

دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين

خلود الدبابنة وسهى الحسن*

تاريخ قبوله 2008/12/28

تاريخ تسلم البحث 2008/8/5

Mainstreaming Students with Hearing Impairment in Regular Schools: A Teachers' Perspective

Kholoud Dababneh and Suha Al-Hassan, Queen Rania Faculty for Childhood, The Hashemite University, Al-Zarqa, Jordan.

Abstract: This study aimed at identifying the teachers' perspective toward mainstreaming students with Hearing Impairment (HI) in regular schools in Jordan. In addition to determining the possible differences according to school type, grade level, placement, specialization, and teachers' perception of success in taking care of HI students. To achieve the objective of the study, the researchers developed a questionnaire that consisted of 48 items. The study sample consisted of 105 teachers who teach HI students from Grade Two up to the secondary stage. The results revealed that teachers' perspective of mainstreaming were positive on eight items, neutral on thirty-seven items, and negative on three items. Moreover, the results showed significant differences at ($\alpha > .05$) due to school type in favor of private schools, placement in favor of regular schools, grade level in favor of elementary level, and specialization in favor of other specializations which are unrelated to special education. In the other hand, the result showed no significant differences due to teachers' perceives toward their success in care of HI students. (**Keywords:** Teachers' perspectives, Hearing Impairment, Mainstreaming, Regular schools).

ملخص: استهدفت هذه الدراسة تعرف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو عملية تعليم هؤلاء الطلبة في المدارس العادية ضمن مسار الدمج الشامل في الأردن، إضافة إلى تحديد الفروق في وجهات النظر تبعاً لمتغير نوع المدرسة ومستوى الصف ومكان التدريس والمؤهل العلمي، وإدراكات المعلم للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من الصف الثاني الأساسي وحتى المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (105) معلماً. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثتان استبانة تكونت من (48) فقرة. وأظهرت النتائج أن وجهات النظر كانت إيجابية على ثماني فقرات ومحيدة على سبع وثلاثين وسلبية على ثلاث فقرات. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تبعاً لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة، ولمتغير مكان التدريس لصالح المدارس العادية، ولمتغير المرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الأساسية، ولمتغير المؤهل العلمي للمعلمين لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية أخرى لا ترتبط بتخصص التربية الخاصة. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية تبعاً لمتغير ادراكات المعلمين للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. (الكلمات المفتاحية: وجهات نظر المعلمين، الإعاقة السمعية، المدارس العادية، الدمج).

المقدمة:

إن التحاق الطلبة ذوي الحاجات الخاصة بالمدرسة العادية يوفر لهم فرص تعلم متساوية مع أقرانهم العاديين، تساعد على النمو الاجتماعي والأكاديمي. فتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية حق ضمنته التشريعات الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة محلياً وعالمياً (Angelides and Aravi, 2007). وبالمقابل لا تستطيع التشريعات والقوانين ضمان تطوير المعلمين لتوجهات ووجهات نظر إيجابية نحو الدمج.

ويرى مكليسكي ووالدرون (Mcleskey and Waldron, 2002) أنه عندما يواجه الطلبة ذوو الحاجة الخاصة صعوبات، فإن معلمهم عادةً ما يركزون بالدرجة الأولى على النواحي الأكاديمية، وعلى ما لا يستطيع الطالب تعلمه في المدرسة، وقلما يلتفتون إلى دراسة البيئة الاجتماعية الانفعالية وما تتضمنه من وجهات نظر وتوجهات نحو هؤلاء الطلبة، التي تعد من العوامل الحاسمة والمؤثرة

في نجاح الطلبة ذوي الحاجات الخاصة أو فشلهم ومنهم ذوو الإعاقة السمعية في الصف العادي.

يؤكد تايلور (Taylor, 1988) على قياس نوعين من وجهات نظر المعلمين: وجهات نظر نحو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ووجهات نظر نحو عملية الدمج. وفيما يتعلق بوجهات النظر نحو الطلبة ذوي الإعاقة السمعية فإن الأبحاث التربوية ركزت على تحديد الفروق في وجهات نظر المعلمين تبعاً لنوع الإعاقة وطبيعتها وشدها. ومن ناحية أخرى فقد تركزت الأبحاث التربوية أيضاً على دراسة وجهات نظر المعلم نحو برامج الدمج ككل أو نحو أجزاء بعض هذه البرامج بهدف تقييم مدى فعالية هذه البرامج وتحقيقها للأهداف المأمولة من تطويرها.

تعد عملية التعرف على وجهات نظر المعلمين وتصورتهم نحو الدمج وما يثير قلقهم حول تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية أمراً مهماً، لأن للمعلم دوراً حاسماً في نجاح

* كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

مثل هؤلاء الطلبة لوقت وجهد أكبر مقارنة بأقرانهم العاديين، وإضافة قلق حول طبيعة دورهم ومسؤولياتهم الجديدة كزيادة أوراق العمل والأعباء الموكلة لهم، وحدوث نزاعات مع معلمي التربية الخاصة ومقدمي الخدمات المساندة، وتخوفهم من عدم تحقيق توقعات أولياء أمور الطلبة. وبعد خوض التجربة فإنه صار لدى الكثير من المعلمين تصور أكثر وضوحاً لدورهم في عملية تعلم وتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة إضافة إلى زيادة قابليتهم للتعاون مع مختلف مقدمي الخدمة لهؤلاء الطلبة.

وبناء على ما سبق، فإنه يلاحظ أن وجهات نظر المعلمين الإيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترتبط بدرجة كبيرة بمدى ثقتهم بالكفايات التعليمية التي يمتلكونها، وإدراكهم لأنفسهم كنموذج إيجابي لجميع الطلبة، وامتلاكهم المهارات اللازمة لتلبية حاجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة السامعين، ومدى تعاونهم مع الزملاء الداعمين والمقدمين للخدمات المساندة (Sari, 1999; Stanovich, 2007). ومن العوامل المؤثرة بدرجة عالية على وجهات نظر المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية مدى فعالية البرنامج التربوي المقدم لتلك الفئة من الطلبة، وتقبل أقرانهم لهم في الصف العادي، وتطور مجتمع المدرسة وتتهيئته لاستقبال هؤلاء الطلبة، وتوافر دعم الإدارة المدرسية والأسرة، فضلاً عن توافر خدمات الدعم اللازمة للطلبة ومعلميهم وحصول المعلمين على التدريب اللازم (Austin, 2001; Hunt, Hirose-Hatae, Doering, Karasoff, and Goetz, 2000; Mcleskey and Waldron, 2002; Praisner, 2003; Roll-Pettersson, 2001)

وتبرز أهمية تعرف وجهات نظر المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على مستوى غرفة الصف، وعلى مستوى المدرسة ككل. فعلى مستوى غرفة الصف أظهرت نتائج الأبحاث كما أكد وود (Wood, 1993) أن وجهات نظر المعلمين واتجاهاتهم تؤثر في عملية التدريس من خلال تأثيرها على توقعاتهم من طلبتهم وردود أفعالهم نحو أداء هؤلاء الطلبة. وبالتالي فإن وجهات النظر هذه والتوقعات والسلوكيات تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلبة وفي وجهات نظرهم نحو ذاتهم. فوجهات نظر المعلمين السلبية نحو الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يمكن أن تؤثر سلباً على عملية دمج الطلبة في غرف الصف. أما فيما يتعلق بوجهات النظر على مستوى المدرسة ككل، فإن تعرف وجهات نظر المعلمين يساعد في الحكم على فعالية برنامج الدمج وعلى تحسين الإجراءات المتبعة في عملية الدمج.

ويشير عدد من الباحثين ومنهم مكليسي والدرون وسو وسوانسن ولفلاند (Mcleskey, Waldron, So, Swansan and Loveland, 2001) ووالدرن ومكليسي وباكشينو (Waldron, 1999) إلى أن المعلمين والإداريين يميلون عادةً إلى الموافقة على مبدأ التحاق الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، ولكن يرتبط دعمهم لعملية الدمج

إدماج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي. وبالتالي فإن المعلم يعد المحفز الأكثر تأثيراً في التفاعل الاجتماعي والإنجاز لدى هؤلاء الطلبة داخل غرفة الصف (Wood, 2002).

وقد أكد وود (Wood, 2002) أيضاً أن العديد من الباحثين حاولوا دراسة وجهات نظر المعلمين وآرائهم نحو الدمج سواء أكانوا معلمي الصف العادي، أم معلمي التربية الخاصة. كما حاولوا دراسة خبرات المعلمين وما يثير قلقهم حول قدرتهم على تنفيذ مثل هذه البرامج، ووجدوا أن المعلمين يمتلكون خبرات ووجهات نظر وردود فعل متباينة نحو الدمج، تعتمد بدرجة أساسية على مدى امتلاكهم للكفايات اللازمة للتعامل مع هؤلاء الطلبة ضمن الصف العادي، وتوافر الدعم والتسهيلات اللازمة في غرفة الصف.

وقد أشار عدد من الدراسات العالمية مثل (Houck, 1992; Lobosco and Newman, 1992; Monahan, Miller and Cronin, 1997; Phillips, Allred, Brulle and Shank, 1990; Schumm and Vaughn, 1992; Siegel, 1992; Thompson, 1992; Thompson, White and Morgan, 1982) إلى أن لدى المعلمين ردود أفعال ووجهات نظر تتسم بالتعقيد والاختلاف نحو دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ومنهم ذوو الإعاقة السمعية في المدارس العادية؛ فمنهم من أشار إلى أن هناك وجهات نظر سلبية لدى المعلمين نحو الدمج يعود سببها في كثير من الأحيان إلى ضعف معرفة وخبرة المعلمين في عملية دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية ضمن مسار الدمج (Houck, 1992; Lobosco and Newman, 1992; Phillips, Allred, Brulle and Shank, 1990; Siegel, 1992; Stenson and Lang, 1994)، ومنهم من أشار إلى أن المعلمين يشعرون بأنهم غير مؤهلين للتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية (Monahan, Miller and Cronin, 1997; Schumm and Vaughn, 1992; Thompson, 1992; Thompson, White and Morgan, 1982). وأضاف نويل واينز (Nowell and Innes, 1997) أن من العوامل التي ساهمت في تكوين وجهات النظر السلبية هي: نقص المعرفة لدى المعلم بطبيعة الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الطلبة، وضعف الخبرة في التعامل مع هؤلاء الطلبة، وغياب التدريب على تدريس هذه الفئات من الطلبة. وغالباً ما يعزى ذلك إلى عدم وجود التدريب في مجال التربية الخاصة وكيفية التعامل اللائق مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، واختلاف قدراتهم في التعامل مع حاجات هذه الفئة من الطلبة في المدارس العادية (Ivey and Reinke, 2002). وارتبطت وجهات النظر السلبية أيضاً في دراسات أخرى ومنها دراسة ويس ولويد (Weiss and Lloyd, 2002) بحجم الصف الكبير وصعوبة تصميم التكييفات التعليمية اللائقة وتنفيذها.

وأشار وود (Wood, 2002) في هذا المجال إلى أن المعلمين في المراحل الأولى من الدمج غالباً ما يمتلكون وجهات نظر غير إيجابية نحو تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ومرد ذلك أن لديهم شعوراً بعدم التهيئة للعمل، وقد يعبرون عن خوفهم من حاجة

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء خلفية الدراسة والدراسات السابقة، نجد أن عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تقع على عاتق المعلمين الذين يعدون المفتاح الأساسي لنجاح عملية التعليم في الصف وتطوير المخرجات التربوية المرتبطة بالطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وبناء على ذلك، فإن وجهات نظرهم ومدى تقبلهم لتعليم هؤلاء الطلبة تلعب دوراً جوهرياً وأساسياً في إنجاح برنامج الدمج وتحسين العلاقات الإيجابية مع الأفراد ذوي الإعاقة السمعية، وبالتالي تسهيل إمكانية دمجهم في المدرسة وفي المجتمع الإنساني ككل. وفي نجاح التغيير والتطور التربوي عموماً. غير أن المؤشرات في الميدان التربوي لا تفصح عن مستوى مقبول من اتجاهات ووجهات نظر المعلمين العاملين مع هؤلاء الطلبة، وهذا يتعارض مع التوجهات العالمية التي تنادي بحق الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ومنهم أصحاب الإعاقة السمعية في العيش ضمن مجتمعهم وتنادي بدمجهم في المدرسة العادية والمجتمع.

إلا أنه يلاحظ حالياً وجود تباين في وجهات نظر المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، وقد يعزى ذلك إلى أن عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية تكتنفها العديد من التحديات والصعوبات نتيجة لطبيعة الحالة التي يعانون منها، والتي ترتبط بدرجة جوهريّة بقدرتهم على التواصل اللغوي مع أقرانهم السامعين والمعلمين (الخطيب، والحديدي، 2005)، مما قد يؤثر سلباً على قدرة المعلمين في التواصل مع هؤلاء الطلبة داخل غرفة الصف. ويعد ذلك من وجهة نظر الباحثين مؤشراً يستحق الدراسة، حيث لا تتوافر دراسات تبحث في وجهات نظر المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو الدمج، بالرغم مما قد يترتب على ذلك من تأثير كبير على أدائهم ورعايتهم لهؤلاء الطلبة. وبما أن وجهات نظر المعلمين واتجاهاتهم تعد من العوامل الرئيسية التي تحدد طريقة استجابتهم للمثيرات البيئية من حولهم وتأثيرهم كأشخاص في البيئة المدرسية حولهم، فإن معرفتنا ووعينا بأرائهم ووجهات نظرهم نحو عملية الدمج المطبقة قد يمكننا من التنبؤ بكيفية تعاملهم مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصف. وعليه فإن توفير كوادرات تتقبل العمل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس المختلفة في مختلف المراحل الدراسية تعد مسؤولية كبيرة.

وبناء على ما تقدم، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإحساس بأنه لا توجد معرفة واضحة بوجهات نظر المعلمين نحو الدمج بالرغم من التوجه العالمي والسعي المتواصل لوزارة التربية والتعليم لتطبيق عملية الدمج ضمن المدارس العادية، ومن هنا هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لعملية دمج هؤلاء الطلبة في المدرسة العادية، ومعرفة أثر عدد من المتغيرات في تشكيل وجهات نظرهم حول

بالدرجة الأولى بما يترتب على هذا الدمج من مسؤوليات وتكليفات قليلة نسبياً.

ويؤكد معلوم مدارس التربية الخاصة لذوي الإعاقة السمعية أهمية التعاون والتشارك مع معلمي المدارس العادية التي يوجد فيها الطلبة ذوو الإعاقة السمعية لغايات إثراء خبرة التعلم لمعلمي الصف العادي (الخطيب والحديدي، 2005)؛ وقد عبر عدد من الباحثين ومنهم كوك وسيميل وجيربر (Cook, Semmel and Gerber, 1999) وداونينج واكنجر وويليامز (Downing, Eichinger and Williams, 1997) عن قلق معلمي مدارس التربية الخاصة وخوفهم من الدمج، وأبدوا وجهات نظر أكثر سلبية مقارنة بمعلمي المدارس العادية من حيث خوفهم من فقدان الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للخدمات المحددة والملائمة لهم، التي توفرها مدارس الصم، وكذلك أبدوا خوفاً من فقدانهم لأعمالهم.

ويشير ناويل واينز (Nowell and Innes, 1997) إلى أن دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يتطلب توفير عدد من الكوادرات البشرية والخدمات في الصف العادي، لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وهذه الخدمات قد تشمل مترجمي لغة الإشارة، ومستشارين، ومساعدين لأخذ الملاحظات، ووسائل تعليمية مساعدة يستخدمها المعلم.

يلاحظ مما سبق، أن التحاق الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصف العادي يؤدي إلى زيادة أعباء المعلم داخل الصف. وبالتالي فإن تقييم وجهات نظر المعلمين يعد قضية هامة لتزويد المعلمين بالتدريب، وتقدير احتياجاتهم التدريبية، وتوفير الخدمات الداعمة لتطوير قدرتهم على مواجهة التحديات بنجاح. وتشير الدراسات ومنها دراسة كنوف (Knoff, 1985) ودراسة مين وفرجسون وولان (Meyen, Vergason and Whelan, 1993) أن هناك حاجة إلى إجراء تقييم مستمر لوجهات نظر المعلمين واتجاهاتهم نحو الدمج متضمنة سؤلهم عن آرائهم حول مدى نجاحهم أو فشلهم في تزويد الطلبة بمحتوى منهاج ملائم، وإسهاماتهم في زيادة فرص التعلم الملائم للطلبة الذي تم دمجهم، وانضباط الطلبة، وجهود الفريق، وإجراءات التقييم.

وبالتالي فإن تعرف وجهات نظر المعلمين وتقييمها يمكن أن يساعد في تحديد خصائص المعلم والإجراءات المتبعة في تنفيذ برامج الدمج، بحيث يساعد ذلك على تحسين تصميم البرامج وتنفيذها، والإجراءات اليومية، وخدمات الدعم المتاحة، وتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها وتوفير الخدمات الداعمة لتطوير مدارسهم على مواجهة التحديات بنجاح (Taylor, 1988). وتساعد المراجعة والتقييم المستمر للتغيرات التي قد تطرأ على وجهات نظر المعلمين في تقييم فعالية الخبرات والإجراءات المتبعة في التخطيط والتنفيذ لبرامج الدمج في المدارس، وبرامج تدريب المعلمين، كما تساعد أيضاً في تحديد مدى التقدم في برامج الدمج.

عوامل أخرى يمكن أن تلعب دوراً في تطوير وجهات نظر وتوجهات ايجابية لدى المعلمين نحو الدمج.

وتتبع أهمية الدراسة الحالية من الناحية العملية أيضاً من أن وجهات نظر المعلمين واتجاهاتهم من العوامل الأساسية التي تؤثر بطريقة مباشرة على نوعية العملية التربوية وأداء المؤسسات التربوية ونجاحها في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والمفتاح الأساسي لتقبل المعلمين للتغيير والتعديل اللازم إجراؤه في غرف الصف لغايات استقبال الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ورعايتهم وتقبلهم للبرامج التدريبية اللازمة لتطوير قدراتهم على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في غرفة الصف، وعلى إجراء التكيفات الملائمة على المناهج وأساليب التدريس والتقييم بما يتلاءم والحاجات الفردية للطلبة. وعليه، فإن لوجهات نظر المعلمين الإيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية دوراً مهماً في التخطيط لبرامج تربوية تساهم في الوصول إلى المدرسة الفعالة وما تتضمنه من تطوير المناهج والبرامج التربوية وتكييفها بما يتلاءم وحاجات هؤلاء الطلبة في الصف، وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة قد تساهم في مساعدة المؤسسات التربوية في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية وتعليمهم.

إضافة إلى ما سبق فإن أهمية الدراسة الحالية يمكن أن نلمسها في كونها جزءاً من عملية تقويم برنامج الدمج المطبق في مدارس وزارة التربية والتعليم، فهذه الدراسة تسعى لفحص فعالية البرنامج وتطوير وجهات نظر إيجابية لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية سواء في المدارس العادية أو مدارس الصم، بوصفها برامج تربوية متكاملة تسعى للوصول بالطلبة ذوي الإعاقة السمعية للكفاية الشخصية وتحمل المسؤولية وصولاً للاندماج في مجتمعهم المدرسي والإنساني، حيث من المتوقع أن تؤثر وجهات النظر الإيجابية في تطوير البرامج وإنجاح عملية تعلم وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدرسة العادية.

كذلك تتبع أهمية الدراسة من طبيعة عينتها ومجتمعها، إذ إن غالبية الدراسات السابقة التي تناولت وجهات نظر المعلمين نحو تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية، قد بحثت عموماً وجهات نظر المعلمين الذين يدرسون في المدارس العادية والذين لم يجربوا، عادة، عملية رعاية وتعليم هذه الفئة من الطلبة حسب الأصول التربوية المتبعة، لذلك ربما تغد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تبحث في هذا الموضوع، وتدرس وجهات نظر المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية الذين اختبروا عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية سواء في المدارس العادية أو المدارس الخاصة بذوي الإعاقة السمعية.

كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من محاولتها بناء إطار نظري وتوضيحه لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية ووجهات نظر المعلمين نحو هذه العملية، خصوصاً

الدمج بهدف إضافة أفكار جديدة وتطوير توجه إيجابي نحو الدمج، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هي وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدرسة العادية؟
2. هل تختلف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو الدمج باختلاف الصف الدراسي (أساسي، ثانوي)؟
3. هل تختلف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو الدمج باختلاف نوع المدرسة (خاصة، حكومية)؟
4. هل تختلف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو الدمج باختلاف مكان التدريس (مدارس التربية الخاصة، مدارس عادية)؟
5. هل تختلف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو الدمج باختلاف تخصص المعلم (دبلوم متوسط، بكالوريوس تربية خاصة، دراسات عليا في التربية الخاصة، تخصصات أخرى)؟
6. هل تختلف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو الدمج باختلاف مستوى إدراك المعلم للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية؟

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من أهمية فهم وجهات نظر المعلمين الذين يخدمون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والعوامل التي تؤثر في تبني وجهات نظرهم سواء أكانت إيجابية أم سلبية. حيث تعد من القضايا الهامة لتطوير عملية التوجه نحو إلحاق الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصف العادي، فعدم تقدير وجهات النظر هذه أو فهمها بالشكل الملائم والصحيح ربما يؤثر سلباً على نجاح عملية التعلم والتعليم في الصف العادي.

ولعل ما يؤكد أهمية الدراسة الحالية، من الناحية النظرية هو- في حدود علم الباحثين- تفردا بدراسة وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية وفي مدارس الصم تجاه دمج هؤلاء الطلبة في المدارس العادية وعلاقتها بعدد من المتغيرات منها: مستوى الصف، ونوع المدرسة، ومكان التدريس، والمؤهل العلمي للمعلم، ودرجة إدراك المعلم للنجاح في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وأثر ذلك في وجهات نظر المعلم نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في تحديد الخبرات والمعارف والمهارات اللازمة التي يمكن أن تؤثر في وجهات نظر المعلمين نحو الدمج، وبيان مدى توافقها مع نواتج الأدب التربوي نظرياً وتجريبياً، وتعرف الممارسات الخاطئة ضمن عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ومحاولة مساعدتهم في معالجتها وتعديلها في ضوء ما هو متوقع، بهدف تحقيق نتائج تعلم وتعليم مرغوبة لهذه الفئة من الطلبة، مما قد يلقي الضوء مستقبلاً على

المعلمين نحو الدمج تختلف اختلافاً دالاً باختلاف خبرتهم في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

وقد أظهرت دراسة قام بها فيشر وفري وثاوزند (Fisher, 2003) أن معلمي المدارس العادية الثانوية مدربون بشكل محدد على مواضيع أكاديمية متخصصة، الأمر الذي قد يؤثر في قدرتهم على مراعاة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتكييف المحتوى ليتلاءم وحاجات هؤلاء الطلبة. كما أشارت الدراسة التي قام بها كول ومكليسكي (Cole and Mcleskey, 1997) إلى أن معلمي المدارس الأساسية يميلون إلى تكوين وجهات نظر أكثر إيجابية نحو الدمج مقارنة بنظرائهم ممن يدرسون في المدارس العادية الثانوية. وكذلك أظهرت دراسة قام بها برسنر (Praisner, 2003) أن مديري المدارس يميلون إلى دعم الدمج للطلبة الذين يظهرون مهارات أكاديمية وسلوكية ملائمة للصف العادي.

وكذلك أظهرت الدراسة التي قام بها مكليسكي وزملاؤه (Mcleskey et al., 2001) أن المعلمين العاملين في صفوف الدمج يميلون إلى أن تكون آراؤهم أكثر إيجابية نحو الدمج مقارنة بالمعلمين الذين يدرسون هؤلاء الطلبة في مدارس التربية الخاصة المعزولة.

وهدف دراسة قام بها كيث وروس (Keith and Ross, 1998) إلى توضيح العلاقة بين وجهات نظر معلمي الصفوف العادية نحو الدمج ونجاح عملية دمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة ومنهم أصحاب الإعاقة السمعية، وقد تبين أن لدى هؤلاء المعلمين وجهات نظر إيجابية، بشكل عام نحو الدمج. وقد ارتبطت المعرفة بالإعاقة والخبرة بوجهات نظر أكثر إيجابية، بالإضافة إلى مدى امتلاك المعلمين للكفايات اللازمة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وقد أشار العديد من المعلمين إلى حاجتهم للتدريب والمعرفة والمهارة لتسهيل دمج هذه الفئة من الطلبة، فضلاً عن وجود أخصائيي اللغة ومفسري لغة الإشارة لتسهيل عملية الدمج. وقد وجد سوداك وبودل وليمان (Soodak, Podell, and Lehman, 1998) أن وجهات نظر المعلمين للدمج واستجابتهم الإيجابية له ترتبط بمدى امتلاكهم مهارات التدريس الفعال وخبراتهم التدريسية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ومدى استخدامهم وممارستهم للتعليم الفعال، وإدراكاتهم للصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة، والتعاون مع المعلمين المساندين وحجم غرفة الصف.

واستهدفت دراسة شيوك وهاتش (Cheuk and Hatch, 2007) التعرف إلى وجهات نظر ثمانية معلمين نحو دمج الأطفال ذوي الصعوبات ومنهم الأطفال ذوو الإعاقة السمعية في مرحلة رياض الأطفال، وقد أظهرت النتائج أن وجهات نظر المعلمين ركزت على فائدة الدمج في تطوير النواحي الاجتماعية للأطفال ذوي الصعوبات. كما أكدت الدراسة على ضرورة تهيئة المعلمين لاستقبال

أن بعض الباحثين كالخطيب والحديدي (2005) عدوا أن عملية دمج هذه الفئة من الطلبة من أكثر الأمور صعوبة نتيجة لطبيعة الإعاقة، وبالتالي فإن عملية تعليم ورعاية هؤلاء الطلبة في الصفوف العادية لها خصوصيتها ومتطلباتها التي قد تختلف نوعاً ما عن غيرها من فئات التربية الخاصة.

التعريفات الإجرائية:

- **وجهات نظر المعلمين نحو الدمج:** يقصد بها معتقدات المعلمين وأفكارهم تجاه تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، وقد تم التعبير عنها من خلال الدرجة الكلية لأفراد العينة على أداة الدراسة.

- **مستوى إدراك المعلم للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية:** يقصد بها مدى اعتقاد المعلمين لقدرتهم ونجاحهم في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصف، وقدرتهم على توفير التعليم الملائم الذي يلي حاجاتهم الفردية، وتم التعبير عنها إجرائياً من خلال درجات المعلمين على الفقرة التي تشير إلى درجة إدراك المعلم لنجاحه في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في غرفة الصف، حيث استحققت استجابة بدرجة عالية الدرجة (3)، وبدرجة متوسطة استحققت الدرجة (2)، واستحققت الاستجابة بدرجة بسيطة الدرجة (1).

الدراسات السابقة

هناك العديد من التساؤلات التي يمكن طرحها فيما يتعلق بوجهات نظر المعلمين نحو الدمج، فقد بحثت العديد من الدراسات العوامل المعرفية والانفعالية لدى المعلم وأثرها في الإجراءات العلاجية المتخذة من قبلهم، وثمة دراسات أخرى بحثت في تأثير عوامل أخرى كحجم الصف، وخدمات الدعم المتاحة، وبنية الصف. وثمة متغيرات أخرى ذات علاقة بخصائص المعلم تمت دراستها مثل الجنس، والمعرفة بالإعاقة أو الدمج، ومستوى الصف الذي يدرسه.

وفي دراسة قام بها لامبروبولا وبديليو (Lampropoulou and Padelidu, 1997) هدفت إلى مقارنة وجهات نظر واتجاهات المعلمين نحو ذوي الحاجات الخاصة ودمجهم في المدارس العادية، تكونت العينة من (290) معلماً يعملون في ثلاثة أماكن التحاق. وأظهرت النتائج أن وجهات نظر المعلمين تعتمد على مكان الالتحاق. وقد أظهر معلمو الطلبة الصم بشكل خاص وجهات نظر إيجابية أكثر نحو الأفراد ذوي الإعاقات مقارنة بمجموعات المعلمين الأخرى، لكن وجهات نظرهم نحو الدمج كانت أكثر سلبية. وأشارت النتائج إلى أن وجهات نظر معلمي المدارس العادية ومدارس التربية الخاصة نحو الدمج لا ترتبط طردياً بوجهات نظرهم نحو الأفراد ذوي الإعاقات، وأشارت إلى أن المتوسط العام لاستجابات المعلمين يعبر عن قبول مجموعة المعلمين لعملية الدمج، وأن وجهات نظر

وطالبة ذوي إعاقة سمعية، موزعين على إحدى وثلاثين مديرية للتربية والتعليم في محافظات الأردن (وزارة التربية والتعليم، 2008).

أما عينة الدراسة؛ فقد تم الحصول على قائمتين: قائمة تتضمن أسماء المعلمين الذين يعملون بمدارس الصم، تم إعطاء رقم لكل معلم ومعلمة ضمن هذه القائمة ومن ثم تم اختيار وعن طريق جدول الأرقام العشوائية (75) معلماً ومعلمة، أي ما نسبته (50%) من مجتمع الدراسة الموجودين في مدارس الصم في المملكة. أما عن الطريقة العشوائية التي استخدمت لاختيار أفراد العينة من المعلمين والمعلمات الذين يخدمون في الصفوف الخاصة في المدارس العادية، وحيث أنه لم يتوفر للباحثين قائمة بأسماء هؤلاء المعلمين والمعلمات؛ فقد تم استخدام الطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم اختيار عشرين مدرسة بصورة عشوائية، وقد احتوت هذه المدارس على (30) معلماً ومعلمة ممن يعملون في الصفوف الخاصة في هذه المدارس، وهذا يشكل ما نسبته (37.5%) معلماً من مجتمع الدراسة الموجودين في المدارس العادية في المملكة. وهكذا بلغ العدد النهائي لأفراد العينة (105) معلمين ومعلمات للطلبة ذوي الإعاقة السمعية موزعين على مختلف المستويات الصفية من الصف الثاني الأساسي وحتى نهاية المرحلة الثانوية. ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع المدرسة والصف ومكان التدريس، المؤهل العلمي، وإدراك المعلم لنجاحه في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير ومستوياته	الفئة	التكرار	النسبة
نوع المدرسة	مدرسة خاصة	28	26.7%
	مدرسة حكومية	77	73.3%
مستوى الصف	أساسي	46	43.8%
	ثانوي	53	50.5%
	لم يحدد	6	5.7%
مكان التدريس	مدارس للصم	75	71.4%
	مدارس عادية	30	28.6%
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط في التربية الخاصة	31	29.5%
	بكا. تربية خاصة	30	28.6%
	دراسات عليا في التربية الخاصة	14	13.3%
إدراك المعلم للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية	تخصصات أخرى	30	28.6%
	درجة بسيطة	32	30.5%
	درجة متوسطة	46	43.8%
	درجة عالية	27	25.7%

هؤلاء الطلبة في صفوفهم العادية من خلال توفير تدريب منظم لهم يساهم في تكوين وجهات نظر إيجابية لديهم نحو تعليم الأطفال ذوي الصعوبات في صفوفهم العادية.

وقام هادجيكاكو وبيترادو وستايلاللو (Hadjikakou, Petridou and Stylianou, 2008) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وأولياء أمورهم والطلبة أنفسهم في المدارس العادية ومدارس التربية الخاصة، نحو تعلم هؤلاء الطلبة في المدارس العادية وكذلك توجههم نحو استخدام التواصل الشفوي السمعي، ووجهات نظرهم نحو الدمج الأكاديمي والاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من (69) طالباً ذوي إعاقة سمعية في المرحلة الثانوية، بلغ عدد أسرهم (61) أسرة، مثلها بلغ عدد معلمهم (367) معلماً و(34) مدير مدرسة. وقد أظهرت النتائج أن مهارات التواصل الشفوي السمعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ترتبط بشكل إيجابي مع وجهات نظر المعلمين الإيجابية نحو الدمج الأكاديمي والاجتماعي، وأن نجاح الدمج الأكاديمي يرتبط بمدى توافر عدد من المصادر من أبرزها تدريب المعلمين أثناء الخدمة واستخدام أسلوب تعليم الأقران لتدريب هؤلاء الطلبة على المهارات الأكاديمية والاجتماعية اللازمة، وتكييف الصف العادي.

يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة حاولت دراسة العوامل المؤثرة في وجهات نظر المعلمين نحو الدمج كمتغير الجنس، والعمر، ودرجة التعليم، وسنوات الخبرة في التدريس، وغيرها من المتغيرات (Keith and Ross, 1998; Lampropoulou and Padelidiadu, 1997) مع استنتاجات قليلة، تحدد بوضوح العوامل المؤثرة في قبول المعلمين لعملية دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، إضافة إلى أن الدراسات السابقة المهتمة بدراسة تأثير برامج الدمج على وجهات نظر المعلمين أظهرت نتائج إيجابية وأخرى سلبية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس وزارة التربية والتعليم العادية ومدارس الصم من الصف الثاني الأساسي وحتى المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2008/2007 في المملكة الأردنية الهاشمية، وتم تحديد مجتمع الدراسة من خلال كشوفات تم الحصول عليها من قبل وزارة التربية والتعليم تبين أن هناك تسع مدارس للصم يتم فيها تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وبلغ عدد المعلمين الذين يعملون في هذه المدارس (150) معلماً ومعلمة، كما تبين من خلال الكشوفات أن هناك أربعين مدرسة عادية يتوفر فيها صفوف خاصة وغرف مصادر تخدم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتبين أن عدد المعلمين الذين يخدمون في هذه الصفوف (80) معلماً ومعلمة. وبناء عليه، فإن مجتمع الدراسة تكون من (230) معلماً ومعلمة يخدمون حوالي (863) طالباً

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثتان بإعداد استبانة ضمت مجموعة من السمات والرؤى التي تعبر عن وجهات نظر المعلمين لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى: مراجعة الأدب النظري والتجريبي:** تمت مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة منها (Houck, 1992; Lobosco and Newman, 1992; Monaham, Miller and Cronin, 1997; Phillips, Alfred, Brulle and Shank, 1990; Nowell and Innes, 1997; Schumm and Vaughn, 1992; Siegel, 1992; Thompson, 1992; Thompson, White and Morgan, 1982; Wood, 2002;) وتصوراتهم لعملية دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص في الصفوف العادية، وبناءً على ذلك تم تحديد الفقرات وصياغتها (بحيث اشتملت كل فقرة على واحدة من وجهات نظر المعلمين لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ضمن المدرسة العادية والواردة في الأدب النظري والتجريبي). وقد صممت الفقرات وفقاً لمقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، وطلب من أفراد العينة تحديد درجة الموافقة التي تراوحت بين (أوافق بشدة، وأوافق، ومحايد، ولا أوافق، ولا أوافق بشدة)، وتكونت الأداة في صورتها الأولية من (50) فقرة.

- **الخطوة الثانية: التوصل لمؤشرات أولية عن الفقرات:** تم عرض الأداة بصورتها الأولية، للتحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري، على ستة من المحكمين في مجال الاختصاص في الجامعات الأردنية التالية (الجامعة الأردنية، جامعة البلقاء التطبيقية، الجامعة الهاشمية) وعلى عشرة معلمين من مدارس عادية ومدارس الصم، بهدف الوقوف على آرائهم حول الأداة ومدى تحقيقها للأهداف المتوخاة منها، ومدى دقة الفقرات، ووضوح صياغتها، ودرجة تمثيلها للأداة. وفي ضوء الملاحظات المجتمعة لدى الباحثين تم حذف فقرتين، لإجماع المحكمين على عدم ملاءمتها أو كونها لا تمثلان وجهات نظر المعلمين لعملية تعلم وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية، أو لأنه كان هنالك صعوبة في مقروئية الفقرة. وبذلك أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (48) فقرة.

تصحيح الأداة

في ضوء سلم الإجابة عن فقرات الأداة، وبما أن مقياس سلم الاستجابة خماسي يتدرج من (1-5)، وبحيث تشكل القيمة (3) منتصف هذا المقياس، فقد تم اعتبار متوسط الدرجات الذي يتراوح من (2.5-3.49) تقريباً كمجموعة تمثل الدرجة المتوسطة

على المقياس، وهكذا تم تحديد فئتين أقل من هذه الفئة وفئتين أعلى من هذه الفئة. على النحو التالي:

- أ- (4.01-5) درجة، تمثل وجهات نظر إيجابية جداً.
- ب- (3.5-4) درجات تمثل وجهات نظر إيجابية.
- ج- (2.5-3.49) درجة تمثل وجهات نظر محايدة.
- د- (1.75-2.49) درجة تمثل وجهات نظر سلبية.
- هـ- (1-1.74) درجة تمثل وجهات نظر سلبية جداً.

- **الخطوة الثالثة: التوصل للخصائص السيكومترية للأداة:** تم التوصل إلى مؤشرات صدق الأداة وثباتها باستخدام الخطوات التالية:

أولاً مؤشرات صدق الأداة: تم الاكتفاء بدلالة الصدق المنطقي، كما تحققت الباحثتان من صدق المقياس من خلال الإجراءات المشار إليها في الخطوتين الأولى والثانية والمتمثلة في شمول الأداة وفقراتها منطقة السلوك المقاس (وجهات نظر المعلمين لعملية تعلم وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية)، ومن خلال ما توصلت إليه الباحثتان من مؤشرات حول آراء المحكمين (أعضاء هيئة التدريس والمعلمين) حول ملاءمة الأداة وفقراتها عندما وضعت لقياسه.

ثانياً: مؤشرات ثبات الأداة: للتوصل إلى مؤشرات ثبات الأداة، بالإجراءات التالية:

- جرى تطبيق الأداة على عينة مؤلفة من (100) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من بين معلمي المدارس العادية ومدارس الصم من غير المشمولين ضمن عينة الدراسة، حيث جرى بناءً على بيانات هذه العينة حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الثبات (95.8)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة (Tuckman, 1994).

- استخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث جرى تطبيق الأداة لأول مرة على عينة استطلاعية مؤلفة من (100) معلم ومعلمة في 2007/2/4، وبعد أسبوعين من ذلك التاريخ أعيد تطبيق الاستبانة على العينة نفسها، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ (0.88).

وقد عدت الباحثتان ما تحقق للمقياس بصورته النهائية من دلالات صدق وثبات كافياً لأغراض الدراسة الحالية (Tuckman, 1994).

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول، تم تحديد وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لعملية دمج هؤلاء الطلبة في الصفوف

العادية لكل فقرة من فقرات الأداة، باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية، ويبين الجدول رقم(2) أبرز النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بوجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لعملية تعلم وتعليم هؤلاء الطلبة في الصف العادي.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لعملية تعليم هؤلاء الطلبة في الصف العادي لفقرات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	م	ع
1	36	يُقدم الدمج للأطفال نموذجاً مصغراً عن المجتمع الديمقراطي.	3.85	0.917
2	3	يؤثر الانتباه الزائد المطلوب للطالب ذي الإعاقة السمعية على الطلبة الآخرين سلبياً.	3.72	1.087
3	32	يسمح الدمج بتطوير علاقات صداقة بين ذوي الإعاقة السمعية والعاديين.	3.69	0.983
4	24	يؤثر وضع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية على البرنامج الدراسي ككل.	3.68	1.042
5	4	يحث دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على بناء استقلالياتهم الاجتماعية.	3.65	1.379
6	28	يرسخ الدمج الأمن الاجتماعي بين أفراد لمجتمع	3.62	1.171
7	38	يُعد سلوك الطالب ذي الإعاقة السمعية نموذجاً سيئاً للطلبة الآخرين	3.56	0.865
8	23	يُعلم الدمج مهارات التعاون بين أفراد المجتمع.	3.52	1.144
9	19	يساعد الدمج الطلبة على زيادة التقبل للتنوع بينهم.	3.49	1.177
10	45	يسهم الدمج في تطوير قدرة المعلم على التعليم المبني على التعاون بدلاً من التنافس.	3.45	1.037
10	15	يتيح الدمج الفرص لتفهم الآخر.	3.45	1.337
11	35	يساعد الدمج المعلمين على تقدير الفروق الفردية.	3.44	1.301
12	31	يصعب الحفاظ على النظام في الصف الذي يحتوى على طالب ذي حاجة خاصة.	3.41	1.124
13	26	من الضروري إشراك أولياء أمور الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في عملية تعليمهم في المدارس العادية.	3.24	1.197
14	41	يطور الدمج مهارات المعلم على التعامل مع التحديات والصعوبات التي تواجه الطالب ذي الإعاقة السمعية.	3.2	1.196
15	21	أوصي باستخدام غرف المصادر للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.	3.12	1.35
15	22	يطور الدمج مهارات التعاطف مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	3.12	1.23
16	47	يؤكد الدمج على فردية الطالب.	3.1	1.046
17	46	يُقدم الدمج للأطفال نموذجاً مصغراً عن المجتمع الديمقراطي.	3.07	1.170
17	12	وضع الطالب ذي الإعاقة السمعية يعزله اجتماعياً عن الطلبة الآخرين عندما يوضع في صف خاص.	3.07	1.265
18	20	يحرر الالتحاق الطالب ذي الإعاقة السمعية في الصف العادي من التمييز الاجتماعي والاقتصادي.	3.06	1.25
19	16	يدعم الدمج القيمة الاجتماعية للمساواة.	3.04	1.24
20	48	يطور الدمج مهارات المعلم على العمل كعضو في فريق.	3.05	1.21
21	44	يفيد دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة الطلبة العاديين	3.01	1.122
21	11	للمدمج تأثيرات سلبية على الطلبة العاديين.	3.01	1.096
22	5	يؤدي الدمج لتطوير علاقات إيجابية بين المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة.	2.93	1.162
23	43	يطور الدمج الوعي لدى المعلمين بأهمية التعليم الفردي المباشر	2.91	1.03
23	39	يساعد برنامج دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على زيادة رضاهم عن أنفسهم.	2.91	1.178
24	25	للمدمج تأثير سلبي على التطور الانفعالي للطالب ذي الحاجة الخاصة.	2.89	1.219
25	42	الالتحاق الطالب ذي الحاجة الخاصة في الصف العادي يساعد المعلم على إدراك مواطن القوة لدى الطلبة ذوي القدرات المتباينة.	2.88	1.25
26	8	يسهم الدمج في احترام الحقوق المدنية لجميع الأفراد.	2.79	1.276

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	م	ع
27	37	يزود الصف الخاص الطالب ذي الإعاقة السمعية بالخدمات التعليمية على نحو كافٍ، لذا لا حاجة للدمج.	2.78	1.21
28	14	يوفر الدمج بيئة مثيرة لنمو وتعلم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.76	1.005
29	13	لا يمتلك المعلمين القدرة على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.	2.75	1.26
30	10	يزود الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بنفس الفرص المتاحة للطلبة العاديين في الصف العادي.	2.72	1.22
31	17	لا يتقن الطفل ذو الإعاقة السمعية المهارات الأكاديمية اللازمة للتعلم في الصف العادي.	2.68	1.120
32	7	يشجع الدمج المدارس على تقدير التنوع.	2.68	1.25
33	40	ينفذ تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بشكل أفضل من قبل معلم التربية الخاصة.	2.67	1.182
34	6	يطور الدمج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية إحساساً بالانتماء إلى المجتمع غير المتجانس.	2.67	1.088
35	1	تعد الأنشطة الصفية التي تنفذ مع الطلبة العاديين مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.63	0.963
36	27	يزيد برنامج الدمج من الهوية الاجتماعية بين ذوي الإعاقة السمعية والعاديين.	2.59	1.098
37	2	يُعطى الطالب ذو الإعاقة السمعية الفرص للأداء في الصف العادي.	2.55	0.950
38	9	يشجع وجود طفل ذي إعاقة سمعية في الصف على التطور الأكاديمي له.	2.54	0.866
39	33	أوصى باستخدام الصف الخاص للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.	2.53	1.118
39	29	تلبي المدرسة العادية رغبات ذوي الحاجات الخاصة وميولهم.	2.53	0.941
40	34	يُعتبر الصف الخاص أكثر فعالية للطفل ذي الإعاقة السمعية من وجوده في صف العادي.	2.42	0.885
41	30	يقيد وجود الطالب ذي الإعاقة السمعية في الصف الخاص مشاركته في الأنشطة كالرياضة المتاحة للطلبة في الصف العادي.	2.35	0.990
42	18	لا يتكيف الطالب ذي الإعاقة السمعية مع أقرانه العاديين.	2.34	0.998

م=المتوسط الحسابي؛ ع=الانحراف المعياري

- بلغ عدد الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية متدنية لوجهات نظر معلمي أفراد عينة الدراسة لعملية دمج ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية ثلاث فقرات، وكانت قيمتها تتراوح ما بين (2.35- 2.42) وبانحراف معياري تراوح بين (0.88- 0.99)، وهذا يبين وجهات نظر سلبية لعملية دمج هؤلاء الطلبة في الصفوف العادية على هذه الفقرات، مما يضع هذه الفقرات بالمرتبة الأخيرة لوجهات نظر المعلمين أفراد عينة الدراسة.

للإجابة عن الأسئلة (2، 3، 4، 5، 6)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على أداة وجهات نظر المعلمين لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف العادية، وتبين نتائج الجدول رقم(3) ذلك.

يتضح من الجدول (2) أن وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لعملية دمج هؤلاء الطلبة في الصفوف العادية قد وزعت بين وجهات نظر (إيجابية جداً) و(إيجابية) و(محايدة) و(سلبية) و(سلبية جداً)، وقد رتبنا على النحو الآتي:

- حصلت الفقرة (يقدم الدمج للأطفال نموذجاً مصغراً عن المجتمع الديمقراطي) على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.85) وبانحراف معياري مقداره (0.917) وتمثل وجهات نظر إيجابية، وكانت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إيجابية على ثماني فقرات هي (3، 36، 3، 32، 24، 4، 28، 38، 23) على التوالي، إذ تراوح المتوسط الحسابي على هذه الفقرات بين (3.50-3.85) وبانحراف المعياري تراوح بين (0.86- 1.38). أما الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية محايدة فقد بلغ عددها (37) فقرة، وكانت قيمتها تتراوح ما بين (2.53-3.49) وبانحراف معياري تراوح بين (0.86- 1.38)، وهذا يبين أن وجهات نظر أفراد عينة الدراسة محايدة نحو الدمج على هذه الفقرات، مما يضع هذه الفقرات بالمرتبة الثانية للأولويات.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بدلالة سلم الإجابة لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير / مستويات المتغير	م	ع
نوع المدرسة	خاص	0.334
	حكومي	0.457
مكان التدريس	مدارس الصم	0.477
	مدارس عادية	0.326
المرحلة الدراسية	المرحلة الأساسية	0.327
	المرحلة الثانوية	0.532
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط تربوية خاصة	0.39
	بكا. تربوية خاصة	0.382
	دراسات عليا	0.665
	تخصصات أخرى	0.448
ادراكات المعلم للنجاح	بسيطة	0.517
	متوسطة	0.514
	عالية	0.402

م: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

عند استخراج المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة على مقياس وجهات نظر المعلمين نحو الدمج تبعاً لمتغير نوع المدرسة، نلاحظ وحسب ما هو موضح في الجدول (3) أن قيمة متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة الذين يخدمون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس الخاصة نحو الدمج يبلغ (3.41)، وأن قيمة الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة الذين يخدمون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس الحكومية نحو الدمج يبلغ (2.87)، ومن الواضح أن متوسط الدرجات الكلية للمعلمين في المدارس الخاصة نحو الدمج أكبر من متوسط الدرجات الكلية للمعلمين في المدارس الحكومية.

أما بالنسبة لمتغير مكان التدريس فيتضح من الجدول أعلاه أن قيمة متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة في المدارس العادية ضمن نظام الدمج نحو الدمج كانت محايدة إذ بلغت (3.42)، بالمقابل بلغ متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة في مدارس الصم نحو الدمج (2.85) حيث تمثل درجة وجهات نظر محايدة. ومن الواضح أن متوسط الدرجات الكلية للمعلمين العاملين في المدارس العادية ضمن نظام الدمج، أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى المعلمين العاملين في مدارس الصم. وعند استخراج المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة على مقياس وجهات نظر المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، وجد وكما هو موضح في جدول رقم (3) أن

قيمة متوسط الدرجات الكلية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة ضمن مرحلة التعليم الأساسية نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية بلغت (3.05) حيث تمثل وجهات نظر محايدة، وأن قيمة متوسط الدرجات الكلية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الثانوية بلغت (2.88) حيث تمثل وجهات نظر محايدة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية. ومن الواضح أن متوسط الدرجات الكلية للمعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الأساسية، أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة التعليم الثانوي.

ولفحص المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية لأفراد العينة على مقياس وجهات النظر نحو الدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين، تم استخراج المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة على مقياس وجهات النظر نحو الدمج تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين، وقد وجد - كما يبين الجدول رقم (3) - أن قيمة متوسط الدرجات الكلية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة الذين يحملون درجة الدبلوم المتوسط في التربية الخاصة نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية بلغت (2.76)، أي أنها حصلت على أقل متوسط حسابي على الأداة، وهي تمثل وجهات نظر محايدة. وبلغت قيمة متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة من ذوي التخصصات الأخرى غير التربية الخاصة نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية (3.3)، حيث تمثل أعلى متوسط حسابي على الأداة، وهي تمثل وجهات نظر محايدة أيضاً.

أما فيما يتعلق بمتغير ادراكات المعلمين للنجاح في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، فقد أشارت النتائج الموضحة في الجدول رقم (3) ذاته أن وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو عملية دمج هؤلاء الطلبة في المدارس العادية حصلت على أعلى متوسط حسابي لاستجابة المعلمين عليها، إذ بلغت (3.11)، مما يشير إلى وجهات نظر محايدة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية. وكذلك يبين الجدول نفسه أن وجهات نظر أفراد عينة الدراسة كانت محايدة، للمعلمين الذين يدرسون أن درجة نجاحهم في التعامل مع هؤلاء الطلبة ذوي الإعاقة السمعية متوسطة أو عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة عليها (2.97، 2.98) على التوالي.

ومن أجل فحص أثر كل متغير من متغيرات الدراسة الآتية: مستوى الصف، ونوع المدرسة، ومكان التدريس، والمؤهل العلمي للمعلم، وإدراك المعلم للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية في الفقرات المختلفة المقاسة بأداة الدراسة لمعرفة فيما إذا كانت دالة إحصائياً

الدراسة الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الثانوية.

ويوضح الجدول (4) أيضاً أن وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، قد تأثرت بدرجة دالة إحصائية بمتغير المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة على مستوى دلالة أقل من (0.01). وكذلك يتضح من الجدول نفسه أنه لا يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير إدراكات المعلم للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

وللوقوف على اتجاهات القيم الدالة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة جرى استخراج نتائج دونت س (Dunnett'C) للمقارنات البعدية الثنائية، لعدم تحقق افتراض تجانس التباين في البيانات، والجدول (5) يوضح هذه النتائج.

الجدول (5): نتائج اختبار دونت س (Dunnett'C) لأثر متغير المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

المؤهل العلمي	م	دبلوم متوسط	تخصصات
		تربوية خاصة	أخرى
دبلوم متوسط تربوية خاصة	2.76		
بكا. تربوية خاصة	2.99		*0.3136-
دراسات عليا	3.02		
تخصصات أخرى	3.3		*0.5370-

* ذو دلالة إحصائية على مستوى $(\alpha = 0.01)$ م: المتوسط الحسابي

أظهر الجدول (5) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.01) لمتغير المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية المتضمنة في أداة الدراسة، ويلاحظ من الجدول نفسه أن متوسط الدرجات الكلية لأفراد في عينة الدراسة الحاصلين على تخصصات أخرى غير التربية الخاصة أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى أفراد عينة الدراسة الحاصلين على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة والمعلمين الحاصلين على دبلوم متوسط في التربية الخاصة.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف على وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لعملية دمج هؤلاء الطلبة في المدارس العادية وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات ذات العلاقة: نوع المدرسة، ومكان التدريس، والمرحلة الدراسية، والتحصيل العلمي، وإدراكات المعلمين للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. بشكل عام، وبناءً على النتائج يمكن وصف وجهات نظر المعلمين نحو برنامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالمحايدة والإيجابية نوعاً ما لحصول معظم الفقرات (37) على وجهات نظر محايدة للمعلمين، و(8) فقرات على وجهات نظر إيجابية، و(3) على وجهات نظر سلبية. ويمكن تفسير ذلك بأن عملية دمج الطلبة

أم لا، من أجل ذلك جرى استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، كما يتضح في الجدول (4).

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير مستوى الصف؛ ونوع المدرسة؛ ومكان التدريس؛ والمؤهل العلمي للمعلم؛ وإدراك المعلم للنجاح في رعاية مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحرافات						
نوع المدرسة	بين المجموعات	5.877	1	5.877	31.925	*0.000
	داخل المجموعات	18.96	103	0.184		
مكان التدريس	بين المجموعات	6.924	1	6.924	39.813	*0.000
	داخل المجموعات	17.913	103	0.174		
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	4.846	2	2.423	12.364	*0.000
	داخل المجموعات	19.99	102	0.196		
التحصيل العلمي	بين المجموعات	4.431	3	1.477	7.310	*0.000
	داخل المجموعات	20.406	101	0.202		
إدراكات المعلم للنجاح	بين المجموعات	0.444	2	0.222	0.929	0.398
	داخل المجموعات	24.393	102	0.239		

* دالة إحصائية على مستوى $(\alpha = 0.01)$

يتضح من الجدول (4) أن وجهات نظر المعلمين نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية، قد تأثرت بدرجة دالة إحصائية بمتغير نوع المدرسة على مستوى دلالة أقل من (0.01). وبالرجوع لجدول المتوسطات الحسابية رقم (3) يلاحظ أن متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة الملتحقين في المدارس الخاصة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى المعلمين أفراد العينة الملتحقين في المدارس الحكومية.

كما يلاحظ من الجدول (4) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير مكان التدريس على مستوى دلالة أقل من (0.01) على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية ككل. حيث يلاحظ أن الأفراد في عينة الدراسة الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية لديهم وجهات نظر إيجابية لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية بدرجة أكبر من وجهات نظر أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في مدارس الصم.

ويبين الجدول (4) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير المرحلة الدراسية على مستوى دلالة أقل من (0.01) على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة لعملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية ككل. وبالرجوع إلى جدول المتوسطات الحسابية رقم (3) يلاحظ أن قيمة متوسط الدرجات الكلية لأفراد في عينة الدراسة الذين يدرسون الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الأساسية أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى أفراد عينة

الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى أفراد عينة الدراسة العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الثانوية. ويمكن أن يعود ذلك إلى أن المناهج تزداد غنى بالمفردات اللغوية كلما تقدم هؤلاء الطلبة في المرحلة الدراسية، وبالتالي تزداد هذه المناهج صعوبة، مما قد ينعكس على إمكانية وقدرة المعلم في توصيل المعلومات للطلبة ذوي الإعاقة السمعية كلما زادت المرحلة الدراسية، وهذا ما أكدت عليه دراسة وفيشر وآخرون (Fisher et al., 2003) التي أشارت إلى أن معلمي المدارس الثانوية عموماً متخصصون في مواضيع أكاديمية محددة الأمر الذي قد يؤثر في قدرتهم على تكيف أساليب التدريس والمناهج بما يتلاءم وحاجات هؤلاء الطلبة. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة كول ومكليسكي (Cole and Mcleskey, 1997) التي أكدت أن معلمي المدارس الأساسية يميلون إلى تكوين وجهات نظر وأراء أكثر ايجابية نحو الدمج مقارنة بمعلمي المدرسة الثانوية.

بينت النتائج أيضاً أن المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة ذوي التخصصات الأخرى غير التربية الخاصة من مثل (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، والعلوم) في ضوء مقياس وجهات نظر المعلمين تجاه دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، أعلى من متوسط الدرجات الكلية للمعلمين أفراد عينة الدراسة الذين يحملون درجة البكالوريوس أو الدبلوم المتوسط في التربية الخاصة. ويمكن تفسير ذلك بأنه قد يكون لدى المعلمين من تخصصات أخرى الرغبة الفعلية في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بما أنهم اختاروا طبيعة عملهم، وقد انعكس هذا على وجهات نظرهم وتقبلهم لفكرة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدرسة العادية، أما فيما يتعلق بالمعلمين حملة تخصص التربية الخاصة، فقد يعود انخفاض وجهات نظرهم إلى أنهم قد يشعرون بالقلق والخوف من فقدان الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للخدمات الملائمة لهم التي توفرها مدارس الصم، ويتفق هذا مع دراسة كل من كوك وآخرون (Cook et al., 1999) ودراسة داوينج وآخرون (Downing et al., 1997) التي أكدت أن قلق معلمي مدارس التربية الخاصة مقارنة بمعلمي المدارس العادية من عملية الدمج عائد إلى الخشية من فقدان الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للخدمات المحددة والملائمة لهم التي يتم توفيرها في مدارس الصم.

تطبيقات تربوية: في ضوء أسئلة الدراسة ونتائجها توصلت الباحثان إلى التطبيقات التربوية التالية:

- 1- مراعاة وزارة التربية والتعليم لنتائج هذه الدراسة عند التخطيط لتطوير عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية.
- 2- تنظيم دورات تأهيل لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بهدف تحسين اتجاهاتهم ووجهات نظرهم نحو الدمج وهذا

ذوي الإعاقة السمعية على وجه الخصوص هي عملية صعبة وملينة بالتحديات، وإن وجهات نظر المعلمين تتسم بالاختلاف والتباين، وذلك لظروف الإعاقة وطبيعتها بحيث أن هناك حاجة إلى وجود الكثير من التسهيلات كالدعم الفني والمادي والمعنوي لضمان نجاح عملية الدمج، وهذا يتفق مع دراسة كل من مونهام وآخرون (Monaham, et al., 1997) ودراسة شوميم وفوجن (Schumm and Vaughn, 1992) ودراسة ثومبسون (Thompson, 1992) ودراسة ثومبسون وآخرون (Thompson, et al., 1982) التي بينت أن ردود فعل ووجهات نظر المعلمين نحو الدمج تتسم بالاختلاف والتنوع نتيجة لنقص التدريب اللازم لكيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة، واختلاف قدراتهم في التعامل مع حاجات هذه الفئة من الطلبة في المدارس العادية.

وأشارت النتائج أيضاً إلى متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة العاملين في المدارس الخاصة على مقياس وجهات نظر المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى المعلمين العاملين في المدارس الحكومية. ويمكن عزو ذلك إلى توافر الإمكانيات والخدمات بدرجة أفضل وأغنى في المدارس الخاصة التي قد تسهل تطبيق عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس وتفعيلها، مما قد سينعكس إيجاباً على وجهات نظر معلمي هذه المدارس نحو الدمج وفعاليتها في تقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية مقارنة بمعلمي المدارس الحكومية. ففي المدارس الحكومية -كما أكد المعلمون عينة الدراسة- يعتمد نجاح عملية الدمج بالدرجة الأولى على المعلم المدرب بدرجة غير كافية ولا تتوافر لديه المعينات والتجهيزات الكافية واللازمة لتفعيل عملية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ضمن نظام الدمج في المدارس العادية.

وفيما يتعلق بمكان التدريس فقد أظهرت النتائج أن متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة العاملين في المدارس العادية التي اختبرت الدمج نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى أفراد عينة الدراسة المعلمين العاملين في مدارس الصم. ويمكن تفسير ذلك بأن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية قد اختبروا عملياً عملية دمج هؤلاء الطلبة ضمن المدرسة العادية، واتيحت لهم الفرصة للإطلاع على واقع هذه التجربة والفوائد التي قد تعود على الطالب ذي الإعاقة السمعية مقارنة بمعلمي مدارس الصم الذين لم يختبروا عملياً عملية دمج هؤلاء الطلبة، ويتفق هذا مع نتائج دراسة مكليسكي وآخرين (Mcleskey et al., 2001) التي أكدت أن المعلمين العاملين في صفوف الدمج يميلون إلى أن تكون آراؤهم أكثر ايجابية نحو الدمج مقارنة بمعلمي مدارس التربية الخاصة.

وأظهرت النتائج أيضاً أن متوسط الدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة العاملين في مرحلة التعليم الأساسية نحو عملية دمج

- Remedial and Special Education*, 20(4), 199-207, 243.
- Downing, J., Eichinger, J. and Williams, L. (1997). Inclusive education for students with severe disabilities. Comparative views of principals and educators at different levels of implementation. *Remedial and Special Education*, 18, 133-142, 165.
- Fisher, D., Frey, N. and Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*, 26, 42-50.
- Glidden, P. and Rafalowski, W. (1998). Educating Students Who are Deafblind. In: Sacks, S. Silberman, R.K. (Ed.). (1998). *Education of students who have visual impairments with other disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hadjikakou, K., Petridou, L. and Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard of hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the Stakeholders. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 17-29.
- Cheuk, J. and Hatch, J. (2007). Teachers' perceptions of integrated kindergarten program in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 177(4), 417-432.
- Houck, C. (1992). Special education integration-unification initiative for students with specific learning disabilities: An investigation of program status and impact. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 201 786).
- Hunt, P., Hirose-Hatae, A., Doering, K., Karasoff, P. and Goetz, L. (2000). "Community" is what I think everyone is talking about. *Remedial and Special Education*, 21, 305-317.
- Ivey, J. and Reinke, K. (2002). Pre-service teachers' attitudes toward inclusion in a non-traditional classroom. *Electronic Journal of Inclusive Education*.
- Kieth, K. and Ross, E. (1998). Attitudes of a group of primary school teachers towards the educational inclusion of hearing-impaired learners in regular classrooms. *South African Journal of Communication Disorders*, 45, 39-50.
- Knoff, H. (1985). Attitudes toward mainstreaming: A status report and comparison of regular and special educators in New York and Massachusetts. *Psychology in the schools*, 22, 410-418.
- Lampropoulou, V. and Padeliadu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers: Attitudes toward people with disabilities
- ما أشارت إليه نتائج الدراسة، مما قد يؤثر إيجاباً على دافعتهم لتلقي التدريب الملائم لتطوير قدرتهم على تكيف المناهج وتبني استراتيجيات تعلم وتعليم تراعي الفروق الفردية بين جميع المتعلمين.
- 3- توفير التسهيلات المادية المعنوية داخل نظام المدارس والغرف الصفية لتلائم حاجات الطلبة الفردية لضمان نجاح عملية الدمج ضمن المدارس الحكومية بشكل محدد. والاستفادة من بعض التجارب الناجحة في المدارس الخاصة في مجال دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
- 4- تضمين مناهج تخصصات التربية الخاصة تدريبات خاصة وأنشطة تهدف إلى تهيئة المعلمين للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في غرفة الصف. إضافة إلى تحسين وجهات نظر واتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال في المدارس العادية.
- 5- تضمين الخطط الدراسية لتأهيل المعلمين في الجامعات مواد متخصصة تهدف إلى تأهيل المعلمين وتطوير كفاياتهم لرعاية الأطفال ذوي الحاجات الخاصة عموماً ومنهم أصحاب الإعاقة السمعية بشكل محدد في الصف العادي.
- مراعاة الفروق الفردية عند بناء المناهج والبرامج التعليمية لمختلف المراحل التعليمية، وتضمين دليل المعلم إرشادات للمعلم لكيفية تقديم وعرض المنهج للطلبة ذوي الإعاقة السمعية والتكيفات اللازمة إجرائها والأدوات والتسهيلات اللازمة إجرائها لتسهيل عملية تعلم وتعليم هؤلاء الطلبة في المدرسة وبالتالي زيادة تقبل المعلمين لهم.
- المصادر والمراجع**
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (2005). المدخل إلى التربية الخاصة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: عمان- الأردن.
- وزارة التربية والتعليم، (2008). تجربة وزارة التربية والتعليم في التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان، الأردن.
- Angelides, P. and Aravi, C. (2007). A comparative perspective on the experiences of deaf and hard of hearing individuals as students at mainstream and special schools. *American Annals of the Deaf*, 151(5): 476-487.
- Austin, V. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245-255.
- Cole, C. and McLeskey, J. (1997). Secondary inclusion programs for students with mild disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 29(6), 1-15.
- Cook, B., Semmel, M. and Gerber, M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: Critical differences of opinion.

- Document Reproduction Services No. ED 354 653).*
- Soodak, L., Podell, D. and Leman, L. (1998). Teachers, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education, 31*, 480-497.
- Stanovich, P. (1999). Conversations about inclusion. *Teaching Exceptional Children, 31*(6): 54-58.
- Stenson, M., Lang, H. (1994). Full inclusion: A path for integration or isolation? *American Annals of the deaf, 139*, 156-159.
- Taylor, R. (1988). Assessment policies and procedures. In L. Sternberg (Ed.), *Educating student with severe or profound handicaps*(pp.103-118). Austin, TX: PRO-ED.
- Thompson, J. (1992). Developing and implementing an in-service programs designed to change teachers' attitudes toward mainstreamed learning disabled students at the secondary level. (*ERIC Document Reproduction Services No. ED 351 1811*).
- Thompson, R., White, K. and Morgan, D. (1982). Teacher-student interaction patterns in classrooms with mainstreamed mildly handicapped students. *American Educational Research Journal, 19*, 220-236.
- Tuckman, B. (1994). *Conducting educational research*. Harcourt Brace College publishers: New York.
- Waldron, N., McLeskey, J. and Pacchiano, D. (1999). Giving teachers a voice: Teachers' perspectives regarding elementary inclusive school programs (ISP). *Teacher Education and Special Education, 22*(3), 141-153.
- Weiss, M. and Lloyd, J. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in Co-taught and special education setting. *The journal of Special Education, 36*, 58-68.
- Wood, J. (1993). *Mainstreaming: A practical approach for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Wood, J.(2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive setting*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- and inclusion. *American Annual of the deaf,142*(1),26-33.
- Lobosco, A. F. and Newman, D. L. (1992). Teaching special needs populations and teacher job satisfaction: Implications for teacher education and staff development. *Urban Education, 1*, 21-31.
- Mcleskey, J. and Waldron, N. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instruction adaptations. *Teacher Education and Special Education, 25*, 41-45.
- Mcleskey, J. and Waldron, N., So, T., Swanson, K. and Loveland, T.(2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Education and Special Education, 24*, 108-115.
- Meyen, D., Vergason, H. and Whelan, C. (1993). " In my dreams": A second look at inclusion and programming. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18*, 296-298.
- Monaham, R., Miller, R. and Cronic, D. (1997). Rural teachers', administrators', and counselors' attitudes toward inclusion. (*ERIC Document Reproduction Services No. ED 406 099*).
- Nowell, R. and Innes, J. (1997). Educating children who are deaf or hard of hearing: Inclusion. (*ERIC Document Reproduction Services No. ED 414 675*).
- Phillips, W., Allred, K., Brulle, A. and Shank, K. (1990). REI: The will and skill of regular educators. (*ERIC Document Reproduction Services No. ED 320 323*).
- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children, 69*,135-145.
- Roll-Pettersson, L.(2001). Teacher perceptions of supports and resources needed in regard to pupils with special needs in Sweden. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*, 42-54.
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness and Education international, 9*(3): 131-46.
- Schumm, J. and Vaughn, S. (1992). Plans for mainstreamed special education students: perceptions of regular education teachers. *Exceptionality, 3*(2), 81-96.
- Siegel, J. (1992). Regular education teacher's attitudes toward their mainstreamed students. (*ERIC*

إدراكات الوالدين لمشكلة إهمال الأطفال والإساءة إليهم في المجتمع الأردني

ماجد أبو جابر* وجهاد علاء الدين** ولبنى عكروش ويعقوب الفرخ***

تاريخ قبوله 2008/12/28

تاريخ تسلم البحث 2008/6/5

Parents' Perceptions of Child Neglect and Abuse in the Jordanian Society

Majed Abu-Jaber, Higher Education Accreditation Commission, Amman, Jordan.

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

Lubna Akrosh and Yacoub Al-Farah, Princess Alia College, Al-Balqa' Applied University, Jordan.

Abstract: The current study aims at identifying the quality and level of perception, awareness and information concerning child neglect and physical and sexual abuse among a sample of Jordanian parents living in Amman. Using a descriptive method, the researchers developed and implemented a survey on a stratified random sample ($N = 1822$, 33.3% male, 66.7% female) of parents in the age group 25-65 years, with a mean age of 38.17 and a standard deviation of 9.6, and a median age of 40. The data was gathered under the supervision of the researchers by a trained team of university students enrolled in two state universities (the Hashemite University and the Balqa University). In spite of showing a widespread awareness of the size and effects of the problems of child neglect physical and sexual child abuse, the respondents indicated that they lack awareness of the community services available for them to cope with this problem. Specifically, the respondents were unsure about what they should do in case of learning about a child abuse incident, and did not know where they could refer the victim or the abuser. The findings also provided evidence for an urgent need to focus public attention on the problem of neglect and abuse of children, and to emphasize the importance of detecting indicators of child abuse perpetrators among Jordanian parents, and to raise awareness of the community resources available in Jordan to cope with this problem. (237 words) **(Keywords:** Parents' perceptions, Child abuse, Child neglect, Sexual abuse, Physical abuse, Silence culture, Discipline avoidance).

ملخص: سعت الدراسة الحالية إلى تعرف نوعية ومستوى الإدراكات والوعي والمعلومات المتعلقة بالإهمال والإساءة الجسدية والجنسية للأطفال، لدى الآباء والأمهات المقيمين في مدينة عمان. يستند البحث الحالي إلى المنهج الوصفي والتحليلي، باستخدام أسلوب المسح لعينة عشوائية طبقية ممثلة (ن = 1822، 33.3% ذكراً، 66.7% إناثاً)، من الوالدين في الفئة العمرية (25-65) سنة، وبمتوسط عمري وانحراف معياري (م = 38.17، ع = 9.6)، ووسيط (40). تم جمع المعلومات بإشراف الباحثين من فريق مدرب من الطلبة الجامعيين المسجلين في جامعتي الهاشمية والبلقاء. توصلت الدراسة إلى شيوع الوعي بخطورة مشكلة الإهمال والإساءة للأطفال وتساعدتها والآثار النفسية المترتبة عليها، وإلى عدم معرفة نسبة مرتفعة من أفراد عينة الدراسة بخطوات التبليغ عن حالات الإساءة للأطفال، وبأساليب تأديب وضبط سلوك الأطفال، وعدم الوعي بخطورة قضايا اللجوء لأساليب الضرب البدني في معاقبة الأبناء، والتقليل من أهمية دور المرأة في تربية الأطفال، وعدم الوعي بالخدمات المجتمعية المتعلقة بهذه المشكلة، حيث تبين أن المستجيبين كانوا غير متأكدين بشأن ما ينبغي أن يقوموا به في حال اطلاعهم على مشكلة الإساءة للأطفال، ولا يعرفون إلى الجهة التي يمكنهم تحويل المعتدي أو المسيء أو الضحية إليها. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى الحاجة لزيادة الوعي العام بشأن مشكلة الإهمال والإساءة نحو الأطفال، وإلى أهمية التركيز على الإشارات المنذرة بوجود مؤيدين لاستخدام العنف أو معتدين أو ضحايا، وعلى إثارة الوعي بالموارد المجتمعية المتوفرة في الأردن بشأن معالجة هذه المشكلة. (210 كلمة) **(الكلمات مفتاحية:** ادراكات الوالدين، إهمال الأطفال، الإساءة الجنسية، الإساءة الجسدية، ثقافة الصمت، مدى تجنب التأديب).

المقدمة:

وإهمال الأطفال، من خلال معرفة الآراء والاتجاهات ومستوى المعلومات، ولضمان نجاح برامج الوقاية من العنف والإهمال، والكشف المبكر عن المواقف المنذرة بخطر ممارسات العنف (Dhooper, Royes and Wolfe, 1991).

ويُعد استخدام العنف مع الأطفال وإساءة معاملتهم وإهمالهم

تعد ممارسات الإهمال والإساءة الجسدية والجنسية، ضد الأطفال، أحد أنواع العنف الأسري العديدة التي استقطبت أعلى درجة من الاهتمام (Evocative Knowledge Object (EKOS) (2002). ويوجد بعض الإجماع على أهمية الجهود الموجهة لزيادة إشراك المجتمع في القضايا المتعلقة بالعنف الأسري والإساءة

* عضو هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، عمان، الأردن.

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

*** كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

من المدارس، التفكك الأسري، تعدد الزوجات واستغلال الأطفال جنسياً...الخ) في فهم ومعتقدات الكثيرين إساءة للأطفال (أبو السندس، 2004). وغالباً ما تؤدي الإدراكات والمفاهيم المجتمعية العامة المشوهة بشأن الإساءة للأطفال إلى عزوف العديد من الأشخاص عن التدخل في الحياة الخاصة للآخرين وعدم الإبلاغ عن حالات العنف الخطيرة للجهات والسلطات الرسمية (University of Rochester Medical Center-URMC, 2000).

ونظراً لأهمية مشكلة الإهمال والإساءة للأطفال، وما تتركه من آثار سلبية على نمو الطفل الجسدي والنفسي وإعاقة تطوره ومسارات نموه الطبيعي، فقد سارع الإخصائيون النفسيون في كافة أنحاء العالم لتناولها من خلال إجراء العديد من الدراسات والبحوث وإعداد المقاييس والتقييمات الإكلينيكية ووضع التدخلات العلاجية والوقائية لها. وقد تضافرت جهود المختصين والمهنيين من علماء النفس وإخصائيي الصحة النفسية في كافة الدول للتصدي لهذه المشكلة، بهدف التغلب على الآثار السلبية المرتبطة بها.

وقد أحرزت الدراسات الاجتماعية والنفسية تقدماً ملموساً في السنوات الأخيرة بسبب الشراكة القائمة بين الباحثين وأفراد المجتمع والمؤسسات الخاصة (Thompson and Wilcox, 1995). وتبدو هذه الحقيقة واضحة عندما تتضمن الدراسة طرقاً بحثية معقدة أو مواضيع وقضايا اجتماعية حساسة وهامة، تتطلب التمويل والتعاون ما بين الباحثين والجهات المجتمعية التي تعمل على رفد واضعي القرارات والسياسات الاجتماعية بالمعلومات والبيانات الصادقة للتوصل إلى حلول فعالة وواقعية. وتمثل الأبحاث الخاصة بالإساءة إلى الأطفال في المجتمع الأردني هذا الواقع البحثي، فنطاق وجدية وخطورة العنف والإساءة نحو الأطفال تستلزم بالضرورة اهتماماً بحثياً مخططاً له بإتقان. وعليه، وبصورة محددة، تسعى الدراسة الحالية، انطلاقاً من المنظور البنائي الاجتماعي (The Social Constructionist Perspective) [SCP]، إلى معرفة إدراكات وتوجهات أفراد المجتمع الأردني نحو ممارسات الإهمال والإساءة للأطفال. كما تسعى إلى معرفة المعلومات المتوافرة لديهم ونوعية الآثار المترتبة على هذه الممارسات، إضافة إلى معرفة موقف الوالدين نحو تأديب الأطفال، بهدف رفد وإحداث وتطوير تدخلات وبرامج إرشادية وتربوية للحد من ظاهرة العنف والإهمال والإساءة للأطفال في الأردن.

ولا تُعد الدراسات المتعلقة بالإهمال والإساءة والعنف نحو الأطفال مهمة فقط لفهم أصول وأسباب الإساءة وكيفية معالجة المعتدين والتعامل معهم بكفاءة، لكنها توفر أيضاً تقييماً لجهود الوقاية داخل الأسر، والمدارس والمؤسسات، وتحسيناً للخدمات القانونية والاجتماعية من أجل توفير خدمات أفضل لمساعدة الأطفال المعرضين للخطر وأسرهم، ولتقوية عوامل الحماية عند الأطفال داخل الأسر التي يمكن أن تعمل على التخفيف من آثار هذه الممارسات.

مشكلة اجتماعية خطيرة، تعود جذورها إلى أوائل التاريخ البشري (Chase, 1975-1976; as cited in Orton, 1997). كما أنها إحدى المشكلات التي ما زالت تستقطب اهتماماً عالمياً في الوقت الحاضر نتيجة لحركة حقوق الإنسان واستجابة لتطور برامج رعاية الطفولة في العالم بأكمله.

ويتضح هذا الاهتمام في ازدياد الوعي العام بمشكلة الإهمال والإساءة والعنف الموجه للأطفال خلال العقد الأخير. ويتجلى ذلك من خلال إعلان منظمة الصحة العالمية (World Health Organization-WHO)، بالتعاون مع المؤسسة الدولية للوقاية من العنف والإهمال والإساءة للأطفال (International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPAN)، ومركز ضبط الأمراض (Center of Disease Control-CDC)، عن برامج للوقاية من هذه المشكلة كأولوية أولى للصحة العامة (World Health Organization -WHO, 1996, 2006).

وقد نصت المادة (19) من اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن الأمم المتحدة لتحديد مفهوم الإساءة للطفل على ضرورة "أن تتخذ الدول الأطراف الموقعة جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية أو الإهمال أو المعاملة المنطوية على الإهمال، وإساءة المعاملة أو الاستغلال، بما في ذلك الإساءة الجنسية، وهو في رعاية الوالد / الوالدين أو الوصي القانوني / الأوصياء القانونيين عليه أو أي شخص آخر يتعهد برعاية الطفل" (منظمة اليونسيف، 2006). ومع أن لكل دولة عواملها الفريدة التي تحدد نوعية ومعدل الخدمات والموارد المتوافرة للأطفال المعرضين للإهمال والإساءة وللعنف الوالدي أو العنف المربين الرئيسيين الذين يقومون بالحق الأذى الجسدي والنفسي والجنسي بالأطفال، إلا أن التفاعلات التي تحدث بين عوامل نوع الجنس والبناء الاجتماعي والمعتقدات والاتجاهات نحو العنف بصورة عامة، ونحو الإهمال والإساءة بصورة خاصة تُعد من المحددات الرئيسة لقابلية الأطفال للتعرض للأذى الجسدي والجنسي والعاطفي ولتهديد سلامتهم الجسدية والنفسية.

وتجمع معظم المؤلفات والكتب العلمية على أن العنف تمثله الأفعال التعبيرية غير المشروعة التي يُعدها المجتمع ممارسات مسيئة ومعنفة (Barnett, Perrin and Miller- Perrin, 2004). وتؤكد نتائج بعض الدراسات (Gelles, 1985; Straus, 1975 as cited in Wallace, 2005)، التي أجريت في المجتمعات الغربية، أن طفلاً واحداً من بين كل (33) طفلاً، من سن (3-7) سنوات، ممن يعيش مع والديه يُعد ضحية للإهمال والإساءة والعنف.

ويُعد مفهوم العنف والإساءة للأطفال بشكل خاص، مفهومين غير واضحين تماماً لدى شريحة اجتماعية كبيرة في المجتمع الأردني، على اعتبار أن العنف أو الإساءة يأخذان ضرباً من ضروب التأديب أو التربية أو التهذيب الجيد للأطفال إن جاز التعبير، ولا تشكل الظواهر الاجتماعية مثل (عمالة الأطفال، التسول، التسرب

وقد عرّف والاس (Wallace, 2005) العنف والإساءة إلى الطفل بأنها ردود الأفعال المباشرة وغير المباشرة التي توجه نحو الطفل بهدف إيقاع الأذى النفسي أو اللفظي أو الجسدي أو الجنسي عليه. كما عرّفت منظمة الصحة العالمية الإساءة إلى الأطفال (Child Maltreatment [CM])، بأنها: "جميع أشكال المعاملة الجسدية و/أو العاطفية السيئة، والإساءة الجنسية، والإهمال، أو المعاملة المهملة، المؤدية إلى إلحاق أذى فعلي أو محتمل لصحة الطفل وبقائه وتطوره ونموه أو كرامته في سياق علاقة من المسؤولية والثقة أو القوة" (World Health Organization - WHO, 1999, p. 15).

وتشير الدراسات كذلك إلى عدم وجود اتفاق وخلق في المفاهيم المتعلقة بالإهمال والإساءة والعنف الموجه نحو الأطفال بشكل عام، لأن مثل هذه السلوكيات لا يمكن اعتبارها معنفة من قبل معظم الناس، فهي أفعال شائعة جداً، فقد أشارت دراسات ستراوس (Straus, 1991; 1999) إلى أن (90%) من والدين يستخدمون بعض أشكال العنف والإساءة الجسدية مع أطفالهم، وأن نسبة الأطفال الذين تعرضوا للعقاب الجسدي تتراوح بين (93%-95%). ويُعد ستراوس (1991) من أهم الناقدين لهذا القبول الثقافي والاجتماعي للعقاب البدني وخاصة ممارسة سلوك الصفع على الكفل (Spanking)، إذ تقدّر دراسته أن الأطفال الذين عوقبوا جسدياً خلال عام ما، كانوا قادرين على القيام بالاعتداء الجسدي على أحد الأخوة أو الأقارب خلال نفس العام، أكثر بثلاث مرات من غيرهم من الأطفال غير المعاقبين.

وفي المقابل يوجد اتفاق عام على أن العنف والإهمال والإساءة للأطفال تمثل أفعالاً إجرامية وخاطئة، فالإساءة الجسدية للأطفال مثلاً، تتضمن كلاً من الإيذاء الجسدي والتعريض للخطر، وقد تكون الإساءة الجسدية بسيطة أو شديدة تؤدي لجروح وأضرار مختلفة. وعلى سبيل المثال، فإن سلوك هزّ الطفل الرضيع بشدة، يمكن أن يتسبب في وفاته، لكنه قد لا يؤدي إلى إلحاق الضرر الجسيم للأطفال سن الخمس سنوات. كما تُعدّ حالات تعرّض الأطفال للأذى وللضرر والكدمات، والحرق، والتمزيق، والكسور نتيجة لسلوك الوالدين، أمثلة واضحة على ممارسات العنف والأذى والإساءة الأسرية الممكن إثباتها والبرهنة على وجودها وشيوعها (American National Research Council [NRC], 1993). وتبرز هذه الحقيقة الحاجة الماسة لوضع تعريف دقيق وإجرائي محدد ومتفق عليه للإساءة للأطفال بين أوساط الباحثين الأردنيين والعرب لمنع اختلاط الحالات وتيسير إجراء المقارنات البحثية والتوصل إلى حصيلة بحثية صادقة (Skowron and Reinemann, 2005).

أشكال الإساءة للأطفال

تتخذ الإساءة للأطفال عدة أشكال من أهمها:

إساءة الإهمال: (Neglect) تشير إلى تصرفات النبذ التي وصفها العالم فونتانا (Fontana, 1984)، بأنها عبارة عن "الإهمال

وقد أدى تعدد الفروع العلمية والمهنية للذين يتعاملون مع هذه المشكلة ذات الأوجه المهنية المتعددة التي تتضمن مجالات علم النفس والإرشاد النفسي والاجتماع والخدمة الاجتماعية والعدل الجنائي والصحة العامة والقانون وغيرها (Thompson and Wilcox, 1995)، وعدم إمكانية تبني توجه موحد لوجهات نظر المختصين في هذا المجال، إلى عدم الإفادة من المعلومات الناتجة عن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع. فمثلاً، لا تستقطب الاكتشافات الجديدة الآتية من علم النفس المتعلقة بأصول أو نتائج الإهمال والإساءة للأطفال (مثل دورة العنف) الاهتمام الكافي من الإخصائيين الاجتماعيين والمحامين والقضاة والأطباء والممارسين الآخرين. ويؤدي هذا إلى تجاهل المعالجين والإخصائيين النفسيين وجهات نظر الآخرين في المجالات الأخرى (Thompson, 1993; Thompson and Wilcox, 1995).

لقد حدا هذا الوضع البحثي الباحثين القائمين على هذه الدراسة، الذين يمثلون تخصصات أكاديمية نفسية واجتماعية متنوعة تفادي هذه الفجوة من خلال إلقاء الضوء على مشكلة الإهمال والإساءة والعنف الموجه نحو الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظر نفسية واجتماعية.

الإطار النظري للدراسة

أصبحت مفاهيم العنف والإهمال والإساءة للأطفال من الموضوعات الهامة التي تلقى اهتماماً خاصاً من مختلف المؤسسات والأطراف ذات العلاقة في السنوات الأخيرة عربياً ودولياً، بدءاً من الأسرة ومروراً بالمرشدين النفسيين والتربويين والإخصائيين الاجتماعيين والدينيين ووصولاً إلى القائمين على رسم السياسات الاجتماعية. ويلزم البحث في مشكلة العنف والإساءة للأطفال ضرورة إلقاء الضوء على الإطار والمجال الذي يتم فيه، ألا وهو العنف الأسري. وقد تعرض مصطلح العنف الأسري إلى الكثير من الخلاف والحوار، فالبعض يقترح أن استخدام كلمة الأسرة يقيّد المعنى كثيراً نظراً لأن ممارسات العنف قد تحدث لأفراد من الأسرة خارج نطاق الأسرة - كما يحدث في الاعتداءات الجسمية والجنسية التي يرتكبها راشدون على الأطفال العاملين في ورش ومصانع - إلا أن غالبية المختصين يميلون لتحديد معنى العنف الأسري بحالات الإيذاء التي تقع ضمن العلاقات الحميمة والقوية، التي لا تنطبق إلا على مواقف وأوضاع تتم داخل مؤسسة الزواج والأسرة كوحدة اجتماعية.

ويتضمن العنف الأفعال الجسدية والمادية، التي يمارسها المعتدي التي ينجم عنها وتؤدي لإحداث جروح وإصابات، لدى الشخص الضحية، كما أن بعض أشكال العنف الأسري قد تتضمن: الإيقاف والحجز والامتناع عن توفير الدعم المادي أو العاطفي، وقد تنطوي على نتائج مدمرة طويلة الأمد، على الشخص الضحية، كما أن العنف قد يوجه نحو تقييد أو انكار حقوق أو حريات شخص آخر (الضحية) (Wallace, 2005).

الكثير من الآثار الضارة على الضحية، خاصة أنه يؤدي إلى فشل الأطفال المجبرين على إقامة العلاقات الجنسية مع الوالد المعتدي في تطوير النشاط الجنسي الملائم مستقبلاً، وإلى حرمانهم من مجرد التفاعلات الطبيعية مع الأقران. وغالباً ما يقوم المعتدون المسيئون جنسياً بمعاقبة الطفل المساء إليه والقسوة عليه، لدى صدور أية إشارة من إشارات النشاط الجنسي من قبل هذا الطفل، كما أنهم يحافظون على إبقاء التحكم ووجود السيطرة الحازمة الشديدة على أية علاقات للمصادقة قد يجريها الطفل مع الجنس الآخر.

الإساءة النفسية/العاطفية (Psychological/Emotional Abuse): تُعدّ الإساءة النفسية من أشكال الإساءة التي لا يمكن تبريرها لأنها تهاجم القيمة الذاتية للطفل. وتتألف الإساءة النفسية والعاطفية من سلوكيات التحقير وتشويه السمعة أو السخرية من الطفل في أي وقت، خصوصاً عندما يكون اهتمامه مركزاً على شيء اخترعه أو أنجزه (Kluft, 1984). وتتضمن الإساءة النفسية بعض التصرفات التي تضع الطفل في مواقف مستمرة ودائمة من التهديد والخوف أو الإرهاب. ويُعدّ الإهمال والحماية الزائدة والتشدد في فرض الأوامر، ورفض الطفل، والتوقعات العالية جداً من الطفل، إضافة إلى النقد المتكرر، والألفاظ غير اللائقة، والشتائم، والإهانات، والتحقيق، الذي يطلق عليه أحياناً العنف اللفظي، من الأمثلة على الممارسات السلبية للإساءة النفسية للطفل.

خصائص ضحايا العنف الجسدي من الأطفال

السن: تعكس نتائج الدراسات أثر عامل السن على معدلات حدوث العنف الجسدي ضد الأطفال، وتؤكد الكثير من تلك النتائج على أن خطر العنف الجسدي ضد الأطفال يتراجع مع تقدم الأطفال في العمر، فعلى سبيل المثال، تشير الإحصائيات إلى أن معظم ضحايا العنف الجسدي ضد الأطفال يقعون في فئة الأطفال من واحد إلى خمس سنوات (51%)، ويتبعهم فئة الأطفال من 6-11 سنة (26%)، وأخيراً فئة الأطفال من سن 12-17 سنة (23%) (Wallace, 2005).

وعلى الرغم من أن الأطفال الصغار يمثلون أكثر الفئات العمرية تعرضاً للعنف الجسدي، إلا أن الخبراء يؤكدون ضرورة الانتباه إلى أن المراهقين غالباً ما يكونون أيضاً ضحايا لهذا النوع من العنف الأسري، حيث تحدث أعلى معدلات العنف الجسدي بين مجموعتي الأطفال الرضع، والأطفال في سن المشي، تليها مجموعة المراهقين.

ويشير جيليز وكورنيل (Gelles and Cornell, 1990) إلى أن غياب الاهتمام والانتباه إلى ضحايا العنف من المراهقين، قد يعود إلى الاعتبارات والمفاهيم المجتمعية المتضمنة ان المراهقين يشاركون بقوة في بعض التواطؤ بشأن العنف الموجه إليهم. ويشيرون أيضاً إلى أن الحجم والقوة البدنية والسلوكيات المتحدية الصعبة التي يمارسها معظم المراهقين مسؤولة عن استثارة سلوك

العاطفي أو الحرمان الصادر من الأم أو المربي الرئيس بسبب الغياب أو الممارسات السلبية، بالإضافة إلى الإهمال الجسدي الذي يشمل سوء التغذية والملابس غير الملائمة والافتقار إلى الإشراف والإهمال الطبي والتعليمي" (P.736)، ويشتمل كذلك على إهمال الرعاية الصحية، وإهمال النظافة الشخصية، وإهمال السلامة المنزلية، وإهمال شروط وتدابير حفظ الصحة العامة داخل المنزل، والحماية غير الكافية، والتخلي والهجر، وإهمال الإشراف، والإهمال التربوي، وتشجيع الانحراف.

الإساءة الجسدية (Physical Abuse): تشير إلى عملية الإيذاء المادي لجسم الطفل ممن هو دون عمر (18) عاماً من قبل شخص يُعدّ مسؤولاً عن رعايته، وهذا لا يشمل الحوادث. ويُعدّ هذا الشكل من أكثر أشكال الإساءة وذلك لإمكانية ملاحظته واكتشافه مباشرة، لما يتركه من آثار وكدمات على الجسم. وتتضمن هذه الإساءة الإيذاء والجروح، مثل الحروق والتمزيق والكسور، وأي نموذج آخر من إساءة المعاملة المادية والجسدية التي تستمر لمدة تتجاوز اليومين (48 ساعة) (Walker, Katon, Harrop-Griffits, Holm, Russo and Hickok, 1988). وتتضمن الإساءة الجسدية أيضاً سلوكيات الضرب باليد، والضرب بأداة حادة، والكدمات بأشكالها المختلفة، والخنق، والدفع، والعض، والدهس، والمسك بعنف، وشد الشعر، والقرص، والبصق. وعادة ما تكون لهذه الأشكال آثار صحية ضارة قد تصل لمرحلة الخطر أو الموت إذا ما تفاقم.

الإساءة الجنسية (Sexual Abuse): يمكن تعريفها بأنها عبارة عن عملية اشتراك وإقحام الأطفال والمراهقين (تحت سن 18) سنة من غير الناضجين وغير المستقلين من الناحية النمائية والتطورية، في أنشطة جنسية لا يفهمونها بصورة تامة ولا يستطيعون الموافقة عليها أو رفضها بحكم القوة والسلطة التي يتمتع بها المسيء جنسياً سواء كان من داخل الأسرة أو خارجها. ويتم من خلالها تجاوز وخرق القواعد الدينية والأخلاقية والعادات والأعراف الاجتماعية المتفق عليها لأدوار الأسرة في توفير الحماية والسلامة لأفرادها (Wallace, 2005). ويضاف إلى ذلك حالات الاغتصاب والرقيق الأبيض واستغلال الأطفال في صور إباحية (U.S. Department of Health and Human Services, 1999). ويؤكد ويلبر (Wilbur, 1984)، أن الإساءة الحادة المنظمة وبصورة خاصة الإساءة الجنسية، قد تكون مقدمة لحدوث اضطرابات الشخصية المتعددة في جميع الحالات التي تولى دراستها. ومن بعض المؤشرات الدالة على وقع الإساءة الجنسية مظاهر الشعور بعدم الأمان وتجنب أماكن محددة، ومظاهر خوف واضحة من شخص معين، وبكاء شديد، وعدم تركيز وسرحان وأحلام مزعجة، وتراجع في عملية النمو الاجتماعي/الانفعالي، إضافة إلى وجود أعراض جسدية كالنزيف والحكة والتقرحات في المناطق التناسلية. ويرى بارنيت وبيرن وميللر - بيرن (Barnett, Perrin and Miller- Perrin, 2004) أن العنف الجنسي يتضمن

كوفمان وزيجلر (Kaufman and Ziegler, 1993)، فإن حوالي ثلث الأطفال الذين يتعرضون للإساءة والمعاملة القاسية سيصبحون هم أيضاً لأطفالهم، وبالمقابل فإن ثلثي الأطفال لن يكونوا مسيئين. وبلغة أخرى، فإن كون الشخص قد تعرض لإساءة المعاملة وهو طفل، يضعه عرضة لخطر أن يكون هو نفسه مسيئاً في المستقبل، لكن الطريق والمسار ما بين هاتين النقطتين لا يكون مباشراً أو حتمياً (Cited in NCR, 1993, p. 223).

النظريات التي فسرت العنف ضد الأطفال

يشير الأدب التربوي إلى ظهور عدد من النظريات التي حاولت تفسير العنف بأشكاله المختلفة. ومن هذه النظريات:

1- **النظرية البيئية:** وهي نظرية وضعها غاربارينو (Garbarino, 1977)، لتفسير العنف الأسري، مشيراً فيها إلى ضرورة توافر شرطين اثنين في البيئة، لكي يحدث العنف الأسري وخاصة العنف نحو الأطفال، أولاهما أن تكون البيئة التي تعيش فيها الأسرة متقبلة وموافقة على استخدام أسلوب القوة مع الأطفال، وأن تكون الأسرة معزولة عن الانظمة أو الخدمات المجتمعية الداعمة، وثانيهما يتعلق بالبيئات المجتمعية التي لا تتوافر فيها المؤسسات والهيئات التي تتولى دعم ومساعدة الأسر، مما يرفع من خطر حدوث العنف وتفشيته داخل تلك الأسر.

وانطلاقاً من المنهج البيئي ومنهج الانظمة الذي قدمه برونفينبرنر (Bronfenbrenner, 1979)، تُعدّ الخبرات الفردية خبرات تجميعية، تأتي كل واحدة منها ضمن الثانية، فخبرات الفرد، هي أنظمة فرعية، موجودة ضمن أنظمة أكبر (p. 22). ويقسم منهج الانظمة البيئية إلى أربعة مستويات خاصة بالانظمة الاجتماعية: أبعد من المستوى الفردي، وتتراوح هذه المستويات من المستويات الصغيرة جداً إلى المستويات الكبيرة، ومن المستويات الخارجية إلى المستويات الداخلية. وتوفّر هذه المستويات البيئية الإطار الذي يتم من خلاله فهم إيكولوجية الأخطار النمائية المبكرة بما فيها الممارسات الأسرية المسيئة والمعنفة للأطفال.

وتُعدّ القدرة على تصعيد المواقف الإشكالية وإبرازها في المجتمعات، واحدة من أهم الأبعاد المفيدة في المنهج الإيكولوجي/ البيئي (Bronfenbrenner, 1979; 1986)، وذلك في المواقف التي تكون فيها اتجاهات وأفعال الناس (والوالدين والأمهات مثلاً) مع أي كان من الأفراد (الأطفال مثلاً) قد لا تتطوي على أي اتصال أو احتكاك مباشر، إلا أنها تؤثر بصورة هامة ومفيدة على تطور الأطفال ونموهم. فعند توجيه أسئلة لها علاقة بالشروط والأوضاع الصحية لنمو الأطفال والاجابة عنها، يجب علينا ان نكون جاهزين ومستعدين للنظر إلى المستوى الثاني من الانظمة التي تقف وراء هذه الأوضاع. إذ يمكن حسب المنهج قياس الخصب والغنى الاجتماعي المتوافر في حياة الطفل من خلال الانظمة الصغيرة جداً والدقيقة في حياته، بواسطة التعرف إلى مدى توافر العلاقات الدائمة المتبادلة المتعددة الأوجه التي تركز على اللعب والعمل

العنف من آباءهم. وبالتالي، فإن مثل هذه التفاعلات العنيفة، وبدلاً من ان ينظر إليها بأنها معنفة، تُعدّ طرقاً مشروعة، للضبط الوالدي.

نوع الجنس: تشير نتائج الدراسات المتعلقة بعامل الجنس إلى نتائج مزدوجة، إذ تشير بعض الدراسات إلى تعرض الأولاد الذكور لعنف جسدي أكثر من الفتيات الإناث، في حين توصلت دراسات أخرى إلى تعرض كلا الجنسين إلى معدلات متساوية من العنف الجسدي بغض النظر عن نوعية الجنس، في حين تشير بعض الدراسات إلى تدخل عامل العمر في اختلاف النتائج، فالأولاد الذكور في سن أقل من (12) سنة يكونون أكثر عرضة للعنف الجسدي، في حين أن الفتيات الإناث في سن (13 سنة وأكبر)، يكن أكثر عرضة لهذا النوع من العنف (Kwong, Bartholomew and Dutton, 1999).

الحالة الاجتماعية والاقتصادية: تحدث أعمال العنف الجسدي للأطفال، بصورة أكبر بين المجموعات الاقتصادية والاجتماعية المتدنية، فقد تبين أن (49%) من جميع الأسر التي تمارس العنف الجسدي مع أطفالها كانت تتلقى العون الحكومي أو المساعدات العينية بسبب بطالة رب الأسرة أو تدني دخل الأسرة وفقرها الشديد (Wallace, 2005).

عوامل خطر إضافية: توجد خصائص معينة في ضحايا العنف الجسدي ضد الأطفال، مما يجعلهم أكثر عرضة لخطر متزايد من حدوث هذا النوع من العنف والإهمال معهم. إذ تشير بعض الدراسات إلى وجود ارتباط وصلة بين العنف ضد الأطفال ومضاعفات الولادة، كانخفاض وزن الطفل، عند ولادته، والولادة المبكرة. كما أن الإعاقات الجسدية والعقلية والنمائية تمثل عوامل خطر مهيّدة لحدوث العنف الجسدي ضد الأطفال (Levi and Brown, 2005; Wallace, 2005).

ويمثل والدا الطفل غالبية المعتدين والمتسببين في وقوع العنف الجسدي ضد الأطفال في معظم الحالات (82%)، ويمثل الغريباء أو الأشخاص من خارج الأسرة نسبة بسيطة لا تتجاوز (14%)، كما تشير بعض الدراسات الحديثة إلى أن العنف الجسدي الذي يتسبب فيه الأخوة يبدو غير واضح أو لم يتم تمييزه بعد (Wallace, 2005). وغالباً ما يبرّر الوالدان الإساءة الجسدية ضد الأطفال، بأنها نوع من التربية الجيدة "والتصحيح"، أو ما يطلقون عليه عبارات "لصالحهم الخاص بهم"، ويوضّح ميللر (Miller, 1990)، التأثير الحقيقي للإساءة للأطفال كما يلي:

"إن المعرفة بأنك قد تعرّضت للضرب وأن ذلك - كما أخبرك والدك- كان لصالحك، قد يتم الاحتفاظ فيها في بعض الأحيان وليس دائماً، لكن المعاناة والألم التي تسببت فيه وأدت إليه الطريقة التي أسيئت فيها معاملةك، ستبقى لا شعورية في العقل الباطن وستمنعك لاحقاً من التعاطف مع الآخرين" (p.45). وحسب

والحب. وتتم عملية القياس هذه عبر مرور الزمن، ويعود ذلك وبصورة مماثلة لما يحدث مع الأفراد، إلى كون العلاقات تتغير بمضي الزمن. وفي الجانب الآخر من العلاقات التي تظهر في حياة الأفراد، يكمن ظهور الخطر الذي يستند إلى أنماط الإساءة وسوء المعاملة والإهمال ونقص الموارد والتوتر التي تؤدي مجتمعة أو كل على حدة إلى إلحاق الأذى والضرر بالطفل وإلى تهديد عملية النمو بمجملها (Shonkoff and Meisels, 2000).

2- نظرية دورة العنف: تحدد نظرية دورة العنف ما إذا كانت النزعات العنيفة تورث من قبل الأسرة الأصلية، نتيجة لعملية تعلم السلوك العنيف من خلال ملاحظة ممارساته داخل الأسرة، أو لكون الفرد نفسه قد وقع ضحية لهذا العنف. وتعرف هذه النظرية بالإضافة لكونها دورة العنف، بأنها نظرية انتقال العنف عبر الأجيال، إذ يشير مفهوم دورة العنف إلى أن العنف سلوك يتم تعلمه داخل الأسرة وأنه ينتقل من جيل إلى الجيل الذي يليه. وتتبنى هذه النظرية فكرة أن الأطفال الذين يقعون ضحايا للعنف الموجه نحو الأطفال، أو الذين يشهدون العدوان العنيف الذي يمارسه زوج نحو الزوج الآخر، سيكبرون ويتعاملون ويستجيبون لأطفالهم أو أزواجهم بالأسلوب نفسه. إذ غالباً ما يطور الأطفال الناجون من العنف الأسري استعداداً مسبقاً ونزعة نحو ممارسة العنف مع أفراد أسرهم المستقبلية. وقد دعمت العديد من الدراسات المهمة فكرة دورة العنف، وقد استمدت معظم الدراسات التي أجريت حول نظرية دورة العنف الأسري مصادرها من دراسات الحالة، والمقابلات الإكلينيكية والتقارير الذاتية وسجلات الهيئات الرسمية.

3- نظرية ثقافة العنف: يؤكد النموذج الثقافي الاجتماعي في العنف الأسري على أدوار الرجال والنساء في المجتمع، بالإضافة إلى التركيز على الاتجاهات الثقافية نحو النساء والأطفال، وعلى تقبل ممارسة العنف والموافقة عليه، بوصفها جميعاً أسباباً مسؤولة عن العنف الأسري. وتستند نظرية ثقافة العنف إلى الفكرة المتضمنة أن العنف موزع بصورة غير متكافئة أو عادلة داخل المجتمعات، وأنه أكثر شيوعاً في طبقات المجتمع ذات المكانة الاقتصادية والاجتماعية الدنيا وتستخدم الثقافات الفرعية أسلوب العنف والقوة كاستجابة لما تتعرض له من مثيرات بصورة أكثر تكراراً مقارنة بفئات المجتمع الأخرى. وتفترض هذه النظرية أن العنف استجابة متعلمة تعكس نوعية عملية التطبيع الاجتماعي التي تعزز ممارسات العنف أو تشير إلى القبول والرضا عن العنف بوصفه سلوكاً مناسباً (O'Leary, 1988; Wolfgang and Ferracuti, 1982).

ويؤكد ولفغانغ وفيراكوتي (Wolfgang and Ferracuti, 1982)، أن بعض الثقافات الفرعية في بعض دول العالم ومنها الولايات المتحدة الأمريكية تتقبل بشدة القيم التي تبرر استخدام القوة والعنف.

4- النظرية البنائية الاجتماعية: وتتضمن هذا النظرية أن ردود الفعل المجتمعية تُعد أساسية في عملية إعادة تعريف، أي وضع اجتماعي والقيام بوصفه مشكلة اجتماعية، إذ تأتي وتذهب المشكلات الاجتماعية حسب تغير ردود الأفعال المجتمعية وتبعاً لها (Barnett, Perrin and Miller - Perrin, 2004; Spector and Kitsuse, 1977). ومن الواضح أنه بسبب ندرة اتفاق صانعي المطالبات وتعدد نقاط الخلاف بينهم، فلا يوجد تعريف عالمي واحد متفق عليه لمفهوم العنف وإهمال الأطفال والإساءة إليهم، وبالتالي فإن الباحثين يستخدمون العديد من التعريفات، تبعاً لمتطلبات بحثهم ونتائجهم بالإضافة للنظريات التي يتبنونها ولوجهات نظرهم المتعلقة بهذه المشكلة. ويُعد هذا الأمر طبيعياً، خاصة أن المشكلات الاجتماعية عادة ما تكون ذات تركيبة اجتماعية، وأنه من المستحيل القيام بتعريف المشكلات الاجتماعية بطريقة موضوعية.

وتتميز النظرية البنائية الاجتماعية لدى تطبيقها على مشكلة العنف، بالعديد من المزايا التي من أبرزها:

- توفير رؤيا وبصيرة مساعدة حول "لماذا يُحكم في بعض الأحيان على العنف بأنه إساءة في بعض الثقافات ولا يحكم عليه كذلك في ثقافات أخرى؟" ففي دولة كاليفارنيا مثلاً، وعلى الرغم من كون العنف في العلاقات الحميمة بين الأزواج موجوداً وشائعاً، إلا أنه غير ملاحظ أو معترف به ولا يُعد مشكلة اجتماعية وينظر إليه على أنه حالة أو وضع اجتماعي. والأكثر من ذلك أنه في الحقيقة لا توجد في اللغة اليابانية كلمة تقابل كلمة العنف أي أنها ليست موجودة في قاموس اللغة اليابانية (Yoshihama and Sorenson, 1994). ولأنه لا يوجد في اليابان إدانة مجتمعية أو تظلم اجتماعي، بشأن العنف بين الأزواج أو الواقع على الأطفال.
- تفسير كيف تصبح بعض التعميمات التجريبية مقبولة بوصفها حقائق علمية تتوصل إليها معظم الدراسات بطرق مختلفة، وذلك تبعاً لما يخدم مطالب ودعاوى أصحابها مع استمرارية الخبراء في التحاور والجدال والمناقشة حول العديد من القضايا المتعلقة بالعنف. وعادة ما تتولى كل جهة، بالذراع والتسلح بمجموعتها الخاصة فيها من نتائج الدراسات التجريبية وتفرضها وتتعامل معها كحقائق ثابتة. وحسب المنظور البنائي الاجتماعي، فإن من يربح المعركة التجريبية يحظى ويتمتع بالحق في تعريف الحقيقة للعامة من الناس (Barnett, Perrin and Miller - Perrin, 2004).
- إبراز التطور التاريخي للعنف، فالعنف كان حالة اجتماعية مدة طويلة من الزمن صاحبت ظهور الأسر، لكن هذه الحالة نمت وتطورت لتصبح مشكلة اجتماعية في العصر الحديث.
- وأخيراً، يُعد المنظور البنائي الاجتماعي مهماً في كونه يقدم إطاراً مساعداً لتوضيح مفهوم مشكلة العنف الأسري، وكيفية تعريفه، من خلال الدور الحاسم لعملية صنع المطالبات، وكما

هؤلاء الأطفال يمكن ان يظهر أيضاً في جوانب أخرى من التطور العاطفي والنفسي بما في ذلك التنظيم العاطفي والعلاقات مع الأقران والتعلق ونظام الذات (Cicchetti and Toth, 1995). إضافة إلى الاكتئاب والقلق وضعف الثقة بالنفس، وعدم الوثوق بالآخرين، والخلل السلوكي كاضطرابات تناول الطعام وتعاطي الكحول والتشويه الذاتي، واضطراب توتر ما بعد الصدمة (Deblinger, Mcleer, Atkins, Ralphe and Fao, 1989) إلخ....

- **الآثار الاجتماعية:** وتشير إلى السلوكيات الظاهرة مثل العدوان على أطفال آخرين أو على ممتلكات أو أشخاص أكبر سناً كالمعلمين، أو الانحراف والتمرد، ومشكلات السلوك المرتبطة بالقلق والاكتئاب، أو الجنوح والتسرب من المدرسة أو البيت. وقد يؤدي ذلك إلى العزلة والوحدة التي تتمثل في عدم الأمان والانسحاب الاجتماعي.

مشكلة الدراسة وأهميتها

تعد مشكلة العنف وإهمال الأطفال والإساءة إليهم، واحدة من أخطر المشكلات الاجتماعية التي تقف في وجه تقدم المجتمع وتهدد تماسكه. وقد ساهم الإخصائيون النفسيون في كافة انحاء العالم في دراسة هذه المشكلة من خلال إجراء البحوث وإعداد المقاييس والتقييمات الإكلينيكية، وقاموا بوضع التدخلات العلاجية والوقائية للتصدي لها والحد من تأثيراتها. وعلى الرغم من الاهتمام العالمي بهذه المشكلة، فإن لكل دولة عواملها الفريدة التي تحدد نوعية الخدمات ومعدلها والموارد المتوفرة لمساعدة الأطفال المعرضين للإساءة والإهمال. ويُعد الأردن من الدول التي تسعى جاهدة لرفع مستوى الوعي العام بهذه المشكلة، خاصة ان مفهوم العنف وإهمال الأطفال والإساءة إليهم ما زالت من المفاهيم غير الواضحة لدى شريحة كبيرة من الناس في المجتمع الأردني، على اعتبار ان الإساءة تؤخذ على أنها ضرب من ضروب التأديب أو التأديب الجيد للأطفال، كما أنها مثل العديد من الظواهر الاجتماعية كالتسرب من المدارس والتفكك الأسري... إلخ، لا تشكل في فهم ومعتقدات الكثيرين إساءة للأطفال. ولمعرفة حجم هذه المشكلة التي ما زالت غير معروفة بشكل دقيق في المجتمع الأردني، لا بُد من دراسة موضوع العنف وإهمال الأطفال والإساءة إليهم بطريقة علمية تعتمد على المعلومات الدقيقة الموثقة لتحديد أبعادها وتحديد حجمها ومعرفة آثارها على شخصية الأطفال وصحتهم النفسية ومظاهر نموهم المختلفة، ولكي تكون هذه المعلومات أساساً لاتخاذ القرارات السليمة لحل هذه المشكلة. وتنبع أهمية هذه الدراسة من أنها تسعى إلى الكشف عن المعلومات التي يمتلكها الوالدان عن مشكلة العنف وإهمال الأطفال والإساءة إليهم، ومدى وعيهم بها واتجاهاتهم نحوها وممارساتهم الوالدية الفعلية، إضافة إلى التعرف على إمكانية وجود حالات إساءة عديدة للأطفال قد يتعرضون لها من قبل أفراد أسرهم والقائمين على رعايتهم. وتنبثق أهمية هذه الدراسة أيضاً من اتساع مجال الأسئلة

يشير بعض الباحثين (Best, 1989)، المشار إليه في بارنيت وأخريين (Barnett et al., 2004)، إلى أن صانعي المطالبات لا يقومون فقط بإثارة الاهتمام والانتباه لوجود حالة اجتماعية معينة بل أن صانعي المطالبات يشكلون اتجاهنا وإحساسنا بما هي المشكلة بالضبط.

الآثار الناجمة عن ممارسات العنف والإساءة للأطفال

يترك العنف بأشكاله المختلفة أثراً سلبية على الأطفال قد تستمر مدى الحياة. إذ قد تؤثر خبرات العنف على الأداء الوظيفي للطفل برمته وعلى الاتجاهات والكفاءة الاجتماعية والأداء المدرسي والعلاقات المستقبلية في مراحل المراهقة والرشد (Jaffe, Wolf, and Wilson, 1990; Jaffe, Wolfe, Wilson and Zak, 1986; Margolin, 1998; Osofsky, 1995; Schewe, 2002). إضافة إلى تناقل ممارسات الإساءة عبر الأجيال، حيث أن الأولاد الذين يشهدون العنف الأسري داخل بيوتهم قد يقومون بتكرار دورة العنف في مراحل عمرهم المتقدمة مع أبنائهم في المستقبل. ويمكن تلخيص الآثار الناجمة عن ممارسات العنف بما يلي:

- **الآثار الطبية والصحية:** تتضمن الكسور، خاصة الأطراف والجمجمة، وإصابات العين الدائمة، والضرر لأغلفة الدماغ. وقد يؤدي العنف إلى ما يسمى بالطفل المعذب الذي يحمل علامات سريرية نتيجة تعرضه للإصابة أو العنف. وقد تأخذ بعداً مرضياً بصورة ظاهرة على جسده ونفسيته مما يستوجب العلاج الطبي السريري. وقد يؤدي ذلك إلى التقيؤ والإسهال، إلخ....

- **الآثار التطورية النمائية:** يظهر الأطفال من ضحايا الإهمال والعنف الأسري والإساءة، أعراض اضطراب توتر ما بعد الصدمة (Post traumatic stress disorder [PTSD]) بصورة مماثلة نسبياً للكبار، باستثناء أن الأطفال يظهرون أعراضاً معرفية أقل وأعراضاً سلوكية أكثر. وعلى سبيل المثال: يعبر الأطفال عن ذكرياتهم العقلية من خلال اللعب. ويؤدي التعرض لخبرات مأساوية متعددة أو مزمنة كالإساءة الجنسية والجنسية في مرحلة الطفولة، إلى تعطيل وتخريب بالغ للتطور الطبيعي، وإلى تبني اتجاهات حذر وإلى تأثيرات بالغة على تقدير الذات والثبات الانفعالي طويل الأمد (Kronenberger and Meyer, 1996). وقد يؤدي العنف إلى التأخر في النمو، والتأخر في النطق والاستيعاب، والتأخر في نمو الذكاء، بالإضافة إلى إعاقة في تطور الشخصية بشكل سوي.

- **الآثار النفسية الانفعالية والعاطفية:** غالباً ما يركز إخصائيو الصحة النفسية عند تناول جوانب التعطل العاطفي، لدى الأطفال المعرضين لأخطار العنف والإساءة الوالدية والأسرية، على الأعراض والاضطرابات العقلية التي قد تتفاقم مع تقدم سن الطفل، مع مراعاة ان سوء التوافق النفسي لدى

4. ما مدى تقدير الوالدين للخطوات العملية المتخذة من قبلهم لدى المعرفة بوجود مشكلة إهمال أو إساءة في البيئة الأسرية أو المجاورة (ثقافة الصمت)؟

5. ما هو موقف الوالدين نحو تأديب الأطفال، فيما يتعلق بتجنب التأديب، وكفايته، ونوعيته، وتبعيته (حسب نوع جنس المربي والطفل)؟ وما مواقف الوالدين نحو استخدام ممارسات الإساءة للأطفال في تأديب الأطفال؟

التعريفات الإجرائية لمفاهيم ومتغيرات الدراسة

الطفل: يُعرّف الطفل لغرض هذه الدراسة على النحو الوارد في المادة (1) من اتفاقية حقوق الطفل بأنه "كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه". وبالتالي فإن المعلومات المتعلقة بإستراتيجية التصدي للعنف ضد الفتيات والفتيان دون سن الثامنة عشرة ينبغي توفيرها في كل أجزاء الاستبيان، وهو التعريف المعتمد في أغلب البلدان العربية إلا في الحالات التي حددت فيها القوانين الوطنية سناً أخرى، 16 سنة مثلاً (الأمين العام للأمم المتحدة، 2006).

إهمال الأطفال: يُعرّف في الدراسة الحالية، بأنه الإهمال العاطفي أو الحرمان (بسبب الغياب أو الممارسات السلبية) الصادر من الأم أو المربي الدائم للطفل من سن الحمل حتى 18 سنة، بالإضافة إلى الإهمال الجسدي الذي يضم سوء التغذية والملابس غير الملائمة والافتقار إلى الإشراف والإهمال الطبي والتعليمي.

الإساءة الجسدية للأطفال: تُعرّف في الدراسة الحالية بأنها السلوكات التي تتضمن كلاً من الإساءة والإيذاء الجسدي والتعريض للخطر، وأنها "الإيذاء المادي لجسم الطفل ممن هو دون عمر 18 عاماً من قبل شخص يُعد مسؤولاً عن رعايته، وهذا لا يشمل الحوادث".

الإساءة الجنسية للأطفال: تعرّف في الدراسة الحالية بأنها "اشتراك وإقحام الأطفال والمراهقين (تحت 18 سنة) من غير الناضجين وغير المستقلين من الناحية النمائية والتطورية، في أنشطة جنسية لا يفهمونها بصورة تامة ولا يستطيعون الموافقة عليها أو رفضها بحكم القوة والسلطة التي يتمتع بها المسيء جنسياً سواء كان من داخل الأسرة أو خارجها. ويتم خلالها تجاوز وخرق القواعد الدينية والأخلاقية والعادات والأعراف الاجتماعية المتفق عليها لأدوار الأسرة في توفير الحماية والسلامة لأفرادها".

ثقافة الصمت: تشير إلى مدى قيام أو عدم قيام الوالد/ الوالدة والتروّد في الإبلاغ عن قضية إهمال أو إساءة للأطفال، أو مدى المعرفة بخطوات وإجراءات الإبلاغ عنها...الخ.

مواقف الوالدين نحو تأديب الأطفال: يقصد بها مدى تجنب التأديب، ومستوى كفايته، ونوعيته وأساليبه، ونوعيته تبعاً لنوع

التي طرحتها وحاولت الإجابة عنها، ومن طبيعة النتائج التي ستقود إليها والمعلومات والبيانات الهامة التي قد تغطي بعض الثغرات الموجودة في هذا المجال، مما يعطي أصحاب القرار قدرة أكبر للوقوف على واقع المشكلة في المجتمع الأردني وبالتالي اتخاذ قرارات أكثر دقة وفاعلية.

ولا تخفى أهمية استخدام مثل هذه البيانات والمعلومات في وضع سياسات وبرامج التدخل المبكر للحد والوقاية من هذه الظاهرة وللاستخدام القواعد والممارسات العلمية السليمة المستندة إلى البراهين العلمية لحل هذه المشكلة.

وتبرز أهمية هذه الدراسة أيضاً من كونها تأتي استجابة لندرة الدراسات والجهود البحثية في مجال إدراكات وتصورات الوالدين لمشكلة العنف وإهمال الأطفال والإساءة إليهم وطبيعة البرامج الخاصة بهذه المشكلة في المجتمع الأردني بصورة خاصة والعربي بصورة عامة، خاصة أن معظم الدراسات السابقة تناولت أنماط الإساءة ومدى تكرارها، والعوامل المختلفة التي تؤدي إلى الإساءة للأطفال. ومع أن معرفة هذه العوامل المسببة للإساءة هي ذات أهمية كبرى في الوقاية والحد من هذه الظاهرة من خلال وضع برامج وسياسات هادفة لتحقيق هذه الغاية، إلا أن هناك حاجة ملحة للتعرف إلى اتجاهات وإدراكات المجتمع كآباء وأمهات نحو العنف وإهمال الأطفال والإساءة إليهم. كما تُعد الاستبانة التي تم تطويرها والتحقق من معايير صدقها وثباتها لغايات الدراسة الحالية، ذات أهمية كبيرة حيث أنه يمكن الاستفادة منها في دراسات أخرى مستقبلية. كما أن ما تضمنته هذه الدراسة من أدب ومراجع ودراسات يمكن أن يشجع الباحثين على البناء عليها ونقدها وتمحيصها وإثراء هذا المجال في الدراسات النظرية والإيمبريقية التي تعود بالفائدة الإيجابية على إثراء ورغد مجال رعاية الطفولة في النواحي الجسدية والعقلية والانفعالية والنفسية والاجتماعية.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى استقصاء إدراكات واتجاهات الوالدين عن ممارسات إهمال الأطفال والإساءة إليهم ومدى المعلومات التي يمتلكونها، ونوعية الآثار المترتبة عليها، ومدى إلمامهم بالخطوات العملية الواجب اتخاذها لدى المعرفة بوجود حالات إهمال أو إساءة للأطفال، ومدى إطلاعهم على الجهود المجتمعية المبذولة في هذا المجال في الأردن، بالإضافة إلى التعرف على موقف الوالدين نحو أساليب تأديب الأطفال، وبالتحديد تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى إدراكات الوالدين لانتشار مشكلة إهمال الأطفال ولآثارها وبرامج الحد منها؟
2. ما مدى إدراكات الوالدين لانتشار مشكلة الإساءة الجسمية للأطفال ولآثارها وبرامج الحد منها؟
3. ما مدى إدراكات الوالدين لانتشار مشكلة الإساءة الجنسية للأطفال ولآثارها وبرامج الحد منها؟

فالاغتصاب ارتفع لدى الإناث وزادت حالات هتك العرض بين الذكور. وشكلت نسبة القتل (الإساءة الجسدية) بدافع الشرف للاناث (46.7%) من الفئة العمرية من (12-18 سنة).

وأجرى مكتب اليونيسيف في الأردن مسحاً عام (1998) شمل مشكلة التمييز بين الأبناء على أساس الجنس والتعرض إلى الإساءة الجسدية واللفظية لدى عينة تألفت من (300) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشرة والتاسعة عشرة سنة. وقد أظهرت الدراسة أن الذكور أكثر عرضة من الإناث للإساءة الجسدية، وأن الإساءة الجسدية للاناث تحدث في البيت بالدرجة الأولى، في حين أن معظم الذكور واجهوا هذه الإساءة في المدرسة.

وقامت الطراونة (1999) بدراسة هدفت إلى دراسة أشكال إساءة معاملة الوالدين للأبناء وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية (التعليم والدخل) والنفسية (التوتر النفسي) الخاصة بالوالدين، وذلك على عينة عشوائية طبقية بلغ عددها (913) طالباً مكونة من (455) طالباً و(458) طالبة في الصف العاشر في محافظة الكرك. بينت النتائج تعرض أفراد العينة لأشكال الإساءة الوالدية بدرجات مختلفة أكثرها الإساءة النفسية، يليها إساءة الإهمال وأخيراً الإساءة الجسدية، إضافة إلى تعرض الذكور لصور الإساءات الثلاث أكثر من الإناث (الجسدية، والإهمال، والنفسية). وكان مصدر هذه الإساءة في الدرجة الأولى الوالدان يليهم الأمهات، كما بينت النتائج وجود علاقة بين تدني دخل الأسرة وتدني المستوى التعليمي للوالدين وإيقاع الإساءة على أطفالهم، حيث تبين أن أكثر حالات الإساءة التي يتعرض لها الأبناء تكون في الأسر التي يكون فيها مستوى تعليم الوالدين المرحلة الأساسية وما دون، كما يتعرض الأبناء للإساءة بشكل كبير في الأسر التي يقل الدخل فيها عن (120) ديناراً. وتبين أن درجة التوتر النفسي لدى الأطفال تزداد بازدياد التعرض لكل شكل من أشكال الإساءة. كما توصل الحاج أحمد وعبد الفتاح (1999) إلى أن العنف الجسدي هو من أكثر الأشكال شيوعاً من وجهة نظر الأسر في مدينة عجلون والهاشمية بواقع (98.7%)، وأن الأطفال الذكور يعانون من العنف الجسدي بالدرجة الأولى بنسبة (42.1%). وأن الذكور يعانون من العنف الجسدي في حين تعاني الإناث من العنف اللفظي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن العنف الجسدي يمارسه الذكور مثل الأب والأخ الأكبر بنسبة (30.6)، وتمارسه الأمهات بنسبة (11.2)، وأشارت نسبة (22.1%) من الأسر إلى أن ممارسة العنف ضد أطفالها كانت بهدف التربية والتأديب، كما تبين أن (19.2%) من أفراد الأسرة الممارسين للعنف الأسري ضد أطفالهم قد تعرضوا في طفولتهم للعنف الأسري.

وأجرى القضاة (1999) دراسة للكشف عن الاكتئاب لدى الأطفال وعلاقته بالبيئة الأسرية والكفاءة المدركة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف السادس الأساسي، وتألفت عينة الدراسة من (419) طالباً منهم (211) طالباً و(208) طالبة من الصف السادس في محافظة عجلون واستخدم الباحث مقياس

جنس المربي والطفل، ومواقف الوالدين نحو استخدام العنف في المدارس ووسائل الإعلام.

الوالد/ الوالدة: كل شخص يقطن في مدينة عمان الكبرى (شمال، جنوب، شرق، غرب) تجاوز سن (25-65) سنة، ومتزوج ولديه ابن أو أكثر ويعيش مع زوجته/ زوجها.

حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية، تبعاً للخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية لعينة الدراسة من الوالدين من الجنسين المقيمين ضمن أسر في مناطق شمال وجنوب وشرق وغرب، مدينة عمان الكبرى، بالإضافة إلى الخصائص السيكومترية الخاصة بأداة الدراسة، وأسلوب التقرير الذاتي الذي اتبع في جمع البيانات الذي غالباً ما يكون عرضة لدرجة عالية من المرغوبة الاجتماعية، وبالتالي فإن دقة البيانات التي تم الحصول عليها تعتمد على دقة وصدق أفراد العينة في الإجابة عن أسئلة الاستبانة، وتحدد بالخصائص الاجتماعية والاقتصادية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، هذا بالإضافة إلى نوعية الخصائص السيكومترية الخاصة بأداة الدراسة.

الدراسات السابقة

توصل ربيحات (1988) في دراسته حول حجم وأشكال الإساءة للأطفال في الأردن، إلى أن نسبة حالات الأطفال دون سن الخامسة عشر الذين تعرضوا للإيذاء البدني كانت تمثل حوالي (29.45%)، من مجموع ضحايا الإيذاء البدني البسيط، وأن أكثر فئة عمرية تعرضت للإيذاء الجنسي هي (7-12 سنة)، بنسبة (63.5%)، بالإضافة إلى ارتفاع حالات إهمال الأطفال من قبل أفراد الأسرة المرتبطة بالتعرض لإصابات حوادث السير، حيث بلغت نسبتها (87.8%). كما أجرت خلقي (1990) دراسة حول العلاقة بين الإساءة الجسدية والجنسية للطفل الأردني وبعض المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالأسرة المقيمة. وتضمنت عينة الدراسة (102) حالة من الحالات المسجلة في الأمن العام كإساءات جسدية وجنسية. من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نسبة الإساءة الجسدية الواقعة على الذكور أعلى منها لدى الإناث، في حين أن الإناث أكثر عرضة للإساءة الجنسية من الذكور. وتبين كذلك تزايد حدوث الإساءة الجسدية والجنسية للأطفال ضمن فئة المستوى الاقتصادي المتدني، وأن أعلى نسبة من مرتكبي الإساءة ينتمون لمستوى تعليمي متدن.

وأجرى البليسي (1997)، دراسة بعنوان (حجم مشكلة إساءة معاملة الطفل في المجتمع الأردني). وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها ركزت على حوادث الإهمال التي تسجل قضاءً وقدرًا، بالإضافة إلى الإساءة الجنسية والجسدية، وقد تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سن الطفل وتعرضه للإيذاء، فالفئة العمرية من (6-9) سنوات كانت الأكثر تعرضاً لحوادث الدهس (الإهمال). وكذلك فقد زادت نسبة الاعتداءات الجنسية،

73% من أفراد العينة إلى معرفتهم بوجود مشكلة الإساءة الجنسية للأطفال داخل مدينتهم. وأيد (79%) فاعلية البرامج الإرشادية في علاج المشكلة، في حين أيد (87%) أن المعتدين يمكنهم الاستفادة من البرامج العلاجية خلال فترة عقوبتهم داخل السجن.

وأجرت مؤسسة أبحاث أمريكية (Market Street Research, Inc, 2003) دراسة لتقييم إدراكات سكان ولاية مينيسوتا، بشأن الإساءة الجنسية للأطفال، من خلال استخدام أسلوب المسح التليفوني لعينة ممثلة من الجنسين مؤلفة من 500 مستجيب، 61.7% منهم من الإناث. أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال يساء إليهم جنسياً من شخص قريب يعرفونه، ولا يوجد لديهم معلومات كافية حول ما الذي يمكنهم فعله في حال اشتباههم بوجود حالة إساءة جنسية للأطفال.

وللتعرف على آراء وإدراكات أفراد المجتمع المتعلقة بالإساءة الجنسية ضد الأطفال، أجرى فريق بحثي (University of Massachusetts Poll, and Massachusetts Kids Count, 2003) دراسة مسحية تم فيها اختيار عينة عشوائية تألفت من (325) مستجيباً، نصفهم (50%) من الإناث. أشارت النتائج إلى أن (40%) من عينة الدراسة يعرفون القليل عن الإساءة الجنسية، في حين أن (38%) لا يعرفون المشكلة بشكل كافٍ، وأن (57.1%) أشاروا إلى أنها تمثل مشكلة خطيرة في المجتمع. وفي دراسة تتبعية للتعرف على آراء وإدراكات أفراد المجتمع المتعلقة بالعنف والإهمال والإساءة للأطفال، أجراها مركز المعلومات بولاية نورث داكوتا (North Dakota State Data Center, 2005)، لدراسة مسحية سابقة (2002)، تم فيها استخدام عينة عشوائية طبقية ضمت (455) مستجيباً، من مناطق حضرية وقروية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن (70%) من المستجيبين اعتبروها مشكلة معتدلة، والبقية اعتبروها مشكلة بسيطة أو ليست مشكلة على الإطلاق. كما أبدى (77%) من أفراد العينة، أن مصدر إطلاعهم على المشكلة كان من خلال التلفزيون، و(23%) من الصحف اليومية والراديو، و(15%) من لوحة إعلانات. وفيما يتعلق بكيفية التصرف حيال المشكلة، أشار معظمهم (66%) إلى إبلاغ السلطات الرسمية، و(19%) التحدث إلى الوالدين، و(7%) إلى جهمهم بما يفترض أن يقوموا به من إجراءات.

كما أجرى ليفي وبراون (Levi and Brown, 2005) دراسة للتحقق من فاعلية تشريعات التقارير الإجبارية للتبليغ عن الإساءة للأطفال لدى أطباء الأطفال من خلال كشفهم عن مدى فهمهم لها وتفسيرها لمعنى الشبهة المنطقية في إطار التبليغ الإجباري عن الإساءة للأطفال من خلال البريد الإلكتروني. تألفت العينة من (1249) طبيباً، ويمتوسط عمري (43 سنة)، وأكثر من نصفهم (55%) من الإناث. وقد طلب من الأطباء عند فحص طفل مصاب بجروح أن يحددوا مقدار درجة احتمالية حدوث إساءة وعنف للطفل المعين، مع تحديد مدى حدة الإساءة (باستخدام مقياس تشخيص تمييزي (Differential-diagnosis scale (DDS) على

اكتئاب الأطفال ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس البيئة الأسرية ومقياس الممارسات الوالدية وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين يتصف نمط الممارسات الوالدية لديهم بالنزب والتحكم الشديد سجلوا درجات مرتفعة وأعلى على قائمة الاكتئاب مقارنة بالطلبة الذين يتعرضون لممارسات والدية تتسم بالتقبل والمرونة.

وقام رطروط (2001) بإجراء دراسة حول أنماط الإساءة الواقعة على الأطفال من أفراد أسرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات والخصائص السكانية والاجتماعية والاقتصادية للأطفال والأفراد المسيئين، فقد اشتملت هذه الدراسة على (481) حالة من حالات الإساءة للأطفال المسجلة لدى مكتب الخدمة الاجتماعية المرتبط بوحدة حماية الأسرة في الأمن العام عام (1999) منها (199) حالة إهمال و(26) إساءة جنسية و(256) حالة إساءة جسدية. واستخدم الباحث في دراسته أسلوب المراجعة لملفات الأطفال الاجتماعية والقضائية والطبية الشرعية، بالإضافة لتطوير استبيان لتعبئته بواسطة إجراء المقابلة مع الحالات، وتبين من نتائج الدراسة أن ترتيب نسب وقوع الإساءة كان كالتالي: الإساءة الجسدية، الإهمال ثم الإساءة الجنسية. ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن الأطفال الأكثر عرضة للإساءة هم الإناث، وأن الأطفال في سن (12) سنة هم أكثر تعرضاً للإساءة تليها الفئة العمرية ما بين 6-12 سنة. كما تبين أن الأطفال الأكثر عرضة للإساءة هم هؤلاء غير المنتظمين في المدرسة والذين تكون أسرهم من ذوي الدخل المتدني ومن الذين يتصفون بصحة نفسية وجسدية غير سوية وأن الأسرة الأكثر إساءة للأطفال هي الأسرة النووية حيث شكلت (97.9%) من أفراد العينة، وأن الأب هو المسيء الرئيسي وأن المسيئين قد تعرضوا للإساءة في طفولتهم. أما النتائج المتعلقة بالمسيئين فقد تبين أن المتزوجين والعاملين في الخدمات والباة في المحلات والأسواق هم أكثر أفراد العينة إساءة للأطفال كما كان لدى (31.8%) منهم عادة تناول الكحول والمخدرات و(61%) منهم سبق لهم وأن تعرضوا للإساءة في طفولتهم.

وأجرى الزيود وعكروش (2006) دراسة هدفت إلى تعرف أسباب الإساءة الواقعة على الطفل في المجتمع الأردني. تكونت عينة الدراسة من (17) حالة إساءة إهمال وجسدية وجنسية للأطفال المقيمين في مركز العلاج والتأهيل (دار الأمان) التابع لمؤسسة نهر الأردن. بينت الدراسة وجود أسباب متعددة للإساءة، كان من أبرزها تفكك الأسرة، وجهل الوالدين بمطالب النمو، وإشباع حاجات الأطفال، إضافة إلى عدم تفعيل القوانين والتشريعات المتعلقة بحماية الطفل من الإساءة.

وفي البيئة الغربية، أجرت مؤسسة (STOP IT NOW and Market Street Research, Inc, 1997) دراسة لتطوير مقاييس صحة عامة للحماية من الإساءة الجنسية ضد الأطفال باستخدام طريقة المسح الهاتفي. وقد بلغ عدد أفراد العينة (200) فرداً منهم (54%) إناث، تراوحت أعمارهم من 18 سنة فأكثر. أشارت نتائج المسح إلى ارتفاع مستويات الوعي والمعرفة والمعلومات الخاصة بالمشكلة بين أوساط الأسر حيث بلغت (90%). وأشار

الإحصاءات العامة الأردنية، 2004). وممن تراوحت أعمارهم من سن الخامسة والعشرين حتى الخامسة والستين (25-65). وقد تم اختيار عينة الدراسة الممثلة لمدينة عمان الكبرى، باتباع الطريقة العشوائية الطبقية متعددة المراحل، لضمان عينة ممثلة من الأسر التي لديها أبناء، ضمن مدينة عمان الكبرى (شمال وجنوب وشرق وغرب). وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (2000) أسرة، وبلغ عدد الأسر التي استجابت بتعبئة كافة البيانات الخاصة بإستبانة الدراسة (1822) أسرة.

ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المنطقة الجغرافية لموقع السكن في مدينة عمان (شمال، جنوب، شرق، غرب)، وحسب الجنس، وحسب الفئة العمرية.

قائمة مؤلفة من عشرة مظاهر لآثار العنف، بحيث تصل إلى درجة الشبهة وبحيث يتم ترتيبها ابتداءً من 1=الأشد إلى 10=الأقل. أشارت النتائج إلى وجود فروق هائلة بين المستجيبين حول ما يؤلف الشبهة المنطقية، إذ أجاب (12%) بأنهم يجب ان يضعوا الإساءة في الترتيب الأول أو الثاني لكي تصل الاحتمالية إلى مستوى الشبهة المنطقية. ويرى الباحثان ان نتائج الدراسة تلقي الضوء على أهمية تدريب الأطباء على الكشف المبكر عن الإساءة للأطفال وعلى التقيد بقوانين التبليغ الإجباري.

إجراءات الدراسة

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع الوالدين والأمهات من الأزواج الذين تشير السجلات الرسمية إلى أنهم لديهم أبناء، ومن المقيمين في مدينة عمان الكبرى خلال أشهر حزيران وتموز وآب من عام 2007، والبالغ عددهم (945806) دائرة

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المنطقة الجغرافية للسكن، وحسب الجنس، وحسب الفئة العمرية

المنطقة الجغرافية للسكن	التكرار	النسبة المئوية	نوع الجنس	التكرار	النسبة المئوية	الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية
شمال عمان	206	11.3	ذكور	606	33.3	37-25	974	53.5
جنوب عمان	412	22.6	اناث	1216	66.7	51-38	665	36.5
شرق عمان	589	32.3				65-52	183	10
غرب عمان	615	33.8						
المجموع	1822	100		1822	100		1822	100

ويوضح الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي، وطبيعة العمل، والدخل الشهري، والتوجه الاجتماعي.

ويوضح الجدول (1) أن منطقة عمان الغربية قد شكلت أعلى نسبة، ومنطقة عمان الشمالية أدنى نسبة، وشكلت نسبة الإناث أكثر من ثلثي العينة، في حين شكلت فئة الرشد المتأخر (25-37) سنة، أعلى (53.5%) نسبة، وفئة كبار السن (52-65) سنة، أقل (10%) نسبة.

جدول (2): توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي، وطبيعة العمل، والدخل الشهري، والتوجه الاجتماعي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية	طبيعة العمل	التكرار	النسبة المئوية	فئة الدخل الشهري بالدينار	التكرار	النسبة المئوية	نوع التوجه	التكرار	النسبة المئوية
أمي	93	5.1	قطاع حكومي	558	30.6	أقل من 99	52	2.9	محافظ جداً	334	18.4
دون الثانوية العامة	640	35.1	قطاع خاص	556	30.5	199-100	484	26.6	محافظ إلى حد ما	1218	66.8
الثانوية العامة	589	32.3	ربة بيت	544	29.9	299-200	629	34.5	متحرر	118	6.5
دبلوم	189	10.4	متقاعد	93	5.1	399-300	173	9.5	متحرر جداً	6	0.3
البكالوريوس	262	14.4	بلا عمل	71	3.9	499-400	150	8.2	لا أرغب في الإجابة	106	5.8
(ماجستير-دكتوراه)	49	2.7				500-أكثر	165	9.1	لا أعرف	40	2.2
						لا أرغب في الإجابة	169	9.3			
المجموع الكلي	1822	100		1822	100		1822	100		1822	100

ثبات الأداة: للتوصل إلى دلالات عن ثبات أداة الدراسة، تم استخراج نمطين من المؤشرات عن ثبات الأداة: أ- الثبات بطريقة الاعادة، وب- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. وفيما يلي عرضاً لأبرز النتائج التي تم التوصل إليها.

أ- الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار: للتحقق من ثبات الأداة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون باستخدام طريقة إعادة الاختبار (Test Re-test)، من خلال توزيعها على (100) والد ووالدة من خارج عينة الدراسة، وتمت الإجابة عنها مرة أخرى بعد (3) أسابيع من العينة نفسها. تراوحت معاملات الثبات بطريقة الإعادة للمجالات المختلفة لأسئلة الاستبانة بين 0.77 لفقرات الجزء الأول الخاصة بانتشار إهمال الأطفال، و0.67 لفقرات الجزء الثاني الخاصة بانتشار الإساءة الجسدية للأطفال وآثارها وبرامج الحد منها، و0.70 لفقرات الجزء الثالث الخاصة بانتشار الإساءة الجنسية للأطفال، و0.69 لفقرات الجزء الرابع المتعلق بالخطوات العملية المتخذة لدى معرفة الشخص بوجود مشكلة إهمال أو إساءة في البيئة الأسرية أو المدرسية أو المجاورة (ثقافة الصمت)، و0.72 لفقرات الجزء الخامس الخاص بأسئلة عامة تتعلق بمواقف الوالدين نحو تأديب الأطفال، وتشتمل على عبارات لها علاقة بتجنب التأديب، وكفأيته، ونوعيته، وتبعيته، ومواقف الوالدين نحو استخدام العنف في الإعلام والمدارس. وقد بلغ معامل الثبات العام (لجميع الفقرات) 0.71، وتعدّ هذه المعاملات ضمن المدى المقبول لأغراض الدراسة، والبالغ في حده الأدنى (0.60).

ب- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/إحصائيات الفقرة: تم حساب ثبات الاستبانة بواسطة حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا). تبين أن جميع المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة، حيث تراوحت معاملات الثبات ألفا بين 0.758 لفقرات الجزء الأول من الاستبيان الخاصة بانتشار إهمال الأطفال وآثاره وبرامج الحد منه إلى 0.709 لفقرات الجزء الثاني الخاصة بانتشار الإساءة الجسدية وآثارها وبرامج الحد منها، و0.696 لفقرات الجزء الثالث الخاصة بانتشار الإساءة الجنسية للأطفال وآثارها وبرامج الحد منها، و0.671 لفقرات الجزء الرابع المتعلق بالخطوات العملية المتخذة لدى معرفة الشخص بوجود مشكلة إهمال أو إساءة في البيئة الأسرية أو المدرسية أو المجاورة (ثقافة الصمت)، و0.712 لفقرات الجزء الخامس الخاص بأسئلة عامة تتعلق بمواقف الوالدين نحو تأديب الأطفال، وقد بلغ

ويظهر الجدول (2) أن أعلى نسبة من المستوى التعليمي لأفراد العينة التي تم تقسيمها إلى ست فئات قد شكلتها فئة دون الثانوية وفئة الثانوية على التوالي (35.1%، 32.3%)، في حين شكلت فئة الدراسات العليا أقل نسبة (2.7%)، وأن فئة القطاع الحكومي والقطاع الخاص تمثلان أعلى نسبة (30.6%، 30.5%) على التوالي لأفراد عينة الدراسة حسب طبيعة العمل. وأن توزيع أفراد العينة حسب الدخل الشهري تمثل فيه فئة (200-299) ديناراً أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة، في حين تمثل فئة محافظ إلى حد ما، أعلى (66.8%) نسبة حسب التوجه الاجتماعي.

ثانياً: أدوات الدراسة

استبانة إدراك الوالدين لمشكلة الإهمال والإساءة للأطفال: تم تطوير الاستبانة بهدف استقصاء إدراكات واتجاهات ومدى المعلومات التي يمتلكها الوالدان عن ممارسات إهمال الأطفال والإساءة إليهم، ونوعية الآثار المترتبة عليها. إضافة إلى تعرف موقف الوالدين نحو تأديب الأطفال والبرامج المجتمعية المتوافرة لعلاج هذه المشكلة، ونحو تطوير برامج وتدخلات إرشادية وتربوية للحد منها. وقد صممت فقرات هذه الاستبانة بالرجوع إلى الأدب النفسي والإطار النظري للمفاهيم المتطورة المتعلقة بالعنف الأسري وإهمال الأطفال والإساءة إليهم (البليسي، 1997؛ رطوط، 2001؛ الطراونة، 1999؛ North Dakota State Data Center-North Dakota State University, 2005; Market Street Research, Inc. Northampton, Massachusetts, 2003; STOP IT NOW and Market Street Research, Inc., 1997)، حيث تم تجميع عدد من الفقرات من عدد من المقاييس المستخدمة سابقاً، مع إجراء التعديلات اللازمة عليها بما ينسجم وهدف الدراسة.

الخصائص السيكومترية للأداة

صدق الأداة: للتحقق من صدق الأداة، تم عرضها على لجنة تحكيم تكونت من مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية وعددهم (11) عضو هيئة تدريس من كليات العلوم التربوية في الجامعة الأردنية والهاشمية والبلقاء التطبيقية. وقد طلب إليهم إبداء الرأي حول مناسبة فقرات الأداة للمفاهيم التي وضعت لقياسها، بالإضافة إلى اقتراح ما يروونه مناسباً من فقرات وأفكار جديدة. واعتبرت موافقة (80%) وأكثر على الفقرة، دليلاً ومؤشراً على صدق الفقرة. وعلى ضوء نتائج لجنة التحكيم، تم حذف وتعديل بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى على الفقرات الحالية، حيث تألفت الاستبانة في صورتها النهائية من (68) فقرة غطت نفس الأبعاد الخمسة في الأداة بصورتها الأولية قبل التحكيم والتي بلغت عدد فقراتها (98) فقرة.

الجزء الأول: يتضمن أسئلة لها علاقة بالدراية بانتشار مشكلة إهمال الأطفال وآثارها وبرامج الحد منها، ويتضمن أسئلة لها علاقة بمشكلة الإهمال بنوعيه العاطفي والجسدي، بهدف التعرف على مدى حدوث ضرر أو وجود خطر يضر بصحة أو سلامة الطفل (7 فقرات).

الجزء الثاني: يتضمن أسئلة لها علاقة بالدراية بانتشار مشكلة الإساءة الجسدية وآثارها وبرامج الحد منها، من خلال عبارات تتضمن الإساءة الجسدية وتعرض الطفل للخطر (8 فقرات).

الجزء الثالث: يتضمن أسئلة لها علاقة بانتشار مشكلة الإساءة الجنسية للأطفال وآثارها وبرامج الحد منها (8 فقرات).

الجزء الرابع: يتضمن أسئلة لها علاقة بثقافة الصمت وتشير إلى مدى قيام أو عدم قيام الوالد/ الوالدة والتردد في الإبلاغ عن قضية إهمال أو إساءة للأطفال، أو مدى المعرفة بخطوات الإبلاغ عنها...الخ. (4 فقرات).

الجزء الخامس: أسئلة عامة تتعلق بمواقف الوالدين نحو تأديب الأطفال. وتشتمل على عبارات لها علاقة بتجنب التأديب، وكفايته، ونوعيته، وتبعيته، ومواقف الوالدين نحو استخدام مواقف الإساءة للأطفال وممارسات العنف في الإعلام والمدارس. (41 فقرة). ويوضح الجدول (4) مجالات أجزاء الاستبانة وعدد الفقرات الخاصة بكل جزء.

معامل الثبات الداخلي العام (لجميع الفقرات) 0.709. ويُعد هذه المعاملات ضمن المدى المقبول لأغراض الدراسة، والبالغ في حده الأدنى (0.60). ويبين الجدول (3) معاملات الثبات بالإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأجزاء الاستبانة الفرعية المختلفة، وللإستبانة بشكل عام.

جدول (3): معاملات الثبات بالإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للأجزاء المختلفة للإستبانة وللإستبانة بشكل عام

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات بالإعادة	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
الإهمال	7	0.77	0.758
الجسدية	8	0.67	0.709
الجنسية	8	0.70	0.696
ثقافة الصمت	4	0.69	0.671
اتجاهات ومواقف الوالدين نحو تأديب الأطفال	41	0.72	0.712
الكلية	68	0.71	0.709

تكونت الاستبانة بالإضافة إلى جزء المعلومات الأولية، بصورتها النهائية من (68) فقرة، غطت خمسة أجزاء، وهي:

المقدمة: تشير إلى معلومات عامة عن أحد الأبوين (الأب أو الأم) والأسرة، من حيث مكان السكن، والعمر، وعدد مرات الزواج، ونوع السكن، والمستوى التعليمي، ونوع العمل، والدخل الشهري، والمستوى الاجتماعي...الخ.

الجدول (4): مجالات أجزاء إستبانة إدراك الوالدين لمشكلة الإهمال والإساءة للأطفال وعدد الفقرات الخاصة بكل جزء

الجزء	المجال	عدد الفقرات
مقدمة	معلومات أولية وديموغرافية	--
الأول	الدراية بانتشار مشكلة إهمال الأطفال وآثارها وبرامج الحد منها	7 فقرات
الثاني	الدراية بانتشار مشكلة الإساءة الجسدية وآثارها وبرامج الحد منها	8 فقرات
الثالث	المعرفة بانتشار مشكلة الإساءة الجنسية وآثارها وبرامج الحد منها	8 فقرات
الرابع	ثقافة الصمت	4 فقرات
الخامس	أسئلة عامة تتعلق بمواقف الوالدين نحو تأديب الأطفال	
	تجنب التأديب	كفاءة التأديب
	نوعية التأديب	التأديب تبعاً لنوع جنس المربي
		المواقف الوالدية نحو استخدام العنف
	5	5
	9	6
	16	41 فقرة
الكلية	68	68 فقرة

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، تم استصدار كتاب رسمي من رئيس جامعة البلقاء التطبيقية إلى دائرة الإحصاءات العامة الأردنية في بداية العام الدراسي 2007/2006، لتسهيل إجراء الدراسة واختيار العينة العشوائية الطبقية التي تم اختيارها من محافظة العاصمة /

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية للبيانات

استندت الدراسة في تصميمها إلى المنهج الوصفي والتحليلي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة الخمسة، تم إحصاء الأعداد والتكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة الواردة في بيانات أداة الدراسة، وذلك بعد تفرغها وجمعها وتحليلها، باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

العناوين والمؤسسات المعنية التي يتواجد فيها أفراد العينة، والتأكيد عليها بزيارة أخرى إذا لزم الأمر، ثم استعادتها.

النتائج

للإجابة عن السؤال الأول "ما مدى إدراكات الوالدين لانتشار مشكلة إهمال الأطفال ولآثارها وبرامج الحد منها؟"، تم استخراج الأعداد والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات إدراكات الوالدين لانتشار مشكلة إهمال الأطفال ولآثارها وبرامج الحد منها كما هو مبين في الجدول (5).

عمان وتحديد عناوينها، كما تم استصدار الكتب الرسمية الخاصة بتسهيل عملية جمع البيانات من أفراد الدراسة، نظراً لأن أكثر من نصف العينة (ن=1114، 61.1%) كانوا من فئة الموظفين في القطاعين الحكومي الخاص. وبعد ذلك قام الباحثون باختيار وتدريب مجموعة من طلبة الدراسات العليا واليكالوريوس (ن=50) من الطلبة المسجلين في جامعتين حكوميتين (البلقاء والهاشمية)، على عملية تعبئة الاستبانة بالإضافة إلى شرح أغراض الدراسة، والتأكيد لهم على أهمية سرية المعلومات، تمهيداً لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة التي تم اختيارها وتحديد عناوينها حسب الأصول. وقد استمرت عملية توزيع وجمع الإستبانات أكثر من تسعة أسابيع، توزعت ما بين زيارة

الجدول (5): الأعداد والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات إدراكات الوالدين لانتشار مشكلة إهمال الأطفال ولآثارها وبرامج الحد منها

أ. مشكلة خطيرة	ب. مشكلة معتدلة	ج. مشكلة ثانوية	د. ليست مشكلة	هـ. لا أعرف
1293 (71%)	352 (19.3%)	96 (5.3%)	21 (1.2%)	60 (3.3%)
(1) هل تعتقد إن إهمال الأطفال في الأردن؟				
أ. من عمر يوم واحد - 4 سنوات	ب. 5 - 8	ج. 9 - 12	د. 13 - 16	هـ. 17 فما فوق
119 (6.5%)	428 (23.5%)	435 (23.9%)	406 (22.3%)	264 (14.5%)
(2) حسب اعتقادك غالباً ما يتعرض الطفل للإهمال عند العمر؟				
أ. نعم	ب. لا	ج. لا أعرف	د. لا أعرف	هـ. لا أعرف
624 (34.2%)	968 (53.1%)	230 (12.6%)		
(3) هل تعتقد أن الأطفال الذين يتم إهمالهم يميلون على الأرجح لإهمال أطفالهم عندما يصبحون آباء أو أمهات؟				
أ. الأم	ب. الأب	ج. أفراد العائلة	د. المجتمع	هـ. لا أعرف
732 (40.2%)	169 (9.3%)	716 (39.3%)	164 (9%)	41 (2.3%)
(4) هل تعتقد أن الأشخاص الذين يُعَدون مسؤولين بدرجة أولى عن إهمال الأطفال هم على الأرجح؟				
1	2	3	4	5
(5) باستخدام مقياس مكون من (5) درجات: (1) لا يسهم على الإطلاق، (2) يسهم بشكل بسيط، (3) يسهم بشكل متوسط، (4) يسهم بشكل كبير، (5) لا أعرف. إلى أي مدى حسب رأيك يسهم إهمال الأطفال فيما يلي؟				
63 (3.5%)	209 (11.5%)	412 (22.6%)	1069 (58.7%)	69 (3.8%)
63 (3.5%)	121 (6.6%)	361 (19.8%)	1210 (66.4%)	67 (3.7%)
403 (22.1%)	479 (26.3%)	415 (22.8%)	367 (20.1%)	158 (8.7%)
68 (3.7%)	282 (15.5%)	537 (29.5%)	847 (46.5%)	88 (4.8%)
374 (20.5%)	466 (25.6%)	362 (19.9%)	277 (15.2%)	343 (18.8%)
176 (9.7%)	329 (21.5%)	593 (32.5%)	532 (29.2%)	129 (7.1%)
10 (0.5%)	7 (0.4%)	18 (1%)	37 (2%)	1750 (96%)
(6) حسب رأيك، ما العمر الذي لا يجوز ترك الطفل دون مراقبة من راشدين لمدة ثلاث إلى أربع ساعات؟				
أ. يوم واحد - 8 سنوات	ب. 9 - 11	ج. 12 - 14	د. 15 - 17	هـ. لا أعرف
595 (32.7%)	224 (12.3%)	454 (24.9%)	193 (10.6%)	356 (19.5%)
(7) ما مدى موافقتك على العبارة التالية: يُعد ما تقوم به الجهات الرسمية من جهود وبرامج توعية للحد من إهمال الأطفال كاف؟				
أ. لا أوافق بشدة	ب. لا أوافق	ج. لا رأي	د. أوافق	هـ. أوافق بشدة
438 (24.1%)	822 (45.1%)	185 (10.2%)	284 (15.6%)	93 (5.1%)

* عكسية.

(1.2%) يُعدها ليست مشكلة على الإطلاق. وتشير هذه النتيجة مجملها إلى ارتفاع مستوى إدراك المستجيبين لخطورة مشكلة إهمال الأطفال في الأردن (الفقرة 1).

2. أن نسبة مرتفعة من المستجيبين (23.9%؛ 23.5%؛ 22.3%) يدركون أن الطفل يتعرض للإهمال في سن (12-9) و(8-5) و(16-13) على التوالي، وأن نسبة

فيما يتعلق بنتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الجزء الأول من أداة الدراسة المتعلقة بإهمال الأطفال (7 فقرات)، يبين الجدول (5) ما يلي:

1. أن نسبة عالية (71%) من المستجيبين يدركون أن إهمال الأطفال يشكل مشكلة خطيرة، ونسبة متوسطة (19.3%) ترى أنها مشكلة معتدلة، مقابل نسبة بسيطة (5.3%) يُعدها مشكلة ثانوية، ونسبة قليلة جداً

6. فيما يتعلق بالعمر الذي لا يجوز ترك الطفل دون مراقبة (الفقرة 6)، أشارت نسبة متوسطة (32.7%) إلى سن (يوم واحد-8 سنوات)، تلتها نسبة (24.9%) إلى سن (12-14)، ونسبة (12.3%) إلى سن (9-11)، ونسبة (10.6%) إلى سن (15-17).
7. أن نسبة مرتفعة (45.1%؛ 24.1%) على التوالي، أشارت إلى عدم موافقتها وعدم الموافقة بشدة على كفاءة الجهود الرسمية المبذولة للحد من إهمال الأطفال، مقابل نسبة بسيطة (15.6%؛ 5.1%) على التوالي، أشارت إلى تأييدها وتأييدها بشدة لكفاءة تلك الجهود (الفقرة 7).
- وللإجابة عن السؤال الثاني "ما مدى إدراكات الوالدين لانتشار مشكلة الإساءة الجسدية للأطفال ولآثارها وبرامج الحد منها؟" تم استخراج الأعداد والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الجزء الثاني المتعلق بإدراكات الوالدين لانتشار مشكلة الإساءة الجسدية للأطفال ولآثارها وبرامج الحد منها وعددها (8 فقرات كما هو مبين في الجدول (6)).
- قليلة (6.5%) من المستجيبين تدرك أن الطفل يتعرض للإهمال في سن (يوم واحد -4 سنوات) (الفقرة 2).
3. أن نسبة مرتفعة (53.1%) تدرك أن الأطفال المهملين لا ينقلون هذا السلوك لأطفالهم في المستقبل، مما يشير إلى قصور في فهم المستجيبين فيما يتعلق بأهمية عدم إهمال الأطفال في هذه المرحلة المبكرة من العمر (الفقرة 3).
4. أن نسبة عالية (40.2%؛ 39.3%) على التوالي، ترى أن الأم وأفراد العائلة، هم الأشخاص الذين يُعدون مسؤولين بدرجة أولى عن إهمال الأطفال، وبالمقابل فنسبة بسيطة (9.3%؛ 9%) على التوالي، ترى أن الأب والمجتمع هما المسؤولان (الفقرة 4).
5. أن نسبة مرتفعة من المستجيبين (66.4%؛ 58.7%؛ 46.5%) على التوالي، ترى أن إهمال الأطفال يسهم في حدوث العنف، والاكتئاب، والمشكلات المدرسية، وبالمقابل فإن نسبة بسيطة (29.2%؛ 20.1%؛ 15.2%) على التوالي، ترى أنه يسهم في حدوث المشكلات الصحية واضطرابات تناول الطعام والنوم (الفقرة 5).

الجدول (6): الأعداد والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات إدراكات الوالدين لانتشار مشكلة الإساءة الجسدية للأطفال ولآثارها وبرامج الحد منها

أ. مشكلة خطيرة	ب. مشكلة معتدلة	ج. مشكلة ثانوية	د. ليست مشكلة	هـ. لا أعرف
1029 (56.5%)	501 (27.5%)	165 (9.1%)	40 (2.2%)	87 (4.8%)
أ. من عمر يوم واحد-4 سنوات	ب. 5 - 8	ج. 9 - 12	د. 13 - 16	هـ. 17 فما فوق
83 (4.6%)	634 (34.8%)	514 (28.2%)	292 (16%)	87 (4.8%)
أ. نعم	ب. لا	ج. لا أعرف	د. لا أعرف	هـ. لا أعرف
855 (46.9%)	694 (38.1%)	237 (15%)		
أ. الأم	ب. الأب	ج. أفراد العائلة	د. المجتمع	هـ. لا أعرف
765 (42%)	387 (21.2%)	245 (13.4%)	271 (14.9%)	154 (8.5%)
1	2	3	4	5
83 (4.6%)	106 (5.8%)	184 (10.1%)	325 (17.8%)	1132 (62.1%)
48 (2.6%)	106 (5.8%)	106 (5.8%)	309 (17%)	1254 (68.8%)
441 (24.2%)	445 (24.4%)	384 (21.1%)	364 (20%)	188 (10.3%)
107 (5.9%)	306 (16.8%)	579 (31.8%)	740 (40.6%)	90 (4.9%)
406 (22.3%)	446 (24.5%)	329 (18.1%)	360 (19.8%)	281 (15.4%)
174 (9.5%)	334 (18.3%)	539 (29.6%)	665 (36.5%)	110 (6%)
4 (2%)	2 (1%)	2 (1%)	20 (1.1%)	1794 (98.5%)
أ. أبداً	ب. مرة-مرتان	ج. 3-5 مرات	د. 6-8	هـ. بانتظام
560 (30.7%)	488 (26.8%)	207 (11.4%)	73 (4%)	203 (11.1%)
أ. أكثر احتمالاً	ب. تقريباً نفس الاحتمال	ج. أقل احتمالاً	د. لا أعرف	هـ. لا أعرف
160 (8.8%)	486 (26.7%)	883 (48.5%)	293 (16.1%)	
أ. لا أوافق بشدة	ب. لا أوافق	ج. لا رأي	د. أوافق	هـ. أوافق بشدة
445 (24.4%)	795 (43.6%)	260 (14.3%)	279 (15.3%)	43 (2.4%)

* عكسية

تسهم في حدوث اضطرابات تناول الطعام والنوم على التوالي، وبالمقابل فإن نسبة قليلة جداً (1.1%) ترى أنه يسهم في حدوث مشكلات أخرى (الفقرة 12).

6. تبين أن نصف المستجيبين تقريباً (30.7%)؛ 26.8%) لم يتعرضوا أبداً للإساءة الجسدية من قبل والديهم، أو مجرد مرة أو مرتين على التوالي، وذلك مقابل نسبة قليلة (11.4%؛ 11.1%) تعرضت من 3-5 مرات، وبانتظام، على التوالي، ونسبة قليلة جداً (4%) تعرضت من 6-8 مرات، ونسبة (16%) لم ترغب في الإجابة (الفقرة 13).

7. تبين أن نصف المستجيبين تقريباً (48.5%) صنفوا نفسها أنها أقل احتمالاً لاستخدام العقاب الجسدي مثل الوالد، وأن (26.7%) ترى أن سلوكها يماثل سلوك الوالدين، ونسبة قليلة جداً (8.8%) ترى أنها أكثر احتمالاً من والديها لممارسة الإساءة الجسدية (الفقرة 14).

8. أن نسبة مرتفعة (43.6%؛ 24.4%) على التوالي، أشارت إلى عدم موافقتها وعدمه بشدة على كفاءة الجهود الرسمية المبذولة للحد من الإساءة الجسدية للأطفال، مقابل نسبة بسيطة (15.3%؛ 2.4%) أشارت إلى تأييدها وتأييدها بشدة على التوالي، لكفاءة تلك الجهود (الفقرة 15).

وللإجابة عن السؤال الثالث "ما مدى إدراكات الوالدين لانتشار مشكلة الإساءة الجنسية للأطفال ولآثارها وبرامج الحد منها؟"، تم استخراج الأعداد والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الجزء الثالث المتعلق بإدراكات الوالدين لانتشار مشكلة الإساءة الجنسية للأطفال ولآثارها وبرامج الحد منها وعددها (8 فقرات كما هو مبين في الجدول (7)).

فيما يتعلق باستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الجزء الثاني من أداة الدراسة المتعلقة بالإساءة الجسدية للأطفال (8 فقرات)، يتضح من الجدول (6) ما يلي:

1. أن نسبة عالية (56.5%؛ 27.5%) على التوالي، من المستجيبين يدركون أن الإساءة الجسدية للأطفال تشكل مشكلة خطيرة ومشكلة معتدلة، وأن نسبة قليلة (9.1%) ترى أنها مشكلة ثانوية، ونسبة قليلة جداً (2.2%) يُعدها ليست مشكلة على الإطلاق، وتشير هذه النتيجة مجملها إلى ارتفاع مستوى إدراك المستجيبين لخطورة مشكلة الإساءة الجسدية للأطفال في الأردن (الفقرة 8).

2. أن نسبة مرتفعة من المستجيبين (34.8%؛ 28%) على التوالي، يدركون أن الطفل يتعرض للإساءة الجسدية في سن (5-8) و(9-12)، وأن نسبة قليلة (16%)، ترى أن الطفل يتعرض للإساءة الجسدية في سن (13-16)، في حين تدرك نسبة قليلة جداً (4.8%؛ 4.6%) على التوالي، أن الطفل يتعرض للإساءة الجسدية في سن (17) فما فوق، ويوم واحد -4 سنوات (الفقرة 9).

3. أن نسبة متوسطة (46.9%) تدرك أن الأطفال المساء إليهم جسدياً ينقلون هذا السلوك لأطفالهم في المستقبل، مما يشير إلى وعي هؤلاء المستجيبين فيما يتعلق بخطورة أبعاد هذه المشكلة وآثارها وانسجامها مع مفهوم نظرية دورة العنف، وبالمقابل فإن نسبة متقاربة (38.1%) ترى أن هذه الإساءة لا تؤدي لممارسة مماثلة في المستقبل، ونسبة بسيطة (15%) ترى أنها لا تعرف الإجابة الصحيحة (الفقرة 10).

4. أن نسبة متوسطة (42%) ترى أن الأم هي المسؤولة بدرجة أولى عن الإساءة الجسدية للأطفال، وأن نسبة قليلة (21.2%) ترى أن الأب هو المسؤول، وبالمقابل فنسبة بسيطة (14.9%؛ 13.4%)، ترى أن المجتمع وأفراد العائلة على التوالي هم المسؤولون، في حين أن نسبة (8.5%) ترى أنها لا تعرف (الفقرة 11).

5. أن نسبة مرتفعة (68.8%؛ 62.1%) ترى أن الإساءة الجسدية للأطفال تسهم في حدوث العنف والاكتئاب على التوالي، وأن نسبة متوسطة (40.6%؛ 36.5%) ترى أنها تسهم في حدوث مشكلات مدرسية وصحية على التوالي، ونسبة قليلة (20%؛ 19.8%) ترى أنها

الجدول (7): الأعداد والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات إدراكات الوالدين لانتشار مشكلة الإساءة الجنسية للأطفال ولآثارها وبرامج الحد منها.

(16) تُعد مشكلة الإساءة الجنسية للأطفال في أ. مشكلة خطيرة ب. مشكلة معتدلة ج. مشكلة ثانوية د. ليست مشكلة هـ لا أعرف	1226 (67.3%)	348 (19.1%)	119 (6.5%)	18 (1%)	111 (6.1%)
(17) غالباً ما يتعرض الطفل للإساءة الجنسية عند أ. من عمر يوم واحد - 4 سنوات ب. 5 - 8 ج. 9 - 12 د. 13 - 16 هـ. 17 فما فوق و. لا أعرف	51 (2.8%)	497 (27.3%)	550 (30.2%)	329 (18.1%)	143 (7.8%)
(18) هل تعتقد إن الأطفال الذين تتم الإساءة إليهم جنسياً يميلون على الأرجح لممارسة الإساءة الجنسية مع الآخرين مستقبلاً؟ أ. نعم ب. لا	778 (42.7%)	619 (34%)			
(19) هل تعتقد إن الأشخاص الذين يسيئون جنسياً للأطفال هم على الأرجح؟ أ. أفراد العائلة ب. جيران ج. معارف أو أصدقاء د. غرباء هـ. لا أعرف	257 (14.1%)	124 (6.8%)	590 (32.4%)	510 (28%)	341 (18.7%)
(20) باستخدام مقياس مكون من (5) درجات: 1. لا يسهم على الإطلاق. 2. يسهم بشكل بسيط. 3. يسهم بشكل متوسط. 4. يسهم بشكل كبير. 5. لا أعرف. إلى أي مدى حسب رأيك تسهم الإساءة الجنسية للأطفال فيما يلي؟	1	2	3	4	5
أ. الاكتئاب	64 (3.5%)	112 (6.1%)	217 (11.9%)	1314 (72.1%)	115 (6.3%)
ب. العنف	66 (3.6%)	168 (9.2%)	299 (16.4%)	1188 (65.2%)	101 (5.5%)
ج. اضطرابات تناول الطعام	438 (24%)	371 (20.4%)	386 (21.2%)	437 (24%)	190 (10.4%)
د. مشكلات مدرسية.	113 (6.2%)	298 (16.4%)	531 (29.1%)	729 (40%)	151 (8.3%)
هـ. اضطرابات النوم	395 (21.7%)	311 (17.1%)	363 (19.9%)	614 (33.7%)	139 (7.6%)
و. مشكلات صحية.	134 (7.4%)	283 (15.5%)	434 (23.8%)	852 (46.8%)	119 (6.5%)
ز. أخرى	10 (0.5%)	2 (0.1%)	2 (0.1%)	21 (1.2%)	1787 (98%)
(21) هل تعتقد إن الإساءة الجنسية للأطفال تؤدي إلى التسبب في إحداث مشاكل نفسية بالغة لديهم؟ أ. نعم ب. لا	1690 (92.8%)	83 (4.6%)			
(22) حصولك على معلومات عن الإساءة الجنسية للأطفال كان من خلال: أ. الصحف ب. الراديو ج. المؤتمرات أو اللقاءات الرسمية د. اللوحات الإعلانية هـ. التلفاز و. الانترنت ز. أخرى	503 (27.6%)	33 (1.8%)	95 (5.2%)	28 (1.5%)	718 (39.4%)
(23) ما مدى موافقتك على العبارة التالية: يُعد ما تقوم به الجهات الرسمية من جهود وبرامج توعية للحد من الإساءة الجنسية للأطفال كافٍ؟ أ. لا أوافق بشدة ب. لا أوافق ج. لا رأي د. أوافق هـ. أوافق بشدة	492 (27%)	814 (44.7%)	258 (14.2%)	214 (11.7%)	44 (2.4%)

يتضح من الجدول (7) ما يلي:

المستقبل، مما يشير إلى وعي هؤلاء المستجيبين فيما يتعلق بخطورة أبعاد هذه المشكلة وآثارها وانسجامها مع مفهوم نظرية دورة العنف، وبالمقابل فإن نسبة متوسطة (34%؛ 23.3%) ترى أن هذه الإساءة لا تؤدي لممارسة مماثلة في المستقبل أو أنها لا تعرف الإجابة الصحيحة، على التوالي (الفقرة 18).

4. أن نسبة عالية (32.4%؛ 28%) ترى أن المعارف والأصدقاء والغرباء، على التوالي، هم الأشخاص الذين يُعدون مسؤولين بدرجة أولى عن الإساءة الجنسية للأطفال، مقابل نسبة بسيطة (18.7%؛ 14.1%؛ 6.8%) على التوالي، ترى أنها لا تعرف، وأن أفراد العائلة والجيران، هم المسؤولون (الفقرة 19).

5. تبين أن نسبة مرتفعة من المستجيبين (72.1%؛ 65.2%؛ 46.8%؛ 40%؛ 33.7%) ترى أن هذا النوع من الإساءة للأطفال، يسهم في حدوث الاكتئاب، والعنف، والمشكلات الصحية والمدرسية واضطرابات النوم، على التوالي، وبالمقابل فإن نسبة بسيطة (24%) فقط، ترى أنه يسهم في حدوث اضطرابات تناول الطعام (الفقرة 20).

1. أن نسبة عالية (67.3%) من المستجيبين يدركون أن الإساءة الجنسية للأطفال تشكل مشكلة خطيرة، ونسبة متوسطة (19.1%) ترى أنها مشكلة معتدلة، مقابل نسبة بسيطة (6.5%) يُعدها مشكلة ثانوية، ونسبة قليلة جداً (1%) يُعدها ليست مشكلة على الإطلاق. تشير هذه النتيجة مجملها إلى ارتفاع مستوى إدراك المستجيبين لخطورة مشكلة الإساءة الجنسية للأطفال في الأردن (الفقرة 16).

2. أن نسبة مرتفعة من المستجيبين (30.2%؛ 27.3%) يدركون أن الطفل يتعرض للإساءة الجنسية في سن (9-12) و(5-8) على التوالي، وأن نسبة قليلة (18.1%؛ 7.8%) ترى أن الطفل يتعرض للإساءة الجنسية في سن (13-16، و17 فما فوق) على التوالي، وأن نسبة قليلة جداً (2.8%) تدرك أن الطفل يتعرض للإساءة الجنسية في سن (يوم واحد - 4 سنوات) (الفقرة 17).

3. أن نسبة مرتفعة (42.7%) تدرك أن الأطفال المساء إليهم جنسياً قد ينقلون هذا السلوك لأطفالهم في

2.4%) أشارت إلى تأييدها وتأييدها بشدة، على التوالي، لكفاءة تلك الجهود.

وللإجابة عن السؤال الرابع "ما مدى الخطوات العملية المتخذة من قبل الوالد/الوالدة لدى المعرفة بوجود مشكلة إهمال أو إساءة في البيئة الأسرية أو المجاورة (ثقافة الصمت)؟" تم استخراج الأعداد والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الجزء الرابع المتعلق بـ(ثقافة الصمت) وعددها (4) فقرات كما هو مبين في الجدول (8).

6. أن نسبة مرتفعة من المستجيبين (92.8%) تؤيد أن الإساءة الجنسية تتسبب في إحداث مشكلات نفسية للأطفال (الفقرة 21).

7. فيما يتعلق بمصدر الحصول على معلومات عن الإساءة الجنسية (الفقرة 22)، تبين أن التلفاز يشكل أعلى (39.4%) مصدر، تلاه (27.6%) الصحف.

8. فيما يتعلق بتقدير كفاءة الجهود الرسمية المبذولة للحد من الإساءة الجنسية للأطفال (الفقرة 23)، أشارت نسبة مرتفعة (44.7%؛ 27%) إلى عدم موافقتها وعدمه بشدة، على التوالي، على كفاءة تلك الخدمات، وذلك مقابل نسبة بسيطة (11.7%؛

الجدول (8): الأعداد والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات ثقافة الصمت

(24) ما رأيك بمدى انتشار ظاهرة الإهمال والإساءة للأطفال خلال العشر سنوات السابقة في الأردن؟	أ. في ازدياد (920)50.5%	ب. متساوية تقريباً (212)11.6%	ج. في تناقص (296)16.2%	هـ. لا أعرف (394)21.6%		
(25) إذا وجدت نفسك متربداً في الإبلاغ عن قضية إهمال أو إساءة للأطفال، فإن سبب ترددك هو؟(يا يمكنك اختيار أكثر من بديل).*	أ. عدم الرغبة في التورط في الموضوع (722)39.6%	ب. عدم التأكد أن الإساءة عارضة وتحدث للمرة الأولى (205)11.3%	ج. عدم تكرار الإساءة بشكل يكفي للإبلاغ عنه. (188)10.3%	د. عدم امتلاك معلومات كافية عن موقف أسرة الطفل. (312)17.1%	هـ. عدم امتلاك معلومات كافية عن كيفية التصرف في مثل هذا الموقف. (316)17.3%	و. أخرى (أنكرها) (79)4.3%
(26) إذا كنت متأكداً من أن طفلاً ما قد تم إهماله أو الإساءة إليه، ماذا ستفعل على الأرجح؟	أ. لا أعرف (120)6.6%	ب. لا شيء (156)8.6%	ج. أتحدث إلى الآخرين (250)13.7%	د. أتحدث إلى الأبوين (1125)61.7%	هـ. أبلغ السلطات (171)9.4%	
(27) هل تعرف خطوات الإبلاغ عن قضية إهمال أو إساءة للأطفال إذا كنت مهتماً بأحدهم؟	أ. نعم (أعرف تماماً الخطوات الواجب اتباعها) (401)22%	ب. لست متأكداً(أعرف بعض الشيء عن الخطوات الواجب اتباعها) (447)24.5%	ج. لا أعرف (974)53.5%			

* عكسية

كما ويوضح الجدول (8)، النتائج التالية:

تبين أن نسبة عالية من المستجيبين (61.7%) تتحدث إلى الأبوين، وأن نسبة قليلة (13.7%) تتحدث إلى أشخاص آخرين، في حين أن نسبة قليلة جداً (9.4%؛ 8.6%؛ 6.6%) تبلغ السلطات الرسمية، أو لا تقوم بشيء، أو أنها لا تعرف ما تفعله، على التوالي.

4. أن أكثر من نصف المستجيبين (53.5%)، لا تعرف خطوات التبليغ، مقابل نسبة قليلة (24.5%؛ 22%) تعرف الخطوات أو غير متأكدة من معرفتها، على التوالي (الفقرة 27).

وللإجابة عن السؤال الخامس "ما هو موقف الوالدين نحو تأديب الأطفال، فيما يتعلق بتجنب التأديب، وكفايته، ونوعيته، وتبعيته (حسب نوع جنس المربي والطفل)، وما هو مواقف الوالدين نحو استخدام ممارسات الإساءة للأطفال في تأديب الأطفال؟" تم استخراج الأعداد والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الجزء الخامس من أداة الدراسة المتعلقة بأسئلة عامة تتعلق بمواقف الوالدين نحو تأديب الأطفال. وتشتمل على عبارات

1. أن نسبة نصف المستجيبين تقريباً (50.5%)، ترى أن ظاهرة الإهمال والإساءة للأطفال في العشر سنوات السابقة في الأردن في ازدياد، وترى نسبة (16%) منهم أنها في تناقص، في حين ترى نسبة (11.6%) منهم أن النسب متساوية، وأن نسبة (21.6%) منهم لا تعرف الإجابة (الفقرة 24).

2. فيما يتعلق بسبب التردد في التبليغ عن قضية إهمال أو إساءة للأطفال، ترى نسبة (39.6%) من المستجيبين أنه يعود إلى عدم الرغبة في التورط في الموضوع، وأن نسبة (17.3%؛ 17.1%) على التوالي، تعزو ذلك إلى عدم امتلاك معلومات كافية عن كيفية التصرف في مثل هذه المواقف، أو بسبب موقف أسرة الطفل في حين تنسب نسبة (11.3%؛ 10.3%) على التوالي، السبب إلى عدم التأكد من الحادثة، وعدم تكرارها بشكل يستحق التبليغ عنها (الفقرة 25).

3. فيما يتعلق بالإجراءات التي يتخذها المستجيب في حالة تأكده من حدوث الإهمال أو الإساءة (الفقرة 26)،

لها علاقة بتجنب التأديب، وكفائته، ونوعيته، وتبعيته، ومواقف الوالدين نحو استخدام العنف في الإعلام والمدارس (41 فقرة)، كما يتضح في الجداول الخمسة (1/9، 2/14، 3/9، 4/9، 5/9).

الجدول (1/9): الأعداد والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول (تجنب التأديب)					
المجال الأول: تجنب التأديب	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
(28) أتردد في فرض القوانين على أبنائي بسبب خوفي من كونهم سيقومون بالانتقام من أفراد آخرين في الأسرة أو يؤذون أنفسهم*.	339 (18.6%)	838 (46%)	91 (5%)	370 (20.3%)	184 (10.1%)
(29) أشعر أنه يجب أن أكون حريصاً على عدم مضايقة وإزعاج أبنائي عندما يخطئون*.	399 (21.9%)	907 (49.8%)	43 (2.4%)	352 (19.3%)	121 (6.6%)
(30) أشعر أن أفراد الأسرة الآخرين (البالغين) يجب أن يكونوا حريصين على عدم تأنيب وإزعاج أبنائي عندما يخطئون*.	203 (11.1%)	828 (45.4%)	124 (6.8%)	453 (24.9%)	214 (11.7%)
(31) عندما أطلب من أبنائي، المساعدة في الأعمال المنزلية والمهام الأخرى، أشعر أن ذلك سيؤدي إلى حدوث مشاكل أكثر معهم*.	448 (24.6%)	1053 (57.8%)	102 (5.6%)	162 (8.9%)	57 (3.1%)
(32) أعتقد أن أبنائي سيكرهوني لو حاولت إجبارهم على طاعتي*.	337 (18.5%)	809 (44.4%)	115 (6.3%)	394 (21.6%)	167 (9.2%)

* عكسية

- يتضح من الجدول (1/9) ما يلي:
1. أن نسبة تتجاوز نصف العينة (46%؛ 18.6%) على التوالي، توافق وتوافق بشدة على كونها تتردد في فرض القوانين على الأبناء حرصاً من ردود فعلهم (الفقرة 28).
 2. أن نسبة تتجاوز ثلثي العينة (49.8%؛ 21.9%) على التوالي، توافق وتوافق بشدة على انطباق الفقرة (29) التي تنص على "أشعر أنه يجب أن أكون حريصاً على عدم مضايقة وإزعاج أبنائي عندما يخطئون".
 3. أن نسبة كبيرة من الوالدين (45.4%؛ 11.1%) على التوالي تؤكد موافقتهم وموافقتهم بشدة على كونهم حريصين على عدم قيام البالغين من أفراد الأسرة بتأنيب الأبناء عندما يخطئون (الفقرة 30).
4. أن نسبة عالية من الوالدين (24.6%؛ 57.8%) يوافقون بشدة، أو يوافقون على التوالي، على أن الطلب من الأبناء المساعدة بالأعمال المنزلية أو المهام الأخرى سيؤدي إلى حدوث مشاكل أكبر، في حين أن نسبة قليلة منهم (8.9%؛ 3.1%) على التوالي لا يوافقون أو لا يوافقون بشدة على ذلك (الفقرة 31).
5. أن نسبة عالية من الوالدين (44.4%؛ 18.5%) توافق وتوافق بشدة على أن الأبناء سيكرهونهم لو أجبرهم على طاعتهم (الفقرة 32).

الجدول (2/9): الأعداد والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال كفاءة التأديب					
المجال الثاني: كفاءة التأديب	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
(33) إذا حدث وعاقبت أبنائي بالضرب، أتوقع تغير سلوكهم للأسوأ*.	315 (17.3%)	617 (33.9%)	129 (7.1%)	652 (35.8%)	109 (6%)
(34) عندما أكون وحدي (في غياب الزوج/ الزوجة، الكبار الآخرين)، أواجه صعوبة أكبر في ضبط سلوك أبنائي.	249 (13.7%)	745 (40.9%)	104 (5.7%)	510 (28%)	214 (11.7%)
(35) أجد صعوبة أكبر في ضبط سلوك أبنائي، في حضور الكبار الآخرين من أفراد الأسرة*.	129 (7.1%)	597 (32.8%)	87 (4.8%)	735 (40.4%)	272 (14.9%)
(36) إذا حدث وعاقبت أبنائي بالضرب، أجد أن سلوكهم يتغير للأحسن*.	227 (12.5%)	772 (42.4%)	191 (10.5%)	511 (28%)	121 (6.6%)
(37) أجد أن أسلوب التأديب الذي أتبعه مع أبنائي مفيد وفعال في ضبط سلوكهم.	65 (3.6%)	233 (12.8%)	192 (10.5%)	962 (52.8%)	370 (20.3%)

* عكسية

4. أن أكثر من نصف العينة (12.5%؛ 42.4%) على التوالي، توافق بشدة وتوافق على فقرة "إذا حدث وعاقبت أبنائي بالضرب، أجد أن سلوكهم يتغير للأحسن، في حين أن نسبة متوسطة منها (28%)، و6.6% لا يوافقون ولا يوافقون بشدة على ذلك (الفقرة 36).

5. أن أكثر من نصف العينة (52.8%؛ 20.8%) على التوالي، لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على فقرة "أجد أن أسلوب التأديب الذي أتبعه مع أبنائي مفيد وفعال في ضبط سلوكهم" (الفقرة 37).

تبيين من الجدول (2/9) النتائج التالية:

1. أن أكثر من نصف العينة تقريباً بنسبة (17.3%، و33.9%) يوافقون بشدة ويوافقون على التوالي، على الفقرة (33) "إذا حدث وعاقبت أبنائي بالضرب، أجد أن سلوكهم يتغير للأسوأ، في حين أن نسبة متوسطة منها (35.8%، و6%) على التوالي لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على ذلك.
2. أن أكثر من نصف العينة (40.9%؛ 13.7%) على التوالي، توافق وتوافق بشدة على مواجهتها لصعوبة في ضبط سلوك الأبناء في غياب الشريك أو الكبار الآخرين (الفقرة 34).
3. أن أكثر من ثلث العينة (32.8%؛ 7.1%) على التوالي، توافق وتوافق بشدة على مواجهتها لصعوبة في ضبط سلوك الأبناء في حضور الكبار الآخرين (الفقرة 35).

الجدول (3/9): الأعداد والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث (نوعية التأديب)

المجال الثالث: نوعية التأديب	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
(38) إذا حدث وارتكب أبنائي سلوكاً غير مقبول، أقوم بتوجيههم لفظياً.	93(5.1%)	178(9.8%)	63(3.5%)	799(43.9%)	689(37.8%)
(39) إذا حدث وارتكب أبنائي سلوكاً غير مقبول، أقوم بضربهم بدنياً*.	399(21.9%)	1009(55.4%)	137(7.5%)	195(10.7%)	82(4.5%)
(40) يُعد ضرب الطفل عندما يسيء التصرف أمراً مقبولاً لدي*.	264(14.5%)	814(44.7%)	158(8.7%)	498(27.3%)	88(4.8%)
(41) إذا حدث وارتكب أبنائي سلوكاً غير مقبول، أقوم بحرمانهم من مزايا مهمة لديهم.	77(4.2%)	196(10.8%)	94(5.2%)	1001(54.9%)	454(24.9%)
(42) إذا حدث وارتكب أبنائي سلوكاً غير مقبول، أقوم بإهمالهم والتغاضي عن سلوكهم*.	166(9.1%)	52(2.9%)	78(4.3%)	624(34.2%)	902(49.5%)
(43) إذا حدث وارتكب أبنائي سلوكاً مقبولاً، أقوم بإهمالهم وتجاهل سلوكهم*.	660(36.2%)	860(47.2%)	70(3.8%)	131(7.2%)	101(5.5%)
(44) إذا حدث وارتكب أبنائي سلوكاً جيداً، أقوم بتوجيه المديح لهم أو مكافأتهم على سلوكهم.	59(3.2%)	86(4.7%)	44(2.4%)	655(35.9%)	987(53.7%)
(45) إذا حدث وارتكب أبنائي سلوكاً غير مقبول، أقوم باستخدام أكثر من أسلوب معهم تبعاً للموقف.	52(2.9%)	129(7.1%)	66(3.6%)	869(47.7%)	706(38.7%)
(46) أصنف نفسي أنني أستخدم أسلوباً ثابتاً في تأديب أبنائي عند ارتكابهم سلوكاً غير مقبول.	91(5%)	664(36.4%)	226(12.4%)	641(35.2%)	200(11%)

2. أن أكثر من ثلثي العينة بنسبة (21.9%؛ 55.4%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون، على فقرة (39) "إذا حدث وارتكب أبنائي سلوكاً غير مقبول، أقوم بضربهم بدنياً"، في حين أن نسبة قليلة جداً (15.2%) لا توافق على ذلك.

يبين الجدول (3/9) ما يلي:

1. أن نسبة (43.9%؛ 37.8%) من الوالدين على التوالي لا توافق ولا توافق بشدة على فقرة (38) "إذا حدث وارتكب أبنائي سلوكاً غير مقبول، أقوم بتوجيههم لفظياً".

3. أن أكثر من نصف العينة بنسبة (14.5%؛ 44.7%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون، على أن ضرب الطفل عندما يسيء التصرف أمراً مقبولاً في حين أن نسبة قليلة (27.3%) لا توافق على ذلك (الفقرة 40).
4. أن أكثر من ثلثي العينة وما نسبته (54.9%؛ 24.9%) لا توافق ولا توافق بشدة على التوالي، على فقرة (41) "إذا حدث وارتكب أبنائي سلوكاً غير مقبول، أقوم بحرمانهم من مزايا مهمة لديهم".
5. أن نسبة عالية (49.5%؛ 34.2%) لا توافق ولا توافق بشدة على التوالي على الفقرة (42) "إذا حدث وارتكب أبنائي سلوكاً غير مقبول، أقوم بإهمالهم والتغاضي عن سلوكهم"، في حين أن نسبة قليلة جداً (12%) تشير إلى موافقتها عليها.
6. أن نسبة قليلة جداً من الوالدين (12.7%) تشير إلى موافقتها على الفقرة (43) "إذا حدث وارتكب أبنائي سلوكاً مقبولاً، أقوم بإهمالهم وتجاهل سلوكهم"، في حين أن نسبة عالية (47.2%؛ 36.2%) لا توافق ولا توافق بشدة عليها على التوالي.
7. أن أكثر من ثلثي العينة ما نسبته (53.7%؛ 35.9%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون، على الفقرة (44) "إذا حدث وارتكب أبنائي سلوكاً جيداً، أقوم بتوجيه المديح لهم أو مكافأتهم على سلوكهم"، في حين أن نسبة قليلة منها (7.9%) لا توافق على ذلك.
8. أن ما نسبته (47.7%؛ 38.7%) على التوالي لا يستخدمون أساليب مختلفة مع أطفالهم تبعاً للموقف (الفقرة 45).
9. أن حوالي نصف العينة تقريباً (35.2%؛ 11%) على التوالي، لا توافق ولا توافق بشدة على الفقرة (46) "أصنف نفسي أنني أستخدم أسلوباً ثابتاً في تأديب أبنائي عند ارتكابهم سلوكاً غير مقبول، وأن نسبة مساوية لها تقريباً (36.4%؛ 5%)، تشير إلى موافقتها عليها.

الجدول (4/9): الأعداد والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الرابع (التأديب تبعاً لنوع جنس المربي والطفل)

المجال الرابع: التأديب تبعاً لنوع جنس المربي والأطفال	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
(47) اعتقد بان الرجل وليست المرأة هو الذي يجب أن يتولى تأديب الأطفال*.	331(18.2%)	878(48.2%)	166(9.1%)	276(15.1%)	171(9.4%)
(48) أعتقد ان المرأة تفسد الأطفال بتدليلها لهم*.	205(11.3%)	548(30.1%)	137(7.5%)	565(31%)	367(20.1%)
(49) تُعد إساءة الأم إلى الطفل أسوأ وأشد من إساءة الأب إلى الطفل*.	194(10.6%)	670(36.8%)	180(9.9%)	448(24.6%)	330(18.1%)
(50) لا أجد مانعاً أن تدور معظم المشكلات الزوجية والأسرية أمام الأطفال*.	995(54.6%)	585(32.1%)	88(4.8%)	84(4.6%)	70(3.8%)
(51) يجب ان يتعامل الوالدان مع الأطفال الذكور بأسلوب قاس وعنيف لكي يصبحوا رجالاً في المستقبل*.	597(32.8%)	903(49.6%)	54(3%)	165(9.1%)	103(5.7%)
(52) يجب ان يتعامل الوالدين مع الأطفال الإناث بأسلوب خاص مناسب لهن لكي يصبحن نساء صالحات في المستقبل.	72(4%)	169(9.3%)	50(2.7%)	737(40.5%)	794(43.6%)

* عكسية

يبين جدول (4/9) النتائج الآتية:

1. أن أكثر من ثلثي أفراد العينة (48.2%؛ 18.2%) على التوالي، يوافقون ويوافقون بشدة، على أن الرجل وليست المرأة هو الذي يجب أن يتولى تأديب الأطفال (الفقرة 47).
2. أن نسبة (30.1%؛ 11.2%) على التوالي، توافق وتوافق بشدة، على أن المرأة تفسد الأطفال بتدليلها لهم (الفقرة 48).
3. أن نسبة (36.8%؛ 10.6%) على التوالي، توافق وتوافق بشدة، على أن الأم مقارنة بالأب تكون إساءتها للطفل أسوأ وأشد (الفقرة 49).

4. أن أكثر من ثلثي أفراد العينة بما نسبته (54.6%؛ 32.1%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون، على أن تدور معظم المشكلات الزوجية والأسرية أمام الأطفال (الفقرة 50).
5. أن نسبة من الوالدين (32.8%؛ 49.6%) على التوالي، توافق بشدة وتوافق، على معاملة الأطفال الذكور بأسلوب قاسٍ وعنيف لكي يصبحوا رجالاً في المستقبل، في حين أن نسبة قليلة جداً (8.4%) لا توافق على ذلك (الفقرة 51).
6. عدم الموافقة بشدة وعدم الموافقة بما نسبته (40.5%؛ 43.6%) على التوالي، على أن يتعامل الوالدان مع الأطفال الإناث بأسلوب خاص مناسب لكي يصبح نساء صالحات في المستقبل (الفقرة 52).

الجدول (5/9): الأعداد والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الخامس (المواقف الوالدية نحو استخدام العنف)

المجال الخامس: المواقف الوالدية نحو استخدام العنف	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
(53) أسمح لأبنائي أن يشاهدوا أفلام المغامرات التلفزيونية التي تتضمن القتل والعنف*.	545(29.9%)	848(46.5%)	85(4.7%)	275(15.1%)	69(3.8%)
(54) أعتقد أن مشاهد العنف في التلفزيون مسؤولة عن الكثير من سلوك العنف لدى الأطفال.	100(5.5%)	212(11.6%)	61(3.3%)	770(42.3%)	679(37.3%)
(55) اخصص الوقت الكافي لمتابعة نوعية ما يشاهده أبنائي من الأفلام والمسلسلات التلفزيونية.	37(2%)	88(4.8%)	113(6.2%)	958(52.6%)	626(34.4%)
(56) إذا تسبب الأطفال الآخرون في مضايقة أبنائي في المدرسة، أطلب منهم الدفاع عن أنفسهم حتى لو كان من خلال ضرب الآخرين*.	197(10.8%)	905(49.7%)	112(6.1%)	479(26.3%)	129(7.1%)
(57) انزعج لو علمت أو وجدت أبنائي يعتدون جسدياً أو لفظياً على أطفال آخرين، مهما كانت الأسباب.	85(4.7%)	195(10.7%)	64(3.5%)	714(39.2%)	764(41.9%)
(58) إذا حدث وان تشاجر أبنائي مع أطفال آخرين، لا أحاول منعهم لان الأطفال يجب ان يظهروا أنهم قادرون على الدفاع عن أنفسهم*.	208(11.4%)	797(43.7%)	135(7.4%)	513(28.2%)	169(9.3%)
(59) أعتقد أن العراك الجسدي واللفظي يساعد أبنائي في الاحتفاظ بعلاقات أفضل مع الأطفال الآخرين*.	501(27.5%)	1010(55.4%)	142(7.8%)	122(6.7%)	47(2.6%)
(60) انزعج لو تعرض أبنائي في الواقع لرؤية شخص كبير يضرب شخصاً آخر.	90(4.9%)	171(9.4%)	119(6.5%)	836(45.9%)	606(33.3%)
(61) لا أجد مانعاً لو كان لدى أبنائي سمعة في مدرستهم بأنهم أطفال أقوياء (لا يغلبهم أحد)*.	124(6.8%)	566(31.1%)	240(13.2%)	663(36.4%)	229(12.6%)
(62) أعتقد أنني أجهل الكثير من قواعد وأساليب التربية الصحيحة*.	193(10.6%)	719(39.5%)	270(14.8%)	496(27.2%)	144(7.9%)
(63) أعتقد أن ممارسات الإهمال والعنف الجسدي والإساءة الجنسية تُعدّ أمراً عائلياً خاصاً لا يجب التدخل فيه من قبل السلطات*.	618(33.9%)	832(45.7%)	110(6%)	181(9.9%)	81(4.4%)
(64) لا يقوم آباء اليوم بتوعية جيدة لأبنائهم كما كان يفعل أبائهم في السابق.	161(8.8%)	524(28.8%)	116(6.4%)	645(35.4%)	376(20.6%)
(65) لا يقضي الوالدان وقتاً كافياً مع أطفالهم.	69(3.8%)	181(9.9%)	84(4.6%)	884(48.5%)	604(33.2%)
(66) يتحير ويتردد الوالدان بخصوص ما يجب فعله من أجل تربية أطفالهم.	64(3.5%)	333(18.3%)	173(9.5%)	916(50.3%)	336(18.4%)
(67) من المرجح أن يتأثر طفل ما قبل المدرسة سلبياً بعمل أمه/أمها خارج المنزل.	78(4.3%)	308(16.9%)	179(9.8%)	813(44.6%)	444(24.4%)
(68) أعتقد أن الوالدين بحاجة إلى استشارة من الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين.	76(4.2%)	195(10.7%)	151(8.3%)	808(44.3%)	592(32.5%)

* عكسية

يوضح الجدول (5/9) النتائج التالية:

8. أن نسبة قليلة جداً، أو ما نسبته من الوالدين (4.9%؛ 9.4%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون على عدم انزعاجهم من تعرض أبنائهم لمشاهد العنف الواقعية التي تدور بين راشدين، وأن معظم أفراد العينة، أو ما نسبته (45.9%؛ 33.3%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على ذلك، على التوالي (الفقرة 60).
9. أن ثلث العينة تقريباً، أو ما نسبته (6.8%؛ 31.1%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون على أن يكون لدى أبنائهم سمعة في مدرستهم بأنهم أقوياء (لا يغلبهم أحد)، وأن نصف العينة تقريباً، أو ما نسبته (36.4%؛ 12.6%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على ذلك، على التوالي (الفقرة 61).
10. أن نصف العينة تقريباً أو ما نسبته (10.6%؛ 39.5%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون على كونهم يجهلون الكثير من قواعد وأساليب التربية الصحيحة، وأن ثلث العينة تقريباً، أو ما نسبته (27.2%؛ 7.9%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على ذلك، على التوالي (الفقرة 62).
11. أن معظم أفراد العينة تقريباً أو ما نسبته (33.9%؛ 45.7%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون على أن ممارسات الإهمال والعنف الجسدي والإساءة الجنسية تعدّ أمراً عائلياً خاصاً لا يجب التدخل فيه من قبل السلطات، وأن نسبة قليلة جداً، أو ما نسبته (9.9%؛ 4.4%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على ذلك، على التوالي (الفقرة 63).
12. أن ثلث أفراد العينة تقريباً أو ما نسبته (8.8%؛ 28.8%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون على أن آباء اليوم لا يقومون بتوعية أبنائهم جيداً كما كان يفعل آباؤهم في السابق، وأن أكثر من نصف العينة تقريباً، أو ما نسبته (35.4%؛ 20.6%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على ذلك، على التوالي (الفقرة 64).
13. أن نسبة قليلة جداً من العينة أو ما نسبته (3.8%؛ 9.9%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون على أن الوالدين لا يقضيان وقتاً كافياً مع أطفالهم، وأن أكثر من ثلثي العينة تقريباً، أو ما نسبته (48.5%؛ 33.2%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على ذلك، على التوالي (الفقرة 65).
14. أن نسبة قليلة من العينة أو ما نسبته (3.5%؛ 18.3%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون على تردد الوالدين وحيرتهم بخصوص تربية أطفالهم، في حين أن أكثر من ثلثي العينة تقريباً، أو ما نسبته (50.3%؛ 18.4%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على ذلك، على التوالي (الفقرة 66).
1. أن ثلثي أفراد العينة تقريباً، أو ما نسبته (29.9%؛ 46.5%) يوافقون بشدة ويوافقون على السماح لأبنائهم أن يشاهدوا أفلام المغامرات التلفزيونية التي تتضمن القتل والعنف، على التوالي، في حين أن نسبة قليلة منهم (15.1%؛ 3.8%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة على ذلك، على التوالي (الفقرة 53).
2. أن نسبة قليلة من العينة (5.5%؛ 11.6%)، على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون، على أن مشاهد العنف في التلفزيون مسؤولة عن الكثير من سلوك العنف لدى الأطفال، وأن ثلثي العينة تقريباً أو ما نسبته (42.3%؛ 37.3%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة على ذلك، على التوالي (الفقرة 54).
3. أن نسبة قليلة جداً من العينة أو ما نسبته (2%؛ 4.8%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون على أنهم يقومون بتخصيص الوقت الكافي لمتابعة نوعية ما يشاهده أبنائهم من الأفلام والمسلسلات التلفزيونية، وأن أكثر من ثلثي العينة تقريباً أو ما نسبته (52.6%؛ 34.4%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على ذلك، على التوالي (الفقرة 55).
4. أشار نصف العينة تقريباً أو ما نسبته (10.8%؛ 49.7%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون على ذلك، على قيام أبنائهم بضرب الآخرين في حال مضايقتهم لهم، وأن حوالي ثلث العينة تقريباً، أو ما نسبته (26.3%؛ 7.1%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على ذلك، على التوالي (الفقرة 56).
5. أشارت نسبة قليلة جداً من العينة، أو ما نسبته (4.7%؛ 10.7%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون على كونهم ينزعجون من اعتداء أبنائهم على الآخرين، وأن أكثر من ثلثي العينة تقريباً، أو ما نسبته (39.2%؛ 41.9%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على ذلك، على التوالي (الفقرة 57).
6. أن نسبة تتجاوز نصف العينة تقريباً، أو ما نسبته (11.4%؛ 43.7%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون على كونهم لا يمنعون أبنائهم من المشاجرة مع الأطفال الآخرين، وأن ثلث العينة تقريباً، أو ما نسبته (28.2%؛ 9.3%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على ذلك، على التوالي (الفقرة 58).
7. أن نسبة عالية من الوالدين (27.5%؛ 55.4%) يوافقون بشدة ويوافقون على التوالي، على أن العراك الجسدي واللفظي يساعد أبنائهم في الاحتفاظ بعلاقات أفضل مع الأطفال الآخرين. وأن نسبة قليلة منهم (6.7%؛ 2.6%) لا يوافقون بشدة، ولا يوافقون على ذلك، على التوالي (الفقرة 59).

إلى أن الإساءة الجنسية تمثل مشكلة خطيرة في المجتمع (علاء الدين، 2007). وتشير هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية إليها إلى ارتفاع مستوى الوعي والإلمام بالمشكلات الاجتماعية بين أوساط أفراد عينة الدراسة على الرغم من أن المستوى التعليمي لمعظمها (77.8%) لم يكن يحمل أكثر من الشهادة الثانوية أو أدنى منها أو أمي، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى امتلاك عدد كبير من الأسر الأردنية إلى أجهزة التلفاز والمذياع والهواتف المحمولة، إضافة إلى متابعة الصحف اليومية والأسبوعية التي تنطرق لمثل هذه المواضيع.

فيما يتعلق بسن الطفل الذي يتعرض للإهمال والإساءة الجسدية والإساءة الجنسية، تبين أن نسبة مرتفعة من المستجيبين، تدرك أن الطفل يتعرض للإهمال وللإساءة الجسدية والجنسية في سن (5-8) و(9-12)، كما تبين أن نسبة قليلة جداً، تدرك أن الطفل يتعرض للإهمال أو للإساءة الجسدية أو الجنسية، في سن أقل (يوم واحد - 4 سنوات). وتتفق هذه النتيجة بمجملها نسبياً مع ما توصلت إليه دراسة البلبيسي (1997) من أن الفئة العمرية من (6-9) سنوات كانت الأكثر تعرضاً للإهمال، وتختلف مع النتائج التي توصلت إليها دراسة آل مبارك (2002) التي أجريت على ضحايا العنف الأسري في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، وأظهرت فيها أن الفئة (أقل من 5) تمثل نسبة (25%) من ضحايا الإساءة. كما تتباين هذه النتيجة مع ما أكدت عليه بعض الدراسات (NCCAN, Pennsylvania Dept., 1993 as cited in Wallace, 2005)، من أن خطر الإساءة إلى الأطفال يتراجع مع تقدم الأطفال في العمر. كما أن معظم ضحايا الإساءة يقعون في فئة الأطفال من سن الصفر - الخمس سنوات، وأن أعلى معدلات العنف الجسدي تحدث بين مجموعتي الأطفال الرضع والأطفال في سن المشي. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى قصور في إدراك ووعي المفحوصين بالمرحلة العمرية التي قد يكون الطفل أكثر عرضة للإساءة فيها.

فيما يتعلق بإمكانية تحول الطفل المهمل أو المساء إليه جسدياً أو جنسياً، في المستقبل، إلى والد مهمل أو مسيء جسدياً أو جنسياً لأبنائه، تبين أن نسبة مرتفعة تدرك أن الأطفال المهملين لا ينقلون هذا السلوك لأطفالهم في المستقبل، وأن نسبة متوسطة منهم تدرك أن الأطفال المساء إليهم جسدياً أو جنسياً لا ينقلون هذا السلوك لأطفالهم في المستقبل. ويمكن تبرير ذلك بأنه يعود لقصور في فهم المستجيبين بأهمية عدم إهمال الأطفال في هذه المرحلة المبكرة من العمر، وإلى عدم وعيهم بخطورة أبعاد هذه المشكلة وأثارها وانسجامها مع مفهوم نظرية دورة العنف. وتختلف هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسات كل من (الحاج أحمد، 1999؛ إلياس، والحديدي، وجهشان، والسرطان، ورطوط، 2001؛ رطوط، 2001؛ Steele, 1980; Wallace, 2005; 2001)، التي توصلت إلى أن المسيئين سبق تعرضهم للإساءة في الطفولة وأن

15. أن نسبة قليلة من العينة أو ما نسبته (4.3%؛ 16.9%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون على تأثر طفل ما قبل المدرسة سلبياً بعمل أمه/أمها خارج المنزل، وأن أكثر من ثلثي العينة تقريباً، أو ما نسبته (44.6%؛ 24.4%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على ذلك، على التوالي (الفقرة 67).

16. أن نسبة قليلة من العينة أو ما نسبته (4.2%؛ 10.7%) على التوالي، يوافقون بشدة ويوافقون على حاجة الوالدين لاستشارة الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، وأن أكثر من ثلثي العينة تقريباً أو ما نسبته (44.3%؛ 32.5%) لا يوافقون ولا يوافقون بشدة، على ذلك، على التوالي (الفقرة 68).

المناقشة والتوصيات

أظهرت نتائج التحليلات الإحصائية لبيانات السؤال الأول والثاني والثالث فيما يتعلق بإدراك الوالدين لمشكلة إهمال الأطفال والإساءة الجسدية والإساءة الجنسية إليهم في الأردن، على التوالي، أن نسبة عالية من المستجيبين يدركون أن إهمال الأطفال يشكل مشكلة خطيرة، وأن نسبة تتجاوز نصف المستجيبين يدركون أن الإساءة الجسدية للأطفال تشكل مشكلة خطيرة، في حين أن أكثر من ثلثهم يدركون أن الإساءة الجنسية للأطفال تشكل مشكلة خطيرة. وهذا يعكس أن ثلثي أفراد عينة الدراسة تقريباً تعي تماماً أن مشكلة إهمال الأطفال والإساءة إليهم هي مشكلة خطيرة في المجتمع الأردني. وتشير هذه النتيجة بمجملها، إلى ارتفاع مستوى إدراك المستجيبين لخطورة مشكلة إهمال الأطفال في الأردن، تليها الإساءة الجنسية وأخيراً الجسدية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات (البلبيسي، 1995؛ ربيحات، 1988)، من ارتفاع حالات إهمال الأطفال من قبل أفراد الأسرة في المجتمع الأردني والمرتبطة بصورة خاصة بالتعرض لإصابات حوادث السير. كما تتفق جزئياً مع نتائج بعض الدراسات (علاء الدين، 2007) التي هدفت لمراجعة الدراسات التي أجريت في مجال الإساءة للأطفال في الأردن، وتوصلت إلى أن إساءة الإهمال قد مثلت (52.3%) من حالات الإساءة، تلتها الجسدية (46.9%) والجنسية (31.6%). وذلك من مجمل الدراسات الخمسين التي تم تحليلها. وتنسجم هذه النتيجة جزئياً أيضاً مع دراسة الصويغ (2003) التي أجريت للكشف عن انتشار الإساءة إلى الأطفال في المجتمع السعودي، وأشارت إلى أن الإهمال يمثل أكثر أنواع الإساءة وأشدّها، يليه الإساءة النفسية ثم الجنسية وأخيراً الجسدية. وتنسجم كذلك مع ما توصلت إليه الجمعية الوطنية الأمريكية للوقاية من العنف وإهمال الأطفال (National Committee to Prevent Child Abuse and Neglect's [NCPA], 1996)، من خلال مسوحاتها للخمسين ولاية أمريكية. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (University of Massachusetts Poll and Massachusetts Kids Count, 2003)، التي توصلت إلى أن (57.1%) من عينة الدراسة أشارت

والشكاوى الجسمية والتأخيرات النمائية أو النكوص، والسلوكيات الظاهرة كالعدوان والانحراف والتمرد، ومشكلات السلوك المرتبطة بحالات القلق والانسحاب الاجتماعي والحزن الشديد أو الاكتئاب. وهذا بالتأكيد يعكس مدى وعي الوالدين في المجتمع الأردني بهذه المواضيع.

فيما يتعلق بالعمر الذي لا يجوز فيه إهمال الطفل وتركه دون مراقبة، أشار ثلث المستجيبين إلى سن (يوم واحد-8 سنوات). ويعكس هذا أيضاً مدى وعيهم بضرورة عدم ترك الأطفال الصغار دون مراقبة راشدين (Wallace, 2005). أما فيما يتعلق بعدد المرات التي تعرض فيها المستجيب للعقاب الجسدي على يد والديه في طفولته، تبين أن نسبة قليلة قد تعرضت له بانتظام. أما فيما يتعلق بمدى احتمالية استخدام العقاب الجسدي مع الأبناء مقارنة بالوالدين في الأسرة الأصلية، ترى نسبة قليلة جداً أنها أكثر احتمالاً من والديها لممارسة الإساءة الجسدية. وبخصوص مصدر الحصول على معلومات عن الإساءة الجنسية، تبين أن التلفاز تلاه الصحف، والانترنت، تشكل أعلى ثلاثة مصادر لهذه المعلومات. وتنسجم هذه النتائج مع نتائج دراسة (North Dakota State Data Center, 2005). وعليه، يمكن الاستنتاج أن البرامج التلفزيونية والصحف تعد أدوات صالحة للتأثير على جمهور الوالدين فيما يتعلق بالتوعية بالمعلومات الخاصة بالإساءة الجنسية للأطفال.

فيما يتعلق بتقدير كفاءة الجهود الرسمية المبذولة للحد من إهمال الأطفال، أو الإساءة الجسدية أو الجنسية إليهم، أشارت نسبة بسيطة جداً إلى تأييدها بشدة لكفاءة تلك الجهود، في حين أشارت نسبة تجاوزت نصف العينة تقريباً إلى عدم موافقتها على كفاءة تلك الخدمات. وتعكس هذه النتيجة عدم رضا ما يقارب نصف أفراد عينة الدراسة عن كفاءة الجهود الرسمية المبذولة مما يستدعي ضرورة الوقوف على أسباب عدم كفاءة الخدمات التي تقدمها الهيئات الرسمية واستقصائها. وتنسجم هذه النتائج جزئياً مع بعض الدراسات (الزيود وعكروش، 2006) التي توصلت إلى أن عدم تفعيل القوانين والتشريعات المتعلقة بحماية الطفل من الإساءة، تعد من أبرز أسباب الإساءة للأطفال.

أما فيما يتعلق برأي المستجيبين بالجزء الرابع الخاص بثقافة الصمت ومدى انتشار ظاهرة إهمال الأطفال والإساءة الجسدية والجنسية إليهم في العشر سنوات السابقة في الأردن، ترى نسبة تتجاوز نصف المستجيبين أن الظاهرة في ازدياد، في حين ترى نسبة قليلة منهم أنها في تناقص. وينسجم هذا مع نتائج السؤال الأول المتعلق بارتفاع إدراك المستجيبين وتأييدهم بأن المشكلة خطيرة. وهذا يعكس وعياً بحقيقة أن الظاهرة قد أصبحت فعلاً في ازدياد وتضاعف في المجتمع الأردني (رطروط، 2001).

فيما يتعلق بأسباب التردد في التبليغ عن قضية حالة إهمال أو إساءة للأطفال، تعزو نسبة قليلة من الوالدين ذلك إلى عدم

العديد من مرتكبي الأفعال الجنسية المحرمة من الراشدين الكبار، هم أنفسهم كانوا ضحايا للإساءة الجنسية وهم أطفال.

فيما يتعلق بالشخص المسؤول عن إهمال الأطفال أو الإساءة إليهم جسدياً أو جنسياً، تبين أن نسبة عالية من عينة الوالدين، ترى أن الأم هي المسؤولة بدرجة أولى عن إهمال الأطفال والإساءة الجسدية إليهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج المسح الوطني للإساءة للأطفال في أمريكا (ACYF, 2005) المشار إليه في علاء الدين (2007)، الذي توصل إلى أن الأمهات يمثلن (40.8%) من مجموع المسيئين، وأن نسبة قليلة من المستجيبين تعتقد أن الأب هو المسؤول عن إهمال الأطفال والإساءة الجسدية إليهم. وعليه، تختلف هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (أبو درويش، 2004؛ الحاج أحمد، 1999؛ إلياس وزملاؤه، 2001؛ خلقي، 1990؛ الدباغ، 2005؛ رطروط، 2001؛ الطراونة، 1999؛ القيسي، 2006)، التي توصلت إلى أن الأب هو المسؤول الرئيس عن ممارسات الإساءة الجسدية في الأسرة الأردنية.

فيما يتعلق بالشخص المسؤول عن الإساءة الجنسية للأطفال، ترى نسبة عالية من المستجيبين أن المعارف والأصدقاء والغرباء، هم الأشخاص الذين يُعدون مسؤولين بدرجة أولى عن الإساءة الجنسية للأطفال. وبوجه عام، تنسجم هذه النتيجة مع دراسات (إلياس وزملاؤه، 2001؛ العورتاني، 2004)، وتختلف جزئياً، مع نتائج دراسة رطروط (2001)، والدراسة التي أجراها المركز الوطني لإساءة وإهمال الطفل (National Center for Child Abuse and Neglect [NCCAN] (Pennsylvania Dept, 1993 as cited in Wallace, 2005)، عام (1991)، التي أظهرت أن ما يقارب (91%)، من تقارير الإساءة المحددة للمسؤولين عن الإساءة هي لآباء الأطفال أو لأقاربهم، وأن (80%) من المسيئين كانوا الوالدين، وأزواج الوالدين، وأصدقاء الأسرة.

فيما يتعلق بمدى إسهام الإهمال أو الإساءة الجسدية أو الجنسية للأطفال في حدوث بعض الاضطرابات النفسية والاجتماعية والصحية والمدرسية، ترى نسبة مرتفعة من الوالدين أن الإهمال أو الإساءة الجسدية أو الجنسية للأطفال، تسهم في حدوث الاكتئاب وفي حدوث العنف، في حين ترى نسبة متوسطة منهم أنها تسهم في حدوث المشكلات المدرسية، وترى نسبة تتراوح من قليلة إلى متوسطة أنها تسهم في حدوث المشكلات الصحية. إضافة إلى ذلك تؤيد نسبة مرتفعة من المستجيبين أن الإساءة الجنسية تتسبب في إحداث مشكلات نفسية للأطفال.

فيما يتعلق بالآثار السلبية للإساءة الوالدية للأطفال، اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات (Margolin, 1998; Osofsky, 1995; Schewe, 2002) التي أظهرت أن الآثار السلبية للإساءة الوالدية للأطفال تتضمن الكرب والتعاسة النفسية

الأبناء للأسوأ في حال إتباع سلوك الضرب معهم، وأنهم يواجهون صعوبة أكبر في ضبط سلوك الأبناء في غياب الشريك، وفي حضور الكبار الآخرين من أفراد الأسرة. كما تبين أن معظم الوالدين يوافقون ويوافقون بشدة، على أن أسلوب التأديب الذي يتبعونه مع أبنائهم غير مفيد وفعال في ضبط سلوكهم. تشير هذه النتائج مجملها إلى وجود نسبة متوسطة لا بأس بها (43.4%) ممن تصادق على عدم كفاءة أساليب التأديب التي تتبعها، وذلك مقابل نسبة (48.9%) ممن أكدت على كفاءة تلك الأساليب لديها. أما في ما يتعلق بنوعية التأديب، تبين أن معظم أفراد العينة لا يقومون باستخدام التوجيه اللفظي مع أبنائهم في حالة ارتكابهم لسلوكات غير مقبولة؛ ويؤكد أكثر من ثلثي العينة إتباعهم الضرب البدني في حالة ارتكاب أبنائهم لسلوك غير مقبول، في حين يؤيد أكثر من نصف العينة فكرة ضرب الأطفال. تظهر النتائج أيضاً عدم لجوء معظم الوالدين إلى استخدام أسلوب الحرمان من المزايا (العقاب السلبي) أو أسلوب الإهمال (عدم التعزيز) في حالة ارتكاب أبنائهم لسلوك غير مقبول، ولكنهم يلجأون إلى هذه الأساليب في حالة قيام أبنائهم بسلوك مقبول أو جيد. كما أيدت نسبة قليلة جداً فكرة استخدام أساليب تأديب مختلفة مع الأبناء تبعاً للموقف، وصنفت نسبة تتجاوز نصف العينة نفسها على كونها تتبع أسلوباً ثابتاً في تأديب أطفالها. وتنسجم هذه النتيجة مع النتائج السابقة التي تشير إلى عدم كفاءة أساليب التأديب التي يتبعها معظم أفراد عينة الدراسة مع أبنائهم.

فيما يتعلق بالتأديب تبعاً لنوع جنس المربي وجنس الأطفال، تبين النتائج أن ثلثي عينة الدراسة توافق وتوافق بشدة على أن الرجل وليست المرأة هو الذي يجب أن يتولى تأديب الأطفال، وأن المرأة تفسد الأطفال بتدليلها لهم، وأن نصف العينة تقريباً، توافق وتوافق بشدة، على أن إساءة الأم إلى الطفل أسوأ وأشد من إساءة الأب إليه، وأن معظم المشكلات الزوجية والأسرية تحدث أمام الأطفال. وتبين أيضاً، أن معظم الوالدين يوافقون ويوافقون بشدة على ضرورة معاملة الأطفال الذكور بأسلوب قاسٍ وعنيف، في حين أيدت نسبة قليلة جداً أن يتعامل الوالدان/الوالدين مع الأطفال الإناث بأسلوب خاص مناسب لكي يصبح نساء صالحات في المستقبل. تعكس هذه النتائج مجملها التمييز بين الجنسين والتعامل معهما بأسلوب مختلف يعكس ثقافة المجتمع الذكوري والأبوي الذي يسود المجتمع الأردني.

فيما يتعلق بموقف الوالدين من استخدام العنف، يؤيد معظم الوالدين السماح لأبنائهم لأن يشاهدوا أفلام المغامرات التلفزيونية التي تتضمن القتل والعنف، في حين لا توافق نسبة عالية منهم على أن مشاهدة العنف في التلفزيون مسؤولة عن الكثير من سلوك العنف لدى الأطفال. وتوضح هذه النتيجة أيضاً، عدم موافقة معظم الوالدين على ضرورة تخصيص وقت كافٍ لمتابعة نوعية ما يشاهده أبنائهم من الأفلام والمسلسلات التلفزيونية مما يعكس خطورة عدم وعيهم بالدور السلبي الذي تمثله هذه النماذج

امتلاك معلومات كافية عن كيفية التصرف في مثل هذه المواقف، أو عن موقف أسرة الطفل. إن ترى نسبة تتجاوز ثلث العينة أن ذلك قد يعود إلى عدم الرغبة في التورط في الموضوع. أما بخصوص الإجراءات التي يتخذها المستجيب في حالة تأكده من حدوث الإهمال أو الإساءة، تبين أن نسبة قليلة جداً تبلغ السلطات الرسمية، أو لا تقوم بشيء، أو أنها لا تعرف ما الذي يمكن أن تفعله، في حين تتحدث نسبة عالية تتجاوز نصف العينة إلى الأبوين فقط، ونسبة قليلة تتحدث إلى الآخرين.

أخيراً، فيما يتعلق بمعرفة خطوات التبليغ، تبين أن أكثر من نصف المستجيبين لا يعرفون تلك الخطوات مقابل نسبة قليلة تعرف الخطوات أو غير متأكدة من معرفتها. وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات الغربية (Market Street Research, Inc, University of Massachusetts Poll and Massachusetts Kids Count, 2003)، التي أظهرت أن نسبة عالية من عينة الدراسة لا تعرف ما الذي عليها أن تفعله لمواجهة حالات الإساءة. وتبرز خطورة هذه المعلومات في عدم إلمام نسبة عالية من الوالدين بالإجراءات الواجب اتخاذها للتعامل مع حالات الإهمال والإساءة مما يثير التساؤل ويؤكد ضرورة توفير برامج توعوية مباشرة وجهود مكثفة لتوعية أفراد المجتمع. كما تبرز خطورة هذه البيانات من المنظور الإيكولوجي (Garbarino, 1977)، الذي يرى أن الأسرة المعزولة عن الأنظمة أو الخدمات المجتمعية الداعمة يُعد بيئة خصبة لممارسات العنف الأسري.

أما فيما يتعلق بالجزء الخامس والأخير من أسئلة الدراسة، حول موقف الوالدين من تأديب الأطفال، وتجنب التأديب، وكفايته، ونوعيته، وتبعيته (حسب نوع جنس المربي والطفل). أشارت نسبة عالية من المستجيبين أنها توافق وتوافق بشدة على ترددهم في فرض القوانين على الأبناء، ويحرصون كذلك على عدم قيامهم أو قيام أفراد الأسرة الآخرين من البالغين بإزعاج أبنائهم عندما يخطئون؛ كما تبين أن أكثر من ثلثي الوالدين يوافقون ويوافقون بشدة، على أن الطلب من الأبناء القيام بالمساعدة في المهام المنزلية أو الأعباء الأخرى سيؤدي إلى حدوث مشاكل أكبر معهم؛ وأن الأبناء سيكرهونهم في حال إجبارهم على الطاعة. تشير هذه النتائج إلى اتسام معظم أفراد عينة الدراسة بنمط التأديب المتسامح الذي يعكس أنهم، على الرغم من كونهم قد يكونون دافئين ومتقبلين لأطفالهم، يتجنبون تأديب أطفالهم ويفتقرون إلى المهارات الوالدية الجيدة الواجب أن تتصف بالضبط والتأديب الحازم. وتبرز خطورة هذا الأسلوب في أن الأطفال الذين يتعرضون لأساليب والدية متسامحة ومتساهلة، يصبحون في الفترات العمرية اللاحقة - وهم راشدون- أفراداً تنقصهم الكفاءة لمتابعة الخطط الحياتية المختلفة كما قد يظهرون ضبطاً سيئاً لدوافعهم (Wallace, 2005).

أما في مجال كفاءة التأديب، أشارت النتائج إلى أن نسبة تتجاوز نصف العينة توافق وتوافق بشدة، على توقع تغيير سلوك

حالات الإساءة للأطفال، وعدم الإلمام بأساليب تأديب وضبط سلوك الأطفال، وعدم الوعي بخطورة قضايا اللجوء لأساليب الضرب البدني في معاقبة الأبناء، والتقليل من أهمية ودور المرأة في تربية الأطفال، وتعرض الأطفال لمشاهدات العنف الزوجي، ومعاملة الذكور بقسوة وعدم التفرقة بين الأبناء من الجنسين في المعاملة. هذا بالإضافة إلى الموقف العام من قضية استخدام العنف سواء في علاقات الأبناء بأقربائهم، أو بوصف الإهمال والإساءة الجسدية والجنسية قضايا وأموراً عائلية خاصة بحتة يجب عدم التدخل الرسمي فيها، وأن أفلام التلفزيون والسينما العنيفة لا تقود الأطفال لممارسة لسلوك العنف مع الآخرين، وعدم الممانعة بتعرض الأبناء لمشاهدة أفلام العنف دون رقابة، وعدم الوعي بأهمية المراجعة المبكرة واللجوء لاستشارة الأخصائيين النفسيين أو الاجتماعيين. تُعد جميع هذه القضايا مواضيع أساسية يجب أن تستهدفها الدراسات المستقبلية وبرامج التدخل والإرشاد الأسري لمنع تفاقم مشكلة الإهمال والإساءة للأطفال في الأردن.

تؤكد نتائج هذه الدراسة أن تقدير حجم مشكلة العنف ضد الأطفال والإساءة إليهم، يرتبط مباشرة بدرجة إحساس المجتمع وإدراكه لهذه المشكلة، إضافة إلى توجهات ثقافة المجتمع نحو الطفل ودوره من ناحية، وحول أساليب تأديب الطفل وتربيته من ناحية أخرى. ويرتبط كذلك بمجموعة من المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والقيم والعادات السائدة في المجتمع، إضافة إلى التشريعات القانونية المقررة ذات العلاقة المباشرة بتحديد أنماط السلوك الإجرامي وغير الإجرامي وفقاً للنصوص القانونية. من هنا يتضح دور منظومة القيم الاجتماعية والقوانين والتشريعات في تحديد معنى الإساءة للطفل، وأنواعها، وصورها وأشكالها في أي مجتمع من المجتمعات. فخطورة البيانات التي تتضمنها هذه الدراسة تستدعي التحرك السريع والفاعل لمواجهة والتعامل مع أسبابها الحقيقية الموجودة خلف الأبواب الموصدة.

المصادر والمراجع

أبو السندس، رنا. (2004). دور المعهد الدولي لتضامن النساء/ الأردن في تقديم المساعدة للنساء والفتيات وأثر ذلك في الحد من إساءة معاملة الأطفال. ورقة عمل في المؤتمر العربي الأول للجمعية الدولية للوقاية من إساءة معاملة الأطفال خلال الفترة من 2004/2/25-23.

أبو درويش، منى علي صبح. (2003). دراسة نفسية لمشكلة العنف الذي يتعرض له الأطفال داخل الأسرة في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة. جمهورية مصر العربية.

آل مبارك، حنان عبد الكريم بن صالح. (2002). برنامج الخدمة الاجتماعية لضحايا العنف من النساء والأطفال في

الإعلامية. كما أظهرت النتائج أن أكثر من نصف العينة تؤيد ضرب أبنائها لزملائهم دفاعاً عن النفس، ولا ينزعج معظمهم من اعتداء أبنائهم على الآخرين بمعزل عن الأسباب؛ وأنهم يؤيدون فكرة أن العراك اللفظي والجسدي يساعد أبناءهم على الاحتفاظ بعلاقات أفضل مع الأطفال الآخرين؛ ولا ينزعجون من تعرض أبنائهم لرؤية مشاهد عنف واقعية؛ كما أن نصف العينة لا تجد مانعاً من تمتع أبنائها بسمعة أنهم أطفال لا يغلبهم أحد؛ وترى نصف العينة تقريباً أنها تجهل الكثير من قواعد التربية الصحيحة. توضح هذه النتائج بمجملها النزعة للعنف السائدة في المجتمع الأردني ودرجة التسامح مع حالات العنف واعتباره وسيلة شائعة ومقبولة للتعامل الاجتماعي لتوارثها الأجيال. ويرى معظم أفراد العينة أيضاً أن ممارسات الإهمال والإساءة الجسدية والجنسية، أمر عائلي داخلي خاص يجب عدم تدخل السلطات فيه؛ وأن نصفها تقريباً، ترى أن الوالدين لا يقومون بتوعية جيدة لأبنائهم كما كان يفعل الوالدين معهم في السابق. ويتضح من النتائج كذلك، أن معظم أفراد العينة لا يوافقون على كون الوالدين لا يمشون وقتاً كافياً مع أبنائهم؛ وعلى كونهم يترددون بخصوص ما يجب فعله لتربية أبنائهم؛ وأن عمل الأم يؤثر سلباً على الأطفال؛ كما أكد معظم أفراد العينة على عدم الموافقة على حاجة الوالدين إلى استشارة الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين.

على ضوء بيانات هذه الدراسة، يمكننا القول إن الإساءة للأطفال ما زالت تحدث في كل دولة، وأنها ظاهرة تتعدى الحدود الاجتماعية والثقافية والإثنية، وما زالت هناك حاجة للمزيد من البيانات من أجل رسم صورة كاملة عن حجم هذه المشكلة.

وعلى الرغم من كون نتائج هذه الدراسة، تبقى مقيدة بخصائص أفراد العينة ومدى دقتهم وصدق استجاباتهم، إلا أنها قد وفرت بيانات غزيرة تعكس جزئياً وعي نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة بخطورة المشكلة وجديتها، وأنها في تصاعد، وبقسوة الآثار النفسية المترتبة عليها، مما يجعل هذه الفئة من أفراد عينة الدراسة من الوالدين جاهزين لأي تدخل إرشادي من شأنه تحسين إدراكاتهم وممارساتهم نحو هذه القضية الاجتماعية الحاسمة. بالإضافة إلى ذلك، ألفت نتائج هذه الدراسة الضوء على العديد من مؤشرات القصور في إدراك واقع المشكلة والجوانب المحيطة بها لدى نسبة مرتفعة إلى حد ما من أفراد عينة الدراسة، والتي تُعد هي البيئة الخصبة والممهدة لحدوث وشيوع الإساءة للأطفال في المجتمع الأردني. ويتحدد أول هذه المؤشرات في ضعف إدراك وعي المفحوصين بالمرحلة العمرية التي قد يكون الطفل أكثر عرضة للإساءة فيها، وفي عدم الإلمام باحتمالية انتشار دورة العنف عبر الأجيال من خلال تحول الطفل المساء إليه إلى والد مسيء، وعدم الاعتراف بكون الأب يشارك الأم المسؤولية الرئيسية عن ممارسات الإهمال والإساءة الجسدية للأطفال، أو كون أحد أفراد الأسرة أو الأقارب هو الشخص المسؤول عن الإساءة الجنسية للأطفال، وعدم المعرفة بخطوات التبليغ عن

المجتمع الأردني. مجلة دراسات، العلوم الإنسانية، 34(2)، 1-30.

الصويغ، سهام عبد الرحمن. (2003). الإساءة إلى الأطفال وإهمالهم: دراسة ميدانية في مدينة الرياض. مجلة الطفولة والتنمية، 3 (9)، 29-70.

الطراونة، فاطمة. (1999). أشكال إساءة المعاملة الوالدية للطفل وعلاقتها بالتوتر النفسي لديه و ببعض الخصائص الديموغرافية لأسرته. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

علاء الدين، جهاد محمود. (2007). واقع الإساءة إلى الأطفال في الأردن: حصيلة البحث العلمي خلال العقود الثلاثة الأخيرة (1980-2007). بحث مقدم في المؤتمر الثالث للجمعية الأردنية للبحث العلمي. تشرين الثاني، 2007، عمان، الأردن.

العورتاني، وفاء سلامة. (2004). إساءة تعامل المدرسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القضاة، خالد. (1999). الإكتهاب لدى الأطفال وعلاقته بالبيئة الأسرية والكفاءة المدركة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القيسي، لما ماجد موسى. (2006). إساءة معاملة الطفل وعلاقتها بالمشكلات النفسية لديه وبالتكيف الزواجي لدى الوالدين. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

منظمة اليونيسيف. (1998). وضع الأطفال في العالم. مكتب اليونيسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، المطبعة الوطنية، عمان، الأردن.

منظمة اليونيسيف. (2006). إتفاقية حقوق الطفل. المكتب الإقليمي في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، عمان، الأردن. مستمدة بتاريخ 5-7-2007 من الصفحة الإلكترونية: http://www.unicef.org/jordan/arabic/resources_1951.html

الibas، تيسير؛ والحديدي، مؤمن؛ وجهشان، هاني؛ والسرحان، تغريد؛ ورطوط، سيد. (2001). عوامل الخطورة المؤدية للإساءة لدى فئة من الأطفال المُساء إليهم في

مستشفى الملك عبد العزيز العسكري بالسعودية- دراسة اجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الأمين العام للأمم المتحدة. (2006). دراسة الأمين العام للأمم المتحدة حول العنف ضد الأطفال، التقرير الإقليمي- منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. مستمدة بتاريخ 16-7-2007 من الصفحة الإلكترونية: http://www.megdaf.org/article_details.aspx?article_id=124&scid=14&cid=6

البليسي، بشير صالح. (1997). حجم مشكلة إساءة معاملة الطفل في المجتمع الأردني. ورقة عمل مقدمة لندوة الإساءة للطفل، جمعية نهر الأردن بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة / اليونيسيف، عمان، الأردن.

الحاج، أحمد. (1999). العنف الأسري ضد الطفل في المجتمع الأردني. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

خلقي، هند صلاح الدين. (1990). العلاقة بين الإساءة الجسدية والجنسية وبعض المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالأسرة المسيئة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

دائرة الإحصاءات العامة الأردنية. (2004). إحصاءات السكان في الأردن. عمان، الأردن مستمدة بتاريخ 15-2-2007 من الصفحة الإلكترونية <http://www.dos.gov.jo>

الدباغ، هالة محمد سعيد. (2005). علاقة البنى المعرفية اللاتكيفية للوالدين والممارسات الوالدية بالبنى المعرفية اللاتكيفية والاكتهاب لدى المراهقات. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ربيبات، صبري. (1988). حجم وأشكال الإساءة للأطفال في الأردن. إدارة المعلومات والدراسات، مديرية الأمن العام، عمان، الأردن.

رطوط، السيد عادل. (2001). أنماط الإساءة الواقعة على الأطفال من قبل أفراد أسرهم وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الزويد، محمد؛ وعكروش، ميسون. (2006). المسؤولية التربوية والأخلاقية للأسرة تجاه أنماط الإساءة إلى الأطفال في

- Kaufman, J. and Ziegler, E. (1993). The intergenerational transmission of abuse is overstated. In Gelles, R. J., and Loseke, D. (eds.), *Current controversies on family violence*. (pp. 209-221). Sage, Newbury Park, CA.
- Kluft, R. P. (1984). Multiple personality in childhood. *Psychiatric Clinics of North America*, 7, 121-134.
- Kronenberg, W. G. and Meyer, R. G. (1996). *The child clinician's handbook*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Kwong, M. I., Bartholomew, K. and Dutton, D. G. (1999). Gender differences in patterns of relationship violence in Alberta. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 31 (3), 150- 160.
- Levi, B. H. and Brown, G. (2005). Reasonable suspicion: A study of Pennsylvania pediatricians regarding child abuse. *Pediatrics*, 116 (1), 5-12.
- Margolin, G. (1998). Effects of witnessing violence on children. In P. K. Trickett and C. J. Schellenbach (Eds.), *Violence against children in the family and the community* (pp. 57-101). Washington, D. C: American Psychological Association.
- Market Street Research, Inc. Northampton, Massachusetts. (2003). *Attitudes, beliefs, and actions taken relating to child sexual abuse in the seven - county twin cities metropolitan area of Minnesota*. Retrieved March 16, 2007 from http://www.stopitnow.com/mn/Complete_Survey.pdf
- Miller, A. (1990). *Banished knowledge: Facing childhood injuries*. New York: DoubledayPub. Co.
- National Committee for the Prevention of Child Abuse (NCPA). (1990). *Public attitudes and action regarding child abuse and its prevention*. Chicago, USA.
- North Dakota State Data Center-North Dakota State University. (2005). *North Dakota statewide child abuse and neglect study*. Retrieved March 13, 2007 from <http://www.StopChildAbuseND.com>.
- O'Leary, D. K. (1988). Physical aggression between spouses: A social learning theory perspective. In V. B. Van Hasselt (ed.), *Handbook of family violence* (pp. 31- 55). New York: Plenum.
- Orton, G. L. (1997). *Strategies for counseling with children and their parents* (pp.81-125). Pacific Grove, CA: Brooke Cole.
- Osofsky, J. D. (1995). The effects of violence exposure on young children. *American Psychologist*, 50, 782-788.
- Schewe, P. A. (Ed.) (2002). *Preventing violence in relationships: Developmentally appropriate*
- المملكة الأردنية الهاشمية. مستمدة بتاريخ 22-6-2007.
من الصفحة الإلكترونية:
<http://www.amanjordan.org/conferences/vaciaw/main.htm>
- American National Research Council [NCR]. (1993). *Understanding child abuse and neglect*. Washington, DC: National Academy Press.
- Barnett, O. W. Perrin, R. D. and Miller- Perrin, C. L. (2004). *Family violence across the life span: An introduction*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development research perspectives, *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Cicchetti, D. and Toth, S. L. (1995). Developmental psychopathology and disorders of affect. In D. Cicchetti and D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 2, pp. 369-420). New York: Wiley.
- Deblinger, E., McLeer, S. V., Atkins, M. S., Ralphe, D. and Foa, E. (1989). Posttraumatic stress in sexually abused, physically abused, and non-abused children. *Child Abuse and Neglect*, 13, 403-408.
- Dhooper, S. S., Royse, D. D., and Wolfe, L. C. (1991). A statewide study of the public attitudes toward child abuse. *Child Abuse and Neglect*, 15, 37- 44.
- Evocative Knowledge Object [EKOS] Research Associates Inc. (2002). Public attitudes towards family violence: A syndicated study final report, May 2002. Retrieved January, 8, 2007 from <http://www.cccw-cepb.ca/DocsEng/FamilyViolenceSurvey.pdf>
- Fontana, V. J. (1984). When systems fail: Protecting the victim of child abuse. *Children Today*, 13(4), 14-18.
- Garbarino, J. (1977). The human ecology of child maltreatment. *Journal of Marriage and the Family*, 39, 721-735.
- Gelles, R. J. and Cornell, C. P. (1990). *Intimate violence in Families* (2nd. ed.). New Delhi: Sage.
- Jaffe, P., Wolfe, D. A. and Wilson, S. K. (1990). *Children of battered women*. CA: Sage Pub. Co.
- Jaffe, P., Wolfe, D. A., Wilson, S. K. and Zak, L. (1986). Similarities in behavioral and social maladjustment among child victims and witnesses to family violence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56(1), 142-146.

- University of Rochester Medical Center [URMC]. (2000). *Child Abuse reporting*. Retrieved March 16, 2007 from <http://www.urmc.rochester.edu/pr/News/archive/abuse.html>
- U.S. Department of Health and Human Services. (1999). *Blending perspectives and building common ground. A report to Congress on substance abuse and child protection*. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office. Retrieved March, 17, 2007 from [http:// aspe.hhs.gov/](http://aspe.hhs.gov/)
- Wallace, H. (2005). *Family violence: Legal, medical, and social perspectives*. Allyn and Bacon, Inc.
- Walker, E., Katon, W., Harrop-Griffiths, J., Holm, L., Russo, J. and Hickok, L. R. (1988). Relationship of chronic pelvic pain to psychiatric diagnoses and childhood sexual abuse. *American Journal of Psychiatry*, 145, 75-80.
- Wilbur, C. B. (1984). Multiple personality and child abuse. An overview. *Psychiatry Clinical North Am*, 7(1), 3-7.
- Wolfgang, M. and Ferracuti, F. (1982). *The subculture of violence* (2nd. edition). London: Travistock.
- World Health Organization-WHO. (1996). *World Health Assembly. Prevention of violence, public health priority. Resolution no. WHA 49, 25*.
- World Health Organization-WHO. (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention, Geneva, 29-31 March, 1999, World Health Organization, Social Change and Mental Health, Violence and Injury Prevention, pp. 13-17*. Retrieved March, 13, 2008 from <http://www.yesican.org/definitions/WHO.htm>
- World Health Organization-WHO.(2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. Retrieved March, 17, 2007 from http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/neglect/en
- Yoshihama, M. and Sorenson, S. B. (1994). Physical, sexual, and emotional abuse by male intimates: Experiences of women in Japan. *Violence and Victims*, 9(1), 63-77.
- intervention across the life span*. Washington, DC: APA Books.
- Shonkoff, J. P. and Meisels, S. J. (Eds.) (2000). *Handbook of early childhood intervention* (2ed). NY: Cambridge University Press.
- Skowron, E. and Reinemann, D. H. S. (2005). Effectiveness of psychological interventions for child maltreatment: A meta-analysis. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42 (1), 52-71.
- Spector, M. and Kitsuse, J. (1977). *Constructing social problems*. Menlo Park, CA: Cummings.
- Steele, B. (1980). Psychodynamic factors in child abuse. In C. Kempe and R. Helfer (Eds.), *The battered child*. Chicago: University of Chicago Press.
- STOP IT NOW and Market Street Research, Inc. (1997). *Perceptions of child sexual abuse as a public health problem*. Vermont, September 1995. Morbidity and Mortality Weekly Report, MMWR, 46 (34), 801-803.
- Straus, M. A. (1991). Family violence in American families: Incidence rates, causes, and trends. In D. D. Knudsen and J. L. Miller (Eds.), *Abused and battered: Social and legal responses of family violence. Social institutions and social change* (pp. 17-34). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Straus, M. A. (1999). *Child report and adult recall versions of the revised conflict tactics scales*. Durham, NH: Family Research Laboratory, University of New Hampshire.
- Thompson, R. A. (1993). Developmental research and legal policy: Toward a two-way street. In D. Cicchetti and S. L. Toth (Eds.), *Child abuse, child development, and social policy* (pp. 75-115). Norwood, NJ: Ablex.
- Thompson, R. A. and Wilcox, B. L. (1995). Child maltreatment research. Federal support and policy issues. *American Psychologist*, 50, (9), 789-793.
- University of Massachusetts Poll. , and Massachusetts Kids Count. (2003). *Child sexual abuse and public opinion in three Massachusetts Communities*. Retrieved March 16, 2007 from http://www.enoughabuse.org/files/Highlights_CommunityOpPolls.pdf

أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة*

معاوية أبو غزال وعبد الكريم جرادات**

تاريخ قبوله 2009/1/22

تاريخ تسلم البحث 2008/1/15

Adult Attachment Styles and their Relationship To Self-Esteem and Loneliness

Muawia Abu Ghazal and Abdul-Kareem Jaradat, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating the relationship between adult attachment styles and self-esteem and loneliness. The sample of this study consisted of 526 undergraduates from all faculties at Yarmouk University. The results showed that each of the anxious-ambivalent and secure attachment styles correlated significantly with self-esteem and loneliness. No significant relationship was found between the avoidant attachment style and self-esteem, nor between this style of attachment and loneliness. Likewise, regression analysis indicated that each of the anxious-ambivalent and secure attachment styles contributed significantly to the prediction of self-esteem and loneliness. Furthermore, it was found that the most common attachment style is the secure one. The counseling and educational implications of these findings are discussed. (Keywords: Attachment styles; Self-esteem; Loneliness).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة أنماط تعلق الراشدين بتقدير الذات والشعور بالوحدة. وتكونت عينة الدراسة من 526 طالباً وطالبة اختيروا من جميع كليات جامعة اليرموك. أظهرت النتائج أن كلا من نمطي التعلق القلق والأمن، قد ارتبط بشكل دال بتقدير الذات والشعور بالوحدة. ولم يتبين وجود علاقة دالة بين نمط التعلق التجنبي وتقدير الذات، ولا بين هذا النمط من التعلق والشعور بالوحدة. وبالمثل، فقد أظهر تحليل الانحدار أن كلا من نمطي التعلق القلق والأمن، قد ساهم بشكل دال في التنبؤ بتقدير الذات والشعور بالوحدة. إضافة إلى ذلك، تبين أن نمط التعلق الأمن هو أكثر أنماط التعلق شيوعاً. وقد نوقشت التضمينات الإرشادية والتربوية لهذه النتائج. (الكلمات المفتاحية: أنماط التعلق؛ تقدير الذات؛ الشعور بالوحدة).

خلفية الدراسة

تعد أنماط تعلق الراشدين، بشكل عام، امتداداً لتلك التي تكونت لديهم في طفولتهم. فالأطفال يعيشون في ظل ظروف مختلفة، ويتعرضون لأساليب تنشئه اجتماعية متنوعة، لها بالغ الأثر في تشكيل اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين، وفي تحديد علاقاتهم الشخصية. فالتعلق شكل من أشكال العلاقات الحميمة بين الطفل ومقدم الرعاية الذي يكون غالباً الام. وقد حاول العديد من علماء النفس الكشف عن طبيعة هذه العلاقة ودور كل من الطفل ومقدم الرعاية في تشكيلها، وأشكال هذه العلاقة ومدى استمرارية هذه الأشكال مع الزمن، وأثارها المستقبلية في شخصية الفرد وتوافقه الاجتماعي.

ويعرّف التعلق بأنه رابطة انفعالية قوية تؤدي إلى شعور الطفل بالسعادة والفرح والأمن عندما يكون قريباً من مقدم الرعاية، والشعور بالتوتر والانزعاج عندما ينفصل عنه مقدم الرعاية مؤقتاً (Lafreniere, 2000). أما اينزورث وبولي (Ainsworth and Bowlby, 1991) فيعرفانه بأنه رابطة انفعالية قوية يشكلها الطفل مع مقدم الرعاية الأساسي، وتصبح فيما بعد

أساساً لعلاقات الحب المستقبلية. ويعرفه شيفر (Shaffer) بأنه علاقة عاطفية قوية بين شخصين تتميز بالتبادل العاطفي والرغبة في المحافظة على القرب بينهما. ويكون التعلق الرئيس للطفل بأمه إلا أنه قد يتشكل تعلق بأفراد آخرين ممن يتفاعلون معه بشكل منتظم كالآب أو أحد الجدين أو بعض الأقارب (Eysench, 2001). أما باباليا واولد وفلدمان (Papalia, Old and Feldman, 1999) فقد أكدوا في تعريفهم للتعلق مساهمة كل من الطفل ومقدم الرعاية في نوعية رابطة التعلق فعرّفوه بأنه رابطة انفعالية قوية ومتبادلة بين الرضيع ومقدم الرعاية يساهم كل منهما في نوعية التعلق. وبناءً على ما تقدم، يرى الباحثان أن التعلق عاطفة قوية متبادلة بين الطفل ومقدم الرعاية، تعكس رغبة كل منهما في المحافظة على القرب بينهما، وتعد الأساس الذي تبنى عليه العلاقات الحميمة اللاحقة والتفاعلات الاجتماعية بشكل عام. وقد تعددت التفسيرات النظرية فيما يخص أسباب نشوء الرابطة التعلقية، فبعض العلماء يعتقدون أنها مرتبطة بإشباع الحاجات البيولوجية، بينما يعتقد آخرون أن لدى الطفل نزعة فطرية لتشكيل هذه العلاقة، فمثلاً يرى أنصار نظرية التحليل النفسي أن العلاقة الانفعالية بين الرضيع ومقدم الرعاية تعد أساساً

* خصّ بدعم مالي من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا/ جامعة اليرموك.

** كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2009، إربد، الأردن.

(Working Models)، وأن هذه النماذج تعمل على استمرارية أنماط التعلق وتحويلها إلى فروق فردية ثابتة. وتعد هذه النماذج أبرز المفاهيم في نظرية "بولبي" من حيث أنها الحلقة النماذج التاريخية التي تفسر كيفية تأثير ظروف الماضي بظروف الحاضر والمستقبل. ولهذا السبب ظهرت نظرية بولبي في التعلق كإطار نظري لدراسة العلاقات الإنسانية في مرحلة الرشد (Hazan and Shaver, 1987; Collins and Read, 1990). وتُعرف بيرك (Berk, 1999) النماذج العاملة الداخلية بأنها مجموعة من التوقعات المشتقة من الخبرات المبكرة مع مقدم الرعاية، تتضمن مدى وجود مقدم الرعاية، واحتمالية تقديمه للدعم أوقات الضيق والتوتر، بحيث تصبح هذه التوقعات موجهات للعلاقات الحميمة مستقبلاً أو هي تمثيل عقلي لعلاقة التعلق، التي تشكل أساساً للتوقعات في العلاقات الحميمة (Bowlby, 1969; Bretherton, 1990).

كما تُعرف النماذج العاملة بأنها خرائط معرفية (Cognitive Maps) أو تمثيلات أو مخططات (Schemes) أو خطط (Scripts) يمتلكها الفرد عن نفسه ككيونة مادية ونفسية، وعن بيئته المحيطة، وأنها قد تكون على مستويات من التعقيد تتراوح بين التراكيب الأولية إلى التراكيب المعقدة (Marrone, 1996).

ويذهب "بولبي" (Bowlby, 1988) للقول بوجود جانبين لهذه النماذج: جانب يتعلق بالذات، ويتضمن تقديراً لمدى جدارة الذات. وآخر يتعلق بالآخرين، ويتضمن تقديراً لمدى استجابتهم، والثقة بهم كشركاء اجتماعيين. فإذا كان مقدم الرعاية رافضاً للطفل وساخراً منه وغير حساس لحاجاته، فإن الطفل سوف يطور نموذجاً عاملاً يظهر فيه مقدم الرعاية على أنه شخص رافض وأن الطفل غير جدير بالمحبة. ومن جهة أخرى، إذا مر الطفل بخبرة شعر من خلالها أن مقدم الرعاية شخص مُحِب حساس يمكن الوثوق به، فإنه عندئذٍ يطور نموذجاً عاملاً يظهر به أن ذلك الشخص جدير بالمحبة والثقة.

ويرى "بولبي" أنه رغم بقاء النماذج العاملة الداخلية مفتوحة أمام الخبرات الجديدة عند تفاعل الطفل مع أشخاص جدد، إلا أنها مع ذلك تميل نحو الاستقرار والثبات، لأن الطفل سيختار شركاءه ويشكل علاقاته الجديدة بطريقة تنسجم مع النموذج العامل الموجود لديه مسبقاً. كما يرى أن النماذج العاملة ستقاوم التغيير بمجرد تشكلها لأنها تعمل خارج إدراك الطفل ووعيه، ولأن المعلومات الجديدة سيتم تمثيلها في النموذج الموجود سلفاً. فعندما يواجه الطفل خبرات ومواقف جديدة، سيخضع الطفل هذه الخبرات والمواقف للنموذج العامل الموجود لديه، متجاهلاً بذلك الأدلة الواضحة التي تدحض هذا النموذج (Lafreniere, 2000).

وقد أكد "لايدون" (Lyddon, 2001) صحة هذه الفكرة في حديثه عن اضطرابات الشخصية وعلاقتها بنظرية التعلق وأنماطه.

للعلاقات المستقبلية اللاحقة، فإطعام الطفل وإشباع حاجاته البيولوجية يعدان السياق الرئيس لتشكيل رابطة التعلق. وهكذا، فإن نظرية التحليل النفسي ربطت التعلق بسلوك الرضاعة، الذي لا يشبع حاجة جسمية لدى الطفل فحسب، بل يلبي رغبة جنسية لديه أيضاً، وفقاً للمرحلة الأولى من مراحل النمو النفسي الجنسي في نظرية "فرويد" وهي المرحلة الفمية.

أما بعض أنصار المدرسة السلوكية، فقد فسروا التعلق باستخدام مفهوم خفض الدافع (Drive Reduction) الذي اقترحه "هل". فالأم تقوم بإشباع جوع الطفل (دافع أولي)، بعد ذلك يصبح وجود الأم دافعاً ثانوياً (متعلماً)، لأن وجود الأم يقترن بشعور الطفل بالراحة والشبع. ونتيجة لذلك، يتعلم الطفل تفضيل كل أشكال المثيرات التي تترافق مع الإطعام، ومن ضمنها العناق اللطيف للأم والابتسامات الدافئة والكلمات الرقيقة. وقد رفض "سكنر"، صاحب نظرية التعلم الإجرائي، فكرة (هل) التي تشير إلى أن خفض الدافع هو المسؤول عن تعلق الطفل بأمه. فسلوك التعلق من وجهة نظره يزداد ويثبت من خلال ما يتبع هذا السلوك من معززات متنوعة كالطعام والإطراء، أو الحصول على ألعاب. فإذا تم تعزيز مجموعة كبيرة من سلوكيات الطفل؛ فإن ذلك سيؤدي إلى تشكل رابطة تعلق قوية. أما عند استخدام العقاب أو التوبيخ أو سحب بعض الامتيازات؛ فإن النتيجة ستكون خفض سلوك التعلق (أبو غزال، 2007).

وتعد نظرية "بولبي" (Bowlby) الايثولوجية وجهة نظر مقبولة في الوقت الحاضر. إذ أنها أكدت فكرة أنصار مدرسة التحليل النفسي، من حيث أن نوع التعلق مع مقدم الرعاية له تضمينات عميقة ومهمة لشعور الطفل بالأمن وقدرته على تشكيل علاقة مفعمة بالثقة. وتمتاز نظرية "بولبي" عن النظريات الأخرى، التي فسرت التعلق، بتركيزها على الدور النشط الذي يؤديه الطفل حديث الولادة في نشوء هذه العلاقة.

ويؤكد بولبي (Bowlby, 1982) أن الطفل البشري يولد مزوداً، مثله مثل صغار الأنواع الأخرى من الحيوانات، بمجموعة من السلوكيات الفطرية التي تجعل مقدمي الرعاية بالقرب منه، وبالتالي تزيد من فرص بقائه مثل سلوك الرضاعة والابتسام والإمساك بالأم والتحديق في وجهها وعيونها، ويعتقد أن هناك نظاماً سلوكياً تعلقياً يتضمن مجموعة من أنماط السلوك وردود الفعل الانفعالية، تهدف إلى المحافظة على القرب من مقدم الرعاية الأولي. ويرى أن لهذا النظام ثلاث وظائف أساسية هي: تحقيق القرب من مقدم الرعاية، وتوفير ملاذ آمن للطفل، إذ يهرع الطفل إلى الأم في مواقف الخطر والتهديد بحثاً عن الدعم والشعور بالراحة، واتخاذ الأم قاعدة آمنه ينطلق منها الطفل للقيام بنشاطات استكشافية في بيئته المحيطة.

وأكد "بولبي" (Bowlby, 1988) أن الطفل عندما يتفاعل مع الآخرين يشكل ما يسمى بالنماذج العاملة الداخلية (Internal

شعوره بالارتياح لبقائه قريباً من الآخرين، ويصعب عليه الثقة بهم والاعتماد عليهم، ويشعر بالقلق عندما يقترب منه شخص ما كثيراً؛ وتعلق قلق متناقض وجدانياً Anxious-Ambivalent Attachment، ويشير أصحاب هذا النمط بأن الآخرين يرفضون الاقتراب منهم، ويشعرون بالقلق لأن نظرائهم لا يهتمون بهم، على الرغم من أن لديهم الرغبة بأن يكونوا قريبين جداً من نظرائهم.

وقد وجد هازان وشيفر (Hazan and Shaver, 1987) (1990) في دراستين لهما على عينتين مستقلتين، أن نسبة هذه الأنماط في الدراسة الأولى هي: 56% تعلقاً آمناً، و25% تعلقاً تجنبياً، و19% تعلقاً قلقاً متناقضاً وجدانياً. أما في الدراسة الثانية، فقد بلغت هذه النسب، 56% تعلقاً آمناً، و23% تعلقاً تجنبياً، و21% تعلقاً قلقاً متناقضاً وجدانياً. كما وجد أيضاً أن هذه النسب تشابه تلك التي وجدت في دراسة أنماط تعلق الرضع في الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد طور "بارثولوميو" "وهوروفتزر" (Bartholomew and Horowitz, 1991) نموذجاً متقدماً لتعلق الراشدين يتضمن بعدين. وينسجم هذا النموذج مع النماذج العاملة الداخلية التي افترضها بولبي (نموذج الذات ونموذج الآخرين). فالبعد الأول، في النموذج، يتضمن التمييز بين الذات والآخرين، بينما يتضمن البعد الثاني إيجابي / سلبي. وبناء على التقاطع بين هذين البعدين، فإن الناتج أربعة أنماط لتعلق الراشدين هي: تعلق آمن Secure Attachment يتميز الأفراد الذين يسود لديهم هذا النمط من التعلق بأن لديهم نماذج عاملة داخلية إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين، فالأفراد ذوو التعلق الآمن يثقون بأنفسهم كما أنهم يثقون بالآخرين؛ وتعلق منشغل Preoccupied Attachment يتميز الأفراد في هذا النمط بأن لديهم نماذج عاملة داخلية سلبية نحو الذات وإيجابية نحو الآخرين، ويتمثل ذلك بإحساسهم بعدم جدارتهم بمحبة الآخرين، وبتقييمهم الإيجابي للآخرين، كما أنهم يمتلكون رغبة قوية بتشكيل علاقات حميمة كي يحصلوا على قبول الآخرين؛ وتعلق رافض Dismissive Attachment يتميز الأفراد في هذا النمط بأن لديهم نماذج عاملة داخلية إيجابية نحو الذات وسلبية نحو الآخرين، ويعد تجنبهم للعلاقات مع الآخرين وسيلة للوقاية الذاتية Self-Protective Mechanism من الرفض وخيبة الأمل؛ وتعلق خائف Fearful Attachment يشير إلى نماذج عاملة داخلية سلبية نحو الذات وكذلك نحو الآخرين، إذ يتميز الأفراد في هذا النمط بشعورهم بعدم الكفاءة، إلى جانب اعتقادهم أن الآخرين غير جديرين بالثقة. ومما تجدر الإشارة إليه أن نمط التعلق القلق المتناقض وجدانياً، وفقاً لتصور "هازان" وشيفر"، مرادف لنمط التعلق المنشغل في تصور "بارثولوميو" "وهوروفتزر" (Deniz, Hamart and Ari, 2005).

هذا ولم يفترض "بارثولوميو" (Bartholomew, 1990) أن يُظهر كل فرد من الأفراد نمط تعلق واحد بعينه. فهو يرى أن من

فقد أشار أن هناك مصدرين لاستمرارية أنماط التعلق عبر الزمن، الأول: إن الاتجاهات والمشاعر الخاصة بالتعلق، التي تستمر إلى مراحل نمائية متأخرة (الرشد) ليست نتيجة للنماذج العاملة الداخلية المتشكلة في مرحلة الطفولة فحسب، بل إن هذه النماذج تدوم وتستمر عند مواجهتها لمواقف وخبرات تنسجم مع النماذج العاملة التي تشكلت مبكراً.

أما المصدر الثاني فهو الطريقة التي تصبح من خلالها بنية أو تركيب الشخصية مثبتة ذاتياً (Self-Confirmation) من خلال آليات التمثيل، مثل هذه الآليات تعمل على تقييد الخبرات من أجل أن يتم تمثيلها بناءً على اعتقادات جاهزة، فهذه الآليات تطابق الخبرات مع التراكيب المعرفية الجاهزة والتميزة بعدم مرونتها في التعامل مع معلومات جديدة (Lyddon, 1993; Mahoney, 1991).

ومن الجدير ملاحظته أن الأفراد ذوي التعلق الآمن يتميزون بنظام ذاتي (Self-System) منفتح نسبياً على المعلومات الجديدة أو التغذية الراجعة القادمة من البيئة الخارجية. فالنماذج العاملة الداخلية لهؤلاء الأفراد تعكس توازناً نسبياً بين عملية التمثيل (Assimilative Process) وعملية المواءمة (Accommodative Process). وهكذا، فإن نظام الذات الآمن مرناً نسبياً ومنفتح أمام التعلم والتغيرات الجديدة.

أما نظام الذات للأفراد ذوي التعلق غير الآمن، فهو مغلق نسبياً أمام المعلومات الجديدة فنماذجهم العاملة الداخلية تعمل بشكل أساسي بصيغة تمثيلية (Assimilative Mode). وبعبارة أخرى، فإن أنظمة الذات مسيطر عليها من عملية التمثيل، الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى عدم الانفتاح أمام المعلومات الجديدة. فمثل هذه النماذج العاملة تميل لأن تتمثل معظم المعلومات الجديدة بناءً على قواعد موجودة، حيث يتم الانتباه انتقائياً للمعلومات التي تتوافق مع هذه القواعد، وتجاهل المعلومات التي لا تنسجم معها (Mikulincer, 1997).

وبناءً على افتراض استمرارية أنماط التعلق، يرى هازان وشيفر (Hazan and Shaver, 1987) أن مشاعر الفرد وسلوكياته وأفكاره في العلاقات الرومانسية، تخضع لعمليات التعلق بمقدم الرعاية في مرحلة الطفولة. ولاختبار هذه الفكرة قاما ببناء مقياس لأنماط التعلق في مرحلة الرشد، يعكس الأنماط الأساسية للتعلق التي لاحظها باحثو التطور لدى الرضع. ووفقاً لتصور هازان وشيفر (Hazan and Shaver, 1987)، يوجد ثلاثة أنماط للتعلق هي: تعلق آمن Secure Attachment، يسهل على أفراد هذا النمط الاقتراب من الآخرين، والثقة بهم والاعتماد عليهم، ويشعرون بالارتياح لأن الآخرين يثقون بهم أيضاً ويعتمدون عليهم، ولا يقلقون من أن الآخرين سيهجرهم وسيخلون عنهم، كما أنهم لا يقلقون من اقتراب الآخرين منهم؛ وتعلق تجنبى Avoidant Attachment، ويتميز هذا النمط بإقرار صاحبه بعدم

الأفضل النظر إلى تعلق الراشدين على أنه متعدد الأنماط، وبالتالي فإن كل فرد قد يظهر لديه نمط أو أكثر من هذه الأنماط.

وقد حظيت أنماط تعلق الراشدين باهتمام واسع ومكثف من المختصين في أغلب ميادين علم النفس، لما لهذه الأنماط من صلة وثيقة بشخصية الإنسان وسماتها، وتفاعلاته الاجتماعية، وتوافقه النفسي بشكل عام. إذ تميزت علاقات الراشدين من ذوي التعلق غير الآمن، بالاعتمادية والشك والسخط والتردد، بينما اتضح وجود مستويات عالية من الاعتمادية المتبادلة، والثقة والالتزام والرضا في علاقات الأفراد الموسومين بالتعلق الآمن (Simpson, 1990).

وفي مجال العمل، تميز أداء الموظفين ذوي التعلق الآمن بالثقة، وعدم الخوف من الفشل، وعدم السماح لعملمهم بعرقلة علاقاتهم الحميمة، في حين أن الخوف من الرفض أدى إلى عرقلة العمل لدى الموظفين ذوي التعلق القلق المتناقض. أما الموظفون ذوو التعلق التجنبي، فقد استخدموا العمل وسيلة لتجنب العلاقات الاجتماعية (Hazan and Shaver, 1990).

وما يميز ذوي نمط التعلق الآمن عن ذوي أنماط التعلق الأخرى، تفاعلاتهم الاجتماعية من حيث كميتها ونوعيتها. وتقاس هذه التفاعلات من خلال قيمتها الشخصية، ومستوى كشف الذات الذي يتم فيها. وقد تميز الأفراد ذوو التعلق القلق بمستويات مرتفعة من الاكتئاب والقلق الاجتماعي مقارنة بذوي التعلق الآمن والتعلق الراض (حداد، 2000). وقد تبين أن لأنماط التعلق غير الآمن علاقة قوية باضطرابات الشخصية (Lyddon, 2001).

وقد بُحثت علاقة أنماط تعلق الراشدين بمتغيرات شخصية عديدة كان من بينها تقدير الذات والشعور بالوحدة، فقد أجرى هونتسنجر ولوك (Huntsinger and Luecken, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق والسلوك الصحي (Health Behavior)، والكشف عن الدور التوسطي لتقدير الذات في هذه العلاقة. وتألّفت عينة الدراسة من (793) طالبا وطالبة من جامعة ولاية أريزونا، وقد كان متوسط أعمارهم 19.4 سنة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي التعلق الآمن والتعلق الراض شاركوا في سلوك صحي أكثر، وكان تقدير الذات لديهم أعلى من ذوي التعلق غير الآمن، إذ كشفت نتائج الدراسة أن الأفراد ذوي التعلق الآمن والراض كان لديهم تقدير ذات أعلى من ذوي التعلق الخائف والمنشغل، وأن الطلبة ذوي التعلق الراض، وأن الطلبة ذوي التعلق الراض كان لديهم تقدير ذات أعلى من ذوي التعلق الخائف والمنشغل. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير الذات يتوسط جزئيا العلاقة بين أنماط التعلق والسلوك الصحي.

أما دراسة بايلسما وكوزارلي وسومر (Bylsma, Cozzarelli and Sumer, 1997)، فقد هدفت إلى الكشف عن

العلاقة بين أنماط تعلق الراشدين وتقدير الذات العام. وتألّفت عينة الدراسة من 5071 طالبا جامعيًا متوسط أعمارهم 19 سنة. وطُبق على أفراد العينة ثلاثة مقاييس تناولت أنماط التعلق وتقدير الذات العام والفاعلية الذاتية المدركة في مجالات حياتية متنوعة، مثل الرياضة والمهارات الاجتماعية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد ذوي التعلق الآمن والأفراد ذوي التعلق الراض اظهروا تقدير ذات أعلى وفاعلية ذاتية أعلى مقارنة بالأفراد ذوي التعلق الخائف والمنشغل. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين أنماط التعلق في الفاعلية الذاتية في المجالات الاجتماعية. إذ حصل كل من نمطي التعلق الآمن والراض بشكل عام على مستويات أعلى من نمط التعلق الخائف ونمط التعلق المنشغل، مع وجود بعض الاستثناءات، مثل عدم وجود فروق دالة إحصائية بين نمط التعلق الراض ونمط التعلق المنشغل في مجال المهارات الاجتماعية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين نمط التعلق الآمن ونمط التعلق المنشغل في مجال العلاقات الرومانسية، تفوق نمط التعلق الآمن بشكل دالٍ على أنماط التعلق الثلاثة المتبقية، ولم تظهر فروق دالة بين هذه الأنماط الثلاثة في هذا المجال. وفي الجاذبية الجسمية، حصل أفراد نمط التعلق المنشغل على أدنى المستويات.

وأجرى ميشيل ودوماس (Mitchell and Dumas, 2004) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين أنماط تعلق الراشدين والتوتر النفسي لدى عينة تألفت من (1058) طالبا جامعيًا، تراوحت أعمارهم بين 16-55 سنة. طبقت عليهم مقاييس تعلق الراشدين والاكتئاب والقلق وتقدير الذات. وأشارت نتائج الدراسة أن لدى الأفراد ذوي النظرة السلبية للذات، وذوي نمط التعلق المنشغل ونمط التعلق الخائف، مستويات مرتفعة من الاكتئاب والقلق ومستويات متدنية من تقدير الذات، مقارنة بالأفراد ذوي النظرة الإيجابية للذات والأفراد ذوي نمط التعلق الآمن ونمط التعلق الراض.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت العلاقة بين أنماط التعلق والشعور بالوحدة، فقد أجرى "دنز" و"هامارتا" و"أري" (Deniz, Hamarta and Ari, 2005) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر أنماط التعلق في المهارات الاجتماعية، ومستويات الشعور بالوحدة لدى عينة تألفت من (383) طالبا وطالبة من جامعة "سلوك" (Selcuk) في تركيا، متوسط أعمارهم (20) سنة. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية دالة إحصائية بين نمط التعلق الآمن والشعور بالوحدة (-0.24)، وعلاقة إيجابية دالة إحصائية بين الشعور بالوحدة من جهة، ونمط التعلق الراض ونمط التعلق الخائف ونمط التعلق المنشغل من جهة أخرى، إذ بلغت معاملات الارتباط 0.12، 0.22، 0.16، على التوالي.

وأجرى ديتوماسو وبرن-مكلتي وروس وبورجس (Ditomaso, Brennen-McNulty, Ross and Burgess, 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق من

في تعديل النماذج العاملة الداخلية للمسترشد، وعدم استمرارية النماذج العاملة الداخلية غير المتوافقة (Lyddon and Sherry, 2001; Lyddon, 1995).

كما يمكن أن تُقدم النتائج للوالدين العديد من الإرشادات ذات الصلة بالممارسات الأبوية، التي تعزز التعلق الأمثل لأبنائهم. فالممارسات الأبوية هي العامل الحاسم في تمايز أنماط التعلق، وبالتالي فإن دور الوالدين يتمثل في توجيه الأبناء نحو أنماط تعلق أكثر أماناً. وبذلك فإن البحث في علاقة أنماط التعلق بتقدير الذات والشعور بالوحدة، يعد ذا فائدة بالنسبة للآباء والمعلمين والمرشدين في اتخاذ الإجراءات التي تهدف إلى تكوين أنماط تعلق لدى الأبناء أو الطلبة تساهم في تحسين تقدير الذات وتخفيض الشعور بالوحدة لديهم.

علاوة على ذلك، توفر هذه الدراسة للباحث العربي أداة لقياس أنماط التعلق، يمكن من خلالها تشخيص العديد من المشكلات التي يعاني منها طلبة الجامعات، وتمكن المختصين في مجال الإرشاد النفسي التحقق من فعالية البرامج الإرشادية والعلاجية التي تستند إلى نظرية التعلق، والتي تستهدف تغيير أنماط التعلق غير الآمنة.

فرضيات الدراسة:

1. سعت هذه الدراسة للتحقق من صحة الفرضيات التالية:
1. أكثر أنماط التعلق شيوعاً لدى الطلبة الجامعيين هو النمط الآمن ويتبعه التجنبي ومن ثم القلق.
2. لا يوجد فروق دالة إحصائية ($P > 0.05$) بين الذكور والإناث على أي نمط من أنماط التعلق.
3. لا يوجد فروق دالة إحصائية ($P > 0.05$) بين المستويات الدراسية على أي نمط من أنماط التعلق.
4. يوجد علاقة إيجابية دالة إحصائية ($P > 0.05$) بين نمط التعلق الآمن وتقدير الذات، وكذا بين نمط التعلق التجنبي وتقدير الذات، في حين أن هناك علاقة سلبية دالة إحصائية بين نمط التعلق القلق وتقدير الذات.
5. يوجد علاقة سلبية دالة إحصائية ($P > 0.05$) بين نمط التعلق الآمن والشعور بالوحدة، في حين أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائية بين نمط التعلق القلق والشعور بالوحدة، وكذا بين نمط التعلق التجنبي والشعور بالوحدة.
6. يساهم نمط التعلق الآمن أكثر بشكل دال إحصائياً ($P > 0.05$) من نمطي التعلق القلق والتجنبي في التنبؤ بتقدير الذات، كما أن نمط التعلق التجنبي يساهم أكثر بشكل دال إحصائياً من نمط التعلق القلق في التنبؤ بتقدير الذات.
7. يساهم نمط التعلق الآمن أكثر بشكل دال إحصائياً ($P > 0.05$) من نمطي التعلق القلق والتجنبي في التنبؤ بالشعور بالوحدة، كما أن نمط التعلق القلق يساهم أكثر

جهة، والمهارات الاجتماعية والشعور بالوحدة من جهة أخرى لدى عينة تألفت من (183) طالباً جامعياً. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التعلق الآمن والمهارات الاجتماعية، وعلاقة عكسية بين نمط التعلق الآمن والشعور بالوحدة، وبين المهارات الاجتماعية والشعور بالوحدة.

وأجرى "وايزمان" و"مايسلس" و"شرباني" (Wiseman, Mayseless and Sharabany, 2006) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين نوعية الرابطة الوالدية المبكرة المدركة والشعور بالوحدة، وبين أنماط التعلق والميول الشخصية الأولية (Predispositions). تألفت عينة الدراسة من (146) فرداً من الطلبة الجامعيين في مستوى السنة الأولى. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس الرابطة الوالدية، واستبانة أنماط التعلق، واستبانة الخبرات الاكتئابية، ومقياس الشعور بالوحدة) في منتصف السنة الجامعية الأولى. وأشارت النتائج إلى أن كلاً من الرعاية الوالدية والتعلق الآمن قد ارتبط سلباً بشكل دال بالشعور بالوحدة، بينما ارتبط كل من التعلق المتناقض Ambivalent والتعلق التجنبي والنقد الذاتي إيجابياً بالشعور بالوحدة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

يتضح من الدراسات التي تم عرضها أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين أنماط التعلق وكل من متغيري تقدير الذات والشعور بالوحدة. ولكن قد تختلف هذه العلاقة من مجتمع لآخر، فأنماط المعاملة الوالدية، التي تنشأ عنها أنماط التعلق، تختلف من أسرة لأخرى وكذلك من مجتمع لآخر (Harwood and Miller, 1995). وهذا يوضح الأساس المنطقي لإجراء الدراسة الحالية. فمفهوم التعلق له أنماط متعددة، وينبغي الكشف عنها وعن علاقتها بالمتغيرات الأخرى كتقدير الذات والشعور بالوحدة، لأن ذلك يساهم إلى حد بعيد في تحديد الإجراءات الإرشادية المناسبة. وهكذا، فإن الأهمية النظرية لهذه الدراسة انبثقت من أنها حاولت أن تستكشف أنماط تعلق الراشدين، وتبين مدى ارتباط هذه الأنماط بكل من تقدير الذات والشعور بالوحدة في مجتمع ذي ثقافة مختلفة. أما من الناحية العملية، فإنه يترتب على الكشف عن هذه العلاقة تضمينات تربوية وإرشادية تزيد من تبصر المرشد النفسي بالعوامل التي تؤدي إلى سوء التوافق لدى مسترشديه من طلبة الجامعات، وترتقي بمهاراته الإرشادية، كما أنها تبين له أنه ينبغي تقديم المساعدة لمن لديهم أنماط تعلق غير آمنة، فهذه الأنماط ترتبط باضطرابات انفعالية عديدة. وقد أكدت العديد من الدراسات ضرورة تطبيق نظرية التعلق في الإرشاد، وحددت مهمات رئيسية للمرشد النفسي مثل تأسيس علاقة آمنة مع المسترشد، واستكشاف تاريخ تعلق المسترشد مع والديه والآخرين المهمين في حياته، وضرورة مساعدة المرشد للمسترشد في إعادة بناء نماذج العاملة الداخلية بطريقة أكثر مرونة وتوافقاً، والاهتمام بالمسترشد لما لهذا الاهتمام من دور

أ. نمط التعلق الآمن (Secure Attachment Style):
يُظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وإلى الآخرين. ويتكون هذا النمط من (6) فقرات. وتتراوح الدرجات عليه من (0) إلى (30). ومن الأمثلة على فقرات هذا النمط: "من السهل عليّ أن أكون علاقات حميمة مع الآخرين؛ أعرف أنني سأجد من يساعدني عندما أحتاج إلى مساعدة".

ب. نمط التعلق القلق (Anxious-Ambivalent Attachment Style): يُظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل سلبي إلى نفسه وبشكل إيجابي إلى الآخرين. ويتكون هذا النمط من (7) فقرات. وتتراوح الدرجات عليه من (0) إلى (35). ومن الأمثلة على فقرات هذا النمط: "لدي انطباع أنني أحب الآخرين أكثر مما يحبونني؛ لا يقدرني أو يحترمني الآخرون تماماً كما أقدرهم أو أحترمهم".

ج. نمط التعلق التجنبي (Avoidant Attachment Style): يُظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وبشكل سلبي إلى الآخرين. ويتكون هذا النمط من (7) فقرات. وتتراوح الدرجات عليه من (0) إلى (35). ومن الأمثلة على فقرات هذا النمط: "من المهم بالنسبة لي أن أكون مستقلاً عن الآخرين؛ لا أقلق عندما أكون وحيداً، فأنا لست بحاجة ماسة للآخرين" (انظر الملحق).

2. مقياس روزنبرغ لتقدير الذات: استُخدمت في هذه الدراسة النسخة العربية من مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (جراتات، 2006). يتكون المقياس من (10) فقرات تقيس تقدير الذات العام لدى المراهقين والراشدين. وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج الرباعي، بحيث يمثل الرقم (1) أوافق بشدة، ويمثل الرقم (4) لا أوافق بشدة. وتتراوح الدرجات على هذا المقياس من (10) إلى (40). ومن الأمثلة على فقرات هذا المقياس: "إنني راضٍ عن نفسي، بشكلٍ عام؛ أشعر أن لدي عدداً من الصفات الجيدة".

3. مقياس الشعور بالوحدة: استُخدم في هذه الدراسة مقياس اليرموك للشعور بالوحدة الذي طوّره كل من حداد وسوالمة (1998). وقد سبق وأن طُبّق هذا المقياس على عينات من الطلبة الجامعيين، وأظهر مستويات مرضية من الصدق والثبات، وهذا ما يسوّغ استخدامه في هذه الدراسة. ويتكون المقياس من (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: العلاقات الاجتماعية؛ العلاقات الأسرية؛ المشاعر الذاتية؛ العلاقات الحميمة. وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج الرباعي، بحيث يمثل الرقم (1) بدرجة معدومة، ويمثل الرقم (4) بدرجة كبيرة. وتتراوح الدرجات الكلية على هذا المقياس بين (30)

بشكلٍ دالٍ إحصائياً من نمط التعلق التجنبي في التنبؤ بالشعور بالوحدة.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. الكشف عن أنماط التعلق السائدة لدى الطلبة الجامعيين.
2. بحث العلاقة بين أنماط التعلق وكل من تقدير الذات والشعور بالوحدة.
3. معرفة مدى مساهمة كل نمط من أنماط التعلق في التنبؤ بتقدير الذات والشعور بالوحدة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الصيفي من العام الدراسي 2007، البالغ عددهم وفقاً لسجلات الجامعة (20781) طالباً و طالبة. وقد اختيرت أربع شعب من بين (53) شعبة لمواد اختيارية، و (3) شعب من بين (88) شعبة لمواد إجبارية تطرحها الجامعة لجميع طلبة البكالوريوس. وتكونت عينة الدراسة من (526) طالباً وطالبة ممثلين للكلّيات والمستويات الدراسية المختلفة في الجامعة. وبلغ متوسط أعمار الطلبة (20.75) سنة، بانحراف معياري (1.14). وقد تم إجراء المسح أثناء المحاضرات بعد أن أخبر الطلبة أن مشاركتهم طوعية، وأكد لهم على سرية البيانات. ويوضح جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

جدول (1): توزيع أفراد العينة في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
المستوى الدراسي			
سنة أولى	75	117	192
سنة ثانية	55	85	140
سنة ثالثة	44	59	103
سنة رابعة	41	50	91
المجموع	215	311	526

أدوات الدراسة

1. مقياس التعلق: بعد أن اطّلع الباحثان على مقاييس تعلق الراشدين التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة (Hazan and Shaver, 1987; Becker and Billing, 1997; Bakker, Van Oudenhoven and Van der Zee, 2004; Huntsinger and Luecken, 2004)، طوّرا مقياساً للتعلق أسمياه، "مقياس اليرموك لأنماط تعلق الراشدين". يتكوّن هذا المقياس من (20) فقرة، تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدرج السداسي، بحيث يمثل الرقم (0) لا تنطبق على الإطلاق، ويمثل الرقم (5) تنطبق تماماً. وتتوزع الفقرات على ثلاثة أنماط، فيما يلي وصف لها:

هذا الاختبار ثلاثة عوامل للتدوير تفسر مجتمعة 33.88%. وقد اختيرت الفقرات في ضوء محكين أساسيين هما: أن يكون تشبع الفقرة على العامل الذي تنتمي له أكثر من (0.40)؛ وأن يكون تشبع الفقرة على أي عامل آخر أقل من (0.40). انطبق هذان المحكان على (20) فقرة من فقرات التعلق البالغ عددها (25). وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم تحديد ثلاثة عوامل ليتم فصلها من خلال أسلوب فصل العوامل، لأن عدد أنماط التعلق ثلاثة وليست سبعة، الأمر الذي أدى إلى أن خمسة من بين فقرات المقياس لم ينطبق عليها المحكان المشار إليهما. وبذلك، أصبح مقياس التعلق بشكله النهائي يتألف من (20) فقرة موزعة على ثلاثة أنماط. وسميت الأنماط بالنظر إلى محتوى فقرات كل نمط، وبما ينسجم مع الأسماء المشار إليها في الأدب التربوي بهدف مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة (أنظر جدول 3).

جدول (3): البناء العاملي لمقياس اليرموك لأنماط تعلق الراشدين بشكله النهائي

رقم الفقرة (في الملحق)	النمط القلق	النمط التجنبي	النمط الأمن
ق 9	0.70	-0.17	0.10
ق 17	0.66	0.16	-0.33
ق 6	0.65	0.02	-0.03
ق 3	0.63	0.13	-0.15
ق 13	0.62	-0.03	0.22
ق 16	0.57	0.22	-0.25
ق 1	0.55	-0.02	-0.10
ج 5	-0.03	0.65	-0.02
ج 8	0.12	0.65	-0.21
ج 12	0.07	0.55	0.01
ج 20	-0.11	0.48	0.33
ج 15	-0.06	0.48	0.38
ج 18	0.01	0.45	0.27
ج 2	0.03	0.41	0.9
ن 10	-0.27	0.12	0.63
ن 14	-0.09	0.15	0.61
ن 19	-0.21	0.04	0.56
ن 7	0.06	0.02	0.53
ن 11	0.20	0.15	0.41
ن 4	-0.22	-0.37	0.40

ملاحظة

(1) ق = نمط التعلق القلق

ج = نمط التعلق التجنبي

ن = نمط التعلق الأمن

(2) يشير البند الأسود إلى أن الفقرة تشبعها عالٍ على العامل الذي تنتمي له.

وقد أشارت معاملات ارتباط بيرسون إلى أن النمط الأمن ارتبط عكسياً بشكل دالٍ بالنمط القلق ($r = -0.27$; $P > 0.001$)، وإيجابياً بشكل دالٍ بالنمط التجنبي ($r = 0.16$; $P > 0.001$)، ولم يظهر هناك ارتباط دالٍ بين النمط القلق والنمط التجنبي ($r = 0.04$).

و(120). ومن الأمثلة على فقرات هذا المقياس: "ليس لدي علاقات صداقة مع الآخرين؛ أتجنب المواجهة مع أفراد عائلتي بقدر الإمكان".

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة في التحليلات الإحصائية الأولى (تحليل التباين) على ثلاثة متغيرات تابعة، هي: أنماط التعلق؛ وعلى متغيرين مستقلين، هما: الجنس: ذكر - أنثى، والمستوى الدراسي: سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة. أما في التحليلات اللاحقة (تحليل الانحدار)، فقد اشتملت على متغيرين تابعين، هما: تقدير الذات والشعور بالوحدة، وعلى ثلاثة متنبئات، هي: أنماط التعلق. وقد أجريت التحليلات الأولى ليتم في ضوءها إجراء التحليلات اللاحقة. لهذا جاءت أنماط التعلق في الأولى تابعة، وفي الثانية متنبئة.

حدود الدراسة

- تناول مقياس التعلق، المستخدم في الدراسة الحالية، التعلق بالأفراد بشكل عام. أي لم يتم تحديد أشخاص مستهدفين كالوالدين أو الأصدقاء.
- اختيرت عينة الدراسة من الطلبة الذين في مستوى البكالوريوس. وبالتالي، فإن تعميم النتائج يجب أن يقتصر على هذه الفئة من الطلبة.

إجراءات الصدق

تم إجراء صدق محتوى لمقياس التعلق، بعرض المقياس على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك. وقد أعيدت صياغة ثلاث فقرات بناءً على رأي بعض المحكمين، ولم يكن هناك ملاحظات لديهم حول انتماء كل فقرة لنمط التعلق الذي تمثله. إضافة إلى ذلك، استخدم أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية. وأجري التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation). بينت نتائج التحليل وجود (7) عوامل، كان الجذر الكامن (Eigenvalue) لكل منها > 1 ، وتفسر بمجموعها 52.8% من التباين كما هو موضح في جدول 2.

جدول (2): نتائج التحليل العاملي لمقياس التعلق

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	3.88	15.53	15.53
2	2.92	11.69	27.21
3	1.67	6.67	33.88
4	1.35	5.41	39.29
5	1.18	4.73	44.03
6	1.15	4.59	48.61
7	1.04	4.16	52.77

وبسبب وجود عدد قليل من الفقرات في غير عامل، استخدم اختبار فصل العوامل التي ينبغي توافرها. وقد حُدثت من خلال

إجراءات الثبات

تم التحقق من ثبات مقياس التعلق من خلال تطبيقه على (60) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، لفقرات كل نمط من أنماط التعلق التي تضمنها المقياس. وقد كان عدد فقرات المقياس (25) فقرة، إذ تكون النمط القلق من (9) فقرات، والتجنبي أيضاً من (9) فقرات، في حين تكون النمط الآمن من (7) فقرات. وبلغت قيم معامل الثبات لكل نمط من هذه الأنماط على النحو التالي: النمط القلق (0.74)، والتجنبي (0.60)، والآمن (0.56).

بالإضافة إلى ذلك، حسب معامل الاتساق الداخلي لفقرات كل نمط من هذه الأنماط، بعد تطبيق المقياس على العينة الكلية للدراسة، وإجراء تحليل عاملي له، ومن ثم حذف 5 فقرات منه بناءً على نتائج هذا التحليل. وقد بلغت قيم معامل الثبات على النحو التالي: القلق (0.76)، والتجنبي (0.64)، والآمن (0.57).

وفيما يتعلق بمقياسي تقدير الذات والشعور بالوحدة، فقد حسب معامل الاتساق الداخلي لفقرات كل منهما بعد أن طبقا على العينة الكلية. وكانت قيم معامل الثبات كما يلي: تقدير الذات (0.74)، والشعور بالوحدة (0.84).

تحليل البيانات

أجري تحليل التباين الثنائي لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث، وكذا بين متوسطات درجات الطلبة في المستويات الدراسية المختلفة على كل نمط من أنماط التعلق. وحسبت الارتباطات بين درجات أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلق ودرجاتهم على كل من مقياسي تقدير الذات والشعور بالوحدة. كما استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression) لمعرفة مدى مساهمة كل نمط من أنماط التعلق في التنبؤ بتقدير الذات والشعور بالوحدة.

النتائج

حاولت الدراسة الحالية اختبار عدد من الفرضيات حول أنماط التعلق لدى عينة من الطلبة الجامعيين، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بهذه الفرضيات.

لاختبار الفرضيات الثلاث الأولى التي تتعلق بأنماط التعلق الشائعة لدى الطلبة الجامعيين، وبالفروق بين الجنسين وبين المستويات الدراسية على كل نمط من أنماط مقياس التعلق، حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على كل نمط من هذه أنماط حسب متغيري الجنس والمستوى الدراسي. كما أنها حسبت لدرجات أفراد العينة على مقياسي تقدير الذات والشعور بالوحدة، كإحصاءات وصفية (أنظر جدول 4).

جدول (4): المتوسطات والانحرافات المعيارية (بين قوسين) لدرجات أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلق (الآمن، والقلق، والتجنبي) وعلى مقياسي تقدير الذات والشعور بالوحدة في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

النمط/المقياس	المستوى الجنس	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المتوسط الكلي
نمط التعلق الآمن	الذكور	3.25 (0.95)	3.10 (1.00)	3.26 (0.84)	3.11 (0.88)	3.19 (0.93)
	الإناث	3.22 (1.00)	3.25 (0.91)	3.14 (0.85)	3.17 (0.95)	3.21 (0.94)
	العينة كاملة	3.23 (0.97)	3.19 (0.95)	3.19 (0.84)	3.14 (0.91)	3.20 (0.93)
نمط التعلق القلق	الذكور	1.59 (0.97)	1.59 (1.13)	1.65 (1.05)	1.72 (0.98)	1.63 (1.03)
	الإناث	1.58 (1.07)	1.69 (1.05)	1.67 (1.15)	1.64 (1.03)	1.64 (1.07)
	العينة كاملة	1.58 (1.03)	1.65 (1.08)	1.66 (1.11)	1.68 (1.00)	1.63 (1.05)
نمط التعلق التجنبي	الذكور	2.56 (1.04)	2.63 (1.02)	2.70 (1.12)	2.72 (0.76)	2.64 (1.00)
	الإناث	2.86 (0.92)	2.68 (1.00)	2.77 (0.92)	2.83 (0.83)	2.79 (0.93)
	العينة كاملة	2.74 (0.98)	2.66 (1.01)	2.74 (1.01)	2.78 (0.80)	2.73 (0.96)
تقدير الذات	الذكور	3.18 (0.38)	3.11 (0.43)	3.17 (0.39)	3.15 (0.44)	3.15 (0.41)
	الإناث	3.18 (0.38)	3.14 (0.38)	3.14 (0.41)	3.12 (0.37)	3.15 (0.39)
	العينة كاملة	3.18 (0.38)	3.13 (0.41)	3.15 (0.40)	3.13 (0.40)	3.15 (0.40)
الشعور بالوحدة	الذكور	1.21 (0.43)	1.11 (0.37)	1.12 (0.39)	1.24 (0.39)	1.17 (0.40)
	الإناث	1.23 (0.38)	1.21 (0.40)	1.21 (0.44)	1.21 (0.36)	1.22 (0.39)
	العينة كاملة	1.22 (0.40)	1.17 (0.39)	1.17 (0.42)	1.22 (0.37)	1.20 (0.40)

ملاحظة: إن متوسط كل نمط من أنماط التعلق ينحصر بين 0-5، لأنه قد تم قسمة العلامة الكلية للنمط على عدد فقراته.

الفرضية الأولى. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (أنظر جدول 5).

يتضح من جدول 4 أن أكثر أنماط التعلق شيوعاً هو النمط الآمن (المتوسط = 3.20)، يتلوه التجنبي (المتوسط = 2.73)، ومن ثم القلق (المتوسط = 1.63)، وهذا يؤكد صحة

جدول (5): نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين الجنسين والمستويات الدراسية على كل نمط من أنماط

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الاحتمالية
الجنس	نمط التعلق الآمن	2.49	1	2.49	0.03	0.866
	نمط التعلق القلق	5.71	1	5.71	0.01	0.943
	نمط التعلق التجنبي	1.99	1	1.99	2.15	0.143
المستوى الدراسي	نمط التعلق الآمن	0.64	3	0.21	0.24	0.866
	نمط التعلق القلق	0.72	3	0.24	0.22	0.886
	نمط التعلق التجنبي	0.88	3	0.29	0.32	0.812
الجنس × المستوى	نمط التعلق الآمن	1.12	3	0.37	0.43	0.733
	نمط التعلق القلق	0.52	3	0.17	0.15	0.927
	نمط التعلق التجنبي	1.47	3	0.49	0.53	0.663

$0.05 > P^*$

يبين جدول 5 عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات على أنماط التعلق تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي. فقد كانت جميع قيم ف المحسوبة كنتيجة لتحليل التباين الثنائي لهذين المتغيرين غير دالة إحصائية عند مستوى $0.05 > P$. وهذا أيضاً يؤكد صحة الفرضيتين الثانية والثالثة.

ولاختبار الفرضيتين الرابعة والخامسة حول العلاقة بين أنماط التعلق وكل من تقدير الذات والشعور بالوحدة، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلق، ودرجاتهم على مقياسي تقدير الذات والشعور بالوحدة، كما هو مبين في جدول 6.

جدول (6): معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلق، ودرجاتهم على مقياسي تقدير الذات والشعور بالوحدة

نمط التعلق	تقدير الذات	الشعور بالوحدة
نمط التعلق الآمن	*0.18	-0.34*
نمط التعلق القلق	*-0.27	*0.41
نمط التعلق التجنبي	0.03	0.04

* الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $P = 0.01$

يبين جدول 6 أن هناك علاقة إيجابية دالة بين نمط التعلق الآمن وتقدير الذات، وعلاقة سلبية دالة بين نمط التعلق القلق وتقدير الذات. وهذا يعني أن الفرضية الرابعة أيضاً قد تحققت صحتها.

كما يظهر جدول 6 أن هناك علاقة سلبية دالة بين نمط التعلق الآمن والشعور بالوحدة، وعلاقة إيجابية دالة بين نمط التعلق القلق والشعور بالوحدة. وهذا يؤكد صحة الفرضية الخامسة.

أما بالنسبة للفرضية السادسة، التي تتعلق بمدى مساهمة كل نمط من أنماط التعلق في التنبؤ بتقدير الذات، فقد أجري تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للكشف عن ذلك. ويوضح جدول 7 نتائج هذا التحليل.

جدول (7): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمدى مساهمة كل نمط من أنماط التعلق في التنبؤ بتقدير الذات

المتغير التابع	المتنبئات	المعامل B	الارتباط R المتعدد	التباين R ²	F	الاحتمالية
تقدير نمط التعلق القلق	-0.10	0.27	0.07	41.45	*0.0001	
الذات نمط التعلق الآمن	0.05	0.29	0.09	24.39	*0.0001	

$0.001 > P^*$

يظهر جدول 7 أن نمطي التعلق القلق والآمن وضحا معاً حوالي 9% من التباين في تقدير الذات. فقد وضع نمط التعلق القلق 7% من التباين، وبذلك يكون قد ساهم بشكل دال في التنبؤ بتقدير الذات ($P > 0.001$)؛ في حين أن نمط التعلق الآمن أضاف فقط 2% أخرى للتباين، لكن هذه المساهمة كانت أيضاً دالة في التنبؤ بتقدير الذات ($P > 0.001$). وفيما يتعلق بنمط التعلق التجنبي، يتضح من الجدول أنه لم يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بتقدير الذات. وهكذا، فإن هذه النتائج تنفي صحة الفرضية السادسة.

ولاختبار الفرضية السابعة، المتعلقة بمدى مساهمة كل نمط من أنماط التعلق في التنبؤ بالشعور بالوحدة، استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لتبيان ذلك. ويوضح جدول 8 نتائج هذا التحليل.

جدول (8): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمدى مساهمة كل نمط من أنماط التعلق في التنبؤ بالشعور بالوحدة

المتغير التابع	المتنبئات	المعامل B	الارتباط المتعدد R	التباين R ²	F	الاحتمالية
تقدير	نمط التعلق القلق	0.15	0.41	0.16	99.92	*0.0001
الذات	نمط التعلق الآمن	-0.11	0.47	0.22	71.12	*0.0001

$0.001 > P^*$

يظهر جدول 8 أن نمطي التعلق القلق والآمن وضحا معاً حوالي 22% من التباين في الشعور بالوحدة. إذ وضع نمط التعلق القلق 16% من التباين، وبذلك يكون قد ساهم بشكل دال في التنبؤ بالشعور بالوحدة ($P > 0.001$)، بينما لم يوضح نمط التعلق الآمن سوى 6% أخرى من التباين، إلا أن هذه المساهمة

الاجتماعية والشك والسخط في علاقاتهم، الأمر الذي يؤدي إلى عرقلة تفاعلهم الاجتماعي السليم ويؤثر على تقدير الذات لديهم. ومن نظريات الإرشاد والعلاج النفسي التي تدعم هذا التفسير تلك التي جاء بها "كارل روجرز" وهي نظرية العلاج المتمركز حول الشخص. فهو يرى أن الشخص الذي يقوم بوظائفه بشكل تام (Fully Functioning Person)، يكون منفطحاً على الخبرة، ويثق بذاته، ولديه رغبة في الاستمرار بالنمو، ويكون مصدر تقييمه لسلوكه داخلياً (Corey, 2005). مثل هذا الشخص يحصل على اعتبار إيجابي غير مشروط (نظرة إيجابية من الآخرين)، وبالتالي على اعتبار ذاتي إيجابي (نظرة إيجابية نحو الذات). وهذا يعني أن تقدير الفرد لذاته يرتبط بتقدير الآخرين له. ولا شك أن هذه الفكرة، التي بنى عليها روجرز نظريته، تتفق مع الفكرة التي يقوم على أساسها نمط التعلق الآمن. وبالنظر إلى أنماط التعلق الأخرى، فإما أنها تقتصر على أحد طرفي هذه المعادلة (أي، الذات والآخرين) أو كليهما. لهذا فإن ارتباط كل منها بتقدير الذات إما أن يكون منخفضاً (التجنبي) أو سلبياً (القلق).

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين أنماط التعلق والشعور بالوحدة، فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين نمط التعلق الآمن والشعور بالوحدة، وعلاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط التعلق القلق والشعور بالوحدة، وارتباطاً إيجابياً ضعيفاً وغير دالٍ إحصائياً بين نمط التعلق التجنبي والشعور بالوحدة. وتتفق هذه النتائج مع تلك التي توصلت إليها الدراسات السابقة (Deniz, 2006; Wiseman, Mayseless, Hamarta and Ari, 2005; Sharabany, 2006; Bogaerts, Vanheule and Desmet, 2006). ويتضح من هذه النتائج أن الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن هم الأقل شعوراً بالوحدة، مقارنة بالأفراد من ذوي أنماط التعلق الأخرى، لأن لديهم نظرة إيجابية نحو ذاتهم، ونحو الآخرين وهذا يمكنهم من أن يؤسسوا بسهولة علاقات مع الآخرين وأن يحافظوا عليها، وأن يشعروا بالارتياح عند تفاعلهم معهم. أما الأفراد الذين تكون نظرتهم سلبية سواء تجاه ذاتهم أو تجاه الآخرين، فتتقصر المهارات الاجتماعية اللازمة لتأسيس العلاقات ومن ثم الحفاظ عليها، مما يؤدي إلى زيادة شعورهم بالوحدة، إذ أن أساس هذه العلاقات هو الثقة بالذات والثقة بالآخرين.

ويمكن أيضاً تفسير هذه العلاقة من خلال إبراز الدور المركزي الذي يلعبه كل من الفاعلية الذاتية الاجتماعية وكشف الذات (Self-Disclosure). إذ تبين أن الفاعلية الذاتية الاجتماعية، التي يقصد بها معتقدات الفرد حول قدرته على المبادرة في التواصل الاجتماعي وتشكيل صداقات جديدة، تقوم بدور تواسطي في العلاقة بين التعلق القلق والشعور بالوحدة (Mallinckrodt and Wei, 2005). فالأفراد ذوو التعلق القلق يشعرون بفاعلية ذاتية اجتماعية أقل، مما يؤدي إلى ظهور مستويات متدنية من الدعم الاجتماعي المدرك لديهم، وبالتالي إلى زيادة شعورهم بالوحدة. وهذا ينسجم فعلياً مع نظرية التعلق،

كانت دالة أيضاً في التنبؤ بالشعور بالوحدة ($P > 0.001$). ويبين الجدول كذلك أن نمط التعلق التجنبي لم يسهم بشكل دالٍ إحصائياً في التنبؤ بالشعور بالوحدة. وهذا يعني أن الفرضية السابعة أيضاً لم تتحقق صحتها.

المناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التعلق الأكثر شيوعاً لدى الطلبة الجامعيين، وما إذا كان هناك فروق على أنماط التعلق تعزى إلى متغيري الجنس والمستوى الدراسي، كما هدفت إلى بحث علاقة أنماط التعلق بتقدير الذات والشعور بالوحدة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط التعلق شيوعاً هو التعلق الآمن يتلوه التعلق التجنبي ومن ثم التعلق القلق، مما يشير إلى أن الطلبة يميلون أكثر في علاقاتهم الشخصية إلى النظر لأنفسهم وللآخرين نظرة إيجابية ويشعرون أكثر بالارتياح والطمأنينة. وتتفق هذه النتائج مع تلك التي توصلت إليها الدراساتتان اللتان أجراهما "هازان وشيفر" (Hazan and Shaver, 1987, 1990). فعلى ما يبدو أن نسبة انتشار هذه الأنماط متشابهة في العديد من الثقافات أو ربما أنها عالمية الانتشار. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط التعلق الآمن وتقدير الذات، وعلاقة سلبية دالة إحصائياً بين نمط التعلق القلق وتقدير الذات، في حين تبين وجود ارتباط إيجابي ضعيف غير دالٍ إحصائياً بين نمط التعلق التجنبي وتقدير الذات. كما بينت نتائج تحليل الانحدار أن نمطي التعلق القلق والآمن متنبئان جيدان لتقدير الذات. وتنسجم هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي استخدمت نموذج التعلق ذي التصنيف الثلاثي (Collins and Read, 1990; Hazan and Shaver, 1990)، التي أظهرت أن تقدير الذات لدى الأفراد الأمنين أعلى مما هو لدى الأفراد القلقين. كما تنسجم مع نتائج الدراسات التي استخدمت نموذج التعلق ذي التصنيف الرباعي (Bartholomew and Horowitz, 1991; Brennan and Morris, 1997; Bylsma, Cozzarelli and Sumer, 1997; Griffin and Bartholomew, 1994; Bartholomew, 1994; Pietromonaco and Feldman Barrett, 1997) من حيث أنها أظهرت أن الأفراد الأمنين كان لديهم تقدير ذات أعلى مما كان لدى الأفراد القلقين والخائفين.

وقد يرجع سبب ذلك إلى أن لدى الأفراد ذوي التعلق الآمن، مقارنة بالأفراد ذوي التعلق غير الآمن، مهارات اجتماعية وكفاية ذاتية اجتماعية أعلى (Ditommaso, et al., 2003; Wei, Russell, and Zakalik, 2005). كما يتميزون بمستويات عالية من الاعتمادية والثقة في علاقاتهم مع الآخرين، ويشعرون بالرضا تجاه هذه العلاقات (Simpson, 1990)، مما يسهل عملية التفاعل الاجتماعي لديهم ويرتقي بها، وبالتالي يترك انطباعات إيجابية لدى الآخرين. ولا شك أن الصورة التي يكونها الآخرون عن الفرد لها أعمق الأثر في تطور تقدير الذات لديه. بالمقابل، يتميز الأفراد ذوو التعلق غير الآمن بضعف المهارات الاجتماعية والكفاية الذاتية

مشكلات تكيفيه كالقلق والاكتئاب وتدني تقدير الذات والشعور بالوحدة تستند إلى نظرية تعلق الراشدين، لاسيما وأن هذه المشكلات ذات صلة وثيقة بأنماط التعلق غير الآمن. ولا يقتصر الدور الإرشادي في الجامعة على التعامل مع الأفراد القلقين والرافضين وإنما ينبغي أن يتعدى ذلك ليشمل الجانب الوقائي من خلال إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في أنشطة تتطلب درجة عالية من التعاون والثقة المتبادلة؛ لأن ذلك من شأنه أن يعزز النظرة الايجابية للذات وللآخرين.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

- 1- بحث علاقة أنماط التعلق مع متغيرات شخصية أخرى كالإكتئاب أو الاحتراق النفسي أو كشف الذات.
- 2- تطوير مقياس للتعلق يستند إلى نموذج التعلق ذي التصنيف الرباعي، إذ أنه لغايات الدراسات الحالية، طور مقياس للتعلق يستند إلى نموذج التعلق ذي التصنيف الثلاثي فكل النموذجين مهمان كما يشير الأدب.
- 3- الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق و متغيرات معرفية كالإنجاز والذكاء والتفكير الإبداعي.
- 4- بحث أنماط التعلق لدى مجتمعات غير مجتمع الطلبة الجامعيين كالممرضين والسجناء.

المصادر والمراجع

- أبو غزال، معاوية. (2007). نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جرادات، عبد الكريم. (2006). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (3) 2، 153-143.
- حداد، عفاف؛ وسوالمه، يوسف. (1998). قياس الشعور بالوحدة لدى عينة من الطلبة الجامعيين وتحديد أبعاده وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية. *مؤلة للبحوث والدراسات*، المجلد 3، العدد (1)، ص 102-73.
- حداد، ياسمين. (2001). أنماط التعلق وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي اليومي، والتكيف النفسي لطلبة جامعيين. *دراسات العلوم التربوية*، (2)، 456-479.
- Ainsworth, M. and Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 333-341.
- Bakker, W., Van Oudenhoven, J. and Van Der Zee, K. (2004). Attachment styles, Personality, and dutch

ف لدى الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من التعلق القلق نماذج عاملة داخلية سلبية نحو الذات، لذا فإنهم أكثر احتمالاً لأن يكون مستوى الفاعلية الذاتية الاجتماعية لديهم منخفضاً. ونستنتج من ذلك أن الخدمات الإرشادية، التي تقدم للأفراد ذوي نمط التعلق القلق، ينبغي أن تركز على زيادة الفاعلية الذاتية الاجتماعية لديهم، ليس بهدف تخفيض مستوى الشعور بالوحدة لديهم فحسب، بل بهدف تحسين مستوى تقدير الذات. فكما أظهرت نتائج الدراسة الحالية، يرتبط نمط التعلق القلق بشكل دالٍ بكل من الشعور بالوحدة وتقدير الذات.

أما فيما يتعلق بكشف الذات، فإنه يقوم بدور الوسيط بين التعلق التجنبي والشعور بالوحدة. فهو يساهم بشكل كبير في تطوير الصداقات الجديدة (Laurenceau, Feldman Barrett and Pietromonaco, 1998)، وبالتالي في تخفيض الشعور بالوحدة (Schwab, Scalise, Ginter and Whipple, 1998). وقد توصلت الدراسات إلى أن هناك علاقة إيجابية بين التعلق التجنبي وعدم الرغبة بكشف الذات (Collin and Read, 1990; Kobak and Hazan, 1991). وتنسجم هذه النتيجة مع نظرية التعلق، التي ترى أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من التعلق التجنبي، يتوقعون أن لا يستجيب الآخرون لهم إذا كشفوا عن مشاعر التوتر لديهم، ونتيجة لذلك يميل هؤلاء الأفراد للبقاء بعيداً عن الآخرين. ومن جهة أخرى، يتوقع من الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من التعلق القلق أن يبالغوا في كشف الذات، طمعاً منهم في الحصول على انتباه الآخرين (Mikulincer, Shaver and Pereg, 2003). ومن هنا تبرز الحاجة إلى إجراء دراسات مستقبلاً تبحث العلاقة المباشرة بين أنماط التعلق وكل من الفاعلية الذاتية الاجتماعية وكشف الذات.

ولا بد من الإشارة إلى الدور الفاعل الذي يمكن أن يلعبه المرشدون والمعلمون والآباء في تعزيز أنماط التعلق الآمنة لدى الطلبة والأبناء. فيما أن النماذج العاملة الداخلية، كما يرى "بولبي"، تتألف من توقعات الفرد نحو ذاته ونحو الأشخاص المهمين له والعلاقة بين الاثنين، وأنها تتكون من خلال تفاعل الفرد، منذ طفولته، مع بيئته الاجتماعية، فإنها قابلة للتغير. وهنا يظهر دور المرشدين، سواء في المدارس أو الجامعات، في تحديد الطلبة الذين لديهم أنماط تعلق غير آمنة، ومساعدتهم باستخدام وسائل تعديل السلوك المناسبة في تغيير النماذج العاملة الداخلية، لتصبح توقعاتهم نحو ذواتهم ونحو الآخرين إيجابية، وبالتالي تصبح أنماط التعلق لديهم آمنة.

كما تبين من نتائج هذه الدراسة ارتباط نمط التعلق الآمن بتقدير ذات عالٍ وشعور منخفض بالوحدة. وبذلك يكون الأفراد الآمنون أكثر سعادة في حياتهم وأقل عرضة للاضطرابات النفسية، التي يعاني منها أولئك الذين يوصف بتعلقهم بالآخرين بأنه غير آمن.

استناداً إلى هذه النتائج، فإن هناك حاجة ماسة إلى ضرورة توافر خدمات إرشادية نفسية للطلبة الجامعيين ممن يعانون من

- Ditommaso, E., Brennen-McNulty, C., Ross, L. and Burgess, M. (2003). Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 35, 303-312.
- Eysenck, M. W. (2001). *Psychology, a student handbook*. Psychology Press.
- Griffin, D. and Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 430-445.
- Harwood, R. and Miller, J. (1995). *Culture and attachment*. New York: Guilford Publication, Inc.
- Hazan, C. and Shaver, P. (1987). Romantic love Conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social psychology*, 52(3), 511-524.
- Hazan, C. and Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Huntsinger, E. and Luecken, L. (2004). Attachment relationships and health behavior: The mediational role of self-esteem. *Psychology and Health*, 19, 515-526.
- Kobak, R. R. and Hazan, C. (1991). Attachment in marriage: Effects of security and accuracy of working models. *Journal of personality and Social Psychology*, 60, 861-869.
- Lafreniere, P. (2000). *Emotional development: A biosocial perspective*. London: Wadsworth.
- Laurenceau, J. P., Feldman Barrett, L. and Pietromonaco, P. R. (1998). Intimacy as an interpersonal process: The importance of self-disclosure, Partner disclosure, and perceived partner responsiveness in interpersonal exchanges. *Journal of Personality and Social psychology*, 74, 1238-1251.
- Luke, M., Maio, G. and Carnelley, K. (2004). Attachment models of the self and others: Relations with self-esteem, humanity-esteem, and parental treatment. *Personal Relationships*, 11, 281-303.
- Lyddon, W. and Sherry, A. (2001). Developmental Personality styles: An attachment theory conceptualization of personality disorders *Journal of Counseling and Development*, 79, 405-414.
- Lyddon, W. (1993). Developmental constructivism: An integrative framework for psychotherapy practice. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 7, 217-224.
- Lyddon, W. (1995). Attachment theory: A metaperspective for counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 23, 479-483.
- Mahoney, M. (1991). *Human change processes*. New York: Basic Books.
- emigrants intercultural adjustment. *European Journal of Personality*, 18, 387- 404.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Bartholomew, K. and Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four - category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2) 226-244.
- Becker, T. and Billing, R. (1997). Validity of scores on three attachment style scales: Exploratory and confirmatory evidence. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 477-493.
- Berk, L. E. (1999). *Infancy, children and adolescent*. (3 rd ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Bogaerts, S., Vanheule, S. and Desmet, M. (2006) Feelings of subjective emotional loneliness: An exploration of attachment. *Social Behavior and Personality*, 34, 797-812.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment an Loss*:. *Attachment. (Vol. 1)*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation (Vol. 2)*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment (2nd Ed.)*. New York: Basic books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure Base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Brennan, K. and Morris, K. (1997). Attachment Styles, self- esteem, and styles of seeking feedback from romantic partners. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 23-31.
- Bretheroton, I. (1990). Open communication and internal working models: Their role in the development of attachment relationships. In R. A. Thompson (Ed), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 36, 36, pp. 57-113). Lincoln: University of Nabraska press.
- Bylsma, W., Cozzarelli, C. and Sumer, C. (1997). Relation between adult attachment styles and global self - esteem. *Basic and Applied Social Psychology*, 19, 1-16.
- Cobb, N. J. (2001). *The child: Infant, children and adolescents*. London. Mayfield Publishing Company.
- Collins, N. L. and Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644-663.
- Corey, G. (2005). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Belmont, CA: Brooks/ Cole.
- Deniz, M., Hamarta, E. and Ari, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. *Social Behavior and personality*, 33, 19-32.

- interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1409- 1423.
- Schwab, S. H., Scalise, J. J., Ginter, E. J. and Whipple, G.(1998). Self- disclosure, loneliness and four interpersonal targets: Friend, group of friends, stranger, and group of strangers. *Psychological Reports*, 82, 1264- 1266.
- Simpson, J. A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 971-980.
- Wei, M., Russell, D. and Zakalik, R. (2005) Adult attachment, social self efficacy, selfdisclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: Longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 602-614.
- Wiseman, H., Mayseless, O. and sharabany, R. (2006). Why are they lonely? Perceived quality of early relationships with parents, attachment, personality predispositions and loneliness in first-year university students. *Personality and Individual Differences*, 40, 237-248.
- Mallinckrodt, B. and Wei, M. (2005). Attachment, social competencies, social support, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 358-367.
- Marrone, M. (1998). *Attachment and interaction*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., and Pereg, D.(2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamic development and cognitive consequences of attachment- related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77-102.
- Mikulincer, M. (1997). Adult attachment style and information processing: Individual differences in curiosity and cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1217-1230.
- Mitchell, S. and Dumas, D.(2004). *The relationship between adult attachment style and depression, anxiety, and self-esteem*. Poster presented at the annual meeting of the Rocky Mountain Psychological Association, Reno.
- Papalia, D., old S. and Feldman, R. (1999). *A child's world: infancy through adolescence*. New York: The McGraw-Hill company, Inc.
- Pietromonaco, P. and Feldman-Barrett, L. (1997). Working models of attachment and daily social

الملحق

مقياس اليرموك لأنماط تعلق الراشدين

Yarmouk Scale of Adult Attachment Styles (Y-SAAS)

تصف الفقرات التالية علاقاتك مع الناس بشكل عام. أرجو أن تقرأ كل فقرة، ومن ثم تضع دائرة على أحد الأرقام من 0 إلى 5، لتحدد

إلى أي مدى تنطبق عليك تلك الفقرة.

0 = لا تنطبق على الإطلاق، 5 = تنطبق تماماً

1	ألاحظ أن الآخرين لا يرغبون في الاقتراب مني. ق	0	1	2	3	4	5
2	من الصعب علي أن أثق بالآخرين تماماً. ج	0	1	2	3	4	5
3	لأنني أقترب من الناس كثيراً، أجد أنهم يفضلون البقاء بعيدين عني. ق	0	1	2	3	4	5
4	أكون مرتاحاً عندما أكون قريباً من الآخرين. ن	0	1	2	3	4	5
5	من المهم بالنسبة لي أن أكون مستقلاً عن الآخرين. ج	0	1	2	3	4	5
6	لا يقدروني أو يحترموني الآخرون، تماماً كما أقدروهم أو أحترمهم. ق	0	1	2	3	4	5
7	لا أقلق عندما يقترب مني شخص ما كثيراً. ن	0	1	2	3	4	5
8	أفضل أن يكون الآخرون مستقلين عني. ج	0	1	2	3	4	5
9	رغبتني في الاقتراب من الآخرين تفوق غالباً رغبتهم في الاقتراب مني. ق	0	1	2	3	4	5
10	أعرف أنني سأجد من يساعدني عندما أحتاج إلى مساعدة. ن	0	1	2	3	4	5
11	لا يوجد مشكلة بالنسبة لي إذا اعتمد الآخرون علي. ن	0	1	2	3	4	5
12	لا أقلق عندما أكون وحيداً، فأنا لست بحاجة ماسة للآخرين. ج	0	1	2	3	4	5
13	لدي انطباع أنني أحب الآخرين أكثر مما يحبونني. ق	0	1	2	3	4	5
14	من السهل علي أن أكون علاقات حميمة مع الآخرين. ن	0	1	2	3	4	5
15	أفضل أن أقوم بواجباتي بنفس، دون مساعدة من الآخرين. ج	0	1	2	3	4	5
16	أرغب في الاقتراب من الآخرين كثيراً، مما يجعل الناس أحياناً يبتعدون عني. ق	0	1	2	3	4	5
17	أشعر أن الناس الآخرين لا يحبونني. ق	0	1	2	3	4	5
18	أحب أن أكون مكتفياً ذاتياً. ج	0	1	2	3	4	5
19	إنني واثق أن الآخرين سوف يساعدونني، إذا احتجت لهم. ن	0	1	2	3	4	5
20	أكون مرتاحاً عندما لا يتدخل الآخرون في شؤوني الخاصة. ج	0	1	2	3	4	5

ن=نمط التعلق الآمن ق=نمط التعلق القلق ج=نمط التعلق التجنبي

أثر بيئة الصف الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة

فتحي احميدة*

تاريخ قبوله 2009/2/9

تاريخ تسلم البحث 2008/5/20

The Effect of Print-Rich Classroom Environment on Developing Kindergarten Children's Awareness of Written Language

Fathi Ihmeideh, Queen Rania Faculty for Childhood, Hashemite University, Zarqa, Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating the effect of print-rich classroom environment on developing kindergarten children's awareness of the written language as compared to traditional environment. The study sample consisted of (88) kindergarten children. The sample was divided into two groups, the experimental group with (47) children taught in a print-rich classroom environment and the control group with (41) children taught in a traditional environment with no print materials. Results revealed statistical significant difference ($\alpha = 0.05$) in the written language awareness test between the two groups in favour of the experimental group. The results also indicated that there was significant difference attributed to gender in favour of females. In addition, the results revealed no statistical significant difference attributed to the interaction between gender and group. In light of the study findings, the researcher suggests a number of recommendations for improving print-rich environments at kindergarten classrooms. (**Keywords:** Print, Written awareness, Print-rich environment, Written language awareness test, Kindergarten children.).

الكلمات المطبوعة والرموز المألوفة، وعندما يظهرون فهماً ومعرفة بأن المواد المطبوعة تنقل رسالة ذات معنى، وعندما يحاولون أن يجدوا معنى للعالم المحيط بهم (Kassow, 2006). فقبل أن يتعلم الأطفال القراءة يظهرون معرفة بخصائص المواد المطبوعة. فهم يبدأون بمعرفة كيفية مسك الكتاب وتقليبه على نحو صحيح، ويعون اتجاهات الكلام المطبوع، وأنه يُقرأ في سطور من اليمين إلى اليسار، وتقرأ السطور من أعلى إلى أسفل، فضلاً عن إدراكهم للاختلاف بين الصور والكلمات، فمصدر القصة عند الطفل لا يتمثل في الصور وإنما المصدر هو الكلام المطبوع المتمثل في العلامات السوداء التي ينظر إليها القارئ من وقت لآخر، وهذه العلامات السوداء التي تقرأ في كل صفحة ترتبط بالكلمات المنطوقة (Durkin, 1993). فالدراسات التي أجريت على الأطفال الذين أظهروا وعياً مبكراً باللغة المكتوبة (written language) وجدت أنهم كانوا يعيشون في بيئات منزلية تتوافر فيها المواد المطبوعة (Morrow and McGee, 2005).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة مقارنة ببيئة الصف التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (88) طفلاً وطفلة موزعين على مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (47) طفلاً وطفلة درسوا في بيئات صفية غنية بالمواد المطبوعة، وضابطة تكونت من (41) طفلاً وطفلة درسوا في بيئات تقليدية تفتقر إلى المواد المطبوعة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الوعي باللغة المكتوبة لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لم يكن للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة أثر ذو دلالة إحصائية. وفي ضوء نتائج الدراسة يوجه الباحث توصيات خاصة لتطوير البيئات الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في صفوف رياض الأطفال. (**الكلمات المفتاحية:** المواد المطبوعة، اللغة المكتوبة، البيئة الغنية بالمواد المطبوعة، اختبار الوعي باللغة المكتوبة، أطفال الروضة).

المقدمة والإطار النظري

يكاد لا يخلو جزء من عالمنا الحالي إلا وتوجد فيه المواد المطبوعة (Print) كاللوحات، والإعلانات الملصقة، وملصقات منتجات الطعام، والكتب، وشعارات المطاعم والوجبات السريعة المكتوبة، وشواخص المرور، وأسماء الشوارع، ومواقف الباصات، والملابس، والكتابات التي تظهر في وسائل الإعلام المقروءة كالصحف والمجلات، والمرئية كالتلفاز والفضائيات، والانترنت (Manning, 2004). ويشهد الأطفال، منذ سني حياتهم الأولى، وجود تلك المواد المطبوعة في بيئاتهم، كما يلاحظون التفاعل الذي يتم بين تلك المواد وأفراد أسرهم أو الأشخاص الآخرين (Hall, 1987). كما يبدأ الأطفال الصغار في مرحلة الطفولة المبكرة بالتفاعل مع تلك المواد، ويمكن أن يلاحظ الآباء، الذين يوفر لهم المواد المطبوعة في منازلهم، أطفالهم وهم يشيرون إلى تلك المواد، ويعترفون إليها، ويدركونها (Durkin, 1993; Kassow, 2006). إن وعي الطفل باللغة المكتوبة يمكن أن يبدأ قبل أن يدخل الطفل الروضة (Sowers, 2000)، ويظهر هذا الوعي عندما يدرك الأطفال

* كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2009، اربد، الأردن.

وقد تزايد اهتمام الباحثين بالعلاقة بين تفاعل الأطفال ببيئة المواد المطبوعة وإظهارهم سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة. فبيئة اللغة المطبوعة توجد في بيئة الطفل الطبيعية، حيث تظهر في عدة سياقات وأشكال، ويمكن أن تساعد الأطفال على اكتساب مصطلحات اللغة المكتوبة، وتنمية مهاراتهم القرائية والكتابية منذ سنوات طفولتهم المبكرة، كما يمكن أن تجنب الأطفال صعوبات القراءة التي قد تظهر لديهم لاحقاً عند دخولهم المدرسة (Eades, 2002; Fingon, 2005).

وقد وجدت كلاي (Clay, 1993)، التي تعد من أوائل الباحثين الذين درسوا أثر المواد المطبوعة في تطوير سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة، أن الأطفال يكتشفون تفصيلات المواد المطبوعة في بيئاتهم كالألصقات، وعلب حبوب الطعام، وإعلانات التلفاز. كما أشارت دركن (Durkin, 1993) إلى أن ثمة أسباباً عديدة وراء إظهار الأطفال الصغار سلوكيات القراءة المبكرة، وأهمها تعزيز الآباء لتعلم الأطفال المبكر للقراءة وتشجيعها، من خلال قراءة القصص والكتب ومجلات الأطفال لأطفالهم في المنزل، وتعرضهم للمواد المطبوعة، والإشارة إليها وقراءتها لهم، والإجابة عن تساؤلاتهم التي تتعلق بالقراءة والكتابة. وتنبه المربون لأهمية توافر مثل هذه المطبوعات في صفوف رياض الأطفال، وتوصلوا إلى أن إغناء بيئة الطفل الصفية بالمطبوعات، وإحاطتهم بالكتب والقصص والمجلات وتوظيفها في غرفة الصف يمكن أن تزيد من قدرة الطفل على إظهار سلوكيات القراءة والكتابة والوعي بمصطلحات اللغة المكتوبة (Neuman and Roskos, 1990).

فالصفوف التي تعزز تطور الوعي باللغة المكتوبة لدى الأطفال تكون غنية بالمواد المطبوعة الوظيفية التي يمكن للأطفال مشاهدتها بسهولة. وقد أشارت سكيكدنز (Schickedanz, 2003) إلى أنه يمكن أن تعد الصفوف غنية بالمواد المطبوعة إذا كانت تشتمل على إشارات تنقل تعليمات وتوجيهات وظيفية مثل: (يرجى الهدوء)، (يرجى وضع المواد في مكانها بعد استعمالها)، وبطاقات معنونة بـ (الأعمال اليومية) و (لوحة الحضور) و (التقويم الشهري)، وملصقات للتعريف بالأركان التعليمية والمواد التعليمية، ولوحات إعلانات مثبتة بشكل بارز في الغرفة يمكن أن تستخدم للتواصل مع الأطفال في الكتابة، ومطبوعات الحائط التي تعرض أسماء الأطفال والكلمات الأكثر تكراراً مما تعلمه الأطفال، وكلمات التهجئة الجديدة، والكلمات البارزة، والكلمات التي تمثل الوحدات الصوتية التي تم تدريسها للأطفال، ولوحات الحروف الهجائية والأناشيد والكتب والأشعار. ويبحث الباحثون، ومنهم رتشي وجيمس- سزانتون وهاوز (Ritchie, James-Szanton, and Howes, 2003)، المعلمين على استخدام تلك المواد المطبوعة داخل غرفة الصف مع الأطفال وتشجيعهم على مشاهدتها، والإشارة إليها، وتوجيههم إلى قراءتها، واستخدامها داخل غرفة الصف في كتاباتهم.

ومن الجدير بالذكر في هذا الصدد أن الأطفال الذين يتعلمون في البيئات الصفية الغنية بالمواد المطبوعة لن يحققوا الأهداف المنشودة من تلك البيئات ما لم يعطوا الفرص الوفيرة المتكررة

لمشاهدة تلك المواد المطبوعة، واستخدامها وتجريبها واختبارها، من خلال تعلمهم وظائف واستعمالات هذه المواد (Neuman and Roskos, 1993). كما أن تغيير تلك البيئات من وقت لآخر يلعب دوراً هاماً في زيادة دافعية الأطفال، وفهمهم لهدف القراءة والكتابة وخصائص اللغة المكتوبة (Loyns, 1998). وبينت كل من نيومان وروسكوس (Neuman and Roskos, 1990) أن تغيير البيئات يؤدي إلى ظهور سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة. كما تؤكد ستركلاند و مورو (Strickland and Morrow, 1989) ضرورة قيام المعلمين بمشاركة الأطفال قراءة الكتب الكبيرة داخل الصف، وجعلها خبرة روتينية يومية، والإشارة إلى الكلام المطبوع الذي تحتويه هذه الكتب إما بأصابعهم أو بمؤشر خاص. فالكتب الكبيرة تحمل رسالة واضحة جلية للأطفال مفادها أن الكلام المطبوع، وليس الصور، هو الذي يحمل معنى القصة. فالبيئة الغنية بالمواد المطبوعة، والحالة هذه، تحمل رسالة هامة، وهي أن دمج خبرات القراءة والكتابة بالخبرات التعليمية الأخرى، وتطوير تعلم الطفل للغة المكتوبة يعد جزءاً متكاملًا من الأنشطة اليومية.

ويرى باحثون آخرون مثل كريستي وإنز وفالكلتش (Christie, 1997) أهمية أن تكون مواد بيئة الصف المطبوعة من المحيط الذي يعيش فيه الأطفال، ومن الكلمات الأكثر تكراراً وألفة لديهم مثل (ملصقات علب الطعام والمشروبات الغازية، وإشارات المرور، وأسماء الشوارع، والمحال التجارية) كما يؤكد أولئك الباحثون أن يحرص المعلمون على جمع تلك الملصقات وجعلها متوافرة في الصف بتعليقها على الجدران أو على جداول خاصة، وتكليف الأطفال بمحاولة تهجئتها وتشجيعهم على نسخها.

وقد أشارت مورو (Morrow, 2004) إلى أن مواد البيئة المطبوعة غالباً ما تكون نادرة الوجود في غرفة الصف. وفي هذا الصدد يستصرخ كريستي وزملاؤه (Christie et al., 1997) هم المعلمين بمضاعفة جهودهم ليجعلوا هذا النوع من المطبوعات متوافراً للأطفال، ويقترحوا مجموعة استراتيجيات يمكن استخدامها لجلب مطبوعات بيئة العالم الواقعي (real-world environmental) إلى غرفة الصف، كأن تطلب المعلمة إلى الأطفال إحضار عينات من مطبوعات البيئة من البيت، وتعليق أجزاء مختارة منها على لوحة إعلانات خاصة، وتكليف الأطفال بجمع أجزاء مختارة من مطبوعات البيئة ووضعها في ملف لعمل كتاب خاص لمطبوعات البيئة، أو اصطحاب الأطفال في نزهة مشياً على الأقدام إلى مناطق مجاورة للروضة، والطلب إليهم الانتباه إلى مطبوعات البيئة المحيطة بهم؛ والإشارة إليها وتشجيع الأطفال على محاولة تهجئتها وقراءتها. وبينت الدراسات التجريبية أن هناك أثراً للبيئة الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى الأطفال. ففي دراسة أجرتها جودمان (Goodman, 1984) على بيئات تعلم القراءة والكتابة، أظهرت نتائجها أن الأطفال الصغار الذين تعلموا في بيئات غنية بالمواد المطبوعة في طفولتهم يظهرون وعياً كبيراً باللغة المكتوبة. فقد ميز الأطفال بين الحروف والصور الموجودة في الكتب والقصص، وأظهروا وعياً بالمواد المطبوعة الموجود في

مطبوعات البيئة، والقدرة على التعرف إلى الكلمات لاحقاً. وأجرى ديكسون وسنو (Dickinson and Snow, 1987) دراسة بهدف التعرف إلى العلاقة بين مهارات ما قبل القراءة واللغة الشفوية وبين مطبوعات البيئة لدى أطفال الروضة. تكونت عينة الدراسة من (33) طفلاً وطفلة. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين مطبوعات البيئة ومهارات ما قبل القراءة واللغة الشفوية، حيث تبين أن القدرة على إدراك العلامات والملصقات الموجودة في البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في سن مبكرة لم يؤدي إلى تطور بعض مهارات القراءة لدى الأطفال. كما توصل جودال (Goodall, 1984) إلى أن قراءة مواد البيئة المطبوعة يمكن أن تعد أدنى درجة من درجات التسلسل الهرمي لمهارات معرفة الكلمة.

يتضح من الأدب النظري أن ثمة تضارباً في أثر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة ومصطلحاتها، فبالرغم من أن نتائج بعض الدراسات أيدت وجود أثر تلك البيئة في تطور وعي الأطفال باللغة المكتوبة، لم يبرز ذلك الأثر للبيئة الغنية بالمواد المطبوعة في دراسات قام بها باحثون آخرون. فتضارب نتائج البحوث الغربية، والحالة هذه، بأثر تلك البيئات في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة، يبرز الحاجة إلى إجراء دراسة تستقصي أثر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة في بيئة أخرى مغايرة تماماً عن البيئة الغربية ثقافياً واجتماعياً.

وتجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بالبيئة الغنية بالمواد المطبوعة في الدول الغربية ليس بالأمر الحديث، لأن ثمة وعياً لدى المعلمين والآباء في الدول الغربية بأهمية تعريض الأطفال لتلك البيئة في سن مبكرة من حياتهم، بفضل برامج المشاركة الوالدية (parental involvement) التي تبصر الوالدين والمعلمين بأهمية إغناء البيئة المنزلية والصفية بالمواد المطبوعة (Christie et al., 1997). غير أن إعداد البيئة الغنية بالمواد المطبوعة ليس مألوفاً في البيئات التعليمية العربية، لقلة وعي المعلمين بأهمية تلك البيئات ودورها في نمو الأطفال اللغوي، فضلاً عن أن البحوث التي استقصت أثر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة عربياً ومحلياً تكاد تكون معدومة، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة، التي تهدف إلى استقصاء أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة، الأمر الذي قد يؤدي إلى تبصير المهتمين في مجال الطفولة المبكرة بأهميتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة. فبالرغم من إيلاء المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال في الأردن أهمية كبرى لتعلم الأطفال القراءة والكتابة، وكيفية تفهمهم وإدراكهم للغة المكتوبة، وتحديد المفاهيم التي يحتاجونها لمساعدتهم على حب القراءة والكتابة (أبو طالب، والصايغ، والسعدي، 2004)، إلا أن المنهاج قد أغفل بيان الطريقة التي يمكن للطفل من خلالها تعلم اللغة المكتوبة وإدراكها، ولعل من

سياق وظيفي وطبيعي في بيئاتهم، كما كانوا قادرين على قراءة شواخص المرور، وأسماء الشوارع. وتؤكد تلك النتائج أن الكلمات الأولى للأطفال يمكن أن تقرأ بطريقة تلقائية إذا ما تم إغراقهم ببيئة غنية بالمواد المطبوعة التي يمكن أن تستخدم بانتظام على نحو هادف ووظيفي.

وأجرى تايلر وبلم ولونجسون (Taylor, Blum and Longsdon, 1986) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لمعلمي رياض الأطفال لمساعدتهم على خلق بيئة غنية بالمواد المطبوعة. وقد تم توزيع الأطفال إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تعلمت في بيئة مليئة بالمواد المطبوعة، وأخرى ضابطة تعلمت في بيئة غير مليئة بالمواد المطبوعة. واستخدم الباحثون إجراءات نوعية لتطوير فئات من معروضات اللغة المطبوعة احتوى معظمها على استعمالات وظيفية كالمصقات، والقوائم أو الجداول، والتوجيهات، والبرامج اليومية، والرسائل. وعند المقارنة بين المجموعتين، أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين التحقوا بصفوف مليئة بالمواد المطبوعة حققوا وعياً أكبر باللغة المكتوبة من نظرائهم الذين درسوا في الصفوف غير المليئة بالمواد المطبوعة.

أما نيومان وروسكوس (Neuman and Roskos, 1993) فقد درسا بيئة تعلم الأطفال المطبوعة من خلال إعداد بيئة مطبوعة تعزز تعلم الطفل بمساعدة من الكبار ودعمهم. تكونت عينة الدراسة من (138) طفلاً وطفلة ممن تراوحت أعمارهم ما بين الثالثة والخامسة، ووالديهم الذين تلقوا تدريباً للمشاركة في تفاعل الطفل مع المواد المطبوعة. وأظهرت النتائج أن ركن اللعب الغني بالمواد المطبوعة ساهم في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة، حيث تبين أن إدراك مواد البيئة المطبوعة ينتج من تفاعل الأطفال مع الكبار الذين يشجعون فضول الأطفال الطبيعي لمعرفة تلك المواد، واكتشافها، وتجريبها، وتوجيه خبراتهم التعليمية.

وبالمقابل، فثمة دراسات أشارت إلى أنه لا يوجد أثر للبيئة الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي اللغوي لدى الأطفال. فقد أجرى مكماهان وهاو ونايت (McMahon, Howe and Knight, 1996) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين البيئة الغنية بمواد القراءة والكتابة، ومعرفة أطفال ما قبل المدرسة بمصطلحات اللغة المطبوعة. تكونت عينة الدراسة من (78) طفلاً وطفلة ممن هم في سن الرابعة موزعين على ثمانية مراكز ما قبل المدرسة (مراكز رعاية الطفل، و صفوف مدرسية لا تطبق مناهج دراسية)، وطبقت في تلك الدراسة أداتان؛ أداة لقياس مصطلحات اللغة المطبوعة، وقائمة مؤشرات بمواد القراءة والكتابة، للإشارة إلى كمية مواد القراءة والكتابة المتوافرة في كل مركز ونوعيتها. وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين علامات الأطفال في مقياس مصطلحات اللغة المطبوعة وقائمة المؤشرات، وبالتالي فلم يكن هناك أثر للبيئة الغنية بمواد القراءة والكتابة في تطوير معرفة أطفال ما قبل المدرسة بمصطلحات اللغة المطبوعة.

كما لم يجد وايتهرست ولونجان (Whitehurst and Lonigan, 1989) علاقة مباشرة بين قدرة الأطفال على قراءة

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة يعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في تفرداها باستقصاء ميدان لم يسبق أن تم تناوله بالدراسة والبحث في البحوث التربوية العربية بالرغم من أهميته الكبيرة في صفوف ما قبل المدرسة، كما تمت الإشارة إليه سابقاً. ويتوقع الباحث أن تزيد هذه الدراسة من معرفة معلمات رياض الأطفال بأهمية البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في صفوف ما قبل المدرسة، وكيفية إعدادها وتوظيفها على نحو فاعل لتحقيق الفائدة المرجوة منها. كما يتوقع الباحث أن يؤدي البحث في أثر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة إلى لفت أنظار مصممي مناهج رياض الأطفال إلى تصميم الخبرات التعليمية المبنية على المواد المطبوعة في البيئات الصفية. ويأمل كذلك الباحث أن يجد القائمون على برامج إعداد معلمي تربية وتعليم الطفل في هذا المجهود البحثي ما يدعوههم للتغيير فعلاً في برامج تعليم اللغة في الطفولة المبكرة، من حيث الاهتمام بتدريب الطلبة المعلمين على إعداد وتطوير وتوظيف بيئات المواد المطبوعة. كما يؤمل أن تكون هذه الدراسة بداية لدراسات بحثية لاحقة تتناول هذا الخط البحثي من مختلف جوانبه.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة في ضوء محددات تحتاج إلى المراعاة خلال تعميم النتائج، وهي:

- اقتضت عينة هذه الدراسة على أطفال روضة واحدة من مستوى (التمهيدي) تابعة للقطاع الخاص في مدينة عمان، اختيرت بالطريقة المتيسرة، لذا ينبغي الحذر من تعميم النتائج عند اختيار أطفال ذوي خصائص مغايرة أو مناطق مختلفة من المدن الأردنية.
- تتحدد هذه الدراسة بالأخذ بنتائجها والقدرة على تعميمها في الأداة التي استخدمتها (اختبار الوعي باللغة المكتوبة)، وما تحقق لتلك الأداة من صدق وثبات، وعليه يجدر أن نحذر عند تعميمها إذا استخدمت أدوات بحثية أخرى.
- إن الاختلاف في خصائص المعلمات اللواتي قمن بتدريس الأطفال في هذه الدراسة، وما يوجد بينهن من فروق فردية في السمات الشخصية، والخبرة التدريسية تعد من العوامل التي تحد من القدرة على تعميم نتائج هذه الدراسة.
- تتحدد هذه الدراسة في اقتصرها على طريقة واحدة لتطوير الوعي باللغة المكتوبة وهي (توظيف البيئة الغنية بالمواد المطبوعة)، لذا ينبغي الحذر من تعميم النتائج عند توظيف طرائق واستراتيجيات أخرى لتطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة.
- اعتمدت الدراسة مفهوماً معيناً للوعي باللغة المكتوبة، لذا يجدر أن نحذر عند تعميمها إذا ما اعتمد مفهوم آخر للوعي باللغة المكتوبة.

أهمها إعداد بيئة غنية بالمواد المطبوعة. فالملاحظ لواقع رياض الأطفال في الأردن يلمح غياباً كبيراً لمثل تلك البيئات في صفوف رياض الأطفال.

فمن خلال زيارات الباحث المتكررة لرياض الأطفال، لاحظ أن صفوف رياض الأطفال تفتقر إلى المواد المطبوعة الوظيفية، وأن ما يتواجد في الصفوف هو عبارة عن لوحات الحروف الهجائية بالعربية أو الإنجليزية أو لوحات الأرقام، وبعض الوسائل المتناثرة بشكل غير وظيفي في أرجاء الصف ورفوف للكتب المقررة، بالإضافة إلى أن المعلمات لا يشجعن الأطفال على التعامل مع المواد المطبوعة كاللوحات والكتب أو القصص بحجة أن الأطفال غير قادرين أو مستعدين للقراءة في تلك المرحلة. فمحاورة الباحث غير الرسمية للمعلمات كشفت أن غياب تلك المواد من البيئة الصفية مرده عدم معرفة المعلمات بأهمية تلك المواد ودورها في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة، وبالتالي تطوير مهاراتهم القرائية والكتابية. لذلك نبعت الحاجة لإجراء دراسة في البيئة الأردنية لبيان أثر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة، لتسهم في زيادة معرفة المعلمات وفهمهن لدور تلك البيئات في تعلم الأطفال.

وكما اتضح من استعراض الأدب التربوي السابق، فقد كان هناك تضارب في نتائج البحوث في أثر تلك البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في تطور وعي الأطفال باللغة المكتوبة، ونظراً لعدم معرفة أثر هذه البيئات على الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال رياض الأطفال في البيئات العربية، فقد وجد الباحث أن ثمة حاجة حقيقية لإجراء هذه الدراسة لمعرفة ذلك الأثر، حيث لم تجر أية دراسة عربية أصيلة- في حدود علم الباحث- تناولت أثر بيئة الصف الغنية بالمواد المطبوعة في تطور وعي الأطفال باللغة المكتوبة عربياً. فتأتي هذه الدراسة لتضيف إلى المكتبة العربية خطأً جديداً من الخطوط البحثية في برامج الطفولة المبكرة. إذ حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

هل يختلف مستوى الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة باختلاف المجموعة (مجموعة تم تدريسها في بيئة غنية بالمواد المطبوعة (تجريبية)، مجموعة تم تدريسها في بيئة عادية (ضابطة))، والجنس والتفاعل بينهما؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة يعزى لمتغير المجموعة (مجموعة تم تدريسها في بيئة غنية بالمواد المطبوعة (تجريبية)، مجموعة تم تدريسها في بيئة عادية (ضابطة)).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة يعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

مصطلحات الدراسة:

بيئة الصف الغنية بالمواد المطبوعة (Print-rich classroom environment): وهي المواد المطبوعة الموجودة بغرفة الصف المادية، وتشير في هذه الدراسة إلى الملصقات والإشارات واللوحات و القوائم والرسائل والبطاقات و التوجيهات والتعليمات المكتوبة التي تعلق على جدران الحائط، والكتب والقصص والمجلات التي تعرض في غرفة الصف، و جميع أشكال الكلام المطبوع المعروض داخل الصف في سياق وظيفي وذو معنى.

الوعي باللغة المكتوبة (Written language awareness): هو القدرة على تعرف وتمييز الكلام المكتوب أو المطبوع في المحيط، ومعرفة خصائص اللغة المكتوبة. ويشير في هذه الدراسة إلى قدرة الطفل على إدراك أن الكلمات المطبوعة تقرأ و تكتب من اليمين إلى اليسار (في حالة اللغة العربية) ومن أعلى إلى أسفل، وأن الكلمات المطبوعة تحمل معنى، وأن اللغة المكتوبة ترتبط باللغة المنطوقة، وإدراك الاختلاف بين الحرف والكلمة، ووظائف المسافات بين الكلمات، مقياساً بالعلامة التي حصل عليها الطفل في اختبار الوعي باللغة المكتوبة الذي أعده الباحث وفقاً للتدرج الثنائي (يعرف، لا يعرف).

التصميم التجريبي للدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي تقوم على المقارنة بين مجموعتين؛ إحداهما ضابطة تم تدريسها في بيئة صفية اعتيادية لا تحتوي على المواد المطبوعة، والأخرى تجريبية درست في بيئة صفية غنية بالمواد المطبوعة التي وظفت في عملية تدريس الأطفال. ونظراً لكون الدراسة تقوم على مقارنة أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة والبيئة الصفية الاعتيادية في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة، فإن المتغير المستقل فيها هو البيئة الصفية ولها مستويان:

- البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة (Print-rich environment).
- البيئة الصفية غير الغنية بالمواد المطبوعة (Non-print rich environment).

أما المتغير التابع فهو الدرجات التي يحصل عليها الأطفال على اختبار الوعي باللغة المكتوبة الذي أعده الباحث وفقاً للتدرج الثنائي (يعرف (1)، لا يعرف (0))، ويلخص الشكل أدناه تصميم الدراسة:

$$(Exp.) \quad G1: O_1 \times O_2$$

$$(Cont.) \quad G2: O_1 - O_2$$

حيث:

(O_1 : الاختبار القبلي)،

(O_2 : الاختبار البعدي)،

($\times$: وجود معالجة)،

(- : عدم وجود معالجة).

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الذين تراوحت أعمارهم من أربع إلى خمس سنوات في رياض الأطفال الخاصة للعام الدراسي 2007/2008 في محافظة عمان، والبالغ عددهم حوالي (99008) طفلاً وطفلة موزعين على (561) دار رياض أطفال (وزارة التربية والتعليم، 2007). أما عينة الدراسة فقد اختيرت بالطريقة المتيسرة (Available sample)، لقربها ولسهولة الوصول إليها، وتعاون طاقمها مع الباحث، حيث أبدت العاملات في تلك الروضة رغبة حقيقية في إجراء تلك الدراسة في روضتهن، الأمر الذي سيجري عليه تغيير لبيئة بعض الصفوف المادية، وتدريب لبعض المعلمات. واختيرت أربع شعب عشوائياً من بين شعب تلك الروضة الست. وتم اللجوء إلى التعيين العشوائي، فوزعت تلك الشعب الأربع عشوائياً إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة تضمنت شعبتين اثنتين، وأخرى تجريبية احتوت على شعبتين.

ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمجموعة.

الجدول (1) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمجموعة

المجموعة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
التجريبية	28	19	47
الضابطة	22	19	41
المجموع	50	38	88

أداة الدراسة:

تم بناء اختبار للوعي باللغة المكتوبة تكون من (20) فقرة لقياس الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة. وتم الرجوع إلى الدراسات البحثية السابقة ذات العلاقة بوعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة (Clay, 1967; 1972; Goodman, 1984; 1986; Taylor et al., 1986; Morrow, 2004). كما تمت الإفادة من الأدب التربوي النظري المتصل، وخاصة مقياس ماريا كلاي (Clay, 1967) الذي حدد مجموعة من مصطلحات الوعي باللغة المكتوبة التي يظهرها أطفال ما قبل المدرسة كالوعي باتجاهات اللغة المكتوبة (الكتابة من اليسار إلى اليمين أو من أعلى إلى أسفل)، والوعي بوظيفة اللغة المكتوبة بأنها تنقل معنى وترتبط باللغة المحكية، والوعي بالحرف والكلمة وإدراك خصائصهما والتمييز بينهما. وكذلك وضعت بعض فقرات الاختبار في ضوء المقابلات التي أجراها الباحث مع معلمات رياض الأطفال، حيث طلب إليهن تحديد المهارات الأكثر تكراراً التي يظهرها الأطفال فيما يتعلق بالوعي باللغة المكتوبة، وقد حددت المعلمات بعضاً من هذه المهارات كالتمييز بين أشكال الحرف الواحد، ومصطلح الحرف الأول والحرف الأخير، وتمييز الأطفال للحروف الموجودة في أسمائهم، وإدراكهم للكلمات التي يتكرر استخدامها في القصص

ب- ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار، تم تطبيقه على شعبة من طلبة الصف التمهيدي تكونت من (35) طفلاً وطفلة من مجتمع الدراسة، ومن غير عينة الدراسة. ومن خلال الملاحظات التي سجلتها المعلمات اللواتي طبقن الاختبار في المرة الأولى على أطفال تلك الشعبة، تم تصنيف هؤلاء الأطفال إلى مجموعتين "أطفال لديهم وعي باللغة المكتوبة"، و"أطفال ليس لديهم وعي باللغة المكتوبة"، وقد تم استخدام الإجراء نفسه في المرة الثانية مع الأطفال أنفسهم، والمعلمات أنفسهم. وهكذا توافر لكل طفل تقويمان، حيث تم رصد عدد مرات الاتفاق (اتفاق المقدّر أو المصحح في تصحيح أداء الأطفال على اختبار الوعي باللغة المكتوبة في كلا المرتين)، وعدد مرات الاختلاف، وتم استخدام معامل ثبات التقدير أو التصحيح (Rating or Scoring Reliability) بحساب الارتباط بين العلامات المقدرة في التصحيح للمرة الأولى من قبل المصحح، والعلامات المقدرة في التصحيح للمرة الثانية من قبل المصحح نفسه (Intrater Reliability) (عودة، 1993). ولييان ثبات التقدير أو التصحيح، تم استخدمت معادلة كبا (K) التالية:

$$K = \frac{L - L_m}{L - 1}$$

حيث أن L: نسبة التكرار الملاحظ.

L_m: نسبة التكرار المتوقع.

وقد بلغت نسبته 0.8، وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

إجراءات التكافؤ

أولاً: فيما يتعلق بالمعلمات

قامت أربع معلمات ممن يحملن دبلوم كلية مجتمع متوسط في تخصص تربية الطفل بتدريس الشعب الأربع. اثنتان تدرّسان شعبتي المجموعة التجريبية، والأخريان تدرّسان شعبتي المجموعة الضابطة. وقد كانت خبراتهن التدريسية متقاربة، إذ تراوحت من أربع إلى ست سنوات.

ثانياً: فيما يتعلق بالأطفال

- يعيش جميع الأطفال المشاركين في الدراسة في بيئات ثقافية، واقتصادية، واجتماعية متقاربة في مدينة عمان وفقاً للبيانات التي تم الحصول عليها من إدارة الروضة. كما أن الباحث لم يلحظ تبايناً ظاهراً في هذه البيانات.
- تقارب أعمار الأطفال، إذ تراوحت الأعمار من أربع سنوات وثلاثة أشهر إلى خمس سنوات وثمانية أشهر.
- للتحقق من تكافؤ المجموعتين في مستوى الوعي باللغة جرى تطبيق اختبار الوعي باللغة المكتوبة على أفراد المجموعتين كاختبار قبلي (Pre-test)، وذلك قبل البدء بالتجربة وتجهيز شعب المجموعة التجريبية ببيئة صفية غنية بالمواد المطبوعة. ويبين الجدول 2 المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية

المكتوبة مثل كلمة "بابا"، و"ماما"، و"بطة"، و"أرنب" الخ. كما وضعت بعض فقرات الاختبار بناءً على خبرة الباحث في هذا الميدان.

وقد هدف الاختبار إلى تحديد مستوى الوعي اللغوي لدى أطفال الروضة من خلال قياس المهارات الرئيسة الآتية:

- الوعي باتجاه طريقة قراءة النص باللغة العربية (من اليمين إلى اليسار ومن أعلى إلى أسفل).
- الوعي بكيفية مسك الكتاب وتقليبه بالطريقة الصحيحة.
- الوعي بمصطلح الحرف والكلمة.
- الوعي بتمييز أشكال الحرف الواحد (في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها)، وتمييز الحرف عن غيره من الحروف.
- الوعي بالكلمات الأكثر تكراراً وشيوعاً التي يتعرض لها الطفل.
- الوعي بشكل اللغة المكتوبة (وظائف الفراغ بين الكلمات، والكتابة على سطر منتظم، والفرق بين الصور والكلام المطبوع، ووجود علامات ترقيم).

تكوّن الاختبار من (20) فقرة تقيس مستوى وعي أطفال الروضة باللغة المكتوبة بناءً على مهارات الوعي باللغة المكتوبة التي تمت الإشارة إليها سابقاً، وقد أعطيت كل فقرة من تلك الفقرات تدريجاً ثنائياً (dichotomous) (يعرف، لا يعرف). وقام الباحث بتدريب المعلمات على إجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه. ولتطبيق الاختبار تجلس المعلمة مع كل طفل بشكل فردي، وتكلفه الاستجابة لكل فقرة من فقرات الاختبار، ويكون مع المعلمة كتاب مطبوع ونماذج كتابية لتكليف الأطفال بالإشارة إليها لملاحظة وعيهم باللغة المكتوبة من عدمه، كما تقوم المعلمة بعد سؤالها الطفل عن كل فقرة من فقرات الاختبار بملاحظة أدائه لتلك المهارات، ووضع التقديرات المناسبة له وفقاً للتدرج الثنائي (يعرف، لا يعرف). ولإجراءات تصحيح الاختبار أعطي البعد (يعرف، لا يعرف) درجة واحدة، في حين أعطي البعد (لا يعرف) صفراً، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار من (20). واتباع هذا المعيار بعد أن حكمه وأقره عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الطفولة والقياس والتقويم.

اختبار الوعي باللغة المكتوبة: الصدق والثبات

أ- الصدق الظاهري للاختبار:

تم عرض اختبار الوعي باللغة المكتوبة على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم تربية الطفل في الجامعة الهاشمية، وطلب إليهم إبداء رأيهم من حيث مدى وضوح الفقرات، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية، إضافة إلى حكمهم على مدى صلاحية الفقرات في قياس الوعي باللغة المكتوبة. وقد اتفق 80% منهم على جميع العبارات الواردة في الاختبار على أنها تقيس ما أعدت لقياسه، مع تعديل في صياغة ثلاث عبارات من حيث الصياغة اللغوية، وإضافة كلمة "الطفل" إلى كل فقرة، وتحويل الاختبار من ثلاثي التدرج إلى ثنائي التدرج بحذف بُعد "غير متأكد" من تدرج الاختبار.

لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي باللغة المكتوبة القبلي.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي باللغة المكتوبة القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التجريبية	المتوسط	الانحراف المعياري	الضابطة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الكلي
ذكور	22	8.63	1.61	28	9.89	1.49	50	9.34	1.66	الانحراف المعياري	
إناث	19	10.15	2.03	19	9.31	1.97	38	9.73	2.02		
الكلي	41	9.34	1.95	47	9.65	1.71	88	9.51	1.82		

يلاحظ من الجدول 2 أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المجموعة التجريبية والضابطة، وبين الذكور والإناث على اختبار الوعي باللغة المكتوبة القبلي. وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذا الفرق تم إجراء تحليل التباين الثنائي التفاعل (2-way ANOVA). ويبين الجدول 3 نتائج هذا التحليل.

الجدول (3): نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المجموعة	2.56	1	2.65	0.85	0.36
الجنس	3.74	1	3.74	1.21	0.27
الجنس × المجموعة	23.62	1	23.62	7.62	*0.00
الخطأ	260.40	84	3.10		
الكلي	289.98	87			

- ملصقات مطبوعة تحتوي على (أسماء الأطفال، أسماء الأركان التعليمية، أسماء الأثاث وكافة موجودات الغرفة الصفية معلقة على أثاث الغرفة).
 - كتب وقصص و مجلات الأطفال موجودة في مكتبة خاصة في الصف إضافة إلى رفوف متفرقة تحتوي على كتب باختلاف أحجامها وأنواعها، تم عرضها في مكان بارز للأطفال.
 - تعليمات وتوجيهات مثل (يرجى المحافظة على نظافة الغرفة، يرجى إعادة المواد إلى مكانها بعد استعمالها، امش، لا تركض...الخ).
 - لوحة إعلانات لأعمال الأطفال المكتوبة، و لوحة لوضع الرسالة الصباحية المطبوعة.
 - ملفات لأعمال الأطفال الكتابية.
 - قصص كبيرة الحجم وأناشيد مطبوعة ذات حجم كبير معلقة على جدران الغرف الصفية.
 - كلمات الحائط المطبوعة التي تشتمل على الكلمات الأكثر تكراراً واستعمالاً لدى الأطفال، وكلمات بيئة الأطفال المألوفة لديهم.
- 2- تدريب معلمي المجموعة التجريبية اللواتي سيقمن بتدريس الأطفال على توظيف المواد المطبوعة في عملية التعليم، حيث عقد الباحث لهما ثلاثة لقاءات تدريبية للتعرف إلى كيفية استعمال تلك المواد وتوظيفها مع الأطفال في غرفة الصف.
- 3- إجراء اختبار قبلي، قبل البدء بتطبيق الدراسة، على أفراد عينتي المجموعتين التجريبية والضابطة.

يتضح من الجدول 3 عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى للمجموعة أو الجنس فيما يتعلق بالاختبار القبلي، مما يعزز وجود التكافؤ بين مجموعتي الدراسة على اختلاف جنسهما. أما فيما يتعلق بالتفاعل بين المجموعة والجنس، فتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى تداخل عاملي المجموعة والجنس بحيث جعل هناك فروقاً ناتجة عن مزج أو تداخل هذين العاملين معاً، غير أن هذا لا ينفي كون المجموعتين متكافئتين، لعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية راجع إلى المجموعة أو الجنس.

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث في تطبيق الدراسة الحالية الإجراءات الآتية:

- 1- تجهيز صفوف المجموعة التجريبية بالمواد المطبوعة التي اختلفت عن صفوف المجموعة الضابطة التي كانت تفتقر إلى المواد المطبوعة. وقد أشرف الباحث نفسه على إعداد البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة بالتعاون مع مديرة الروضة والمعلمات، حيث اشتملت تلك البيئة الصفية على جملة من العناصر التي تم تحديدها بالرجوع إلى الأدب التربوي ذي العلاقة، وهذه العناصر هي:
 - لوحات تحتوي على مواد مطبوعة مثل (لوحة الحضور والغياب، لوحة أيام الأسبوع، لوحة الطقس، لوحة الأيدي المساعدة، لوحة أعياد الميلاد، لوحة المشروع، لوحة الحروف الهجائية، لوحة التقويم...الخ).

استخدام تحليل التباين الثنائي للوقوف على أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة مقارنة مع بيئة الصف الاعتيادية، وإلى معرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف جنس الطلبة. وللإجابة عن هذه التساؤلات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الوعي باللغة المكتوبة البعدي تبعاً لاختلاف مستويي كل من متغيري الدراسة؛ المجموعة والجنس كما هو موضح في الجدول 4.

4- تطبيق الدراسة على العينة التجريبية والاتفاق مع المعلمتين على خطوات التطبيق، حيث قامت المعلمتان بتدريس الأطفال في المجموعة التجريبية في بيئة صفية غنية بالمواد المطبوعة، و تم تعريضهم لتلك البيئة وتوظيف موجوداتها، بينما قامت المعلمتان في المجموعة الضابطة بتدريس الأطفال في بيئة صفية تقليدية تفتقر إلى المواد المطبوعة. وقد استمر التطبيق ثمانية أسابيع من (2007/10/7 - 2007/11/29).
5- إجراء اختبار بعدي على أفراد عيّنتي المجموعتين التجريبية والضابطة.

المعالجة الإحصائية:

تم حساب تحليل التباين الثنائي (ANOVA 2-way) للتحقق من تكافؤ المجموعتين على الاختبار القبلي. كما تم

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي باللغة المكتوبة البعدي

المجموعة الجنس	الضابطة			التجريبية			الكلية	
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكور	22	9.40	1.43	28	13.85	2.59	11.90	3.09
إناث	19	11.15	1.57	19	15.10	2.55	13.13	2.89
الكلية	41	10.21	1.72	47	14.36	2.62	12.43	3.05

علامات المجموعة الضابطة. ويهدف الكشف عن الدلالة الإحصائية لهذا الفرق، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (ANOVA 2-way). وتظهر نتائج الجدول 5 هذا التحليل.

يلاحظ من جدول 4 أن المتوسط الملاحظ لعلامات الذكور في المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط علامات الذكور في المجموعة الضابطة، وكذلك بالنسبة للإناث. كما يلاحظ أن متوسط علامات المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) كان أكبر من متوسط

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المجموعة	390.43	1	390.43	84.73	*0.00
الجنس	47.46	1	47.46	10.30	*0.00
الجنس × المجموعة	1.34	1	1.34	0.29	0.59
الخطأ	387.06	84	4.60		
الكلية	811.59	87			

كما تشير نتائج تحليل التباين الثنائي الواردة في الجدول 5 إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين وعي الأطفال في اختبار الوعي باللغة المكتوبة وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث. أما بالنسبة للتفاعل بين المجموعة والجنس، فيتضح من الجدول 5 عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) للتفاعل بين المجموعة والجنس.

تشير نتائج تحليل التباين الثنائي الواردة في الجدول 5 إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الوعي باللغة المكتوبة، وبمقارنة المتوسطين الحسابيين للمجموعتين يتضح أن هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن الأطفال (الذكور والإناث) الذين تعلموا في البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة، وتعرضوا إلى خبرات تلك البيئة أظهروا وعياً أكبر باللغة المكتوبة من الأطفال (الذكور والإناث) الذين تعلموا في بيئة صفية تفتقر إلى المواد المطبوعة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة التي درست في بيئة تعليمية تقليدية تفتقر إلى المواد المطبوعة، والمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعليمية وظفت من خلالها المواد المطبوعة في اختبار الوعي باللغة المكتوبة لصالح المجموعات التجريبية، مما يشير إلى فاعلية توظيف البيئات الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة مقارنة بالبيئات التي تفتقر إلى المواد المطبوعة. وتختلف هذه النتيجة عن دراسة ديكسون وسنو (Dickinson and Snow, 1987)، ودراسة ماكماهان وآخرون (McMahan et al., 1996) الذين توصلوا إلى أنه لم يكن هناك أثر للبيئة الغنية بـمواد القراءة والكتابة في تطوير وعي الأطفال بمصطلحات اللغة المطبوعة. بينما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جودمان (Goodman, 1984)، ودراسة تايلور وآخرون (Taylor et al., 1986) التي أظهرت تطوراً في وعي الأطفال باللغة المكتوبة الذين تعرضوا إلى بيئات غنية بالمواد المطبوعة أكثر من أولئك الذين درسوا في بيئات تفتقر إلى المواد المطبوعة. ويمكن تفسير ذلك بما للبيئة الغنية بالمطبوعات من أثر ملموس في زيادة وعي الأطفال باللغة المكتوبة، إذ تحمل المواد المطبوعة مغزى للطفل يقدم في سياق طبيعي لقراءة مواد وخبرات تعليمية مع عبارات مألوفاً للأطفال (Neuman and Roskos, 1993)، وبالتالي تزيد من وعيهم باللغة المكتوبة ومصطلحاتها (Clay, 1972; Durkin, 1993; Kassow, 2006; Loyns, 1998; McGee and Richgels, 2004).

فالأطفال الذين شملتهم هذه الدراسة لم يعتادوا على هذا النوع من البيئات لا في منازلهم ولا في صفوفهم؛ فقبل أن تطبق التجربة اعتاد الأطفال على بيئة تعليمية تخلو من المطبوعات، وإن كانت تحتوي أصنافاً أخرى تجذب اهتمامهم غير المواد المطبوعة مثل (الزينة، البالونات، صور لرسوم متحركة محببة للأطفال، صور الأطفال.. الخ). فوجود المواد المطبوعة في غرفة الصف، وتوظيفها يمكن أن يؤدي إلى انجذاب الأطفال إلى تلك البيئة المليئة بالمواد المطبوعة وزيادة تفاعلهم بها. وينسجم ذلك مع طرح مورو (Morrow, 2004) بأن الأطفال إذا ما وجدوا في بيئة غنية بالمواد المطبوعة، فإنهم ينجذبون إلى المواد المطبوعة فيها ويتفاعلون معها، ويشكل اهتمام الراشدين بمحاولات الأطفال التعرف إلى المواد المطبوعة ومحاولة قراءتها دعماً إيجابياً لهم.

إن الملاحظ لمعظم البيئات التعليمية في صفوف رياض الأطفال في الأردن يلحظ غياباً واضحاً للبيئة الغنية بالمواد المطبوعة بالرغم من أهميتها في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة كما أشارت إليه نتائج هذه الدراسة. فتزيين الغرفة الصفية بالرسوم المتحركة والصور الزاهية والبالونات مختلفة الألوان، من شأنه أن يجذب انتباه الأطفال ويحببهم لبيئة الصف، غير أنه لا يشكل بديلاً عن توافر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة وتوظيفها، وتشجيع الأطفال على التفاعل مع تلك البيئة وعناصرها. وإن هذا

ليدعو المعلمين إلى التخلي عن وجهات النظر التقليدية التي ترى أن الطفل لا يستطيع أن يقرأ المواد المطبوعة إلا بعد أن يحقق مستوى معيناً من النضج، وبالتالي يحرم الطفل من فرص التعرض للمواد المطبوعة والكتب والقصص في سن مبكرة من حياتهم. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كل من ستركلاند و مورو (Strickland and Morrow, 1989) بأن المعلمين الذين لا يقدرون تطور القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة، لا يعرضون أطفالهم إلى بيئات تعلم القراءة والكتابة التي تكون مليئة بالمواد المطبوعة والقصص ومواد وأدوات الكتابة.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول 5 وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار الوعي باللغة المكتوبة بين درجة وعي الذكور والإناث ولصالح الإناث. ويرجع الباحث السبب وراء ذلك إلى أن ألعاب الإناث وممارساتهن تعتمد في الغالب على المحادثة، بينما يعتمد الأطفال الذكور على اللعب التنافسي، وهذا يؤدي إلى كثرة استفسار الإناث عن المواد المطبوعة في بيئة الصف والسؤال عن محتوياتها والمناقشة حولها مما يزيد من وعيهم بها. فاكتساب اللغة وتعلمها يكون أفضل عند الإناث من الأطفال الذكور، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة دنتون وويست (Denton and West, 2002) التي توصلت إلى أن الإناث يتفوقن إنجازاً في تعلم مهارة القراءة في صفوف رياض الأطفال والأول الأساسي. فبعد مراجعتهما لعدد كبير من الدراسات التي بحثت الفرق بين الجنسين في تعلم الأطفال اللغة، ووعيتهم بها، خلص هيربرت وستيبك (Herbert and Stipek, 2005, p.281) إلى القول: " إذا كان ثمة فرق بين الذكور والإناث في اكتساب اللغة وتعلمها، فإن ذلك الفرق يعزى في الغالب لمصلحة الإناث".

وقد أصبح تقليداً في الدراسات النفسية والتربوية التي تستقصي تعلم اللغة وتعليمها التوصل إلى تفوق الإناث على الذكور في مجال اكتساب وتعلم اللغة الشفوية والمكتوبة. وقد تمت دراسة الأسباب وراء هذه الظاهرة بالبحث والاستقصاء طيلة عقود خلت، وتوصلت أبحاث الدماغ إلى أن المناطق المسؤولة عن اللغة في الدماغ تكون أكثر نشاطاً وفاعلية عند الإناث، كما توصل علماء النضج العصبي إلى نتائج مثيرة للدهشة تفيد بأن الذكور والإناث يعتمدون على مناطق مختلفة في الدماغ عندما يقومون بمعالجة اللغة على نحو دقيق (Wolinsky, 2008).

وأخيراً، أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي في جدول 5 عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين المجموعة والجنس. وربما يرجع ذلك إلى أن الأطفال الذكور والإناث تعرضوا للفرص التدريبية والتعليمية ذاتها، وأن تأثير تعليم الأطفال من خلال بيئة غنية بالمواد المطبوعة من تعريضهم لموجودات البيئة وتوظيفها، وتفاعل الأطفال معها، وإشراكهم في قراءة المواد المطبوعة، وما تقدمه من خبرات وظيفية ذات معنى، يطول كلا الجنسين ويتلاءم معها. وعليه، فطريقة تقديم الخبرات التعليمية للأطفال في بيئة غنية بالمواد المطبوعة لا يفضل استخدامها لجنس دون آخر، بل يمكن استخدامها، والحالة هذه، مع كلا الجنسين.

التوصيات:

على هدي نتائج هذه الدراسة واستنتاجاتها، يوصي الباحث

بما يأتي:

- 1- تصميم بيئات غنية بالمواد المطبوعة في صفوف رياض الأطفال، بوصفها وسيلة مساعدة لزيادة وعي الأطفال باللغة المكتوبة وتطوير القدرة على التعلم المبكر للقراءة والكتابة لاحقاً.
- 2- عقد دورات وورشات عمل تدريبية لمساعدة المعلمين في التعرف إلى كيفية تصميم وتوظيف البيئات التعليمية الغنية بالمواد المطبوعة في برامج الرياض.
- 3- أن يعمل واضعو مناهج رياض الأطفال تصميمات للخبرات التعليمية المبنية على المواد المطبوعة في البيئات الصفية.
- 4- تضمين برامج إعداد معلمي رياض الأطفال مساقات تتضمن تدريبهم على إعداد البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة وتطويرها وتوظيفها.
- 5- إجراء المزيد من الدراسات البحثية في مجال البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة. ويقتراح إجراء الدراسات الآتية:
 - أ. دراسات تتبع المنهجية نفسها التي اتبعتها هذه الدراسة، وتطبق على الأطفال في رياض الأطفال الخاصة والحكومية للكشف عن الفرق في إعداد البيئة المطبوعة بين رياض الأطفال الخاصة والحكومية.
 - ب. دراسات تستقصي فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في إعداد البيئة الغنية بالمواد المطبوعة، وأثره في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة باتباع وسائل بحثية أخرى كالمقابلة والملاحظة.
 - ج. دراسات طولية تستهدف أثر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في رياض الأطفال في تطور القدرة القرائية والكتابية لدى الأطفال لاحقاً في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا (الصف الأول والثاني والثالث).

المصادر والمراجع

- أبو طالب، تغريد والصايغ، ليلى والسعدي، شيرين. (2004). *المنهاج الوطني التفاعلي - الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة وتعليمهم (الإطار النظري)*. عمان: وزارة التربية والتعليم والمجلس الوطني لشؤون الأسرة.
- عودة، أحمد. (1993). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. إربد: دار الأمل.
- وزارة التربية والتعليم. (2007). *واقع إنجازات برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة للأعوام 2007/2003*. عمان، الأردن.
- Christie, J., Enz, B. and Vukelich, C. (1997). *Teaching language and literacy; preschool through the elementary grades*. (1st Ed). New York: Longman.
- Clay, M. (1967). The reading behaviour of five-years-old children: a research report. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 2,11-31.
- Clay, M. (1972). *Reading: the patterning of complex behaviour*. (2nd Ed). London: Heinemann.
- Clay, M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Denton, K. and West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade*. (NCES 2002125). National Center for Education Statistics. Washington, DC. Retrieved May 7, 2007, from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2002125>
- Dickinson, D. and Snow, C. (1987). Interrelationships among pre-reading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2,1-25.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. (6th Ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Eades, S. (2002). *The relationship between socioeconomic variables and reading readiness as measured by the screening of reading readiness instrument*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas Woman's University, USA.
- Fingon, J. (2005). The words that surround us. *Teaching pre K-8*, 35(8), 54-55.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. (1st Ed). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Herbert, J. and Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3),276-295.
- Goodall, M. (1984). Can four year olds "read" words in the environment? *Reading Teacher*, 37(6), 478-482.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg, and F. Smith. (Eds.), *Awakening to literacy*. (pp.102-109). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teale and E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-14). Norwood, NJ: Ablex
- Kassow, D. (2006). *Environmental print awareness in young children*. Retrieved December 3, 2007, from www.talaris.org/pdf/research/EnviroPrintAwareness.pdf
- Loyns, G. (1998). Why reading is not a natural process. *Educational Leadership*, 55(6),14-18.
- Manning, M. (2004). A world of words. *Teaching Pre K-8*, 34(7),78-79.

- Schickedanz, J. (2003). Engaging pre-schoolers in code learning: Some thoughts about pre-school teachers' concerns. In D. Barone and M. Morrow (Eds.), *Literacy and young children: Research-based practices* (pp.121-139). New York: Guilford.
- Sowers, J. (2000). *Language arts in early education*. (1st Ed). Stamford, CT: Delmar Thomson.
- Strickland, D. and Morrow, L. (1989). *Emergent literacy: young children learn to read and write*. (1st Ed). Newark, DE: International Reading Association.
- Taylor, N., Blum, I. and Longsdon, D. (1986). The development of written language awareness: environmental aspects and program characteristics. *Reading Research Quarterly*, 21,132-149.
- Whitehurst, and Lonigan, C. (1989). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wolinsky, H. (2008). *Why are girls better at language than boys? Answer is in how the brain processes data*. Retrieved, January 8, 2008, from www.chicagotribune.com/features/lifestyle/health/chi0401health_brains_rapr.
- Morrow, L. (2004). *Literacy development in the early years: helping children read and write*. (5th Ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Morrow, L. and McGee, L. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. (1st Ed). London: Falmer Press.
- Neuman, S. and Roskos, K. (1990). Play, print, and purpose: enriching play environment of literacy development. *The Reading Teachers*, 44(3), 214-221.
- Neuman, S, and Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122.
- McMahon, R., Howe, M., and Knight, H. (1996). *The effect of a literacy-rich environment on children's concepts about print*. A paper presented at the Annual International Study Conference of the Association of Childhood Education International, Minneapolis, April, 10-13, 1996.
- Ritchie, S., James-Szanton, J. and Howes, C. (2003). Emergent literacy practices in early childhood classrooms. In C. Howes (Ed.), *Teaching 4 to 8-year-olds* (pp.71-92). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

أثر طريقة تصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد في دقة تقدير قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات باستخدام نموذج التقدير الجزئي

مروان الصمادي* ويوسف السوالمه**

تاريخ قبوله 2009/3/23

تاريخ تسلم البحث 2007/3/19

The Effect of Multiple True-False Test Scoring Method on the Accuracy of Estimating Ability and Item Difficulty Parameters Using Partial Credit Model

Marwan Al Smadi, Faculty of Education, Irbid private University, Irbid, Jordan.

Yousef Al Sawalmeh, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract: The purpose of the study was to examine the effect of the multiple true-false test scoring method on the accuracy of estimating ability and difficulty parameters using Partial Credit Model. To achieve this goal, a multiple true-false mathematics test composed of (35) multiple true-false items was developed and administered to (873) male and female 11th graders of the literary stream and the information technology stream in Irbid First Directorate of Education. The test was scored by using four different methods that varied in the degree of considering partial knowledge. By using BIGSTEPS, estimates of individuals' abilities, items difficulty values, standard errors, and person and item fit statistics were obtained for each scoring method. Data was re-analyzed after excluding misfitting subjects and items. The findings of the study indicated that the fourth method in which partial knowledge was most considered is the most accurate method for estimating ability and item difficulty parameters.

(Keywords): Scoring Method, Multiple True-False Tests, Modern Test Theory, Partial Credit Model).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر طريقة تصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد في دقة تقدير قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات باستخدام نموذج التقدير الجزئي. ولتحقيق ذلك؛ تم بناء اختبار تحصيلي يتكون من 35 فقرة صواب وخطأ متعدد في وحدة الإحصاء المقررة لطلبة الصف الأول الثانوي في الفرعين الأدبي والإدارة المعلوماتية للعام الدراسي 2004/2005 في الأردن. وطبق الاختبار على 873 طالباً وطالبة بعد دراستهم للوحدة في عشر مدارس اختبرت عشوائياً من مدارس مديرية تربية إربد الأولى. وقد صحت أوراق الإجابة باستخدام أربع طرق للتصحيح متدرجة في مراعاتها للمعرفة الجزئية. وباستخدام برمجية (BigSteps) تم الحصول على إحصاءات المطابقة وتقديرات لقدرات الأفراد وصعوبة الفقرات والأخطاء المعيارية في تقديرها بحسب طريقة التصحيح بعد استبعاد الأفراد والفقرات غير المطابقين لنموذج التقدير الجزئي. أظهرت النتائج أن طريقة التصحيح الرابعة الأكثر مراعاة للمعرفة الجزئية أكثر دقة في تقدير قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات، تلتها طريقة التصحيح الثالثة، ثم الثانية، فالأولى. (الكلمات المفتاحية: طرق التصحيح، فقرات الصواب والخطأ المتعدد، النظرية الحديثة للقياس، نموذج التقدير الجزئي).

المقدمة:

تعد الاختبارات من أدوات القياس التربوي المهمة فهي متعددة الأغراض والأهداف، وتؤدي إلى تحسين عملية اتخاذ القرارات التدريسية، وتحسن دافعية التلاميذ، وتزيد مستوى الاحتفاظ بالمعلومات، وانتقال أثر التعلم، وتوفر التغذية الراجعة عن فعالية العملية التدريسية. لذلك ينبغي أن تتسق الاختبارات التحصيلية مع الأهداف التدريسية، وأن تمثل المادة الدراسية، وأن تتمتع بأكبر درجة من الثبات، وأن تصاغ بطريقة تخدم الغرض من خلال انتقاء النوع المناسب من الأسئلة. من هنا فإن قياس التحصيل يتأثر بشكل فعال باختيار نوعية الأسئلة التي من شأنها أن تستثير الإجابة المطلوبة وتستبعد الإجابات الأخرى التي ليس لها صلة بالإجابات الصحيحة (عدس، 1988).

وللاختبارات التحصيلية أشكال متعددة، منها فئة الاختبارات الكتابية، وفئة الاختبارات غير الكتابية (ثورندايك وهيجن، 1986)، وتتضمن الاختبارات الكتابية، الاختبارات ذات الإجابة القصيرة (المقيدة) والاختبارات ذات الإجابة الحرة الطويلة (المفتوحة) واختبارات المزاوجة Matching، واختبارات الصواب والخطأ (ص خ) True False، واختبارات الاختيار من متعدد (خ م) Multiple Choice، واختبارات الصواب والخطأ المتعدد (ص خ م) Multiple True False.

ويتكون اختبار الصواب والخطأ المتعدد-موضوع الدراسة الحالية- من مجموعة من الفقرات التي تشبه فقرات الاختيار من متعدد من حيث الشكل، ولكن بدلاً من اختيار إجابة واحدة صحيحة من بين عدة بدائل معطاة، يقوم المفحوص بوضع إشارة (صح) أو (خطأ) أمام كل بديل من البدائل في الفقرة الواحدة، ويمكن ألا يكون هناك أي بديل صحيح أو أن تكون جميع البدائل صحيحة، أو أن بعض البدائل صحيحة وبعضها خطأ ضمن الفقرة الواحدة

* كلية العلوم التربوية، جامعة إربد الأهلية، إربد، الأردن

** كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2009، إربد، الأردن.

يتكون الأول من (50) فقرة صواب وخطأ متعدد ويتكون الثاني من (50) فقرة اختيار من متعدد. وأظهرت النتائج أن الزمن الذي يكفي لإجابة أربع فقرات اختيار من متعدد يكفي فقط لإجابة ثلاث فقرات صواب وخطأ متعدد، كما أن استخدام فقرات الصواب والخطأ المتعدد يسمح بتمثيل أكبر للمحتوى من فقرات الاختيار من متعدد وكان لها صدق تلازمي مرتفع. وقد عدّ معظم الطلبة (78%) أن فقرات الصواب والخطأ المتعدد أسهل وقد فضلها (66%) منهم على فقرات الاختيار من متعدد.

وفي دراسة أجراها فرزبي ودروفا (Frisbie and Druva, 1987) قارنا فيها بين اختبار الاختيار من متعدد واختبار الصواب والخطأ المتعدد واختبار الاختيار من متعدد المركب، من حيث الثبات، حيث أجريت الدراسة على عينة من (279) طالباً في مادة الأحياء لطلبة الطب، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في معاملات الثبات بين هذه الاختبارات.

وقارن إريكسون (Erickson, 1988) بين اختبارات الاختيار من متعدد والإجابة القصيرة، والصواب والخطأ المتعدد، من حيث الصدق والثبات ومتوسط الصعوبة ومتوسط التمييز. وتكونت عينة دراسته من (89) طالب ترميز في المرحلة العليا. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأنواع الثلاثة من الاختبارات في كل من قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي ومتوسط صعوبة الفقرات وتمييزها، بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الصدق. فقد تبين أن اختبار الصواب والخطأ المتعدد أعلى ثباتاً من الاختبارات الأخرى وأن تلك الاختبارات أكثر صعوبة منه.

كما قارن فرزبي وكريتر (Kreiter and Frisbie, 1989) بين فقرات الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ المتعدد، باستخدام نماذج متوازنة المحتوى لاختبار في مساق علم النفس الاجتماعي، من حيث الصدق والثبات، والصعوبة. وتبين من الدراسة أن اختبارات الصواب والخطأ المتعدد تتمتع بدرجة ثبات أعلى وأن أداء الطلبة عليها يكون أفضل مقارنة بفقرات الاختيار من متعدد. وقد كانت العلاقات الارتباطية بين الاختبارين قوية حيث كانت قيمة معامل الارتباط بينهما بعد تصحيحها قريبة جداً من واحد. وقد وفرت نتائج هذه الدراسة دعماً إضافياً لاستخدام اختبارات الصواب والخطأ المتعدد كبديل لاختبارات الاختيار من متعدد في قياس التحصيل.

وقدمت مراجعة فرزبي (Frisbie, 1992) للأدب التربوي المرتبط بفقرات الصواب والخطأ المتعدد تلخيصاً لخصائص هذه الفقرات، كما وفرت إجابات لعدد من الأسئلة المتعلقة بهذا النوع من الفقرات مقارنة بفقرات الاختيار من متعدد، من حيث الزمن اللازم لإجابتها، والطرق المناسبة لتقدير الثبات، ومؤشرات صدقها، وصعوبتها، وإدراك التلاميذ وتقابلهم لها. وخلصت المراجعة إلى أن الزمن اللازم لإجابة فقرة صواب وخطأ متعدد أطول من الزمن اللازم لإجابة فقرة اختيار من متعدد مكافئة لها في المحتوى، فالزمن الذي يكفي لإجابة ثلاث فقرات (ص خ م) قد يكفي لأكثر من أربع

(Ebel and Frisbie, 1986). وبذلك فهو أسلوب اختباري يجمع بين خصائص فقرات الاختيار من متعدد وخصائص الصواب والخطأ وخصائص أخرى لا تتوفر في كليهما، ويمكن أن تعالج الفقرة فيه فكرة واحدة أو عدة أفكار مترابطة (Frisbie and Sweeny, 1982).

وتمتاز أسئلة الصواب والخطأ المتعدد بأنها سهلة الإعداد، وتقلل من درجة غموض الفقرة وفرص الحصول على علامات مرتفعة بالتخمين مما يؤثر إيجاباً على صدق الاختبار وثباته، وهناك إمكانية للتنوع في عدد البدائل الصحيحة في الفقرة، مما يمكن من التغلب على بعض عيوب فقرات الاختيار من متعدد (Ebel and Frisbie, 1986). كما يختلف التوزيع الاحتمالي للإجابات العشوائية على فقرة صواب وخطأ متعدد تتكون من أربعة بدائل، (مصححة بطريقة MTF)، عن التوزيع الاحتمالي لفقرة اختيار من متعدد بنفس العدد من البدائل (سوا لمة، 1994). ويخلص الجدول (1) بعض الفروق بين فقرات الاختيار من متعدد وفقرات الصواب والخطأ المتعدد التي تتكون من أربعة بدائل (مصححة بطريقة MTF)

الجدول (1): الفروق بين فقرات (ص خ م) وفقرات (خ م) لكل منها أربعة بدائل من حيث العلامات الممكنة والمتوقعة واحتمال الحصول على العلامة الكاملة

العلامة الممكنة	فقرات خ م	فقرات ص خ م
علامة الصدفية المتوقعة	0.25	0.50
احتمال* العلامة الكاملة (1)	0.25	0.0625

* بازدياد عدد فقرات الاختبار تتناقص الفجوة بين الاحتمالين.

وقد زاد الاهتمام باختبارات الصواب-الخطأ المتعدد في السنوات العشر الأخيرة من القرن الماضي وبالأخص في المجالات الطبية. ويعود ذلك إلى أن أغلب الطلبة يفضلون فقرات الصواب والخطأ المتعدد كونها تراعي المعرفة الجزئية ويمكنهم أن يحصلوا من خلالها على علامات أعلى، ولتفوقها على فقرات الاختيار من متعدد في الخصائص السيكومترية (Frisbie, 1992). وقد أشار فرزبي وسويني (Frisbie and Sweeney, 1982) إلى أن هذا النوع من الاختبارات على الأقل من الناحية النظرية يمتلك من الخصائص الجيدة ما تمتلكه اختبارات الاختيار من متعدد، كما أن لها مزايا أخرى هامة تفوق ما هو موجود في اختبارات الاختيار من متعدد، حيث يمكن بواسطتها الحصول على استجابات متعددة في وقت محدد، كما تتسم هذه الاختبارات بثبات أكبر من ثبات اختبارات الاختيار من متعدد، كما يمكن استخدام هذا النوع في تغطية محتوى أوسع من المادة، وتحقيق صدق أعلى.

وهدف دراسة فرزبي وسويني (Frisbie and Sweeney, 1982) إلى مقارنة نوعين من الاختبارات (اختبار الاختيار من متعدد واختبار الصواب والخطأ المتعدد) المتوازنة في المحتوى من حيث الزمن اللازم للإجابة، والثبات والصدق التلازمي، والصعوبة، وتفضيل الطالب. وقد شارك في الدراسة (574) طالباً مسجلين لمساق في الأحياء. وقد تم بناء نموذجين متوازنين في المحتوى

وقد بينت النتائج أن فقرات الصواب والخطأ المتعدد أكثر ثباتاً من فقرات الاختيار من متعدد. بينما تحقق لفقرات الاختيار من متعدد درجة أعلى من الصدق المرتبط بمحك حيث كانت أكثر ارتباطاً بمقياس مستقل للأداء .

وقد أجرى المومني (1996) دراسة هدفت إلى مقارنة اختبارات الاختيار من متعدد مع اختبار الصواب والخطأ المتعدد من حيث تأثيرها في احتفاظ طلاب الصف الثاني الثانوي الأكاديمي بمادة قواعد اللغة الإنجليزية في مستويي المعرفة والفهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط علامات مجموعة الصواب والخطأ المتعدد كانت أعلى رقمياً من متوسط مجموعة الاختيار من متعدد إلا أن هذا الفرق لا يرقى لمستوى الدلالة الإحصائية.

وقد كانت أسئلة الصواب والخطأ المتعدد مداراً للاهتمام في مجال الاختبارات المتعلقة باللغة الثانية. فقد قارن دولي (Dudley, 2006) بين اختبارات الصواب والخطأ المتعدد واختبارات الاختيار من متعدد في مجالي المفردات والقراءة باللغة الإنجليزية. وقد حلت البيانات باستخدام كل من النظرية التقليدية في القياس ونموذج راش. وقد بينت النتائج تحسناً في الأداء عند استخدام فقرات الصواب والخطأ المتعدد. وقد استجاب المشاركون لعدد أكبر من فقرات الصواب والخطأ المتعدد مقارنة بفقرات الاختيار من متعدد. كما كشف التحليل عن استقلالية الفقرات وتحسن الثبات في مجال القراءة.

أما من حيث طريقة التصحيح فيؤخذ على فقرات الصواب والخطأ المتعدد أنه لا يوجد اتفاق على طريقة تصحيحها، إذ يمكن تصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد بعدة طرق ربما يكون لها أثار مختلفة على خصائص الفقرات نفسها، وعلى دقة قياسها لقدرات الأفراد. وقد درس ألبانيس وسابرس (Albanese and Sabers, 1988) أربع طرق يمكن استخدامها في تصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد. بينت النتائج أن أساليب التصحيح التي تراعي المعرفة الجزئية أكثر ثباتاً وأكثر صدقاً تلازماً وتنبؤياً من تلك الأساليب التي لا تراعي المعرفة الجزئية. وقد حدد فرزبي (Frisbie, 1992) نتيجة لمراجعتها الشاملة للأدب التربوي المتعلق بفقرات الصواب والخطأ المتعدد بعض الأسئلة المهمة التي يجب أن تكون على جدول أعمال البحث الخاص بهذا النمط من الفقرات، ومن هذه الأسئلة ما يلي:

1. ما هو أسلوب التصحيح المطلوب للمعايرة وفق نماذج النظرية الحديثة للقياس؟
2. كيف تؤثر بدائل التصحيح لفقرات الصواب والخطأ المتعدد وإجراءات المعايرة على استخدام هذه الفقرات في الاختبارات المكيّفة؟

وقد قارن تيساي وسوين (Tsai and Suen, 1993) ستة أساليب لتصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد تعتمد على عدد البدائل k، وعدد الإجابات الصحيحة i، وعدد البدائل المتروكة بدون إجابة j، وهذه الأساليب هي:

1. Multiple-response (MR) method : ويتمثل هذا

فقرات (خ م). وفيما يتعلق بالثبات فقد تفوقت فقرات (ص خ م) على فقرات (خ م) بغض النظر عن طريقة التصحيح، وبالنسبة للصدق التلازمي؛ كشفت مراجعة معاملات الارتباط بعد التصحيح لأثر الانخفاض أنه يمكن استخدام فقرات (ص خ م) وفقرات (خ م) على نحو تبادلي حيث تراوحت معاملات الارتباط المصححة بين (0.91) و (1.0). وبخصوص صعوبة الفقرات كانت النتائج متفاوتة وغير مستقرة.

وهدفت دراسة أمريزيق (1992) إلى مقارنة اختبار الاختيار من متعدد واختبار الصواب والخطأ واختبار الصواب والخطأ المتعدد من حيث الثبات ومتوسط الصعوبة للاختبار ومتوسط تمييزه وشكل منحني توزيع أداء المفحوصين على الاختبار. وقد استخدم طريقة الاستجابة المتعددة لتصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد، أي يعطى المفحوص العلامة الكاملة (1) على الفقرة عندما يجيب بصورة صحيحة عن جميع بدائلها، ويعطى العلامة صفر عندما يخفق في إجابة أي بديل من تلك البدائل. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الثبات لصالح اختبار الاختيار من متعدد، كما لم توجد فروق بين معاملي ثبات اختبار الصواب والخطأ، واختبار الصواب

والخطأ المتعدد. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معامل الصدق. أما من حيث الصعوبة فقد كان الفرق دالاً إحصائياً بين معاملي صعوبة اختبار الاختيار من متعدد واختبار الصواب والخطأ المتعدد ولم يكن هناك فرق دال بين معاملي الصعوبة لاختبار الصواب والخطأ واختبار الاختيار من متعدد. وبالنسبة للتمييز، لم يكن هناك فروق بين متوسطات تمييز الاختبارات الثلاثة. أما من حيث معاملات الالتواء، فقد كانت جميع معاملات الالتواء موجبة وكان معامل الالتواء لاختبار الاختيار من متعدد هو الأقرب إلى الصفر مقارنة بالاختبارين الآخرين .

وأجرى سولما (1994) دراسة هدفت إلى مقارنة فقرات الصواب والخطأ المتعدد مع فقرات الاختيار من متعدد الموازية لها في المحتوى وعدد البدائل من حيث الثبات والصدق التلازمي والصعوبة. وأخذت الدراسة متغير عدد البدائل الصحيحة في فقرات الصواب والخطأ المتعدد بالاعتبار. وأشارت نتائج الدراسة إلى تمتع اختبارات الصواب والخطأ المتعدد بفعالية عالية في قياس تحصيل الطلبة للمهارات والقدرات التي تقيسها اختبارات الاختيار من متعدد الموازية لها في المحتوى. وقد كانت فقرات الاختيار من متعدد أسهل من فقرات الصواب والخطأ المتعدد وكانت معاملات الارتباط بين الاختبارين عالية نسبياً، وتميل العلامات على اختبارات الصواب والخطأ المتعدد لتكون أعلى ثباتاً من العلامات على اختبارات الاختيار من متعدد ويكون الفرق في الثبات له دلالة إحصائية وبشكل خاص عندما يكون هناك أكثر من بديل صحيح في فقرة الصواب والخطأ المتعدد.

وفي المجالات الطبية، تم مقارنة الخصائص السيكومترية لفقرات الصواب والخطأ المتعدد وفقرات الاختيار من متعدد (Downing, Baranowski, Gross, and Norcini, 1995).

(CFG) وأسلوب دعها . احذفها (Let-Omit) تعطي أوساطاً حسابية أعلى للفقرات.

ويلاحظ هنا أن الأساليب الأربعة الأولى هي تجزئة منتظمة للعلامة الواقعة بين (0) و (1). أما الأسلوبان الخامس والسادس فهما تجزئة منتظمة للعلامة الواقعة بين (1-) و (1)، ويمثل الأسلوب الأول الإقتان التام ، وهو متشدد لكونه يعتمد المعرفة الكاملة ولا يراعي المعرفة الجزئية بتاتا في حين أن بقية الطرق تراعي المعرفة الجزئية بدرجات متفاوتة.

والمتمفحص لدراسة تيساي وسوين (Tsai and Suen, 1993) يرى أنها لا تستجيب للتساؤلات التي طرحها فرزبي (Frisbie, 1992). وتعد دراسة يراد (Brad, 2003) المتعلقة بتصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد ضمن سياق الاستجابة لهذه التساؤلات إلى حد ما؛ إذ كانت أساليب التصحيح الأربعة الأولى المشار لها سابقاً في دراسة تيساي وسوين مدار اهتمام دراسته. فقد اهتمت دراسته بمقارنة هذه الأساليب من خلال فحص العلاقة بين العلامات الخام الناتجة عن استخدام كل منها وتقديرات القدرة المقدرية بحسب النموذج الثلاثي من نماذج نظرية استجابة الفقرة (Item response theory). وتبين من النتائج أنه توجد علاقة موجبة شبه تامة بين العلامات الخام وتقديرات القدرة في الأساليب الأربعة . فقد تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين 0.97 و 0.99 على مستوى الاختبار المتكون من خمس فقرات، وبين 0.78 و 0.98 على مستوى الفقرة الواحدة . كذلك أشارت النتائج إلى عدم اختلاف الثبات للعلامات باختلاف أسلوب التصحيح. وهكذا يبدو واضحاً أن معظم الدراسات السابقة قد اهتمت بدراسة الخصائص السيكومترية النسبية لفقرات الصواب والخطأ مقارنة مع أشكال أخرى للفقرات، وأن هناك عدداً قليلاً جداً في حدود ما توفر للباحثان من الدراسات التي اهتمت بطرق تصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد. إذ اهتمت دراسة تيساي وسوين (Tsai and Suen, 1993) بأثر طريقة التصحيح في كل من الثبات للاختبار وصعوبة الفقرات وتمييزها بحسب النظرية التقليدية للقياس، بينما درس يراد (Brad, 2003) أثر طريقة التصحيح لفقرات الصواب والخطأ على الصدق والثبات بحسب النظرية الحديثة للقياس. وتتميز الدراسة الحالية بأنها تستجيب للتساؤل الأول الذي طرحه فرزبي (Frisbie, 1992) عن أسلوب التصحيح المناسب لمعايرة فقرات الصواب و الخطأ المتعدد وفق نماذج النظرية الحديثة في القياس التربوي من خلال دراسة أثر طريقة تصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد في دقة تقدير قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات باستخدام نموذج التقدير الجزئي. فهي أول دراسة تهتم بمعيار دقة التقديرات لمعلمتي القدرة وصعوبة الفقرة باختلاف طريقة التصحيح ، وسيتم ذلك من خلال فحص مطابقة البيانات الخاصة باستجابات المفحوصين على فقرات الاختبار لنموذج التقدير الجزئي وفحص الاختلافات في دقة تقدير قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات. وقد اقتضت الدراسة الحالية على استخدام أساليب التصحيح الأربعة الأولى فقط، حيث تم استثناء

الأسلوب بإعطاء علامة كاملة لكل فقرة إذا أجاب الطالب بشكل صحيح عن جميع البدائل، وصفر إذا لم يجب بشكل صحيح عن أي من البدائل، ويتم ذلك وفق القاعدة:

$$f(i) = \begin{cases} 1 & \text{if } i = k; \\ 0 & \text{otherwise} \end{cases}$$

2. **Count for 3 options correct (Count 3) method**: ويتمثل هذا الأسلوب بإعطاء نصف علامة إذا أجاب بشكل صحيح عن ثلاثة بدائل وعلامة كاملة إذا أجاب عن البدائل الأربعة بشكل صحيح، وصفر فيما عدا ذلك. ويتم ذلك وفق القاعدة:

$$f(i) = \begin{cases} 0 & \text{if } i = 0 \text{ or } 1 \text{ or } 2; \\ \frac{i-2}{k-2} & \text{otherwise} \end{cases}$$

3. **Count for 2 options correct (Count 2) method**: ويتمثل هذا الأسلوب بإعطاء ثلث علامة إذا أجاب عن بدليين بشكل صحيح، وثلثي علامة إذا أجاب عن ثلاثة بدائل بشكل صحيح، وعلامة كاملة إذا أجاب عن البدائل الأربعة بشكل صحيح، وصفر فيما عدا ذلك. ويتم ذلك وفق القاعدة:

$$f(i) = \begin{cases} 0 & \text{if } i = 0; \\ \frac{i-1}{k-1} & \text{otherwise} \end{cases}$$

4. **Multiple true - false (MTF) method**: ويتمثل هذا الأسلوب بإعطاء ربع علامة لكل بديل يتم الإجابة عنه بشكل صحيح، ويتم ذلك وفق القاعدة التالية:

$$f(i) = \frac{i}{k} \quad (k \geq i \geq 0)$$

5. **Correction for guessing (CFG) method**: ويتمثل هذا الأسلوب باستخدام طريقة التصحيح لأثر التخمين، ويتم ذلك وفق القاعدة التالية:

$$f(i) = \frac{i - (k - i)}{k} \quad (k \geq i \geq 0)$$

6. **Let - Omit (LO) method**: وهنا يحاسب الممتحن على الإجابة الصحيحة والإجابة الخاطئة فقط، ويتم ذلك وفق القاعدة التالية:

$$f(i) = \frac{i - (k - i - j)}{k} \quad (k \geq i, j \geq 0)$$

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في قيم الثبات والتمييز تعزى لطريقة التصحيح . أما من حيث الصعوبة، فقد تبين أن كلاً من أسلوب الصواب والخطأ المتعدد (MTF) وأسلوب تصحيح التخمين

$$\sqrt{\frac{7.5}{0.3}} - 16 = ?$$

حيث عدد الخطوات المطلوب إنجازها هو ثلاث خطوات.

جدول (2): العلاقة بين مستويات الأداء وخطوات الاستجابة لمسألة رياضية من ثلاث خطوات

الخطوات	مستويات الأداء			
	3	2	1	0
الأولى			0 الخطوة الأولى	1
الثانية		1 الخطوة الثانية	2	
الثالثة	2 الخطوة الثالثة	3		

حيث يُعطى المفحوص العلامة (1) بدلاً من الصفر إذا قام بحل الخطوة الأولى، والعلامة (2) بدلاً من (1) إذا قام بحل الخطوة الثانية، والعلامة (3) بدلاً من (2) إذا قام بحل الخطوة الثالثة. ويفسر ماسترز (Masters, 1982) علامات المستويات على أنها تمثل عدد المهمات الجزئية أو الخطوات في السؤال التي ينجزها الفرد بنجاح.

وقد بُني نموذج التقدير الجزئي اعتماداً على فرضية أن درجة صعوبة الخطوة (k) تدل على صعوبة تخطي الفرد للخطوة (k) بدلاً من بقائه في المستوى (k-1)، وعند اجتياز الخطوة k فإن الاختيار يقع على بديل الاستجابة k بدلاً من (k-1) في الاستجابة على الفقرة حيث تؤخذ الخطوات بشكل مرتب متسلسل، ويمكن التعبير عن احتمالية وصول الشخص (n) لمستوى الأداء (k) للفقرة (i) بالعلاقة الرياضية التالية (Masters, 1982):

$$P_{kni}(\theta) = \frac{\exp(\theta_n - b_{ik})}{1 + \exp(\theta_n - b_{ik})} = \frac{\pi_{kni}}{\pi_{(k-1)ni} + \pi_{kni}}$$

حيث تعني π_{kni} : احتمالية استجابة الفرد n على الخطوة k في الفقرة i. وتعطى قيمة π_{xni} على الصورة الرياضية التالية:

$$\pi_{xni} = \frac{\exp \sum_{j=0}^x (\theta_n - b_{ij})}{\sum_{j=0}^m \exp \sum_{k=0}^j (\theta_n - b_{ij})}$$

حيث θ_n : قدرة الفرد (n)، b_{ik} صعوبة الخطوة (k) في الفقرة (i)، m_i عدد الخطوات (البداية)، k عدد المستويات $k=0, 1, 2, \dots, m_i$.

الأسلوبين الخامس والسادس، كونهما يحتاجان إلى إعطاء المفحوصين تعليمات خاصة للإجابة مختلفة عن التعليمات المقدمة للأساليب الأربعة الأولى. وكذلك فإن جروس (Gross) (المشار إليه في سوا لمة، 1994) يؤيد استعمال فقرات الصواب والخطأ المتعدد، و يرى في الوقت نفسه أنه لا داعي لتصحيح علاماتها من أثر التخمين.

ويستخدم نموذج التقدير الجزئي (Partial Credit Model) (Masters, 1982) مع الفقرات التي يمكن تصحيحها في عدة مستويات من الأداء تقع بين الإجابة الخطأ كلياً والإجابة الصحيحة التامة، أي عندما تتعدد فئات (مستويات) الاستجابة للفقرة. وتجدر الإشارة إلى أن تحويل الفقرة متعددة المستويات للاستجابة إلى فقرة ثنائية غير ملائم في معظم الحالات حيث يغير ذلك في طبيعة التدرج للمقياس وبالتالي قد يهدد الصدق للمقياس بصورة خطيرة. (و Han, n.d. 2008) ويُنمذج هذا النموذج الفهم الجزئي للمسائل متعددة الخطوات وهو تعميم لنموذج راش. وبدلاً من وجود معلمة صعوبة واحدة لكل فقرة كما هو الحال في الاستجابة الثنائية فإن نموذج التقدير الجزئي يتطلب وجود معلمة صعوبة واحدة لكل عتبة فئة (category threshold) من الممكن أن يتجاوزها الفرد. فمثلاً إذا كان هناك خمس فئات (مستويات) للاستجابة فإنه سيكون هناك أربعة معالم للصعوبة لوجود أربع عتبات تفصل هذه المستويات. ويمثل كل معلم منها صعوبة الانتقال من مستوى إلى المستوى الذي يليه. وقد أطلق ماسترز على هذه الحركات ومعالم صعوبتها مسمى "صعوبة الخطوات". والنموذج لا يضع أي قيود على معالم هذه العتبات. لذلك يسمح لعتبات أي فقرة بالاختلاف بدون أي اعتبار لعلاقتها بالفقرات الأخرى. ويتطلب النموذج أن تكون المستويات مرتبة بحيث تمثل الأعداد الصحيحة (0, 1, 2, 3) مستويات الأداء المختلفة بحيث يعبر العدد الأقل عن قيمة أقل للسمة المقاسة. وتجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن للفرد أن يصل المستوى الثالث إلا إذا تجاوز المستويات التي تسبقه، لكنه لا توجد متطلبات تتعلق بالصعوبة المرتبطة بالتقدم من مستوى إلى آخر. فمثلاً قد يكون من الصعب على الفرد الوصول إلى المستوى الثاني، لكن بعد وصوله إلى هذا المستوى قد يكون من السهل عليه تجاوزه للمستوى الثالث. ويفترض نموذج التقدير الجزئي أن جميع الفقرات تميز بالتساوي عند جميع مستويات القدرة. (Lustina, 2004). ويعد النموذج مناسباً للتطبيق عندما تشكل مجموعة من الفقرات الثنائية المرتبطة فقرة عنقودية. (De Gruijter and Van der Kamp, 2003) وهذا هو مجال اهتمام الدراسة الحالية حيث فقرة الصواب والخطأ المتعدد هي فقرة عنقودية تتكون من عدة فقرات من نوع الصواب والخطأ التي تشترك في نفس المتن.

ويتطلب هذا النموذج تحديداً مسبقاً لعدد مستويات الأداء في ضوء عدد الخطوات المطلوب تنفيذها بنجاح. ويبين الجدول (2) مستويات الأداء بدلالة عدد خطوات حل المسألة الرياضية التالية:

تصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد الضرورية لمعايرة الفقرات وفق نماذج النظرية الحديثة في القياس.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة إلى بحث أثر طريقة تصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد في دقة تقدير قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات باستخدام نموذج التقدير الجزئي وتحديد انسب طرق تصحيح فقرات الصواب والخطأ لمعايرة فقرات الاختبار. وبالتحديد ستنتم الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى مطابقة البيانات الخاصة بفقرات الصواب والخطأ المتعدد لنموذج التقدير الجزئي في كل طريقة من طرق التصحيح؟
2. هل تختلف دقة تقدير معلمة القدرة للفرد (مقدرة بالخطأ المعياري في تقديرها) باختلاف طريقة تصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد؟
3. هل تختلف دقة تقدير معلمة الصعوبة للفرد (مقدرة بالخطأ المعياري في تقديرها) باختلاف طريقة تصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد؟

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 873 طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي (696 في الفرع الأدبي، 177 في فرع الإدارة المعلوماتية) في مديرية تربية إربد الأولى. إذ تم اختيار 10 مدارس بالطريقة العشوائية البسيطة فيها 29 شعبة، من بين 46 مدرسة فيها 110 شعب للصف الأول الثانوي. و تم تطبيق أداة الدراسة على جميع طلبة الصف الأول ثانوي الذكور والإناث بفرعيه الأدبي والإدارة المعلوماتية في تلك المدارس، وتشكل عينة الدراسة حوالي 24% من إجمالي طلبة الصف الأول الثانوي في الفرعين الأدبي والإدارة المعلوماتية للعام الدراسي 2005/2004 بمديرية تربية إربد الأولى.

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد اختبار من 35 فقرة صواب وخطأ متعدد تقيس تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في وحدة الإحصاء. وعند بناء هذا الاختبار، تم الاسترشاد بالأسس العامة المتبعة في تصميم اختبارات التحصيل الصفية (ثورنبايك وهيجن، 1986)؛ إذ تم صياغة الأهداف السلوكية للوحدة، وتحديد المحتوى والموضوعات المراد قياسها، وإعداد جدول المواصفات، وكتابة (50) فقرة من نوع الصواب والخطأ المتعدد جميعها بأربعة بدائل لقياس الأهداف الواردة في جدول المواصفات. وقد استقر الاختبار نتيجة لعملية التحكيم والتجريب الأولى على 35 فقرة، وقد بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي له بطريقة كرونباخ ألفا (0.93) وهي قيمة عالية تدل على ثبات الاختبار. ويوضح المثال التالي إحدى فقرات الاختبار حيث يستجيب الطالب لكل بديل من البدائل بوضع دائرة أمام البديل حول كلمة صح إذا كان صحيحاً أو كلمة خطأ إذا كان غير صحيح.

وتعرف هذه المعادلة بدالة استجابة فئة العلامة (score category response function) وتستخدم على نطاق واسع في برنامج Bigstep (المتوفر للباحثين) لتقدير معلمة الصعوبة للفرد ولكل عتبة من عتباتها التي تفصل فئات الاستجابة بعضها عن بعض. ويوفر البرنامج كذلك إحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية وتقديرات لمعلمة القدرة ومنحنيات خاصة الفقرات التي تحدد احتمال كل مستوى من مستويات الإجابة (Steps probability curves) بدلالة الفرق بين موقع المفحوص وموقع الفقرة على متصل السمة المقاسة. (أنظر الملحق 1)

وقد تم استخدام نموذج التقدير الجزئي في العديد من الدراسات العربية والأجنبية (التقي، 1992؛ شاهين، 1993؛ الشريفي، 2003؛ العلي، 2004؛ Lee, 2004؛ Dungohue, 1994؛ Kolen, Frisbie and Ankennan, 2001؛ Randall and Ching-Fung, 2004؛ Wright and Masters, 1982) ومن خلال مراجعة نتائج هذه الدراسات التي استخدمت نموذج التقدير الجزئي، يمكن استخلاص ما يلي:

1. إن حجم المعلومات التي تعطيها الأسئلة متعددة التدرج تزداد بزيادة عدد نقاط التدرج.
2. إن نموذج التقدير الجزئي فاعل في تدرج الأفراد والأسئلة ويوصي الباحثون باستخدامه عند تقنين الاختبارات التحصيلية ذات الفقرات متعددة النقاط.
3. إن الخطأ المعياري في قياس قدرات الأفراد وتقدير قيم صعوبة الأسئلة، يتناقص بزيادة عدد نقاط التدرج.
4. تزداد الكفاءة النسبية للاختبار بزيادة عدد خطوات الحل أو عدد مستويات الأداء.

وتحاول الدراسة الحالية التحقق من هذه الاستنتاجات في فقرات الصواب والخطأ المتعدد، من خلال استخدام نموذج التقدير الجزئي، كونه النموذج المناسب لتحليل هذه الفقرات حسب طرق التصحيح المختلفة المستخدمة في هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

في العدين الماضيين زاد الاهتمام بفقرات الصواب والخطأ المتعدد، واتسع مجال استخدامها، ورافق ذلك مشكلات تتعلق بأسلوب تصحيحها حيث توجد أكثر من طريقه لتصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد. وفي ظل تعدد طرق التصحيح لفقرات الصواب والخطأ المتعدد، كان لا بد من مقارنة هذه الأساليب لمعرفة الأنسب منها للحصول على اختبار يتمتع بخصائص سيكومترية أفضل من حيث الصدق والثبات. ومع التوجه الواسع نحو استخدام النظرية الحديثة في القياس في بناء الاختبارات ومعايرتها فإن هناك حاجة لمعرفة أسلوب التصحيح الأنسب لمعايرة فقرات الصواب والخطأ المتعدد وفق نماذج النظرية الحديثة للقياس. وبذلك تأتي هذه الدراسة لاستكمال ما توصلت إليه الدراسات السابقة واستجابة لبعض توصياتها. كما يمكن أن توفر نتائج الدراسة المعلومات الكافية، لمستخدمي هذا النمط من الاختبارات سواء في حقل التدريس أو في غيره، حول أنسب طرق

مثال: فقرة من الاختبار

أي القيم التالية هي قيم ممكنة لمعامل الارتباط ؟

- صح خطأ أ. 1.2
صح خطأ ب. -1
صح خطأ ج. 0.6
صح خطأ د. -2

الإجراءات

بعد إعداد الاختبار بصورته النهائية، تم تطبيقه خلال الفترة الواقعة ما بين 2005/5/15 ولغاية 2005/5/26 على أفراد عينة الدراسة كل في مدرسته وفق برنامج زمني بإشراف الباحث الأول. وقبل بدء الطلبة بالإجابة عن الأسئلة تم توضيح تعليمات الاختبار لهم ، و إبلاغهم بأن نتيجة هذا الاختبار سوف تحتسب ضمن العلامة النهائية للمادة، وذلك لاستثارة اهتمامهم بالاختبار وزيادة الجدية لديهم في الإستجابة. وقد أعطي الطلبة الوقت الكافي (حصتين صفيتين=100 دقيقة) لتمكينهم من إجابة جميع الأسئلة.

وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، تم تصحيحه بتحديد مستوى الأداء لكل طالب على كل فقرة بدلالة عدد الاستجابات الصحيحة له في تلك الفقرة، والتي تعبر عن عدد المهمات الجزئية المنجزة لكل فقرة (0، 1، 2، 3، 4)، ومن ثم إدخال هذه البيانات في الحاسوب كملف بيانات(Data File) معتمد لجميع طرق التصحيح المستخدمة في الدراسة. وقد تم تحويل هذه البيانات إلى مستويات بموجب القاعدة المتضمنة في كل طريقة من طرق التصحيح الأربعة المستخدمة في الدراسة . ونتيجة لذلك اعطيت استجابات الطلبة المستويات (0، 1) للطريقة الأولى، و (0، 1، 2) للطريقة الثانية، و(0، 1، 2، 3) للطريقة الثالثة، و(0، 1، 2، 3، 4) للطريقة الرابعة.

وتوضح الجداول (3-6) العلامات التي تعطى للفقرة في مستويات الأداء المختلفة بدلالة عدد المهمات الجزئية المنجزة(الخطوات) والمعبّر عنها بعدد الاستجابات الصحيحة للفرد .

جدول(3) :تدريج علامة الفقرة بحسب الطريقة الأولى للتصحيح

عدد الاستجابات الصحيحة	مستويات الأداء
0	1
خطوة واحدة	0
4	0

جدول (4): تدريج علامة الفقرة بحسب الطريقة الثانية للتصحيح

عدد الاستجابات الصحيحة	مستويات الأداء
0	1
خطوة الأولى	0
3	0
خطوة الثانية	0.5
4	0.5

جدول (5): تدريج علامة الفقرة بحسب الطريقة الثالثة للتصحيح

عدد الاستجابات الصحيحة	مستويات الأداء
0	1
خطوة الأولى	0
2	0.33
خطوة الثانية	0.66
3	0.33
خطوة الثالثة	1
4	0.66

جدول (6): تدريج علامة الفقرة بحسب الطريقة الرابعة للتصحيح

عدد الاستجابات الصحيحة	مستويات الأداء
0	1
خطوة الأولى	0
1	0.25
خطوة الثانية	0.5
2	0.25
خطوة الثالثة	0.75
3	0.5
خطوة الرابعة	1
4	0.75

ونظراً لأن برمجية (BigSteps) لا تتقبل العلامات الكسرية، فقد تم تحويل العلامة على الفقرة وبحسب كل أسلوب من أساليب التصحيح الأربعة، بما يتلاءم مع نموذج التقدير الجزئي، بعد إجراء تحويل لعلامة الفقرة بحسب كل طريقة من طرق التصحيح لتصبح عددا صحيحا انسجاما مع متطلبات نموذج التقدير الجزئي المستخدم في الدراسة الحالية، وبذلك تبقى العلامة كما هي في طريقة التصحيح

الأولى، ويتم ضرب العلامة في (2) في طريقة التصحيح الثانية، وفي (3) في طريقة التصحيح الثالثة، وفي (4) في طريقة التصحيح الرابعة. ويبين الجدول (7) العلامات المستحقة وفق كل طريقة من طرق التصحيح بعد تحويلها إلى أعداد صحيحة.

جدول (7): العلامة المستحقة للمفحوص بحسب طريقة

التصحيح(ط) وعدد الاستجابات الصحيحة

عدد الاستجابات الصحيحة	العلامة/ط1	العلامة/ط2	العلامة/ط3	العلامة/ط4
0	0	0	0	0
1	0	0	0	1
2	1	0	0	2
3	2	1	0	3
4	3	2	1	4

المعالجات الإحصائية:

قبل معالجة البيانات إحصائياً كان لا بد من فحص الافتراضات الأساسية التي يجب توفرها في البيانات عند تطبيق نموذج التقدير الجزئي، وأهم هذه الافتراضات أحادية البعد للسمة المقاسة. وقد تم ذلك من خلال التحليل العاملي للبيانات وحساب معامل الارتباط بين الأداء على الفقرة والعلامة الكلية لجميع فقرات الاختبار في كل طريقة من طرق التصحيح الأربعة.

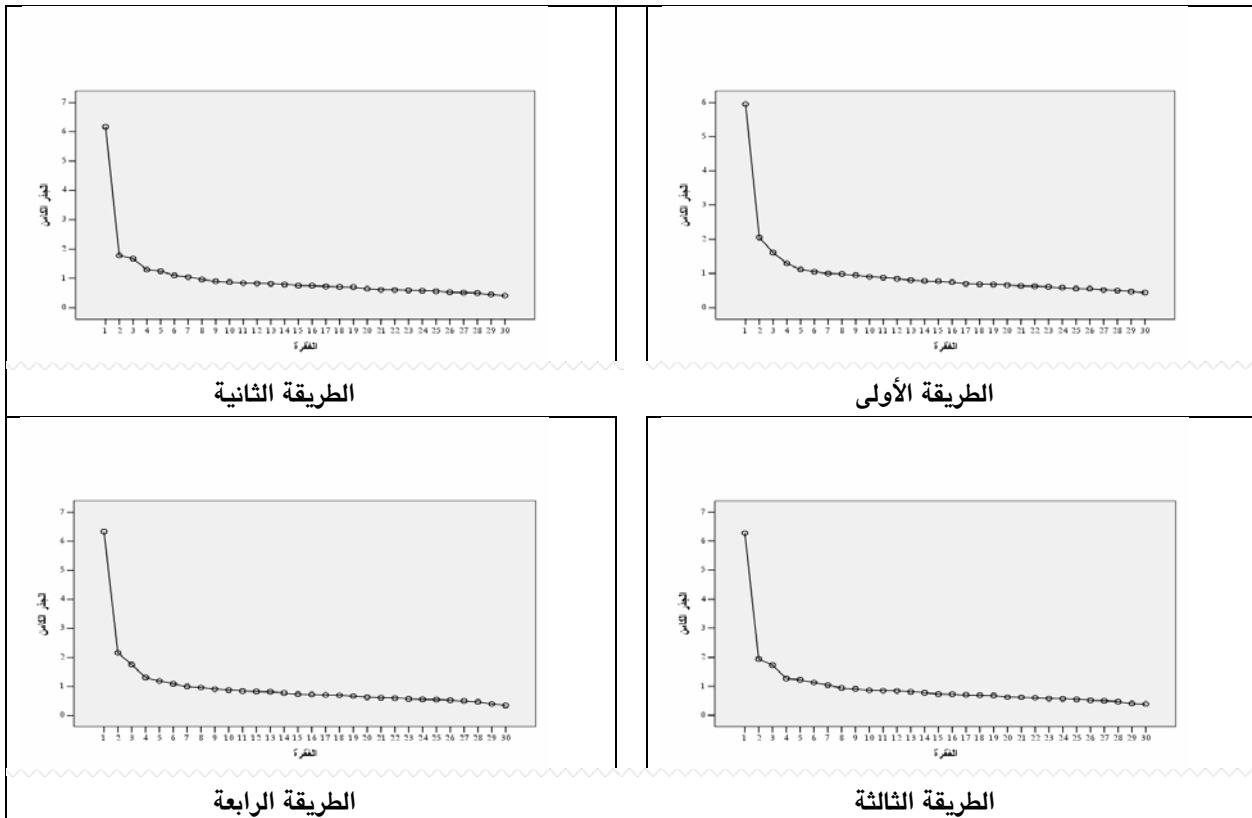
وقد تم إجراء تحليل عاملي للبيانات باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components Analysis). وفي التحليل العاملي تعتمد أحادية البعد على أن نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني تكون نسبة كبيرة لا تقل عن (2)، وأن ما يفسره العامل الأول من التباين أكثر من 20% تقريباً (Hambleton and Swaminathan, 1985).

وبين الجدول (8) قيم الجذر الكامن، ونسب التباين المفسر للعامل الأول والعامل الثاني، ونواتج قسمة قيمة الجذر الكامن للعامل الأول على العامل الثاني لكل طريقة من طرق التصحيح الأربعة.

جدول (8): قيم الجذر الكامن ونسب التباين المفسر للعامل الأول والعامل الثاني، ونواتج قسمة الجذر الكامن للعامل الأول على الجذر الكامن للعامل الثاني في كل من طرق التصحيح الأربعة.

طريقة التصحيح	العامل	ناتج	طريقة التصحيح	
			1	2
الأولى	الجذر الكامن	2.895	5.95	2.055
	التباين المفسر		19.82%	6.852%
الثانية	الجذر الكامن	3.462	6.166	1.781
	التباين المفسر		20.554%	5.937%
الثالثة	الجذر الكامن	3.236	6.278	1.940
	التباين المفسر		20.928%	6.467%
الرابعة	الجذر الكامن	2.939	6.330	2.154
	التباين المفسر		20.099%	7.181%

ويتبين من جدول (8) أن الاختبار التحصيلي كان أحادي البعد في طرق التصحيح الأربعة، حيث أن نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى العامل الثاني كانت كبيرة وتزيد على (2)، وأن نسبة التباين المفسر من العامل الأول في طرق التصحيح الأربعة هي نسبة عالية (أكبر أو تساوي 20% تقريباً). ويدعم ذلك الاستنتاج التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة للاختبار في كل طريقة من طرق التصحيح المعتمدة في الدراسة (أنظر الشكل 1).



الاختبار يعني تحقق افتراض الاستقلال الموضعي. وبما أن معظم مؤشرات التمييز للفقرات تتخذ قيمةً متوسطة، فإنه يمكن اعتبار الفقرات متكافئة في قدرتها التمييزية. هذا وقد لوحظ بأن ما يزيد على 95% من الطلبة قد أنهوا الامتحان قبل الوقت المحدد له مما يعني أن السرعة في الإجابة لم تلعب دوراً في تحديد العلامة للمفحوص. وبذلك تتحقق افتراضات نموذج التقدير الجزئي. وعند البحث في معامل الفصل (التباعد) للأفراد، وثبات هذا المعامل وعدد الطبقات الإحصائية المتميزة للأفراد، فإن الجدول (10) يبين قيم هذه المؤشرات في كل طريقة من طرق التصحيح.

جدول (10): معامل التباعد بين الأفراد وثبات التباعد لتقديرات قدرات الأفراد وعدد الطبقات الإحصائية المتميزة في طرق التصحيح الأربعة

طريقة التصحيح	مؤشر الفصل بين الأفراد	ثبات تباعد الأفراد	عدد الطبقات الإحصائية للأفراد
ط1	1.89	0.78	2.853
ط2	2.14	0.82	3.186
ط3	2.17	0.82	3.226
ط4	2.16	0.82	3.213

ويتضح هنا أن قيم معامل التباعد للأفراد وقيم ثبات هذا المعامل كانت متقاربة في طرق التصحيح الثانية والثالثة والرابعة، لكنها تشير إلى تحسن طفيف على طريقة التصحيح الأولى، وهذا يعني أن اختلاف طريقة التصحيح لفقرات الصواب والخطأ المتعدد، لا يؤثر تأثيراً كبيراً في معامل الثبات ولا في عدد الطبقات الإحصائية المتميزة التي تنتج عن تمايز الأفراد.

ولفحص مدى مطابقة الاستجابات على فقرات الاختبار مع نموذج التقدير الجزئي بحسب طرق التصحيح المختلفة، وباستخدام برمجية (BIGSTEPS)، تم فحص قيم إحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية (INFIT and OUTFIT Values) للأفراد والفقرات، للتأكد من وقوعها داخل الحدود المقبولة للمطابقة (0.7 إلى 1.3).

وتم معالجة البيانات بعد حذف الأفراد غير المطابقين والفقرات غير المطابقة لنموذج التقدير الجزئي بهدف الحصول على تقديرات القدرة والاختفاء المعيارية لتلك التقديرات، وتقديرات الصعوبة والاختفاء المعيارية لتلك التقديرات. وتم إجراء تحليل التباين وفق تصميم القياسات المتكررة للأخطاء المعيارية في تقدير قدرات الأفراد، وللأخطاء المعيارية في تقدير صعوبة الفقرات حسب طريقة التصحيح. كما استخدم اختبار Least significant differences (LSD) للمقارنات الثنائية للكشف عن مصدر الفروق في أوساط الأخطاء المعيارية بين طرق التصحيح المختلفة.

كما تم حساب معامل الارتباط بين الأداء على كل فقرة والعلامة الكلية للاختبار في كل طريقة من طرق التصحيح، حيث تشير الارتباطات المرتفعة بين الفقرة والعلامة الكلية في حالة تحققها لمعظم الفقرات إلى أن فقرات الاختبار تقيس بعداً واحداً فقط تعبر عنه العلامة الكلية. كما يمثل معامل الارتباط بين الأداء على الفقرة والأداء على الاختبار القدرة التمييزية للفقرة. ويبين الجدول (9) معاملات الارتباط بين العلامات المستحقة على الفقرات والعلامة الكلية في كل طريقة من طرق التصحيح الأربعة. وقد تبين أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، وأن معظمها يتخذ قيمةً متوسطة لكنها تعد عالية عندما يتعلق الأمر بالفقرات.

جدول (9): معاملات الارتباط بين العلامة المستحقة على الفقرة والعلامة الكلية على الاختبار في طرق التصحيح المعتمدة

طريقة التصحيح				رقم الفقرة
4	3	2	1	
0.28	0.29	0.30	0.31	1
0.32	0.30	0.25	0.23	2
0.46	0.47	0.49	0.47	3
0.46	0.47	0.45	0.42	4
0.40	0.41	0.40	0.41	5
0.47	0.47	0.44	0.43	6
0.52	0.52	0.50	0.48	7
0.29	0.28	0.36	0.38	8
0.38	0.41	0.45	0.46	9
0.51	0.51	0.53	0.54	10
0.47	0.49	0.48	0.39	11
0.41	0.41	0.43	0.42	12
0.50	0.51	0.52	0.49	13
0.49	0.49	0.48	0.41	14
0.51	0.50	0.45	0.43	15
0.54	0.53	0.51	0.50	16
0.45	0.43	0.39	0.36	17
0.38	0.36	0.30	0.33	18
0.42	0.44	0.49	0.51	19
0.43	0.43	0.42	0.31	20
0.57	0.57	0.54	0.47	21
0.53	0.55	0.55	0.56	22
0.57	0.56	0.55	0.55	23
0.55	0.56	0.59	0.58	24
0.51	0.50	0.46	0.47	25
0.35	0.36	0.37	0.39	26
0.52	0.53	0.55	0.56	27
0.27	0.25	0.23	0.33	28
0.45	0.41	0.39	0.40	29
0.45	0.42	0.40	0.41	30

ونظراً لأن افتراض الاستقلال الموضعي (Local Independence) يكافئ افتراض أحادية البعد (Hambleton and Swaminathan, 1985)، فإن تحقق افتراض أحادية البعد في

النتائج

أولاً: مدى مطابقة البيانات لنموذج التقدير الجزئي في كل طريقة من طرق التصحيح:

لتحديد مؤشرات المطابقة الخاصة بالأفراد، تم تقدير القدرة لكل فرد و الخطأ المعياري في قياس هذه القدرة، بالإضافة إلى إحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية لكل تقدير من هذه التقديرات. ولدى تفحص قيم إحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية للأفراد، تبين وجود 95، 98، 146، 147 فرداً لم يتلاءموا مع نموذج التقدير الجزئي (غير مطابقين) في طرق التصحيح الأربع على الترتيب، أي أن قيمة إحصائي المطابقة الخارجية أو الداخلية المقابلة لتقديرات قدرات هؤلاء الأفراد تقع خارج حدود المطابقة الملاءمة (0.7 إلى 1.3). وهذا يعني أن الاستجابات الملاحظة لهؤلاء الأفراد تختلف عن الاستجابات المتوقعة وفقاً لنموذج التقدير الجزئي، كأن يجب الفرد عن فقرة ما إجابة خاطئة رغم أن مستوى صعوبتها دون مستوى قدرته، أو أن يجب عن فقرة ما إجابة صحيحة رغم أن مستوى صعوبتها يفوق مستوى قدرته. فمثلاً: الفرد (860) رغم تدني مستوى قدرته (-3.34 لوجت)، أجب إجابة صحيحة عن الفقرة 21 التي مستوى صعوبتها (-0.3 لوجت) وهي أعلى من مستوى قدرته.

ولمعرفة مؤشرات المطابقة الخاصة بالفقرات، فقد تم تقدير معلمة الصعوبة لكل فقرة و الخطأ المعياري في تقدير هذه المعلمة، بالإضافة إلى إحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية لكل تقدير من هذه التقديرات. ولدى تفحص قيم إحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية للفقرات، تبين وجود 4، 3، 2، 1 فقرة لم تتلاءم مع نموذج التقدير الجزئي (غير مطابقة) في طرق التصحيح الأربع على الترتيب، أي أن قيمة إحصائي المطابقة الخارجية أو الداخلية

المقابلة لتقديرات معالم الصعوبة لهذه الفقرات تقع خارج حدود المطابقة الملاءمة (0.7 إلى 1.3). بمعنى أن الفقرات أصبحت أكثر ملاءمة لتوقعات النموذج في طريقة التصحيح الرابعة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، "هل تختلف دقة تقدير معلمة القدرة باختلاف طريقة التصحيح؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استبعاد بيانات الأفراد والفقرات التي لم تتلاءم مع توقعات النموذج في أي طريقة من طرق التصحيح المعتمدة، وعددهم 231 فرداً، و 5 فقرات. أي تم تحليل استجابات 642 فرداً عن 30 فقرة. وتم إيجاد تقدير لقدرة كل مفحوص في كل طريقة من طرق التصحيح المعتمدة، وكذلك الخطأ المعياري في تقدير هذه القدرة. و يبين جدول (11) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات القدرة والخطأ المعياري في تقديرها لكل طريقة من طرق التصحيح الأربع.

ويتضح من جدول (11) أن الوسط الحسابي لتقديرات القدرة للأفراد يزداد بشكل مطرد عند الانتقال من طريقة التصحيح الأولى إلى الثانية إلى الثالثة إلى الرابعة، وقد بلغ الفرق في وسط التقدير لقدرات الأفراد بين طريقتي التصحيح الأولى والرابعة (1.54 لوجت). كما يتناقص الوسط الحسابي للخطأ المعياري في التقدير (باعتبار تناقصه مؤشراً على دقة التقدير) بشكل مطرد بالانتقال من طريقة التصحيح الأولى إلى الثانية إلى الثالثة إلى الرابعة، حيث بلغ الفرق في الوسط الحسابي للخطأ المعياري بين طريقتي التصحيح الأولى والرابعة (0.292). ويلاحظ أن الخطأ المعياري في القياس بطريقة التصحيح الأولى يزيد على ضعف الخطأ المعياري في طريقة التصحيح الرابعة.

جدول (11): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات القدرة والأخطاء المعيارية في تقديرها بحسب طريقة التصحيح المتبعة

طريقة التصحيح		الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة	
القدرة	الخطأ المعياري	القدرة	الخطأ المعياري	القدرة	الخطأ المعياري	القدرة	الخطأ المعياري	القدرة	الخطأ المعياري
0.90-	0.479	0.09-	0.257	0.32	0.203	0.64	0.187		
1.09	0.087	0.64	0.029	0.53	0.037	0.49	0.044		

تحليل التباين وفق تصميم القياسات المتكررة، للأخطاء المعيارية لهذه التقديرات، و يبين الجدول (12) نتائج هذا التحليل.

ولفحص دلالة الفروق في دقة تقدير قدرات الأفراد، وفق نموذج التقدير الجزئي، باختلاف طريقة التصحيح فقد تم استخدام

جدول (12): نتائج تحليل التباين لأثر طريقة التصحيح على مقدار خطأ التقدير لقدرات الأفراد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين الأفراد	2.76367	641	0.00431		
بين طرق التصحيح	34.96665	3	11.6555498	4784.252	0.000
داخل الأفراد	4.68488	1923	0.0024362		
الخطأ الكلي	39.65153	1926	0.02059		
الكلي	42.41519	2567	0.01652		

ويلاحظ من الجدول (13) أن جميع الفروق الثنائية بين أوساط الأخطاء المعيارية دالة إحصائية، عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ ، حيث جاءت هذه الفروق لصالح الطريقة الرابعة ثم الثالثة ثم الثانية. **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، "هل تختلف دقة تقدير معلمة الصعوبة باختلاف طريقة التصحيح؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم الحصول على تقدير لمعلم الصعوبة لكل فقرة ككل ولكل خطوة من خطواتها، في كل طريقة من طرق التصحيح الأربع، وكذلك الخطأ المعياري في تقدير هذا المعلم وبين الملحق (1) عينة من مخرجات التحليل باستخدام برنامج Bigstep تخص الفقرة الأولى في كل طريقة من طرق التصحيح الأربعة. ويلاحظ هنا أن البرنامج يوفر قيمة لمعلمة صعوبة الفقرة ككل وهي بمثابة المتوسط الحسابي لمعالم خطواتها، ونظراً لاختلاف عدد الخطوات من طريقة تصحيح إلى أخرى مما يجعل المقارنة بين الطرق غير ممكنة. فقد تم الاهتمام بتقديرات الصعوبة للفقرات بصورتها الكلية (أي الاهتمام بمتوسطات معالم الفقرات ككل). و يبين الجدول (14) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمعالم صعوبة الفقرات، والأخطاء المعيارية في تقديرها بحسب طريقة التصحيح.

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ في الوسط الحسابي للأخطاء المعيارية لتقديرات قدرات الأفراد تعزى لطريقة التصحيح، وبهدف الكشف عن مواقع هذه الفروق بين طرق التصحيح، استخدم اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية، ويبين الجدول (13) نتائج المقارنات الثنائية بين أوساط الأخطاء المعيارية لتقديرات قدرات الأفراد بحسب طريقة التصحيح.

الجدول (13): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية بين أوساط الأخطاء المعيارية لتقديرات قدرات الأفراد بحسب طريقة التصحيح

طريقة التصحيح	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى
المتوسط	0.187	0.203	0.257	0.479
الرابعة	0.187			
الثالثة	0.203	*0.016		
الثانية	0.257	*0.070	*0.054	
الأولى	0.479	*0.291	*0.275	*0.222

* الفرق دال إحصائياً $(\alpha = 0.05)$

جدول (14): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمعالم صعوبة الفقرات، والأخطاء المعيارية في تقديرها بحسب طريقة التصحيح

طريقة التصحيح	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
	الخطأ المعياري	الخطأ المعياري	الخطأ المعياري	الخطأ المعياري
الوسط الحسابي	0.00	0.105	0.00	0.039
الانحراف المعياري	1.19	0.019	0.57	0.006

ولفحص دلالة الفروق في دقة تقدير معالم الصعوبة، وفق نموذج التقدير الجزئي، باختلاف طريقة التصحيح فقد تم استخدام تحليل التباين وفق تصميم القياسات المتكررة، للأخطاء المعيارية لهذه التقديرات، و يبين الجدول (15) نتائج هذا التحليل.

يتضح من جدول (14) أن الوسط الحسابي لمعلمة صعوبة الفقرة في الاختبار ثابت ويساوي صفراً في جميع طرق التصحيح، لكن بانحرافات معيارية مختلفة. كما أن الوسط الحسابي للخطأ المعياري في تقدير صعوبة الفقرة يقل بالانتقال من طريقة التصحيح الأولى إلى الثانية إلى الثالثة والرابعة.

جدول (15): نتائج تحليل التباين للأخطاء المعيارية لمعلمة صعوبة الفقرة بحسب طريقة التصحيح

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين الفقرات	0.00701	29	0.00024		
بين طرق التصحيح	0.08230	3	0.027431944	334.763	0.000
داخل الفقرات	0.00713	87	0.000081944		
الكلية	0.08943	90	0.00099		
الكلية	0.09643	119	0.00081		

الفروق بين طرق التصحيح، استخدم اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية، ويبين الجدول (16) المقارنات الثنائية بين أوساط الأخطاء المعيارية لتقديرات معالم الصعوبة حسب طريقة التصحيح.

ويتبين من نتيجة التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوسط الحسابي للأخطاء المعيارية في تقدير معالم صعوبة الفقرات تعزى لاختلاف طريقة التصحيح. وبهدف الكشف عن مواقع هذه

جدول (16): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية بين أوساط الأخطاء المعيارية لتقديرات صعوبة الفقرات بحسب طريقة التصحيح

طريقة التصحيح	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى
الوسط	0.039	0.042	0.057	0.105
الرابعة	0.039			
الثالثة	0.042	*0.003		
الثانية	0.057	*0.017	*0.014	
الأولى	0.105	*0.065	*0.062	*0.048

* الفرق دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$)

ويلاحظ من جدول (16) أن جميع الفروق الثنائية بين الأوساط الحسابية دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، حيث جاءت هذه الفروق لصالح الطريقة الرابعة ثم الثالثة ثم الثانية.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بمطابقة البيانات لنموذج التقدير الجزئي:

تشير النتائج إلى أن زيادة مراعاة طريقة التصحيح للمعرفة الجزئية كان له أثر في زيادة عدد الأفراد غير المطابقين للنموذج، فقد زاد عددهم من 95 فرداً في طريقة التصحيح الأولى، ليصبح 98 في الثانية، و 146 في الثالثة، و 147 فرداً في طريقة التصحيح الرابعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بدلالة تزايد عدد مستويات التصحيح للفقرة الواحدة بازدياد مراعاة طريقة التصحيح للمعرفة الجزئية؛ إذ تشتمل الطريقة الأولى على مستويين، و الثانية على ثلاثة، والثالثة على أربعة، والرابعة على خمسة مستويات. فالأفراد في المستوى الأول (0) في طريقة التصحيح الأولى يتوزعون على المستويات الأربعة الأولى (0,1,2,3) في طريقة التصحيح الرابعة. ويتوقع مع تزايد عدد المستويات تزايد عدد العتبات ويرافق ذلك تباين في صعوبة هذه العتبات؛ إذ قد تتضمن عتبات سهلة وأخرى صعبة وهذا قد يزيد من فرص أن يجيب الفرد عن فقرة ما إجابة خاطئة رغم أن مستوى صعوبتها دون مستوى قدرته، أو أن يجيب عن فقرة ما إجابة صحيحة رغم أن مستوى صعوبتها يفوق مستوى قدرته. وبالفعل فقد أجاب الأفراد ذوو الأرقام (865، 644، 149، 868، 862، 819) - رغم تدني مستوى قدراتهم (-1.95، -1.95، -1.95، -2.22، -2.89، -2.89) - عن الفقرة 14 إجابة صحيحة رغم ارتفاع مستوى صعوبتها (1.13 لوجت).

وتشير النتائج إلى أن زيادة مراعاة طريقة التصحيح للمعرفة الجزئية كان له أثر في نقصان عدد الفقرات غير المطابقة للنموذج، فقد نقص عدد الفقرات من 4 فقرات في طريقة التصحيح الأولى، ليصبح 3 في الثانية، و 2 في الثالثة، و فقرة واحدة في طريقة التصحيح الرابعة. بمعنى أن الفقرات أصبحت أكثر ملاءمة لتوقعات النموذج في طريقة التصحيح الرابعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بدلالة تزايد عدد مستويات التصحيح للفقرة الواحدة بازدياد مراعاة طريقة التصحيح للمعرفة الجزئية. ويتوقع مع تزايد عدد المستويات للفقرة أن تنزع الفقرات المتطرفة في موقعها على تدرج السمة

نحو وسط التدرج وهذا يزيد من فرص ملائمتها للنموذج؛ فمثلاً الفقرة السهلة جداً في حالة وجود مستويين للإجابة تتوفر لها فرص وجود عتبات صعبة عندما يزداد عدد تلك المستويات والفقرة الصعبة جداً تتوفر لها فرص الحصول على عتبات سهلة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة باختلاف دقة تقدير معلمة القدرة باختلاف طريقة التصحيح:

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) في الوسط الحسابي للأخطاء المعيارية لتقديرات قدرات الأفراد تعزى لطريقة التصحيح، وكانت هذه الفروق لصالح الطريقة الرابعة ثم الثالثة ثم الثانية. ويمكن تفسير ذلك بأن مراعاة المعرفة الجزئية في تصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد، يقلل من التباين، الذي بدوره يقلل من الأخطاء المعيارية في قياسها، وبالتالي فإن تقديرات قدرة الأفراد قد أصبحت أكثر دقة بالتدرج في طرق التصحيح من الأولى إلى الثانية إلى الثالثة إلى الرابعة. أي أن أخطاء القياس تقل وبشكل واضح بالتدرج من طريقة التصحيح الأولى إلى الثانية إلى الثالثة فالرابعة. وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي حصل عليها كل من التقني (1992)، وشاهين (1993)، والشرفين (2003)، و رايت وماسترز (Wright and Masters, 1982).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة باختلاف دقة تقدير معلمة الصعوبة باختلاف طريقة التصحيح:

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوسط الحسابي للأخطاء المعيارية في تقدير معالم صعوبة الفقرات تعزى لاختلاف طريقة التصحيح. وكانت الفروق لصالح الطريقة الرابعة ثم الثالثة ثم الثانية. أي أن أخطاء القياس تقل بشكل واضح بالتدرج من طريقة التصحيح الأولى إلى الثانية إلى الثالثة فالرابعة أي زيادة عدد مستويات الإجابة. وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي حصل عليها كل من التقني (1992)، وشاهين (1993)، والشرفين (2003)، و رايت وماسترز (Wright and Masters, 1982). ويمكن تفسير ذلك بأن مراعاة المعرفة الجزئية في تصحيح فقرات الصواب والخطأ المتعدد، يقلل من التباين، الذي بدوره يقلل من الأخطاء المعيارية في قياسها، وبالتالي فإن تقديرات صعوبة الفقرات قد أصبحت أكثر دقة بالتدرج في طريقة التصحيح من الأولى إلى الثانية إلى الثالثة إلى الرابعة، أي أن الأسئلة تصبح أكثر اعتدالاً في موقعها على تدرج السمة المقاسة كلما تعددت مستويات الإجابة عنها من خلال استخدام طرق التصحيح التي تراعي المعرفة الجزئية.

من خلال هذه النتائج مجتمعة يمكننا أن نصل إلى خلاصة مفادها أن طريقة التصحيح الأكثر مراعاة للمعرفة الجزئية، هي الأكثر دقة في قياس قدرات الأفراد، وتقدير قيم صعوبة الفقرات. لذلك يُنصح باستخدامها وتفضيلها على الطرق الأخرى. ويتوقع أن يترك استخدام المدرسين لهذه الطريقة أثراً إيجابياً لدى الطلبة يتمثل بشعور الارتياح للحصول على علامات أعلى في الاختبار نتيجة

بقواعد اللغة الإنجليزية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

Albanese, M. A., and Sabers, D. L. (1988). Multiple true – false items: A study of interterm correlations scoring alternatives, and reliability estimation. *Journal of Educational Measurement*, 25 (2), 111 -123.

Brad, W. (2003). *Scoring multiple true false items: A comparison of summed scores and response pattern scores at item and test levels*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED476 148).

Ebel, R. L., and Frisbie. D. A. (1986). *Essentials of educational measurement* (Forth edition). New Jersey: Prentice J Hall.

De Gruijter, D. and Van der Kamp, L.(2003). *Statistical test theory for education and psychology*.

Donoghue, J. R. (1994). An empirical examination of the IRT information of polytomously scored reading items under the generalized partial credit model. *Journal of Educational Measurement*, 31 (4), 295 – 311.

Downing, S.M., Baranoski, R. A., Gross, L. J., and Norcni. J. J. (1995). Item Type and Cognitive Ability Measured The Validity Evidence for Multiple True-False Items in Medical Specialty Certification. *Applied Measurement in Education*, 8 (2), 187-197.

Dudley, A. (2006). Multiple dichotomous scored items in second language testing: Investigating the multiple true-false item type under norm-referenced conditions. *Language Testing*, 23(2), 198-228.

Erickson, I. L. (1988). The effect of item type and test format on level of difficulty and mean item discrimination index in achievement test for nurses. *Dissertation Abstract International*, 49 (6), 1437.A.

Frisbie, D. A. (1992). The Multiple True False item formats A status Review. *Education Measurement: Issues and Practice*, 11 (4), 21 – 26.

Frisbie, D.A., and Druva, C.A. (1987). Estimating the reliability of multiple true- false test. *Psychological Abstracts*, 74 (7), 2011.

Frisbie, D. A., and Sweeny, D. C. (1982). The Relative Merits of Multiple True – False Achievement Tests. *Journal of Educational Measurement*, 19 (1), 29-35.

Hambleton. R.K., and Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and application*, Boston: Kluwer Nijhoff publishing.

Han, K. (n. d.). *Item response models used within WinGen*. Retrieved September 18, 2008 from:

مراعاة المعرفة الجزئية وقد يزيد ذلك من دافعتهم للتعلم ، كما يتيح استخدامها فرص زيادة دقة تقدير قدرات الأفراد مما ينعكس إيجاباً على صدق تلك التقديرات وثباتها ، وهذا يجعل كل بديل من بدائل فقررة الصواب والخطأ المتعدد بمثابة فقررة اختبارية مما يعني زيادة في عدد الفقرات وبالتالي تحسن كل من صدق نتائج الاختبار وثباتها.

المصادر والمراجع

أمرزيق، خالد. (1992). *المقارنة بين اختبار الاختيار من متعدد واختبار الصواب والخطأ المتعدد من حيث الخصائص السيكومترية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

التقي، أحمد محمد عيسى. (1992). *اللاتغيير في معالم قدرات الأفراد ودرجات صعوبة أسئلة المقال من خلال نموذج التقدير الجزئي وسلم التقدير كحالتين خاصتين من نماذج راش*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

ثورنديك، روبرت وهيجن، إليزابيث. (1986). *القياس والتقويم في علم النفس والتربية* (ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس). نيويورك: جون وايلي وأولاده.

سوالمة، يوسف. (1994). *اختبارات الصواب والخطأ المتعدد، الخصائص النسبية وعدد البدائل الصحيحة، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 10 (3)، 573-595.

شاهين، محمد. (1993). *اثر عدد خطوات تصحيح الأسئلة المقالية في تقدير قدرات الأفراد وقيم صعوبة الأسئلة باستخدام نموذج التقدير الجزئي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الشريفي، نضال. (2003). *مدى تحقيق معايير الفاعلية في معادلة اختبارين أحدهما ثنائي التدرج والآخر متعدد التدرج وفق نماذج النظرية الكلاسيكية والنظرية الحديثة في القياس*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

عدس، عبد الرحمن. (1988). *دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس: إدارة البحوث التربوية*.

العلي، محمد محمود البشير. (2004). *فاعلية نموذج التقدير الجزئي في بناء بنك أسئلة من فقرات متعددة الخطوات في مادة الكيمياء في الصف الثاني الثانوي العلمي*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

المومني، محمد ضيف الله. (1996). *مقارنة أثر اختبارات الاختيار من متعدد، واختبارات الصواب والخطأ المتعدد في الاحتفاظ*

- Masters, N.G.(1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*. 47 (2), 149-174.
- Randall, E. and Ching-Fung, Si. (2004). Ability Estimation Under Different Item Parameterization and Scoring Models. *International Journal of Testing*. 4 (2), 137-181. Retrieved 14/9/2004 from [EBSCO](#) host. (AN 14529295).
- Tsai, Fu- Ju.and Suen, Hoik. (1993). A Brief report on a comparison of six scoring methods for multiples true false item. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 399-404.
- Wright, B. D. and Masters, G. N. (1982). *Rating scale analysis: Rasch measurement*. Chicago: MESA Press
- <http://www.umass.edu/remf/software/wingen/models>.
- Kreiter, C. D. and Frisbie, D. A. (1989). Effectiveness of multiple true-false item, *Applied Measurement in Education*, 2, 207-216.
- Lee ,G., Kolen, M.J., Frisbie, D,A. and Ankenmann ,R.D.(2001). Comparison of dichotomous and polytomous item response models in equating scores from testes composed of testlets. *Applied Psychological Measurement*, 25 (4), 357 –372.
- Lustina, M. J.(2004). *A comparison of Andrich's rating scale model and Rast's successive intervals model*. Ph.D. Dissertation. The University of Texas at Austin. Retrieved October 1,2008 from www.lib.utexas.edu/etd/d/2004.

ملحق (1)

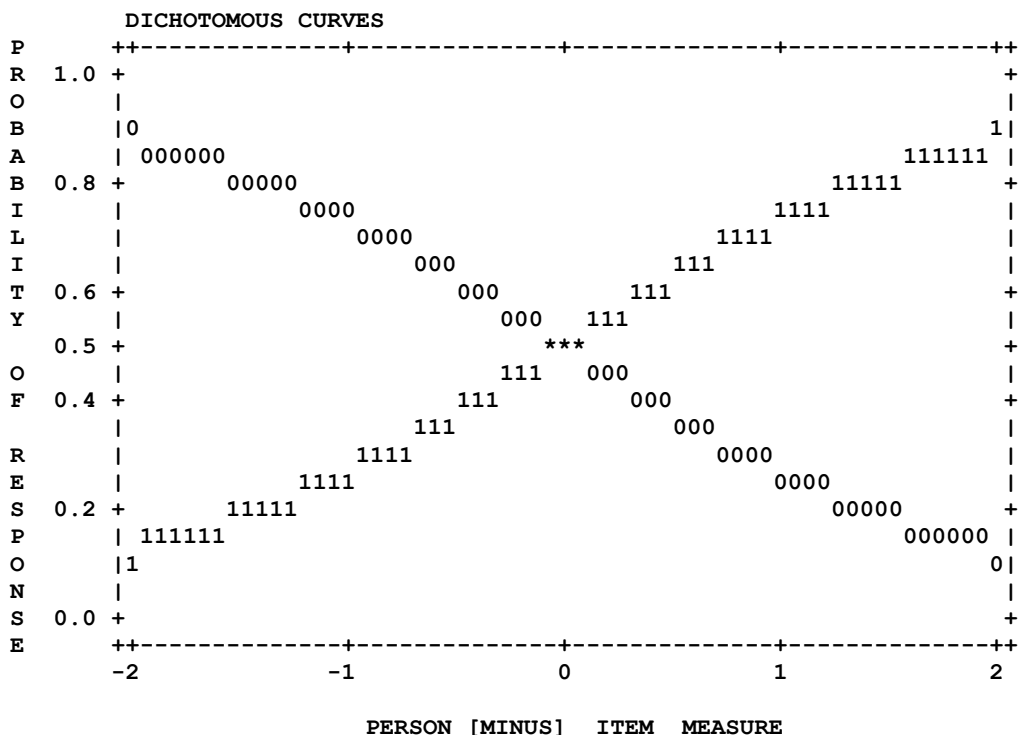
مخرجات التحليل بحسب طريقة التصحيح

TABLE 21.1 ANALYZED: 642 PERSONS, 30 ITEMS, Scoring Method 1

```

SUMMARY OF MEASURED STEPS      ITEM NUMBER:      1
ITEM DIFFICULTY OF      -1.25 ADDED TO MEASURES
+-----+
|CATEGORY OBSERVED|  MEASURE  | COHERENCE|INFIT|OUTFIT|
| LABEL      COUNT |AVERAGE  EXP.| M->C  C->M|  MNSQ  MNSQ|
|-----+-----+-----+-----+-----+
|  0              277 | -1.28 -1.43|  56%  56%|  1.15  1.21|
|  1              365 | -0.60 -0.49|  67%  66%|  1.13  1.15|
+-----+
AVERAGE MEASURE is mean of (Bn-Di), EXP. is expected value.
M->C = Does Measure imply Category?      C->M = Does Category imply Measure?

```



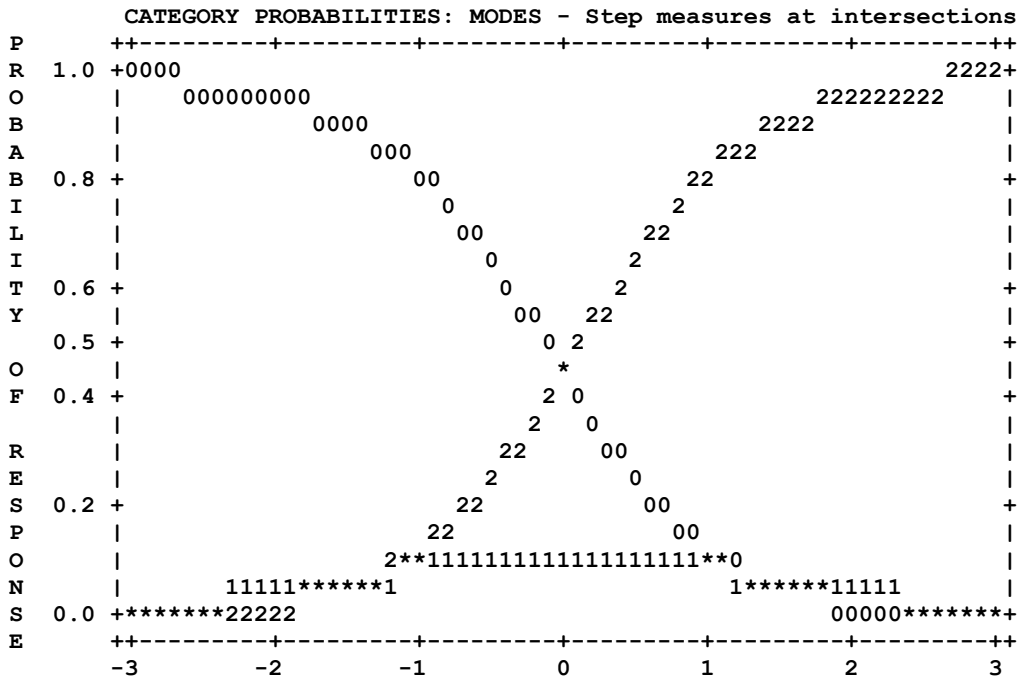
Scoring Method 2 ,SUMMARY OF MEASURED STEPS ITEM NUMBER: 1
ITEM DIFFICULTY OF -0.46 ADDED TO MEASURES

CATEGORY OBSERVED		MEASURE		COHERENCE		INFIT OUTFIT		STEP
LABEL	COUNT	AVERAGE	EXP.	M->C	C->M	MNSQ	MNSQ	CALIBRATN
0	211	-0.31	-0.45	58%	4%	1.20	1.32	NONE
1	66	-0.24	-0.20	11%	72%	1.16	1.34	1.29
2	365	0.06	0.14	71%	37%	1.16	1.18	-1.29*

AVERAGE MEASURE is mean of (Bn-Di), EXP. is expected value.

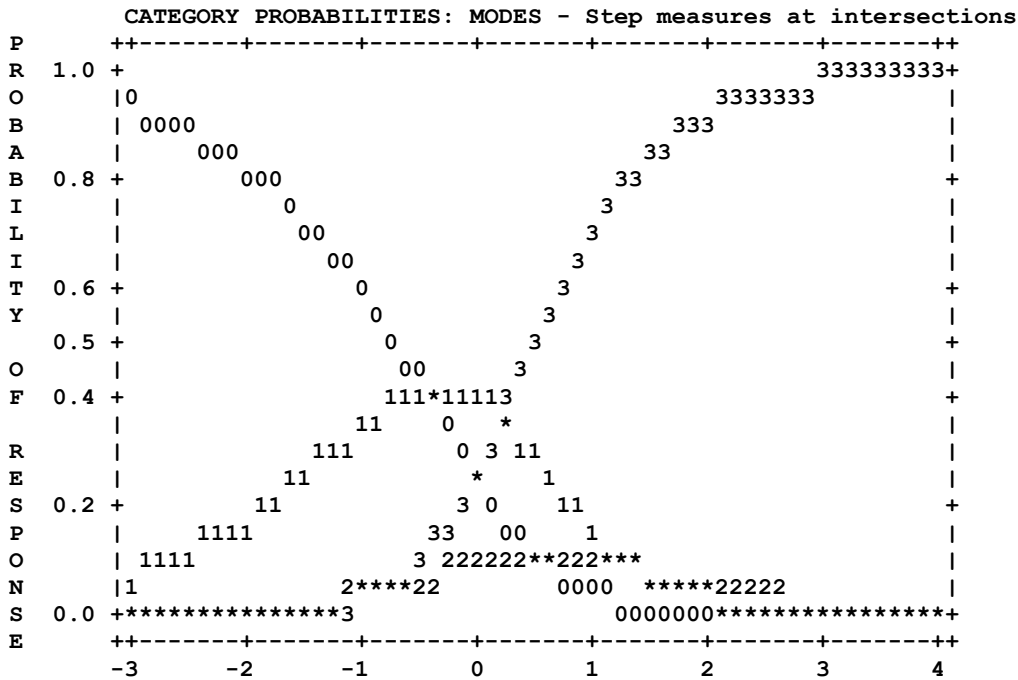
M->C = Does Measure imply Category? C->M = Does Category imply Measure?

CATEGORY	STEP	STEP	SCORE-TO-MEASURE			THURSTONE
LABEL	MEASURE	S.E.	AT CAT.	----ZONE----		THRESHOLD
0	NONE		(-1.59)	-INF	-1.09	
1	0.83	0.09	-0.46	-1.09	0.17	-0.60
2	-1.75	0.09	(0.67)	0.17	+INF	-0.32



Scoring Method 3 ,SUMMARY OF MEASURED STEPS ITEM NUMBER: 1
ITEM DIFFICULTY OF -0.40 ADDED TO MEASURES

+-----+									
CATEGORY OBSERVED		MEASURE		COHERENCE		INFIT OUTFIT		STEP	
LABEL	COUNT	AVERAGE	EXP.	M->C	C->M	MNSQ	MNSQ	CALIBRATN	
+-----+									
0	62	0.13	-0.05	0%	0%	1.21	1.46	NONE	
1	149	0.17	0.09	32%	10%	1.14	1.20	-0.45	
2	66	0.21	0.26	10%	68%	1.34	1.41	1.39	
3	365	0.44	0.49	72%	31%	1.14	1.15	-0.94*	
+-----+									
+-----+									
CATEGORY		STEP	STEP	SCORE-TO-MEASURE			THURSTONE		
LABEL	MEASURE	S.E.	AT CAT.	----	ZONE----		THRESHOLD		
+-----+									
0	NONE		(-2.12)	-INF	-1.40				
1	-0.86	0.14	-0.71	-1.40	-0.29		-1.10		
2	0.99	0.09	0.11	-0.29	0.61		-0.11		
3	-1.34	0.09	(1.06)	0.61	+INF		0.11		
+-----+									



Scoring Method 4, SUMMARY OF MEASURED STEPS ITEM NUMBER: 1
ITEM DIFFICULTY OF -0.39 ADDED TO MEASURES

CATEGORY OBSERVED		MEASURE		COHERENCE		INFIT OUTFIT		STEP
LABEL	COUNT	AVERAGE	EXP.	M->C	C->M	MNSQ	MNSQ	CALIBRATN
0	12	0.37	NONE	0%	0%	1.15	1.34	NONE
1	50	0.49	0.33	0%	0%	1.20	1.47	-0.77
2	149	0.51	0.45	25%	8%	1.12	1.17	-0.31
3	66	0.55	0.58	10%	68%	1.45	1.36	1.72
4	365	0.75	0.79	71%	29%	1.14	1.12	-0.64*

CATEGORY	STEP	STEP	SCORE-TO-MEASURE			THURSTONE
LABEL	MEASURE	S.E.	AT CAT.	----	ZONE----	THRESHOLD
0	NONE		(-2.57)	-INF	-1.87	
1	-1.16	0.30	-1.11	-1.87	-0.62	-1.54
2	-0.70	0.14	-0.24	-0.62	0.10	-0.58
3	1.33	0.09	0.45	0.10	0.93	0.22
4	-1.03	0.09	(1.38)	0.93	+INF	0.44

