohen, 1999). وبالمثل، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن إثراء المناهج الجامعية بموضوع الذكاء الانفعالي يؤدي إلى زيادة التحصيل (Hawkins, Von Cleave, & Catalano, 1991). وقد أشارت نتائج دراسة راضي

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

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، إربد، الأردن.

(2001) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي في الجامعة.

وتبيّن كذلك أن تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الجامعية ينعكس إيجاباً على تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها (Cohen, 1999; Goleman, 1995; Topping, Holmes, & Bremmer, 2000). وقد أشارت نتائج دراسة الربيع (2007) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأنماط الشخصية المختلفة لدى طلبة الجامعة. وتبيّن أيضاً وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي ودرجة التوافق مع الضغوط التي تواجه طلبة الجامعة أو الضغوط الوظيفية التي يواجهها الفرد في بيئة العمل (Loyd, 2004; Gardner, 2005).

كما تبيّن أيضاً أن تمتع مدرّسي الجامعة أنفسهم بقدر معقول من الذكاء الانفعالي يقلّل من تبنيهم للمعتقدات الخاطئة التي يتعلمها طلبتهم (Beck, 1976; Ellis & Dryden, 1987). ويؤكد كوهن Cohen (1999) على أن معرفة الفرد لذاته ومعرفته بمن حوله وقدرته على توظيف هذه المعرفة في حل المشكلات التي تواجهه تشكّل حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية. أضف إلى هذا أن الأفراد الذين يمتلكون معرفة جيدة بذواتهم وبالآخرين من حولهم هم أكثر قدرة على اختيار المهنة المناسبة، وأكثر قدرة على تحقيق النجاح المهني والرضا الوظيفي (Gelso & Fretz, 2001). وقد كشفت دراسة عواد (2003) عن وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. كما أشارت دراسة مارتينيز- بونز Martinez-pons (1997) إلى وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة وإتقان المهام.

من ناحية أخرى، فقد تبيّن أن للذكاء الانفعالي أثراً إيجابياً في الحياة الأسرية (Burke, Oberklaid, & Burgess, 2003; Stevens, Kiger, & Riley, 2002). كما تبيّن كذلك وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي عند الوالدين والنمو الاجتماعي عند الأبناء (Gottman, Katz, & Hooven, 1997; Hooven, Gottman, & Katz, 1995).

وبرغم تزايد الاهتمام بالذكاء الانفعالي ومحاولات تطوير أدوات لقياسه، إلا أن تعريف مفهوم الذكاء الانفعالي ما زال موضع جدل بين المهتمين بهذا الموضوع. وتُعدّ محاولة سالوفي وماير Salovey & Mayer (1990) من أوائل المحاولات في تعريف الذكاء الانفعالي، إذ أنهما عرّفا الذكاء الانفعالي بأنه شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الذاتية ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم والتمييز بينها واستخدام هذه المعلومات والاسترشاد بها في التفكير والسلوك. ويرى ويكمان Wakeman (2006) أن هذا التعريف لمفهوم الذكاء الانفعالي يعني أنه نوع من الاستعداد اللامعرفي، ولا علاقة له بالمكّون المعرفي التقليدي الذي يقود التفكير، مؤكداً على ضرورة التمييز بين مفهومي الذكاء الانفعالي (EI) والكفاية الانفعالية Emotional Competence (EC) لدى تطوير مقاييس الذكاء الانفعالي. ويؤكد ذلك سالوفي وكاروسو Salovey and Caruso المشار لهما في شيرنس Cherniss (2000, p. 4) بالقول بأن مفهوم الذكاء الانفعالي ليس أكثر من مفهوم مجرّد تؤشر عليه كفايات انفعالية لامعرفية تتطور وتظهر على شكل مهارات شخصية واجتماعية يمكن قياسها.

ونظراً للحداثة النسبية لمفهوم الذكاء الانفعالي، فلا يوجد سوى عدد محدود من المقاييس التي تم تطويرها لقياس هذا المفهوم، وتتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة. ولعل من أشهر هذه المقاييس "قائمة بار – أون للنسبة الانفعالية" Bar-On Emotional Quotient Inventory التي شاع استخدامها بعد أن قامت أنظمة الصحة المتعدّدة الكندية بتسويقها Multi-health Systems (MHS) (2003)، وهي تتكون من (60) فقرة تتوزع على خمسة عوامل من الدرجة الأولى (داخل الفرد Intrapersonal، بين الأفراد Interpersonal، إدارة الضغوط Stress Management، قابلية التكيّف Adaptability، المزاج العام General Mood)، يندرج تحت كل عامل من العوامل الخمسة عدد متفاوت من العوامل الفرعية من الدرجة الثانية. أما جولمان Goleman وبوياتزيس Boyatzis، فاعتمدا على نموذج جولمان Goleman الذي طوّره عام 1998 في بناء قائمة الكفاية الانفعالية Emotional Competence Inventory(ECI) التي تشتمل على مكوّنين رئيسين اثنين (الكفاية الشخصية Personal Competence، الكفاية الاجتماعية Social Competence)، ويندرج تحت كل منهما عاملان من الدرجة الثانية هما عاملا الوعي بالذات Self-awareness وإدارة الذات Self-management ضمن الكفاية الشخصية، وعاملا الوعي الاجتماعي Social Awareness وإدارة العلاقات Relationship Management ضمن الكفاية الاجتماعية، وينبثق عن كل عامل من الدرجة الثانية عدد متفاوت من العوامل الفرعية الأقل تعقيداً (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000). كما طوّر فريق من الباحثين في الذكاء الانفعالي أداة أخرى لقياس الذكاء الانفعالي هي "استبيان جنيف للتقييم" Geneva Appraisal Questionnaire (GAQ)، والذي استند على المنهج النوعي في قياس الذكاء الانفعالي، ويقيس الذكاء الانفعالي من خلال خمسة عوامل (الجِدّة Novelty، السرور الداخلي Intrinsic Pleasantness، دلالة الحاجة أو الهدف Goal/Need significance، القدرة على التأقلم Coping Potential، الانسجام مع المعايير Compatibility with Standards)، ويندرج تحت كل منها عدد مختلف من العوامل الفرعية (Geneva Emotion Research Group, 2002). هذا بالإضافة إلى "استبيان الذكاء الانفعالي" Emotional Intelligence Questionnaire (EIQu) الذي قام بتطويره ويكمان Wakeman (2006) والذي يتكوّن من (40) فقرة تقيس بعدين رئيسين اثنين هما بعد إدارة الذات غير المعرفية Non-Cognitive Self Management الذي يتضمن ست مهارات فرعية هي (الثقة بالنفس Self-Confidence، ضبط الذات Self-

Discipline، المبادرة Initiative ، صحوة الضمير Conscientiousness، الموثوقية Dependability، الوعي الانفعالي Emotional Awareness)، وبعد البراعة الاجتماعية Social Dexterity والذي يتضمن سبع مهارات فرعية هي (القيادة Leadership، إدارة الصراع Conflict Management، التواصل Communication، التأثير Influence، العلاقات Relationships، التقمّص العاطفي Empathy، أخلاقيات الفريق Team Ethics). ومع أن المهارات التي تقيسها المقاييس المختلفة السابقة تتشابه إلى حدٍ بعيد، إلا أن هذه المقاييس تختلف عن بعضها في تصنيفها لهذه المهارات في عوامل أو تجمعات، وفي أسلوب القياس.

يتّضح مما تقدم أهمية الذكاء الانفعالي على الصعيدين الشخصي والاجتماعي للفرد على حدٍ سواء، مما يبرّر الحاجة إلى تطوير مقياس للذكاء الانفعالي في المستوى الجامعي، لا سيما أن جهود الباحثين في الدول العربية تركّزت حول تطوير مقاييس للذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الأساسية، ولم يلتفتوا إلى المرحلة الجامعية. بالإضافة لذلك، فقد يوفر مقياس الذكاء الانفعالي لطلبة المرحلة الجامعية وسيلة تمكّن المختصين من الكشف عن درجة الذكاء الانفعالي لدى الطلبة في المرحلة الجامعية، والتنبؤ بالنجاح في الجوانب المختلفة من حياة الطالب كدرجة التوافق مع الضغوط التي يواجهها بعض الطلبة أثناء مسيرتهم الأكاديمية أو تلك المتعلقة ببيئة العمل بعد التخرّج. لهذا، سعت الدراسة الحالية إلى تطوير مقياس للذكاء الانفعالي في المستوى الجامعي تتحقق له فاعلية فقرات ودلالات صدق وثبات تمكّن من الوثوق به واستخدامه لأغراض التشخيص والإرشاد المهني والتربوي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

برغم أهمية الذكاء الانفعالي في حياة الفرد الشخصية والمهنية، ومحاولات الباحثين تطوير مقاييس للذكاء الانفعالي في البيئات العربية إلا أن هذه المحاولات ما زالت محدودة. ولعل المقياس الوحيد الذي تم تطويره لقياس الذكاء الانفعالي هو مقياس عثمان ورزق (2001) في البيئة المصرية، الذي اعتمد على قائمة بار-أون Bar – On الذي لا يُمكّن من تشخيص جوانب القصور لدى الفرد، ويقوم على استخراج درجتين فرعيتين على بعدي المقياس بالإضافة إلى الدرجة الكليّة. من هنا برزت مشكلة الدراسة التي تتلخص في تطوير مقياس للذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الجامعية في الأردن يتمتع بخصائص سيكومترية تمكّن من الوثوق به واستخدامه لغايات التشخيص والإرشاد والتوجيه التربوي والمهني على حدٍ سواء. وعلى وجه التحديد، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير صورة معرّبة لاستبيان "ويكمان" Wakeman للذكاء الانفعالي لتلائم البيئة الثقافية لطلبة المرحلة الجامعية في الأردن. وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما فاعلية فقرات الصورة المعرّبة لاستبيان "ويكمان" Wakeman للذكاء الانفعالي؟
2- ما دلالات صدق الصورة المعرّبة لاستبيان "ويكمان" Wakeman للذكاء الانفعالي؟
3- ما دلالات ثبات الصورة المعرّبة لاستبيان "ويكمان" Wakeman للذكاء الانفعالي؟
4- كيف تتوزّع درجات أفراد الدراسة على الصورة المعرّبة لاستبيان "ويكمان" Wakeman للذكاء الانفعالي؟

أفراد الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الجامعية الأولى المسجّلين لمواد الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2008/2007 في الأقسام الأكاديمية للكليات والمعاهد في جامعة آل البيت في الأردن والبالغ عددهم (11509) طالباً وطالبة، موزّعين بحسب متغيّر الجنس إلى (4924) طالباً بنسبة (43%)، و (6585) طالبة بنسبة (57%). أما عيّنة الدراسة، فقد تكوّنت من (620) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية باعتبار أن وحدة المعاينة هنا هي الشعبة، حيث تم اختيار أربع كليات من بين كليات الجامعة عشوائياً وهي (الآداب، والعلوم، والعلوم التربوية، والمال والأعمال)، واختيار شعبتين اثنتين عشوائياً؛ شعبة من شعب مواد المستوى الدراسي الثاني، وشعبة ثانية من شعب مواد المستوى الدراسي الرابع وذلك من شعب المواد التي طرحتها كل كلية من الكليات الأربع في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2008/2007. ويوضّح الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة بحسب متغيّرات الكلية والمستوى الدراسي وجنس الطالب.

جدول (1): توزيع أفراد عيّنة الدراسة بحسب متغيّرات الكلية والمستوى الدراسي والجنس.

الكلية	المستوى الدراسي								المجموع
	أولى		ثانية		ثالثة		رابعة		
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الآداب	13	22	15	21	18	24	16	24	153
العلوم	16	25	14	23	15	19	17	22	151
العلوم التربوية	21	25	16	24	20	26	18	26	176
المال والأعمال	10	18	12	21	14	27	13	25	140
المجموع	60	90	57	89	67	96	64	97	620

الصورة الأصلية لاستبيان ويكمان Wakeman:

يُعدّ استبيان "ويكمان" Wakeman واحداً من بين المقاييس التي تم تطويرها مؤخراً لقياس الذكاء الانفعالي، وهو يتميّز على المقاييس الأخرى بقياسه للكفايات الانفعالية التي تؤشر على الذكاء الانفعالي، متبنياً بذلك الفكرة ذاتها التي تقوم عليها المقاييس التقليدية للقدرة العقلية العامة، التي تقوم على قياس الكفايات الرياضية واللفظية والاستدلال المنطقي اللفظي وغير اللفظي التي يُعتقد بأنها مظاهر تؤشر على نسبة الذكاء (IQ) لدى الفرد. ويبرّر ويكمان Wakeman (2006) تبنيه لهذا الاتجاه في قياس الذكاء الانفعالي بقوله إن "الكفاية" هي الدليل الوحيد الملموس، والخاصيّة الوحيدة القابلة للقياس التي تؤشّر على وجود الذكاء الانفعالي في ظل غياب أدلة أخرى أكثر قابلية للقياس كتلك المتعلقة بالعوامل الوراثية. ويؤكد ذلك جولمان Goleman المشار له في اوستر و اوستر Oester & Oester (1997) بقوله إن الكفاية الانفعالية يمكن اكتسابها نتيجة التعلّم في أي وقت طوال حياة الفرد. وقد اعتمد ويكمان Wakeman(2006) في بناء مقياسه على تعريف ماير وسالوفي Mayer & Salovey عام 1997 لمفهوم الذكاء الانفعالي الذي استند إلى تعريفهما السابق لمفهوم الذكاء الانفعالي عام 1990، والذي يوضّح الفرق بين مفهومي الذكاء الانفعالي والكفاية الانفعالية. وقد أشار في هذا الصدد إلى أنه لا وجود للكفاية الانفعالية دون توفر العوامل الأساسية التي ينطوي عليها مفهوم الذكاء الانفعالي واللازمة لتطوير الكفاية الانفعالية، كما أشار أيضاً إلى أن التعريف الذي ساقه ماير وسالوفي Mayer & Salovey يُجسّد الفرق بين مفهومي الذكاء الانفعالي والكفاية الانفعالية من حيث أن الذكاء الانفعالي يشير بوضوح إلى عوامل الذكاء اللازمة لتطوير الكفاية الانفعالية، مضيفاً بأن التعريف يشير بوضوح إلى أن الفرد القادر على عكس انفعالاته بشكل منظّم يكون قادراً على تطوير الكفاية الانفعالية المتعلقة بضبط الذات، كما أن الفرد القادر على إدراك أو ملاحظة انفعالاته يكون قادراً على تطوير كفاياته الانفعالية المتعلقة بالتعاطف أو إدارة الصراع، وفي كلا الحالتين يمكن التمييز بين العناصر الأساسية للمفهومين باعتبار أن عوامل الذكاء الانفعالي هي الأساس في تطور الكفاية الانفعالية (Wakeman, 2006).

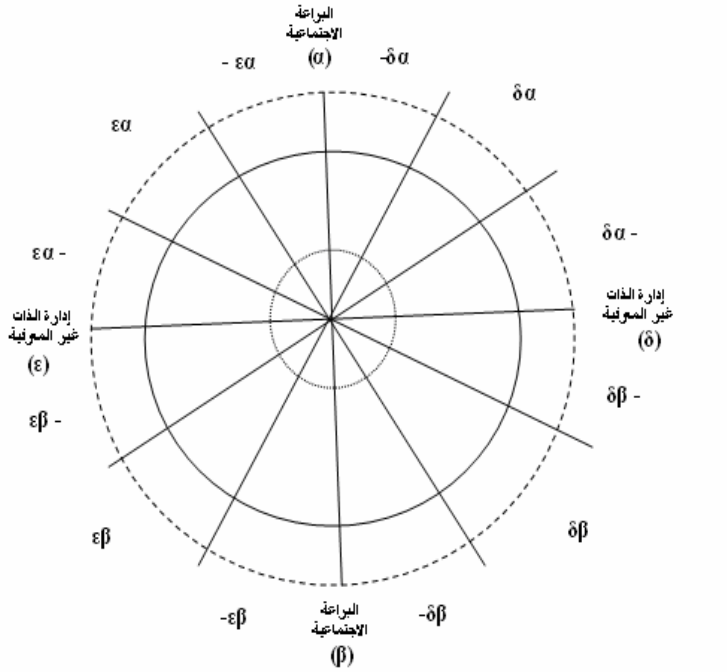
لعلّ من أبرز ما يميّز هذا الاستبيان عن المقاييس الأخرى هو أسلوب القياس الذي يقوم على استخدام قائمة الشطب بحيث يُطلب من المفحوص قراءة كل عبارة من عبارات الاستبيان واختيار العبارة التي تنطبق عليه من خلال وضع إشارة (√) مقابلها. ولا يخفى بساطة استخدام سلّم التدريج الثنائي مقارنة بأساليب التقدير الأخرى التي تشتمل على أكثر من فئتين وبخاصة لدى قياس السمات المعقّدة؛ إذ لا يحتاج المفحوص في قوائم الشطب إلى التمييز بين الفئات المختلفة الأمر الذي يعقّد مهمة المفحوص ويقلّل بالتالي من صدق الاستجابة (Guilford, 1954). هذا بالإضافة إلى سهولة التصحيح، وتجنّب الوقوع في أخطاء القياس الناتجة عن افتراض تساوي الفترات في سلالم التدريج التي تشتمل على أكثر من فئتين.

يتكوّن استبيان "ويكمان" Wakeman(2006) للذكاء الانفعالي من (40) فقرة تقيس بعدين رئيسين اثنين هما بعد إدارة الذات غير المعرفية، وبعد البراعة الاجتماعية التي يندرج تحت كلٍ منهما عدد من المهارات. ويوضّح الجدول (2) بعدي الاستبيان الرئيسيين والمهارات الفرعية التي تندرج ضمن كلٍ منهما.

جدول (2): أبعاد استبيان "ويكمان" للذكاء الانفعالي والمهارات الفرعية التي يقيسها كل بعد.

إدارة الذات غير المعرفية (عدد الفقرات = 20 فقرة) Non-cognitive Self Management	البراعة الاجتماعية (عدد الفقرات = 20 فقرة) Social Dexterity
الثقة بالنفس Self-confidence	القيادة Leadership
ضبط الذات Self-discipline	إدارة الصراع Conflict Management
المبادرة Initiative	الاتصال Communication
صحوة الضمير Conscientiousness	التأثير Influence
الموثوقية Dependability	العلاقات Relationships
الوعي الانفعالي Emotional Awareness	التقمّص العاطفي Empathy
	أخلاقيات الفريق Team Ethics

وفيما يتعلق بمحتوى الفقرات التي تُشكّل الاستبيان، فهي مصمّمة لاختبار المظاهر الإيجابية والسلبية للمهارات الفرعية الثلاث عشرة الموضّحة في الجدول السابق. أما بالنسبة لآلية التصحيح واستخراج الدرجات على الاستبيان، فيتوفّر له آلية تصحيح فريدة تمكّن من تعيين المفحوص بحسب الدرجة التي يحققها على بعدي المقياس في واحد من بين (12) قطاعاً دائرياً ضمن دائرة مقسّمة إلى أربعة قطاعات كبيرة متساوية المساحة تمثّل أربعة أقطاب بحيث يشتمل كل قطاع كبير على ثلاثة قطاعات أصغر متساوية في المساحة أيضاً. وتمثّل الأقطاب الأربعة في الدائرة النهايات الإيجابية والسلبية على المحورين الأفقي الذي يمثّل بعد إدارة الذات غير المعرفية، والرأسي الذي يمثّل بعد البراعة الاجتماعية كما هو موضّح في الشكل (1).



شكل (1): القطاعات الدائرية الممثّلة لاستبيان "ويكمان" Wakeman للذكاء الانفعالي.

وتتوزع فقرات الاستبيان الأربعون على بعدي إدارة الذات المعرفية والبراعة الاجتماعية بالتساوي وبواقع عشرين فقرة لكل منهما، بحيث تتولى عشر فقرات قياس المظاهر الإيجابية لبعد إدارة الذات غير المعرفية وهي الفقرات ذات الأرقام (1، 8، 11، 19، 20، 24، 26، 34، 37، 40)، كما تتولى عشر فقرات أخرى قياس المظاهر السلبية للبعد نفسه وهي الفقرات ذات الأرقام (3، 6، 9، 15، 16، 23، 27، 31، 35، 39) كما وردت في الملحق (1). أما بالنسبة لفقرات بعد البراعة الاجتماعية، فتقيس الفقرات ذات الأرقام (4، 5، 10، 13، 14، 22، 29، 30، 33، 36) المظاهر الإيجابية لهذا البعد، وتقيس الفقرات ذات الأرقام (2، 7، 12، 17، 18، 21، 25، 28، 32، 38) المظاهر السلبية للبعد نفسه كما وردت في الملحق (1). وبالنسبة للدرجات، فيُستخرج للمفحوص درجتان؛ واحدة تمثّل بعد إدارة الذات غير المعرفية، والثانية تمثّل بعد البراعة الاجتماعية. وفيما يتّصل بتفسير الدرجات، فيتم في ضوء موقع درجة الفرد في المستوى الديكارتي بحيث يتم تعيين موقع الفرد في قطاع معيّن من خلال الدرجتين الفرعيتين على بعدي الاستبيان. ويتم تفسير الدرجات في مستويين اثنين يختلفان عن بعضهما في درجة التفصيل؛ تفسير ذو صبغة عامة يتعلق بدرجة الفرد بحسب موقعها في أحد أرباع الدائرة الكبرى المتّصلة، وثانٍ ذو صبغة تفصيلية يتعلق بدرجة الفرد بحسب موقعها في الدائرة الصغرى أو النواة، أو على أحد المحورين الأفقي أو الرأسي مباشرةً، أو ضمن أي قطاع دائري من القطاعات الاثني عشر خارج النواة كما هو موضّح في الشكل (1). وتجدر الإشارة إلى أنه يُمكن الرجوع للباحث للحصول على دليل الاستبيان فيما يتّصل بتفسير الدرجات وبخاصة في حال استخدامه لأغراض التشخيص.

إجراءات تطوير الاستبيان:

تم الاسترشاد بمجموعة الإرشادات الصادرة عن لجنة الاختبار الدولية International Test Commission (2000) في عملية تطوير الاختبارات، التي تتناول محتوى الاختبار وآلية تطويره وتكييفه، بالإضافة إلى إجراءات تطبيق الاختبار وتفسير الدرجات المتحققة عليه. وتنص هذه الإرشادات على ضرورة الاستناد إلى قرائن امبريقية منظّمة في كل خطوة من خطوات تطوير الاختبار. واستناداً إلى هذه الإرشادات، فقد مرّت عملية تطوير الاستبيان بالمراحل الآتية:

- قام الباحث بالإضافة إلى خبيرين اثنين يحملان درجة الماجستير في الترجمة ودرجة الدكتوراه في أساليب تدريس اللغة الإنجليزية بترجمة فقرات الاستبيان من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية على نحو مستقل، ثم التقى الباحث بخبيري الترجمة لمناقشة أوجه الاختلاف في الترجمة حيث أمكن التوصّل إلى صياغة أوليّة لفقرات الاستبيان. بعد ذلك، تمّ عرض الصورتين (الصورة الأصل باللغة الإنجليزية، والصورة المترجمة إلى اللغة العربية) على ثلاثة مختصين في أحد فروع علم النفس ممن يتقنون اللغتين العربية والإنجليزية للتحقق من تطابق الترجمة، وقد تمّ تعديل بعض النصوص في الصورة المترجمة إلى اللغة العربية بناءً على اقتراحاتهم.
- تمّ عرض الصورة العربية المعدّلة في ضوء التعديلات المقترحة على مختص في اللغة العربية، بهدف التأكد من

وضوح صياغة الفقرات وملاءمتها للفئة العمرية المستهدفة حيث اقترح تعديل صياغة بعض الفقرات.

- بعد الأخذ بالمقترحات التي أبداها خبير اللغة العربية، وبهدف التحقّق من تطابق الترجمة تجريبياً، قام الباحث بتطبيق الصورتين العربية والإنجليزية على عيّنة مكوّنة من (50) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية الأولى في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة آل البيت ممن يتقنون اللغتين العربية والإنجليزية، موزّعين بالتساوي على مجموعتين باستخدام تصميم المجموعات المتوازنة بحيث تم تطبيق الصورة العربية ثم الصورة الإنجليزية على أفراد المجموعة الأولى، وتطبيق الصورة الإنجليزية تليها الصورة العربية على أفراد المجموعة الثانية. وبعد ذلك تمّ تصحيح الإجابات باتباع تعليمات التصحيح في الاستبيان الأصلي حيث أعطيت الفقرة التي يختارها المفحوص الدرجة (1) بينما أعطيت الفقرة التي لم يخترها المفحوص الدرجة (صفر). ولدى حساب معاملات الارتباط بين إجابات الطلبة على كل فقرة من فقرات المقياس في الصورتين العربية والإنجليزية، تبيّن أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.27 و 0.88). وكشف التحليل عن وجود ست فقرات يقل معامل الارتباط بين إجابات الأفراد عنها في الصورتين عن (0.40)، و (12) فقرة يتراوح معامل الارتباط بين إجابات الأفراد عنها في الصورتين بين (0.40 و 0.60)، و(20) فقرة يتراوح معامل الارتباط بين إجابات الأفراد عنها في الصورتين بين (0.61 و 0.80)، وفقرتين اثنتين يزيد معامل ارتباط إجابات الأفراد عنها في الصورتين عن (0.80).
- في ضوء النتائج التي تم التوصل لها في الخطوة السابقة، أخضعت الفقرات الست التي أظهرت معاملات ارتباط متدنية للمراجعة والتنقيح من الباحث مستعيناً بأحد خبيري الترجمة الذين قاموا بترجمة فقرات الاستبيان من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، حيث تمّ إعادة ترجمة الفقرات الست من جديد ومقارنتها بالترجمة السابقة، وقد أمكن التوصل إلى تعديل الترجمة الأولى وصياغة الفقرات الست بصورة أخرى أكثر وضوحاً مع مراعاة عدم الإخلال بالمعنى الأصلي للفقرات بصورتها باللغة الإنجليزية.
- بعد إعادة صياغة الفقرات الست التي أظهرت معاملات ارتباط متدنية في المحاولة السابقة، تمّ تطبيق الاستبيان بصورتيه الإنجليزية والعربية على مجموعة أخرى مكوّنة من (40) طالباً وطالبة من طلبة قسم اللغة الإنجليزية، حيث تمّ تطبيق الصورة الإنجليزية أولاً تبعتها الصورة العربية بفارق زمني مقداره عشر دقائق بين مرّتي التطبيق. وتمّ حساب معاملات ارتباط إجابات الأفراد على كل فقرة من فقرات الاستبيان بصورتية العربية والإنجليزية. وقد أسفرت النتائج عن ارتفاع ملحوظ في قيم معاملات الارتباط بين إجابات الأفراد على الفقرات الست التي كشف التحليل السابق عن انخفاضها. وبشكل عام، تراوحت قيم معاملات الارتباط بين إجابات الأفراد على جميع فقرات الاستبيان بصورتيه العربية والإنجليزية بين (0.42 و 0.91) وهي معاملات ارتباط مقبولة. كما تمّ أيضاً حساب متوسط الزمن اللازم لتطبيق الاستبيان بصورته العربية حيث بلغ (20) دقيقة.

اجراءات التطبيق والتصحيح:

تمّ التنسيق مع مدرسي الشعب التي تم اختيارها قبل البدء بعملية جمع البيانات، ثم قام الباحث بزيارة الشعب التي وقع عليها الاختيار حيث تمّ توضيح الهدف من الدراسة وأسلوب الإجابة والتأكيد على الجديّة في الإجابة، وقراءة جميع الفقرات. بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات التي استغرقت ثلاثة أسابيع، تمّ تصحيح إجابات أفراد الدراسة من خلال إعطاء الفقرة التي يختارها الفرد الدرجة (1) وإعطاء الفقرة التي لم يخترها الفرد الدرجة (صفر). وبعد ذلك تمّ حساب درجتين اثنتين لكل فرد؛ واحدة تمثّل بعد إدارة الذات غير المعرفية، والثانية تمثّل بعد البراعة الاجتماعية. وقد تمّ ذلك من خلال طرح عدد الفقرات التي لم يخترها الفرد والتي تمثّل المظاهر السلبية للبعد من عدد الفقرات التي اختارها الفرد والتي تمثّل المظاهر الإيجابية للبعد نفسه. وبهذا، فإن مدى الدرجات على كل بعد من بعدي الاستبيان يمتد بين (-10 و 10).

النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير صورة معرّبة لاستبيان "ويكمان" Wakeman لقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الجامعية في الأردن، والتحقق من فاعلية فقراته ودلالات صدقه وثباته. وفيما يأتي عرض للنتائج التي تمخضت عنها نتائج الدراسة مرتّبة وفقاً لأسئلة الدراسة:

أولاً- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة المتعلق بفاعلية فقرات الصورة المعرّبة لاستبيان الذكاء الانفعالي، تمّ حساب مؤشرات التمييز وشيوع الإجابة لكل فقرة من الفقرات التي تمثّل المظاهر الإيجابية والمظاهر السلبية ضمن كل بعد من بعدي الاستبيان (إدارة الذات غير المعرفية، والبراعة الاجتماعية). وقد تمّ حساب معامل الارتباط الثنائي المتسلسل النقطي point-biserial(r_{pb}) بين الأداء على الفقرة والدرجة الفرعية على كل مظهر من مظهري بعدي الاستبيان والتي تنتمي له الفقرة كموشر على تمييزها، فيما تمّ حساب متوسط الأداء على الفقرة المعبّر عنه بنسبة الأفراد الذين اختاروا الفقرة كمؤشر على شيوعها (p)، ويوضّح الجدول (3) هذه المؤشرات.

جدول (3): مؤشرات التمييز (r_{pb}) والشيوع (p) لفقرات المظاهر الإيجابية والسلبية لبُعدي إدارة الذات غير المعرفية والبراعة الاجتماعية.

إدارة الذات الإيجابية			إدارة الذات السلبية			البراعة الإيجابية			البراعة السلبية		
الفقرة	r_{pb}	p	الفقرة	r_{pb}	p	الفقرة	r_{pb}	p	الفقرة	r_{pb}	p
1	0.36	0.90	3	0.37	0.59	4	0.47	0.75	2	0.24	0.66
8	0.57	0.62	6	0.31	0.38	5	0.54	0.57	7	0.26	0.70
11	0.50	0.56	9	0.48	0.60	10	0.19	0.85	12	0.50	0.40
19	0.49	0.38	15	0.37	0.20	13	0.37	0.44	17	0.42	0.53
20	0.38	0.70	16	0.52	0.37	14	0.51	0.72	18	0.54	0.34
24	0.27	0.76	23	0.29	0.84	22	0.31	0.73	21	0.28	0.53
26	0.26	0.66	27	0.62	0.40	29	0.44	0.82	25	0.62	0.29
34	0.38	0.90	31	0.50	0.41	30	0.36	0.78	28	0.38	0.35
37	0.30	0.13	35	0.57	0.30	33	0.62	0.60	32	0.23	0.23
40	0.54	0.62	39	0.24	0.59	36	0.20	0.78	38	0.66	0.54

يتّضح من الجدول (3) أن مؤشرات تمييز فقرات المظاهر الإيجابية لبعد إدارة الذات غير المعرفية تزيد عن (0.30) وهو الحدّ الأدنى لاعتبار الفقرة ذات مؤشر تمييز جيد باستثناء الفقرتين (24، 26) اللتين قلّ مؤشر تمييزهما عن هذا الحدّ، إلا أنه زاد عن الحدّ الأدنى لمؤشر التمييز المقبول وهو (0.20). وبالنسبة لفقرات المظاهر السلبية للبعد نفسه، فقد كشف التحليل عن وجود ثماني فقرات ذات مؤشر تمييز يزيد عن (0.30)، وفقرتين اثنتين هما الفقرتان (23، 39) اللتان بلغ معامل تمييزهما (0.29، 0.24) على الترتيب. أما فيما يتعلق بفقرات المظاهر الإيجابية لبعد البراعة الاجتماعية، فقد تبيّن وجود ثماني فقرات ذات مؤشر تمييز يزيد عن (0.30)، في حين بلغ مؤشّري تمييز الفقرتين (36، 10) (0.20، 0.19) على الترتيب. وبالنسبة لفقرات المظاهر السلبية لبعد البراعة الاجتماعية، فقد زاد مؤشّر تمييز ست فقرات عن (0.30)، وقلّ مؤشّر تمييز أربع فقرات هي الفقرات ذات الأرقام (2، 7، 21، 32) عن (0.30)، إلا أنه زاد عن الحدّ الأدنى المقبول لاعتبار الفقرة ذات مؤشر تمييز مقبول.

ويُلاحظ من الجدول (3) أيضاً أن مؤشرات الشيوع للفقرات التي تقيس المظاهر الإيجابية لبعد إدارة الذات غير المعرفية قد جاءت ضمن مدى جيد من الشيوع حيث تراوحت قيم مؤشرات شيوعها بين (0.30 و 0.70) باستثناء الفقرتين (1، 34) اللتين قفز مؤشر شيوعهما إلى (0.90)، والفقرة (37) التي تدنى مؤشر شيوعها ليصل إلى (0.13). وبالنسبة لفقرات المظاهر السلبية للبعد نفسه، فقد امتدت مؤشرات شيوعها على مدى يتراوح بين (0.30 و 0.70) باستثناء الفقرة (15) التي بلغ مؤشر شيوعها (0.20). وفيما يتّصل بمؤشر صعوبة فقرات المظاهر الإيجابية لبعد البراعة الاجتماعية، فقد تبيّن أن معظم مؤشرات شيوع فقراته تزيد على (0.70) وأن حدّها الأقصى بلغ (0.85) للفقرة (10). وبالنسبة لفقرات المظاهر السلبية للبعد نفسه، فقد تبيّن أن مؤشرات شيوع فقراته انحصرت في المدى بين (0.30 و 0.70)، باستثناء الفقرة (32) التي بلغ مؤشر شيوعها (0.23).

من جانب آخر تمّ استخراج معاملات الارتباط االثنائية بين أداء أفراد الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجات الفرعية الممثّلة لكل بعد من بعدي الاستبيان. ويوضّح الجدول (4) مصفوفة معاملات الارتباط التي أسفر عنها التحليل.

جدول (4): مصفوفة معاملات الارتباط بين الدرجات على كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجات الفرعية الممثّلة لكل بعد من بعدي الاستبيان.

	الفقرة	الدرجة الفرعية على بعد إدارة الذات	الدرجة الفرعية على بعد البراعة الاجتماعية
فقرات المظاهر الإيجابية لبعد إدارة الذات غير المعرفية	1	**0.31	**0.15
	8	**0.40	**0.19
	11	**0.41	**0.22
	19	**0.46	**0.21
	20	**0.28	**0.17
	24	**0.23	0.04 -
	26	**0.22	**0.13
	34	**0.42	**0.14
	37	**0.21	0.02 -
	40	**0.51	**0.14
فقرات المظاهر السلبية لبعد إدارة الذات غير المعرفية	3	**0.33 -	**0.18 -
	6	**0.19 -	0.02 -
	9	**0.45 -	**0.17 -
	15	**0.51 -	**0.23 -
	16	**0.49 -	**0.23 -
	23	**0.21 -	*0.09 -
	27	**0.64 -	**0.20 -
	31	**0.37 -	*0.08 -
	35	**0.50 -	**0.22 -
	39	**0.22 -	*0.08 -
فقرات المظاهر الإيجابية لبعد البراعة الاجتماعية	4	**0.27	**0.34
	5	**0.27	**0.60
	10	0.05	**0.25
	13	**0.17	**0.51
	14	**0.22	**0.38
	22	0.05	**0.22
	29	0.04	**0.24
	30	**0.13	**0.23
	33	**0.20	**0.51
	36	0.02	**0.21
فقرات المظاهر السلبية لبعد البراعة الاجتماعية	2	0.04	**0.20 -
	7	**0.12	**0.30
	12	**0.22 -	**0.52 -
	17	**0.28 -	**0.49 -
	18	**0.26 -	**0.57 -
	21	0.04 -	**0.17 -
	25	**0.22 -	**0.54 -
	28	**0.12 -	**0.20 -

الفقرة	الدرجة الفرعية على بعد إدارة الذات	الدرجة الفرعية على بعد البراعة الاجتماعية
32	**0.15 -	**0.23 -
38	**0.39 -	**0.62 -

$0.05 > P$ *

$0.01 > P$ **

يُلاحظ من الجدول (4) أن أداءالأفراد على الفقرات التي تشكّل كل بعد من بعدي الاستبيان على حده (إدارة الذات غير المعرفية، والبراعة الاجتماعية) يرتبط ارتباطاً معنوياً بالدرجة الفرعية الممثّلة لذلك البعد، وهو في كل الأحوال أكبر من معامل الارتباط بين الأداء على الفقرة في بعد معيّن والدرجة الفرعية على البعد الثاني. ويُلاحظ أيضاً أن أداء الأفراد على الفقرات التي تقيس المظاهر الإيجابية سواء تلك المتعلقة ببعد إدارة الذات غير المعرفية أو بعد البراعة الاجتماعية يرتبط ارتباطاً طردياً بالدرجة الفرعية للبعد ذي العلاقة، بينما يرتبط أداء الأفراد على الفقرات التي تقيس المظاهر السلبية ضمن بعد إدارة الذات غير المعرفية أو بعد البراعة الاجتماعية ارتباطاً عكسياً بالدرجة الفرعية للبعد ذي العلاقة. هذا ما يشير إلى وجود نوع من الاتساق بين ما تقيسه الفقرات منفردة وما تقيسه أبعاد الاستبيان.

ثانياً- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة المتعلق بدلالات صدق الصورة المعرّبة لاستبيان الذكاء الانفعالي، تمّ التحقق من دلالة صدق بناء الاستبيان من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرات كمدخل لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات الاستبيان الأربعين بين (0.13 و 0.59)، وهي جميعها ذات دلالة إحصائية ($P < 0.05$)، مما يُشير إلى أن فقرات الاستبيان تقيس السمة ذاتها، ولا يوجد ما يبرّر حذف أي فقرة من فقرات الاستبيان في هذه المرحلة (Field, 2005). بالإضافة لذلك، أشارت قيم مصفوفة معاملات الارتباط المحسوبة بين استجابات أفراد الدراسة لفقرات الاستبيان إلى خلو المصفوفة من معاملات ارتباط تامة مما يوفّر أساساً سليماً لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، ويمكّن من الكشف عن إسهام الفقرات في تفسير البناء العاملي للاستبيان. وقد تأكّد هذا من خلال تفحّص قيمة محدّد مصفوفة معاملات الارتباط المحسوبة بين استجابات أفراد الدراسة لفقرات الاستبيان والتي بلغت (0.0007) وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول وهو (0.00001) (Field, 2005). من جانب آخر، بلغت قيمة مؤشر Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) للكشف عن كفاية حجم العيّنة (0.61) وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي وهو (0.50).

وبعد التأكد من ملاءمة البيانات لأسلوب التحليل العاملي، تمّ إخضاع مصفوفة معاملات الارتباط بين استجابات أفراد الدراسة لفقرات الاستبيان لأسلوب تحليل المكوّنات الأساسية Principal Components Analysis(PCA)، وتدوير المحاور تدويراً متعامداً Orthogonal Rotation باستخدام طريقة Varimax، وذلك بهدف توفير درجة أفضل من التفسير للبناء العاملي المستخلص قبل التدوير. وقد أسفر التحليل عن وجود عاملين اثنين تزيد قيم جذورها الكامنة Eigen Values عن الواحد الصحيح بحسب معيار كايزر Kaiser ، وتفسّر ما مجموعه (62.00%) من التباين الكلي في أداء الأفراد على سمة الذكاء الانفعالي. ويوضّح الجدول (5) البناء العاملي المستخلص من التحليل.

جدول (5): قيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسّر للعوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً.

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسّر	نسبة التباين التراكمي المفسّر
الأول	23.04	48.49	48.49
الثاني	10.43	13.51	62.00

وللكشف عن هوية العوامل المستخلصة والفقرات التي تتشبع بكل منها، فقد حُسبت قيم تشبّع كل فقرة من فقرات الاستبيان بكل عامل، ويبيّن الجدول (6) هذه القيم.

جدول (6): قيم تشبّع فقرات الاستبيان بالعوامل المستخلصة من التحليل العاملي.

	الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني
فقرات المظاهر الإيجابية لبعد إدارة الذات غير المعرفية	1	0.52	0.33
	8	0.68	0.25
	11	0.67	0.38
	19	0.76	0.26
	20	0.46	0.21
	24	0.38	0.12
	26	0.31	0.27
	34	0.69	0.16
	37	0.32	0.15
	40	0.78	0.41
فقرات المظاهر السلبية لبعد إدارة الذات غير المعرفية	3	0.45	0.17
	6	0.32	0.10
	9	0.58	0.20
	15	0.76	0.19
	16	0.69	0.34
	23	0.34	0.12
	27	0.81	0.21
	31	0.51	0.07
	35	0.74	0.45
	39	0.33	0.26

	الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني
فقرات المظاهر الإيجابية لبعد البراعة الاجتماعية	4	0.29	0.41
	5	0.18	0.75
	10	0.11	0.31
	13	0.34	0.66
	14	0.27	0.40
	22	0.16	0.31
	29	0.12	0.36
	30	0.04	0.38
	33	0.13	0.69
	36	0.09	0.32
فقرات المظاهر السلبية لبعد البراعة الاجتماعية	2	0.06	0.31
	7	0.15	0.43
	12	0.23	0.72
	17	0.15	0.55
	18	0.27	0.71
	21	0.22	0.31
	25	0.19	0.64
	28	0.24	0.32
	32	0.17	0.35
	38	0.45	0.79

ولفرز الفقرات بحسب قيم تشبّعاتها على العوامل المختلفة، فقد تمّ استخدام معيار جيلفورد Guilford الذي يُشير إلى أن الفقرة تنتمي لعامل معيّن إذا كان تشبّعها بهذا العامل أكبر من (0.30). ومع أنه يتبيّن من الجدول (6) أن بعض الفقرات مثل الفقرات (1، 11، 40، 16، 35) ضمن بعد إدارة الذات غير المعرفية، والفقرات (13، 38) ضمن بعد البراعة الاجتماعية زادت قيم تشبّعها بكلا العاملين عن (0.30)، إلا أنه يمكن القول أن هذه الفقرات تنتمي للبعد الذي تنتمي له أصلاً لأن الفروق بين قيم تشبُعاتها بالعامل الذي يقيس هذا البعد والعامل الثاني يزيد عن (0.10) بحسب معيار جيلفورد Guilford نفسه. وبهذا، يمكن القول أن البناء العاملي للصورة المعرّبة لاستبيان "ويكمان" للذكاء الانفعالي ينطوي على عاملين اثنين يقيسان مفهوم الذكاء الانفعالي بصورة عامة، وهذان العاملان هما: عامل إدارة الذات غير المعرفية وعامل البراعة الاجتماعية. بالإضافة لذلك، تمّ حساب معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجات الفرعية على المظاهر الإيجابية والسلبية لبعدي الاستبيان كما يوضّحها الجدول (7).

جدول (7): مصفوفة معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجات الفرعية على المظاهر الايجابية والسلبية لبعدي الاستبيان والدرجات الكليّة على البعدين.

البعد	2	3	4	5	6
1. إدارة الذات الإيجابية	*0.35 -	*0.79	*0.45	*0.23 -	*0.41
2. إدارة الذات السلبية		*0.85 -	*0.27 -	*0.46	*0.45 -
3. إدارة الذات الكلّي			*0.43	*0.43 -	*0.52
4. البراعة الإيجابية				0.34 -	*0.79
5. البراعة السلبية					*0.84 -
6. البراعة الكلي					1.00

$0.01 > P$ *

يتبيّن من الجدول (7) أن قيمة معامل الارتباط بين أداء الأفراد على الفقرات المكوّنة للمظاهر الإيجابية والسلبية لبعد إدارة الذات غير المعرفية قد بلغت (- 0.35)، فيما بلغت قيمة معامل الارتباط بين أداء الأفراد على الفقرات المكوّنة للمظاهر الإيجابية وتلك المكونة للمظاهر السلبية لبعد البراعة الاجتماعية (-0.34)، هذا ما يُشير إلى وجود علاقة عكسية بين ما تقيسه الفقرات الإيجابية وما تقيسه الفقرات السلبية في كل بعد من بعدي الاستبيان. ويبيّن الجدول أيضاً أن الأداء على كلا النوعين من الفقرات الموجبة والسالبة يرتبط ارتباطاً معنوياً بالأداء على البعد الذي تنتمي له تلك الفقرات، وهو أكبر بشكل واضح من ارتباطها بالأداء على البعد الآخر. من جانب أخر، بلغت قيمة معامل الارتباط بين الأداء على بعدي الاستبيان (0.52)، وهي قيمة تعكس علاقة متوسطة بصرف النظر عن دلالاتها الإحصائية، هذا ما يبرّر الاعتقاد بأن الاستبيان يقيس سمة الذكاء الانفعالي من خلال عاملين اثنين يرتبطان معاً بعلاقة من نوع ما هما إدارة الذات غير المعرفية والبراعة الاجتماعية.

من ناحية ثانية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على كل بعد من بعدي الاستبيان بهدف الكشف عمّا إذا كانت درجات الأفراد على كل بعد من البعدين تختلف باختلاف متغيّر المستوى الدراسي أو متغيّر الجنس أو نتيجة التفاعل بين المتغيّرين، ويلخّص الجدول (8) النتائج التي تمّ التوصّل لها.

جدول (8): المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لدرجات أفراد الدراسة على كل بعد من بعدي الاستبيان موزّعة بحسب متغيّري المستوى الدراسي والجنس.

		ذكور			إناث			المجموع		
البعد	المستوى	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
إدارة الذات غير المعرفية	أولى	60	0.42	3.09	90	0.63	3.18	150	0.55	3.14
	ثانية	57	0.96	2.97	89	1.27	3.04	146	1.15	3.01
	ثالثة	67	1.81	3.60	96	2.19	3.30	163	2.04	3.42
	رابعة	64	3.34	4.01	97	4.29	3.52	161	3.94	3.72
	الكلي	248	1.66	3.61	372	2.17	3.55	620	1.97	3.58
البراعة الاجتماعية	أولى	60	0.38	3.04	90	0.56	3.06	150	0.49	3.04
	ثانية	57	1.07	2.66	89	1.08	2.85	146	1.08	2.77
	ثالثة	67	1.62	3.21	96	2.06	3.24	163	1.88	3.22
	رابعة	64	2.95	3.81	97	4.17	3.41	161	3.72	3.60
	الكلي	248	1.52	3.33	3.72	2.05	3.45	620	1.84	3.41

يتبيّن من الجدول (8) أن متوسطات أداء الإناث بشكل عام يزيد عن متوسط أداء الذكور، وأن متوسط أداء الأفراد بشكل عام (ذكور وإناث) يزداد بزيادة المستوى الدراسي وذلك على كل بعد من بعدي الاستبيان. وللكشف عن دلالة الفروق الظاهرية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على كل بعد من بعدي الاستبيان (إدارة الذات غير المعرفية، والبراعة الاجتماعية) تبعاً لمتغيّري المستوى الدراسي والجنس، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي (2X4)، ويوضّح الجدول (9) النتائج التي أسفر عنها التحليل.

جدول (9): نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على كل بعد من بعدي الاستبيان تبعاً لمتغيّري المستوى الدراسي والجنس.

	مصدر التباين	م.م	د.ح	م.م.م	قيمة "ف"
إدارة الذات غير المعرفية	المستوى الدراسي	920.82	3	306.94	*27.38
	الجنس	31.6	1	31.6	2.77
	المستوى الدراسي*الجنس	12.33	3	4.11	0.37
	الخطأ	6860.42	612	11.21	
البراعة الاجتماعية	المستوى الدراسي	802.37	3	267.46	*26.41
	الجنس	31.35	1	31.35	3.10
	المستوى الدراسي*الجنس	32.30	3	10.77	1.06
	الخطأ	6197.28	612	10.13	

$0.05 > P^*$

يتّضح من الجدول (9) عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على كل بعد من بعدي الاستبيان تُعزى لمتغيّر الجنس. في المقابل، أشارت النتائج إلى وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على بعد إدارة الذات غير المعرفية تُعزى لمتغيّر المستوى الدراسي ($F_{(3,612)} = 27.38, p < 0.01$). وبالمثل، تبيّن أيضاً وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على بعد البراعة الاجتماعية تُعزى لمتغيّر المستوى الدراسي ($F_{(3,612)} = 26.41, p < 0.01$). وللكشف عن مصادر الفروق الإجمالية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة تبعاً لمتغيّر المستوى الدراسي والتي أسفر عنها تحليل التباين، تمّ اختبار دلالة الفروق بين أزواج المتوسطات في المستويات الدراسية الأربعة على كل بعد من بعدي الاستبيان باستخدام اختبار شيفيه Scheffé، ويوضّح الجدول (10) نتائج المقارنات البعدية.

جدول (10): نتائج اختبار شيفيه Scheffé للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في المستويات الدراسية الأربعة على كل بعد من بعدي الاستبيان.

البعد	المستوى	المتوسط	المستوى			
			أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
إدارة الذات	أولى	0.55	-	0.60	*1.49	*3.39
	ثانية	1.15		-	0.89	*2.79
	ثالثة	2.04			-	*1.53
	رابعة	3.94				-
البراعة	أولى	0.49	-	0.59	*1.39	*3.23
	ثانية	1.08		-	0.80	*2.64
	ثالثة	1.88			-	*1.84
	رابعة	3.72				-

$0.01 > P^*$

يبيّن الجدول (10) أن متوسط درجات طلبة السنة الدراسية الرابعة على كل بعد من بعدي الاستبيان يختلف اختلافاً جوهرياً ($P < 0.01$) عن متوسط درجات الطلبة في المستويات الدراسية الثلاثة الأخرى. وتبيّن أيضاً أن متوسط درجات طلبة السنة الدراسية الثالثة يختلف اختلافاً جوهرياً ($P < 0.01$) عن متوسط درجات طلبة السنة الدراسية الأولى.

بالإضافة إلى ذلك، أمكن التوصّل إلى دلالة ثالثة لصدق المفهوم للصورة المعرّبة لاستبيان الذكاء الانفعالي من خلال اختبار الفرضية التي تُشير إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي (راضي، 2001؛ Cohen, 1999؛ Hawkins, Von Cleave, & Catalano, 1991). وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين أداء أفراد الدراسة على بعد إدارة الذات غير المعرفية والتحصيل الأكاديمي معبّراً عنه بالمعدّل التراكمي للطالب (0.82)، مما يعني أن ما يزيد عن (67%) من التباين في التحصيل الأكاديمي يفسّره أداء الطالب على بعد إدارة الذات غير المعرفية من الصورة المعرّبة لاستبيان الذكاء الانفعالي. وبلغت قيمة معامل الارتباط بين أداء الأفراد على بعد البراعة الاجتماعية والمعدّل التراكمي (0.79)، مما يشير إلى أن نسبة التباين المشترك بين المتغيّرين بلغت (62%) وهي بلا شك نسبة مرتفعة.

ثالثاً- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والمتعلق بالتحقق من دلالات ثبات الصورة المعرّبة لاستبيان "ويكمان" للذكاء الانفعالي، تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ-ألفا لكل بعد من بعدي الاستبيان، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي لبعد إدارة الذات غير المعرفية (0.91)، فيما بلغ معامل الاتساق الداخلي لبعد البراعة الاجتماعية (0.90). من جانب آخر، تمّ حساب معامل الاستقرار من خلال تطبيق الاستبيان على عيّنة مكوّنة من (60) فرداً وإعادة تطبيقه على الأفراد بفارق أسبوع واحد بين مرّتي التطبيق، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عيّنة الثبات في مرّتي التطبيق. وقد بلغت قيم معاملات الاستقرار (0.89، 0.87) لكل من بعدي الاستبيان؛ إدارة الذات غير المعرفية والبراعة الاجتماعية على الترتيب. وتشير معاملات الثبات المستخلصة إلى أن الاستبيان يتمتع بمعاملات اتساق داخلي واستقرار مقبولة.

رابعاً- للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة المتعلق بتوزيع درجات أفراد عيّنة الدراسة على بعدي الاستبيان، تمّ حساب تكرار درجات أفراد الدراسة على بعدي الاستبيان بحسب موقعها في أحد القطاعات الدائرية الأربعة من المستوى الديكارتي كما هو موضّح في الجدول (11).

جدول (11): التوزيع التكراري والنسب المئوية* لدرجات أفراد الدراسة** بحسب موقعها في القطاعات الدائرية الأربعة موزّعة بحسب المستوى الدراسي والجنس.

المستوى	الجنس	القطاع: الأول	الثاني	الثالث	الرابع	كلي
أولى	ذكور	28 (47.46)	10 (10.17)	13 (22.03)	8 (10.17)	59
	إناث	46 (51.68)	16 (17.98)	14 (15.73)	13 (14.61)	89
	مجموع	74 (50.00)	26 (14.86)	27 (18.24)	21 (12.84)	148
ثانية	ذكور	30 (53.57)	9 (16.07)	11 (19.64)	6 (10.71)	56
	إناث	48 (55.17)	17 (19.54)	15 (17.24)	7 (8.04)	87
	مجموع	78 (54.54)	26 (18.18)	26 (18.18)	13 (9.09)	143
ثالثة	ذكور	38 (58.46)	10 (15.38)	11 (16.92)	6 (9.23)	65
	إناث	55 (59.14)	15 (16.13)	9 (9.68)	14 (15.05)	93
	مجموع	93 (58.86)	25 (15.82)	20 (12.66)	20 (12.66)	158
رابعة	ذكور	42 (66.67)	7 (11.11)	6 (9.52)	8 (12.70)	63
	إناث	69 (74.19)	12 (12.90)	5 (5.38)	7 (7.53)	93
	مجموع	111 (71.15)	19 (12.18)	11 (7.05)	15 (9.61)	156
كلي	ذكور	138 (56.79)	36 (14.81)	41 (16.87)	28 (11.52)	243
	إناث	218 (60.22)	60 (16.57)	43 (11.88)	41 (11.32)	362
	مجموع	356 (58.84)	96 (15.87)	84 (13.88)	69 (11.40)	605

* النسبة المئوية بين الأقواس.

** تم استثناء (15) فرداً من أفراد عيّنة الدراسة لأن درجاتهم تقع على أحد المحاور.

يُلاحظ من الجدول (11) أنه في حين كانت نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الثالث من الدائرة الذين يتّصفون بتدني الكفايات الانفعالية على كلا البعدين للاستبيان (13.88%)، بلغت نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الأول من الدائرة والذين يتمتعون بدرجة معقولة من الكفايات الانفعالية على بعدي الاستبيان (58.84%). من جانب آخر، بلغت نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الثاني للدائرة (15.87%)، وهي أكبر من نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الرابع للدائرة والتي بلغت (11.40%)، مما يشير إلى أن الأفراد بشكل عام يمتلكون كفايات اجتماعية جيدة نسبياً كما يعكسها بعد البراعة الاجتماعية إذا ما قورنت بالكفايات الشخصية التي يعكسها بعد إدارة الذات غير المعرفية. ويتّضح أيضاً من الجدول بشكل عام أن نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الأول من الدائرة تزداد بزيادة المستوى الدراسي، بينما تنخفض نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الثالث من الدائرة بزيادة المستوى الدراسي. بالإضافة لذلك، تبيّن أن زيادة نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الأول بزيادة المستوى الدراسي تنطبق على الذكور وعلى الإناث على حدٍ سواء. كما أن هذا الأمر ينسحب أيضاً على الانخفاض في نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الثالث من الدائرة.

وللكشف عن قدرة كل من متغيّري المستوى الدراسي والجنس في التنبؤ بموقع درجة الفرد في أحد القطاعات الدائرية الأربعة، فقد تم استخدام تحليل الانحدار اللوجستي متعدّد فئات المتغيّر التابع Multi-nominal Logistic Regression Analysis. وقد أشارت النتائج إلى أن النموذج الذي يشتمل على المتغيّرين المستقلين (المستوى الدراسي والجنس) يلائم البيانات ويمكّن من التنبؤ بالمتغيّر التابع (موقع درجة الفرد في أحد القطاعات الدائرية الأربعة) بشكل مقبول، حيث بلغ الفرق بين قيمتي (χ^2) للنموذج الصفري والنموذج الكامل (24.26) وهو ذو دلالة إحصائية بمستوى يقل عن (0.05) عند درجات حرية مقدارها (12). وقد تأكد ذلك من خلال قيمة (χ^2) لمقياس ديفيانس Deviance التي بلغت (3.20) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجات حرية مقدارها (9). ويلخّص الجدول (12) نتائج تحليل الانحدار اللوجستي.

جدول (12): ملخّص نتائج تحليل الانحدار اللوجستي للكشف عن قدرة متغيّري المستوى الدراسي والجنس في التنبؤ بموقع درجة الفرد في أحد القطاعات الدائرية الأربعة.

الأثر	(-2) لوغاريتم الأرجحية	χ^2	د.ح
ثابت الانحدار	98.06	0.00	0
المستوى	119.18	*21.11	9
الجنس	101.36	3.29	3

* P < 0.05

وبينما يبيّن الجدول (12) أن متغيّر المستوى الدراسي يُسهم بشكل فاعل في تفسير موقع درجة الفرد في أحد القطاعات الدائرية الأربعة، يتّضح من الجدول ذاته أن متغيّر الجنس لا يُسهم في التنبؤ بموقع درجة الفرد في قطاع معيّن من القطاعات الدائرية الأربعة.

مناقشة النتائج:

استهدفت الدراسة الحاليّة تطوير صورة معرّبة لاستبيان "ويكمان" Wakeman للذكاء الانفعالي عند طلبة المرحلة الجامعية الأولى في الأردن بحيث يتوفر له خصائص سيكومترية مقبولة تمكّن من استخدامه لأغراض التشخيص والإرشاد والتوجيه التربوي والمهني. ويمكن القول أنه في ضوء النتائج التي تمخّضت عنها نتائج الدراسة، أمكن التوصّل إلى مؤشرات إمبريقية حول الخصائص السيكومترية للاستبيان بصورته المعرّبة في البيئة الثقافية لطلبة المرحلة الجامعية الأولى تبرّر استخدامه لأغراض التشخيص والإرشاد والتوجيه التربوي والمهني، وتوفر للمهتمين بمفهوم الذكاء الانفعالي، وللمشتغلين بالإرشاد النفسي والتربوي أداة تمكّن من الكشف عن جوانب الضعف لدى الطلبة فيما يتعلق بالكفايات الشخصية المتعلقة ببعد إدارة الذات غير المعرفية، والكفايات الاجتماعية المتعلقة ببعد البراعة الاجتماعية.

ففيما يتّصل بفاعلية فقرات الاستبيان، بيّنت النتائج أن مؤشرات تمييزمعظم الفقرات تزيد على (0.30) وهو الحدّ الأدنى لاعتبار الفقرة ذات مؤشر تمييز جيد، فيما انخفض مؤشر تمييز البعض منها عن هذا الحدّ إلا أنه في الوقت نفسه لم يقلّ عن الحدّ الأدنى المقبول وهو (0.20) (Nunnally & Bernstein, 1994). وأشارت النتائج أيضاً إلى أن مؤشرات صعوبة معظم فقرات الاستبيان تراوحت بين (0.30 و 0.70)، مما يُشير إلى أن فقرات الاستبيان بصورته المعرّبة تمتد على مدى جيد للصعوبة وتوفر كماً جيداً من المعلومات حول الفروق الفردية في الذكاء الانفعالي (Allen & Yen, 1979). من جانب آخر، أشارت النتائج إلى وجود اتساق بين ما تقيسه كل فقرة من فقرات الاستبيان وما يقيسه البعد الذي تنتمي له الفقرة. وبشكل عام، يمكن القول أن هذه المؤشرات ما هي إلا نتيجةً لسلامة الإجراءات التي مرّت بها عملية تطوير فقرات الاستبيان بدءاً بآلية ترجمة فقرات الاستبيان الأصلي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ومروراً بإجراءات التحقق من تطابق الترجمة نظرياً، ثم وصولاً إلى التحقق من ملاءمة الفقرات للفئة المستهدفة إمبريقياً، وهي الخطوات الواردة في إرشادات لجنة الاختبارات الدولية International Test Commission (2000).

وبالنسبة لدلالات الصدق، فقد كشف التحليل العاملي عن أن سمة الذكاء الانفعالي تنطوي على عاملين اثنين هما إدارة الذات غير المعرفية والبراعة الاجتماعية يفسّران ما نسبته (62.00%) من التباين الكلي في أداء الأفراد على فقرات الاستبيان، وهي نسبة مرتفعة بلا شك. وفي حين تشبّعت الفقرات التي تقيس المظاهر الإيجابية والسلبية لبعد إدارة الذات غير المعرفية بالعامل الأول، تشبّعت الفقرات التي تقيس كلا المظاهر الإيجابية والسلبية لبعد البراعة الاجتماعية بالعامل الثاني وبمعاملات تشبّع مقبولة. وتُشير هذه النتيجة إلى أن البناء العاملي للصورة المعرّبة للاستبيان ينسجم مع المفهوم النظري لسمة الذكاء الانفعالي، والذي يشير إلى أن الذكاء الانفعالي هو مفهوم مجرّد يؤشر عليه نوعان من الكفايات الانفعالية اللامعرفية هما الكفايات الشخصية كالوعي بالذات وإدارة الذات، والكفايات الاجتماعية كالوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات، وأن هذه الكفايات بنوعيها يمكن التعبير عنها بمواقف قابلة للقياس تعكس المهارات الشخصية والاجتماعية لدى الفرد كما هو الحال في معظم المقاييس المصمّمة للكشف عن الذكاء الانفعالي مثل قائمة بار – أون للنسبة الانفعالية (Multi-health Systems (MHS), 2003)، وقائمة الكفاية الانفعالية (Boyatzis, Gleman, & Rhee, 2000)، واستبيان جنيف لقياس الذكاء الانفعالي (Geneva Emotion Research Group, 2002). ومن جهة ثانية، أمكن التوصل إلى دلالة ثانية حول صدق المفهوم من خلال اختبار الفرضية التي تشير إلى أن الكفايات الانفعالية هي كفايات مكتسبة يمكن تعلّمها بمرور الوقت كما يشير جولمان Goleman المشار له في اوستر و اوستر Oester & Oester (1997)، إذ تبيّن أن متوسط أداء طلبة السنتين الثالثة والرابعة على كل بعد من بعدي الاستبيان يختلف اختلافاً جوهرياً عن متوسط أداء طلبة السنتين الأولى والثانية ولصالح طلبة السنتين الثالثة والرابعة. وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام الطالب في السنتين الأخيرتين من دراسته الجامعية، وبخاصة طالب السنة الرابعة، بتنظيم خبراته الشخصية والاجتماعية التي اكتسبها أثناء دراسته الجامعية بشكل يؤهله للاعتماد على نفسه والاستعداد للانتقال إلى مرحلة جديدة في حياته كالحياة المهنية والأسرية، بينما يحاول الطالب في السنتين الأولى والثانية من حياته الجامعية التكيّف مع نمط آخر من الحياة الدراسية يختلف عن نمط حياته أثناء دراسته في المرحلة الثانوية. وفي هذا السياق، يوصي الباحث بإجراء دراسات أخرى للكشف عن قدرة الصورة المعرّبة لاستبيان الذكاء الانفعالي في التمييز بين مستويات دراسية أكثر تمايزاً من المستويات المستخدمة في هذه الدراسة كطلبة المرحلة الثانوية وطلبة الدراسات العليا، إذ أنه من المتوقع أن تختلف درجات الأفراد على الاستبيان باختلاف الفئات العمرية طالما أن مفهوم الكفاية الانفعالية الذي بُني على أساسه الاستبيان يفترض بأن الكفايات الانفعالية هي كفايات متعلّمة. ومن جانبٍ ثالث، ولدى اختبار العلاقة بين درجات الأفراد على كل بعد من بعدي الاستبيان والتحصيل الأكاديمي للطالب معبّراً عنه بمعدّله التراكمي، فقد تبيّن أن درجات الأفراد على كل بعد من بعدي الاستبيان ترتبط ارتباطاً معنوياً ذو دلالة إحصائية بالمعدّل التراكمي للطالب. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت له الدراسات السابقة في هذا السياق والتي أشارت إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي مثل دراسة راضي (2001)، ودراسة كوهن Cohen (1999)، ودراسة هاوكنز ورفاقه Hawkins, Von Cleave, & Catalano (1991). ومع أن المعدّل التراكمي الجامعي قد يبدو مشوّهاً إلى الحدّ الذي يبرّر الشك في الاعتماد

عليه كمؤشر على التحصيل الأكاديمي، إلا أن استخدامه في هذه الدراسة قد يُعدّ أمراً مقبولاً في ظل عدم توفّر مؤشر آخر على التحصيل الأكاديمي أكثر صدقاً وثباتاً. لهذا، يوصي الباحث بإجراء دراسات أخرى بهدف اختبار العلاقة بين الدرجات على استبيان الذكاء الانفعالي ببعديه ومقاييس أخرى للتحصيل الأكاديمي أكثر صدقاً وثباتاً من المعدّل التراكمي الجامعي.

أما بالنسبة لدلالة ثبات الصورة المعرّبة لاستبيان الذكاء الانفعالي، فقد أمكن التوصّل إلى مؤشرات مقبولة حول دلالتي الاتساق الداخلي والاستقرار لكل بعد من بعدي الاستبيان مما يبرّر الثقة بالاستبيان، واستخدامه كمؤشر على مدى امتلاك طلبة المرحلة الجامعية الأولى للكفايات الشخصية كمؤشر على إدارة الذات غير المعرفية، والكفايات الاجتماعية كمؤشر على البراعة الاجتماعية وبدرجة مقبولة من الدقة في القياس.

وفي سياق الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة المتعلق بتوزيع درجات الأفراد على الصورة المعرّبة لاستبيان الذكاء الانفعالي، فقد أشارت النتائج لدى مقارنة نسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الدائري الأول بنسبة الأفراد الذين تقع درجاتهم في القطاع الدائري الثالث أن نسبة الأفراد الذين أمكن تصنيفهم بأنهم يمتلكون قدراً معقولاً من كلا النوعين من الكفايات الشخصية والاجتماعية بلغت (58.84%)، وهي نسبة مرتفعة نسبياً مقارنة بنسبة الأفراد الذين يتّصفون بتدني كفاياتهم الشخصية والاجتماعية على حدٍ سواء والتي بلغت (13.88%). من هنا، يُمكن القول بأن درجات الأفراد على استبيان الذكاء الانفعالي تتوزّع بشكل يقترب من التوزيع الطبيعي، وأن توزيع سمة الذكاء الانفعالي يشبه إلى حدٍ ما توزيعات معظم السمات النفسية الأخرى. ومن جهة ثانية، ولدى مقارنة الكفايات الشخصية التي ينطوي عليها بعد إدارة الذات غير المعرفية بالكفايات الاجتماعية التي ينطوي عليها بعد البراعة الاجتماعية عند أفراد الدراسة، فقد تبيّن أن درجة امتلاك الأفراد بشكل عام للكفايات الاجتماعية كالقيادة وإدارة الصراع والاتصال والعلاقات والتقمّص العاطفي أفضل نسبياً مقارنة بالكفايات الشخصية كالثقة بالنفس وضبط الذات والمبادرة وصحوة الضمير والوعي الانفعالي. وقد يُعزى ذلك إلى أن الكفايات الاجتماعية يمكن اكتسابها تلقائياً وبصورة ذاتيّة من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ومحاولة التكيّف مع الظروف المحيطة مقارنة بالكفايات الشخصية التي تحتاج إلى خبرات تعلّم أكثر تنظيماً. ومع أن نتائج التحليل لم تكشف عن اختلاف نسب الدرجات الواقعة في القطاعين الأول والثالث من الدائرة باختلاف متغيّر الجنس، إلا أنه تبيّن أن هذه النسب تختلف باختلاف المستوى الدراسي للطالب اختلافاً جوهرياً. وقد تأكد ذلك من خلال النتائج التي كشف عنها تحليل الانحدار اللوجستي التي أشارت إلى أن متغيّر المستوى الدراسي يُسهم بشكل فاعل في التنبؤ بموقع درجة الفرد في أحد القطاعات الدائرية الأربعة. ولعل السبب وراء عدم اختلاف النسب باختلاف الجنس يعود إلى عدم اختلاف أنماط التنشئة الأسرية باختلاف الجنس. في المقابل، ربما يعود سبب اختلاف النسب باختلاف المستوى الدراسي للطالب إلى الخبرات التراكمية المكتسبة أثناء مرحلة الدراسة الجامعية، وتغيّر اهتمامات الطالب تمهيداً للانتقال إلى نمط جديد من الحياة بعد التخرّج من الجامعة. وهذا ما يفسّره الارتفاع الواضح في نسبة طلبة السنة الرابعة الذين تقع درجاتهم في القطاع الأول من الدائرة مقابل الانخفاض الواضح في نسبة طلبة السنة الرابعة الذين تقع درجاتهم في القطاع الثالث من الدائرة مقارنة بالسنوات الثلاث الأخرى.

وبشكل عام، يمكن القول أنه تمّ التوصّل إلى صورة معرّبة لاستبيان "ويكمان" Wakeman للذكاء الانفعالي تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة تبرّر استخدامه لأغراض التشخيص والإرشاد والتوجيه التربوي والمهني، ويمكن توظيفها في تصنيف الأفراد وفقاً لدرجة امتلاكهم للكفايات الانفعالية التي يقيسها الاستبيان من خلال تحديد موقع الفرد في أحد القطاعات الدائرية الاثني عشر، وهي خاصية لا تتمتع بها مقاييس الذكاء الانفعالي الأخرى. وتجدر الإشارة إلى أن استخدام الاستبيان يقتصر على أغراض التشخيص والكشف عن الكفايات التي تحتاج إلى تطوير عند الأفراد، وربما مساعدتهم في اختيار المهنة المناسبة وفقاً لدرجة امتلاكهم للكفايات التي يقيسها الاستبيان، وإرشادهم نحو السبل التي تمكّنهم من تطوير بعض الكفايات عندهم من خلال ما يوفره الاستبيان من معلومات تشخيصية تتعلق بالكفايات الانفعالية الإيجابية والسلبية في شخصية الفرد. هذا ومع أنه يمكن استخدام الاستبيان في المستويات الدراسية الأعلى، إلا أنه لا يُنصح باستخدامة لدى الطلبة الذين يقل مستواهم الدراسي عن المرحلة الثانوية بسبب تفاوت النضج اللغوي. وتجدر الملاحظة أيضاً إلى أنه لا يقتصر استخدام الاستبيان على أغراض الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعة أو المدرسة، بل يمكن استخدامه كذلك لأغراض الإرشاد المهني وانتقاء الأفراد للوظائف المختلفة بسبب ارتباط الذكاء الانفعالي بالرضا الوظيفي والنجاح المهني (عواد، 2003 & Gelso ;Fretz, 2001; Martinez-pons, 1997). هذا ويوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات للكشف عن دلالات أخرى لصدق الاستبيان كالعلاقة بين الأداء على الاستبيان ومقاييس أخرى للذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى اختبار قدرة الصورة المعرّبة للاستبيان بالتنبؤ بالنجاح المهني.

المصادر والمراجع

راضي، فوقية. (2001). أثر الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية، (45)، 169- 204.

الربيع، فيصل. (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والتفكير الناقد في ضوء بعض المتغيّرات لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عثمان، فاروق ورزق، محمد. (2001). الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، (58)، 32-50.

عواد، سهاد. (2003). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرضا الوظيفي وأثر بعض المتغيرات الأخرى عليه عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

Allen, M. J., & Yen, W. M. (1979). *Introduction to measurement theory*. Monterey, CA: Wadsworth.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders.* New York: International Universities Press.

Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from Emotional Competence Inventory (ECI), in R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*, San Francisco: Jossey-Bass.

Burke, R. J., Oberklaid, F., & Burgess, Z. (2003). Organizational values, work experiences, and satisfactions among Australian psychologists. *Journal of Organizational Analysis, 11,* 123-135.

Cherniss, C. (2000). Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters, paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA, 15 April.

Cohen, J. (Ed.) (1999). *Educational minds and hearts: Social emotional and the passage into adolescence.* New York: Teachers College Press.

Ellis, A., & Dryden, W. (1987). *The practice of rational emotive therapy.* New York: Springer.

Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd edition).* London: Sage.

Gardner, L. (2005). *Emotional Intelligence and Occupational Stress*. PhD Thesis, University of Pennsylvania.

Gelso, C., & Fretz, B. (2001). *Counseling Psychology* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Geneva Emotion Research Group. (2002). *Geneva Appraisal Questionnaire (GAQ).* Retrieved January 16, 2007, from http://www.unige.ch/fapse/emotion.

Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J.(2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment, 86(1)*, 33-45.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Theory* (pp. 271-274). New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.

Hawkins, J. D., Von Cleave, E., & Catalano, R. F. (1991). Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30,* 208-217.

Hooven, C., Gottman, J. M., Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition and Emotion, 9,* 229-264.

International Test Commission. (2000, April 21). *ITC test adaptation guidelines.* Retrieved February, 21, 2007, from http://www.intestcom.org/test_adaptation.htm.

Loyd, R. (2004). Emotional intelligence and stress coping in dental undergraduates, a qualitative study. *Educational Psychology Research, (197:4)*, pp. 209-265.

Martinez-pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personality functioning. *Imagination, Cognition, and Personality, 17(1)*, 3-13.

Multi-health Systems (MHS). (2003). *Emotional intelligence*, human resource and career development booklet. Toronto: MHS.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*, 3rd ed. New York: McGraw-Hill, Inc.

Oester, T. K., & Oester, D. F. (1997). *Life long learning to be productive*. Paper presented at the Conference on Education, Beijing, People's Republic of China. (ERIC Document Reproduction Service No. ED425409).

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9,* 185-211.

Sternberg, R. J. (1996). IQ counts, but what really counts is successful intelligence. *NASSP Report, 80,* 18-23.

Stevense, D. P., Kiger, G., & Riley, P. J. (2002). Coming unglued? Workplace characteristics, work satisfaction, and family cohesion. *Social Behavior and Personality, 30,* 289-302.

Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. *Psychological Reports, 88,* 353-364.

Topping, K., Holmes, E. A., & Bremmer, W. (2000). The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence. In R. Bar-On & J. D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 411-432). San Francisco: Jossey-Bass.

Wakeman, C. (2006). Emotional intelligence, testing, measurement and analysis. *Research in Education, 75,* 71-83.

ملحق (1)

عزيزي الطالب،،

يشتمل هذا المقياس على (40) عبارة تعكس انطباعك عن ذاتك في مواقف معيّنة، الرجاء قراءة كل عبارة من هذه العبارات بدقة، ووضع إشارة (√) في المربع الموجود أمام العبارة التي تنطبق عليك فقط، أما في حال كانت العبارة لا تنطبق عليك فاترك المربع فارغاً. كما أرجو منك أن تكمل البيانات الأساسية قبل البدء بالإجابة.

البيانات الأساسية:

- المستوى الدراسي: أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة ☐
-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
-التخصص :.....
-المعدّل التراكمي :.....

1- لا أشك في أي شخص إلا إذا قام بما يدعو للشك..... ☐
2- أعتقد أن إيجابيات العمل الجماعي ضمن فريق تفوق سلبياته..... ☐
3- عادةً ما يتملكني الغضب مما يترتب عليه سوء أدائي..... ☐
4- عندما يختلف زملائي في وجهات النظر، أقوم بتسوية الأمور أو الاختلاف..... ☐
5- أشعر بأنني قادر على التأثير على الآخرين لأنني أمتلك شخصية قويّة..... ☐
6- أنا شخص لا أقبل الأشياء كما هي، لهذا تعرضت لعدد من الخلافات الحادة مع الآخرين على مرّ السنين..... ☐
7- أفضّل أن أعمل بنفسي لتحقيق أهدافي الشخصية بدلاً من الاعتماد على الآخرين من أعضاء الفريق..... ☐
8- إذا طُلب مني التحدث أمام مجموعة كبيرة من الناس فإنني أستعدّ بشكل جيد ولا أترك مجالاً للخطأ..... ☐
9- غالباً ما أسعى جاهداً لإبداء وجهة نظري أو رأيي خلال الاجتماعات لكنني في الغالب لا أقوم بذلك..... ☐
10- إذا تعرّض أحد رفاقي أو زملائي لمشكلة ما فإنني أحاول وضع نفسي مكانه حتى أستطيع تفهّم مشاعره..... ☐
11- لدي آراء ووجهات نظر قويّة تجاه الأشياء والقضايا التي أرغب بطرحها في الاجتماعات أو المناقشات..... ☐
12-يعتقد الآخرون أحياناً أن قدراتي الأكاديمية محدودة لأنني لا أستطيع التعبير عنها بشكل جيد..... ☐
13-عندما أعمل ضمن فريق أو مجموعة فإنني أرغب بتولي دور قائد الفريق أو المجموعة..... ☐
14-عندما أتعرض لنزاع أو مواجهة فإنني عادةً أحاول تسوية الأمور بشكل دبلوماسي..... ☐
15-أفضّل أن لا أكون ملاحَظاً أو عضواً فاعلاً في الاجتماعات أو الندوات..... ☐
16-من الأسهل لي التعبير عن آرائي في حوار ما من خلال الانترنت مقارنة بالحوار العادي وجهاً لوجه..... ☐
17-عندما أعمل ضمن فريق أو مجموعة فإنني أكون سعيداً عندما يتولى عضو آخر غيري دور قيادة الفريق أو المجموعة..... ☐
18-غالباً لا أمتلك قوة الشخصية للتأثير في الآخرين حتى عندما أشعر بأن لدي بعض الأفكار الجيدة..... ☐
19-عادة ما أتطوع لتقديم تغذية راجعة لبقية أعضاء المجموعة بعد أي ندوة أو نشاط جماعي..... ☐
20-عندما أعمل ضمن فريق أو مجموعة فإنني أرغب في المبادرة لتسيير الأمور..... ☐
21-إذا اختلفت في الرأي مع أحد زملائي أو رفاقي، فإنني أميل إلى الإصرار على رأيي والدفاع عنه بصلابة..... ☐
22-أنا من مناصري العمل الجماعي الذي يعتمد فيه الأفراد على بعضهم بعضاً..... ☐
23-عندما لا أحب شخصاً أو لا أميل له، فعادةً أبتعد عنه ولا أتعامل معه..... ☐

24-أحب إقامة علاقات مع الجميع، لذلك أتغاضى عن الهفوات حتى أكون مريحاً ولطيفاً في التعامل مع الآخرين..... ☐

25-أستطيع أن أصف نفسي بأنني شخص تابع ولست قائداً..... ☐

26-إذا أغضبني شخص ما فإنني أتمهل حتى أهدأ ولا أتسرع في الردّ الذي قد أندم عليه لاحقاً..... ☐

27-أشعر بأن درجة ذكائي مرتفعة لكن شخصيتي وعدم ثقتي بنفسي تمنعاني من تحقيق ما أصبو إليه..... ☐

28-إذا اختلف زملائي أو رفاقي في الرأي فإنني لا أتدخل حتى ينتهي الأمر..... ☐

29-أستمتع فعلاً بالتعرّف إلى أشخاص جُدد أو العمل معهم ضمن فريق أو مجموعة..... ☐

30-إذا اختلفت في الرأي مع أحد زملائي أو رفاقي فإنني دائماً أحاول أن أكون مرناً أثناء الحوار وذلك للوصول إلى حل توفيقي..... ☐

31-إذا غضبت من شخص ما فإنني أقول ما لدي أثناء الموقف ولكنني أندم على ما قلت بعد ذلك..... ☐

32-أحياناً لا أهتم بمشاعر الآخرين طالما أسعى لتحقيق أهدافي الشخصية..... ☐

33-أشعر أنني قادر على التعبير عن أفكاري بشكل جيد عندما أتحدث أمام أعضاء المجموعة أو الفريق..... ☐

34-عندما أعمل ضمن مجموعة أو فريق فإنني أعمل بجد حتى لا أخذل الآخرين..... ☐

35-ينتابني شعور بالعصبية عندما يُطلب مني التحدّث أمام مجموعة كبيرة من الناس..... ☐

36-أحاول أن أبني علاقات عمل جيدة مع كل الذين أعمل معهم سواء كنت أحبهم أو لا أحبهم..... ☐

37-لا أرغب بالعمل ضمن فريق أو مجموعة لأنني عادةً أجد الآخرين ليسوا بنفس درجة وعيي..... ☐

38-أشعر أن لديّ بعض الأفكار الجيدة لكنني لا أنجح في إيصالها للآخرين..... ☐

39-إذا ضايقني أحد زملائي أو رفاقي فإنني عادة لا أجد حرجاً في إبداء رأيي فيه..... ☐

40-أستدرك جوانب القصور الأكاديمي عندي من خلال استعراض ثقتي بنفسي وقوة شخصيتي..... ☐

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 1، 2010، 73- 91

الخصائص السيكومترية لنظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة التقدير الذاتي للطفل) المطور على البيئة الأردنية

أمجد أبوجدي وأحمد الشيخ علي*

تاريخ تسلم البحث 2009/1/22 تاريخ قبوله 2009/12/24

ملخص: تهدف الدراسة الحالية للتحقق من الخصائص السيكومترية لنظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة التقدير الذاتي للطفل) المطور على البيئة الأردنية، وقد تم اختيار عينة متوفرة مكونة من (739) طالباً وطالبة ممن يدرسون في الصفوف: الرابع، والخامس، والسادس، والسابع تراوحت أعمارهم بين 9-11 سنة موزعين على (17) مدرسة، تابعة لمديرية تربية عمان الثانية، والتعليم الخاص، ومدارس وكالة الغوث. وبعد الانتهاء من جمع بيانات الدراسة وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصل الباحثان إلى أن فقرات نظام التقييم السلوكي ارتبطت بدرجة متوسطة ومرتفعة مع الأبعاد التي تنتمي إليها. كما أظهرت النتائج أن نظام التقييم السلوكي يتمتع بمؤشرات تطابق مناسبة بين الصورة المطورة على البيئة الأردنية مع صورته الأجنبية. وأظهرت النتائج أن أبعاد نظام التقييم السلوكي قد حققت مؤشرات ثبات اتساق داخلي مناسبة تراوحت أبعادها بين (0.65-0.89)، ومؤشرات ثبات إعادة تراوحت بين (0.70-0.87). كما تمتع بدلالات صدق تمييزي بين الطلبة الذين يراجعون والذين لا يراجعون المرشدين بسبب وجود مشكلات سلوكية على معظم أبعاد المقياس، إضافة إلى أنه قد تم اشتقاق درجات تائية محولة لجميع أبعاد نظام التقييم السلوكي لتفسير الدرجات ورسم الصفحة النفسية للطالب. (**الكلمات المفتاحية**: التقدير الذاتي، التقييم السلوكي للأطفال، الخصائص السيكومترية).

Psychometric Properties of the Adapted Jordanian Version of the Behavioral Assessment System for Children (BASC)

Amjed A Abojedi, Ahmad S Al-Sheikh, *Psychology department, Amman Al-Ahlyya University, Amman, Jordan.*

***Abstract**: This study aims at examining the psychometric properties of the adapted Jordanian version of the Behavioral Assessment System for Children (BASC). A sample of 739 students (4th, 5th, 6th and 7th grades), with ages between 9 to 11 years was selected from 17 schools in Amman. Statistical analysis of the data showed that the inventory items correlated medium to high with its relevant dimensions, and the goodness of fitness indices conformed to the original version. Furthermore, internal consistency reliability ranged from 0.65-0.89, and test-retest reliability indices ranged from 0.70-0.87. The inventory also had discriminated between students who were referred to counselors and those who were not. Standardized T scores were derived for the inventory subscales to give better interpretation and allow for plotting student's profile. (**Keywords:** Self-Evaluation, Behavioral Evaluation for Children, Psychometric Properties).*

مقدمة: تُعنى مراكز التدخل وممارسو علم النفس الإكلينيكي والقائمون عليها بإتباع إجراءات علمية مدروسة ودقيقة أثناء تنفيذهم لعمليات التشخيص والعلاج. وتُعد أدوات التشخيص من الأمور الأساسية التي تبنى عليها الممارسات العيادية اللاحقة. ومن المسلم به أن التشخيص الدقيق يؤدي إلى خطة علاج فعالة وصحيحة. فالتشخيص الدقيق يحدد الإجراءات العلاجية الواجب اتخاذها للتعامل مع الحالة المُشخصة للطفل، ويقدم مؤشرات حول عوامل الخطر التي يتوجب وضع أهداف مناسبة لها ضمن خطة العلاج.

ويأتي هذا الاهتمام بعملية التشخيص، نتيجة الاضطرابات المتعددة والمتداخلة التي قد يعاني منها الأطفال، فقد يختلط الأمر على المُشخص بسبب الطبيعة التي تظهر فيها الاضطرابات عند الأطفال والصعوبات التي تتم مواجهتها في عملية التشخيص، فمن الملاحظ بشكل عام أن جميع الأطفال يمرون بفترات من التغيرات السلوكية التي تنخفض مع التقدم بالعمر (شيفر، ميلمان، 2001)، إضافة إلى أن الأطفال قد يجدون صعوبةً في قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم و أفكارهم، هذا علاوة على ظهور الاضطرابات المصاحبة لاضطراب أساسي (عبد المعطي، 2001)، مما يجعل الحاجة إلى العناية بدقة تشخيص اضطرابات الأطفال في غاية الأهمية من حيث الوضوح والتصنيف، وهنا لا بد لنا من الإشارة إلى محاولات التصنيف لاضطرابات الأطفال، ونجد أنفسنا في هذا الصدد ضمن مظلة الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات النفسية DSM IV التي تصنف اضطرابات الأطفال إلى: الاضطرابات الموجهة نحو الخارج Externalizing Disorders، والاضطرابات الموجهة نحو الداخل Internalizing Disorders (Oltmanns & Emery, 1998).

وتسبب الاضطرابات الموجهة نحو الخارج صعوبات للطفل أثناء تفاعله مع العالم الخارجي، وتوصف هذه الاضطرابات بأنها

* قسم علم النفس، جامعة عمان الأهلية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، إربد، الأردن.

فشل الطفل في السيطرة على سلوكاته في ضوء توقعات الآخرين (آباءً، ومعلمين، ورفاقاً، وأخوة، ثم السلطة والقانون)، ومن أكثر هذه الاضطرابات شيوعاً النشاط الزائد وعجز الانتباه، والسلوك القهري، واضطرابات التصرف التي تشمل مساحة واسعة من السلوكات المشكلة كإيذاء الآخرين والعدوان وغيرها من المشكلات التي تتضمن في محتواها قصوراً في المهارات الاجتماعية.

أما الاضطرابات الموجهة نحو الداخل، فهي تلك المشكلات التي تؤثر على عالم الطفل الداخلي كالاكتئاب والقلق. وعلى الرغم من أن معايير التشخيص في الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات النفسية DSM IV تحدد شكل ظهور الأعراض التشخيصية للاكتئاب والقلق عند الأطفال، لكن هذا لا يعني أن نتعامل مع اضطرابات الأطفال الموجهة للداخل مغفلين الاختلافات في الخصائص النمائية في علم النفس المرضي النمائي، ذلك أن الأطفال لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم كالراشدين بسبب التغيرات النمائية التي تحدث مع تقدم العمر. ومما يؤكد ذلك أيضاً أن الأسرة والرفاق والمدرسة يؤثرون على الطفل بشكل أكبر من تأثيرهم على الراشدين، الأمر الذي يؤكد الخصوصية التي تظهر فيها الاضطرابات عند الأطفال.

وقد عُنيت الدراسة الحالية بترجمة وتعريب واحدة من أكثر أدوات تشخيص مشكلات الأطفال والمراهقين أهمية ألا وهي نظام التقييم السلوكي للأطفال Behavior Assessment System for Children (BASC) الذي قام بتطويره رولندز وكامفس (Reynolds & Kamphaus, 1992).

ويعكس المقياس خاصتين أساسيتين في تقييم الطفل؛ هما تعدد الأبعاد، وتعدد الطرق، فمن حيث تعدد الأبعاد؛ فهو يقيس البعد الإيجابي والبعد السلبي في سلوك الطفل، أما خاصيته المتعلقة بتعدد الطرق فتشير إلى أن نظام التقييم السلوكي يتيح الفرصة للممارسين العياديين للحصول على المعلومات من مصادر متعددة هي الطفل نفسه، ومعلميه ووالديه، مما يجعل نظام التقييم السلوكي للأطفال متسقاً في هدفه وبنائه (Kamphaus, Reynolds, Hatcher & Kim 2004).

ويقدم المقياس طرقاً متعددة لجمع المعلومات المهمة والمفيدة بهدف التقييم الدقيق للأطفال الذين يحتاجون إلى تشخيص واسع المدى للاضطرابات والصعوبات النمائية؛ وبغرض الحصول على التشخيص الدقيق، فالمقياس يقدم طريقة لتصنيف الطفل بتحديد موقعه على ميزان سلوكي متدرج بالمقارنة مع أقرانه، كما أنه يمنح الممارسين الإكلينيكيين إمكانية القيام بأحكام تشخيصية حول أي مشكلات مستقبلية متوقعة. ولأن المقياس يقدم مدى واسعاً من المعلومات الضرورية للممارسين الإكلينيكيين، فإنه يُعد أداةً مهمة لهم عند عمل التوصيات الملائمة للأطفال الذين يحتاجون إلى خطط علاجية تقوم على فهم نقاط ضعفهم إلى جانب نقاط قوتهم (Thorpe, Kamphaus & Reynolds, 2003).

كما يقدم المقياس معلومات متعددة الأبعاد على شكل صفحة نفسية (Profile) توفر فهماً كافياً للخلل الوظيفي الذي يعانيه الطفل والذي قد لا يكشف عنه الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع DSM IV. وتخدم الصفحة النفسية في المقياس المتخصصين في المستشفيات والمدارس والتربية الخاصة وأي أوضاع أخرى مشابهة تتطلب الحصول على معلومات حول الطفل، كما أن الصفحة النفسية تساعد في إعداد التوصيات والتخطيط للخدمات في ضوء التشخيص الدقيق للطفل (Thorpe, Kamphaus & Reynolds, 2003).

ويشير رايونولدز وكامفس (Reynolds & Kamphaus, 2004) في دليل المقياس إلى أن نظام التقييم السلوكي للأطفال يستعمل لتحقيق الأهداف التالية:

- تخطيط البرامج العلاجية والتقييم للطفل.
- المساعدة في التشخيص الفارقي Differential Diagnosis عند استخدامه بشكل متزامن مع الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع DSM IV.
- المساعدة في الحكم على برامج التصنيف والمساعدة.
- يستخدم مع أدوات أخرى بغرض زيادة الدقة.
- قياس السلوكيّات المشكلة وتحديدها عند الأطفال الذين يعانون مشكلات نفسية وانفعالية.
- يستخدم في التقييم الشرعي (القضائي)

مشكلة الدراسة وأهميتها:

تعد مرحلة الطفولة من المراحل الأكثر حرجاً في مراحل تطور الإنسان، حيث أن التحديات التي يواجهها الطفل متعددة، فقد تكون هذه التحديات ذات طبيعة نمائية يختبرها معظم الأطفال أو ذات طبيعة إكلينيكية تحتاج إلى التدخل فيها. وعلى الرغم من الكم الكبير من المشكلات التي يكون الطفل عرضةً لها، نجد أن أدوات التشخيص المتوفرة في الوطن العربي لا تلبي هذه الاحتياجات من حيث الدقة والشمول. لذلك نجد أن أخصائي القياس و التقييم أمام تحدٍ مهم يتعلق بالقرارات التشخيصية التي يجب عليه اتخاذها والتي قد تقود إلى خيارات تمتد نتائجها إلى مجمل حياة الطفل، ويبرز هذا التحدي بسبب الطبيعة التي تظهر فيها مشكلات الأطفال، إذ أن بعض الأعراض التي تظهر عند الأطفال تعد جزءاً من خصائصهم النمائية الطبيعية، وأن السقف الذي يحدد نقطة الفصل بين هذه الأعراض كمظهر نمائي طبيعي أو أعراض لاضطراب يحتاج إلى التدخل هو سقف يتطلب أدوات تشخيص دقيقة.

وفي هذا السياق، يعد نظام التقييم السلوكي للأطفال من أدوات التقييم التي شاع استخدامها عبر عقود من الزمن، وحظيت بعدد كبير من الدراسات التي تحرّت صدقها وثباتها إلى جانب استخداماتها في الكشف عن مشكلات الأطفال أو تقييم فاعلية برامج التدخل الموجهة للأطفال. ونظراً لما يحتله هذا المقياس من أهمية في المجال الإكلينيكي، والحاجة لإيجاد نظام تقييم يتصف بالشمولية والدقة، فإن هناك حاجة لتطوير مثل هذا المقياس في البيئة العربية خصوصاً وأنه يشمل أبعاداً إكلينيكية وتكيفية متعددة تغطي مدى واسعاً من المشكلات والاضطرابات التي تظهر خلال مرحلة الطفولة.

وعلى الرغم من أهمية المقياس، إلا أنه لم يحظَ بالدراسات السيكومترية الكافية في البيئة العربية بعامة، والبيئة الأردنية بخاصة، حيث أن الاهتمام بتطوير هذا المقياس من شأنه أن يفتح المجال أمام إجراء دراسات وصفية نتعرف من خلالها على مدى انتشار المشكلات والاضطرابات في مرحلة الطفولة إلى جانب توفير أداة تشخيصية للمختصين في مجال مشكلات الأطفال من إكلينيكيين ومرشدين وعاملين في مجال الصحة النفسية للطفل وكذلك توفير أداة لتقييم فاعلية برامج التدخل على المستويين الفردي والجماعي.

ومن هنا، جاءت فكرة تطوير نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة التقرير الذاتي للطفل) على البيئة الأردنية. والأسئلة التالية تحدد مشكلة الدراسة:

- ما هو البناء العاملي للمقياس المطور على البيئة الأردنية ؟
- ما هي القدرة التمييزية للمقياس المطور على البيئة الأردنية بين الطلبة الذي لديهم مشكلات سلوكية ويراجعون المرشدين والطلبة الذين لا يراجعون المرشدين؟
- ما هي دلالات الثبات والصدق التي يتمتع بها المقياس المطور على البيئة الأردنية ؟
- كيف تفسر الدرجات التي يحصل المفحوص عليها على المقياس المطور على البيئة الأردنية؟

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على طلبة في المرحلة الابتدائية ضمن الفئة العمرية 9 – 11 عاماً من الذكور والإناث في مدارس محافظة عمان الحكومية والخاصة ممن يعانون من مشكلات سلوكية ويراجعون المختصين النفسيين في مدارسهم و عينة مقارنة ممن لا يعانون مشكلات سلوكية حسب تقديرات مرشدي المدارس، إلى جانب ذلك فقد شملت عينة الدراسة مجموعة من ذوي صعوبات التعلم والذين يدرسون في غرف المصادر.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت نظام التقييم السلوكي للأطفال، وقد تم تصنيف هذه الدراسات لأغراض هذا البحث إلى قسمين: القسم الأول ويتناول مراجعة الدراسات التي استخدمت المقياس في السياقات الإكلينيكية والتشخيصية المختلفة، أما القسم الثاني فيتناول الدراسات التي عُنيت بالخصائص السيكومترية للمقياس ودلالات الصدق والثبات التي حققها في دراسات مختلفة.

أولاً: الدراسات التي تناولت استخدامات نظام التقييم السلوكي:-

تنوعت الاستخدامات الإكلينيكية لنظام التقييم السلوكي للأطفال، فقد تمت الاستفادة منه في أوضاع إكلينيكية تشخيصية متعددة، وفيما يلي مراجعة لعينة من هذه الاستخدامات:

استخدم وو، وستنت (Woo & Stinnet, 2005) المقياس في نسختي الآباء والأبناء لدراسة الخصائص الانفعالية والاجتماعية والتكيف المدرسي عند عينة تكونت من (120) طفلا كورياً وأمريكياً من أصل كوري وقوقازي تراوحت أعمارهم بين 8 – 11 عاماً. وأظهرت نتائج تحليل أبعاد المقياس أن الأطفال الكوريين يسلكون على نحو يعبر عن سيطرة أكثر وثقة أقل ومصدر داخلي للعزو بالمقارنة مع الأطفال الأمريكيين من أصل كوري والذين عبروا بدورهم أيضاً عن مشكلات تكيفية أكثر. كما أظهرت النتائج أن المقياس يعد حساساً للكشف عن تأثير الاختلافات والصراعات الثقافية على السلوك في ضوء اختلاف المعايير الأسرية في الثقافات المختلفة.

واستُخدم المقياس في نسخة الأطفال والآباء والمعلمين في دراسة قام بها مور، شالينر، باسفوجل، ماثيي، هوتر، وكايمنج (Moore, Challinor, Pasvogel, Matthay, Hutter & Kaemingk, 2003) بغرض التعرف على مستوى التكيف السلوكي عند (47) طفلاً ومراهقاً ممن يعانون من اللوكيميا الحادة، وفيما إذا كان التكيف السلوكي عندهم يرتبط بالقدرات العقلية والأكاديمية. و استُخدم المقياس بغرض قياس مستوى التكيف، إضافة إلى مقياس وكسلر للذكاء (Wisc- R) ومقياس التحصيل واسع المدى (WRAT- R). وأظهرت نتائج التحليل أن تقديرات المعلمين أشارت إلى أن الأطفال يعانون من مشكلات في: الجسدنة، والتعلم، والقيادة، ومهارات الدراسة. أما تقديرات الآباء فقد أشارت إلى أنهم يعانون من مشكلات في: الجسدنة، والتكيف، والانتباه، والانسحاب، والقلق، والمهارات الاجتماعية، والاكتئاب. أما تقدير الطفل لنفسه فقد أشار إلى مشكلات في: القلق والاتجاهات نحو المدرسة. وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين ارتبطت بشكل دال مع نتائج اختبار وكسلر والتحصيل. كما أظهرت النتائج أن التغيرات التي تحدث في صورة الجسد والمشكلات السلوكية والانفعالية ارتبطت بالاكتئاب والجسدنة والانسحاب.

وفي مجال صعوبات التعلم ومهارات الاتصال الاجتماعي والتكيف تم استخدام المقياس في نسخة الأطفال والآباء والمعلمين في دراسة تجريبية قام بها برودر (Brodeur, 2006). واستخدمت دراسته نموذج الحالة الواحدة التجريبي بغرض تعليم مهارات الاتصال الاجتماعي لطالبة بعمر (15) سنة تدرس في مدرسة لذوي صعوبات التعلم. وطبقت مقاييس لتقييم الطلبة في مجال الصحة النفسية ومهارات التكيف إضافة إلى نظام التقييم السلوكي للأطفال لقياس المهارات الاجتماعية والاتصال والتكيف التي تعبر عن محور البرنامج التدريبي. وأظهرت النتائج البعدية للقياس في نظام التقييم السلوكي للأطفال أن الطفلة أظهرت انخفاضاً في مستويات النشاط الزائد، والاكتئاب، والانسحاب، ومشكلات الانتباه. كما أظهرت النتائج تحسناً في المهارات الاجتماعية والقيادة والتكيف. وأظهرت المقابلات مع والدة الطفلة ومعلميها أنها حققت تحسناً في تعلم مهارات الاتصال وأنها أصبحت أكثر تأكيداً لذاتها، وكشفت الطفلة أثناء مقابلتها عن ثقة أفضل بنفسها.

كما استخدم تارنل (Tarnell, 2003) المقياس في نسخة الآباء والأبناء ومقياس تفسير إدراكات الصراع في الأبعاد الفرعية: ملكية الصراع، والتهديد، ولوم الذات عند (72) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (8-11) سنة، في دراسة هدفت لتعرّف إدراكات

الأطفال للصراع، ونموهم الاجتماعي، وعلاقتهم مع الرفاق، وتقدير الذات، والكفاية الاجتماعية. وأجري تارنل تحليل التباين المتعدد وتحليل الانحدار للتعرف على القوة التنبؤية للمتغيرات. وأظهرت النتائج ارتباطات منخفضة إلى متوسطة بين المقاييس الفرعية المتعلقة بالتهديد ولوم الذات مع تقدير الذات، وبشكل محدد تبين أن طريقة تفسير الطفل لأسباب الصراع تفسّر لنا معظم التباين في تقدير الذات. كما أظهر تحليل الانحدار أن لوم الذات يعد متغيراً مهماً يتنبأ بتقدير الذات. كما أظهرت التحليلات أن المقاييس الفرعية المتعلقة بالتهديد ولوم الذات ارتبطت بشكل دال بالكفاية الاجتماعية.

واستخدم لافل (Lavell, 2002) المقياس في نسخة الآباء والأبناء بغرض قياس الوظيفة الانفعالية والسلوكية للأطفال والمراهقين الذين يعاني أباؤهم من السرطان إضافة إلى فحص العلاقة بين هذه الوظائف عند الأطفال والضغوط النفسية المدركة عندهم تجاه مرض آبائهم. وتكونت عينة الدراسة من (33) طفلاً (15 ذكوراً، 18 إناثاً) تراوحت أعمارهم بين 8 – 18 عاماً. استطاع نظام التقييم السلوكي للأطفال أن يكشف في نتائج الدراسة عن بعض المؤشرات عند هؤلاء الأطفال، حيث أشارت النتائج إلى ظهور أعراض بسيطة للاكتئاب والسلوكات اللانمطية وبعض الأعراض الانفعالية بالمقارنة مع أفراد العينة الضابطة.

وفي مجال التكيف النفسي، استخدم وتزك (Wutzke, 1999) المقياس في نسخة الآباء والمعلمين والأطفال إلى جانب مقياس آخر في التكيّف الاجتماعي ومقياس في السلوك التكيفي بغرض التعرف على مستوى التكيف النفسي عند إخوة المرضى بالتهابات المفاصل ومهارات التكيف لديهم. وتكونت عينة الدراسة من عشرة أطفال تتراوح أعمارهم بين 8 – 14 عاماً. وكان لكل فرد من أفراد الدراسة أخ أو أخت مشخص بمرض التهابات المفاصل خلال الـ(12) شهراً الماضية. واستخدم التحليل الكيفي إلى جانب التحليل الكمي، و كشفت النتائج بشكل عام عن بعض الصعوبات التكيّفية لدى هؤلاء الأطفال مثل: الشعور بالإهمال، ومشاعر القلق المرتبطة باحتمال تطور المرض عند أشقائهم.

كما استخدم شيلبي (Shelby, 1999) المقياس في نسخة الأطفال والآباء والمعلمين إضافة إلى مقاييس أخرى في دراسة هدفت للتحقق من مؤشرات مشكلات التكيف التي قد يعاني منها الأطفال الناجون من السرطان. وتم تحديد بعض المتغيرات التي تعبر عن مؤشرات خطر، قد تؤثر على التكيف المستقبلي لهؤلاء الأطفال وهي: مؤشرات المرض، الخلل في الوظيفة المعرفية والضغوط الاجتماعية ومهارات التكيف الاجتماعي والتي قد تؤثر على تكيف الطفل بعد إنهاء العلاج والعودة إلى المدرسة. وكذلك اختيرت عينة مكونة من (36) طفلاً تتراوح أعمارهم بين 6 – 18 عاماً ممن تلقوا علاجاً للسرطان خلال السنتين الماضيتين. واستُخدم عدد من الأدوات هي: نظام التقييم السلوكي للأطفال في نسخة الأطفال والآباء والمعلمين، ومقياس التكيف والتماسك الأسري، ومقياس الدعم الأسري. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الأطفال الناجين من السرطان وأفراد العينة الضابطة في الوظيفة الانفعالية السلوكية والتكيف والتماسك الأسري والرضا عن العلاقة مع الرفاق والوظيفة المدرسية والدعم الاجتماعي. كما أظهر الآباء تقديرات تشير إلى صعوبات تكيّفية عند أبنائهم، فيما لم يُظهر المعلمون ذلك. وأظهر الأطفال الناجون بأنهم يمتلكون مستوى جيداً من تقدير الذات والكفاية الاجتماعية.

ويتضح من هذه الدراسات المدى الواسع من المجالات التي يمكن لنظام التقييم السلوكي للأطفال أن يستخدم فيها. ففي إطار المستشفيات والأمراض الجسمية والنفسية نجد أن المقياس يستخدم للكشف عن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية المرافقة أو اللاحقة للأمراض الجسمية، فالتقدير على المقياس يفيد في تحديد الإجراءات العلاجية النفسية المصاحبة واللاحقة لخطة العلاج الطبي، كما تمكن الإفادة من المقياس ليس فقط للأطفال المرضى، بل قد يستخدم للكشف عن المشكلات المحتملة لإخوة المرضى أو أبنائهم.

وفي الإطار الإكلينيكي، كشفت الدراسات السابقة عن الجدوى التي يحققها المقياس في الأوضاع الإكلينيكية المختلفة، فهو أداة مناسبة لتشخيص مدى واسع من الاضطرابات السلوكية والانفعالية سواء ظهرت كأعراض مصاحبة لأوضاع مرضية أخرى مثل صعوبات التعلم، والإعاقات المختلفة أو ظهورها بشكل مستقل. وقد تواتر استخدام المقياس مع اضطرابات النوم، والمشكلات الدراسية، وضبط الغضب، والتكيف، والعلاقة مع الرفاق، والكفاية الاجتماعية، والعدوان، وتقدير الذات، ومهارات التواصل الاجتماعي، والتحكم السلوكي، والانتباه، والتنظيم الذاتي، والانسحاب، والقلق، والاكتئاب.

أخيراً، فإن هذه العينة من الدراسات السابقة تبين لنا الاستخدامات المختلفة للمقياس وخاصة في الكشف عن الجوانب التكيفية عند الطفل وعناصر القوة عنده جنباً إلى جنب مع الكشف عن الجوانب اللاتكيفية وعناصر الضعف، الأمر الذي يؤسس قاعدةً من المعلومات لبناء خطة علاجية متكاملة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الخصائص السيكومترية لنظام التقييم السلوكي للأطفال:

تعددت الدراسات التي تحققت من معاملات الصدق والثبات للمقياس، والتي أشارت في مجملها إلى أن المقياس حقق مستوى مرضٍ من الخصائص السيكومترية وقدرته التشخيصية لمشكلات مختلفة. وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

درست كيث (Keith, 1997) المقياس كمحك أو معيار للتحقق من صدق المقياس الإكلينيكي للسلوك (CAB). ولتحقيق أغراض الدراسة، قامت باختيار عينة مكونة من (127) أماً لمراهق وذلك لثلاثة مقاييس هي: البرنامج التدريبي في القيادة، والمراهقون المشخصون بصعوبات تعلم، والمراهقون الذين يخضعون لنظام الأحداث. ودعمت النتائج ثبات درجات المقياس وصدقه. كما أظهرت النتائج أن مقياس (CAB) يتمتع بالصدق التمييزي كمقياس شامل لقياس التكيف الانفعالي الاجتماعي للأطفال والمراهقين.

وأجرى وايز (Weis,2007) دراسةً استهدفت التعرف على صدق البناء للمقياس (نسخة التقرير الذاتي للطفل)، وتكونت عينة الدراسة من (970) مراهقاً تراوحت أعمارهم بين (16-18)عاماً ممن لديهم تاريخ من المشكلات السلوكية، والتغيب عن المدرسة، أكمل(290) منهم مقياس الشخصية متعدد الأوجه، و أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن المقياس يتكون من ثلاثة عوامل، تميّز عاملان منها بقدرة كافية على التمييز هما: سوء التوافق الإكلينيكي، وسوء التوافق الشخصي، وأن عامل سوء التوافق المدرسي لم يظهر قدرة كافية على التمييز. كما دعمت النتائج صدق المقياس البنائي لدى عينات للمراهقين المحولين بسبب مشكلات سلوكية.

و أجرى كينث، وريتشارد، وجاكولين، و كاري (Kenneth, Richard, Jacqueline & Kari, 2003) دراسةً هدفت التحقق من الصدق البنائي التمييزي والتباعدي عند الأطفال الذين يعانون أعراضاً لاضطرابات سلوكية داخلية. وتكونت عينة الدراسة من (121) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (8-12) عاماً ممن يدرسون في صفوف التعليم العام، وطبّق المقياس (نسخة التقرير الذاتي للطفل)، بالإضافة إلى مقياس أعراض المشكلات السلوكية الداخلية للأطفال. وتم حساب معامل الارتباط بين كلا المقياسين، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ضعيفة بين مقياس أعراض المشكلات السلوكية الداخلية للأطفال ومقاييس التكيف المدرسي في نظام التقييم السلوكي للأطفال، وإلى ارتباط سلبي مع مقاييس التكيف الشخصي في نظام التقييم السلوكي للأطفال. وتدعم هذه النتائج قدرة نظام التقييم السلوكي على التمييز وكمؤشر على صدق بناء المقياس. كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات متوسطة ومرتفعة بين مقياس أعراض المشكلات السلوكية الداخلية للأطفال والمقاييس الإكلينيكية في نظام التقييم السلوكي وهو مؤشر على الصدق التباعدي للمقياس، وهذا من شأنه أن يدعم استخدام نظام التقييم السلوكي للأطفال في التنبؤ بالمشكلات الداخلية للأطفال.

يتبين من هذه الدراسات أن نظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة التقرير الذاتي للطفل) حقق عدداً من خصائص الصدق والثبات، من خلال ارتباط المقياس بمحكات خارجية، أو التمييز بين الطلبة الذين لديهم مشكلات سلوكية والطلبة الذين لا توجد لديهم مشكلات سلوكية، إلى جانب تمتع المقياس بمؤشرات صدق البناء، أما فيما يتعلق بالثبات فقد تبين أن المقياس تمتع بموشرات ثبات الاتساق الداخلي والاستقرار.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفوف الرابع، والخامس، والسادس، والسابع الذين تتراوح أعمارهم بين (9-11) عاماً من الدارسين في مختلف المدارس الحكومية والخاصة، ووكالة الغوث من مديريات عمان الثانية، ومديرية التعليم الخاص، والمنتظمين في الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2008/2007. أما بالنسبة لأفراد العينة، فقد تم اختيار عينة متوافرة من (17) مدرسة من مدارس مديريات عمان الثانية والمدارس التابعة للتعليم الخاص، حيث تم توزيع (1000) نسخة من المقياس من خلال مساعدي البحث على طلبة المرحلة الأساسية في الصفوف (الرابع، والخامس، والسادس، والسابع) والذين تتراوح أعمارهم بين (9-11) عاماً، استرجع منها (739) نسخة صالحة للتحليل. وقد توزعوا على النحو الآتي: (372) ذكوراً بمتوسط أعمار (10.86) وانحراف معياري (2.03)، و(367) إناث بمتوسط أعمار (10.56) وانحراف معياري (2.03). وبلغ عدد الطلبة الدارسين في المدارس الحكومية (272) والخاصة(424) والتابعة لوكالة الغوث (30). وروعي عند اختيار عينة الدراسة أن تتضمن طلبة يعانون من مشكلات سلوكية ويراجعون المرشد المدرسي حسب ما تؤكد ذلك سجلاتهم الإرشادية والذين بلغ عددهم (168) طالباً وطالبة، مقابل (544) طالباً وطالبة لا يراجعون المرشدين بسبب وجود مشكلات سلوكية لديهم.

وصف المقياس في صورته الأصلية:

إن نظام التقييم السلوكي للأطفال هو نظام متكامل صمم لأغراض تشخيص وتصنيف العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية عند الأطفال إضافة إلى المساعدة في إعداد خطط العلاج والمتابعة. ويتكون في صورته الأصلية من (147) فقرة يجاب عنها من خلال ميزان تقدير خماسي (دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، وأبداً) وهذه الفقرات موزعة على (12) بعداً على النحو التالي:

- القلق: انشغال البال والتوتر والقلق من مشكلات حقيقية أو متخيلة، والخوف من ارتكاب الأخطاء والحرص الزائد على إرضاء الآخرين وإتمام الأعمال. ويتكون من (17) فقرة ويشير الارتفاع على هذا المقياس إلى ارتفاع درجة القلق.
- الاتجاهات نحو المدرسة: موقف الطفل من المدرسة والمعلمين وخبراته المختلفة في المدرسة. ويتكون من (9) فقرات. ويشير ارتفاع الدرجة على هذا المقياس إلى ارتفاع الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة وذلك بعد قلب قيم الفقرات السلبية.
- الاتجاهات نحو المعلمين: موقف الطفل من المعلمين ومشاعره نحوهم. ويتكون من (10) فقرات. ويشير ارتفاع الدرجة على هذا المقياس إلى ارتفاع الاتجاهات الإيجابية نحو المعلم وذلك بعد قلب قيم الفقرات السلبية.
- السلوكات اللانمطية: ويقصد بذلك السلوك بطريقة غير ناضجة و شاذة تتضمن أعراضاً ذهانية مثل الهلاوس السمعية والبصرية. ويتكون من (14) فقرة. يشير الارتفاع على هذا المقياس إلى مستوى مرتفع من السلوكات اللانمطية
- الاكتئاب: مشاعر الحزن والسوداوية وانعدام القيمة الذاتية مما يعيق أداء أنشطة الحياة اليومية ويتكون من (16) فقرة. يشير الارتفاع على هذا المقياس إلى مستوى مرتفع من الاكتئاب.
- العلاقات البينشخصية: نمط علاقة الطفل بالآخرين وأسلوب تفاعله معهم. ويتكون من (10) فقرات. ويشير ارتفاع الدرجة على هذا المقياس إلى مستوى مناسب من العلاقات البينشخصية وذلك بعد قلب قيم الفقرات السلبية.

- مركز الضبط: نمط العزو لتفسير الأحداث لعوامل ذاتية. ويتكون من (17) فقرة. ويشير ارتفاع الدرجة على هذا المقياس إلى ارتفاع مستوى الضبط وذلك بعد قلب قيم الفقرات السلبية.
- العلاقة مع الوالدين: مدى الانسجام والإيجابية في العلاقة مع الوالدين. ويتكون من (10) فقرات. ويشير ارتفاع الدرجة على هذا المقياس إلى علاقة إيجابية مع الوالدين.
- تقدير الذات: معتقدات الطفل حول نفسه وإمكانياته ومدى الشعور بالرضا عن الذات. ويتكون من (6) فقرات. ويشير ارتفاع الدرجة على هذا المقياس إلى مستوى مرتفع من تقدير الذات.
- الاعتماد على النفس: ثقة الطفل بقدرته على التعامل مع مواقف الحياة بمرونة. ويتكون من (14) فقرة. ويشير ارتفاع الدرجة على هذا المقياس إلى ارتفاع مستوى الاعتماد على الذات.
- الكفاية الذاتية: اعتقادات الطفل حول ما يمتلكه من مصادر ذاتية تؤهله لإنجاز المهمات المختلفة. وتتكون من (12) فقرة. ويشير ارتفاع الدرجة على هذا المقياس إلى ارتفاع مستوى الكفاية الذاتية وذلك بعد قلب قيم الفقرات السلبية.
- الضغوط الاجتماعية: المواقف التي تسبب الضيق وتحفز الطفل على تحسين التكيف معها. ويتكون من (12) فقرة. ويشير ارتفاع الدرجة على هذا المقياس إلى ارتفاع مستوى الضغوط الاجتماعية وذلك بعد قلب قيم الفقرات الإيجابية.

ولغايات حساب درجات الأطفال على المقياس يتم إعطاء أوزان لاستجابات المفحوص على النحو الآتي: تعطي البدائل دائماً (5) درجات، وغالباً(4)درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (درجتين)، وأبداً (درجة). أما في حالة الفقرات السلبية فيتم عكس قيم الفقرات عند تصحيح المقياس بحيث تعطي البدائل دائماً 1(درجة)، وغالباً (درجتين)، وأحياناً 3(درجات)، ونادراً (4 درجات)، وأبداً (5 درجات).

صدق المقياس وثباته في صورته الأصلية:

حقق المقياس في صورته الأصلية عدداً من دلالات الصدق، فقد أشار دليل المقياس في هذا الصدد إلى أن المقياس حقق صدق المحتوى المبنى على الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية وغيره من المصادر الإكلينيكية التشخيصية، كما تميّز المقياس بمستوى مناسب من الارتباطات بين العوامل المختلفة له، إلى جانب تمتعه بدلالات الصدق العاملي على مستويي الفقرات والعوامل، إضافة إلى تحقيقه دلالات الصدق المرتبط بمحك خارجي والصدق التنبؤي، حيث أظهر تطبيق نظام التقييم السلوكي لمجموعة من الأطفال المشخصين بمشكلات إكلينيكية إلى وجود ارتباط بين تشخيصهم السابق وتشخيصهم على نظام التقييم السلوكي (Reynolds & Kamphaus, , 2004, P.274).

وعند مراجعة مؤشرات الثبات التي تمتع بها المقياس في صورته الأصلية، تبيّن أنه يتمتع بدلالات تتعلق بثبات الاتساق الداخلي، والتي تراوحت للمقاييس الفرعية بين (0.65-0.89)، كما حقق المقياس مستويات مناسبة من دلالات الثبات المتعلقة بمعامل الاستقرار تراوحت بين (0.70-0.80).

خطوات تطوير المقياس على البيئة الأردنية:

خضع نظام التقييم السلوكي للأطفال الذي طوره رينولدز وكامفس (Reynolds & Kamphaus, 1992) أثناء تطويره على البيئة الأردنية إلى عدد من الخطوات قبل وصوله إلى الصيغة النهائية وهذه الخطوات كالتالي:

1. بعد الحصول على النسخة الأصلية من المقياس وقراءة دليل تعليماته، تمت ترجمته من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية من الباحثين بصورة أولية، وبعد ذلك تم عرض الترجمة على عدد من المختصين في علم النفس وعلم النفس السريري وأطباء نفسين خبراء في مجال اللغة الانجليزية، وتوصل الباحثان إلى جملة من الملاحظات تتعلق بدقّة استخدام المصطلحات ذات الدلالات الإكلينيكية في السياقات المدرسية، وخصوصا أن هناك الكثير من المصطلحات الشائعة في اللغة الانجليزية ذات الدلالات والمضامين النفسية، ولا يوجد لها ترجمة مباشرة في اللغة العربية، مما حدا بالباحثين إلى توضيح تلك المفاهيم بشكل إجرائي ومبسط.
2. بعد الانتهاء من ترجمة المقياس والتأكد من سلامة التعبيرات المستخدمة الدالة على السياقات الإكلينيكية بشكل إجرائي، تم عرض فقرات المقياس بعد ترجمتها من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية على عدد من المختصين في مجال الترجمة والتعريب من أجل الحكم على دقة الترجمة، وتم إبداء جملة ملاحظات تتعلق بدقة صياغة الفقرات المترجمة.
3. بعد أخذ التعديلات التي أجراها المتخصصون في مجال الترجمة بعين الاعتبار، تم عرض المقياس على اثنين من المختصين في اللغة العربية بغرض التحقق من السلامة اللغوية للفقرات، واللذين أبدو مجموعة من الملاحظات تم تضمينها في النسخة المعدلة.
4. قام الباحثان بعرضه على مترجم معتمد لغرض إجراء الترجمة العكسية Back translation، حيث تبين وجود عدم تطابق بين الترجمتين في ثمانية فقرات، والتي أعيد ترجمتها مرة أخرى من أصلها باللغة الانجليزية إلى اللغة العربية لتحقيق التطابق عند إعادة ترجمتها مع أصلها في اللغة الانجليزية.
5. تم عرض المقياس في صيغته الأولية على (15) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والتربية الخاصة وعلم النفس الإكلينيكي. وقد هدفت نسخة التحكيم والمكونة من (147) فقرة موزعة على (12) بعداً إلى التحقق من دقة الترجمة وملاءمة الفقرات للمجالات السلوكية التي تنتمي إليها. وقد أشارت ملاحظات المحكمين إلى ضرورة إعادة صياغة بعض الفقرات لكي تصبح أكثر وضوحا، وكذلك تبسيط بعض الفقرات لتتناسب مع مستويات الأطفال العمرية؛ فعلى سبيل المثال تمت إعادة صياغة الفقرة"

لا أبالي بالمدرسة" لتصبح " لا أحب المدرسة" ضمن بُعد الاتجاهات نحو المدرسة، والفقرة " لا شيء يسير وفق ما أريد" لتصبح " لا شيء يجرى كما أريد" ضمن بُعد الاكتئاب...الخ.

6. كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (100) طفل تراوحت أعمارهم بين 9 إلى 11 سنة، يدرسون في مدرستين من مدارس مديرية عمان الثانية، بهدف التحقق من وضوح الفقرات وملاءمتها لمستويات الأطفال العمرية، إلى جانب الحصول على مؤشرات أولية حول القدرة التمييزية للفقرات. وأشارت نتائج العينة الاستطلاعية إلى وجود عدد من الفقرات ذات القدرة التمييزية الضعيفة التي تتطلب إعادة صياغتها مثل: "أحتاج إلى من يساعدني للانسجام مع الآخرين" لتصبح " أحتاج إلى من يساعدني كي أفهم كيفية التعامل مع الآخرين"، وفقرة " يتوقع الناس مني أكثر مما يجب" لتصبح " يطلب الناس مني القيام بأشياء كثيرة"، وفقرة " لا يفكر والديّ بي كثيراً لتصبح" يستمع والديّ لما أقول".

معاملات تمييز فقرات المقياس المطور على البيئة الأردنية:

بغرض التعرف على قدرة فقرات المقياس على التمييز، تم حساب معامل الارتباط المصحح للفقرة ببعدها الكلي (Item total Corrected correlation) وذلك من أجل التعرف على الفقرات ذات القدرة التمييزية تبعا للأبعاد التي تنتمي إليها والإبقاء عليها، واستبعاد الفقرات ذات المستوى المنخفض من التمييز، واعتُمدت قيمة معامل التمييز (0.25) كمعيار من أجل الإبقاء على الفقرة أو حذفها (Bentler, P.1990). ويبين الجدول (1) معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد التي تنتمي إليها، ويلاحظ من الجدول انخفاض معاملات الارتباط المصحح للفقرة ببعدها الكلي لستّ فقرات مع البعد عن (0.25)، وبالتالي، تم حذف الفقرة (64) التي تنص على: " لا أحتاج عادة إلى مساعدة معلمي الصف" المنتمية إلى بعد الاعتماد على الذات، والفقرة (66) التي تنص على: " أتمنى أن أعرف رأي الآخرين بي " المنتمية إلى بعد القلق، بالإضافة إلى فقرتين تنتميان إلى بعد مركز الضبط وهما: الفقرة (98) التي تنص على " حظّي سيء"، والفقرة (137) التي تنص على: " يذكرني والديّ بما يجب علي فعله". كما حذفت الفقرة (91) التي تنص على: " يساعدني والديّ في واجباتي المدرسية" والمنتمية إلى بعد العلاقات مع الوالدين"، والفقرة (108) التي تنص على: " يساعدني المعلم كي أعرف ماذا علي أن أفعل" المنتمية إلى بعد الاتجاهات نحو المعلم. أما بقية الفقرات فقد كانت ارتباطاتها مع البعد الذي تنتمي إليه مناسبة ومقبولة، وبالتالي أصبح عدد فقرات المقياس بعد حذف الفقرات ذات المستوى المنخفض من التمييز (142) فقرة صالحة لإجراء التحليل العاملي التوكيدي عليها.

جدول (1): معامل الارتباط المصحح للفقرة ببعدها الكلي

القلق		الاتجاهات نحو المدرسة		الاتجاهات نحو المعلم		السلوكات النمطية		الاكتئاب		العلاقات البنشخصية	
الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
5	0.37	2	0.47	9	0.56	7	0.53	8	0.48	4	0.31
16	0.44	15	0.73	17	0.39	18	0.49	19	0.48	29	0.48
30	0.48	23	0.64	25	0.55	24	0.56	33	0.55	55	0.55
41	0.48	27	0.76	34	0.58	32	0.15	44	0.49	75	0.59
48	0.38	40	0.63	42	0.50	43	0.38	49	0.51	79	0.66
56	0.51	53	0.71	51	0.44	50	0.57	59	0.55	99	0.51
66	0.25*	77	0.65	60	0.43	58	0.36	69	0.43	103	0.30
73	0.42	101	0.60	84	0.47	68	0.54	74	0.58	114	0.62
80	0.53	125	0.67	108	-0.12*	82	0.41	83	0.48	127	0.59
90	0.58			132	0.48	92	0.47	93	0.57	138	0.62
97	0.35			132	0.43	106	0.49	107	0.51		
104	0.38			132	0.45	116	0.53	117	0.57		
115	0.38			132	0.45	130	0.54	122	0.64		
121	0.55			132	0.62	140	0.30	131	0.52		
139	0.54			132	0.63			141	0.63		
145	0.47			132	0.45			146	0.54		
				132	0.42						

تابع جدول (1): معاملات ارتباط الفقرة المصححة مع البعد الذي تنتمي إليه

مركز الضبط		العلاقات مع الوالدين		تقدير الذات		الاعتماد على الذات		الكفاية الذاتية		الضغط الاجتماعي	
الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
3	0.30	6	0.43	11	0.31	1	0.31	10	0.51	12	0.54
14	0.50	31	0.42	36	0.34	13	0.45	20	0.50	21	0.56
22	0.53	57	0.46	62	0.48	26	0.44	35	0.51	37	0.33
28	0.41	67	0.49	86	0.36	38	0.48	45	0.52	46	0.62
39	0.39	81	0.47	110	0.37	52	0.52	61	0.47	63	0.60
47	0.54	91	0.14*	134	0.40	64	0.21*	70	0.65	71	0.64
54	0.55	105	0.34			76	0.38	85	0.57	87	0.55
65	0.48	120	0.41			88	0.45	94	0.54	95	0.49
72	0.43	129	0.52			100	0.51	109	0.38	111	0.51
78	0.43	144	0.39			112	0.44	118	0.48	119	0.53
89	0.57					123	0.50	138	0.45	135	0.48
96	0.62					124	0.51	142	0.45	143	0.63
98	0.20*					136	0.40				
102	0.49					147	0.30				
113	0.50										
126	0.41										
137	0.21*										

* الفقرات التي تم حذفها لانخفاض معامل الارتباط المصحح للفقرة ببعدها الكلي

إجراءات جمع بيانات الدراسة:

قام الباحثان بتدريب خمسة مساعدي بحث لجمع بيانات المقياس، وقد تمت عملية جمع البيانات من خلال زيارة المدارس التي تم اختيارها ضمن عينة الدراسة، وتطبيق أداة الدراسة على الطلبة في هذه المدارس والذين تنطبق عليهم خصائص مجتمع الدراسة. وقد تم التطبيق بشكل فردي على الأطفال من مساعد البحث، أو من خلال التعاون والتنسيق بين مساعدي البحث والمرشدين في المدارس. وشمل التطبيق (17) مدرسة حكومية وخاصة و تابعة لوكالة الغوث، وروعي عند اختيار عينة الدراسة تمثيلها لأطفال يعانون مشكلات سلوكية ويراجعون المرشدين في مدارسهم، بالإضافة إلى أطفال لا يراجعون المرشدين بسبب مشكلات سلوكية، وتم ذلك من خلال اعتماد تقديرات كل من مرشدي ومعلمي تلك المدارس معياراً لذلك. واستغرق تطبيق المقياس الواحد (30) دقيقة في المتوسط لكل طفل. واستغرق إجمالي زمن جمع بيانات الدراسة حوالي الشهرين.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory factor analysis) باستخدام برنامج (AMOS)، وبهدف التعرف على قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة الذين يراجعون المرشد والذين لا يراجعون المرشد اُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent sample t-test). إلى جانب اشتقاق درجات محولة تائية من اجل تفسير درجات الطلبة على الاختبار. وللتحقق من ثبات المقياس استخراج معامل الثبات (Alpha reliability coefficient α)

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما هو البناء العاملي لنظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة التقرير الذاتي للطفل) المطور على البيئة الأردنية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood)، ومن أجل التحقق من حسن مطابقة النموذج استخدمت العديد من مؤشرات المطابقة مثل اختبار كاي تربيع والذي من عيوبه التأثر بحجم العينة المستخدمة؛ فالعينات ذات الحجم الكبير قد تؤدي لرفض النموذج حتى لو كان نموذجاً جيداً أو قريباً من النموذج الحقيقي. كذلك قد تؤدي العينات صغيرة الحجم إلي قبول نماذج أقل جودة أو ذات اختلاف كبير نسبياً بينها وبين البيانات الملاحظة. وبما أن حجم البيانات التي استخدمت في هذه الدراسة تعد كبيرة ومن شأنها أن تتأثر باستخدام مربع كاي، كانت هناك حاجة لاستخدام مؤشرات مطابقة أخرى والتي تسمي مؤشرات المطابقة الوصفية، حيث يوضح مؤشر المطابقة Goodness of Fit Index (GFI) المستوى الأفضل للمطابقة مقارنةً بالنموذج الرئيسي والذي تتراوح قيمه (صفر - 1) حيث أن القيمة القريبة من الواحد الصحيح لهذه المؤشر تشير إلي مطابقة جيدة أما القيم القريبة من الصفر فتشير إلي مطابقة ضعيفة (Bentler, 1990). كما أن قيمة المؤشر Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

القريبة من الصفر تشير إلي مطابقة جيدة أما القيم الأكبر من (0.05) فتشير إلى مطابقة ضعيفة أو أخطاء في الاقتراب من مجتمع العينة (Browne & Cudeck, 1993). إلى جانب هذه المؤشرات المتعلقة بالنموذج ككل فإن هناك مؤشرات أخرى مرتبطة بتشبع كل فقرة من فقرات نظام التقييم السلوكي على العوامل التي تنتمي إليها حيث أن المعيار المطبق في هذه الدراسة هو عدم قبول أي فقرة يقل معامل تشبعها على العامل الذي تنتمي إليه عن (0.30) كما أشار كلفن (Kelvin, 2001).

جدول (2): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج

مؤشرات حسن المطابقة		قيمة المؤشر	المدى المثالية للمؤشر
مؤشر حسن المطابقة	Goodness of Fit Index (GFI)	0.94	صفر إلى 1
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	Adjusted Goodness of Fit Index(AGFI)	0.93	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة المعياري	Normed Fit Index (NFI)	0.88	صفر إلى 1
مؤشر الافتقار إلي المطابقة المعياري	Parsimony Normed Fit Index(PNFI)	0.87	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة المقارن	Comparative Fit Index(CFI)	0.98	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة التزايدي	Incremental Fit Index (IFI)	0.99	صفر إلى 1
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.05	صفر إلى 0.05

وقد تم بناء نظام التقييم السلوكي في الدراسة الحالية حسب ما هو مقترح في صورته الأصلية، بعد أن حذفت مجموعة الفقرات ذات المستوى التمييزي المنخفض، إلى جانب ذلك فقد صُنّفت أبعاده إلى مجموعتين من المقاييس هي: المقاييس الإكلينيكية، والمقاييس التكيّفية، حيث تشمل المقاييس الإكلينيكية أبعاد: القلق، والاتجاهات نحو المعلم، والاتجاهات نحو المدرسة، والسلوك النمطي، والاكتئاب، ومركز الضبط، والكفاية الذاتية، والضغوط الاجتماعية. أما المقاييس التكيفية فتشمل الأبعاد التالية: العلاقات البينشخصية، والعلاقات مع الوالدين، والاعتماد على الذات، وتقدير الذات. وأجري التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من مطابقة نظام التقييم السلوكي في صورته الأردنية مع بناء المقياس في صورته الأجنبية. وقد بلغت قيمة مربع كاي قد بلغت (10063.70) لدرجات حرية (9883) وأن قيمتها الاحتمالية بلغت (0.10) وهذا يشير إلى أن النموذج المقترح لبناء نظام التقييم السلوكي الحالي يعد ملائماً. كما وتشير النتائج المبينة في الجدول (2) إلى أن قيمة (GFI) بلغت (0.94) وهو أكبر من القيمة المحددة من قبل بنتلر (Bentler, 1990) الذي أشار إلى ضرورة أن تكون قيمة (GFI) أكبر من (0.90) وقريبة من الواحد الصحيح لتشير إلى أن النموذج ملائم، كما بلغت قيم المؤشرات (AGFI، CFI، AGFI) (0.93، 0.98، 0.99) بالترتيب، وجميع هذه القيم كانت أعلى من 0.90 وقريبة من الواحد صحيح، أما قيمة المؤشر (NFI) فقد كانت 0.88، وقيمة المؤشر (PNFI) فقد بلغت 0.87 وهي أقل من 0.90. أما قيمة الجذر التربيعي لقيمة تقريب المتوسط (RMSEA) فبلغت (0.05) وهي قريبة من القيمة التي أشار إليها براون وكودك (Browne & Cudeck, 1993) والذي أكد ضرورة أن تكون (≥0.05) لتدل على أن النموذج ملائم.

وللحكم على صلاحية النموذج ككل فقد تم استخدام المعيار الذي أشار إليه كل من هيو وبنتلر (Hu & Bentler, 1999) اللذين أشارا إلى انه إذا كانت قيمة CFI) ≥ 0.95)(وقيمة RMSEA ≤ 0.06) مجتمعين فان ذلك يشير إلى حسن مطابقة النموذج، وهذا ما تحقق في النموذج الحالي إذ كانت قيمة CFI) = 0.98)(وقيمة RMSEA = 0.05) وهذا يدل على صلاحية النموذج، وتشير هذه النتيجة إلى وجود تطابق في بناء نظام التقييم السلوكي في صورته الأردنية مع المقياس في صورته الأجنبية، حيث أن جميع الأبعاد احتفظت بالفقرات التي تنتمي إليها ضمن مستوى مقبول من التشبع (≥0.30)، باستثناء فقرتين تدنى معامل تشبعها عن (0.30)، وهما: الفقرة (32) والتي تنتمي إلى بعد السلوكات النمطية والتي تنص على: " أفرح وأزعل بسهولة" والذي بلغ معامل تشبعه مع العامل الذي ينتمي إليه(0.21)، والفقرة (97) التي تنتمي إلى بعد القلق والتي تنص على: " أخاف أن أفشل حتى لا يزعل والديّ مني" والذي بلغ معامل تشبعها أيضا (0.21)، أما بقية الفقرات فقد كانت معاملات تشبعها على العوامل التي تنتمي إليها (0.30) فأكثر وهذا من شأنه أن يؤكد أن المقياس يتمتع بدلالات الصدق العاملي على البيئة الأردنية. والملحق (1) يبين معاملات تشبع الفقرات على العوامل التي تنتمي إليها.

السؤال الثاني: ما القدرة التمييزية لنظام التقييم السلوكي للأطفال (نسخة التقرير الذاتي للطفل) المطور على البيئة الأردنية بين الطلبة الذي لديهم مشكلات سلوكية ويراجعون المرشدين والطلبة الذين لا يراجعون المرشدين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين من أجل التعرف على دلالة الفروق على مختلف أبعاد المقياس. وأشارت النتائج المبينة في جدول (3) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مجالات (السلوك النمطي، القلق، الكفاية الذاتية، الاكتئاب، العلاقات البينشخصية، مركز الضبط، والاعتماد على الذات، والضغط الاجتماعي، والاتجاهات نحو المدرّس)، حيث إن

قيم الإحصائي (ت) كانت (2.62، 2.96، 5.50، 5.70، 4.44، 4.33، 5.25-، 5.51، 3.52) بالترتيب، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى 0.05 فأقل، حيث إن الطلبة الذين يراجعون المرشد بسبب وجود مشكلات سلوكية حصلوا على متوسطات أعلى مقارنة بالطلبة الذين لا يراجعون مرشد على جميع هذه الأبعاد باستثناء بُعد الاعتماد على الذات والذي حصل الطلبة الذين لا يراجعون المرشد على متوسطات حسابية أعلى فيه، وهذا من شأنه أن يشير إلى أن المقياس قادر على التمييز بين الأطفال الذين يعانون مشكلات سلوكية وأولئك الأطفال الذين لا يعانون مشكلات سلوكية، مما يعزز أن المقياس يتمتع بدلالات الصدق التمييزي.

جدول (3): نتائج اختبار (ت) للاختلاف على أبعاد نظام التقييم السلوكي بين الطلبة الذين يراجعون المرشدين لوجود مشكلات سلوكية عندهم

البُعد	وجود مشكلات		عدم وجود مشكلات		ت المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الاتجاهات نحو المدرسة	24.25	9.14	23.01	9.08	1.44
السلوك النمطي	28.68	9.06	26.45	8.97	2.62*
القلق	58.62	15.63	54.35	14.60	2.96*
الكفاية الذاتية	30.00	8.44	25.51	8.68	5.50*
الاكتئاب	38.23	11.55	32.02	11.37	5.70*
العلاقات البينشخصية	24.72	4.69	23.02	3.95	4.44*
مركز الضبط	43.83	11.77	39.15	11.22	4.33*
العلاقات مع الوالدين	28.28	4.03	28.85	3.90	-1.51
الاعتماد على الذات	49.77	9.43	54.40	9.18	-5.25*
تقدير الذات	20.68	3.98	20.21	3.74	1.33
الضغط الاجتماعي	28.03	9.37	23.48	8.41	5.51*
الاتجاهات نحو المعلم	19.19	6.33	17.09	6.42	3.52*

* الدلالة = 0.05.

السؤال الثالث: ما هي دلالات الثبات التي يتمتع بها نظام التقييم السلوكي (نسخة التقرير الذاتي للطفل) المطورة على البيئة الأردنية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ثبات ألفا لفقرات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بعد أن تم حذف الفقرات التي أشارت نتائج التحليل العاملي إلى عدم تشبعها بمستوى مناسب على العوامل التي تنتمي إليها، كما تم حساب ثبات الإعادة لأبعاد المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (40) طالباً تم اختيارهم من إحدى مدارس مديرية عمان الثانية تتراوح أعمارهم بين (9-11) عاماً، وإعادة تطبيق المقياس بعد مضي أسبوعين، ويبيّن جدول (4) أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمجالات المقياس) تراوحت بين (0.65) لمجال تقدير الذات، وإلى (0.89) لمجال الاتجاهات نحو المدرسة، وأن جميع معاملات الثبات المستخرجة تعد مناسبة، باستثناء مجال تقدير الذات الذي يعد مقبولا. أما مؤشرات ثبات الإعادة فيتضح أنها تراوحت بين (0.70) لمجال تقدير الذات، وإلى (0.87) لمجال الاتجاهات نحو المدرسة، وأن جميع هذه القيم دالة عند مستوى (0.05) فاقل، وأن هذه المؤشرات تشير إلى أن المقياس يتمتع بمستويات ثبات مناسبة ومقبولة.

جدول (4): معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأبعاد نظام التقييم السلوكي للأطفال نسخة التقرير الذاتي للطفل

البُعد	معامل ثبات (ألفا)	ثبات الإعادة
القلق	0.83	*0.85
الاتجاهات نحو المدرسة	0.89	*0.87
الاتجاهات نحو المعلم	0.75	*0.78
السلوك النمطي	0.83	*0.81
الاكتئاب	0.88	*0.85
العلاقات البنشخصية	0.83	*0.81
مركز الضبط	0.84	*0.80
العلاقة مع الوالدين	0.74	*0.79
تقدير الذات	0.65	*0.70
الاعتماد على الذات	0.80	*0.82
الكفاية الذاتية	0.84	*0.81
الضغط الاجتماعي	0.86	*0.85

* الدلالة = 0.05.

السؤال الرابع: كيف تفسر الدرجات التي يحصل المفحوص عليها على نظام التقييم السلوكي في نسخة التقرير الذاتي للطفل المطورة على البيئة الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويل الدرجات الخام لاستجابات أفراد عينة الدراسة إلى درجات تائية وذلك لجميع أبعاد المقياس. ويوضح الجدول (5) الدرجات الخام والتائية للمقياس. حيث تشير الدرجات الخام إلى وجود مدى واسع من درجات المفحوصين وهذا من شأنه أن يشير إلى أن إجابات أفراد عينة الدراسة كانت متباينة ومتنوعة، مما يدل على أن المقياس حسّاس لرصد التباين في الصفات والخصائص التي يقيسها، وبالتالي فإن هذا يعطيه قدرة على تصنيف الأفراد حسب درجاتهم على المقياس. ونظراً للتباين في أعداد الفقرات المكونة لكل بعد من الأبعاد، فقد تم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية تائية لإيجاد إطار كمي قابل لتفسير الدرجات، حيث تشير الدرجات التي تزيد عن الدرجة التائية التي تتراوح ما بين (40-60) إلى أن درجة الطفل على أي من المقاييس الفرعية للمقياس تقع ضمن المستوى الطبيعي، أما الدرجات التي تزيد عن الدرجة (60) فإنها تشير إلى وجود ارتفاع في مستوى السلوك حيث يعبر هذا الارتفاع عن حالة وجود مشكلة أو اضطراب، كذلك فان الدرجات التي تقل عن الدرجة (40) فإنها تشير إلى انخفاض في مستوى السلوك، حيث يعبر هذا الانخفاض عن وجود مشكلة أو اضطراب لدى الطفل أو المفحوص. ولتوضيح ذلك سوف يتم عرض صفحة نفسية لأحد الطلبة الذين شملتهم عينة الدراسة والمبينة بالرسم (1).

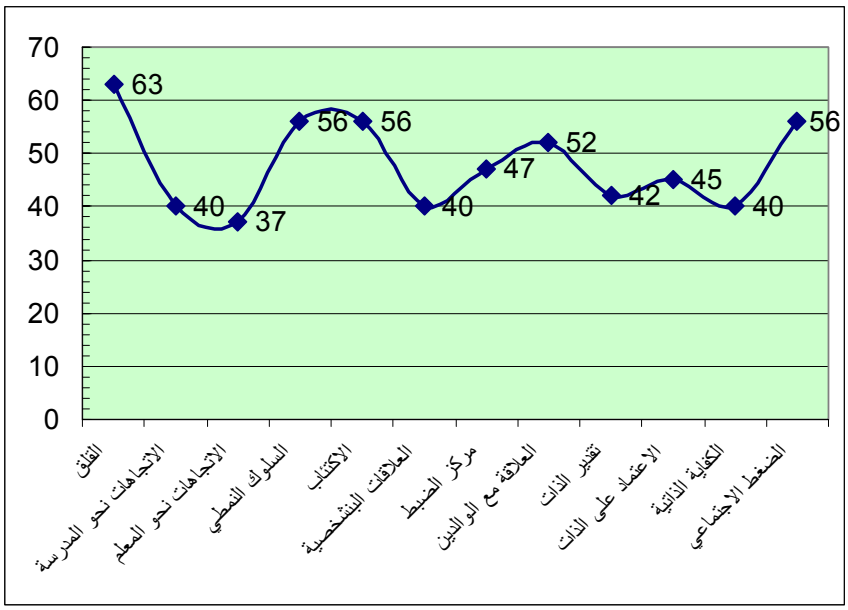
تفسير الدرجات التائية على المقياس:

لغايات توفير أداة قابلة للاستخدام والتطبيق، فيما يلي عرض لصفحة نفسية تمثل حالة طالب يراجع المرشد في مدرسته وتوضيح عملية تفسير الدرجة التائية ودلالاتها التشخيصية. فبعد أن ينهي المفحوص إجابته عن جميع فقرات المقياس، يتم حساب الدرجات الخام لاستجاباته من خلال إعطاء أوزان كمية للبدائل التي اختارها، وبعد ذلك يتم حساب المجموع الجبري للأوزان تبعا للأبعاد الفرعية للمقياس. وبعد الحصول على الدرجات الخام يتم تحويلها إلى درجات تائية باستخدام الجدول (5). والشكل (1) يبين الدرجات التائية بعد تحويلها ودلالاتها التشخيصية.

شكل (1)

الدرجات التائية المحولة للصفحة النفسية لطالب على مختلف الأبعاد الفرعية للمقياس

يتضح من الشكل (1) "والذي يعبر عن الصفحة النفسية لأحد الطلبة من ذوي صعوبات التعلم و الذي يراجع المرشد بسبب وجود مشكلات تتعلق بسلوكه التكيفي العام، حيث نجد أن درجة الطالب مرتفعة على مقياس القلق مما يعبر عن وجود أعراض قلق واضحة، ويتضح من الشكل أن هناك انخفاضاً واضحاً على مقاييس: الاتجاهات نحو المدرسة، والاتجاهات نحو المعلم، مما يشير إلى أن المدرسة ومعلميها لا يشكلان مصدراً لراحة الطالب، كذلك وجود انخفاض في علاقات الطالب البينشخصية، ومستوى كفايته الذاتية، أما بقية المقاييس فإنها تقع ضمن المستوى المتوسط والذي يعد حسب دلالات الدرجات التائية مقبولاً ولا يعبر عن وجود أية اضطرابات أو مشكلة في هذا الجانب.



شكل (1)

جدول (5): الدرجات الخام والدرجات التائية لدرجات الأفراد على نظام التقييم السلوكي للأطفال نسخة التقرير الذاتي للطفل

القلق		الاتجاهات نحو المدرسة		الاتجاهات نحو المعلم		السلوكات النمطية		الاكتئاب		العلاقات البنشخصية		مركز الضبط		العلاقات مع الوالدين	
الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية
15	27	9	28	13	16	13	36	16	34	12	12	22	20	19	20
16	28	10	29	14	19	15	37	17	35	14	15	24	22	20	21
17	29	11	30	15	22	17	38	18	35	16	18	25	23	21	23
18	29	12	31	16	23	18	39	19	36	17	19	26	24	22	25
19	30	13	32	17	25	19	40	20	37	18	20	28	26	23	26
20	31	14	33	18	26	20	41	21	38	19	22	30	28	24	28
21	32	15	34	19	27	21	42	22	39	21	24	31	29	25	30
22	33	16	35	20	29	22	43	23	39	22	26	32	30	26	31
23	34	17	36	21	30	23	44	24	40	23	27	33	31	27	33
24	35	18	37	22	31	24	45	25	41	24	28	34	32	28	35
25	36	19	38	23	33	25	46	26	42	25	30	35	33	29	36
26	37	20	39	24	34	26	48	27	43	26	31	36	34	30	38
27	37	21	40	25	35	27	49	28	43	27	32	37	35	31	39
28	38	22	41	26	37	28	50	29	44	28	34	38	36	32	41
29	39	23	42	27	38	29	51	30	45	29	35	39	37	33	43
30	40	24	43	28	39	30	52	31	46	30	36	40	38	34	44
31	41	25	44	29	41	31	53	32	47	31	38	41	39	35	46
32	42	26	45	30	42	32	54	33	47	32	39	42	40	36	48
33	43	27	46	31	43	33	55	34	48	33	40	43	41	37	49
34	44	28	47	32	45	34	56	35	49	34	42	44	42	38	51
35	44	29	48	33	46	35	57	36	50	35	43	45	43	39	52
36	45	30	49	34	47	36	58	37	51	36	44	46	44	40	54
37	46	31	50	35	49	37	59	38	51	37	46	47	45	41	56
38	47	32	51	36	50	38	60	39	52	38	47	48	46	42	57
39	48	33	52	37	51	39	62	40	53	39	48	49	47	43	59
40	49	34	53	38	53	40	63	41	54	40	50	50	48	44	61
41	50	35	54	39	54	41	64	42	55	41	51	51	49	45	62
42	51	36	55	40	55	42	65	43	55	42	52	52	50		
43	51	37	56	41	57	43	66	44	56	43	53	54	51		
44	52	38	58	42	58	44	67	45	57	44	54	55	52		
45	53	39	59	43	59	45	68	46	58	45	55	56	53		
46	54	40	60	44	61	46	69	47	59	46	56	58	54		
47	55	41	61	45	62	47	70	48	59	47	57	59	55		
48	56	42	62	46	63	48	71	49	60	48	58	60	57		
49	57	43	63	47	65	49	72	50	61	49	59	62	58		
50	58	44	64	48	66	50	73	51	62	50	60	63	59		
51	58	45	65	49			74	52	63		61		60		
52	59			50			76	53	63		62		61		
53	60			51			77	54	64		63		62		
54	61			52			78	55	65		64		63		
55	62			53			79	56	66		65		64		
56	63			55			81	57	66		66		65		
57	64			56			82	58	67		67		66		
58	65			58			84	59	68		68		67		
59	66			60			86	60	69		69		68		
60	66			62			88	61	70		70		69		
61	67							62	70		71		70		
62	68							63	71						

القلق		الاتجاهات نحو المدرسة		الاتجاهات نحو المعلم		السلوكات النمطية		الاكتئاب		العلاقات البنشخصية		مركز الضبط		العلاقات مع الوالدين	
الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية
63	69							64	72						
64	70							65	73						
65	71							66	74						
66	72							68	75						
67	73							69	76						
68	73							71	78						
69	74							74	80						
71	76							77	82						
72	77							80	85						
73	78														

تابع جدول (5): الدرجات الخام والدرجات التائية لدرجات الأفراد على نظام التقييم السلوكي للأطفال نسخة التقرير الذاتي للطفل

تقدير الذات		الاعتماد على الذات		الكفاية الذاتية		الضغط الاجتماعي	
الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية
6	13	22	19	14	20	16	20
7	15	23	20	17	23	17	21
8	17	26	23	18	24	18	22
10	21	27	24	19	25	19	23
11	23	29	27	21	27	20	24
12	25	30	28	22	28	21	25
13	28	31	29	23	29	22	26
14	30	32	30	24	30	23	27
15	32	33	31	25	31	24	28
16	34	34	33	27	33	25	29
17	36	35	34	28	34	26	30
18	38	36	35	29	35	27	31
19	40	37	36	30	36	28	32
20	42	38	37	31	37	29	33
21	44	39	38	32	38	30	34
22	47	40	39	33	39	31	35
23	49	41	41	34	40	32	36
24	51	42	42	35	41	33	37
25	53	43	43	36	42	34	38
26	55	44	44	37	44	35	39
27	57	45	45	38	45	36	40
28	59	46	46	39	46	37	41
29	61	47	48	40	47	38	42
30	63	48	49	41	48	39	43
		49	50	42	49	40	44
		50	51	43	50	41	46
		51	52	44	51	42	47
		52	53	45	52	43	48
		53	54	46	53	44	49
		54	56	47	54	45	50
		55	57	48	55	46	51
		56	58	49	56	47	52
		57	59	50	57	48	53
		58	60	51	58	49	54
		59	61	52	59	50	55

تقدير الذات		الاعتماد على الذات		الكفاية الذاتية		الضغط الاجتماعي	
الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية	الخام	التائية
		60	62	53	60	51	56
		61	64	54	61	52	57
		62	65	55	62	53	58
		63	66	56	63	54	59
		64	67	57	64	55	60
		65	68	58	65	56	61
				59	66	57	62
				60	67	58	63
						59	64
						60	65

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى اشتقاق الخصائص السيكومترية لنظام التقييم السلوكي للأطفال(نسخة التقرير الذاتي) المطور على البيئة الأردنية. وقد أشارت النتائج المرتبطة بالسؤال الأول أن الصورة الأردنية للمقياس قد تطابقت مع الصورة الأجنبية له بعد حذف بعض الفقرات منخفضة التمييز، وقد كان التطابق على مستويين هما: انتماء الفقرات إلى أبعادها، وتصنيف الأبعاد إلى مقاييس إكلينيكية وتكيفيه، وعلى الرغم من التطابق بين الصورة الأردنية للمقياس وصورته الأجنبية، إلا أن بعض الدراسات السابقة التي أجريت على نفس المقياس توصلت إلى نتائج مختلفة في بعض الجواب، إذ توصلت إلى وجود ثلاثة عوامل أساسية للمقياس هي: سوء التوافق الإكلينيكي، وسوء التوافق الشخصي، وسوء التوافق المدرسي كما هو الحال في دراسة وايز (Weis, 2007) ودراسة كينث، وريتشارد، جاكولين، وكاري (Kenneth , Richard, Jacqueline, and Lari , 2003)، فيما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن المقياس يتكون من مقياسين أساسيين فقط هما: الإكلينيكي، والتكيفي، ويعلل الباحث هذه النتيجة؛ بأن أبعاد التكيف قد تندرج تحت عامل واحد كما ظهر في الدراسة الحالية، وقد تندرج تحت عوامل متعددة كما ظهر في نتائج الدراسات السابقة.

كما أشارت النتائج إلى أن المقياس قادر على التمييز بين الأطفال الذين يعانون مشكلات سلوكية ويراجعون المرشدين، وبين الطلبة الذين لا يراجعون مرشدين، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه دليل نظام التقييم السلوكي (Reynolds & Kamphaus, 2004) بأنه حقق صدقاً تنبؤياً من خلال التمييز بين الأطفال الذين يعانون مشكلات سلوكية وهؤلاء الذين لا يعانون منها.

أما فيما يتعلق بثبات المقياس، فقد أشارت النتائج إلى أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (0.65-0.89)، وأن معاملات ثبات الإعادة تراوحت بين (0.70-0.87)، وتعد هذه النتيجة قريبة مما ذكره دليل المقياس (Reynolds & Kamphaus, 2004) الذي أشار إلى أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي، والإعادة تراوحت بين (0.70-0.80)، ويعلل الباحثان ذلك بأن المقياس في الدراسة الحالية قد حقق مستويات مناسبة من الصدق مما يسهم وينعكس بشكل مباشر على مؤشرات ثبات المقياس والتي تعد إلى حد كبير مقبولة.

أما فيما يختص باشتقاق المعايير التائية للمقياس، فقد تراوحت الدرجات التائية للأبعاد ما بين الحدود الافتراضية الدنيا والعليا على مختلف الأبعاد الفرعية، وهذا من شأنه أن يشير إلى أن المقياس بأبعاده الفرعية قد تضمن فقرات حققت مستويات تمييز مرتفعة الأمر الذي يجعله حساسا في قياس الصفات والخصائص في مختلف مستوياتها وحدودها، وهذا من شانه أن يؤكد على أن المقياس قادر على تشخيص الأطفال وتصنيفهم بناءاً على مستويات وشدة درجاتهم التائية المحولة، إذ تعطي الدرجات التائية التي تقع بين (45-55) مؤشراً على السواء، في حين أن الدرجات التي تقع بين (55-59) تعطي مؤشرا على الميل للارتفاع في أي بعد من أبعاد القياس الذي يدل على الميل للاضطراب، وأن الدرجات التي تزيد على الدرجة التائية (60) تشير إلى الحدة في الارتفاع على أي من المقاييس، والذي يدل على ارتفاع حدة الاضطراب.

التوصيات:

- توفير أداة مفيدة في عمليات الكشف عن الطلبة الذين يعانون مشكلات انفعالية وسلوكية في المرحلة الأساسية.
- استخدام المقياس في تقييم التقدم الذي تحققه البرامج والخطط الإرشادية الموجهة للطلبة الذين يخضعون لبرامج إرشادية.
- إجراء مزيد من الدراسات عن الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام مؤشرات صدق وثبات أخرى مثل الصدق المرتبط بمحك خارجي.
- العمل على تطوير نظام تقييم السلوكي (نسخة الإباء، والمعلمين)، ليصار إلى استخدامها مع المقياس الحالي بهدف الوصول إلى التشخيص عبر المقدرين.

المصادر والمراجع:

شيفر، شارلز و ميلمان، هوارد (2001). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها. ترجمة نسيمه داود، ونزيه حمدي، الطبعة الثانية. منشورات الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد المعطي، حسن مصطفى (2001). **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة**. مكتبة القاهرة للكتاب.. القاهرة – مصر.

cancer. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 59(7-B), 3740.

Tarnell, A. (2003). *Children's perceptions of marital conflict and their self-esteem, peer relationships, and social competence*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 64(4-B), 1944.

Thorpe, J., Kamphaus, R. & Reynolds,C. (2003). *Handbook of psychological and educational assessment of children:* Personality, behavior, and context (2nd ed.). Reynolds, Cecil R. (Ed); Kamphaus, Randy W. (Ed); pp. 387-405. New York, NY, US: Guilford Press, xv, 539.

Weis, R. (2007) Construct Validity of the Behavior Assessment System for Children (BASC) Self-Report of Personality. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 2, 111-126.

Woo S. & Stinnett, T. (2005) *Comparing Judgements of Social, Behavioral, Emotional and School Adjustment Functioning for Korean, Korean American and Caucasian American Children*. School Psychology International. 26 (3), 317-329.

Wutzke, T. (1999). *An examination of factors associated with resiliency in siblings of children with juvenile rheumatoid arthritis: A family systems perspective*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 60(1-B), 0380.

Bentler, P. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin,* 107, 238-246.

Brodeur, C. (2006). *Building social competence in children with nonverbal learning disabilities: A preliminary study*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 67(1-B), 531.

Browne, M. & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), Tests structural equation models. Newbury Park, CA: Sage.

Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff *criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.

Kamphaus, R., Reynolds, C., Hatcher, M., Kim, S. (2004) *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment*: Volume 2: Instruments for children and adolescents (3rd ed). Maruish, Mark E. (Ed); pp. 331-354. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Keith, L. (1997). *Construction and concurrent and contrasted groups validation of the Clinical Assessment of Behavior Scale*: Parent form. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 57(12-A), 5049.

Kelvin, L. (2001). *Multicomponent Model for Test Items Design.* Paper Presented at Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Perth, Dec., 2-6.

Kenneth, W., Richard, L., Jacqueline, K. & Kari, K. (2007). *Construct Validity of the Behavior Assessment System for Children* (BASC) Self-Report of Personality. Journal of Psychoeducational Assessment, 25, (2), 111-126.

Lavelle, D. (2002). *Psychosocial impact of parental cancer on children in relation to their perception of stress.* Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 63(6-b), 3012.

Moore, I.,.Challinor, J., Pasvogel, A., Matthay, K.,Hutter, j. & Kaemingk, K. (2003). *Behavioral Adjustment of Children and Adolescents With Cancer: Teacher, Parent, and Self-Report. Oncology Nursing Forum*, 30 (5), 761-772.

Oltmanns, T. & Emery, R. (1998). *Abnormal Psychology*, second edition. PRENTICE HALL, Upper saddle River, New Jersey 07458.

Reynolds, C, & Kamphaus, R, (2004). *Behavior Assessment for Children*- Second Edition Manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service Publishing.

Reynolds, C. & Kamphaus, R. (1992). *Behavior Assessment System for Children*: Manual. Circle Pines, MN: American Guidance

Sandoval, J., & Echandia, A. (1994). *Behavior Assessment System for Children*. Journal of School Psychology, 32 (4), 419-425

Shelby, M. (1999). *Risk and resistance factors affecting the psychosocial adjustment of child survivors of*

ملحق 1

معامل تشبع الفقرات على العوامل التي تنتمي إليها حسب توزيع الفقرات على العوامل في نظام التقييم السلوكي الأصلي

الرقم	المقياس	الفقرة	العامل	التشبع
15		أكره المدرسة	الاتجاهات نحو المدرسة	0.52
40		لا أحب التفكير بالمدرسة.	الاتجاهات نحو المدرسة	0.52
125		أنتظر بفارغ الصبر اللحظة التي أترك فيها المدرسة	الاتجاهات نحو المدرسة	0.51
2		تزعجني كثرة القوانين والأنظمة في المدرسة	الاتجاهات نحو المدرسة	0.50
53	إكلينيكي	المدرسة مملة	الاتجاهات نحو المدرسة	0.50
23		أتمنى عدم وجود شهادات مدرسية	الاتجاهات نحو المدرسة	0.49
101		أنتظر بفارغ الصبر انتهاء دوام المدرسة	الاتجاهات نحو المدرسة	0.45
77		أحب مدرستي	الاتجاهات نحو المدرسة	0.44
106		أقع في الكثير من المشكلات	السلوك النمطي	0.61
116		أرغب بإيذاء نفسي.	السلوك النمطي	0.58
50		أسمع أصواتاً في رأسي.	السلوك النمطي	0.52
18		أحياناً أسمع أصوت تأمرني بعمل أشياء سيئة	السلوك النمطي	0.51
43		لا أستطيع منع نفسي عن القيام بأشياء سيئة	السلوك النمطي	0.51
58		لا أستطيع التحكم بالأفكار التي تخطر ببالي	السلوك النمطي	0.48
7	إكلينيكي	أسمع أصواتاً لا يسمعها الآخرون	السلوك النمطي	0.47
24		أرى أشياء غريبة	السلوك النمطي	0.46
68		حينما أكون وحيداً أسمع شخصا ينادي اسمي.	السلوك النمطي	0.44
92		أشعر بحكة غريبة في جلدي	السلوك النمطي	0.43
130		أرى أشياء لا يراها الآخرون	السلوك النمطي	0.42
82		أعاني من الحكّة في إنحاء جسمي.	السلوك النمطي	0.39
140		عندما أبدأ بشيء ما، لا أستطيع التوقف عنه	السلوك النمطي	0.29
32	إكلينيكي	أفرح وأزعل بسهولة	السلوك النمطي	0.21
90		أشعر بالتوتر والضيق	القلق	0.57
34		احصل على علامات سيئة، بسبب كراهية المعلم لي.	القلق	0.56
45		لا أحب أن يرى معلمي إجاباتي على الواجبات	القلق	0.54
139		تسبب أشياء كثيرة لي الخوف	القلق	0.52
30		أخاف من القيام بشيء لأنني سوف أفشل به	القلق	0.51
44		حياة الكبار أفضل من حياتي	القلق	0.51
75		يكره الأطفال الآخرون صحبتي	القلق	0.51
128		ألوم نفسي بسبب كثير من الأشياء التي أقوم بها	القلق	0.51
27		لا أحب المدرسة	القلق	0.50
16		بالي مشغول	القلق	0.48
80		أشعر بالقلق عندما أذهب للنوم ليلاً	القلق	0.46
41		يخطر ببالي أفكار مزعجة حول الموت.	القلق	0.45
145		تسبب لي الامتحانات المدرسية القلق	القلق	0.45
73		تزعجني الأشياء التي يعتبرها الآخرون بسيطة وغير مزعجة	القلق	0.44
121		ينشغل بالي بما سوف يحدث لي من أشياء.	القلق	0.44
104		أنا متضايق لأنني لا آخذ قسطاً كافياً من النوم	القلق	0.42
5		كثيراً ما أحلم أحلاماً مزعجة	القلق	0.37

الرقم	المقياس	الفقرة	العامل	التشبع
56		أخاف من حدوث أمر سيء لي	القلق	0.32
48		تجرح مشاعري بسهولة.	القلق	0.28
115		أتضايق حين لا تسير الأمور كما خططت لها	القلق	0.26
97		أخاف أن أفشل حتى لا يزعل والديّ مني	القلق	0.21
70		أواجه صعوبة في الحفاظ على تركيزي بالمهمات المدرسية	الكفاية الذاتية	0.62
85		أفشل بإنجاز ما هو مطلوب مني	الكفاية الذاتية	0.61
94		في معظم الأوقات، عليك أن تغش لتنال ما تريد	الكفاية الذاتية	0.58
142		أمرض عندما يقترب وقت الامتحانات	الكفاية الذاتية	0.52
61		أريد أن أكون أفضل، لكنني لا أستطيع	الكفاية الذاتية	0.51
10	إكلينيكي	إذا واجهت صعوبة في عمل واجبي المدرسي، أتوقف عن عمله	الكفاية الذاتية	0.50
118		أعاني دائماً من عدم كفاية الوقت لإنهاء جميع واجباتي المدرسية	الكفاية الذاتية	0.50
35		أخاف أثناء الامتحانات مما يجعلني لا أستطيع الإجابة عليها	الكفاية الذاتية	0.47
20		أنا غير راضٍ عن علاماتي المدرسية	الكفاية الذاتية	0.46
109		الامتحانات غير عادلة لمعظم الناس	الكفاية الذاتية	0.43
133		أستسلم بسهولة	الكفاية الذاتية	0.41
122		عندي مشاكل كثيرة.	الاكتئاب	0.68
141		لا يوجد في حياتي أي شيء جيد	الاكتئاب	0.62
59		أقع دائماً في مشكلة مع أحدهم.	الاكتئاب	0.61
74		لا أحد يستمع لي	الاكتئاب	0.60
117		لم يعد يهمني شيء بعد الآن.	الاكتئاب	0.60
93		أعاني من مشاكل في البيت باستمرار	الاكتئاب	0.59
8		كل يوم يأتي يكون أسوأ من الذي قبله	الاكتئاب	0.55
33	إكلينيكي	لا أحد يفهمني	الاكتئاب	0.55
83		أعتقد أنني غبي بالمقارنة مع أصدقائي	الاكتئاب	0.54
146		لا تسير الأمور كما أحب	الاكتئاب	0.54
131		أفضل ألا ينتبه أحد لوجودي	الاكتئاب	0.53
107		كنت في السابق أكثر سعادة من الآن	الاكتئاب	0.52
19		لا شيء يسير كما أريد	الاكتئاب	0.51
69		لا أحسن عمل الكثير من الأشياء	الاكتئاب	0.51
49		أفضل البقاء وحيداً	الاكتئاب	0.50
114		لا يحبني أحد	العلاقات البنشخصية	0.63
138		يستهزئ الناس بي	العلاقات البنشخصية	0.62
79		يسخر مني زملائي	العلاقات البنشخصية	0.60
127		لا يحب الأطفال أن يكونوا معي	العلاقات البنشخصية	0.60
99	تكيفي	يحترمني الآخرون	العلاقات البنشخصية	0.55
55		زملائي لا يحبونني	العلاقات البنشخصية	0.54
29		يتعامل أصدقائي معي بلطف.	العلاقات البنشخصية	0.51
4		أحتاج إلى من يساعدني كي أفهم كيفية التعامل مع الآخرين	العلاقات البنشخصية	0.47
103		يعتقد الآخرون أنني مرح حين أكون معهم	العلاقات البنشخصية	0.35
46	إكلينيكي	يقول الناس أشياء سيئة عني.	مركز الضبط	0.68
96		يلومني الآخرون على أشياء كثيرة لم أفعلها أصلاً	مركز الضبط	0.67
113		سوف أفشل في تحقيق ما أريد حتى لو قمت بأفضل ما أستطيع	مركز الضبط	0.63

الرقم	المقياس	الفقرة	العامل	التشبع
47		لا يهتم الآخرون بما أريد	مركز الضبط	0.61
14		يغضب مني الآخرون، حتى لو لم أقم بشيء خاطئ	مركز الضبط	0.56
89		تحدث لي أشياء غصباً عني	مركز الضبط	0.55
102		لن يوقف اعتذاري من الآخرين غضبهم مني	مركز الضبط	0.55
54		يلومني الآخرون على أشياء تحدث غصباً عني	مركز الضبط	0.53
65		يلومني والدي بأنني سبب كل المشكلات	مركز الضبط	0.52
78		يطلب والدي مني أن أقوم بأعمال بيتية مملة	مركز الضبط	0.45
72		لا أستطيع منع حدوث الأشياء السيئة	مركز الضبط	0.43
22		يمنعني والدي من القيام بالكثير من الأشياء التي أحب	مركز الضبط	0.41
3		يطلب الناس مني القيام بأشياء كثيرة	مركز الضبط	0.38
28		تحدث الأخطاء غصباً عني	مركز الضبط	0.38
126		يطلب والديّ مني عمل الكثير من الأشياء	مركز الضبط	0.38
39		يتحكم والدي بحياتي	مركز الضبط	0.33
81		أحب أن يرى والدي شهادتي المدرسية	العلاقات مع الوالدين	0.55
31		ينظر والديّ إلى تصرفاتها على أنها غبية	العلاقات مع الوالدين	0.53
129		يستمع والديّ لما أقول	العلاقات مع الوالدين	0.53
57	تكيفي	يقدم والديّ المساعدة لي إذا طلبت منهما ذلك.	العلاقات مع الوالدين	0.51
144		لا يفكر والدي بي كثيراً	العلاقات مع الوالدين	0.51
6		والديّ فخورين بي	العلاقات مع الوالدين	0.50
120		يحب والدي أصدقائي	العلاقات مع الوالدين	0.44
105		أحب أن تكون علاقتي بوالدي جيدة	العلاقات مع الوالدين	0.42
88		أنجز أعمالي المدرسية	الاعتماد على الذات	0.59
67		يثق والديّ بي.	الاعتماد على الذات	0.54
100		أنا صديق يمكن الاعتماد عليه	الاعتماد على الذات	0.53
112		أحب أن أشارك بإجاباتي في الصف	الاعتماد على الذات	0.53
136		أعمل واجباتي بالوقت المحدد	الاعتماد على الذات	0.49
26		أستطيع أن أصحح أخطائي.	الاعتماد على الذات	0.41
38	تكيفي	أستطيع حل المشكلات الصعبة التي تواجهني	الاعتماد على الذات	0.41
124		أستطيع اتخاذ القرارات	الاعتماد على الذات	0.41
76		أعبر عما أريد دون خوف أو تردد	الاعتماد على الذات	0.40
123		أستطيع تعليم الآخرين كيف يقومون بعمل شيء ما	الاعتماد على الذات	0.40
147		أبتسم وأضحك كثيراً	الاعتماد على الذات	0.38
13		يمكن الاعتماد علي	الاعتماد على الذات	0.37
52		عندما أواجه مشكلة، أبذل جهدي كي أحلها.	الاعتماد على الذات	0.34
1		أخترع وأكتشف أشياء جديدة	الاعتماد على الذات	0.30
86		أتمنى لو كنت مختلفاً عما أنا عليه	تقدير الذات	0.47
110		شعري جميل	تقدير الذات	0.44
62	تكيفي	أنا معجب بمظهري.	تقدير الذات	0.42
134		شكلي جميل	تقدير الذات	0.42
11		أتمنى لو كنت شخصاً آخر	تقدير الذات	0.41
36		أحب نفسي	تقدير الذات	0.28
71	إكلينيكي	أشعر أن الآخرين لا يحبون أن أكون معهم.	الضغط الاجتماعي	0.62

الرقم	المقياس	الفقرة	العامل	التشبع
143		يضايقني الآخرون ويسخرون مني	الضغط الاجتماعي	0.61
21		الأطفال الآخرون أكثر سعادة مني	الضغط الاجتماعي	0.60
12		هناك أشياء كثيرة لا يحبها الآخرون بي	الضغط الاجتماعي	0.59
119		يقول الآخرون أشياء مزعجة عني أو عن أصدقائي	الضغط الاجتماعي	0.59
63		يتجاهلني الآخرون	الضغط الاجتماعي	0.57
87		أشعر بالوحدة على الرغم من وجودي بين الناس	الضغط الاجتماعي	0.55
95		أخاف أن أعتمد على نفسي رغم أني أتمنى ذلك	الضغط الاجتماعي	0.54
135		لا أستطيع عمل الأشياء المطلوبة مني بالشكل الصحيح	الضغط الاجتماعي	0.52
111		أنا وحيد	الضغط الاجتماعي	0.49
37		لا تتم دعوتي للكثير من الحفلات.	الضغط الاجتماعي	0.33
25	إكلينيكي	يجعلني معلمي أشعر أنني غبي.	الاتجاهات نحو المعلم	0.58
60		غالبية المعلمين غير عادلين	الاتجاهات نحو المعلم	0.49
51		لا ينتبه المعلمون إلا للأشياء السيئة التي يقوم بها الأطفال	الاتجاهات نحو المعلم	0.48
132		المعلمون فخورون بي.	الاتجاهات نحو المعلم	0.47
9		يغضب المعلم مني دون سبب	الاتجاهات نحو المعلم	0.46
84		المعلمون يفهمونني	الاتجاهات نحو المعلم	0.45
17		أتعامل بلطف مع المدرسين	الاتجاهات نحو المعلم	0.43
42		يهتم معلمي بي	الاتجاهات نحو المعلم	0.43

TABLE OF CONTENTS

Volume 6, No. 1, March 2010, Rabia 2 1431 H

Articles in Arabic

- **A Proposal for Developing Education Planning System for the Basic Education Level in Jordan** — **1**
  Maen Muhaisin and Anmar Keylani
- **Obstacles of the Application of E-Learning Systems as Viewed by Secondary School Teachers at Al-Kurah District** — **27**
  Ayed El-Hersh, Mohammed Muflih and Mamoun Aldhoon
- **Problems Related to Receptive and Expressive Language among Pupils with Language Learning Disabilities in the City of Riyadh** — **41**
  Ahmad Alzig and Abd Alaziz Alsewairy
- **Psychometric Properties of the Arabic Version of the Wakeman Emotional Intelligence Questionnaire** — **53**
  Abdelhafez Al-Shayeb
- **Psychometric Properties of the Adapted Jordanian Version of the Behavioral Assessment System for Children (BASC)** — **73**
  Amjed A Abojedi and Ahmad S Al-Sheikh

Subscription Form

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan

قسيمة اشتراك

المجلة الأردنية في
العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Name: ..... الاسم:

Speciality: ..... الاختصاص:

Address: ..... العنوان:

P.O. Box:. ..... .ص.ب:

City & Postal Code: ..... المدينة والرمز البريدي:

Country: ..... الدولة:

Phone: ..... هاتف:

Fax: ..... فاكس:

E-mail: ..... البريد الإلكتروني:

No. of Copies: ..... عدد النسخ:

Payment: ..... طريقة الدفع:

Signature: ..... التوقيع:

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 — أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية

For — **لمدة**

- ☐ One Year — ☐ سنة واحدة
- ☐ Two Years — ☐ سنتان
- ☐ Three Years — ☐ ثلاث سنوات

أسعار الاشتراك السنوي
One Year Subscription Rates

	داخل الأردن Inside Jordan	خارج الأردن Outside Jordan
الأفراد Individuals	7 دنانير JD 7.00	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
المؤسسات Institutions	10 دنانير JD 10	35 دولاراً أمريكياً US $ 35

سعر النسخة الواحدة (دينار أردني)
One Issue Price

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

ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.

Correspondence

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

المراسلات

مراسلات البيع والاشتراكات:

عميد البحث العلمي والدراسات العليا
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك
اربد – 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 a long 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.

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 6, No. 1, March 2010, Rabia 2 1431 H

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Abd Al-Rahim Ibrahim

Prof. Abdullah El-Kilani

Prof. Abed Al-Rahman Al-Ahmad

Prof. Afnan Darwazeh

Prof. Ahmad Kazim

Prof. Amal Kamal

Prof. Amin Al-Kukhun

Prof. Anton Rahma

Prof. Ishaq Al-Farhan

Prof. Khalid Al-Umary

Prof. Mahmoud Qamber

Prof. Mohammad Subbarini

Prof. Said Al-Tal

Prof. Sami Khasawnih

Prof. Suliman Rihani

Prof. Khalil Al-Sheikh, **Arabic Language Editor**

Prof. Mohammad Ajlouny, **English Language Editor**

Majdi Al-Shannaq & Ahmad Al-Tamimi,**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**. 3638

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

Volume 6, No. 1, March 2010, Rabia 2 1431 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 6, No. 1, March 2010, Rabia 2 1431 H

Jordan Journal of Educational Sciences (*JJES*): An International Refereed Research Journal established by the Higher Research Committee, Ministry of Higher Education & Scientific Research, Jordan, and published quarterly by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

*** (JJES) is indexed in Ulrich's Periodical Directory.**

EDITOR-IN-CHIEF: Prof. Ahmad Audeh.
EDITORIAL SECRETARY: Mrs. Safaa Alawneh.

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah
Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.
ahmad.battah@moe.gov.jo

Prof. Ruba Bataineh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Rubab@yu.edu.jo

Prof. Ayesh Zeiton
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Farid Abu Zinah
Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.
Fabuzeineh@yahoo.com

Prof. Majed Abu-Jaber
Al-Balga Applied University, Amman, Jordan.
Abujaber52@yahoo.com

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. Shadia Al-Tal
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Ltr290@yahoo.com