

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (3)، العدد (4)، كانون أول 2007م / ذو الحجة 1428هـ

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

رئيس التحرير: أ.د. أحمد عودة.

سكرتير التحرير: السيدة صفاء علاونة.

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح	أ.د. ماجد أبو جابر
أ.د. شادية التل	أ.د. محمد مقدادي
أ.د. عايش زيتون	أ.د. منى الحديدي
أ.د. فريد أبو زينة	أ.د. نزيه حمدي

الهيئة الاستشارية:

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

المحرر اللغوي (اللغة العربية): السيد يوسف الرباعي.

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): أ.د. محمود وردات.

تنفيذ وإخراج: السيدة منار ملكاوي.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

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

هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3638

Email: jjes@yu.edu.jo

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

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



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالية محكمة

المجلد (3)، العدد (4)، كانون أول 2007م / ذو الحجة 1428هـ

قواعد النشر

- 1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوفر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.
- 2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.
- 3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.
- 4- يقدم البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية، شريطة أن يقدم الباحث ملخصاً للبحث بالعربية بالإضافة إلى ملخص بلغة البحث، وبواقع 150 كلمة على صفحة مستقلة ويوضع عدد الكلمات بين قوسين في آخر الملخص على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات.
- 5- على الباحث أن يقدم تقريراً خطياً يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى.
- 6- أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، وتقدم خمس نسخ منه (أربع منها غفلاً من الأسماء أو أي إشارات إلى هوية الباحثين وتتضمن نسخة واحدة اسم الباحث / الباحثين وعناوينهم) مع قرص مرن قياس 3.5 انش، متوافق مع أنظمة IBM (Ms Word 97,2000,XP) بنط 14 Normal بالعربية، بنط 12 بالانجليزية، ويقدم مع النسخة نموذج التعهد الخاص بالمجلة.
- 7- أن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على (30) ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظلمة.
- 8- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
- 9- تحتفظ المجلة بحقوقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياساتها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
- 10- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
- 11- يأخذ البحث المقبول للنشر دوره في النشر وفقاً لتاريخ قبوله قبولاً نهائياً للنشر.
- 12- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام ونظام التوثيق للمراجع والمصادر الانجليزية بشكل خاص وما يقابلها للمراجع والمصادر العربية، ويلتزم الباحث بالأسلوب العلمي المتبع في كتابة المراجع وأسماء الباحثين والاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وما يتضمنه الدليل من إرشادات وأسس ذات صلة بعناصر تقرير البحث، وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: <http://apastyle.apa.org> والموقع الفرعي: http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html.
- 13- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث من إعداده (إن وجدت) مثل برمجيات، اختبارات، ... الخ، وأن يتعهد خطياً بالمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية (الملكية الفكرية) وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نسخة البرمجية أو الاختبار.
- 14- الآراء الواردة في البحوث تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط.
- 15- لا يخضع ترتيب البحوث في المجلة لأي اعتبارات.
- 16- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.
- 17- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشرين مستلة.
- 18- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
- 19- تحديد ما إذا كان البحث مستقلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها توثيقاً كاملاً على نسخة واحدة من البحث يذكر فيها اسم الباحث وعنوانه.
- 20- البحوث التي يتم نشرها في المجلة توضع كاملة على قاعدة البيانات في مكتبة جامعة اليرموك ويخضع الرجوع إليها لشروط استخدام تلك القاعدة.

محتويات العدد

المجلد (3)، العدد (4)، كانون أول 2007م / ذو الحجة 1428هـ

البحوث باللغة العربية

- دلالات صدق وثبات الصورة العربية من مقياس بورديو للقدرات الإدراكية – الحركية في البيئة العمانية
عبد الحميد حسن
331
- الكفاية الذاتية الأكاديمية كما يدركها الطلبة وعلاقتها بتصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفاية وإدراكات معلمهم الحقيقية لها
محمد أبو عليا و محمد العزاوي
351
- فاعلية برنامج تدريبي للخيال الإبداعي في تنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال من عمر (7-8) سنوات
خلود الدبابنة
363
- أثر تدريس مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في تنمية الاتجاهات نحو المعاقين لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال
منى أبو درويش و موفق بشارة
385
- إتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو التخصص وعلاقتها بجنسهم ومستواهم الدراسي والتحصيلي
يحيى نصار و سهى الحسن
397
- الإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا كما يدركها معلم الصف والمدير والمرشد المدرسي: دراسة مقارنة
أسماء بني أحمد و عدنان فرح
409
- تقييم مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي في الأردن في ضوء عدد من المتغيرات ذات الصلة
ابراهيم زريقات
435

Subscription Form Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES An International Refereed Research Journal Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan		المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلة علمية عالية محكّمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن. أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية لمدة ☐ سنة واحدة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات	
Name: الاسم: Specialty: الاختصاص: Address: العنوان: P.O. Box: ص.ب.: City & Postal Code: المدينة والرمز البريدي: Country: الدولة: Phone: هاتف: Fax: فاكس: E-mail: البريد الإلكتروني: No. of Copies: عدد النسخ: Payment: طريقة الدفع: Signature: التوقيع: Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.		I would like to subscribe to the Journal For ☐ One Year ☐ Two Years ☐ Three Years أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates خارج الأردن داخل الأردن Outside Jordan Inside Jordan الأفراد US \$ 35 JD 7.00 Individuals 35 دولاراً أميركياً 10 دينار المؤسسات JD 10 Institutions US \$ 35 سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price Standard Price JD 1.750 دينار 1.750 Students JD 1.00 سعر البيع للطلبة دينار واحد خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops	
Subscriptions and Sales: Deanship of Research and Graduate Studies Yarmouk University Irbid – Jordan Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3638 Fax: 00 962 2 7211121		مراسلات البيع والاشتراكات: عميد البحث العلمي والدراسات العليا عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك إربد – الأردن هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3638 فاكس 00 962 2 7211121	

دلالات صدق وثبات الصورة العربية من مقياس بورديو للقدرات الإدراكية – الحركية في البيئة العمانية

عبد الحميد حسن*

تاريخ قبوله 2007/7/15

تاريخ تسلم البحث 2006/11/5

Validity and Reliability Indices for the Arabic Version of Purdue Perceptual – Motor Survey In Sultanat Oman

Abdul-Hameed Hasan, Faculty of Education, Sultan Qaboos University, Masqat, Oman.

Abstract: This study aimed at identifying the validity and reliability indices for the Arabic version of Purdue Perceptual – Motor Scale, which was prepared originally by Newell Kephert and Eugene Roach in accordance with Kephert concept. This concept is included in Kephert's theory of perceptual motor abilities. The scale consisted of 31 items representing 11 subtests distributed on 5 different fields: (balance, posture, body image, perceptual motor match, ocular control and form perception). To find the validity and reliability of the scale, It was applied on a convenience sample which consisted of 144 male and female students. Seventy- two of the total sample were high achievers (42 boys and 30 girls) and seventy- two had learning disabilities (42 boys and 30 girls). Subjects were selected from the second and third grades of the basic educational phase in Muscat educational district. The content, predictive, and construct validity was achieved. The reliability of the test was calculated by Test-Retest and Cronbach alpha. Derived standard T-Score were derieved too. The result of the study showed that the validity and reliability values were high and significant. (Keywords: Validity indices, Reliability indices, Perceptual – motor ability, Adapted tests).

وبما أن مصطلح الحركة يعود لحركة الجسم، والتعلم من خلال الحركة ليس قاصرا على تعلم الحركة، أو أن تكون الحركة هدف التعلم فحسب بل أن تكون الحركة هي الوسيلة التي من خلالها يتم تحقيق النمو المتكامل والسليم للطفل. وتؤكد العديد من الدراسات على أن الحركة تكون دائما وسيلة تعليمية ممتازة للتنمية المعرفية، كما أنها الوسيلة المفضلة لتعليم الطفل ضبط النفس والأمانة والصدق والتعاون وإنكار الذات (المصطفى، 2000؛ Gallahue، 1996؛ عبد الكريم، 1997).

وعموما تتعدى التربية الحركية مفهوم إكساب الأطفال المهارات الحركية أو تنمية الأنماط الحركية، إذ أن الإطار المعرفي للنشاط الحركي ثري بمختلف الخبرات الإدراكية والمعرفية، فمن خلال الحركة ينمي الطفل ملاحظاته ومفاهيمه، وقدرته الإبداعية، وإدراكه للأبعاد والاتجاهات كإحساس بالتوازن، والمكان، والزمان، ويكتسب المعرفة بكل مستوياتها فيتعود على السلوك المنطقي وحل المشكلات وإصدار أحكام تقويمية (فزاري، 2002؛ Sayre & Gallagher، 2001).

ويؤكد ذلك جزار (2004) الذي يعطي أهمية كبيرة لحركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع في تعلم الكتابة لدى الطفل، وأن العجز في نمو وتطور الجانب الحركي الإدراكي قد يؤثر أحدهما سلبا في تعلم أداء النشاطات الحركية مثل النسخ والتتبع وكتابة الحروف،

ملخص: هدفت الدراسة تعرف دلالات صدق وثبات صورة معدلة للبيئة العمانية من مقياس بورديو للقدرات الإدراكية الحركية، الذي أعده كل من نويل كيفارت وأيو جين روش. ويتكون المقياس من واحد وثلاثين بنداً تمثل أحد عشر اختباراً فرعياً موزعة على خمسة مجالات رئيسية هي (التوازن والقوام، صورة الجسم وتمييزه، المزاوجة الإدراكية- الحركية، التحكم البصري- إدراك الشكل). ومن أجل إيجاد دلالات الصدق والثبات للمقياس، تم تطبيق المقياس على عينة عمدية مكونة من (144) تلميذاً: منهم (72) تلميذاً من ذوى صعوبات التعلم (42) تلميذاً، 30 تلميذة، (72) تلميذاً من التلاميذ ذوي المستوى التحصيلي المرتفع (42) تلميذاً، 30 تلميذة) من الصفين الثاني والثالث الأساسي. وقد تم الحصول على دلالات الصدق التالية: صدق المحتوى، الصدق التنبؤي، الصدق البنائي، كما حسبت مؤشرات ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار ومعادلة ألفا كرونباخ بالاضافة إلى اشتقاق الدرجات المعيارية النائية المقابلة للدرجات الخام، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع قيم معاملات الصدق والثبات كانت مرتفعة ودالة إحصائياً وتدل على صلاحية المقياس. كما تم استخراج معايير مبدئية له. (الكلمات المفتاحية: دلالات الصدق، دلالات الثبات، القدرة الإدراكية – الحركية، المقياس المعدل).

مقدمة

يعد اللعب من أهم المؤثرات التي تؤثر في الأطفال تأثيراً مباشراً، فهو الاستعداد الفطري الطبيعي عند كل الأطفال الأصحاء، وعن طريق اللعب يتمكن الطفل من تحقيق نمو جسمي متناسق، كما يساعد الحواس على التدريب ويهيئها للتعلم، أما من ناحية الحركة، فإن اللعب يضمن إرسال الإشارات وبناء المهارات وتنمية التآزر الحسي الحركي، مثل خبرات التحليل والتركيب، وينفك عن التوتر الجسمي والإرهاق العضلي.

واللعب هو أحد مظاهر الإدراك الحركي، فهو أحد وسائل الطفل الجوهرية للاتصال بنفسه وبالبيئة من حوله، ومن هنا تتضح لنا أهمية الأنشطة والتدريبات الحركية (أنشطة الحركة واللعب والتمرينات البدنية) في تحسين القدرات العضلية التي تساعد كثيراً في ضبط اتزان الجسم، وتطوير حركات المشي والجري، وتنمية القصور الحادث في عمليات التآزر الحركي البصري. ويؤكد ذلك الروسان (2001) الذي يرى أن مظاهر الإدراك الحركي تتضمن مدى قدرة الطفل على التآزر الحركي العام والتوازن الحركي العام، والقدرة على التعامل مع الأشياء المحيطة بالفرد حركياً.

* كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

سن الثامنة تقريباً.

ويؤكد كل من ميرز وهامل (Myers & Hammill 1979) وليرنر (Learner 1976) وهالاهان وكوفمان (Hallahan & Kuffman 1978) وميرسر (Mercer 1992) والوقفي (1998) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون انخفاضاً أو تأخراً في بعض المهارات الحركية ذات الأصل النفسي، بالمقارنة بالعاديين وتنحصر هذه الصعوبات الإدراكية الحركية، في خمسة مجالات هي: النشاط الزائد، ضعف التناسق الحركي، الضعف العام في اللياقة البدنية، تأخر نمو العضلات، الخمول. وقد أوضحت الدراسات الحديثة وجود مشكلات في الجانب الإدراكي الحركي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتتمثل في مشكلات التوازن العام، وتظهر على شكل مشكلات في المشي والحجل والرمي واللقف والقفز ومشى التوازن، كالارتطام بالأشياء بسهولة، والتعثّر أثناء المشي، وصعوبة في الممارسة التي تتطلب استخدام العضلات (القويوتي وآخرون، 1995).

ويؤكد ذلك كولتا (Cullata 2003) الذي يرى أن الاضطرابات الإدراكية - الحركية بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تنشأ نتيجة عجزهم عن تفسير وتأييل المثيرات البيئية التي يتم استقبالها عبر الحواس، ومن ثم الوصول إلى مدلولات ومعاني تلك المثيرات، وخاصة إذا كان إيقاع أوتدفق هذه المثيرات سريعاً أو لا يواكب معدل عمليات التجهيز والمعالجة لديهم.

وتوصلت دراسة زانج وزانج (Zhang & Zhang 2003) إلى أن 85% من عينة الدراسة التي تشمل الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية ولديهم ضعف في المجال الإدراكي الحركي، و(59%) في التوازن الحركي، و(59%) في التأزر الحركي، وأوصيا بضرورة إجراء الدراسات ووضع البرامج لمعالجة هذه الاضطرابات الإدراكية - الحركية للأطفال من الفئة العمرية (4-10) سنوات.

كما أن الاختلالات الإدراكية - الحركية التي تظهر على شكل اضطرابات في تأويل المنبهات البصرية أو السمعية، مصحوبة بنشاط حركي هي من أبرز الخصائص العشر التي ترافق الصعوبات التعليمية عند الأطفال (الرشدان، 2004). فالصعوبات الإدراكية السمعية الحركية تنشأ نتيجة لصعوبة متابعة تدفق المثيرات السمعية ذات الإيقاع العادي وتفسير معانيها والاستجابة الحركية لها على نحو ملائم. ومثال على ذلك، عدم قدرة الطفل على متابعة التعليمات التي تصدر تباعاً، وتتطلب القيام بأنشطة حركية كالوثب ثلاث مرات ثم الجري "30" متراً، ثم الدوران والعودة من خلال المشي إلى الخلف، وقد لوحظ أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات إدراكية لا يستطيعون متابعة مثل هذه التعليمات وممارسة هذه الأنشطة عند مقارنتهم بزملائهم العاديين (Smith, 1994). أما صعوبة الإدراك البصري الحركي فتنشأ نتيجة لعدم قدرة بعض ذوي صعوبات التعلم للقيام بأنشطة التأزر ما بين حركة العين مع اليد في التعامل مع الأشياء (الزيات، 1998).

وفي إطار هذه النظريات ظهرت برامج للتدريب الإدراكي - الحركي استهدفت تنمية القدرات الإدراكية - الحركية، وتنمية الاستعدادات الأساسية للتعلم، والقدرات المعرفية والأكاديمية، ومن هذه البرامج برنامج كيهارت Kephart، وبرنامج جيثمان وكن

والكلمات، وسوف يعطل سهولة تطور واستمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بطريقة متسلسلة وألية، وتعتبر هذه الصعوبات مشكلات حركية خالصة تؤثر في الاستخدام والضبط والتحكم في العضلات، كما أنها قد تسبب في ضعف التناسق في الوظائف الإدراكية والحركية.

وفي هذا السياق يرى معظم علماء النفس أن الإدراك السليم يتوقف على مدى اتساق عمليات الإدراك والاستجابات الحركية الناجمة عنها، وأن جميع الاستجابات الممكنة ملاحظتها هي في الواقع استجابات إدراكية - حركية، ففي حالة ممارسة المشي، أو الجري، أو القراءة، أو الكتابة، فإن عملية الاستمرار في أداء هذه الأنشطة تعتمد على توجيه إدراكي جزئي مستمد من مثيرات عضلية، وعلى المثيرات الإدراكية المستمدة من البيئة الخارجية (السروجي وأبو حطب، 1980).

وفي إطار هذا الاهتمام بالعلاقة بين الجانب الحركي والجانب الإدراكي في السلوك الإنساني، ظهرت بعض النظريات التي حاولت تفسير العلاقة بين نمو القدرات الإدراكية - الحركية وعملية التعلم في مرحلة الطفولة، حيث تبين أن نسبة ذات دلالة من الأطفال يعانون مشكلات خاصة بالتعلم داخل المدرسة، مثل وجود صعوبات تعلم في القراءة والكتابة والحساب، أو أداء بعض المهارات الحركية مع انخفاض مستوى التأزر الحركي لديهم، وغالباً ما يكونون من المتأخرين دراسياً أو ذوي صعوبات تعلم (Gallahue, 1979). وتتركز معظم هذه النظريات على الفرض القائل بأن جميع أنواع التعلم تبدأ من الحركة، وأن الأنشطة الحركية تمثل القاعدة الأساسية للنمو المعرفي والأكاديمي اللاحق، وهو الفرض الذي أيده كل من بياجيه، وبرونر، وجيثمان، وبارش، وديلاكاتو، وكيهارت، وفروستج (روبي، 1991).

واتجه العديد من الباحثين أيضاً لدراسة العلاقة بين القدرات الإدراكية - الحركية والعديد من القدرات المعرفية الحركية مثل القدرات العقلية، والتحصيل الدراسي، والقدرة على القراءة، والقدرات الحركية، وقد تمكن جالاهيو (Gallahue, 1982) من القيام بدراسة تحليلية نقدية لعدد كبير من الدراسات في هذا المجال وأمكنه استخلاص بعض المؤشرات، ومن أهم هذه المؤشرات ما يلي: "حرمان الطفل من الخبرات الحركية - الإدراكية في عمر مبكر يعوق نمو قدراته الإدراكية؛ وجود علاقة سببية دالة بين القدرات الإدراكية - الحركية، والقدرة على القراءة لدى الأطفال العاديين وصعوبات التعلم من ذوي الذكاء المتوسط والعالي؛ تعد برامج تقويم القدرات الإدراكية - الحركية هامة في الكشف عن جوانب القوة والضعف في استعدادات الأطفال للتعلم. حيث يمكن مواءمة المناهج الدراسية في ضوء ما تكشف عنه هذه البرامج من قوة أو ضعف في استعدادات التعلم".

كما أجرى هاربر (Harper 1979) دراسة قارن فيها بين تلاميذ يعانون صعوبات تعلم وآخرين ليس لديهم صعوبات تعلم، جميعهم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من حيث الوظائف الإدراكية الحركية، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين المجموعتين مما يوضح تأثير وظائف الإدراك البصري - الحركي، والتأزر البصري - الحركي على مستوى تلاميذ هذه السن وهم في

الصعوبات التعليمية، ومن بين أهم هذه الخصائص الاختلالات في القدرات الإدراكية الحركية التي تظهر على شكل اضطراب في تأويل المنبهات البصرية أو السمعية مصحوبا بنشاط حركي. ونظرا لافتقار البيئة العمانية لبعض المقاييس في مجال القدرات الإدراكية واستخدامها في الكشف عن خصائص ذوي صعوبات التعلم ظهرت الحاجة إلى معرفة مثل هذا النوع من المقاييس لقياس القدرات الإدراكية - الحركية، ووضع الأسس النظرية لهذا القياس. ونظرا لتوفر مقاييس متعددة في هذا المجال، في البيئات الأجنبية، ومن بين أشهر هذه المقاييس وأكثرها استخداما في البحوث والدراسات، مقياس بورديو المسحي للقدرات الإدراكية - الحركية، الذي قام بعباده (Kephart & Roch, 1966)، والذي قام بتقنيته روبي (1991) على عينة مصرية من خلال تعديل اختبار الكتابة الإيقاعية الذي اشتقت بنوده من حروف الكتابة الانجليزية.

ونظرا لإستخدامه في بيئة عربية فقد اقتضت الضرورة صياغة بنوده على أساس حروف اللغة العربية، واستخراج مؤشرات الصدق والثبات فقط، على عينة صغيرة جدا، بلغت ستين تلميذا جميعهم من الذكور كمحاولة أولية للتثبت من صلاحيته للبيئة العربية. وقد اقترح على الباحثين إجراء مزيد من الدراسات حول هذه المؤشرات عند استخدام المقياس، كذلك إنه يلبي حاجة السلطنة من الاختبارات المقننة للمراحل العمرية المبكرة. وخاصة الاختبارات الخاصة ببرنامج صعوبات التعلم والدمج التربوي الذي بدء تطبيقه في السلطنة عام 2003، وفي ضوء ما تقدم انبثقت مشكلة الدراسة الحالية، للتأكد من:

- (1) دلالات صدق وثبات ومعايير ضرورة معدلة من مقياس القدرات الإدراكية - الحركية للبيئة العمانية، على عينة من محافظة مسقط.
- (2) دلالة الفروق في مستويات الأداء على المقياس في ضوء متغير (حالة التلاميذ، الجنس، الصف).

أهمية الدراسة:

- تشقق الدراسة الحالية أهميتها من خلال الاعتبارات التالية:
- 1- الأهمية الخاصة التي تحتلها الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، في سلم تعليم القراءة وهي المرحلة التي يبنى عليها الاكتساب المهاري، والبناء التطوري للمهارات الحركية، سواء الأساسية الأصلية أو المكتسبة المتعلمة.
 - 2- تعد الدراسة الحالية إحدى الدراسات العربية القليلة، التي تناولت القدرات الإدراكية - الحركية، في مجال صعوبات التعلم.
 - 3- وضع معيار لتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم تم تكييفه للبيئة العمانية بجانب المعايير الأخرى المتعلقة بالإدراك البصري والسمعي، والتي تقع ضمن الخصائص النمائية.
 - 4- نالت القدرات الإدراكية - الحركية اهتماما خاصا في مجالات دراسات التربية البدنية، من حيث علاقتها بالجوانب المختلفة للتعلم والأداء الحركي، إذ يرى الباحث أن درس التربية البدنية يمكن أن يساهم في نمو قدرة الطفل على التعلم على مراحل متعددة، بداية من المرحلة الوظيفية الخاصة (بالنمو

Getman & Kan وبرنامج فروستج Frostig، وقد نالت هذه البرامج شهرة كبيرة في مجال التربية، وبين أولياء الأمور، كما اتجه عدد من الباحثين لدراسة فاعلية هذه البرامج، ومدى تأثيرها على استعدادات الأطفال للتعلم، والجوانب المختلفة لنموهم الحركي والمعرفي (Gallahue, 1996).

ومما لاشك فيه أن تنمية القدرات الإدراكية - الحركية يعد من الأهداف المنوطة بالتربية البدنية كمادة دراسية بالمدرسة مما يجعلها تحتل مكانا بارزا في مجال تربية وتقويم النشء، ومن الدراسات التي أجريت لتنمية القدرات الإدراكية - الحركية للأطفال في القراءة من خلال درس التربية البدنية، دراسة أمين (1982) ودراسة بدر والسيد (2001) وفي مجال تعليم مبادئ الحساب قامت بدور عبد الله (1988) بتصميم برنامج مقترح للتربية الحركية في ضوء القدرات الإدراكية - الحركية، كما أجريت عدة دراسات، مثل (ربيع وعبد الغني، 1989؛ الشماع، 1990؛ مندور، 1991؛ عنبناوي والعزة، 2000) في مجال تنمية القدرات الإدراكية - الحركية للأطفال الصف الثاني والثالث الابتدائي. كما توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج مختلفة من حيث الفروق ذات الدلالة الإحصائية في القدرات الإدراكية- الحركية من عدمها بين التلاميذ في ضوء متغير الجنس، فقد توصلت دراسة عبد العال (1991) فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في القدرات الإدراكية- الحركية لصالح الذكور، في حين لم تتوصل دراسة كل من المهندس 1990 ودراسة العدوي 1990 إلى فروق بين البنين والبنات في القدرات الإدراكية الحركية. أما بالنسبة للفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة، فقد توصلت دراسة المهندس إلى وجود فروق في القدرات الإدراكية الحركية لصالح الأسوياء (مجيد والأنصاري، 2001).

مشكلة الدراسة:

نظرا لسة انتشار الصعوبات التعليمية، مقارنة بمشاكل الإعاقات الأخرى، حيث تقدرها الدراسات العالمية بما يتراوح بين 15 % - 25 % من مجموع الطلبة، ونتيجة لتزايد شكوى أولياء الأمور والمعلمين على حد سواء من وجود ضعف في مادة القراءة لدى فئة ليست بالقليلة في كافة مراحل التعليم وخاصة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أو كما ذكر يونس وآخرون (1999) أنه يوجد كثير من التلاميذ في مدارسنا لا يستطيعون القراءة بل يتخرج كثير منهم من المدرسة الابتدائية وهم لا يكادون يقرءون.

ونظرا لتساؤل المعلمين دوما عن طرق تشخيص هذه الصعوبات ومواجهتها حيث يطالبهم الموجهون بتخصيص جزء من الخطة السنوية لمثل هذه الصعوبات عند التلاميذ، وينتج عن ذلك بعض الإجراءات السطحية والتقليدية التي يتناقلها المعلمون بين دفاتر تحضيرهم وخططهم، ولا ينفذ في الواقع العملي، أما لعجز الإمكانيات أو الجهل بهذه الإجراءات، أو لعدم توفر بعض الأدوات التي تم إعدادها للبيئة العمانية.

وبناء على تركيز الدراسات الحديثة والدراسات في ميدان الصعوبات التعليمية في مجال علم النفس على عشر خصائص ترافق

النفسي - حركي، ونمو وظائف قدرات ما قبل الفهم) ثم تأتي بعد ذلك المرحلة الوسيطة والتي تتعلق بالقراءة والكتابة والحساب.

علما أن كيهارت وآخرون قد طوروا برنامجا يتضمن مجموعة أنشطة لتحسين الإدراك الحركي للطفل، وبالنظر إلى برنامج التربية البدنية لمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان يبين لنا الحاجة إلى النظر في محتواها بما يحقق القدرات الحس - حركية، حيث إن هذه البرنامج لهذه المرحلة، قد أكدت أهدافه العامة، إلى أهمية هذه القدرات، وتشير إلى الكثير من مجالات مقياس بورودو المسحي للقدرات الإدراكية- الحركية المستهدف في الدراسة الحالية، لكنه يكاد يخلو من الأنشطة الحركية والألعاب التعليمية التي تساهم في تنمية القدرات الإدراكية الحركية، وهذا ما أكدته معلمات التربية البدنية في مدارس عينة الدراسة، والتي أشرنا إلى الاستفادة من هذا المقياس في تنمية الأداء الحركي للتلاميذ وفي وضع الاختبارات العملية لهم.

بالإضافة إلى أن الكثير من الباحثين قد أشاروا إلى ستة مجموعات فرعية يواجهها جميع الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، وأن الاضطرابات في القدرات الإدراكية الحركية من بين أهم هذه المجموعات (Mercer, 1992؛ الوقفي، 1998). كما أن المقياس الحالي يمكنه استخدامه لتمييز الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية وكأداة لانتقاء الأطفال في مجالات التعلم والأداء الحركي (Kephart, 1966) & Roch.

أهداف الدراسة:

يمكن تحديد هدف الدراسة الحالية في السؤال التالي: ماهي الخصائص السيكومترية (صدق وثبات ومعايير) في صورة معدلة للبيئة العمانية لمقياس (بورودو) للقدرات الإدراكية- الحركية؟ وينبثق من هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية لكل من الصدق والثبات ومعايير، وهي:

أولاً: خصائص الفقرات: ما قيم معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات المقياس في المستويات الصفية (الثاني والثالث) ؟

ثانياً: صدق الاختبار:

أ- ما مؤشرات صدق المحتوى في الصورة المعدلة من المقياس للبيئة العمانية؟

ب- ما مؤشرات الصدق المرتبط بالمحكات في ضوء معامل الارتباط بين درجة التلاميذ على هذا المقياس ومعدلاتهم الدراسية؟

ج- ما مؤشرات الصدق البنائي في ضوء معامل الارتباط بين الفقرة والمقياس ككل؟ وبين الفقرة والبعد التي تنتمي إليه؟ وبين الأبعاد مع بعضها البعض؟ وكل من هذه الأبعاد والمقياس ككل؟

د- ما دلالة الفروق في مستويات الأداء في ضوء متغير (حالة التلاميذ، الجنس، الصف)؟

ثالثاً: الثبات: ما مقدار معامل ثبات المقياس المحسوب بمعادلة ألفا كرونباخ، وبطريقة إعادة الاختبار على العينة نفسها؟

رابعاً: ماهي المعايير المبدئية الخاصة بمجتمع الدراسة بغية استخدام المقياس بوصفه أداة تشخيصية.

تحديد مصطلحات الدراسة:

القدرات الإدراكية- الحركية، ونقصد بالقدرات الإدراكية- الحركية، العمليات العقلية المتمثلة في التكامل الحركي، والتمييز الحركي، والتمييز الحسي، التي يستخدمها الطفل في معالجة المعلومات الصادرة عن البيئة، وتعديل السلوك، والتي تتأسس عليها بدايات نمو الأنماط الحركية التي تمكن الطفل من أداء حركة ما، أو سلسلة من الحركات لتحقيق هدف معين، وتشمل هذه العمليات عددا من القدرات الإدراكية - الحركية تتمثل في (التوافقات القوامية، الجانبية، الاتجاهية، صورة الجسم، التعميم الحركي، إدراك الشكل، تمييز الفراغ، إدراك الزمن، التحكم الحركي، الموازنة الإدراكية الحركية) (Kephart, 1971) وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف لاعتمادها على مقياس بورودو المسحي للقدرات الإدراكية - الحركية في إطار نظرية كيهارت.

الإطار النظري للدراسة:

تشير التعريفات المختلفة التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم إلى تعدد زوايا النظر إلى العوامل المفسرة لوجود هذه الصعوبات لدى بعض التلاميذ، فليس هناك اتفاق بين علماء النفس والمشتغلين بال مجال على الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم، حيث يرى البعض أن السبب الرئيس في صعوبات التعلم هو العوامل الفسيولوجية والتي تتمثل في إصابة أو خلل في المخ، بينما يعتقد آخرون أن غالبية الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يعانون اضطرابا نيولوجيا المنشأ في المجال الإدراكي - الحركي، وأن هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم، وهناك فئة ثالثة يفسرون صعوبات التعلم في ضوء الطرق غير الملائمة التي يستخدمها الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تجهيز - معالجة- المعلومات (كامل، 1996).

ونظرا لاعتماد الدراسة الحالية على مقياس بورودو المسحي للقدرات الإدراكية - الحركية الذي قام بإعداده كل من نيول كيهارت، وأيوجين روتش في ضوء المفاهيم التي طرحها كيهارت في نظريته عن القدرات الإدراكية الحركية، والتي تأثرت بنظرية الاضطراب الإدراكي الحركي والتي تفترض أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أساس حسي حركي - ثم تتطور هذه الأسس من المستوى الإدراكي - الحركي إلى مستوى التنظيم الإدراكي المعرفي، وأن معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون اضطرابا نيولوجيا المنشأ في المجال الإدراكي - الحركي، وأن هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم، فلا بد من التعرض لهذه النظريات التي قدمت في هذا المجال بشيء من الإيجاز، والتي قام بصياغتها كل من بارش Barsch 1967 و جيتمان Getman 1964 وكيهارت Kephart 1971، 1972 وفروستج Frostig 1964 وديلاكاتو و دومان Delacato & Doman 1966. (كامل، 1996؛ الجدوع، 2003).

الإدراكية - الحركية، والتي اعتمدت عليه الدراسة الحالية. (Kephart, 1971؛ روبي، 1991؛ كامل، 1996؛ الجدوع، 2003).

قياس القدرات الإدراكية - الحركية:

اهتم بعض الباحثين بتصميم أدوات لقياس القدرات الإدراكية - الحركية، وفقا للنظريات الإدراكية- الحركية التي سبق تناولها، ومن أهم هذه الأدوات المعروفة في هذا المجال، بطارية الاختبارات التي وضعتها جين إيرس Jean Ayers والمعروفة بأسم (Southern California Perceptual -Motor Tests) واختبار فروستج Frostig المعروف بأسم (Marian Frostig Development of Visual Perception) (روبي، 1991). ومن الاختبارات المهمة والتي استخدمت من قبل بعض الباحثين في البيئة العربية، مقياس دايتون Diton للوعي الإدراكي الحسي- حركي (بدر والسيد، 2001). وإلى جانب الاختبارات والمقاييس السابقة، مقياس بورودو المسحي للقدرات الإدراكية - الحركية الذي أعده في الولايات المتحدة الأمريكية كل من نيوبل كيهارت وأيوجين روش، والمعروف باسم (The Purdue Perceptual-Motor Survey) وقد تم بناء بنود المقياس أساسا من الملاحظات المنظمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والمتأخرين دراسيا، والعاديين في تحصيلهم الدراسي، في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ويهدف إلى الكشف عن أخطاء النمو الإدراكي- الحركي، وتحديد مجالات المشكلات الإدراكية- الحركية لدى الأطفال المتأخرين دراسيا، ويتيح الفرصة لملاحظة السلوك الإدراكي - الحركي في سلسلة من الأداءات، وبالتالي تحديد المعلومات التي تحتاج إلى علاج.

ويتكون المقياس من واحد وثلاثين بنداً، تمثل أحد عشر اختباراً فرعياً موزعة على خمسة مجالات هي:

(1) مجال التوازن والقوام Balance and Posture، ويشمل: اختبار المشي على اللوحة: Walking Bord، واختبار الوثب Jumping: الغرض من الاختبار قياس التحكم، وتصور الجسم، والإيقاع الحركي، ويتضمن الاختبار ثمانية بنود، يعتمد الأداء فيها على أنشطة ثنائية الجانب كالوثب بالقدمين معاً، وأنشطة أحادية الجانب، مثل: الوثب بقدم واحدة، والأنشطة التبادلية ذات النمط المنتظم مثل الوثب مع رفع القدم اليمنى مرة واليسرى مرة ثانية.

(2) مجال تصور الجسم وتمييزه Body Image and Differentiation، ويشمل:

أ- تحديد أجزاء الجسم Identification of Body Parts، الغرض من هذا الاختبار قياس الوعي الطفل بأجزاء جسمه، ويتكون من تسعة بنود يعتمد الأداء فيها على سرعة استجابة الطفل لأوامر الممتحن بأن يلمس أجزاء مختلفة من جسمه.

ب- اختبار تقليد الحركات Imitation of Movements الغرض من هذا الاختبار قياس التحكم الحركي في الأطراف العليا من الجسم وقدرة الطفل على ترجمة الأنماط البصرية إلى أنماط حركية، وتتضمن سبعة عشر وضعا للذراعين تشمل ما يلي: حركات أحادية الجانب تتحرك فيها ذراع

النظريات الإدراكية الحركية التي استند عليها المقياس:

1 / نظرية بارش Barsch:

ترتبط هذه النظرية بين التعلم وكفاءة الأنماط الحركية، وأن الكفاءة الحركية ضرورة أولية في البناء التكاملي للكائن البشري، وأن نوعية الإدراك تتأسس على كفاءة الحركة، وأن استخدام الطفل للرموز في عملية التعلم يحل تدريجياً محل الطرق الحركية، لكن الطلاقة الرمزية تعتمد أولاً على كفاءة الأنماط الحركية.

2 / نظرية جيتمان Getman:

محور هذه النظرية ينصب على أن نمو الطفل، وتطوره العقلي، وسلوكه يرتبط بخبراته الحركية، ونموه البصري، كما وضع جيتمان برنامجاً لتنمية القدرات الحركية البصرية يتضمن ستة مراحل هي: تنمية الأنماط الحركية العامة، تنمية الأنماط الحركية الخاصة، تنمية أنماط حركة العين، تنمية أنماط اللغة البصرية، تنمية مهارات الذاكرة البصرية، تنظيم الإدراك البصري.

3 / نظرية فروستج Frostig:

تؤكد هذه النظرية على أهمية الخبرات البصرية - الحركية ودورها في عملية التعلم، وترى أن عملية التعلم تعتمد على نمو العديد من المهارات البصرية - الحركية. كما قامت فروستج بتصميم مقياس لتقدير الكفاءة الحركية، ووضع برنامجاً للتدريب الإدراكي البصري يتضمن تدريبات لتنمية التأزر الحركي العام والدقيق.

4 / نظرية ديلاكاتو ودومان Delacato & Doman:

تعد هذه النظرية من أكثر النظريات الإدراكية - الحركية إثارة للجدل والخلاف، والمفهوم المركزي لهذه النظرية يتأسس على أن الإعاقات المعرفية والتي منها الإدراكية - الحركية تنشأ من نقص في التنظيم العصبي بالمخ، وأن هذا النقص يؤدي إلى تخلف الطفل في القراءة واللغة، وبناء على ذلك وضع برنامجاً علاجياً للعجز في القراءة لدى الأطفال (Stalling, 1982).

5 / نظرية كيهارت Kephart:

قام كيهارت بصياغة نظرية تعد إحدى النظريات الرئيسة في القدرات الإدراكية - الحركية، وهي النظرية التي تتناول بوجه عام العمليات الإدراكية - الحركية المبكرة لدى الطفل وكيفية نمو هذا العمليات ممثلة في التكامل الحركي، والتمييز الحركي، والتمييز الحسي، وكيف أن هذه العمليات الأساسية الثلاث تستخدم كوسائل لمعالجة المعلومات الصادرة عن البيئة، وتعديل السلوك. كما تتناول كيفية نمو الأنماط ودور الجهاز العصبي في هذا النمو، وكيف يتحول مسار نمو الطفل بعد ذلك لتكوين عمليات أكثر تعقيداً لمعالجة المعلومات تنتهي بمرحلة تكوين المفهوم وتكامل النظام الإدراكي، وكيف أن الطفل ينمي نظاماً مرجعياً داخلياً للفهم والتعلم، وهذا النظام يتأسس على عدد من القدرات الإدراكية - الحركية تتمثل في: التوافقات القوامية، الجانبية، الاتجاهية، صورة الجسم، التعميم الحركي، إدراك الشكل، تمييز الفراغ، إدراك الزمن، التحكم الحركي، المزاجية الإدراكية الحركية، وعلى أساس هذه القدرات قام كل من كيهارت وروش بإعداد مقياس بورودو للقدرات

(5) مجال إدراك الشكل Form Perception يستخدم في هذا المجال اختبار التحصيل البصري للأشكال لقياس قدرة الطفل على إدراك الشكل - الأرضية، ويتكون الاختبار من سبعة أشكال هندسية مرسومة على بطاقات منفصلة، ويطلب من الطفل رسم هذه الأشكال على ورقة بيضاء، أما الأشكال السبعة فهي: مربع، مثلث، معين أرضي، معين طولي، مستطيل مقسم بخطوط متقاطعة، خطان متقاطعان، ويتم تقويم هذا الاختبار في ضوء متغيرين هما الشكل، والتنظيم، ويختبر الأطفال من (5 - 5.11) شهرا في الأشكال من (1 - 4) فقط، والأطفال من ست سنوات إلى ست سنوات وإحدى عشر شهرا في الأشكال من (1 - 5)، أما الأطفال من سبع سنوات فأكثر يتم اختبارهم في جميع الأشكال.

وللتحقق من صدق المقياس قام الباحثان كيهارت وروش (Kephart & Roch 1966) بدراسة الصدق التلازمي، والاتساق الداخلي للمقياس، من خلال تطبيقه على عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، تمثل الصفوف الدراسية: الأول، الثاني، الثالث، الرابع، حيث تم اختيار خمسين تلميذا وتلميذة عشوائيا من كل صف من هذه الصفوف، وبذلك بلغ حجم العينة النهائية (200) تلميذا وتلميذة، حيث قام الباحثان بدراسة مدى قدرة المقياس على التمييز بين مجموعتين في مستوى قدراتهم الإدراكية - الحركية، مقارنة بمستوى تحصيلهم الدراسي. وللتحقق من هذا تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، تمثل المجموعة الأولى التلاميذ الحاصلين على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي، والمجموعة الثانية تمثل التلاميذ الحاصلين على درجات منخفضة في التحصيل الدراسي. بعد ذلك تم دراسة الفروق بين المجموعتين في المتغيرات الإدراكية - الحركية باستخدام حسن المطابقة (مربع كاي) وقد تبين أن جميع الفروق دالة إحصائيا بالنسبة لجميع أبعاد مقياس بورديو الفردية البالغة 31 بندا، باستثناء بند واحد وهو الخاص بالتنظيم، وفي هذا دلالة على صدق المقياس في التمييز بين المجموعتين.

كما قام الباحثان بتصنيف أفراد العينة في خمس مجموعات طبقا لدرجاتهم في التحصيل الدراسي والمقدرة بواسطة المدرسين، وتمثل المجموعة الأولى التلاميذ المتفوقين، والثانية مرتفعي التحصيل، والثالثة المتوسطين، والرابعة الأقل من المتوسط، والخامسة المتأخرين. وتم رصد درجاتهم على مقياس القدرات الإدراكية - الحركية التي تمتد من أدنى درجة وهي (31) إلى أعلى درجة وهي (124) مع اعتبار الدرجة (66) نقطة القطع المميزة بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا للمقياس، وقد تبين أن 83% من المتفوقين دراسيا كانت درجاتهم على مقياس بورديو (66) درجة فأكثر. بينما كانت نسبة المتأخرين دراسيا ممن حصلوا على (66) درجة فأكثر 15%. كذلك اتبع الباحثان أسلوبا آخر لدراسة الصدق التلازمي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس، ودرجات التحصيل الدراسي وبلغ معامل الصدق (0.65).

كما قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية للمقياس وعددها أحد عشر اختبارا، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.02 - 0.4) فيماعد معامل الارتباط بين اختبار

واحدة، حركات زوجية الجانب تتحرك فيها الذراعان من وضع لأخر في نفس الاتجاه، حركات متضادة تتحرك فيها الذراعان في اتجاهين مختلفين.

ج- اختبار عبور المانع Obstacle Course، الغرض من هذا الاختبار قياس وعي الطفل لشغل جسمه حيز الفراغ، ووعيه بالأشياء التي لا توجد مباشرة في مجاله البصري، ويتكون الاختبار من ثلاثة بنود هي: المرور من فوق العارضة، المرور من تحت العارضة، والمرور بين العارضة والحائط.

د- اختبار زوايا على الثلج (الأرض) Angles in the Snow، الغرض من هذا الاختبار قياس القدرة على التحكم في أطراف الجسم أثناء حركة هذه الأطراف بمفردها أو مجتمعة، ويتكون من عشرة بنود تعتمد على حركة الرجلين والذراعين في اتجاهات مختلفة من وضع الرقود.

هـ- اختبار كروس- ويبير Kraus - Weber، يهدف هذا الاختبار قياس الحد الأدنى من اللياقة العضلية لطلاب المدارس، وهي مجموعة من ستة اختبارات، وفي المقياس الحالي تم اختيار الاختبارين الرابع والخامس من هذه الاختبارات لقياس الوضع العام للقوام والتوافق الحركي بسبب صعوبة أداء الأطفال من هذه الفئة العمرية والتي أشار إليها المحكمين من قسم التربية البدنية.

(3) مجال المزاجية الإدراكية - الحركية Perceptual - Motor Match، يستخدم لقياس هذا المجال اختباران هما:

أ- اختبار لوحة الطباشير Chalkboard Test، الهدف من هذا الاختبار قياس الاتجاهية، والتزامن، والمزاجية الإدراكية - الحركية، ويتضمن أربعة بنود يعتمد الأداء فيها على رسم دوائر وخطوط على السبورة بالطباشير، والبنود الأربعة هي: رسم دائرة، رسم دائرتين باليدين معا، رسم خط أفقي، رسم خطين رأسيين من أعلى إلى أسفل باليدين معا.

ب- اختبار الكتابة الإيقاعية Rhythmic Writing، الغرض من الاختبار قياس الإيقاع الحركي وانسياب الحركة، والتتابع الزمني وتوجيه الحركة من جانب آخر، وإنتاج الأنماط الإيقاعية المعقدة، ويتكون الاختبار من ثمانية بنود تمثل رسومات مشتقة من الكتابة الإنجليزية، والرسوم الثمانية متدرجة في الصعوبة.

(4) مجال التحكم البصري Ocular Control، يستخدم هذا الاختبار في قياس التحكم البصري من خلال ثلاثة عشر بندا. منها قياس القدرة على التحكم البصري، والاتصال البصري بالأشياء ومتابعتها، ويعتمد الأداء في هذه البنود على متابعة الطفل لضوء منبعث من بطارية صغيرة على شكل القلم يحركها الممتحن في الاتجاه الأفقي، والرأسي، والمائل، وفي شكل قوس، وإلى الأمام والخلف في اتجاه أنف الطفل، ويكون الأداء بالعينين معا، ثم بالعين اليمنى واليسرى.

طبق فيها مقياس بورديو للقدرات الإدراكية الحركية على عينة من (65) تلميذا وتلميذة، فقد توصلت إحدى نتائجها إلى أن مقياس بورديو يتمتع بدلالات صدق تمايزي عالية لمجالات المقياس والدرجة الكلية، كما يتمتع بدلالات ثبات عالية من خلال إيجاد معامل الثبات بإعادة تطبيق الاختبار، ويصلح في استخدام تشخيص التلاميذ من فئة قابلي التعلم.

مما تقدم يتضح أن الدراسات التي أجريت في الوطن العربي والأجنبي على مقياس بورديو نادرة، ومن الصعوبة الحصول عليها لكونها أجريت للحصول على رسائل الماجستير والدكتوراه، ومن هذه الدراسات دراسة نبيلة محمد خليفة التي هدفت إلى تقنين مقياس بورديو على عينة مصرية، وحصلت على معاملات صدق وثبات عالية (الجبار، 2001).

المنهج والإجراءات

اتبع الباحث منهج الوصف التحليلي، حيث يعد المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة، وللأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. ويشمل هذا الجزء من الدراسة ما يلي:

أولاً: مجتمع وعينة الدراسة:

يبلغ حجم مدارس مجتمع الدراسة (11) مدرسة يطبق بها برنامج صعوبات التعلم، وتضم (283) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، منهم (195) تلميذاً في الصفين الثاني والثالث و(88) تلميذاً في الصف الرابع. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (144) تلميذاً وتلميذة ممن يدرسون بالصفين الثاني والثالث في مدرستين من مدارس التعليم الأساسي بمنطقة محافظة مسقط، بسلطنة عمان، وهما (السيب، الكوثر) للتعليم الأساسي وذلك بسبب كونهما (أول مدرستين تم تطبيق برنامج صعوبات التعلم فيهما، وتعاون إدارة المدرستين، والموجهتين، ومعلمات صعوبات التعلم والتربية البدنية مع الباحث)، وبواقع (72) طفلاً يعانون من صعوبات التعلم و(72) طفلاً من الأطفال ذوي التحصيل المرتفع، وقد تراوحت أعمارهم بين (7 - 9) سنوات وبمتوسط عمري قدره (7.4) سنوات وانحراف معياري (1.521).

وقد وقع اختيار الباحث على هذين الصنفين بسبب كونهما من الصفوف الممكن معالجة صعوبة التعلم بهما، وتأكيدي التقارير التي نشرها كل من مركز البحوث والتطوير التربوي للمعاقين والمتفوقين Badian, 1999 والاتحاد الدولي للقراءة والجمعية القومية لتربية صغار الأطفال IRA & NAEYC, 1998، والتقارير الذي قدمته لجنة علاج صعوبات القراءة لدى صغار الأطفال CPRDY, 1998 (حسن، 2006)، وما توصل إليه الباحثون مثل: (ضيف، 1989؛ يونس وآخرون، 1999؛ Mckinne, 1987؛ Shaywitz, at al, 1998؛ cooper, at al, 1999) إلى أن أغلب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، ينتسبون إلى هذين الصنفين. ولكي يتم التأكد من عينة أفراد البحث من ذوي صعوبات التعلم، قام الباحث في الإجراءات التالية:

أ/ الإطلاع على ملفات التلاميذ للتأكد من جنسية التلميذ لأن الدراسة تقتصر على التلاميذ العمانيين فقط، وكذلك استبعاد

لوحة الطباشير والكتابة الإيقاعية الذي بلغت قيمته (0.48) ويرى الباحثان أن هذه المعاملات المنخفضة تدل على أن المقياس يقيس مجالات إدراكية - حركية متنوعة وأن التداخل أقل مما يمكن بين هذه المجالات، أي أن الارتباطات الضعيفة وغير الدالة إحصائياً تدل على أن كل اختبار من اختبارات المقياس الفرعية تقيس يختلف إلى حد ما عن الآخر.

كما قام الباحثان بدراسة الثبات للمقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة فرعية من عينة الدراسة بلغ عددها ثلاثين تلميذاً، وكان الفاصل الزمني بين القياسين أسبوعاً واحداً وبلغ معامل الثبات (0.95) (Kephart & Roch, 1966).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة روبي (1991) إلى تعرف دلالات صدق وثبات مقياس بورديو للقدرات الإدراكية الحركية على عينة عربية، وطبق المقياس على عينة من أطفال الصف الرابع في مدرستين من مدارس الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي بمحافظة الجيزة، مكونة من (60) تلميذاً جميعهم من الذكور، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بدلالات تمييز وصدق وثبات عالية، وقد حسب تمييز فقرات المقاييس خلال المقارنة بين مجموعتين مرتفعة التحصيل ومنخفضة التحصيل، وحسبت الفروق بين المجموعتين في المتغيرات الإدراكية الحركية باستخدام مقياس حسن المطابقة (كاي تربيع) وقد تراوحت (0.48 - 0.60) وكانت دالة إحصائياً بالنسبة لجميع المتغيرات، باستثناء متغير واحد خاص بالتنظيم. وحسبت دلالات الصدق، بطريقتين وهما: الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحساب الارتباط بين الاختبارات الفرعية للمقياس، وهي أحد عشر اختباراً، وقد كانت قيم معامل الارتباط تتراوح بين (-0.07 - 0.52)، أما الطريقة الثانية فقد تم حساب معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01). أما بالنسبة لدلالات الثبات فقد تم الحصول عليها بطريقة إعادة الاختبار على عينة بلغ حجمها (22) تلميذاً، وبفاصل (14) يوماً بين التطبيقين، وقد تراوحت معاملات ثبات الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية بين (0.75 - 0.96) وهي معاملات تشير إلى إمكان الثقة في ثبات واستقرار هذه الاختبارات. كما أجرى المصطفى (1998) دراسة هدفت إلى معرفة أثر ممارسة النشاط الحركي من خلال برنامج تدريبي - أعدده الباحث - على تنمية القدرات الحسية الحركية الإدراكية لدى أطفال ما بين الخامسة والسابعة والذين يعانون من صعوبات في التعلم. وقد أجريت الدراسة باستخدام اختبار هايود (1986) للقدرات الحسية الحركية. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في القدرات الإدراكية الحسية-الحركية بين الأطفال الذين شاركوا في البرنامج التدريبي (المجموعة التجريبية) بالمقارنة مع أطفال المجموعة الضابطة.

أما دراسة الجبار (2001) التي هدفت معرفة تأثير برنامج مقترح من الحركات الأساسية للرقص الحديث على الإدراك الحركي، ومفهوم الذات على الإدراك الحركي للأطفال قابلي التعلم، والتي

استخدام الاختبار، ينصح بالرجوع إلى الملحق (8) الذي يوضح تعليمات التطبيق والتصحيح.

ثالثاً: إجراءات الدراسة:

الخطوة الأولى: تم الحصول على المقياس (في صورته الأجنبية والمصرية)، وقد أجريت بعض التعديلات المحدودة، فقد تم تغيير اسم اختبار (الزوايا على الجليد) إلى زوايا على الأرض، لأن الاختبار مشتق من أحد الألعاب التي يؤديها الأطفال على الجليد في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن ثم اختبار حروف الكتابة الإيقاعية من الانجليزية إلى العربية، ومن ثم تغيير ارتفاعات بعض الأجهزة الرياضية لتلائم أجسام الأطفال في البيئة العمانية بناء لتوجيهات الموجهين في التربية الرياضية. ومن ثم التأكد من الترجمة لبنود وتعليمات المقياس من قبل مختص في الترجمة في قسم الترجمة في كلية الآداب في الجامعة.

الخطوة الثانية: تطبيق الاختبار في صورته المصرية بعد إجراء التعديلات التي وردت في الخطوة الأولى، على عينة أولية تكونت من 12 تلميذا وتلميذة، بهدف تحديد مدى ملائمة المقياس وتعليماته وتحديد البنود غير الواضحة، وغير الملائمة للبيئة العمانية، كذلك تم أخذ آراء معلمين صعوبات التعلم والتربية البدنية والموجهين حول مدى وضوح الاختبار وتعليماته، وقد تبين من التطبيق وملاحظات المعلمين والموجهين أن المقياس ملائم وتعليماته واضحة وأن جميع البنود منسجمة مع محتويات منهج التربية البدنية وبرنامج صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من مرحلة الأساس في سلطنة عمان.

الخطوة الثالثة: تم عرض الصورة المقترحة للمقياس على الأساتذة المختصين (في قسم علم النفس، والتربية البدنية)، والموجهين في صعوبات التعلم في وزارة التربية، بهدف تعرف أرائهم حول مدى ملائمة ووضوح الاختبار في صورته المقترحة للبيئة العمانية ومدى وضوح تعليماته، وتحديد البنود غير الملائمة فيها، وقد اتضح من أرائهم أن بنود المقياس مناسبة للمرحلة العمرية، وتعليماته واضحة وسهلة عند التطبيق والتصحيح.

الخطوة الرابعة: طباعة الصورة النهائية للاختبار وتطبيقه.

رابعاً: إجراءات التطبيق:

بعد أن تم الاطمئنان على وضوح بنود المقياس في صورته العُمانية وتعليماته، بدأت مرحلة إيجاد معامل الصعوبة والتمييز ودلالات الصدق والثبات؛ إذ طبق الاختبار على عينة مكونة من (30) تلميذاً، وبعدها طبق المقياس على العينة الكلية للدراسة وتتلخص إجراءات التطبيق التي أتبعها فيما يلي: بعد أن تم تحديد المدارس التي شملتها الدراسة، تمت زيارتها قبل التطبيق، وتم تعرف التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ العاديين، وتم التأكد من درجاتهم على اختبار الذكاء وتحصيلهم الدراسي في مادة القراءة، كذلك التأكد من أن كل طالب لديه قلم صالح للاستعمال، وبعدها تم توزيع

من يعانون إعاقات حسية، أو اضطرابات نطقية، أو اضطرابات انفعالية حادة، أو مشكلات أسرية تتمثل في الطلاق، أو وفاة أحد الوالدين. وبذلك يكون الباحث قد أخذ بشروط محك الاستبعاد.

ب/ وللتحقق من أن هؤلاء من متوسطي الذكاء أو فوق المتوسط فقط، ولا يعانون تخلفاً عقلياً أو بطناً في التعلم، قام الباحث بتطبيق اختبار أوتيس لينون (تقنين دولة سلطنة عمان) واستبعاد التلاميذ الذي تقل درجة ذكائهم عن (90) درجة.

ج/ ولتحقيق أهداف البحث وفروضه تم التأكد من أن جميع أفراد عينة ذوي صعوبات التعلم يعانون صعوبات القراءة وأن درجاتهم منخفضة جداً على اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية النسخة العمانية (حسن، 2006)، وقد حصلوا على درجات منخفضة في اختباري الإدراك السمعي، والإدراك البصري على استبانة صعوبات الإدراك (حسن، 2006) والتي قام بتطبيقهما معلمات صعوبات التعلم في مدرستي عينة البحث، وهن حالياً ضمن المجموعة التي يتم متابعتها في البرنامج العلاجي لصعوبات التعلم.

أما بالنسبة لعينة التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع، فقد تم اختيارهم من خلال الاطلاع على السجلات وكشوفات علاماتهم في مواد اللغة العربية والحساب، ممن كان تحصيلهم جيد جداً، وأن أعمارهم بين الفئات العمرية (7-9)، وأن متوسط ذكائهم لا يقل عن (90) درجة، ولا يعانون إعاقات أو اضطرابات انفعالية، وممن يتمتعون بجنسية سلطنة عمان.

ثانياً: أدوات الدراسة:

1- اختبار (أوتيس-لينون) للقدرة العقلية، المستوى الابتدائي الأول، الصورة "ك":

قام شكري (2002) بتقنين هذا الاختبار على المجتمع العماني، من أجل الحصول على شهادة الماجستير من قسم علم النفس /كلية التربية /جامعة السلطان قابوس وإشراف معد هذه الدراسة، ومخصص للتلاميذ من الصف الأول (الفصل الدراسي الثاني) وحتى الصف الرابع الابتدائي. وقد تم الحصول على دلالات صدق الاختبار الآتية: صدق المحتوى، والصدق المحكي، والصدق البنائي، كما حسبت مؤشرات ثبات الاختبار بطرائق عدة وهي: إعادة الاختبار، والتجزئة النصفية، معادلة كرونباخ ألفا، وأثبتت نتائج الدراسة أن جميع معاملات الصدق والثبات كانت دالة، وقد تم حساب ثباته في الدراسة الحالية بمعادلة كرونباخ ألفا وقد بلغ معامل الثبات (0.84).

2 - مقياس بورودو المسحي للقدرة الإدراكية - الحركية:

قام بإعداد هذا المقياس كل من نيوبل كيهارت، وأيوجين روش في الولايات المتحدة الأمريكية، في ضوء المفاهيم التي طرحها كيهارت في نظريته عن القدرات الإدراكية- الحركية، ومعد للتلاميذ من الصف الأول الابتدائي وحتى نهاية الصف الرابع الابتدائي، أي من عمر (6 - 10) سنوات. يتكون المقياس من واحد وثلاثين بنداً، تمثل أحد عشر اختباراً موزعة في خمسة مجالات رئيسية، تم التطرق لها في الأطار النظري للدراسة الحالية، ولمزيد من التفصيل حول

الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بالنسبة لجميع هذه المتغيرات. ويوضح ملحق (2) ذلك.

أما في الطريقة الثانية المتمثلة في حساب معامل تمييز الفقرة بارتباطها بالدرجة الكلية، فقد تراوحت معاملات تمييز فقرات المقياس في مستوى العينة الكلية بين (0.47- 0.62) بوسيط قدره (0.54). وهي ذات دلالة إحصائية وذات تمييز مقبول، وقد يعود هذا إلى زيادة التباين بين أفراد العينة التي أشتملت على مستويات متباينة في قدراتها الإدراكية الحركية. ويبين ملحق (3) معاملات تمييز فقرات المقياس للعينة الكلية في الصنفين الأول والثاني.

ثالثاً: دلالات الصدق: (Validity):

للإجابة على السؤال الثاني للدراسة، فقد تم الحصول على دلالات الصدق في ضوء الأنواع الأساسية الثلاثة للصدق وفيما يلي عرض لها:

1/ صدق المحتوى: (Content Validity): تم الحصول على النوع الأول من صدق المحتوى، وهو الصدق الظاهري، وذلك عن طريق عرض الصور المقترحة للبيئة العمانية من الاختبار على تسعة محكمين لمعرفة مناسبتها لهدف البحث، وقد حسبت نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل بند من بنود المقياس فكانت هناك نسبة اتفاق عالية (90%) على معظم الفقرات. (عودة، 2000، 370).

2/ الصدق المحكي (Criterion Validity): يتركز الاهتمام في هذا النوع من أنواع الصدق على مدى صلاحية الاختبار من الناحية الوظيفية أو العملية، ويقصد به مجموعة من الإجراءات التي تتمكن من خلالها حساب معامل الارتباط بين الدرجات على محك خارجي مستقل وهو السلوك أو النشاط الذي يقيسه الاختبار، ويقسم الصدق المحكي إلى نوعين وهما: الصدق التلازمي والصدق التنبؤي (Lewis, 1982).

وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق المحك بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على المقياس ودرجاتهم في اللغة العربية لنهاية الفصل (كمحك مستقل)، فكانت قيم معاملات الصدق (0.73، 0.78) للصف الثاني والثالث على التوالي، أما بالنسبة للعينة كاملة فكان معامل الصدق (0.73)، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (0.01) (Nitko, 2001).

3/ الصدق البنائي: (Construct Validity): فقد تم التأكد من الصدق البنائي بعدة مؤشرات ومنها: الصدق البنائي من خلال معاملات ارتباط الفقرات مع بعضها البعض، ومعاملات ارتباطها مع الأبعاد التي تنتمي إليها: فقد تبين أن هذه المعاملات جميعها موجبة ودالة عند مستوى (0.01) كما تبين أن ارتباط كل فقرة بالبعد التي تنتمي إليه أعلى من ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وأعلى بكثير من ارتباطها مع الأبعاد الأخرى للمقياس، وهذا الاتساق يعتبر مؤشراً على صدق بناء المقياس، ويوضح ملحق (4) ذلك. وكذلك استخرج الصدق البنائي من خلال معاملات الارتباط بين المجالات مع بعضها البعض وارتباطها مع الدرجة الكلية للاختبار، فقد كانت

كراسات المقياس للإجابة على اختبار الكتابة الإيقاعية واختبار التحصيل البصري للأشكال، و قراءة تعليمات الإجابة على الاختبارين، وبعد الانتهاء من قراءة التعليمات سمح للتلاميذ بأن يجيبوا على نماذج اختبار الكتابة الإيقاعية واختبار التحصيل البصري للأشكال (علماً أن الاختبارين غير محددين بزمن) ومما يجدر ذكره أن الباحث درب معلمات التربية الخاصة والتربية الرياضية والموجهات لمساعدته في تطبيق الاختبار. أما اختبار التحكم البصري فقد قام الباحث بقياسه من خلال الضوء المنبعث من بطارية صغيرة على شكل القلم يحركها الممتحن على وجه التلميذ. أما بالنسبة لاختبار لوحة الطباشير فقد قام بالتطبيق معلمات التربية الخاصة بمساعدة من الباحث. وفيما يخص الاختبارات السبعة الأخرى التي تنتمي إلى مجالي (التوازن والقوام، وصورة الجسم وتمييزه) فقد وفرت معلمات التربية الرياضية البالغ عددهن (4) معلمات، وبواقع معلمتين في كل مدرسة كل الأدوات التي تتطلبها الاختبارات وقمن بتطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة:

أولاً: مؤشرات صعوبة الفقرات (Item Difficulty Index):

تعد مؤشرات صعوبة الفقرات من الخصائص السيكومترية المهمة لمطوري الاختبارات، حيث إن فعالية الاختبارات تتأثر بشكل مباشر بمدى تشتت قيم صعوبة فقراتها، وقد تم حساب معامل صعوبة البند عن طريق حساب متوسطات أداء الطلاب على الفقرة، وقد تراوحت معاملات صعوبة فقرات الاختبار للعينة ككل بين (0.37- 0.59) بوسيط قدره (0.48)، أما بالنسبة للمستويات الصفية فقد تراوحت للصف الثاني بين (0.26- 0.60) بوسيط قدره (0.37) وللصف الثالث بين (0.42- 0.73) بوسيط قدره (0.61)، وهي معاملات تتراوح ما بين الفقرات السهلة جداً والفقرات الصعبة، إلا أن القيم الوسيطة في مجملها تعبر عن معاملات لفقرات متوسطة الصعوبة. ويوضح الملحق (1) معاملات صعوبة فقرات المقياس للعينة ككل والمستويات الصفية.

ثانياً: مؤشرات تمييز الفقرات (Item Discrimination Index):

تعتبر الطريقة الأكثر شيوعاً في حساب معامل تمييز الفقرات هي بحساب ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية (Stephen, 1999). وفي الدراسة الحالية وللإجابة عن السؤال الأول، فقد حسبت معاملات تمييز الفقرات بطريقتين: الأولى اختبار القوة التمييزية بين فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي التحصيل العالي المقدرة من قبل المعلمات، والثانية حساب معامل الارتباط للفقرة مع الدرجة الكلية، ففي الطريقة الأولى قام الباحث بدراسة مدى قدرة المقياس على التمييز بين مجموعتين في مستوى قدراتهم الإدراكية - الحركية مقارنة بمستوى تحصيلهم الدراسي، حيث تمثل المجموعة الأولى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والمجموعة الثانية تمثل الحاصلين على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي، بعد ذلك تم دراسة الفروق بين المجموعتين على كل بند من بنود مقياس القدرات الإدراكية- الحركية الذي يتكون من أربعة أداءات تتراوح درجاتها من (1 - 4) باستخدام مقياس حسن المطابقة (كا²) وقد تبين أن جميع

والتلاميذ ذوي التحصيل المرتفع على بنود المقياس ودرجته النهائية، وذلك باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وقد بينت نتائج تحليل اختبار (ت) أن جميع الفروق دالة إحصائياً ولصالح التلاميذ ذوي التحصيل العالي، واعتماداً على هذه الدلالات فإن صدق البناء أو صدق التكوين أو الفرضي متوفر في هذا المقياس، على اعتبار أن أداة القياس الصادرة لابد أن تميز بين الفئات التعليمية المختلفة؛ إذ يوضح ملحق (5) ذلك.

جميع هذه المعاملات موجبة ودالة عند مستوى (0.01)، لذلك اعتبرت هذه المعاملات مؤشرات جيدة على صدق البناء للمقياس، كما هو موضح في جدول (1).

4 / الصدق التمايزي (Discrimination Validity): في الدراسة الحالية، فقد تم حساب الصدق التمايزي للمستوى التعليمي للتلاميذ (ذوي صعوبات التعلم، تحصيل دراسي مرتفع) ومستوى الصف (الثاني، الثالث) والجنس (ذكر، أنثى) وفيما يلي عرضها:

أ - الصدق التمايزي لمتغير الفئة التعليمية للتلاميذ: تم حساب الفروق بين متوسطات أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

جدول (1): معاملات الارتباط بين المجالات المكونة للمقياس والدرجة الكلية للمقياس حسب المستوى الصفّي

الصف	المجالات	التوازن والقوام	صورة الجسم	المزاوجة الإدراكية الحركية	التحكم البصري	إدراك الشكل	الكلّي
الثاني	التوازن والقوام	1.00					
	صورة الجسم	0.47	1.00				
	المزاوجة الإدراكية	0.59	0.36	1.00			
	التحكم البصري	0.54	0.49	0.29	1.00		
	إدراك الشكل	0.49	0.52	0.31	0.33	1.00	
	الكلّي	0.52	0.48	0.42	0.52	0.38	1.00
الثالث	التوازن والقوام	1.00					
	صورة الجسم	0.31	1.00				
	المزاوجة الإدراكية	0.46	0.51	1.00			
	التحكم البصري	0.49	0.57	0.42	1.00		
	إدراك الشكل	0.57	0.49	0.44	0.55	1.00	
	الكلّي	0.37	0.31	0.34	0.37	0.41	1.00
العيّنة الكلية	التوازن والقوام	1.00					
	صورة الجسم	0.52	1.00				
	المزاوجة الإدراكية	0.37	0.30	1.00			
	التحكم البصري	0.56	0.45	0.42	1.00		
	إدراك الشكل	0.62	0.56	0.49	0.54	1.00	
	الكلّي	0.50	0.62	0.50	0.34	0.39	1.00

باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وقد بينت نتائج تحليل اختبار (ت) أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين التلاميذ في الصفين الثاني والثالث في بنود المقياس باستثناء بنديين هما (16، 19) كما يلاحظ أن الفرق في الدرجة الكلية بين التلاميذ في الصفين ليست دالة. وهذا يدل على أن المقياس لا يميز بين التلاميذ على مستوى الصف، والملحق (7) يوضح ذلك.

رابعاً: الثبات:

يعتبر الثبات من الخصائص السيكمترية المهمة لأي اختبار، ويشير مفهوم ثبات الاختبار إلى اتساق أداء الطلاب على الاختبار، ويدل على ما يقيسه الاختبار بدرجة مقبولة من الدقة أو بأقل خطأ ممكن، ويمكن أن يستدل عليه من خلال تطبيق الاختبار، وإعادة

ب - الصدق التمايزي حسب جنس التلميذ: تم حساب الفروق بين متوسطات أداء التلاميذ والتلميذات على بنود المقياس ودرجته الكلية، وذلك باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وقد بينت نتائج تحليل اختبار (ت) أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في بنود المقياس باستثناء بند واحد هو بند (12) كما يلاحظ أن الفرق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية ليست دالة إحصائية، وهذا يدل على أن المقياس لا يميز بين التلاميذ على مستوى الجنس، وملحق (6) يوضح ذلك.

ج - الصدق التمايزي حسب المستوى الصفّي: تم حساب الفروق بين متوسطات أداء التلاميذ في الصفين الأول والثاني على بنود المقياس ودرجته الكلية، وذلك

تطبيقه أو تطبيق صورة مكافئة له تحت نفس الظروف (Gipps, 1983).

وقد تم حساب الثبات بطريقتين، هما: طريقة الاتساق الداخلي، وبطريقة إعادة الاختبار.

أ - الثبات بطريقة الاتساق الداخلي: يعتبر معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا مؤشرا على الإتساق الداخلي للاختبار، ويخلص الجدول (2) معاملات الثبات المحسوبة بهذه الطريقة.

جدول (2): قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المجال	المستوى الصفي		العينة الكلية
	الثاني	الثالث	
الأول	0.78	0.78	0.77
الثاني	0.76	0.75	0.76
الثالث	0.70	0.69	0.70
الرابع	0.83	0.85	0.86
الخامس	0.81	0.80	0.81
المقياس ككل	0.81	0.82	0.81

ويلاحظ من القيم الواردة في جدول (2) أن قيم معاملات الثبات متقاربة بالنسبة للعينة الكلية وفي ضوء المستوى الصفي.

ب- الثبات بطريقة إعادة الاختبار: تعتبر طريق إعادة الاختبار (Test – Retest) مؤشرا على استقرار إداء التلاميذ على الاختبار في مرات تطبيقه، وللإجابة على السؤال المتعلق بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيقه، فقد تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (28) تلميذا وتلميذة من نفس عينة الثبات الأولية، من الصف الثالث الابتدائي، وذلك بفصل زمني قدره أسبوعان، فكان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني هو (0.84). علما أن الباحث قد أستخرج الثبات المقدّر $rater\ reliability$ بطريقة كبا (K) بين ثلاثة معلمات قمن بتقدير القدرات على 10 طالبات وقد تم الحصول على درجة إتفاق بلغت 0.91 وهو ثبات مقبول في ضوء ما يشير له سكوت Scott (عودة، 1993: 361-363).

خامسا: حساب الدرجات المعيارية:

يظهر الجدول (3) الدرجات الموزونة محسوبة من خلال التحويل إلى قيم تائية T- Transformation المقابلة للدرجات الخام، علما أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة على مقياس القدرات الادراكية- الحركية بلغ (68) درجة والانحراف المعياري (11.6) درجة.

جدول (3): القيم المعيارية T- Transformation (المقابلة للدرجات الخام)

الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية
31	18	55	39	79	60	104	81
32	19	57-56	40	81-80	61	105	82
33	20	58	41	82	62	106	83
34	21	59	42	83	63	107	84
36-35	22	60	43	84	64	108	85
37	23	61	44	85	65	110-109	86
38	24	62	45	87-86	66	111	87
40-39	25	64-63	46	88	67	112	88
41	26	65	47	89	68	113	89
42	27	66	48	90	69	114	90
43	28	67	49	91	70	115	91
45-44	29	68	50	92	71	116	92
46	30	69	51	93	72	117	93
47	31	70	52	94	73	118	94
48	32	71	53	96-95	74	119	95
49	33	73-72	54	98-97	75	121-120	96
50	34	74	55	99	76	122	97
51	35	75	56	100	77	123	98
52	36	76	57	101	78	124	99
53	37	77	58	102	79		
54	38	78	59	103	80		

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد صدق وثبات مقياس بورديو للقدرات الإدراكية الحركية باللغة العربية، واختبار مدى صلاحيته للاستخدام بوصفه أداة تشخيصية وبحثه على عينات عمانية. وكان الهدف من عدم الاختصار على مقياس أجنبي وحيد.

وقد حققت هذه الدراسة الأهداف المرجوة لها، فقد تمثلت الخطوة الأولى، باستخراج صعوبة وتمييز الفقرات؛ حيث تراوحت قيم معاملات صعوبة فقرات المقياس بالنسبة للعينة الكاملة بين (0.47-0.61)، وهي معاملات تدل على فقرات متوسطة الصعوبة، علماً أن الصورة الأمريكية والصورة المصرية لم تستخرج معاملات صعوبة فقرات المقياس. أما تمييز الفقرات، فقد تراوحت قيم معاملات تمييز فقرات المقياس للعينة الكلية بين (0.47-0.62) ويمكن اعتبارها مؤشرات جيدة لتمييز الفقرات، حيث من المتوقع أن تكون الفقرات جيدة التمييز إذا كان معامل صعوبتها (0.5) (عودة، 1993). علماً أن الصورة المصرية لم تستخرج معاملات التمييز، ويلاحظ أن هذه القيم قريبة من الصورة الأمريكية، إذ تراوحت قيم تمييز فقراتها بين (0.48-0.60). وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المقياس يمثل السلوك المألوف لجميع الأطفال؛ حيث أن الأجهزة المستخدمة في المقياس تتميز ببساطة التنفيذ والتشابه في البيئتين العربية والأمريكية.

أما بالنسبة لمؤشرات صدق المقياس، فقد تم حساب دلالات صدق المحتوى، والصدق المحكي، والصدق البنائي، وأظهرت النتائج أنه يتمتع بمؤشرات صدق جيدة. فقد كانت نسب الاتفاق بين المحكمين لمعظم فقرات المقياس عالية (90 %) فما فوق، أما بالنسبة للصدق التنبؤي فقد كانت معاملات ارتباط درجات التلاميذ في المقياس ومعدلاتهم الدراسية (0.73، 0.78) للصف الثاني والثالث على التوالي، و(0.73) بالنسبة للعينة الكلية، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وهي قريبة من الصورة الأصلية للمقياس، حيث بلغت (0.65). كما أوضحت نتائج الدراسة، أن مؤشرات الصدق البنائي أو التكويني متوفرة في المقياس، حيث كانت معاملات ارتباط الفقرات مع بعضها البعض، ومعاملات ارتباطها مع الأبعاد التي تنتمي إليها جيدة، فقد تبين أن هذه المعاملات جميعها موجبة ودالة عند مستوى (0.01)، كما تبين أن ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه أعلى من ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وهي قريبة من دراسة روبي، 1991، ودراسة نبيلة الخليفة التي وردت في عبد الجبار 2001. كذلك أوضحت نتائج المقياس، أنه لا يتمتع بقدرة تمييزه دالة بين المجموعات الصفية والجنس، لأن طبيعة المقياس لا تحتاج إلى معلومات أكاديمية كبيرة، وأن كل بنود المقياس تمثل مهارات حركية متقاربة للمستوى العمري للتلاميذ، ويؤيد هذا الرأي نتائج دراسة توماس وفرينش (1985) Thomas & French الذي توصلت إلى غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين البنين والبنات والأطفال في الفئة العمرية من 6-10 في ممارسة المهارات

الحركية ويعزي السبب في ذلك إلى وجود الاختلافات بين البنين والبنات بعد مرحلة الطفولة والبيئة والتكوينات الجسمية.

وأدى حساب معاملات ثبات المقياس، بطريقة الاتساق الداخلي وإعادة الاختبار إلى قيم ثبات مرتفعة، وجميعها دالة عند مستوى (0.01) على الأقل، هذا ما يؤكد أن المقياس المعدل للبيئة العمانية يتمتع بدلالات صدق وثبات جيدة. وعند مقارنة قيم معاملات الثبات في الدراسة الحالية بقيم معاملات الثبات للمقياس الأصلي، الذي استخرجه معه بطريقة الاتساق الداخلي، نجد أنها أعلى من قيم الثبات الذي استخرج في الدراسة الحالية؛ حيث بلغت في العينة الأمريكية (0.95) بينما بلغت في الدراسة الحالية (0.81)، بينما نجد أن نتائج معاملات الثبات للمقياس في الصورة المصرية قريبة من نتائج الدراسة الحالية، الأمر الذي يشير إلى الاتساق الداخلي للبند (Gipps, 1983). وفي الخطوة الأخيرة تم حساب القيم المعيارية المقابلة للدرجات الخام للعينة ككل وهي معايير مبدئية يمكن الاستعانة بها باعتبارها نقاط توجه عند تطبيق المقياس. مع الإشارة إلى أن الدرجة الدنيا للمفحوص تبلغ 31 درجة والدرجة العليا 124 درجة؛ حيث يعطى المفحوص درجة واحدة إذا لم يتمكن من الأداء وأربعة درجات إذا تمكن من الأداء بشكل ممتاز. وتجمع الأرقام جبرياً لاستخلاص الدرجة الكلية على المقياس. فإذا اعتمدنا معيار المئين 95 كأساس للتقييم فإن كل درجة خام تزيد عن 74 درجة تعتبر دلالة على تمتع الأطفال على قدرات إدراكية حركية مقبولة؛ حيث يمكن كذلك تحويل هذه الدرجات إلى قيم معيارية إستناداً إلى الجدول (3).

التوصيات والمقترحات:

- 1- اقتضت الدراسة على مدرستين من مدارس محافظة مسقط من السلطنة، المشمولة ببرنامج صعوبات التعلم، لذلك توصي الدراسة باستخراج دلالات صدق وثبات المقياس على جميع محافظات ومناطق السلطنة. وبجزم عينة لا يقل عن خمسة بالمئة من مجتمع الدراسة.
- 2- توصي الدراسة المهتمين بتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالاستفادة من هذا المقياس لتشخيص هذه الفئة من الأطفال، لأن المقياس من الممكن أن يستخدم كأداة كLINIكية أولية لتشخيص المشكلات الإدراكية الحركية لدى الأطفال، وتمييز الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Kephart & Roch, 1966).
- 3 - توصي الدراسة واضعي مناهج التربية البدنية الاستفادة من هذا المقياس في تضمين المهارات الحركية في مناهج التربية البدنية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، لأن هذا المهارات تنمي القدرات الإدراكية الحركية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Foster & Gallahue, 1973).

المصادر والمراجع:

- الشماع، إكرام محمد أنيس. (1990). تأثير برنامج مقترح لتنمية القدرات الحركية على المهارات الحركية الأساسية (عدو، وثب، رمي) لأطفال المرحلة الابتدائية، مجلة علوم وفنون الرياضة، القاهرة، 2 (1)، 39-58.
- عبد الكريم، عفاف. (1997). البرامج الحركية والتدريس للصغار. الإسكندرية، منشأة المعارف.
- عنبتاوي، حازم، والعزة، منال. (2000). أثر برنامج مقترح للتربية الحركية على بعض متغيرات النمو الحركي لدى طالبات الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، دراسات، العلوم التربوية، 27(1)، 57-84.
- عودة، أحمد سليمان. (1993). القياس والتقويم في العملية التدريسية، أريد، دار الأمل.
- فرج، صفوت (1989) القياس النفسي، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- فزاري، عبد السلام. (2002). واقع الطفل المغربي وعلاقته بالمناهج والوسائل التربوية ما قبل المدرسية. مجلة الطفولة العربية، المجلد 4، ع 3، 61-82.
- القريوتي، يوسف وآخرون. (1995). المدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم، دبي.
- كامل، محمد علي. (1996). سيكولوجيا الفئات الخاصة، ط1، دلتا للطباعة، طنطا، مصر.
- المصطفى، عبد العزيز (1992). مقدمة في علم التطور الحركي للطفل، مكتبة التربية العربي لدول الخليج.
- المصطفى، عبد العزيز. (1998). النشاط الحركي وأهميته في تنمية القدرات الإدراكية الحسية-الحركية عند الأطفال. أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، المجلد 14، 29-40.
- المصطفى، عبد العزيز. (2000). أثر ممارسة الأنشطة الحركية الموجهة على النمو الحركي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة جامعة أم القرى، العدد 1، المجلد 12، ص 21-32.
- مندور، هالة يوسف أحمد. (1991). أثر برنامج تجريبي مقترح على تنمية الإدراك الحركي لدى الأطفال من سن 6-9 سنوات، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، كلية التربية الرياضية للبنات، 3، 233-245.
- الوقفي، راضي. (1998). مقدمة في صعوبات التعلم، ط2، كلية الأميرة ثروة، عمان، الأردن.
- يونس، فتحي علي، والناقبة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد، وحنورة، أحمد حسن. (1999). طرق تدريس اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، مشروع تدريب المعلمين الجدد، برنامج تحسين التعليم الأساسي.
- أمين، روجية محمد. (1982). أثر استخدام الألعاب المصحوبة بالإيقاع على تعلم الكلمات للأطفال الصف الأول الابتدائي، مجلة دراسات وبحوث، جامعة حلوان، 5(3).
- مجيد، ريسان خريط والآنصاري، عبد الرحمن مصطفى. (2001). موسوعة بحوث التربية البدنية والرياضية بالوطن العربي في القرن العشرين، الجزء الأول، دارالمناهج، القاهرة
- بدر، عبد الحفيظ إسماعيل محمد، والسيد محمد سعد الدين. (2001). برنامج مقترح لتنمية القدرات الحس - حركية ومبادئ القراءة خلال درس التربية البدنية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، مجلة علوم وفنون الرياضة، القاهرة، 14-15 (4)، 64-81.
- حسن، عبد الحميد سعيد. (2006). التنبؤ بصعوبات التعلم في القراءة من صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، 9 (32-59).
- الجبار، ماجدة حسن. (2001). تأثير برنامج مقترح من الحركات الأساسية للرقص الحديث على الإدراك الحركي ومفهوم الذات للمعاقين ذهنياً (قابلي التعلم)، مجلة فنون الرياضة، جامعة حلوان، التربية الرياضية للبنات، القاهرة، 14-15 (1).
- الجدوع، عصام. (2003). صعوبات التعلم، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جرار، عبد الرحمن محمود. (2004). الاستراتيجيات التعليمية في علاج صعوبات الإدراك البصري مجلة صعوبات التعلم، الجمعية العربية لصعوبات التعلم، 4، 29-34.
- ربيع، سامية، وعبد الغني، عزيزة. (1989). تأثير برنامج تربية حركية مقترح على الإدراك الحس حركي، والتكيف الشخصي والاجتماعي لرياض الأطفال، مجلة علوم وفنون الرياضة، لقاهرة، 1، 3-41.
- الرشدان، مالك. (2004). صعوبات الإدراك السمعي وطرق تشخيصها، مجلة صعوبات التعلم، الجمعية العربية لصعوبات التعلم، عمان، 3، 19-27.
- روبي، أحمد عمر سليمان. (1991). قياس القدرات الإدراكية - الحركية للأطفال في إطار نظرية نيويل كيفارت، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، 173.
- الروسان، فاروق. (2001). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار الفكر، عمان.
- الزيات، فتحي. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والشخصية والعلاجية، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

- Kephart, N. & Roch, E. (1966). *The Perdue Perceptual – Motor-Survey*. Columbus Ohio: Charles E. Merrill Publishing Comp.
- Kephart, N. (1971). *The Slow Learner in the Classroom* (2nd, ed.). Charles E. Merrill Publishing Comp.
- Lewis, R. A. (1982). *Psychological Testing and Assessment*. (4th, ed). U.S.A. Allyn and Bacon. Inc.
- Nitko, A. J. (2001). *Educational Assessment Of Student*. (2nd, ed). U.S.A. Prentice-Hall. Inc.
- Sayre, N. & Gallagher, J. (2001). *The young child and the environment, Issues related to health, nutrition, safety, and physical education activity*. Allyn and Bacon, Boston.
- Smith, C. R. (1994). *Learning Disabilities*, Boston: Allyn & Bacon..
- Stallings, L. (1982). *Motor Learning From Theory To Practice*. St. Louis: The C.V. Mosby Comp.
- Stephen. G. J. (1990). *Educational Measurement and Testing*. (2nd, ed.). U.S.A. Schuster. Inc.
- Thomas, J. & FrenccCh, K. (1985). Gender differences across age in motor performances A meta – AnaLysis. *Psy, Bulletin*, 98: 260- 280.
- Zhang, Jiabei & Zhang Dalun. (2003). Perceptual motor performances of children with learning and behavioral disorders. (Special Populations), *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(1).
- Anastasi. A. (1988). *Psychological Testing* (6th,ed) New York,The Macmillan co.
- Cratty, B. & Meadros, W. (1979). *Lets Move*. Jowa: Kandall – Hunt Publishing.
- Cullatta, R. & Tonpkins, J. (2003). *Fundamentals of Special Education*, WhatEvery Teacher Needs To Know. Ohio: Merrill Prentice- Hall.
- Foster, V. & Gallahue, R. (1973). *Teaching Physical Education Elementary School*, W.B.Saunders Coms 5 the,Ed.
- Gallahue, D. (1982). *Understanding Motor Development in Children*. JohnWiley & sons Publishing , New York.
- Gallahue, D. (1996). *Developmental physical education for today's elementary school children*. Macmillan Pub. Com. New York.
- Gipps. C. V. (1983). *Testing Children: Standardized Testing In Local Education*. London. Heinemann. Inc.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (1985). *Introduction to special Education* (6th ed.) Englewood Cliffss, N.J.: Prentice-Hall Columb Ohio:
- Harber, J. R. (1979). Differentiation learning disabled and normal children: The utility of selected perceptual and perceptual motor tests, *Learning Disability Quarterly*, 2 (2), 89-96.

ملحق(1): معاملات الصعوبة لفقرات المقياس حسب المستوى الصفّي والعينة الكلية

رقم البند	الصف الثاني	الصف الثالث	العينة الكلية	رقم البند	الصف الثاني	الصف الثالث	العينة الكلية	رقم البند	الصف الثاني	الصف الثالث	العينة الكلية
1	0.55	0.55	0.56	11	0.56	0.55	0.52	21	0.56	0.58	0.55
2	0.52	0.50	0.51	12	0.49	0.52	0.61	22	0.55	0.61	0.58
3	0.51	0.51	0.52	13	0.53	0.54	0.52	23	0.50	0.54	0.53
4	0.58	0.61	0.58	14	0.61	0.62	0.52	24	0.52	0.55	0.52
5	0.57	0.52	0.56	15	0.53	0.54	0.55	25	0.56	0.56	0.55
6	0.52	0.53	0.54	16	0.52	0.55	0.62	26	0.54	0.55	0.56
7	0.58	0.51	0.53	17	0.60	0.59	0.55	27	0.52	0.57	0.53
8	0.57	0.57	0.53	18	0.57	0.55	0.53	28	0.59	0.55	0.56
9	0.48	0.50	0.50	19	0.49	0.57	0.56	29	0.55	0.61	0.55
10	0.51	0.51	0.51	20	0.53	0.57	0.56	30	0.47	0.50	0.47
								31	0.45	0.50	0.47

ملحق (2): قيم مقياس حسن المطابقة (كا²) للعينتين لقياس درجة تمييز فقرات الاختبار

رقم الفقرة	كا ²	رقم الفقرة	كا ²	رقم الفقرة	كا ²	رقم الفقرة	كا ²	رقم الفقرة	كا ²
1	83.34	8	90.23	15	25.01	22	43.93	29	27.59
2	88.35	9	93.78	16	18.78	23	20.98	30	45.26
3	70.67	10	85.31	17	35.27	24	26.80	31	31.02
4	78.63	11	46.11	18	39.89	25	27.25		
5	84.11	12	40.63	19	18.73	26	19.46		
6	90.56	13	27.59	20	29.82	27	50.73		
7	86.89	14	33.22	21	33.04	28	26.87		

كل قيم حسن المطابق (كا²) دالة عند مستوى دلالة 0.01 فما دون

ملحق (3): معاملات التمييز لفقرات المقياس حسب المستوى الصفّي والعينة الكلية

رقم البند	الصف الثاني	الصف الثالث	العينة الكلية	رقم البند	الصف الثاني	الصف الثالث	العينة الكلية	رقم البند	الصف الثاني	الصف الثالث	العينة الكلية
1	0.69	0.70	0.70	12	0.70	0.70	0.70	23	0.67	0.66	0.66
2	0.66	0.71	0.67	13	0.71	0.69	0.70	24	0.75	0.74	0.74
3	0.66	0.69	0.63	14	0.84	0.68	0.78	25	0.75	0.68	0.72
4	0.62	0.65	0.63	15	0.73	0.67	0.65	26	0.70	0.63	0.73
5	0.61	0.79	0.68	16	0.55	0.68	0.67	27	0.74	0.72	0.70
6	0.69	0.65	0.68	17	0.69	0.82	0.74	28	0.67	0.61	0.71
7	0.62	0.69	0.69	18	0.72	0.73	0.74	29	0.72	0.69	0.67
8	0.65	0.79	0.71	19	0.62	0.65	0.60	30	0.79	0.72	0.73
9	0.70	0.68	0.76	20	0.63	0.69	0.66	31	0.69	0.65	0.68
10	0.70	0.71	0.70	21	0.81	0.78	0.80				
11	0.64	0.64	0.64	22	0.79	0.85	0.82				

ملحق (4): ارتباط الفقرة بمجموع الدرجات للمجال ومجموع الدرجات للمقياس بالنسبة لعينة تلاميذ الصف الثاني والثالث والعينة الكلية

رقم الفقرة	الصف الثاني		الصف الثالث		العينة الكلية	
	ارتباطها مع المجال	ارتباطها مع المقياس	ارتباطها مع المجال	ارتباطها مع المقياس	ارتباطها مع المجال	ارتباطها مع المقياس
1	0.91	0.77	0.86	0.62	0.88	0.69
2	0.91	0.72	0.82	0.63	0.87	0.67
3	0.75	0.62	0.81	0.56	0.77	0.63
4	0.80	0.68	0.81	0.71	0.75	0.63
5	0.84	0.67	0.87	0.73	0.85	0.68
6	0.87	0.64	0.89	0.63	0.88	0.68
7	0.80	0.72	0.82	0.68	0.81	0.67
8	0.88	0.75	0.87	0.78	0.87	0.68
9	0.86	0.69	0.82	0.73	0.89	0.68
10	0.70	0.63	0.77	0.66	0.70	0.60
11	0.72	0.65	0.83	0.75	0.74	0.71
12	0.76	0.74	0.71	0.65	0.79	0.77
13	0.75	0.81	0.81	0.74	0.73	0.71
14	0.77	0.61	0.48	0.71	0.79	0.64
15	0.766	0.67	0.80	0.51	0.78	0.70
16	0.64	0.76	0.69	0.74	0.57	0.70
17	0.79	0.83	0.66	0.70	0.79	0.78
18	0.80	0.67	0.69	0.57	0.75	0.60
19	0.67	0.71	0.90	0.63	0.66	0.48
20	0.68	0.70	0.84	0.84	0.68	0.75
21	0.86	0.76	0.89	0.80	0.88	0.74
22	0.86	0.75	0.79	0.65	0.86	0.82
23	0.74	0.65	0.82	0.76	0.72	0.67
24	0.83	0.63	0.81	0.57	0.81	0.74
25	0.82	0.76	0.82	0.71	0.78	0.60
26	0.84	0.61	0.92	0.65	0.76	0.72
27	0.79	0.75	0.81	0.80	0.71	0.68
28	0.72	0.72	0.70	0.74	0.77	0.77
29	0.73	0.81	0.74	0.75	0.81	0.63
30	0.90	0.70	0.91	0.78	0.72	0.74
31	0.87	0.73	0.89	0.73	0.75	0.84

ملحق (5): المتوسط والانحراف المعياري للتلاميذ ذوي التحصيل المرتفع وذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية ونسبة "ت" لكل بند من بنود الاختبار

رقم البند	ذوي التحصيل المرتفع (72)		ذوي صعوبات التعلم (72)		ت**
	ع	م	ع	م	
1	2.99	0.66	1.47	0.69	13.43
2	2.82	0.70	1.29	0.46	15.52
3	2.65	0.58	1.50	0.65	11.18
4	3.04	0.68	1.65	0.67	12.30
5	2.96	0.68	1.47	0.65	13.41
6	3.01	0.74	1.35	0.65	14.31
7	2.92	0.80	1.36	0.54	13.70
8	2.89	0.46	1.50	0.65	14.79
9	2.79	0.71	1.22	0.50	15.23
10	2.92	0.67	1.15	0.49	18.05
11	2.79	0.80	1.69	0.80	8.13
12	2.47	0.73	1.58	0.80	6.96
13	2.60	0.89	1.79	0.75	5.69
14	2.90	0.94	1.97	0.80	6.39
15	2.58	1.00	1.75	0.84	5.42
16	2.63	0.94	1.96	0.99	4.15
17	2.93	0.88	2.00	0.82	6.57
18	2.78	1.02	1.67	0.88	7.01
19	2.43	1.17	1.81	0.93	3.55
20	2.71	0.94	1.82	1.05	5.34
21	2.79	0.96	1.82	0.83	6.50
22	2.82	0.88	1.81	0.82	7.18
23	2.47	1.07	1.68	0.87	4.86
24	2.61	0.99	1.75	0.93	5.39
25	2.72	1.00	1.92	0.80	5.35
26	2.63	1.08	1.86	0.93	4.59
27	2.75	0.98	1.74	0.79	6.87
28	2.39	0.88	1.75	0.88	4.34
29	2.76	1.00	1.96	0.80	5.35
30	2.63	0.81	1.68	0.96	6.37
31	2.31	0.87	1.53	0.82	5.53
الدرجة الكلية	84.65	13.06	51.50	13.63	14.902

** جميع القيم دالة عند مستوى 0.001

ملحق (6): المتوسط والانحراف المعياري للذكور والإناث والدرجة الكلية ونسبة " ت " لكل بند من بنود الاختبار

رقم البند	ذكور (84)		إناث (60)		ت	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
1	2.21	1.01	2.25	1.03	0.21	0.84
2	2.12	1.03	1.97	0.86	0.93	0.35
3	2.02	0.88	2.15	0.80	0.88	0.38
4	2.38	0.93	2.30	1.03	0.49	0.62
5	2.24	1.03	2.18	0.97	0.32	0.74
6	2.20	1.13	2.15	1.04	0.28	0.78
7	2.08	1.00	2.22	1.09	0.76	0.45
8	2.18	0.91	2.22	0.88	0.25	0.80
9	1.99	0.99	2.03	1.03	0.27	0.79
10	2.00	1.03	2.08	1.10	0.46	0.64
11	2.19	0.95	2.32	1.02	0.76	0.45
12	1.90	0.87	2.2	0.88	1.99	*0.05
13	2.19	0.91	2.17	0.91	0.16	0.88
14	2.45	1.02	2.42	0.95	0.21	0.83
15	2.24	1.00	2.07	1.02	1.01	0.32
16	2.32	1.00	2.25	1.05	0.42	0.70
17	2.48	1.00	2.45	0.93	0.16	0.87
18	2.18	1.08	2.28	1.14	0.56	0.57
19	2.13	1.15	2.10	1.04	0.17	0.87
20	2.19	1.03	2.37	1.17	0.96	0.34
21	2.31	1.07	2.30	0.95	0.06	0.96
22	2.31	0.94	2.32	1.05	0.04	0.97
23	2.12	1.09	2.2	1.00	0.57	0.57
24	2.08	0.97	2.32	1.14	1.32	0.19
25	2.27	0.99	2.38	0.99	0.66	0.51
26	2.21	1.14	2.28	0.98	0.38	0.70
27	2.29	1.03	2.18	1.03	0.59	0.55
28	2.05	0.92	2.10	0.97	0.33	0.74
29	2.32	0.98	2.42	0.99	0.57	0.57
30	2.05	0.97	2.30	1.05	1.49	0.14
31	1.89	0.93	1.95	0.93	0.36	0.72
الدرجة الكلية	67.61	21.63	68.73	21.00	0.312	0.756

ملحق (7): المتوسط والانحراف المعياري للصف الأول والثاني والدرجة الكلية ونسبة " ت " لكل بند من بنود الاختبار

رقم البند	الصف الثاني (82)		الصف الثالث (62)		ت	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
1	2.21	1.05	2.26	0.97	0.296	0.77
2	2.07	0.99	2.03	0.94	0.251	0.80
3	2.06	0.84	2.10	0.86	0.251	0.80
4	2.29	0.97	2.42	0.97	0.775	0.44
5	2.26	1.01	2.16	0.99	0.563	0.57
6	2.17	1.11	2.19	1.07	0.124	0.90
7	2.22	1.03	2.03	1.04	1.075	0.28
8	2.16	0.92	2.24	0.86	0.552	0.58
9	1.96	1.00	2.06	1.01	0.599	0.55
10	2.02	1.03	2.04	1.08	0.134	0.89
11	2.26	0.98	2.23	0.98	0.184	0.85
12	1.98	0.88	2.10	0.90	0.813	0.42
13	2.16	0.89	2.21	0.93	0.334	0.74
14	2.43	0.98	2.45	1.00	0.149	0.88
15	2.15	0.97	2.19	1.07	0.277	0.78
16	2.13	1.06	2.5	0.92	2.166	*0.03
17	2.40	0.94	2.55	1.00	0.896	0.37
18	2.22	1.11	2.23	1.09	0.034	0.97
19	1.95	1.03	2.34	1.16	2.12	*0.03
20	2.21	1.04	2.34	1.16	0.715	0.47
21	2.27	0.99	2.35	1.07	0.503	0.61
22	2.22	0.96	2.44	1.02	1.305	0.19
23	2.00	1.01	2.18	1.11	1.002	0.31
24	2.16	1.02	2.21	1.09	0.289	0.77
25	2.32	1.00	2.32	0.97	0.033	0.97
26	2.23	1.03	2.26	1.11	0.146	0.88
27	2.19	0.99	2.31	1.06	0.684	0.52
28	1.94	0.85	2.24	1.02	1.941	0.054
29	2.29	0.95	2.45	1.03	0.957	0.34
30	2.08	1.09	2.24	1.00	0.925	0.35
31	1.84	0.89	2.02	0.97	1.120	0.26
الدرجة الكلية	66.85	21.12	69.69	21.60	0.791	0.43

الكفاية الذاتية الأكاديمية كما يدركها الطلبة وعلاقتها بتصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفاية وإدراكات معلمهم الحقيقية لها

محمد أبو عليا و محمد العزاوي *

تاريخ قبوله 2007/10/1

تاريخ تسلم البحث 2007/3/19

Academic Self- Efficacy as Perceived by the Students and its Relation to their Imagination about their Teachers' Perception of it and the Teachers' Real Perception

Mohammad Abu Alia and Mohammad Alazzawi, Faculty of Educational Sciences, the Hashemite University, Al-Zarqa, Jordan

Abstract: The aim of this study was to investigate students' academic self efficacy as perceived by themselves and its relation to their imagination regarding their teachers' perception and the real perceptions of their own teachers of that efficacy. The sample consisted of (302) male and female first secondary graders. Three scales never designed and administered to students and teachers to measure students' academic self – efficacy. The Chi-Square Test was used to answer the study inquiries. The results revealed that there was a significant relationship at (.05) level regarding the perception of students, academic self-efficacy and their imagination of their teachers' perception of it. The study also revealed that there was a significant relationship at (.05) level between male and female students' perceptions of their academic self-efficacy, and their imagination of their teachers' perceptions of it. The study also revealed no significant relationship regarding the students' perception of their self-efficacy and the real perception of their teachers of such self-efficacy. (**Keywords:** Academic Self-Efficacy, Imagination, Real Perception, Scales, Teachers' Perception).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من العلاقة بين إدراكات الطلبة لكفائهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات معلمهم لها، وكذلك العلاقة بين إدراكات الطلبة لكفائهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية، وكذلك العلاقة بين تصورات الطلبة لإدراكات معلمهم لكفائهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات معلمهم الحقيقية لتلك الكفاية، تكونت عينة الدراسة من (302) من طلبة وطالبات الأول الثانوي في مدينة الزرقاء، وكذلك (100) معلم ومعلمة. وقد طبقت ثلاثة مقاييس على الطلبة والمعلمين لقياس الكفاية الذاتية الأكاديمية بعد التحقق من صدقها وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين إدراكات الطلبة لكفائهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفاية، كما توصلت إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين إدراكات الطلبة الذكور والإناث لكفائهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفاية، إضافة إلى ذلك لم تتوصل الدراسة إلى علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين إدراكات الطلبة لكفائهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات معلمهم الحقيقية لتلك الكفاية، وقد نوقشت النتائج في ضوء أدب الموضوع. (الكلمات المفتاحية : الكفاية الذاتية الأكاديمية، تصور، إدراك حقيقي، مقاييس، إدراكات المعلمين)

وتشير ولفولك (Woolfolk, 2005) إلى أن روزنتال وجاكسون أجريا دراسة اختارا فيها أسماء عدد من الطلبة بطريقة عشوائية، وأخبرا معلمهم بأن هؤلاء الطلبة سوف يكونون من المتفوقين في الذكاء والتحصيل خلال السنة. وقد حقق الطلبة فعلاً ذلك التفوق فاستنتجا وجود تأثير توقعات المعلمين والنبوءة التي تحقق ذاتها في الصفوف، وهذا يعني أن اعتقاد المعلم والصورة التي يكونها عن قدرات تلاميذه أو سلوكياتهم يؤدي إلى ذات السلوكيات التي يتوقعها منهم.

وبناء على ذلك فإن لهذه التوقعات خطورتها في العملية التربوية، خاصة عندما تكون سلبية لأن المعلمين في معظم الحالات، لا يدركون أنهم يحملونها (Eggen & Kauchak, 1997) فهي تعمل بشكل خفي، وتؤدي في حالتها السلبية إلى تدني اعتقاد الطلبة بكفائهم الذاتية في التعلم.

لقد ازداد الاهتمام بموضوع كفاية الذات وخاصة كفاية الذات الأكاديمية، منذ أن طرح باندورا هذه النظرية، فأجري العديد من الدراسات، وربطت بمتغيرات عديدة لها صلة بالعملية التربوية، كما أعدت برامج لتنمية هذه الكفاية.

المقدمة: يتفق المربون وعلماء النفس على أن دور المعلم، قائداً وميسراً في عملية التعليم والتعلم المدرسي، سيظل مهماً رغم تقدم التكنولوجيا الحديثة المستخدمة فيها فللمعلمين تأثير مهم على مجمل سلوك الطلبة الأكاديمي وشخصياتهم وعلى دافعيتهم للتعلم بصورة خاصة (Gage & Berliner, 1998).

ويعود تاريخ البحث في دور المعلم وأثره في سلوك الطلبة إلى فترة ليست بالقصيرة، غير أن الربط بين أفعال المعلم داخل الصف واتجاهاته وتوقعاته من الطلبة فيما يتعلق بإنجازهم وكفائهم الأكاديمية لا يزال حديثاً نسبياً (Eggen & Kauchak, 1997).

ويعد ميرتون Merton أول من كتب عن ظاهرة تأثير الأفراد في تحديد سلوك الآخرين ليستجيبوا وفق تلك التوقعات، وقد أطلق عليها "النبوءة التي تحقق ذاتها" Self-Fulfilling Prophecy وأن المعلم في الصف يقوم بإيصال توقعاته بصورة قد لا تكون على مستوى الوعي أحياناً، فيستلمها الطالب ويحتفظ بها، ثم يعدل من سلوكه وفق تلك التوقعات (Mayer, 2003).

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، اربد، الأردن.

عززا المبادئ الأولية لنظرية التعلم الاجتماعي مع المبادئ الحالية والمألوفة للتعلم بالملاحظة والتعزيز البديلي الذي يتمثل في ملاحظة المتعلم لأداء الآخرين بدون ممارسته لذلك الأداء.

وفي عام 1977م ومع انتشار مفهوم تطوير الذات باتجاه نظرية التغيير السلوكي حدد باندورا أهمية العنصر المفقود وهو الاعتقادات الذاتية و الافتراضات الرئيسية لنظرية باندورا، وتتمثل في أن الإنسان يمتلك المقدرات المعرفية التالية :

- المقدرة على الترميز التي يستخدم فيها الإنسان الرموز في جوانب حياته وهي طريقه للتكيف مع البيئة ولتغييرها.
- المقدرة على التفكير في المستقبل.
- تنظيم الذات وتأمّل الذات، إن قيام الفرد بسلوكات ترضيه تعني انه ذاتي التعزيز ولتحقيق ذلك يستخدم أسلوب تنظيم الذات، كما أن الفرد قادر على التفكير في خبراته الخاصة والتأمل في عملياته المعرفية بواسطة التأمل الذاتي.
- الحتمية التبادلية، يتفاعل الإدراك المعرفي مع العوامل الشخصية غير المعرفية كجنس الفرد ومهاراته الاجتماعية . كما تتفاعل هذه كلها مع البيئة وينجم عن ذلك التفاعل التأثير في السلوك.
- تأثير النمذجة في السلوك وتشير النمذجة إلى التغيرات في الأفكار والسلوك عند باندورا بواسطة عمليات الكف أو التحرير والتيسير وتعلم سلوكيات جديدة (Gage & Berliner, 1998).

نظرية كفاية الذات

يشير باندورا (Bandura, 1997) في كفاية الذات Self-Efficacy إلى أن الإنسان يسعى للسيطرة على الأحداث المؤثرة في حياته وقد أدى تنامي المعرفة عبر التاريخ البشري إلى زيادة قدرة الأفراد على التنبؤ بالأحداث وممارسة الضبط والتحكم فيها، مما زاد في إمكانية الإنسان على التحكم بمصيره، وقد أدى ذلك إلى حدوث نقلة جوهرية في التفكير السببي لديه.

إن قدرة الإنسان على التحكم بالبيئة تزداد كلما ازدادت سيطرته عليها، وتزداد بالتالي ثقته بالكفاية الشخصية، وإن ممارسة التحكم والضبط له فوائد وظيفية كبيرة ويزود الإنسان بمصدر محفز للدافعية، وتعد معتقدات الكفاية الشخصية Beliefs of personal efficacy من بين أكثر الآليات أهمية في مكونات الذات وفيما لم يكن الإنسان يعتقد بأنه قادر على إحداث تأثيرات مرغوبة من خلال أفعاله، فإن احتمال قيامه بأي فعل يكون ضعيفاً، لذلك فإن الاعتقاد بالكفاية الذاتية يعد أساساً رئيسياً للعمل. ويقود الإنسان حياته بواسطة معتقداته عن كفايته الشخصية.

ويشير مفهوم كفاية الذات المدركة - perceived self efficacy إلى الاعتقاد بمقدرات capabilities الفرد على تنظيم برامج العمل المطلوبة لتحقيق نتائج معينة وتنفيذها، ويحدد هذا الإدراك لكفاية الذات مقدار الجهد الذي يبذل، ونوع السلوك والفعل الذي يختاره الفرد، ومقدار صموده أمام العقبات والفشل، وإمكانية تخلصه من الأفكار المعطلة للذات، ومقدار الضغط الذي يخبره

وتذكر مقالة ولكر (Walker, 2003) أن المعلمين يستطيعون أن يقودوا الطلبة إلى تجريب الكفاية الذاتية الإيجابية من خلال انجاز المهمات التي تتسم بالتحدي، وذلك من خلال تقديم الفرص وتعليم الاستراتيجيات المعرفية.

ومن بين الدراسات التي هدفت إلى تحسين كفاية الذات لدى الطلبة دراسة جالبرث (Galbraith & Alexander, 2005) التي توصل فيها إلى أن بالإمكان تطوير الكفاية الذاتية باستخدام برنامج علاجي.

ودرس شابمان وترنر (Chapman & Turner, 2003) العلاقة بين التخلّص من استراتيجيات العزو السلبية إلى كفاية الذات الأكاديمية في القراءة، وتوصل إلى أن تغيير العزو يؤدي إلى تحسن في القراءة. كما يشير ليننبرنك وبنترك (Linnenbrink & Pintrich, 2003) في دراستهما أن تحسين الكفاية الذاتية يؤدي إلى توجه الطلبة نحو التعلم، ورفع مستوى الدافعية لديهم. وتصب دراسة باجاريز (Pajares, 2003) في الاتجاه نفسه، إذ وجد في دراسته علاقة بين الدافعية وكفاية الذات والتحصيل في مواقف التعلم.

وتوصل شنك (Schunk, 2003) إلى أن كفاية الذات تؤثر في اختيار المهمات، والجهد المبذول والمثابرة، والتحصيل الدراسي حيث تزداد هذه الأمور بازدياد الاعتقاد بكفاية الذات لدى الطلبة. كما أن كفاية الذات الأكاديمية لا تؤثر هي فقط في الظواهر الأخرى، وإنما يمكن أن تتأثر هي كذلك خاصة في مرحلة المراهقة التي تشهد تغيرات جسمية ومعرفية وانفعالية واجتماعية سريعة نسبياً يكون فيها المراهق عرضة لما يحققه من نجاحات أو إخفاقات خلال دراسته ولما تسلمه من منبهات ورسائل خفية من الآخرين كالآباء والمعلمين والأقران التي إما أن تؤدي إلى تقوية وتحسين مدركات الفرد عن ذاته أو إضعافها.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول أن كفاية الذات الأكاديمية لها علاقة بالتعلم والنجاح والدافعية فضلاً عن وجود فروق بين الجنسين في كفاية الذات الأكاديمية.

ويلاحظ مما ورد من دراسات بأن للمعلم دوراً واضحاً في تطوير الكفاية الذاتية لدى الطلبة من خلال توقعاته منهم "النوعية التي تحقق ذاتها"، كذلك يمكن تحسين الكفاية الذاتية الأكاديمية للطلبة من خلال برامج علاجية ومن خلال رفع دافعتهم للانجاز وانجاز المهمات التي تتسم بالتحدي، وحيث إن إدراكات المعلمين لكفاية الطلبة الذاتية تؤثر في كفايتهم الذاتية فإن الدراسة الحالية ستتناول العلاقة بين إدراك الطلبة لكفايتهم الذاتية وإدراكات المعلمين لتلك الكفاية من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين.

الإطار النظري

نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية

جمعت نظرية باندورا بين كل من النظرية السلوكية في مفهوم الإشراف الإجرائي الذي يؤكد على البيئة والتعزيز بالإضافة إلي النظرية المعرفية، كما يشير باجاريز (Pajares, 2003). وفي عام 1963م اهتم كل من باندورا وولتر بنظرية التعلم الاجتماعي حيث

بالجهد المتواصل والخروج من العقبات بوضع أقوى، والسيطرة على المهارات العقلية المعرفية، والدافعية العالية، والإنجاز الأكاديمي العالي ومهارات التخطيط وتنظيم وإدارة النشاطات التعليمية، وارتفاع الطموح الأكاديمي، وسرعة التعلم وسرعة التخلص من الاستراتيجيات الخاطئة في العمل الدراسي، والمرونة في البحث عن الحلول والأهداف المستقبلية، والقدرة على التخلص من السلوكيات غير المرغوب فيها، والاستخدام الجيد للمهارات المعرفية المكتسبة، وتحدي الفرد لذاته، ودقة كبرى في تقييم الأداء، والعديد من الخصائص الأخرى المتشابهة في مختلف الجوانب : المعرفية والانفعالية، والاجتماعية، والمهارية.

ومن خلال استعراض الإطار النظري، الذي تمثل في نظرية كفاية الذات، وكفاية الذات الأكاديمية، ونظرية "باندورا" المعرفية الاجتماعية يمكن القول بأن الدراسة الحالية تنسجم مع هذا الإطار النظري من حيث مقدمة البحث وبناء مقاييسه ومناقشة نتائجه. وقد ركزت المقدمة على تأثير المعلم وإدراكاته في إدراكات الطلبة من خلال الإقناع اللفظي المتمثل في أحكام المعلمين على الطلبة، وبالتالي التأثير في تحصيلهم الدراسي، كذلك بُنيت مقاييس الدراسة الحالية على الإطار النظري لباندورا الذي تضمن السيطرة على الأحداث والتحكم في المصير، والكفاية الشخصية ومفهوم الذات والاعتقاد بالكفاية الذاتية وعلاقة ذلك بتحسين الأداء، وأن إدراكات الكفاية الذاتية تقوده إلى السلوك وسرعة التعلم والأحداث المستقبلية وتقييم الاستراتيجيات والمعلومات والاعتماد على الذات وسرعة التعلم والمعتقدات حول النجاح والفشل، والسيطرة والدافعية للتعلم، أن الميل للدراسة ينبع من الذات وكذلك الدقة في أداء الواجبات والأداء الذي يتسم بالتمكن.

الدراسات السابقة

إن استعراض الدراسات السابقة في مجال كفاية الذات، وكفاية الذات الأكاديمية لدى الطلبة، يشير إلى وجود دراسات عالجت موضوع علاقة إدراكات المعلمين والآباء لكفاية الذات الأكاديمية لدى الطلبة والأبناء، ولكن هذا الاستعراض لا يكشف عن وجود دراسات تعرضت إلى العلاقة بين إدراكات الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات معلمهم تلك الكفاية، وكذلك إدراك المعلمين الحقيقي لتلك الكفاية، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية، ورغم ذلك، فإننا نجد بعض الدراسات التي تقترب من الموضوع، رغم أنها لا تقع في صميمه، ومن هذه الدراسات: دراسة قام بها لنك (Lynch, 2003) حول معتقدات الآباء والأمهات لكفايتهم الذاتية، وجنس الوالدين، والإدراك الذاتي لقراءة الطفل في مجال القراءة، والقراءة في مجال التحصيل للذكور والإناث، وتكونت عينة الدراسة من (66) طالباً تراوحت أعمارهم ما بين (8-9) سنوات و (92) والداً ووالدة شاركوا لمدة عام في هذه الدراسة. وقد طبقت الدراسة في منطقة قروية في كندا، تم استخدام ثلاث أدوات للقياس، واستبانته للوالدين، ومقياس إدراك الطالب للقراءة، واختبار مقنن لاختبار القراءة. وتوصلت الدراسة إلى أن الكفاية الذاتية للأطفال في مجال القراءة لها علاقة ذات دلالة في

للتواؤم مع متطلبات البيئة وبناء على ذلك، فإن المعتقدات حول كفاية الذات تصبح من العوامل المهمة في تقرير مستوى الانجاز الذي يصل إليه الفرد في النهاية.

أما عن المصادر المكونة لمعتقدات كفاية الذات، فيشير باندورا إلى العوامل الآتية :

- خبرات التمكن، وهي تشير إلى تفسيرات الفرد لنتائج أفعاله، من حيث النجاح والفشل، والنجاح يقوي من الاعتقاد بكفاية الذات.
- الخبرات البديلة، وتشير إلى ما يتركه اثر الخبرات البديلة لأفعال الآخرين من احتمالات للقيام بسلوك معين.
- الإقناع اللفظي، ويشير إلى الأثر الذي تتركه الأحكام اللفظية التي يصدرها الآخرون على الفرد.
- الحالات الفسيولوجية، وتشير إلى حالات القلق، والضغط النفسي، والاستثارة، والإجهاد، وحالات المزاج، وما تتركه من أثر في معتقدات كفاية الذات ، وأن الإنسان ذا الكفاية الأعلى أكثر قدرة على التحكم بها.

الكفاية الذاتية Self- Efficacy

تشير الكفاية الذاتية كما يرى باندورا إلى معتقداتنا حول كفاءتنا الشخصية في مجال معين، وهذا يؤثر بالتالي في توقعاتنا سواء توقع النجاح أو الفشل، وتؤثر الكفاية الذاتية في الدافعية والمثابرة، كما تؤثر الكفاية الذاتية في العزو؛ فالطلبة الذين لديهم حسٌ قويٌ بالكفاية الذاتية لمهمة ما يعززون فشلهم إلى تقصير في الجهد.

وتتأثر الكفاية الذاتية في حالة اعتقاد الفرد أنه يمتلك مقدرة (تلك القدرة التي لا يمكن تغييرها) (Woolfolk, 2005).

ويرتبط مفهوم الكفاية الذاتية Self- Efficacy بمفهوم الذات Self Concept حيث يتضمن الأخير بناءً معقدًا من الاستجابات المعرفية والانفعالية تجاه الذات، في حين يتعلق مفهوم الكفاية الذاتية أساساً بتقييمات الطالب لقدراته وإمكانياته Capabilities على أساس معيار السيطرة أو التمكن (Mastery Criteria) (Bong & Clark, 1999) كما يشير مفهوم الكفاية الذاتية إلى النظرة الشخصية لقدرات الطالب وإمكانياته في مجالات المهارة المختلفة حيث تتأثر الكفاية بالصورة التي يدرك بها الطالب لكيفية إدراك الآخرين لتلك القدرات والإمكانات وكيف تقيّم من معلمه، وتتأثر كذلك بإدراك الطالب لإمكانات نجاحه في إنجاز المهمات (Chan, 1996).

كما تشير الكفاية الذاتية إلى حكم أفراد محددين لمعتقداتهم حول قدرتهم على التعلم ضمن بيئة تعليمية تعتمد على أهداف المتعلمين (Walker, 2003).

وعرفت الكفاية الذاتية على أنها معتقدات الطالب بأنه قادر على مراقبة محاولات أدائه أثناء عملية التعلم (Wilhite, 1990).

كفاية الذات الأكاديمية

يتميز الطالب الذي لديه الاعتقاد بكفايته الأكاديمية بالعديد من الخصائص مثل : توقع النجاح، وإمكانية التغلب على العقبات

وفي دراسة قام بها لين (Lane; Givner & Pierson, 2004) حول توقعات المعلمين للسلوك الشخصي للطلبة عبر مراحل الدراسة المختلفة حيث تعتبر المهارات الاجتماعية مهمة للنجاح. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي المراحل الأساسية والمتوسطة كانت لديهم آراء متماثلة حول أهمية مهارات الضبط الذاتي في حين رأى معلمو المدارس الخاصة للمرحلة العليا أن مهارة الضبط الذاتي هامة أكثر من معلمي المرحلة العليا للمدارس الحكومية. ويرى معلمو المراحل العليا بأن مهارات الإصرار والتحدى لدى طلبة المرحلة العليا أقل أهمية من طلبة المراحل المتوسطة والأساسية، كما أشارت النتائج إلى أن معلمي المدارس التي تتسم بالمخاطرة والتنافس ينظرون إلى الضبط الذاتي والإصرار الذاتي على أنه أكثر حسماً للنجاح مقارنة بمعلمي المدارس الأقل مخاطرة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أنها ركزت على ان اعتقاد المعلمين بأن الذكور أكثر قدرة في مادة الرياضيات من الإناث، وأن الكفاية الذاتية للأطفال في مجال القراءة لها علاقة ذات دلالة إحصائية بتحصيلهم الدراسي، وأن كفاية الأمهات أعلى من كفاية الآباء في مساعدة أبنائهم في زيادة تحصيلهم الدراسي.

وفي مجال توقعات المعلمين تبين أن توقعات المعلمين تؤثر في تحصيل الطلبة وذلك حسب توقعاتهم سواء كانت ايجابية أم سلبية، وان اعتقادات الآباء والمعلمين ترتبط باعتقادات الطلبة وتحصيلهم، وأن تقييم الآباء والمعلمين لكفاية الطلبة يزداد عبر السنوات الابتدائية، وتوصلت الدراسات السابقة إلى أن هنالك تأثيراً لتوقعات المعلمين على المبحوثين ذوي الضبط الداخلي والضبط الخارجي.

ويلاحظ من هذه الدراسات أنها لم تركز مباشرة على العلاقة بين اعتقادات الطلبة لكفايتهم الذاتية والصورة التي يعتقد الطلبة أن معلمهم يرونهم فيها كما لم تتناول الدراسات السابقة الكشف عن العلاقة بين تصورات الطلبة لإدراكات المعلمين لكفايتهم الذاتية وإدراك المعلمين الحقيقي لتلك الكفاية.

مشكلة الدراسة

تناولت معظم الدراسات في موضوع كفاية الذات وتوقعات المعلمين أثر هذه التوقعات على تحصيل الطلبة في مفهوم الذات، ولكن المجال الذي لم تتطرق إليه الدراسات السابقة هو علاقة إدراك الطلبة لكفايتهم الذاتية، بإدراك المعلمين لها وتصوراتهم لإدراك المعلمين لتلك الكفاية الأمر الذي يستلزم إجراء الدراسة الحالية؛ لأنها تسهم في إضافة جديدة لهذا المجال المتعلق بتوقعات المعلمين وتأثيرها في سلوك الطلبة (مفهوم الذات، التحصيل، الكفاية الذاتية ..). وعليه فقد جاءت الدراسة الحالية لتستقصي علاقة إدراك الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفاية وكذلك إدراكات المعلمين الحقيقية للكفاية الذاتية الأكاديمية للطلبة، وتهدف هذه الدراسة تحديداً إلى:

1. اكتشاف العلاقة بين إدراك الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية، وتصوراتهم لإدراك المعلمين لها.

تحصيلهم الدراسي، وكانت معتقدات الأمهات أقوى من معتقدات الآباء في مجال قدرتهن على مساعدة الأبناء في مجال التحصيل الدراسي. وتوصلت الدراسة إلى فروقات ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال القراءة حيث تميزت الإناث على الذكور في مجال الإدراك الذاتي للقراءة والتحصيل الدراسي.

وقام تيدمان (Tiedemann, 2000) بدراسة عن دور الأفكار النمطية عن جنس الطلبة لدى الآباء واعتقادات المعلمين عن كفاية الطلبة في تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات، على عينة من (600) تلميذ وتلميذة في المدارس الابتدائية في ألمانيا، في الصفوف (3-4)، وقد أجاب معلومهم وأباؤهم عن استبانات تعبر عن أفكارهم عن أداء الجنسين في الرياضيات وكفايتهم فيها. وأظهرت النتائج أن اعتقادات الآباء والمعلمين ترتبط باعتقادات الطلبة وتحصيلهم، وأنه لا فروق بين الطلبة والطالبات في معتقداتهم تعزى إلى الآباء والمعلمين.

وأجرى ويجفيلد وجماعته (Wigfield, Harold, Doan, 1997) دراسة عن التغير في معتقدات كفاية الذات وقيمة أهمية المواد عبر سنوات الدراسة الابتدائية على مدى (3) سنوات، في مواد الرياضيات والقراءة، والموسيقى، والرياضة، وتألفت العينة من (615) تلميذاً وتلميذة من الطبقة الوسطى الدنيا، وأجريت الدراسة في ميتشجان، واستخدم مقياس المعتقدات عن كفاية الذات الذي طورته إيكلس Eccles وجماعتها، وأظهرت النتائج استقراراً معتدلاً في معتقدات كفاية الذات، خاصة لدى التلاميذ الأكبر سناً. كما أن تقييم الآباء والمعلمين لكفاية الطلبة يزداد عبر سنوات الابتدائية. كما أظهرت أن قيمة المواد تقل عبر الزمن، ولم يظهر أثر لجنس التلاميذ.

وتناولت دراسة فيلدمان (Fieldman, 1983) العلاقة بين مركز الضبط الداخلي _ الخارجي والاستجابة للتوقعات المتعلقة بكفايتهم الذاتية وكفاية معلمهم. وتمت تهيئتهم للاعتقاد بأنهم سيكونون أكفيا أو غير أكفيا، وكذلك بالنسبة لمعلمهم أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي الضبط الداخلي أكثر استجابة للتوقعات المتعلقة بالذات من ذوي الضبط الخارجي، أما بالنسبة لمعالجة التوقعات المتعلقة بالمعلم، فلم يكن لها تأثير فارق في المبحوثين ذوي الضبط الداخلي والخارجي.

وأجرى جوسم (Jussim, 1989) دراسة حول توقعات المعلمين ومدى تأثيرها في تحصيل الطلبة، وتألفت العينة من (27) معلماً و(429) طالباً في الصف السادس، وأجريت الدراسة في منطقة في جنوب شرق ميتشجان، واستخدم جوسم فيها عدة أدوات منها : استبانة تقييم كفاية الطالب من قبل المعلم، وأداه في الرياضيات، وتوقعات المعلم لأداء الطالب في الرياضيات، وأظهرت النتائج تأثيراً معتدلاً لتوقعات المعلمين في تحصيل الطلبة، فقد ظهر التأثير في الاختبارات غير الموضوعية بينما لم يظهر في الاختبارات الموضوعية.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن الدراسة الحالية تهم الطلبة والمعلمين على حد سواء كما أن نتائجها قد تهم المشرفين التربويين ومديري المدارس والمرشدين التربويين.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتألف مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي ومعلميهم من مدينة الزرقاء، وتألفت عينة الدراسة من (302) طالباً من الطلاب والطالبات منهم 128 طالباً و 174 طالبة و 100 معلم ومعلمة منهم 58 معلمة و 42 معلماً تم اختيارهم وفقاً للطريقة العشوائية متعددة المراحل (Multi - Stage Random Sampling).

أدوات الدراسة :

انطلقت إجراءات تطوير أداة الدراسة من تعريفات الكفاية الذاتية الأكاديمية والتي تتلخص بما يلي:

هي إحساس الطالب بأنه يمتلك قدرة عقلية عالية، وإنجاز دراسي متميز وتحويل الفشل إلى نجاح، ودوافع ذاتية نحو التعلم، والقدرة على استخدام المهارات المعرفية في تنظيم الفرد لذاته والقدرة على إدارتها، وتحمل مسؤولية تحصيله الدراسي، والقدرة على تقييم أدائه وتحقيق أهدافه، والحديث مع الذات والميل إلى التحدي، وقد طور الباحثان ثلاثة مقاييس لقياس الكفاية الذاتية الأكاديمية وقد تم تناول مفهوم الكفاية الذاتية الأكاديمية كسمة لدى أفراد العينة من خلال ثلاثة جوانب، وذلك على النحو التالي :

1. الكفاية الذاتية الأكاديمية كما يدركها الطالب وتتمثل إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاية الذاتية الأكاديمية للطالب.

2. الكفاية الذاتية الأكاديمية، للطالب كما يتصورها الطالب ولكن من وجهة نظر معلمه، وتتمثل إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس كفاية الذات الأكاديمية للطالب، كما يتصورها الطالب، ولكن من وجهة نظر معلمه.

3. الكفاية الذاتية الأكاديمية للطالب، كما يراها المعلم، وتتمثل إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاية الذاتية الأكاديمية للطالب، كما يراها المعلم.

تم مراجعة نظرية (باندورا) عن كفاية الذات الأكاديمية في كتابه المتخصص في هذا المجال وهو Self-Efficacy، وقد تم اشتقاق وتوليد أكثر من (50) فقرة لكل مقياس من المقاييس الثلاثة من نظرية (باندورا) بعد دراستها وتحليلها لتكون الصورة الأولية لتلك المقاييس، وهي :

1. المقياس الأول : ويحدد إدراك الطالب لمدى توفر الكفاية الذاتية الأكاديمية لديه ونعني بالإدراك الصورة التي يكونها الطالب عن كفايته الذاتية الأكاديمية من خلال معرفته وخبراته السابقة وأدائه الأكاديمي بما فيه من نجاح أو فشل وربطها بالمعلومات التي ترد من الآخرين.

2. المقياس الثاني : ويحدد مدى إدراك معلم الطالب عن مدى توفر الكفاية الذاتية الأكاديمية لدى الطالب، ولكن حسب تصور الطالب نفسه ووجهة نظره. أي بمعنى آخر أن على

2. اكتشاف العلاقة بين إدراك الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية.

3. اكتشاف العلاقة بين تصورات الطلبة لإدراك المعلمين لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية.

4. اكتشاف الفروق بين الجنسين في إدراك الكفاية الذاتية الأكاديمية سواء إدراك الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية أو تصوراتهم لإدراكات المعلمين لها، أو إدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية.

أسئلة الدراسة

1. ما العلاقة بين إدراكات الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات المعلمين لها ؟

2. هل تختلف العلاقة بين إدراكات الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات المعلمين لها تبعاً لمتغير جنس الطلبة ؟

3. ما العلاقة بين إدراكات الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية ؟

4. هل تختلف العلاقة بين إدراكات الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية تبعاً لمتغير جنس الطلبة ؟

5. ما العلاقة بين تصورات الطلبة لإدراكات المعلمين لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية ؟

6. هل تختلف العلاقة بين تصورات الطلبة لإدراكات المعلمين لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية تبعاً لمتغير جنس الطلبة ؟

أهمية الدراسة

تبدو أهمية الدراسة الحالية في تناول موضوع يركز على تحسين العملية التربوية ونتائجها المتعلقة بكفاية الذات الأكاديمية لدى الطلبة تلك الكفاية التي تحسن من تحصيل الطلبة ودافعيته وطرق تفكيرهم، الأمر الذي يدفع باتجاه تحسين العلاقة بين المعلمين والطلاب، ولا شك في أن كفاية الطلبة الأكاديمية تتأثر بشكل أو بآخر بتصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفاية، وهذا قد يؤثر بصورة ايجابية في كفاية الذات الأكاديمية. إن كفاية الذات الأكاديمية للطلبة تتأثر بإدراكات وتوقعات معلمهم الحقيقية لتلك الكفاية سواء بصورة ايجابية أو سلبية، وهذا يعني أن للمعلمين دوراً هاماً في تشكيل كفاية الذات الأكاديمية لدى الطلبة، الأمر الذي يدفع باتجاه تطوير المعلمين وتحسين أدائهم وعلاقاتهم مع الطلبة، هذه العلاقة التي تولد روح الانسجام بينهم وبين الطلبة، كما أنها تولد فهماً مشتركاً بين إدراكات المعلمين وإدراكات الطلبة فيما يتعلق بتصوراتهم وإمكاناتهم وتحصيلهم وطرائق تفكيرهم ودافعيته وأساليب دراستهم، كل ذلك يوجهنا بصورة عملية إلى التركيز على برامج تدريب المعلمين لتطوير كفايتهم في تعاملهم مع طلبتهم.

الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية، و(0.929) لتصورات الطلبة لإدراكات معلمهم لتلك الكفاية، (0.972) وذلك لإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية، ويمكن القول في ضوء دلالات الصدق والثبات لمقاييس الدراسة الحالية بأنه يمكن الوثوق بها لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

تم وبصورة عشوائية اختيار (30) مدرسة ثانوية من مدارس مدينة الزرقاء، ثم قام الباحثان، وبصورة عشوائية، باختيار (101) شعبة من الشعب المتضمنة في هذه المدارس، ثم اختارا عشوائياً ثلاثة طلاب من كل شعبة ومربي الصف لكل شعبة من تلك الشعب، وهكذا أصبح عدد الطلبة المشاركين ضمن العينة (303) من الطلبة و(100) معلم ومعلمة، وبذلك أصبح لدينا ثلاثة طلاب ومربي الصف لكل شعبة من الشعب التي تم اختيارها، وبعد ذلك تم تطبيق المقاييس الثلاثة من خلال مساعدة باحثين مساعدين من طلبة الدراسات العليا والمسجلين في برنامج الماجستير في علم النفس التربوي في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية، وطبق على الطلبة الثلاثة في كل شعبة مقياسين: الأول مقياس إدراك الطالب للكفاية الذاتية الأكاديمية، والمقياس الثاني الذي قاس تصورات الطالب لكفايته الذاتية الأكاديمية لمربي صفه، أما مربو الصفوف فقد طبق عليهم المقياس الثالث الذي هدف إلى قياس إدراك مربي الصف لكفاية الذات الأكاديمية للطلاب

المعالجة الإحصائية

تم تقسيم افراد عينة الدراسة من الطلبة حسب درجاتهم على مقياس ادراكات الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وحسب درجاتهم على مقياس ادراكات الطلبة لتصورات معلمهم لتلك الكفاية الذاتية الأكاديمية، وكذلك تم تقسيم أفراد عينة الدراسة من المعلمين حسب درجاتهم على مقياس إدراكات المعلمين الحقيقية لكفاية طلبتهم إلى ثلاث فئات، وذلك على النحو التالي :

1. متدنية أقل من (1.99).
2. متوسطة من (2 - 2.74).
3. مرتفعة من (2.75 - 3.00).

حيث تم تقسيم الدرجة الكلية للطلبة وفق المقياس المذكور على عدد فقرات كل مقياس، وبذلك أمكن استخراج درجات كل طالب على المقاييس السالفة على مقياس مشابه لمقياس سلم الاستجابة الذي يتراوح من (1-3)، وتم إتباع نفس الإجراء مع درجات المعلمين على مقياس ادراكات المعلمين للكفاية الذاتية الأكاديمية لطلبتهم.

ولفحص إذا كان هناك علاقة دالة احصائياً عند مستوى 0.05 بين تصنيف الطلبة حسب إدراكهم لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وتصنيفهم حسب تصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفاية، تم استخدام اختبار مربع كاي Chi-Square Test لفحص العلاقة بين تصنيف الطلبة حسب ادراكاتهم لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفاية وتصنيف المعلمين الحقيقي لكفاية طلبتهم.

الطالب أن يضع نفسه موضع معلمه ويقوم بتقدير مدى توافر تلك الكفايات فيه. ونعني بالتصور تخمين ما يعتقد الطالب بخصوص الصورة التي يحملها معلمه عن الكفاية الذاتية الأكاديمية لذلك الطالب

3. المقياس الثالث : ويحدد مدى إدراك المعلم الحقيقي بتوافر الكفاية الذاتية الأكاديمية في طالبه ونعني بالإدراك الحقيقي هو الصورة الفعلية التي يراها المعلم نفسه عن كفاية الذات الأكاديمية لدى الطالب.

وتم إعادة صياغة الفقرات لكي تنسجم مع هذه الأنواع الثلاثة من المقاييس، مع المحافظة على الفكرة الأساسية للفقرة، وفيما يلي مثال على الكيفية التي طورت بها الفقرات في المقاييس الثلاثة:

1. إحدى الفقرات المتضمنة في المقياس الأول التي تعبر عن رأي الطالب في كفاية الذات الأكاديمية لديه " أتوقع النجاح بالمستوى الذي اطمح إليه " .
2. الفقرة نفسها تعبر عن رأي المعلم في كفاية الطالب الذاتية الأكاديمية، كما يعتقد الطالب أن معلمه يراه فيها، ويتمثل ذلك في العبارة : " يتوقع مني معلمي النجاح بالمستوى الذي اطمح إليه " .
3. الفقرة نفسها تعبر عن رأي المعلم في الكفاية الذاتية الأكاديمية للطلاب من وجهة نظر المعلم نفسه ويتمثل ذلك في العبارة " أتوقع نجاح الطالب بالمستوى الذي يطمح إليه " .

وقد وضع ميزان تقدير أمام الفقرات، وفق المقاييس الثلاثة التالية :

(أوافق - أوافق إلى حد ما - لا أوافق)، وأعطيت لها الأوزان (1.2.3) على التوالي، وبذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب أو المعلم في أي مقياس هي (108) وأدنى درجة (36).

وبهدف تحقيق المتطلبات العلمية في المقاييس الثلاثة للاستخدام في الدراسة الحالية فقد مرت في المراحل التالية :

دلالات الصدق الظاهري لمقاييس الدراسة

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقاييس الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية في الجامعة الهاشمية حيث بلغ عددهم 10 محكمين للأخذ بأرائهم عن مدى صلاحية الفقرات للمقاييس الثلاثة، وطلب منهم إجراء أي تعديل وإبداء أي ملاحظات خاصة بكل فقرة من فقرات المقاييس الثلاثة وقد تم اتخاذ معيار اتفاق 80% بين المحكمين لقبول الفقرة. وبذلك فقد تم استبعاد بعض الفقرات التي لم تصل إلى معيار الاتفاق، وبهذا كانت الصورة النهائية للمقاييس الثلاثة مكونة من 36 فقرة لكل منها.

دلالات الثبات لمقاييس الدراسة

للتحقق من المقاييس الثلاثة المشار إليها سابقاً تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، نظراً لأن فقرات كل أداة تقيس قدرة عامة واحدة هي كفاية الذات الأكاديمية، وقد طبقت المقاييس الثلاثة على عينات تجريبية، وقد بلغت قيم معامل الثبات (0.895) لإدراكات

نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم استعراض نتائج هذه الدراسة حسب أسئلتها ثم مناقشتها.

السؤال الأول

ما العلاقة بين إدراك الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات المعلمين لها ؟

تم توزيع الطلبة حسب تصنيفهم على متغيري إدراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات المعلمين لتلك الكفائية، وجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لتصنيفهم على متغير إدراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية ومتغير تصورات الطلبة لإدراكات معلمهم لتلك الكفائية.

ادراكات	تصورات الطلبة لإدراك معلمهم لتلك الكفائية			المجموع
	مرتفعة	متوسطة	متدنية	
الطلبة	4	17	37	58
لكفاياتهم	27	116	40	183
الذاتية	18	23	20	61
المجموع	49	156	97	302

ويظهر من خلال جدول رقم (1) أن عدد الطلبة الذين أدركوا أن كفاياتهم الذاتية الأكاديمية مرتفعة وفي نفس الوقت الذي يتصورون فيه أن إدراكات معلمهم لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية أيضاً مرتفعة قد بلغ (18) طالباً، في حين يتضح من خلال نفس الجدول أن (116) طالباً قد صنفت إدراكاتهم لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية بأنها متوسطة، وفي نفس الوقت كانت تصوراتهم لإدراك معلمهم لتلك الكفائية أيضاً متوسطة

ولفحص إذا كانت هنالك علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين إدراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفائية تم استخدام اختبار مربع كاي Chi-Square Test، وقد أشارت نتائج اختبار مربع كاي إلى أن قيمة مربع كاي قد بلغت (46.893) مع درجات حرية تساوي (4)، وقد كانت هذه القيمة دالة إحصائية ($P < 0.05$).

وقد يعزى وجود علاقة دالة إحصائية بين ادراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفائية إلى أن الطلبة في الغالب يدركون كفاياتهم الذاتية الأكاديمية بصورة تتفق مع تصوراتهم لتقييم معلمهم لتلك الكفائية، فهم بالتالي قد يتصرفون سلباً أو إيجاباً وفق تلك التقييمات.

السؤال الثاني

هل تختلف العلاقة بين ادراك الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات المعلمين لها تبعاً لمتغير جنس الطلبة؟

وتم توزيع أفراد العينة من الذكور والإناث على متغيري ادراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفائية، وجدول رقم (2) يظهر ذلك.

جدول (2) توزيع أفراد العينة من الذكور والإناث حسب ادراكاتهم على متغيري ادراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية وتصوراتهم لإدراك المعلمين لتلك الكفائية.

الجنس	تصورات الطلبة لإدراكات معلمهم لتلك الكفائية			المجموع
	مرتفعة	متوسطة	متدنية	
ادراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية	2	5	12	19
الذاتية	16	62	13	91
الذاتية	8	6	4	18
المجموع	26	73	29	128
ادراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية	2	12	25	39
الذاتية	11	54	27	92
الذاتية	10	17	16	43
المجموع	23	83	68	174

ولفحص فيما إذا كانت هنالك علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 عند الطلبة الذكور والإناث تم استخدام اختبار مربع كاي، ويظهر جدول رقم (3) فحص نتائج هذه العلاقة.

جدول رقم (3): العلاقة بين ادراكات الطلبة الذكور والإناث لكفاياتهم الذاتية مع ادراكات معلمهم لتلك الكفائية

الجنس	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	29.844	4	0.000
إناث	19.112	4	0.001

يتضح من خلال الجدول (3) وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين إدراكات الطلبة الذكور والإناث لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفائية.

يظهر من خلال الجدول رقم (2) أن عدد الطلبة الذكور الذين يدركون أن كفاياتهم الذاتية الأكاديمية بأنها مرتفعة وفي نفس الوقت الذي يتصورون فيه أن إدراكات معلمهم لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية أيضاً مرتفعة، قد بلغ (8) طلاب، في حين يتضح من خلال نفس الجدول أن (62) طالباً صنفت إدراكاتهم لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية بأنها متوسطة، وأيضاً كانت تصوراتهم لإدراكات معلمهم لكفاياتهم الذاتية متوسطة، وأخيراً فإن (16) طالباً صنفت إدراكاتهم لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية بأنها متدنية وفي نفس الوقت كانت تصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفائية أيضاً متدنية.

أما بالنسبة للإناث فإن عدد الطالبات اللواتي أدركن أن كفاياتهم الذاتية الأكاديمية مرتفعة في نفس الوقت الذي يتصورون فيه أن ادراكات معلماتهم لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية أيضاً مرتفعة بلغت (10) طالبات، في حين يتضح من خلال نفس الجدول أن (54) طالبة قد صنفت ادراكاتهن لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية بأنها متوسطة، وأخيراً فإن (25) طالبة صنفت ادراكاتهن لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية بأنها متدنية وفي نفس الوقت كانت تصوراتهن لإدراكات معلمتهن لتلك الكفائية أيضاً متدنية.

وقد يعزى وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى 0.05 عند كل من الطلبة الذكور والإناث بين ادراكاتهم لكفاياتهم الذاتية

المعلمين سواء قبل أو إثناء الخدمة، والتي قد لا تركز على إظهار هذه التوقعات إلى طلبتهم وقد يعود ذلك أيضاً إلى أن الطلبة لا يتمكنون من التوصل إلى الإدراك الفعلي لرؤية معلمهم فيما يتعلق بكفاياتهم الذاتية، بسبب التباين بين خبرة الطلبة وخبرة معلمهم القائمة على الواقعية بدرجة أعلى نسبياً، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة فيلدمان (Feildman, 1983) التي أشارت إلى أن التوقعات المتعلقة بالمعلمين لم يكن لها تأثير فارق على المبحوثين من ذوي الضبط الداخلي والخارجي). ولا تنسجم نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة جوسم (Jussim, 1989) التي توصلت إلى أن تصورات المعلمين ومعتقداتهم لها تأثير معتدل في تحصيل الطلبة وخاصة في الاختبارات المقالية.

السؤال الرابع

هل تختلف العلاقة بين إدراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية تبعاً لمتغير جنس الطلبة ؟

تم توزيع الطلبة ذكوراً وإناثاً حسب تصنيفهم على متغيري إدراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية وجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5) توزيع أفراد العينة من الذكور والإناث على متغيري إدراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية تبعاً لمتغير جنس الطلبة.

المجموع	الإدراكات الحقيقية للمعلمين			الجنس
	مرتفعة	متوسطة	متدنية	
19	8	3	8	ذكور
91	32	31	28	الطلبة
18	1	9	8	لکفايتهم الذاتية
128	41	43	44	المجموع
39	11	15	13	إناث
92	31	37	24	الطلبة
43	16	19	8	لکفايتهم الذاتية
174	58	71	45	المجموع

ولفحص العلاقة بين إدراكات الطلبة الذكور والإناث لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية و إدراكات معلمهم الحقيقية لتلك الكفاية تم استخدام مربع كاي، والجدول رقم (6) يوضح هذه النتائج.

جدول (6) نتائج مربع كاي للعلاقة بين إدراكات الذكور والإناث لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية و إدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية

الجنس	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	9.267	4	0.05
إناث	2.405	4	0.662

يتضح من خلال الجدول رقم (6) وجود علاقة دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين إدراكات الطلبة الذكور لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات معلمهم الحقيقية لتلك الكفاية، وأن هذه العلاقة لم تكن دالة احصائياً عند مستوى (0.05) لدى الإناث.

الأكاديمية وتصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفاية إلى أن الطلبة سواء ذكوراً أو إناثاً في الغالب يدركون كفاياتهم الذاتية الأكاديمية بصورة تتفق مع تصوراتهم لتقييم معلمهم أو معلماتهم لتلك الكفاية وهم بالتالي يتصرفون وفق تلك الإدراكات كما يمكن تفسير هذه النتيجة بتشابه الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يمر بها كل من الذكور والإناث. وهذه النتائج تتفق جزئياً مع نتائج دراسة ويجفيلد وجماعته (Wigfeld et.al. 1997) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في معتقداتهم حول كفاياتهم الذاتية التي لم تتطرق إلى تصورات الطلبة لإدراكات معلمهم لتلك الكفاية

السؤال الثالث

ما العلاقة بين إدراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية ؟

تم توزيع الطلبة حسب تصنيفهم على متغيري إدراك الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية وجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لتصنيفهم على متغيري إدراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية.

ادراكات	الإدراكات الحقيقية للمعلمين			المجموع
	مرتفعة	متوسطة	متدنية	
الطلبة	21	18	19	58
لکفايتهم	52	68	63	183
الذاتية	16	28	17	61
المجموع	89	114	99	302

يظهر من جدول رقم (4) أن عدد الطلبة الذين صنف إدراكاتهم لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية بأنها مرتفعة في نفس الوقت الذي كانت فيه الإدراكات الحقيقية لمعلمهم حول كفاياتهم الذاتية الأكاديمية مرتفعة قد بلغ (16) طالباً في حين يتضح من خلال نفس الجدول بأن (68) طالباً قد صنف إدراكاتهم لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية بأنها متوسطة، وفي نفس الوقت كانت الإدراكات الحقيقية لمعلمهم، حول هذه الكفاية متوسطة وأخيراً فإن (19) طالباً صنف إدراكاتهم لكفاياتهم الذاتية بأنها متدنية وكانت الإدراكات الحقيقية لمعلمهم متدنية حول تلك الكفاية.

ولفحص إذا كانت هنالك علاقة دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0,05 بين إدراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية تم استخدام اختبار مربع كاي، وقد أشارت نتائج هذا الاختبار إلى أن قيمة مربع كاي قد بلغت (3.064) مع درجات حرية تساوي (4)، وقد كانت هذه القيمة غير دالة احصائياً ($P > 0.05$).

وقد يعزى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين إدراكات الطلبة لكفاياتهم الذاتية الأكاديمية والإدراكات الحقيقية لمعلمهم إلى أن الطلبة يميلون إلى تضخيم أو تقليل مستوى كفاياتهم الذاتية الأكاديمية، بينما قد تكون وجهات نظر المعلمين أكثر موضوعية وشمولية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى برامج التدريب، التي تقدم إلى

الإدراكات الحقيقية لمعلميهم حول هذه الكفاية متوسطة، وأخيراً فان (28) من الطلبة صنفوا إدراكاتهم لكفايتهم الذاتية بأنها متدنية. ولفحص اذا كان هناك علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين تصورات الطلبة لإدراكات المعلمين لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراك المعلمين الحقيقي لتلك الكفاية تم استخدام مربع كاي لعلاقة تصورات الطلبة لإدراكات المعلمين لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراك المعلمين الحقيقي لتلك الكفاية، وقد أشارت نتائج اختبار مربع كاي إلى ان قيمة مربع كاي قد بلغت (5.703) مع درجات حرية تساوي (4)، وقد كانت هذه القيمة غير دالة إحصائية ($P>0.05$).

ومع أن الطلبة وضعوا أنفسهم مكان معلميهم ليتصوروا إدراكات معلميهم لكفايتهم الذاتية الأكاديمية إلا أن العلاقة بين تصورات الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات معلميهم الحقيقية لتلك الكفاية لم تكن دالة إحصائية عند مستوى 0.05، بمعنى أن ما يدركه الطلبة لتصورات معلميهم حول كفايتهم الذاتية الأكاديمية لا ينسجم مع إدراكات المعلمين الحقيقية لكفاية طليبتهم. إن ذلك قد يعود إلى أنه من الطبيعي أن لا تتطابق الإدراكات الشخصية مع الواقع المستحصل عليه من المعلمين، وهذا قد يعود بدوره إلى ما سبق الإشارة إليه، من اختلاف في الخبرة بين كل من الطلبة ومعلميهم.

وقد تفسر هذه النتيجة أيضاً بأن إدراكات الطلبة قد تكون أقل استقراراً ونضجاً من إدراكات المعلمين حيث، إن إدراكات الطلبة (كما تمت الإشارة سابقاً) قد تميل إلى تضخيم أو تقليل كفايتهم الذاتية.

السؤال السادس

هل تختلف العلاقة بين تصورات الطلبة لإدراكات المعلمين لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية تبعاً لمتغير جنس الطلبة ؟
تم توزيع أفراد العينة على متغيري تصورات الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية والجدول رقم (8) يظهر ذلك.

جدول (8) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لتصنيفهم على متغيري تصورات الطلبة لإدراكات المعلمين لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية تبعاً لمتغير جنس الطلبة

الجنس	الإدراكات الفعلية للمعلمين			تصورات الطلبة	إدراكات المعلمين
	مرتفعة	متوسطة	متدنية		
ذكور	متدنية	10	12	7	29
	متوسطة	26	20	27	73
	مرتفعة	8	11	7	26
	المجموع	44	43	41	128
إناث	متدنية	18	29	21	68
	متوسطة	17	34	33	84
	مرتفعة	10	9	4	23
	المجموع	45	72	68	175

ويظهر من جدول رقم (5) أن عدد الطلبة الذكور الذين أدركوا أن كفايتهم الذاتية الأكاديمية مرتفعة في نفس الوقت الذي كانت فيه إدراكات معلميهم الحقيقية لكفايتهم الذاتية الأكاديمية أيضاً مرتفعة قد بلغ (8) طلاب، في حين يتضح من خلال نفس الجدول أن (31) طالباً صنفوا إدراكاتهم لكفايتهم الذاتية الأكاديمية بأنها متوسطة وإيضاً كانت إدراكات معلميهم لكفايتهم الذاتية الأكاديمية متوسطة، أن (8) طلاب صنفوا إدراكاتهم لكفايتهم الذاتية الأكاديمية بأنها متدنية، وفي نفس الوقت كانت إدراكات معلميهم لتلك الكفاية أيضاً متدنية.

وقد يفسر وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين إدراكات الطلبة الذكور لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات معلميهم الحقيقية لتلك الكفاية بأنماط التنشئة على الرغم من أن الفجوة فيها قد أصبحت أقل مما كانت عليه في السابق، إلا أن الذكر لا يزال في المجتمعات العربية يتمتع بمكانة قد تجعله أكثر ثقة بنفسه وأكثر ميلاً لتقييم كفايته الذاتية بصورة أكثر موضوعية من الأنثى، حيث إنها قد تعاني من مشكلة الشعور بالاعتقاد بأنها في مرتبة أقل مما يتمتع بها الذكر، وهذا قد يجعلها تضخم من إدراكاتها لكفايتها الذاتية حيث تصبح مقبولة أكثر في المجتمع.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية بالنسبة للذكور وتتعارض بالنسبة للإناث مع دراسة تيدمان (Tiedemann, 2000) التي توصلت إلى أن اعتقادات المعلمين ترتبط باعتقادات الطلبة وتحصيلهم الدراسي، كما تتباين نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة تيدمان التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في معتقداتهم تعزى للمعلمين.

السؤال الخامس

ما العلاقة بين تصورات الطلبة لإدراكات المعلمين لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية ؟
تم توزيع الطلبة حسب تصنيفهم على متغيري تصورات الطلبة لإدراكات المعلمين لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين الحقيقي لتلك الكفاية. والجدول رقم (7) يوضح ذلك
جدول (7) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لتصنيفهم على متغيري تصورات الطلبة لإدراكات المعلمين لكفايتهم الذاتية الأكاديمية ومتغير إدراكات المعلمين الحقيقية لتلك الكفاية.

تصورات الطلبة	الإدراكات الحقيقية للمعلمين			المجموع
	مرتفعة	متوسطة	متدنية	
متدنية	28	41	28	97
متوسطة	43	54	60	157
مرتفعة	18	20	11	48
المجموع	89	115	99	303

وبلاحظ من جدول رقم (7) أن عدد الطلبة الذين صنفوا تصوراتهم لإدراكات المعلمين لكفايتهم الذاتية الأكاديمية بأنها مرتفعة وفي حين كانت الإدراكات الحقيقة لمعلميهم حول كفايتهم الذاتية الأكاديمية مرتفعة قد بلغ (18) طالباً و يتضح من خلال الجدول أن (54) من الطلبة قد صنفوا تصوراتهم لإدراك المعلمين لكفايتهم الذاتية الأكاديمية بأنها متوسطة وفي نفس الوقت كانت

الطلبة ذكوراً وإناثاً لإدراكات معلمهم لكفايتهم الذاتية تمت من خلال مقياس صمم لهذا الغرض، في حين تم قياس ادراكات المعلمين والمعلمات الحقيقية للكفاية الذاتية لطلبتهم من خلال مقياس صمم لهذا الغرض أيضاً، من هنا لم يكن هناك تطابق بين ادراكات الطلاب لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين لهذه الكفايات كما قد تعزى هذه النتيجة إلى انه حتى لو طلب من الطلبة تصور إدراكات معلمهم لكفايتهم الذاتية فهم وبصورة قد تكون غير واعية يميلون إلى عكس وجهات نظر معلمهم حول تلك الكفاية، وليس بالضرورة أن تتوافق تصورات الطلبة لإدراكات معلمهم لكفايتهم الذاتية مع الإدراكات الحقيقية لمعلمهم لتلك الكفاية الأكاديمية.

توصيات الدراسة

إن ادراكات الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية تنسجم مع تصوراتهم لإدراكات معلمهم لتلك الكفاية كما يعتقدون هم، وليس كما ظهر حقيقة من تقديرات تلك الكفاية من قبل معلمهم، وهذا يؤكد على دور المعلم الإيجابي في تشكيل كفاية الذات الأكاديمية، أما الطريقة التي يدرك بها الطلبة معلمهم وما يتوقعونه منهم فهي التي تطور لديهم الكفاية الذاتية الأكاديمية، وعليه يمكن التأكيد على هذا الجانب في دورات التأهيل التربوي للمعلمين والتأكيد على زيادة التواصل بين المعلمين والطلبة، لأن في هذا التواصل تزداد معرفة الطلبة بإدراكات معلمهم الفعلية حول كفايتهم الذاتية الأكاديمية، وعليه فإن إجراء دراسات في هذا المجال ضرورية وخاصة للطلبة في المرحلة الأساسية، على أن تتناول أيضاً الجنسين من المعلمين والمعلمات والطلبة الذكور والإناث.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية وبخاصة نتائج السؤال الثالث التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين ادراكات الطلبة لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات معلمهم الحقيقية لتلك الكفاية، فيمكن القول بأن هذه النتائج لا تنسجم مع ظاهرة " نبوءة تحقق ذاتها " بالنسبة للمعلم، أما بالنسبة لمدرّكات الطالب وعلاقتها بإدراكاته لتصورات معلمه، فإنها تنسجم، ذلك يعني يعني أن بعض الطلبة قد يتصرفون وفق اعتقادات معلمهم نحوهم ولكن الحقيقية أن إدراكات المعلمين قد تختلف عن إدراكات الطلبة، وهذا الاختلاف له ارتباط بعوامل أخرى، ويبدو أن النتائج الحالية بحاجة إلى مزيد من البحث للتحقق من العوامل التي لها علاقة بإدراكات الطلبة ومعلمهم في مجال الكفاية الذاتية الأكاديمية.

المصادر والمراجع

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : W.H. Freeman and Company.
- Bong, M. & Clark, R. (1999). Comparison between self – concept and self-efficacy in academic motivation research *educational psychologist*, 34, 139-153
- Chan, L. (1996). Motivational orientations and metaconitive abilities of intellectual gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 181-194.
- Chapman, J & Turner, W. (2003). Reading difficulties reading - related self- perceptions, and strategies

ولفحص العلاقة بين تصورات الطلبة الذكور والإناث لإدراكات المعلمين لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراك المعلمين الحقيقي لتلك الكفاية تم استخدام مربع كاي والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول (9) نتائج اختبار مربع كاي لعلاقة بين تصورات الطلبة لإدراكات المعلمين لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراك المعلمين الحقيقي لتلك الكفاية.

الجنس	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	3,412	4	0.491
إناث	6,669	4	0.154

يتضح من خلال الجدول (9) عدم وجود علاقة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين تصورات الطلبة الذكور والإناث لإدراك معلمهم لكفايتهم الذاتية وإدراكات معلمهم الحقيقية لتلك الكفاية.

يلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن عدد الطلبة الذكور الذين تصوروا إدراكات معلمهم لكفايتهم الذاتية الأكاديمية بأنها مرتفعة وفي نفس الوقت كانت ادراكات معلمهم الحقيقة مرتفعة أيضاً فقد بلغ (8) طلاب، في حين يتضح من نفس الجدول أن (20) طالباً تصوروا أن إدراكات معلمهم لكفايتهم الذاتية الأكاديمية متوسطة، وكانت أيضاً إدراكات معلمهم لتلك الكفاية متوسطة وأخيراً فإن (7) طلاب تصوروا أن إدراكات معلمهم لكفايتهم الذاتية الأكاديمية متدنية وفي نفس الوقت كانت ادراكات معلمهم الحقيقية لتلك الكفاية أيضاً متدنية.

أما بالنسبة للإناث فإن عدد الطالبات اللواتي تصورن أن إدراكات معلمتهن لكفايتهن الذاتية الأكاديمية مرتفعة وأن ادراكات معلمتهن لكفايتهن الذاتية الأكاديمية أيضاً مرتفعة بلغ (10) طالبات، في حين يتضح من خلال نفس الجدول أن (34) طالبة قد تصورن أن إدراكات معلمتهن لكفايتهن الذاتية الأكاديمية متوسطة مع أن الإدراكات الحقيقية لمعلمتهن لكفايتهن الذاتية الأكاديمية كانت متوسطة، وأخيراً فإن (21) طالبة تصورن أن إدراكات معلمتهن لكفايتهن الذاتية الأكاديمية متدنية وفي نفس الوقت كانت ادراكات معلمتهن الحقيقية لتلك الكفاية متدنية أيضاً.

يلاحظ من الجدول رقم (9) عدم وجود علاقة دالة احصائياً عند مستوى 0.05 بين تصورات الطلبة الذكور والإناث لإدراكات معلمهم ومعلماتهم لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين والمعلمات الحقيقية لتلك الكفاية. ومع أن الطلبة (ذكوراً وإناثاً) وضعوا أنفسهم مكان معلمهم ومعلماتهم ليتصوروا إدراكات معلمهم ومعلماتهم لكفايتهم الذاتية الأكاديمية إلا أن العلاقة بين تصورات الطلاب والطالبات لإدراكات معلمهم ومعلماتهم لكفايتهم الذاتية الأكاديمية وإدراكات المعلمين والمعلمات الحقيقية لتلك الكفاية لم تكن دالة احصائياً عند مستوى 0.05.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن هذه الإدراكات قد تمت من وجهات نظر مختلفة ومن أشخاص مختلفين هم الطلاب الذكور ومعلموهم والطالبات الإناث ومعلمتهن، مما يعني ان تصورات

achievement, *Journal of Educational Psychology*, 82, 696-700.

Woolfolk, A. (2005) , *Educational psychology* Boston : Allyn & Bacon.

ملحق: أمثلة من فقرات المقاييس الثلاثة

فيما يلي مجموعة من الفقرات حول كل مقياس من المقاييس الثلاثة حيث يجد الطالب أو الطالبة في المقياسين الأول والثاني أو المعلم أو المعلمة في المقياس الثالث مجموعة من هذه الكفايات وقد وضع أمامها اختيارات هي : (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق).

المقياس الأول:

وهو موجه إلى الطالب حيث يوضح له أنه إذا كنت تعتقد أن الكفاية الذاتية الأكاديمية تتوفر لديك فضع علامة (✓) في الفراغ المناسب :

الرقم	الفقرات	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
1	أتوقع النجاح بالمستوى الذي أطمح إليه			
2	أتميز بالدقة في أداء واجباتي			
3	أختبر مستوى فهمي لما أقرأ			

المقياس الثاني :

حيث يبدأ بالعبارة التالية الموجهة للطالب وهي كيف ينظر معلمي أو معلمتي الى كفايتي الذاتية الأكاديمية، ويجيب الطالب بوضع إشارة (✓) في الفراغ المناسب :

الرقم	الفقرات	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
1	يتوقع مني معلمي النجاح بالمستوى الذي أطمح إليه			
2	يعتقد معلمي أنني أتميز بالدقة في أداء واجباتي			
3	يعتقد معلمي أنني أختبر مستوى فهمي لما أقرأ،			

المقياس الثالث :

حيث يبدأ بالعبارة التالية الموجهة للمعلم وهي حدد رأيك في كفاية الطالب الأكاديمية للطالب الذي تقوم بتقييمه على هذا المقياس (ونفس العبارة موجهة للمعلمات) حيث يجيب المعلم أو المعلمة بوضع إشارة (✓) في الفراغ المناسب :

الرقم	الفقرات	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
1	أتوقع نجاح الطالب بالمستوى الذي يطمح إليه			
2	أعتقد أن الطالب يتميز بالدقة في أداء واجباته			
3	أعتقد أن الطالب يختبر مستوى فهمه لما يقرأ،			

for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly* , 19, 5-24.

Engen, P. & Kauchak, D. (1997). *Educational Psychology :Windows on Classrooms*. Upper saddle River, New Jersey : Merrill.

Fieldman, R.(1983). Student locus of control and response to expectations about self and teacher. *Journal of Educational Psychology*, 75,27,32.

Gage, N. & Berliner, D. (1998). *Educational Psychology*. Upper Saddle River, N.J: Merill Prentice Hall.

Galbraith, A. & Alexander, J.(2005). Literacy, self - esteem and locus of control. *Support for Learning* , 20,28-34.

Jussim, L.(1989). Teacher expectations : self -fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology* 3,469-480.

Lane, K., Givner, C & Pierson, M. (2004). Teacher expectation of student behavior, retriever form:www. Fredonia.edu.ICOE.

Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2003). The role of self - efficacy beliefs in students engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly* ,19,119.

Lynch, J. (2003) Parents, self - efficacy beliefs ,parents' gender ,children's reader self- perceptions reading achievements and gender.*Journal of Research in Reading* ,25,54-67.

Mayer, R. (2003). *Learning and instruction*. upper Saddle River ,N.J: Merrill Prentice Hall.

Pajares, F. (2003). Self – efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: Areview of the literature *Reading and Writing Quarterly*, 19,139,158.

Schunk, D. (2003).Self - efficacy for reading and writing: Influence of modeling ,goal setting and self - evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19-159-172.

Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability elementary school. *Journal of Educational Psychology* 1,144-151.

Walker, B. (2003). The cultivation of student self) efficacy in reading and writing. *Reading and Writing Quarterly* ,19,173-187.

Wigfield, A., Harold, R., Doan, C., Eccles, J., yoon, K., Arbretton, A. & Blumenfield, P.(1997) Change in Children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years ,A3-years study.*Journal of Educational psychology*, 3,451-469.

Wilhite, S. (1990) Self - efficacy, locus of control , self _ assessment of memory ability , and study activities as predictors of college course achievement. *Journal of Educational psychology* , 4, 696-700.

Wilhite, S. (1990) Self -efficacy, locus of control, self activities as predictors of college course

فاعلية برنامج تدريبي للخيال الإبداعي في تنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال من عمر (7-8) سنوات

خلود الدبابنة *

تاريخ قبوله 2007/10/3

تاريخ تسلم البحث 2007/1/15

The Effect of Creative Imagination Training Program on Developing the Creative Abilities among (7-8) - Year- old Children

Khoulood Al-Dababneh, Queen Rania Faculty for Childhood, the Hashemite University, Al-Zarqa, Jordan

Abstract: This study aimed at identifying the efficiency of a training program for creative imagination in developing the creative abilities of (7-8) years old children. The study sample consists of (100) grade-two students, selected randomly and divided into two experimental groups and two control groups. A Creativity Assessment Packet (CAP) was used as pre- and post- tests. The results of (ANCOVA) showed statistical differences at the level of $(0.05=\alpha)$ on the Packet between the performance of experimental and control groups in favor of the experimental groups at the overall dimensions and its sub-dimensions excluding the Fluent thinking; Flexible thinking; and Complexity dimensions according to parents' point of view. Furthermore, there are no significant differences at $(0.05=\alpha)$ according to gender at the overall dimensions and its sub-dimensions excluding the Fluent and Flexible thinking dimensions in favor of females, and on the original thinking dimension in favor of males on the divergent thinking scale. In addition, results revealed differences on the interaction between the group and gender in the case of the Fluent, Flexible and Elaborative thinking dimensions on the divergent thinking scale; while differences appeared in the complexity dimension and the open question dimension on the Williams scale. Based on the findings, the researcher suggested several recommendations. **(Keywords:** Creative imagination program, Creative abilities, Children.)

القدرات الإبداعية موجودة عند جميع البشر بنسب متفاوتة، وإن للتدريب المنظم والمطور وفق خطوات علمية متسلسلة والتي توظف فيها مختلف مهارات التفكير، وعمليات المعالجة العقلية، دوراً رئيساً في تطوير قدرة الأطفال على توجيه الأنشطة المعرفية لديهم وتوظيفها في عملية البحث، والوصول إلى الحلول والمفاهيم والأفكار الجديدة والإبداعية وتحديد قابليتها للتطبيق في الحياة العملية، ومن الضروري أن يبدأ التدريب في سن مبكرة. ويمكن تحقيق ذلك كما أشار برجبوس (Bargabos, 2005) وكتون (Cotton, 1991) من خلال تطوير المناهج وبرامج مستقلة عن المواد الدراسية أو ضمنها، واستخدام استراتيجيات تدريس تراعي جوانب النمو الجسمي والانفعالي والعقلي، تسعى إلى تطوير السلوك الإبداعي وإثارة الخيال لدى الأطفال، وتطوير كفايات المعلمين وقدراتهم في تعليم مهارات التفكير الإبداعي، وتعرض الأطفال لمواقف وتحديات يتطلب حلها طرقاً إبداعية، وهذا سيفضي إلى أن توجه العملية التربوية أهدافها نحو جعل الأطفال مفكرين منتجين قادرين على التفاعل مع التحديات التي تواجههم بطريقة إبداعية،

ملخص: استهدفت هذه الدراسة استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الخيال الإبداعي في تطوير القدرات الإبداعية عند الأطفال من عمر (7-8) سنوات، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (100) طالب من طلبة الصف الثاني الأساسي، تم اختيارهم عشوائياً من مدرسة في منطقة الزرقاء، ووزعوا عشوائياً في أربع مجموعات: مجموعتين ضابطين ومجموعتين تجريبتين، وروعي تمثيل كل منها لمتغير الجنس. وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعتين التجريبتين، وتم استخدام بطارية وليمز لقياس القدرات الإبداعية كمقياس قبلي وبعدي. أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05=\alpha)$ لصالح المجموعتين التجريبتين كلتيهما على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس القدرات الإبداعية حسب وجهة نظر الطالب والمعلم، وولي الأمر، ما عدا بعد: الطلاقة، والمرونة، وتحمل التعقيد لصالح المجموعات التجريبية حسب وجهة نظر الوالدين. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للمقياس، ما عدا بعدي الطلاقة، والمرونة لصالح الإناث، وبعد الأصالة لصالح الذكور على مقياس التفكير التشعبي. وظهرت فروق في التفاعل بين المجموعة والجنس على الأبعاد: الطلاقة؛ والمرونة؛ والإسهاب، على مقياس التفكير التشعبي، وعلى بعد: تحمل التعقيد والأسئلة المفتوحة، لمقياس وليمز. (الكلمات المفتاحية: الخيال الإبداعي، القدرات الإبداعية، الأطفال).

المقدمة والإطار النظري: حظيت عملية تنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال باهتمام كبير ومتواصل من قبل المختصين والقائمين على النظام التربوي في جميع أنحاء العالم (Colangelo & Davis, 2003)، وذلك نظراً لأهميتها في تطوير قدرات المجتمع وأفراده على التعامل مع التطور المعرفي والتكنولوجي المتسارع، واستغلال الامكانيات الموجودة لدى الأفراد لصالح تنمية وتطور المجتمع، ولمواجهة التحديات المختلفة التي تواجه الحضارة الإنسانية؛ فقد أكد العديد من الباحثين في هذا المضمار ومنهم كولنجلو وديفيز (Colangelo & Davis, 2003) وليمونت (Limont, 1998) على أهمية الإبداع في بناء عالم يعزز الحضارة الإنسانية، ويحقق تقدماً في الأدب والفنون والعلوم والاختراعات.

كما أن العديد من الدراسات والباحثين المهتمين بتربية المبدعين ومنهم كولنجلو وديفيز (Colangelo & Davis, 2003) وكوستا (Costa, 1985) وتورنس (Torrance, 1966) أكدوا أن

* كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، اربد، الأردن.

ويسهم في تطوير برامج تدريبية لتنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال، يكون الطفل فيها منظماً للخبرات والمعلومات التي يمتلكها ويستجيب للمواقف الجديدة ويصبح مسؤولاً عن القرارات التي يتخذها (Cotton, 1991; Colangelo & Davis, 2003).

ومن هنا تبرز الحاجة إلى تطوير برنامج تدريبي للخيال الإبداعي، يعتمد على تطوير أنشطة خارج المنهج المدرسي لتطوير القدرات الإبداعية للأطفال في عمر (7-8) سنوات ذكورا وإناثا في المدارس، لأن الأطفال في هذه المرحلة يملكون استعدادات وخصائص ترتبط بالخيال والإبداع، ويتصفون بحب اللعب وسعة الخيال، وهذه المرحلة العمرية من المراحل الحاسمة في حياتهم وتشكيل شخصيتهم، وتكوين معارفهم واتجاهاتهم نحو الآخرين والبيئة الاجتماعية والطبيعية التي ينتمون إليها، فمن أبرز الأبعاد النفسية والمعرفية والتخيلية للأطفال فيما بين السادسة والتاسعة، تمتعهم بتفكير يوائم بين الواقع والخيال، وتجاوز تفكيرهم تأمل المحسوسات والواقع المحيط بهم إلى الاستفسار عما تخفيه من أسرارها، فلعبة الأطفال في هذه المرحلة يتميز باللعب الحر وقوة الخيال وسعته، وبكثرة التساؤل عن كل شيء يحيط بهم في بيئتهم الواقعية، وهذا التساؤل يدفعهم نحو اكتشاف البيئة المحيطة بهم، ونحو تأمل أنفسهم أيضاً، ويعتبر المعلم القدوة لهم في سلوكهم، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون ذا خبرة في معرفة متطلبات نمو الإبداع والخيال لدى الأطفال، وتدريبهم على تنمية

الخيال الإبداعي لديهم (السور، 2002; Sternberg, 1999; Isenberg & Jalongo, 2001; Colangelo & Davis, 2003; وأكد عدد من الباحثين ومنهم ستيرنبرغ (Sternberg, 1999) أن عملية تطوير البرامج التدريبية لتنمية القدرات الإبداعية وقياس فاعليتها تعتبر من العمليات المعقدة، لأنه لا يوجد معنى واضح وشامل للإبداع، بسبب اختلاف وجهات نظر الباحثين المهتمين بالإبداع واختلاف اتجاهاتهم النظرية، فالإبداع كما يعرفه تورنس (Torrance, 1966) هو عملية ذهنية تساعد الطفل لكي يصبح أكثر حساسية ووعياً بالمشكلات والنقص في المعلومات، وأكثر قدرة على إيجاد الأفكار، والبحث عن حلول، وأكثر قدرة على التنبؤ، ووضع الفرضيات واختبار صحتها، وإجراء تعديل على النتائج حتى يتم الوصول إلى السلوك الإبداعي وتوصيله للآخرين. وأشار جروان (2002) إلى أن جيلفورد (Guilford) أكد قبل تورنس (Torrance) أن الإبداع: سمات استعدادية تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات. وكذلك عرّف عدد من الباحثين ومنهم أوسبورن (Osborn, 1963) وساكن (Sak, 2004) الإبداع، بأنه: القدرة على تنمية الخيال لإنتاج الأفكار الجديدة والأصيلة، والتعبير عنها. أما رنزولي (Renzulli, 1998) فقد أشار إلى أن القدرات الإبداعية تشمل الطلاقة والمرونة والأصالة والانفتاح على الخبرة، وتقبل الأفكار غير المألوفة والتنوع بالأفكار، وحب الاستطلاع، والمغامرة والتأمل، وتحمل التعقيد، والإسهاب، والتذوق الفني للأفكار. وقد أشار اسكسن ودورفال وترينفجر ونولر

ولقد وجد العديد من الباحثين ومنهم كولنجلو وديفز (Colangelo & Davis, 2003) واسكسن وآخرون (Isaksen et al., 2000) أن الاتجاه المعرفي أكثر فائدة في تفسير الإبداع وبناء البرامج التدريبية لقياس الإبداع عند الأطفال؛ فالنظرية المعرفية تنظر إلى النشاط الإبداعي باعتباره عملية ذهنية منظمة تتميز بالشمولية والتشابه، وينطوي على عوامل معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية نشطة وفريدة، يمكن تنميتها والتدريب على مهاراتها وفق مواقف تدريبية مخططة، تعد فيها الخبرات والأنشطة وفق مواقف إبداعية، ويستخدم فيها الطفل مهارات ذهنية وصولاً إلى الأداء الإبداعي، بحيث يقوم بدور المنظم للمعلومات المكتسبة من خلال تخزينها وتنظيمها في الذاكرة، ثم ربطها بالمعلومات المتلقاة حديثاً وفق مخططات أكثر عمقاً، كي يستجيب الطفل بطريقة تتسم بالأصالة للمواقف الجديدة"، وما يتطلبه ذلك من تنمية وإثارة للقدرات التخيلية لدى الفرد. وبالرغم من تعدد النظريات المعرفية في الإبداع - ومنها ما جاء عند كل من ستيرنبرغ (Sternberg, 1999) ولانجلي وجونس (Langley & Jones, 1993) وسبيرغ (Weisberg, 1993) - فإن البحوث والدراسات التي استندت إلى النظرية المعرفية ركزت بصورة أساسية على العملية الإبداعية ووصفها عملية تفكير تؤدي إلى نتائج أصيلة، وتتناول العمليات العقلية ووظائف الدماغ والعلاقة بينها وبين العوامل الانفعالية والشخصية ذات العلاقة بالإبداع. وكذلك حددت هذه المداخل الأبنية المعرفية التي تلعب دوراً هاماً في توليد العمليات المعرفية المتعددة التي تسهم في تنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال (Colangelo & Davis, 2003). ويتمثل الأساس

تعرض للفرد من خلال الحواس، والقدرة على رؤية الأشياء غير المرئية بالعين، على تشكيل خيال عقلي أصيل، فالعمليات والأنشطة الخاصة بالتخيل الإبداعي المتضمنة في البرامج التدريبية تركز على توظيف العمليات الذهنية العقلية في إعادة ترتيب المعلومات المخزونة في الذاكرة وتشكيلها، ودمجها مع المعلومات الحديثة المتلقاة لإنتاج أفكار جديدة مبدعة، فعملية الخيال الإبداعي إذاً هي عملية إعادة ترتيب المعلومات وتنظيمها (Limont, 1998; Colangelo & Davis, 2003; Bargabos, 2005; Bauman, 2005)

ويؤكد ستيرنبرغ (Sternberg, 1999) أن البرامج المخصصة للطلبة المبدعين يجب أن تتسم بالمرونة في استخدام الاستراتيجيات وأدوات تطوير الإبداع (Dawson, 1997). وقد ركزت البرامج التدريبية للقدرة الإبداعية، ومنها برنامج تورنس؛ وبرنامج بورديو لتنمية التفكير الإبداعي (Purdue Creative Thinking Program)؛ وبرنامج الماستر ثنكر (Master Thinker)؛ وبرنامج أدوات التفكير لتوجيه الانتباه (DATT)؛ لديبونو (DeBono)؛ وبرنامج المواهب غير المحدودة (Talent Unlimited)، على تطوير أنشطة لتدريب وتنمية القدرات الإبداعية المرتبطة بالنمو المعرفي والتي تتضمن الطلاقة في التفكير، والمرونة، والأصالة، والحدس، والإسهاب؛ وكذلك القدرات الإبداعية التي ترتبط بالنمو الانفعالي ومن أبرزها: حب الاستطلاع، الحساسية للمشكلات، حب المخاطرة، ودرجة تحمل التعقيد؛ ودرجة الخيال، مستخدمة استراتيجيات وأدوات تجعل الطالب قادراً على توجيه تفكيره بشكل فعال وتطوير الحلول الإبداعية لديه، ويركز محتوى هذه البرامج على توجيه أسئلة ذات نهاية مفتوحة لحث الطالب على التفكير، واستخدام الخيال، والبحث عن المعلومات اللازمة للإجابة عن التساؤلات المطروحة ضمن الموقف الذي يتعامل معه، وإدراك جميع النواحي والعوامل المرتبطة باتخاذ القرار؛ والبحث عن الأفكار والخيارات المتعلقة بالمهمة أو المشكلة المطروحة ضمن المواقف التدريبية (السورور، 2002؛ البطش، مقبول للنشر؛ Sternberg, 1999).

ونتيجة للاختلاف حول مفهوم الإبداع وطبيعة البرامج التدريبية والخلفيات النظرية التي تنطلق منها، نجد أن كلاً منها يحدد معايير وشروطاً بيئية مختلفة لتحديد مدى فاعلية البرامج التدريبية ومدى أصالة المنتج الذي يعتبر العامل المشترك بين تعريف الإبداع، والمحك الرئيسي في الحكم على مستوى الإبداع في نتائج الأطفال، إضافة إلى القدرات الإبداعية الأخرى كالطلاقة، والمرونة، وحب المغامرة، والحدس، وحب الاستطلاع وغيرها التي تقيسها العديد من اختبارات الإبداع. لذا يلاحظ أن برامج تنمية القدرات الإبداعية تعتمد على أكثر من أداة واحدة لقياس القدرات الإبداعية عند الأفراد (Colangelo & Davis, 2003)؛ فقد اقترح كولنجلو وديفز (Colangelo & Davis, 2003) على سبيل المثال عدداً من الطرق التي يمكن أن تساعد في قياس درجة الإبداع والقدرات الإبداعية والكشف عن فعالية برامج تنمية القدرات الإبداعية، ومنها: اختبارات التفكير المتشعب؛ وقوائم الاهتمامات

النظري الذي اعتمدت عليه الدراسة الحالية في بناء البرنامج التدريبي بوجهة النظر المعرفية.

وبالإضافة على التسلسل التاريخي لتطور برامج تدريب الإبداع، يؤكد جروان (2002) أن ظاهرة تدريب الإبداع بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1931) عندما طور كروفورد (Crawford) أول برنامج لتعليم الإبداع، واستخدم أداة لرفع مستوى الأداء الإبداعي لدى طلبته، وأطلق عليه أداة قائمة السمات (Attribute Listing) وتتضمن نموذجاً نظامياً لإنتاج خيارات وأفكار من خلال تحليل عناصر المهمة الرئيسية وتحديد، ومن ثم يقوم الأفراد باقتراح عدد من الخيارات الجديدة والممتعة لكل منها بهدف تطوير الأفكار. وأشارت قطامي وحمدى وقطامي وصبحي وأبو طالب (1990) أن مالتزمان (Maltzman) طور فكرة تدريب الفكرة الأصلية الإبداعية من خلال تبنية الاتجاه السلوكي الإجرائي، حيث أكد على إمكانية تعليم التفكير الأصيل وقياسه، من خلال حث الفرد على تطوير عدد من الاستجابات لمثير محدد، وركز على اكتشاف الأساليب والطرق التي يمكن أن تساعد في إثارة السلوك الأصيل، وتحديد الظروف والمواقف المثيرة للأداء الإبداعي، وكذلك أشارت قطامي وآخرون (1990) أن ميدنيك (Mednick) قام بمحاولات لتدريب الإبداع وتطوير القدرات الإبداعية لدى الفرد من خلال تشجيع المتدرب على ممارسة عمليات الربط بين الأفكار والأشياء المتعارضة، وصياغة تركيب جديد بين أشياء وعناصر توجد جميعها في البنية المعرفية للفرد. ومن ثم طور أوسبورن (Osborn, 2006) عام 1938 استراتيجية العصف الذهني التي تعتمد على مبدئين رئيسيين لتنمية التفكير الإبداعي: أحدهما مبدأ تأجيل الأحكام على الأفكار المطورة؛ والآخر مبدأ الكمية تنتج النوعية، وهو يؤكد أنه كلما تم جمع أفكار أكثر كانت الفرصة أكبر للحصول على أفكار مفيدة من خلال ربط الأفكار وتحفيزها، واستحضار مجموعة واسعة من الأفكار والآراء مع إيقاف الحكم عليها. وكان لجهوده أثر في تطوير برامج للتدريب على الإبداع، وأصبح كتاب التخيل التطبيقي (Applied Imagination) الذي ألفه عام (1963) من أكثر المراجع انتشاراً في هذا المجال، إذ اعتبر الخيال الإنساني إبداع العقل وقوة تشكيل التصور العقلي للأشياء غير الموجودة أو المعروفة، وأكد أن الخيال الإبداعي يتطور من خلال التدريب.

ويؤكد كولنجلو وديفز (Colangelo & Davis, 2003) وليمونت (Limont, 1998) أن وصول الفرد إلى حلول إبداعية يتطلب من الفرد تطوير ارتباطات أصيلة وغير مألوقة تقود إلى أفكار جديدة وإبداعية؛ وهذا يعتبر جوهر الخيال الإبداعي، إذ أن الخيال الإبداعي يشتمل على التصور البصري للأشياء والأفكار ويتم خلاله مزج عناصر التحدي في طرق وأساليب غير متوقعة ومفاجئة، تقود إلى فهم جديد للظواهر العادية.

ومما سبق يمكن تعريف الخيال الإبداعي- كما أشار إليه عدد من الباحثين ومنهم أوسبورن (Osborn, 2006) وإيبرل (Eberle, 1996) - بأنه القدرة على تطوير تصورات عقلية لأشياء وعناصر لم

(Piers-Harris) لتقدير الذات عند الأطفال كمقاييس قبلية وبعديّة، ولم تظهر النتائج فرقاً بين طلبة الصف الثاني على اختبار تورنس واختبار تقدير الذات. أما طلبة الصف الثالث، فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على الاختبارين.

وفي دراسة قام بها مور (Moore, 1987) هدفت إلى معرفة ثبات التفكير الأصيل الإبداعي عند الأطفال اليافعين، على عينة قوامها (33) طفلاً وطفلة، أظهرت النتائج ثبات التفكير الأصيل للأطفال بين سن (4-8) سنوات. وقام بالدوف (Baldauf, 1987) بدراسة على عينة قوامها مائتان واثنتان من طلاب الصف السابع الأساسي، هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج الكورت لتعليم التفكير على القدرات الإبداعية للطلبة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستخدام اختبار تورنس اللفظي كاختبار قبلي وبعدي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مهارة الأصالة فقط.

وفي دراسة حالة قام بها ساك (Sak, 2004) هدفت إلى التعرف على أثر اتجاهات معلمة قضت عشرين عاماً مع الطلبة الموهوبين والمبدعين، واعتقاداتها حول القدرات الإبداعية وممارستها الصفية في تطوير القدرات الإبداعية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، أظهرت نتائج مقابلة هذه المعلمة أن الأطفال المبدعين مفكرون مستقلون ويمتلكون ذكاء تخيلياً، وأن العلاقة بين الطالب الموهوب أكاديمياً والطالب الموهوب إبداعياً قد بنيت على التخيل. وقام فلنتي (Flentie, 1990) بدراسة هدفت إلى مقارنة ست شعب للصف الثالث الأساسي، واستمرت ثلاث سنوات (1987-1989) تم خلالها تدريب إحدى الشعب على برنامج المواهب غير المحددة (Talents Unlimited program) لمدة سنتين، وصف آخر تم تدريبه لمدة سنة، وتم تدريب شعبة ثالثة على الكتابة الإبداعية، كمجموعات تجريبية وباقي الشعب كمجموعات ضابطة، وتم تطبيق اختبار ستانفورد التحصيلي، واختبار للكتابة الإبداعية ضمن الأبعاد التالية: صياغة الأفكار، المعنى، الأسلوب، اللفظ، والتنظيم. وقد أظهرت النتائج أن طلاب الصف الذي تم تدريبه على برنامج المواهب غير المحددة لمدة سنة أظهروا قوة في صياغة الأفكار، بينما الصف الذي تم تدريبه لمدة سنتين أظهر قوة على الاختبار الفرعي لأسلوب الكتابة.

ونشير في هذا الصدد إلى أن النظام التربوي في الأردن شهد حركتي تطوير متلاحقتين كانت أولاهما حركة مؤتمر التطوير التربوي الأول عام (1987)، ثم حركة تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة عام (2003) والذي يهدف إلى تطوير كافة أطراف العملية التعليمية ومراحلها من خلال استثمار الموارد البشرية والمعرفية كثروة وطنية استراتيجية، وتعزيز القدرة على البحث والتعلم والإبداع، وتحقيق التنمية المستدامة، والمنافسة إقليمياً وعالمياً (وزارة التربية والتعليم، 2007).

وقد أكدت هاتان المركتان على أهمية رياض الأطفال كمدخل لتطوير عملية التعلم والتعليم في مرحلة التعليم الأساسي، واعترف بها كمرحلة من مراحل التعلم بموجب قانون التربية والتعليم رقم

والميل؛ قوائم سمات الشخصية؛ قوائم تقدير السير الذاتية؛ سلالمة التقدير الخاصة بالمعلمين وأولياء الأمور والمشرفين، وقوائم المعايير الخاصة بالحكم على إنتاج الشخص المبدع، والتقارير الذاتية للأفراد المبدعين عن نشاطاتهم الإبداعية والتحصيلية. وعموماً يمكن القول أن الاختبارات التي تقيس الإبداع تتطلب من الفرد إدراك العلاقة بين مثيرات مجردة تركز على القدرات اللغوية، وبناء الكلمات، وتفسير مواقف المشكلة والتعامل معها والتخيل الإبداعي والتخيل البصري. ومن الاختبارات التي طورت لتقييم العوامل المعرفية والانفعالية المرتبطة بالقدرات الإبداعية بطارية وليمز للقدرات الإبداعية المطورة للأفراد من عمر (6-18) سنة، التي تعتبر هامة للكشف وتحديد الطلبة المبدعين وقياس فاعلية البرامج التدريبية للقدرات الإبداعية، وتعتبر القدرات الإبداعية المتضمنة ضمن هذه البطارية جوهر البرنامج التدريبي الحالي، وقد ارتأت الباحثة استخدام هذه البطارية في الدراسة الحالية نتيجة لانسجام القدرات المتضمنة ضمن هذه البطارية والقدرات المعرفية والانفعالية التي يهدف البرنامج التدريبي الحالي لتنميتها.

وتؤكد البحوث والدراسات أن تنمية القدرات الإبداعية عند الأطفال تتم من خلال تطوير برامج تهتم بتنمية الإبداع والخيال؛ فقد قامت آبوت- شم (Abbott-Shim, 2000) بدراسة هدفت إلى اختبار صدق فعالية المنهاج الإبداعي للطفولة المبكرة، على عينة قوامها (490) طفلاً، وتم تقييم مدى تقدم الطالب من خلال متابعين وأولياء الأمور، واستخدمت اختبار مفردات وصور (Peabody)، وبطارية اختبار (Woodcock) لـ (Woodcock and Johnson) التربوية النفسية المطورة عام (1989)، ومقياس تقييم اللغة لـ (Duncan and DeAvila) المطور عام (1998)، وقائمة جرد السلوك الاجتماعي التكيفي لـ (Hogan, Scott, & Bauer) المطورة عام (1992). وأظهرت النتائج أن تطبيق المنهاج الإبداعي للطفولة المبكرة يساعد على تطوير كفايات المعلمين، وتنمية النتائج الإبداعية عند الأطفال، وتحسين الممارسة الفاعلة في التعليم، وتوافر درجة رضا عالية عند الأهمل جراء تطبيق هذا البرنامج.

وأظهرت نتائج دراستين قام بهما شو (Shaw, 1982) هدفتا إلى التعرف على الفروق في استراتيجيات التفكير بين الأطفال الموهوبين عقلياً (الأذكياء) والأطفال المبدعين، أن هناك علاقة قوية بين القدرات التخيلية والقدرات الإبداعية عند الأطفال؛ وأنه لا يوجد ارتباط واضح بين درجة الذكاء ومتغيرات الإبداع؛ وأن هناك ارتباطاً عالياً بين القدرات التخيلية والإبداعية؛ وأن الأطفال المبدعين يستخدمون بشكل واضح التخيل في استراتيجيات تفكيرهم، كما يستخدمها الأطفال ذوو درجة الذكاء المنخفض.

وفي دراسة قام بها إيلين (Elaine, 1981) هدفت إلى استقصاء أثر برنامج على تنمية القدرات الإبداعية وتقدير الذات الإبداعية عند الأطفال، على عينة قوامها (83) طالباً من الصف الثاني الأساسي و(65) طالباً من الصف الثالث الأساسي، تم استخدام اختبار تورنس الشكلي الإبداعي، ومقياس بيرز- هرس

مدارس الأردن تجد الباحثة أن بعضها لا تركز على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال ضمن برامج منظمة (وزارة التربية والتعليم، 2007).

ويلاحظ مما سبق أن هناك حاجة إلى إدراك الأهمية الحيوية للإبداع والخيال الإبداعي وتأثيره في الحياة والمدرسة والعمل، ومن ثم زيادة الاهتمام بعملية تطوير المناهج وأساليب التدريس بحيث يتم توظيف مهارات الإبداع والخيال الإبداعي فيها، بهدف تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

تهدف الدراسة الحالية إلى توضيح الدور الذي تلعبه برامج تدريب الإبداع والخيال الإبداعي في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة، وتزويدهم بما يساعدهم في تنمية العمليات العقلية ومهارات التفكير الإبداعي وتشجيع القائمين على تطوير البرامج التربوية على تبني مثل هذه البرامج وتوظيفها، ضمن خطط التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي عند تطوير المناهج والبرامج التربوية وبرامج تدريب المعلمين، وخصوصاً في مرحلة التعليم الأساسي، فالأطفال بمرور العمر كما أشارت السرور (2002) قد يفتقدون الخصائص الأساسية المتوافرة لديهم التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي، منها سعة الخيال والرغبة في التساؤل، إذا لم يتم توفير برامج تدريبية تساعد في تنمية هذه القدرات وتطويرها.

وبالتالي فإن مشكلة الدراسة تتمثل في استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير والإبداع الخيالي في تطوير القدرات الإبداعية عند طلبة الصف الثاني الأساسي، وبالأذات فإن الدراسة الحالية تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير والإبداع الخيالي في تطوير القدرات الإبداعية عند طلبة الصف الثاني الأساسي، كما هي مقيسة بالصورة الأردنية لمقياس وليمز للقدرات الإبداعية؟
- 2- هل يختلف تأثير البرنامج التدريبي لتنمية القدرات الإبداعية باختلاف جنس الطفل (ذكر وأنثى)؟

التعريفات الإجرائية:

- **فاعلية البرنامج التدريبي:** وتقاس بالفروق في الدرجات المتحققة لأفراد المجموعات التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده، كما هي مقيسة بالصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرات الإبداعية، والتي تضم ثلاث أدوات: اختبار التفكير التشعبي واختبار الشعور التشعبي ومقياس وليمز، كما قيست الفاعلية أيضاً بالدرجات الفرعية المتحققة لأفراد عينة الدراسة على كل منها.
- **برنامج الخيال الإبداعي:** برنامج يتكون من ثلاث وثلاثين جلسة تدريبية تهدف إلى مساعدة الأطفال في تنمية القدرات الإبداعية والتخيلية المؤمل تطويرها، من خلال تدريب الأطفال على مهارات التفكير الإبداعي والخيال الإبداعي المستهدفة، وتتضمن مهارات التفكير والشعور الإبداعي

(3) لسنة (1994)، حيث تم بموجبه إنشاء قسم لرياض الأطفال في الوزارة، وكانت البداية باستحداث رياض الأطفال وفق معايير محددة تمثلت في توافر (15-20) طفلاً في عمر أربع سنوات وثمانية أشهر ولغاية عمر خمس سنوات ونصف، وتوافر غرفة صفية مناسبة، حيث بلغ عدد الرياض حالياً (403) روضات في المدارس الحكومية موزعة على جميع محافظات المملكة يلتحق بها حوالي (7706) أطفال، أما الرياض الخاصة فبلغ عددها حالياً (1281) روضة تقريباً. وكذلك قامت الوزارة بإعداد إطار عام لمناهج رياض الأطفال، وإعداد المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال الحكومية، وتم تدريب كافة المعلمات في الرياض الحكومية على هذا المنهاج، إضافة إلى تدريبهن على برنامج العمل مع الأطفال الصغار الذي أعد بالتعاون مع جامعة ويسكونسن، واعتمدت ساعاته التدريبية والبالغة (160) ساعة في نظام رتب المعلمين. ولتنظيم عمل الرياض قامت الوزارة بإعداد معايير اعتماد وشروط ترخيص رياض الأطفال، وإصدار أسس وتعليمات للقبول والتسجيل والدوام الرسمي ومهام وواجبات معلمات رياض الأطفال. ولتمكين المعلمات أكاديمياً تم التعاون مع الجامعات الأردنية لاستحداث تخصص "تربية طفل" في برامجها، والعمل جار على تطوير برامج تدريب المعلمين والمدرسين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج الدراسية لمرحلة رياض الأطفال ومراحل التعليم الأساسي والثانوي، حيث تم تدريب (11000) معلم في هذا المجال، وإيفاد (1064) معلماً إلى الجامعات الأردنية المختلفة. وتوفير مختبرات حاسوب لجميع المدارس وربط (3500) مدرسة بشبكة الانترنت، إضافة إلى إعداد فريق عمل لحوسبة مبحث الرياضيات والعلوم والفيزياء (وزارة التربية والتعليم، 2007).

كما قامت الوزارة بإنشاء عدد من البرامج المتخصصة التي تسعى إلى تطوير القدرات الإبداعية لدى الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي، من خلال تقديم برامج وأنشطة أكاديمية تربوية متخصصة تلبي حاجاتهم وتنمي قدراتهم الإبداعية، حيث أنشأت الوزارة ستة عشر مركزاً رياضياً ومدارس الملك عبد الله الثاني للتميز وعددها حالياً ثلاث مدارس، وغرف مصادر للطلبة المبدعين، بلغ عددها ثمان عشرة غرفة. إضافة إلى برنامج التسريع الأكاديمي الذي يتيح للطلبة اجتياز مرحلة التعليم الأساسي في مدة زمنية أقل بهدف توفير فرص لتبادل الخبرات بين الطلبة المتقاربين بمستوى القدرات العقلية، وقضاء وقت أكبر في الإبداع المهني (وزارة التربية والتعليم، 2007).

وبالإطلاع على الخطة الطموحة لوزارة التربية والتعليم في الأردن يلاحظ أنها أصبحت تركز على تطوير برامجها ومدارسها، بغية تطوير كفايات الطلبة وإبراز قدراتهم الإبداعية في مختلف المجالات. إلا أنه يلاحظ نقص في الدراسات النظرية والعملية المهمة بتقييم فاعلية البرامج المطبقة في وزارة التربية والتعليم عموماً وبرامج تدريب الإبداع وتنميته بشكل خاص، للحكم على جودة مخرجاتها لغايات تطويرها. إضافة إلى أنه وبالنظر إلى أساليب تدريب معلمي الأطفال والبرامج والمناهج المطبقة في

ألف طالب وطالبة، بحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام الدراسي (2007/2006).

أما عينة الدراسة فاختيرت بشكل عشوائي، من بين المدارس الأساسية في محافظة الزرقاء، حيث اختيرت (مدرسة سمية الأساسية المختلطة)، لتتألف عينة الدراسة من جميع أطفال الصف الثاني الأساسي المسجلين في هذه المدرسة، والبالغ عددهم (100) طالب وطالبة موزعين على أربع شعب صفية، وقد تم اختيار مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطين بالطريقة العشوائية، بحيث تمثل إحدى المجموعات التجريبية الذكور والأخرى تمثل الإناث، وكذلك الأمر للمجموعة الضابطة. هذا وتضم مدرسة سمية الأساسية صفوفًا خاصة للذكور وأخرى للإناث، مما يحقق رغبة الباحثة بشمول الذكور والإناث الخاضعين لنفس البيئة المدرسية، مما يسهل عملية الوقوف على فاعلية البرنامج باختلاف الجنس في ظل ضبط العوامل الأخرى المؤثرة في الوقوف على فاعلية البرنامج كعامل المناخ المدرسي واختلاف المعلمين، بحيث لا تتداخل هذه العوامل في تلويث النتائج. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة على كل من متغيري الدراسة متغير المجموعة (تجريبية وضابطة)، ومتغير الجنس (ذكر وأنثى).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة على متغير لمجموعة (تجريبية وضابطة)، ومتغير الجنس (ذكر وأنثى).

المجموعة	إناث	ذكور	المجموع
التجريبية	25	25	50
الضابطة	25	25	50
المجموع	50	50	100

أدوات الدراسة:

للقوقوف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة، تم استخدام بطارية "وليمز" لقياس الإبداع، المكونة من ثلاث أدوات:

أ- اختبار التفكير التشعبي (Divergent Thinking): ويتكون من اثني عشر شكلاً غير مكتمل موجه للطفل المفحوص، ويطلب منه رسم أشكال متكاملة، حيث يتم استخراج خمس درجات للمفحوص تمثل العوامل المعرفية للتفكير التشعبي: المرونة، والطلاقة، والأصالة، والإسهاب، العنوان. وتكون الدرجة القصوى للمقياس (131) درجة والدرجة الدنيا (صفر).

ب- اختبار الشعور التشعبي (Divergent Feeling): يقيس العوامل الانفعالية للقدرات الإبداعية التالية: حب الاستطلاع، ودرجة الخيال لديه، ودرجة تحمل التعقيد، والميل للمجازفة والمغامرة لديه. وتكون المقياس من (50) فقرة بحيث يتضمن كل بعد حوالي (12) فقرة، والفقرة على شكل جملة يتبعها سلم تدريج مكون من أربع فئات: نعم تنطبق علي بدرجة كبيرة، ويحتمل أنها تنطبق علي بعض الأحيان، ولا تنطبق علي نهائياً، ولا أستطيع أن أقرر أو لا أعرف. وتتراوح الدرجة الكلية بين (50-100) درجة.

والتشعبي، والتي تعتبر أساساً لتطوير النمو الانفعالي والمعرفي والعقلي للأفراد المبدعين.

أهمية الدراسة: تكتسب الدراسة الحالية أهمية من خلال انسجامها مع التوجهات الحديثة في مختلف أنحاء العالم، والمتمثلة في تغير مفهوم المدرسة من المدرسة التقليدية التي تركز على تطوير المحتوى المعرفي لدى الطالب وتذكر المعلومات، إلى التوجه نحو تطوير القدرات الإبداعية لدى الطلبة، من خلال تطوير المحتوى المعرفي لدى الطالب وتطوير القدرات الذهنية ومهارات التفكير الإبداعي لديهم، وهذا التوجه ينسجم مع أهداف التربية والتعليم في الأردن التي تولي الأفراد من مختلف القدرات العقلية أهمية خاصة، ويتحقق ذلك، من خلال التركيز على تطوير قدرات الطلبة ليصبحوا مبتكرين للمعرفة والمهارات، وباحثين عن فرص التعلم مدى الحياة لتحقيق الغاية المنشودة وهذا يتيح لهم فرص الوصول إلى التقنيات المختلفة التي تدعم نموهم، وتجعلهم قادرين على المشاركة في الاقتصاد المعرفي، من خلال توظيف المعرفة في الحياة اليومية، وإتاحة فرص التعلم مدى الحياة وإمتلاك معرفة أفضل، والتنافس في مجتمع الاقتصاد المعرفي، والوصول إلى نتائج مهمة ومفيدة وأصلية سواء على المستوى الشخصي أو مستوى المجتمع أو على المستوى العالمي.

وبناء عليه فهذه الدراسة تعمل على سد الفجوة القائمة في الميدان التربوي، والمتمثلة في غياب البرامج العلمية أو المبنية على أسس علمية، والتي تهتم بالقدرات الإبداعية للأفراد من مختلف المستويات العقلية في الأردن، وتنسجم مع توجهات وزارة التربية والتعليم في الأردن في التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي، فجاءت هذه الدراسة لتوفر برنامجاً للمعلمين يعملون على توظيفه لرعاية القدرات الإبداعية للأفراد في الأردن، وهو ما يشكل حاجة أساسية من حاجات المدرسة الأردنية ويسهم في:

- توفير برامج تساعد المعلمين والقائمين على المدارس العادية والمدارس التي تعنى بالطلبة المبدعين والمتميزين في تطوير القدرات الإبداعية لدى طلبتهم.
- مأسسة عملية تعليم وتدريب الإبداع والقدرات الإبداعية لدى الأطفال.
- دعم عجلة البحث العلمي بإسهامها في دراسة القدرات الإبداعية في ظل وجود برامج متخصصة للمبدعين.

منهجية البحث:

تتبنى هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لدراسة فاعلية البرنامج المقترح لتنمية القدرات الإبداعية للأفراد في البيئة الأردنية، وفيما يلي وصف لأبرز عناصر الطريقة والإجراءات التي تم توظيفها في إطار هذه الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع الأطفال في مدارس وزارة التربية والتعليم في الصف الثاني الأساسي للعام الدراسي 2006/2005 في محافظة الزرقاء، والبالغ عددهم حوالي (18)

- **البناء العاملي:** حيث تم استخراج نتائج التحليل العاملي لأداء على الصورة الأردنية لاختبار الشعور التشعبي ولمقياس وليمز، وذلك باستخدام البيانات التي تم الحصول عليها من العينة الرئيسية للطلبة والوالدين، وقد أشارت النتائج إلى وجود أربعة عوامل لاختبار الشعور التشعبي، وإلى وجود ثمانية عوامل لمقياس وليمز، حيث انسجمت هذه النتائج مع الأبعاد التي افترض وليمز أن هذه البطارية تقيسها، وهذا يؤكد صدق البناء لهذا الاختبار.

- **التنبؤ بالفروق بين العينات المتباينة في القدرة الإبداعية والتحصيلية:** تم حساب دلالة الفروق في الدرجات المتحققة للأفراد على العوامل الانفعالية والمعرفية المكونة للصورة الأردنية لبطارية الاختبارات في مجموعتين: الأولى تضم (100) طالب متميز تحصيلياً، و(100) طالب وطالبة يقعون في أدنى 5% من حيث تحصيلهم مقارنة بأقرانهم في غرفة الصف، وقد كانت جميع قيم (ت) دالة إحصائياً مما يوفر مؤشراً على صدق البناء لأدوات الصورة الأردنية للأدوات.

ج- تم التوصل لمؤشرات الصدق المنطقي لأدوات الصورة الأردنية من خلال الإجراءات التي تم اتباعها للتوصل إلى الصورة الأردنية منها، والمتضمنة إجراءات الترجمة العكسية وعرض الأدوات على عينة من المحكمين والأخذ بالملاحظات التي تم الحصول عليها.

ثانياً: الثبات: تم اشتقاق مؤشرين عن ثبات الدرجات المتحققة على الأدوات المكونة للصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرة الإبداعية، باتباع الإجراءات التالية:

- **الثبات بالإعادة:** تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة (240 طالباً، 100 والد ووالدة، 50 معلماً) على الأدوات المكونة للصورة الأردنية التي تم الحصول عليها في مرتين، إذ كانت مرتفعة فقد تراوحت قيم معاملات الثبات بالإعادة للدرجات على الأدوات الثلاث ما بين (0.62-0.84)

- **تم التوصل إلى مؤشرين عن الاتساق الداخلي للدرجات على الأدوات للصورة الأردنية لبطارية وليمز:** الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون للثبات النصفية، كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي/ إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ الفا للدرجات على الأبعاد التي تقيسها أدوات الصورة الأردنية، حيث كانت مرتفعة في كلتا الطريقتين، إذ تراوحت ما بين (0.88-0.95) للدرجات المتحققة للأفراد في عينة الدراسة الرئيسية.

ثالثاً: فاعلية الفقرات: تم التوصل إلى ثلاث دلالات عن فاعلية الفقرات في أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرة الإبداعية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة على كل من البعد الذي تقع فيه والدرجة

ويتم تطبيق هذين الاختبارين على الطلبة بشكل جمعي، ويحتاج تطبيق كل منهما حوالي (25-35) دقيقة.

ج- أما الأداة الثالثة وهي مقياس وليمز (Williams Scale): فهي قائمة شطب مبنية على الملاحظة لدرجة توافر القدرات الإبداعية الثمان لدى المفحوص، التي يتم قياسها في اختباري التفكير التشعبي والشعور التشعبي، بحيث يطلب من الوالدين والمعلمين العمل على تقدير مدى توافر هذه القدرات لدى المفحوص بناء على ملاحظاتهم السابقة حوله. ويتكون الاختبار من (50) فقرة، ويتكون كل بعد من الأبعاد الفرعية الثمانية من (6) فقرات لكل بعد، وذلك وفق سلم تقدير مكون من ثلاث فئات: غالباً، وأحياناً، ونادراً. إضافة إلى أنه أعطي لكل مفحوص درجة واحدة عن كل سؤال مفتوح من الأسئلة الأربعة إذا اتبع بتفسيرات، وبذلك تتراوح علامة المفحوص بين (0-100) درجة.

صدق بطارية الاختبارات وثباتها: قام البطش (مقبول للنشر) بتطوير صورة أردنية لبطارية وليمز على عينة قوامها (800) طالب وطالبة من عمر (6-18) سنة وأولياء أمورهم وعددهم (800)، و(250) معلماً ومعلمة، حيث استخرج لها:

أولاً: دلالات الصدق باستخدام الطرق والإجراءات التالية:
أ- استخراج الصدق بدلالة المحك التلازمي والتنبؤي للأدوات المكونة للصورة الأردنية لبطارية القدرات الإبداعية باستخدام ثلاثة محكات:

- استخراج معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة الكلية على الصورة الأردنية لاختبار التفكير التشعبي واختبار الشعور التشعبي، وتقديرات كل من الوالدين والمعلمين لهم على الصورة الأردنية لمقياس وليمز، حيث كانت في معظمها في السبعينات.

- معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة لأفراد عينة عشوائية مكونة من (150) مفحوصاً في العينة الرئيسية على أدوات الصورة الأردنية لبطارية وليمز الإبداعية، ومعدلاتهم في امتحان الثانوية العامة، ومعدلاتهم في كل من اللغة العربية والرياضيات والعلوم لنفس الامتحان، حيث كانت الارتباطات متوسطة وضعيفة تراوحت ما بين (0.31-0.63)

- كما تم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة لعينة المفحوصين المكونة من (100) طالب وطالبة على العوامل المعرفية والانفعالية المقيسة بأدوات الصورة الأردنية لبطارية وليمز، والدرجات المتحققة لهم على الصورة الأردنية لمقياس تورنس للتفكير الإبداعي، حيث وجدت ارتباطات مرتفعة تراوحت ما بين (0.70-0.84)، وهي في مجملها تعطي مؤشراً على الصدق التلازمي للبطارية.

ب- التوصل إلى صدق البناء للأدوات المكونة للصورة الأردنية باستخدام محكين:

البحثي المتصل بالبرامج الخاصة بتنمية القدرات الإبداعية، وتم بناء على ذلك التوصل إلى القائمة التالية للقدرات الإبداعية التي سيعمل البرنامج على تنميتها، حيث تم تقسيمها إلى قسمين:

أ- القدرات الإبداعية التي ترتبط بالنمو المعرفي (التفكير التشعبي)، وتتضمن:

- **طلاقة التفكير: Fluent Thinking**: القدرة على توليد كميات من الأفكار، واستعمالها.

- **مرونة الأفكار الخيالية: Flexible Thinking**: القدرة على التنويع بالأفكار والأساليب المستخدمة والنظر بشمولية وتكامل للتحديات التي يتعامل معها الطفل.

- **الأصالة في تخيل وتصور الأفكار الجيدة: (Originality)** القدرة على تطوير نتائج غير مألوفة.

- **الإسهاب الخيالي (Elaborative)**: القدرة على إضافة الجديد والتفصيلات اللازمة للوصول إلى المنتج الإبداعي.

ب- القدرات الإبداعية المرتبطة بالنمو الانفعالي (الشعور التشعبي)، وتتضمن:

- **حب الاستطلاع والفضول Curiosity**: القدرة على تطوير التخمينات حول الأفكار والأشياء غير المألوفة واللامعومة.

- **الميل للمجازفة Willingness to take Calculated Risk**: القدرة على الرؤية النافذة والوصول إلى أهداف كبرى.

- **تحمل الغموض والتعقيد Preference for Complexity**: القدرة على البحث في مشكلات غامضة ومعقدة والرغبة في قبول التحدي، والمثابرة للوصول إلى الحل الإبداعي.

- **الحدس أو سرعة البديهة Intuition**: القدرة على رؤية سريعة وحادة للعلاقات المبنية على معلومات قليلة أو غير كافية، وربط الأفكار ومزجها لتكوين أفكار جديدة.

ثالثاً: محتوى البرنامج التدريبي:

- صياغة الجلسات المكونة للبرنامج التدريبي:

تم في هذه الخطوة تنظيم (40) جلسة تدريبية تهدف إلى تنمية القدرات الإبداعية السابقة الذكر، حيث تم تبني إطار موحد للجلسة الواحدة، يضم غرض الجلسة وأهدافها والمواد اللازمة لتنفيذ محتوى الجلسة، ووصفاً إجرائياً للأنشطة الواجب إتباعها لتنمية القدرة الإبداعية موضع الاهتمام، والواجبات الصفية والبيئية الواجب التقيد بها. وقد تم تصميم الجلسات بطريقة تثير الخيال الإبداعي والأصالة في التفكير الخيالي لدى الطلبة، ويزداد عمقهما مع تقدم تطبيق الأنشطة، من خلال حث الطلبة على ممارسة وتطوير تخيلات عقلية والتفاعل معها ذهنياً وصولاً إلى تنمية القدرات الإبداعية لديهم. ويوضح الملحق إحدى الجلسات التي تم تطبيقها متضمنة تعليمات وإجراءات تطبيق النشاط.

- وصف البرنامج التدريبي:

تقدم أنشطة البرنامج التدريبي من خلال استخدام العمليات والاستراتيجيات التالية التي تحت الأطفال سريعاً على تشكيل الأفكار الإبداعية وإنتاجها:

الكلية على الأداء، وكذلك التوزيع التكراري للتقديرات لكل فقرة في كل أداة من أدوات الصورة الأردنية. حيث أشارت النتائج المتحققة على أفراد العينة الرئيسية إلى مؤشرات قوية وواضحة على فاعلية الفقرات لأدوات الصورة الأردنية.

البرنامج التدريبي: برنامج الخيال الإبداعي (Creative Imagination Training Program)

بالاطلاع على المقدمة والإطار النظري يلاحظ - رغم الاختلاف في تعريفات الإبداع- أن هناك تركيزاً واضحاً على العديد من القدرات الإبداعية، التي ترتبط بالنمو المعرفي ومنها: المرونة Flexibility، والطلاقة Fluency، والأصالة Originality، والإسهاب Elaboration، والقدرات الإبداعية التي ترتبط بالنمو الانفعالي، ومنها: حب الاستطلاع؛ درجة الخيال؛ ودرجة تحمل التعقيد؛ والميل للمجازفة والمغامرة. وتعتبر هذه القدرات المحتوى الأساسي للبرنامج التدريبي الحالي وجوهره، والذي يهدف إلى تنمية القدرات الإبداعية، والمعايير الأساسية للحكم على مدى فاعلية مثل هذه البرامج (البطش، مقبول للنشر)، حيث تم بناء برنامج الخيال الإبداعي باتباع الخطوات التالية:

أولاً: تحديد الأساس النظري للبرنامج التدريبي: تم استعراض الأطر النظرية المختلفة للبرامج الخاصة بتنمية القدرات الإبداعية، وقد استقرت الباحثة على تبني النظرية المعرفية كأساس لبناء البرنامج، والتي ترى أن الإبداع عملية عقلية قابلة للنمو والتطور وفق مواقف تدريبية وأنشطة منظمة ومخطط لها، يخضع لها الأفراد ويمارسون خلالها مهارات وقدرات ذهنية إبداعية مثل: الطلاقة والمرونة والأصالة والتصنيف والتحويل والتركيب، بغية الوصول إلى الأفكار والنتائج الإبداعية، وتتطلب عملية تنمية هذه القدرات تفكيراً عميقاً يتطلب استخدام مهارات التفكير، ومعالجة المعلومات بطريقة معمقة، وأن يبقى الفرد متيقظاً وحساساً لضبط هذه المهارات (قطامي، 1990).

ثانياً: تحديد أهداف البرنامج والقدرات التي يعمل البرنامج التدريبي على تنميتها:

يهدف البرنامج التدريبي إلى مساعدة الطلبة على تنمية القدرات الإبداعية متضمنة مهارات التفكير التشعبي والشعور التشعبي، وبشكل خاص يهدف هذا البرنامج إلى:

- مساعدة الطلبة على تطوير الخيال الإبداعي وإنتاج أفكار وحلول إبداعية.
- توجيه قدرات الطفل الذهنية نحو الوصول للعديد من الحلول المتنوعة وغير المألوفة للمشكلات التي تواجههم ضمن الحياة الواقعية.
- زيادة إدراك الطلبة بأهمية تنمية الخيال الإبداعي لديهم.
- زيادة إدراك المعلمين بأهمية توظيف وتنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة في جميع مجالات الحياة.
- تعزيز اتجاهات الطلبة نحو تنمية القدرات الإبداعية لديهم.
- وللوقوف على الأبعاد التي تشمل البرامج الخاصة بالقدرات الإبداعية على تنميتها، وقد تم مراجعة الأدب النظري والأدب

- الاستبدال (Substitute): استبدال الشيء أو أداء أي شيء بدل الآخر.
- التجميع (Combine): ربط الأفكار أو الأشياء معاً.
- التكيف (Adapt): تعديل الأشياء أو الأفكار لتلائم الوضع أو الهدف.
- يعدل (Modify): يحول، ويغير الشكل والنوعية.
- يكبر (Magnify): يوسع ويضخم الشكل أو النوعية.
- يصغر (Minify): يصغر، الشيء ويجعله اخف أو أبطأ.
- استخدامات أخرى (Put to other Uses) استخدام الشيء أو الفكرة لأهداف تختلف عن الهدف الأصلي لاستخدامه.
- الاستبعاد (Eliminate): يزيل، ويحذف، أو يتخلص من جزء من النوعية أو كلها.
- يعكس (Reverse): يضع الشيء أو الفكرة في مكان معاكس أو يقلب الشيء ويزيله.
- يعيد الترتيب (Rearrange): يغير الترتيب أو التنظيم، أو يعدل الخطة، التصميم، والنظام أو النسق.
- ويتطلب تطبيق النشاط الواحد استخدام استراتيجية محددة أو أكثر.

وفي أثناء تطبيق الأنشطة يطلق الطفل أفكاره ليفكر بطريقة تخيلية من خلال تطبيق العمليات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج، وخلال تنفيذ النشاط يتوجه الطفل نحو أفكار خيالية ومشوقة، فالأنشطة تقدم تصوراً جميلاً غير مقيد ومبهراً عندما تقدم عمليات التفكير الخيالية من خلال تطبيق حالات مماثلة ومشابهة، إذ أن المعرفة الموجودة والخبرات المقدمة تشكل المادة وتوظفها في شكل أصيل وجديد.

- الأدوات والأجهزة والوسائل اللازمة لتطبيق أنشطة البرنامج التدريبي:

- يمكن أن يستخدم مطبق البرنامج مجموعة من المواد لتهيئة الظروف المناسبة للاندماج في المواقف التدريبية لتحقيق أهداف البرنامج، ومنها:
- جهاز العرض (Data Show).
- أشكال ومواد تعليمية، أقلام ملونة، أقلام، صور، أوراق بيضاء، دفاتر رسم.
- أية مواد أخرى يستطيع منفذ البرنامج تطويرها والاستفادة منها وفق متطلبات الجلسات التدريبية.

رابعاً: التوصل لمؤشرات عن فاعلية الجلسات: للحصول على تغذية راجعة عن كل جلسة من جلسات البرنامج المقترح؛ تم عرض البرنامج بصورته الأولى على خمسة من المحكمين المتخصصين من حملة شهادة الدكتوراة من رتبة أستاذ دكتور وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية، وكلية الملكة رانيا للطفولة/ الجامعة الهاشمية، والمؤسسات ذات العلاقة، وعلى (15) معلماً ومعلمة ممن يدرسون طلبة الصف الثاني الأساسي، وعلى خمسة من مديري المدارس؛ وذلك بهدف التعرف على أية مقترحات تفيد في تطوير البرنامج،

وكذلك تم تجريب الجلسات المتضمنة بالبرنامج على عينة مؤلفة من (15) طالباً من طلبة الصف الثاني الأساسي خارج نطاق العينة الأساسية، بغية الحصول على تغذية راجعة، وهذا مع الحرص على ملائمة الصياغة اللغوية للأنشطة وبنيتها للطلبة في الصف الثاني الأساسي، ومدى تجاوب الطلبة مع البرنامج، حيث جرى بناء على الملاحظات المتحققة للباحثة من خلال آراء المحكمين ونتائج تجريب جلسات البرنامج، إدخال تعديلات على محتوى جلسات البرنامج، بحيث تراعي جميع الملاحظات التي توصلت إليها الباحثة، وتم حذف (8) جلسات، وذلك لإجماع المحكمين على عدم ملائمتها لهذه الأنشطة للمستوى العمري للطلبة، وكذلك وجود صعوبة في عملية تنفيذها، كما أشارت إلى ذلك نتائج التجريب الأولي للبرنامج. وهكذا تم وضع جلسات البرنامج بشكلها النهائي لتكون جاهزة لمرحلة التجريب الأساسي والتأكد من فاعليته، فتكون البرنامج بصورته النهائية من (32) جلسة تدريبية، وقد صمم البرنامج بحيث يتم تطبيقه، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، خلال اليوم المدرسي بالاتفاق مع إدارة المدرسة، ومدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة. وتم تحديد مجموعة من الإجراءات اللازمة لتطبيق الجلسات التدريبية تركز على عمل المجموعات، وحث التفكير الخيالي، وملاحظة التغيرات والانطباعات، وتعرف الإشارات غير اللفظية عند الطفل.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لوقوف على فاعلية البرنامج المقترح، تم زيارة المدرسة المشمولة بالدراسة حيث تم الالتقاء مع أطفال الصف الثاني الأساسي وإدارة هذه المدرسة، لتعريفهم بالبرنامج، وطبيعته، وأهدافه، وأساليب التدريب على محتوياته، وقد استعانت الباحثة - لأغراض تطبيق البرنامج - بمدرستين من طلبة الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية، وذلك بعد إخضاعهن لبرنامج تدريبي على كيفية التعامل مع جلسات البرنامج وتنفيذها من قبل الباحثة، ثم جرى تطبيق البرنامج بإشراف مباشر من الباحثة، وعلى النحو التالي:

- 1- التقت الباحثة مع المدرستين، وتم خلال اللقاء توضيح أهداف الدراسة، وتعريفهما على محتوى البرنامج التدريبي، كما تم في اللقاء مناقشة المعلمات في متطلبات ومستلزمات تنفيذ البرنامج، وأشكال المتابعة وتطبيق التقييم القبلي والبعدي.
- 2- تم تدريب المعلمتين على البرنامج التدريبي وفقاً للجلسات التدريبية، وتم تطبيق نشاط تجريبي من قبل المعلمتين على الطلبة عينة الدراسة بحضور الباحثة للتأكد من إتقانهم لآلية تنفيذ الجلسات التدريبية.
- 3- تم وضع برنامج زمني لتنفيذ البرنامج التدريبي بالاتفاق مع إدارة المدرسة، وقد شملت إجراءات تطبيق البرنامج الخطوات التالية:
- أ- تطبيق الصورة الأردنية لبطارية ولیمز للقدرات الإبداعية على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ب- تطبيق جلسات البرنامج على الأفراد في المجموعتين التجريبتين، وذلك بواقع (3) جلسات أسبوعية لمدة ثلاثة اشهر.

ج- إعادة تطبيق الصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرات الإبداعية على الأفراد في المجموعتين التجريبتين والمجموعتين الضابطين.

د- استخراج النتائج.

التصميم التجريبي: للوقوف على فاعلية برنامج الخيال الإبداعي جرى استخدام تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة المتكافئة اختبار قبلي واختبار بعدي. ويمكن توضيح تصميم الدراسة الحالية على النحو الآتي:

$$R O \times O$$

$$R O - O$$

وقد اشتملت الدراسة على تناول متغيرين مستقلين هما المجموعة (ضابطة وتجريبية)، والجنس (ذكر وأنثى). أما المتغيرات التابعة، فهي القدرات الإبداعية، كما تحدها درجات الطلبة، والمعلمون وأولياء الأمور على الصورة الأردنية لبطارية وليمز.

وتكمن قوة هذا التصميم العشوائي في اختيار مجموعات الدراسة التي تساهم في تحقيق التكافؤ بين المجموعات، كما أنه يمكن التحقق من هذا التكافؤ من خلال الاختبار القبلي، وما يضمن ضبط السلامة الداخلية والخارجية للتصميم.

استخراج الدرجات:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج متوسطات أداء المجموعات الأربع على كل من الاختبارين القبلي والبعدي لكل من المقاييس الأربعة وأبعادها الفرعية، وللوقوف على أثر البرنامج التدريبي للخيال الإبداعي، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالظروف التي وفرتها الدراسة سواء فيما يتعلق باختيار أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة سمية بمحافظة الزرقاء، أو بالأجواء التي أحاطت بعملية تطبيق البرنامج، وبالمؤشرات التي تحققت للصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرات الإبداعية، من حيث صدقها وثباتها وفاعلية فقراتها، وكذلك بالتصميم الحالي للدراسة وما يتيح من صدق داخلي وصدق خارجي وما يوفره من فاعلية للباحثة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء الأسئلة والمتغيرات على النحو التالي:

- ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير والإبداع الخيالي في تطوير القدرات الإبداعية عند طلبة الصف الثاني الأساسي، كما هي مقيسة بالصورة الأردنية لمقياس وليمز للقدرات الإبداعية؟

- هل يختلف تأثير البرنامج التدريبي لتنمية القدرات الإبداعية باختلاف جنس الطفل (ذكر وأنثى)؟

وللوقوف على فاعلية البرنامج في تنمية القدرات الإبداعية لدى أفراد عينة الدراسة جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لها، للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية والضابطة، على مقياس التفكير التشعبي ومقياس الشعور التشعبي، حسب تقدير الطالب، ومقياس وليمز حسب تقديرات المعلمين؛ ومقياس وليمز حسب تقديرات الوالدين، الواردة في الصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرات الإبداعية، والجداول من 2-6 توضح هذه النتائج للعينة ككل وتبعاً لمتغير المجموعة والجنس.

جدول (2): المتوسط الحسابي البعدي المعدل، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التفكير التشعبي، وعلى الأبعاد الفرعية لهذا المقياس.

الأبعاد	المجموعة	الضابطة	التجريبية	المجموع
الجنس	المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	
الأول: الطلاقة	الذكور	13.8 (2.25)	21.5 (2.19)	17.38 (4.4)
	الإناث	12.68 (2.2)	27.12 (4.95)	19.9 (8.2)
	المجموع	13.2 (2.28)	24.46 (4.8)	18.68 (6.75)
الثاني: المرونة	الذكور	13.2 (3.14)	21.8 (1.53)	17.23 (5.01)
	الإناث	18.84 (1.95)	21.4 (4.56)	20.1 (3.7)
	المجموع	16.02 (3.85)	21.56 (3.46)	18.72 (4.6)
الثالث: الأصالة	الذكور	22.5 (2.66)	26.1 (3.8)	24.17 (3.68)
	الإناث	17.44 (4.45)	21.2 (2.38)	19.32 (4.01)
	المجموع	19.96 (4.43)	23.48 (3.95)	21.67 (4.54)
الرابع: الإسهاب	الذكور	15.52 (4.6)	26.68 (3.22)	21.21 (7.31)
	الإناث	12.68 (1.01)	28.84 (4.6)	20.76 (8.8)
	المجموع	14.1 (3.6)	28.29 (4.02)	20.97 (8.08)
الخامس: العنوان	الذكور	14.44 (6.02)	29.72 (29.72)	21.59 (9.02)
	الإناث	12.88 (2.06)	31.8 (6.02)	22.34 (10.5)
	المجموع	13.66 (4.5)	30.82 (4.8)	21.96 (9.79)
الدرجة الكلية	الذكور	79.4 (17.8)	126 (8.8)	101.5 (27.8)
	الإناث	74.5 (6.23)	130.4 (17.7)	102.4 (31.1)
	المجموع	77 (13.4)	128.7 (14.2)	102 (29.4)

الأبعاد الفرعية لهذا المقياس في أداء الإناث بين (12.72-15.66) في حين بلغ المتوسط على الأبعاد الفرعية في أداء الذكور على هذا المقياس للمستوى نفسه (13.38-15.54).

جدول (4): المتوسط الحسابي البعدي المعدل، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس وليمز للإبداع، حسب تقديرات المعلم، وعلى الأبعاد الفرعية لهذا المقياس

الأبعاد	المجموعة	الضابطة	التجريبية	المجموع
الجنس	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط
المعدل	المعدل	المعدل	المعدل	المعدل
(الانحراف)	(الانحراف)	(الانحراف)	(الانحراف)	(الانحراف)
(المعياري)	(المعياري)	(المعياري)	(المعياري)	(المعياري)
الأول: الذكور	6.12	10.46	8.24	(3.37)
الطلاق	4.8	10.54	7.61	(4.43)
الإناث	5.46	10.5	7.92	(3.93)
المجموع	(4.08)	(1.167)	(3.93)	
الثاني: الذكور	4.84	10.33	7.53	(3.65)
المرونة	5.28	10.54	7.85	(4.49)
الإناث	5.05	10.44	7.69	(4.07)
المجموع	(4.19)	(0.92)	(4.07)	
الثالث: الذكور	5.68	11.08	8.32	(3.95)
الأصالة	5.52	11.04	8.22	(4.21)
الإناث	5.6	11.06	8.28	(4.06)
المجموع	(4.19)	(0.47)	(4.06)	
الرابع: الذكور	5.24	10.5	7.81	(4.25)
الإسهاب	4.36	10.54	7.38	(4.30)
الإناث	4.8	10.52	7.6	(4.26)
المجموع	(4.35)	(0.85)	(4.26)	
الخامس: الذكور	5.88	10.33	8.06	(4.002)
الفضول	4.52	10.83	7.61	(4.52)
وحد	5.2	10.58	7.83	(4.25)
الاستطلاع	(4.41)	(1.41)	(4.25)	
السادس: الذكور	5.16	10.54	7.79	(4.05)
التخيل	4.16	10.75	7.38	(4.64)
الإناث	4.66	10.64	7.59	(4.34)
المجموع	(4.28)	(1.04)	(4.34)	
السابع: الذكور	5.52	10.75	8.08	(4.23)
التعقيد	4.88	12.79	8.75	(6.85)
الإناث	5.2	11.77	8.4	(5.67)
المجموع	(4.44)	(4.83)	(5.67)	

وبالاطلاع على الجدول رقم (2) يلاحظ أن متوسط أداء المجموعات التجريبية على مقياس التفكير التشعبي أعلى من متوسط أداء أفراد المجموعات الضابطة على الدرجة الكلية وعلى جميع الأبعاد الفرعية للمقياس. ونلاحظ من الجدول أيضا أن متوسط أداء الإناث أعلى من متوسط أداء الذكور على الدرجة الكلية، وتراوح المتوسط على الأبعاد الفرعية لهذا المقياس في أداء الإناث بين (19.9-22.34) في حين بلغ المتوسط على الأبعاد الفرعية لهذا المقياس في أداء الذكور للمستوى نفسه (17.23-24.17).

جدول (3): المتوسط الحسابي البعدي المعدل، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الشعور التشعبي، وعلى الأبعاد الفرعية لهذا المقياس

الأبعاد	المجموعة	الضابطة	التجريبية	المجموع
الجنس	المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط
المعدل	المعدل	المعدل	المعدل	المعدل
(الانحراف)	(الانحراف)	(الانحراف)	(الانحراف)	(الانحراف)
(المعياري)	(المعياري)	(المعياري)	(المعياري)	(المعياري)
الأول: حب	6.08	20.92	13.5	(8.82)
الفضول	6.24	21.36	13.8	(8.94)
الإناث	6.16	21.14	13.65	(8.84)
المجموع	(6.44)	(1.38)	(8.84)	
الثاني: الذكور	8.24	18.5	13.38	(6.59)
الخيال	8.96	18.48	13.72	(6.22)
الإناث	8.6	18.5	13.55	(6.37)
المجموع	(5.44)	(1.6)	(6.37)	
الثالث: الذكور	10	21.08	15.54	(7.76)
الميل	10.28	21.04	15.66	(7.4)
لتحمل	10.14	21.06	15.6	(7.55)
التعقيد	(7.18)	(1.62)	(7.55)	
الرابع: الذكور	9.28	18.88	14.08	(7.32)
الميل	9.24	16.2	12.72	(6.38)
للمخاطرة	9.26	17.54	13.4	(6.86)
المجموع	(7.51)	(1.97)	(6.86)	
الدرجة	32.68	78.28	55.48	(28.92)
الكلية	33.88	79.0	54.94	(27.31)
الإناث	33.28	77.14	55.21	(27.98)
المجموع	(24.05)	(4.74)	(27.98)	

وفيما يتعلق بمقياس الشعور التشعبي، يلاحظ من الجدول رقم (3) أن متوسط أداء المجموعات التجريبية أعلى من متوسط أداء المجموعات الضابطة على الدرجة الكلية، وعلى جميع الأبعاد الفرعية للمقياس. ونلاحظ أيضا أن متوسط أداء الذكور أعلى من متوسط أداء الإناث على الدرجة الكلية، وتراوح المتوسط على

الأبعاد	المجموعة	الضابطة	التجريبية	المجموع
	الجنس	المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)
الثالث: الأصالة	الذكور	6.76 (2.43)	7.6 (2.79)	7.2 (2.63)
	الإناث	7.28 (2.62)	7.36 (2.03)	7.32 (2.3)
	المجموع	7 (2.51)	7.5 (2.44)	7.25 (2.47)
الرابع: الإسهاب	الذكور	7.68 (3.33)	7.36 (2.79)	7.52 (3.05)
	الإناث	7.04 (2.87)	8.18 (2.01)	7.62 (2.5)
	المجموع	7.39 (3.1)	7.74 (2.47)	7.57 (2.79)
الخامس: الفضول وحب الاستطلاع	الذكور	8.16 (3.27)	8.96 (2.01)	8.56 (2.71)
	الإناث	8 (2.21)	8.13 (2.43)	8.06 (2.3)
	المجموع	8.08 (2.81)	8.57 (2.23)	8.33 (2.53)
السادس: التخيل	الذكور	7.2 (3.2)	8.55 (2.7)	7.84 (3.04)
	الإناث	6.31 (2.95)	7.28 (1.97)	6.79 (2.5)
	المجموع	6.7 (2.7)	7.9 (3.02)	7.35 (2.85)
السابع: التعقيد	الذكور	6.16 (3.11)	8.88 (2.9)	7.52 (3.28)
	الإناث	7.04 (2.2)	7.2 (1.57)	7.14 (1.88)
	المجموع	6.56 (2.7)	8.1 (2.49)	7.34 (2.7)
الثامن: المخاطرة	الذكور	6.32 (2.85)	7.8 (2.36)	7.06 (2.69)
	الإناث	7.14 (2.41)	7.72 (2.67)	7.44 (2.53)
	المجموع	6.69 (2.66)	7.76 (2.48)	7.23 (2.6)
التاسع: الأسئلة المفتوحة	الذكور	1.36 (0.86)	1.72 (0.61)	1.5 (0.76)
	الإناث	1.2 (0.98)	1.9 (0.62)	1.58 (0.87)
	المجموع	1.28 (0.8)	1.8 (0.83)	1.56 (0.81)
الدرجة الكلية	الذكور	57.92 (16.17)	67.64 (14.73)	62.78 (16.07)
	الإناث	60.52 (14.42)	62.72 (12.74)	61.65 (13.47)
	المجموع	59.11 (15.28)	65.34 (13.91)	62.25 (14.86)

ويلاحظ من الجدول رقم (5) أن المتوسط الحسابي البعدي في تقديرات الوالدين للقدرات الإبداعية لطلبة المجموعات التجريبية، أعلى من المتوسط الحسابي في أداء المجموعات الضابطة على الدرجة الكلية، وتراوح المتوسط الحسابي البعدي على الأبعاد الفرعية في المجموعات التجريبية بين (1.8-8.57)، في حين بلغ المتوسط الحسابي في المجموعات الضابطة للمستوى

الأبعاد	المجموعة	الضابطة	التجريبية	المجموع
	الجنس	المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)
الثامن: المخاطرة	الذكور	5.28 (4.50)	9.45 (1.4)	7.32 (3.94)
	الإناث	4.4 (4.76)	10.12 (1.54)	7.2 (4.56)
	المجموع	4.84 (4.61)	9.79 (1.5)	7.26 (4.24)
التاسع: الأسئلة المفتوحة	الذكور	0.5 (0.87)	1.83 (0.56)	1.14 (1)
	الإناث	0.52 (0.87)	1.91 (0.40)	1.2 (0.97)
	المجموع	0.5 (0.86)	1.87 (0.48)	1.17 (0.98)
الدرجة الكلية	الذكور	44.2 (29.21)	85.29 (5.80)	64.32 (29.55)
	الإناث	38.44 (32.88)	89.08 (7.91)	63.24 (34.99)
	المجموع	41.32 (30.92)	87.18 (7.12)	63.78 (32.23)

ويلاحظ من الجدول رقم (4) أن متوسط أداء المجموعات التجريبية على مقياس وليمز للإبداع، حسب تقديرات المعلم، أعلى من متوسط أداء أفراد المجموعات الضابطة على الدرجة الكلية، وعلى الأبعاد الفرعية للمقياس، ويلاحظ أيضاً من الجدول نفسه أن المتوسط الحسابي البعدي في تقدير المعلمين لأداء الذكور أعلى من متوسط أداء الإناث على الدرجة الكلية، وفيما يتعلق بالأبعاد الفرعية لهذا المقياس، فقد تراوح المتوسط الحسابي البعدي المعدل في أداء الإناث بين (1.2-8.75) و (1.14-8.32) في أداء الذكور.

جدول (5): المتوسط الحسابي البعدي المعدل، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس وليمز للإبداع، حسب تقديرات الوالدين، وعلى الأبعاد الفرعية لهذا المقياس

الأبعاد	المجموعة	الضابطة	التجريبية	المجموع
	الجنس	المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)	المتوسط المعدل (الانحراف المعياري)
الأول: الطلاقة	الذكور	7.32 (2.41)	8.44 (2.36)	7.88 (2.42)
	الإناث	7.38 (2.06)	8.63 (1.98)	8.02 (2.09)
	المجموع	7.35 (2.23)	8.53 (2.17)	7.94 (2.27)
الثاني: المرونة	الذكور	6.92 (2.5)	8.4 (2.21)	7.66 (2.46)
	الإناث	7.42 (2.01)	7.86 (2.23)	7.65 (2.11)
	المجموع	7.15 (2.28)	8.14 (2.21)	7.65 (2.29)

الأبعاد	مصادر التباين	مجموعات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخامس: العنوان	الجنس*المجموعة	95.655	7.06	*0.009
	القبلي	149.456	7.49	*0.007
	الجنس	0.028	0.001	0.96
	المجموعة	6943.353	347.979	*0.000
	الجنس*المجموعة	69.323	3.474	0.066
الدرجة الكلية	القبلي	269.25	1.42	0.236
	الجنس	8.04	0.043	0.837
	المجموعة	64592.759	341.903	*0.000
	الجنس*المجموعة	479.094	2.536	0.115

درجات الحرية = (97+1)

*دال إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01)

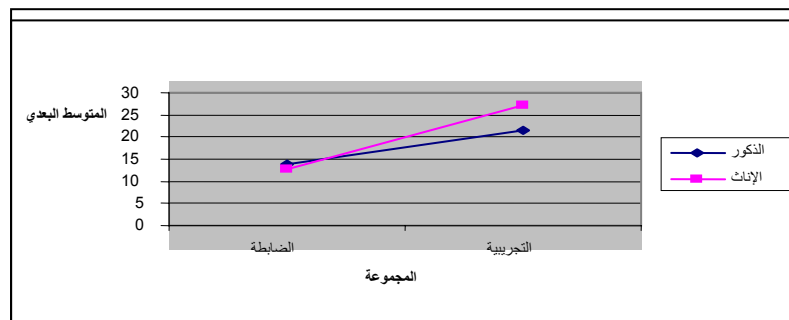
يبين الجدول رقم (6) أن هناك فروقاً في التفاعل بين المجموعة والجنس على الأبعاد: الأول؛ والثاني؛ والرابع من مقياس التفكير التشعبي عند مستوى دلالة (0.01)، وتبين بالرجوع إلى الجدول رقم (2)، والأشكال زوات الأرقام (1)، (2)، (3) أن التفاعل في البعد الأول؛ وهو بعد الطلاقة، والبعد الرابع؛ وهو بعد الإسهاب، ناتج عن أن هناك فروقاً أكثر وضوحاً في حالة الإناث منها في حالة الذكور، إذ أن استفادة الإناث من البرنامج التدريبي في تحسين عامل الطلاقة أعلى من استفادة الطلبة الذكور، ويمكن عزو هذا التفاعل إلى أن أداء أفراد المجموعتين الضابطتين والإناث والذكور كان متشابهاً، بينما أداء أفراد المجموعتين التجريبيتين الإناث والذكور غير متشابه، فدرجات الإناث أفضل من درجات الذكور، وتعزو الباحثة هذا التفاعل إلى وجود فرص أكبر في المجتمع للإناث للطلاقة اللفظية مع أقرانهم وطريقة لعبهن، وإعطاء تفصيلات. أما بالنسبة للتفاعل على البعد الثاني؛ وهو بعد المرونة، فيمكن عزوه إلى وجود فروق أكثر وضوحاً في حالة الطلبة الذكور، منها في حالة الإناث، إذ كانت استفادة الذكور أعلى من استفادة الإناث على هذا البعد. ويمكن عزو ذلك إلى ارتباط بعد المرونة ببعد الأصالة التي ظهرت بدرجة أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث على مقياس التفكير التشعبي، وقد لوحظ أثناء تطبيق البرنامج أن الطلبة الذكور عموماً أبدوا التزاماً وحماساً أكبر من الإناث على إنتاج الأفكار الأكثر تنوعاً، فبعض الطلبة الذكور كانوا يحرسون على بناء وتطوير رسومات ومجسمات تنم عن مرونة في التفكير والبحث عن الجديد عند إنتاج هذه المجسمات والرسومات والأفكار.

نفسه (1.28-8.08)، ونلاحظ من الجدول رقم (5) أيضاً أن المتوسط الحسابي البعدي في تقديرات الوالدين لأداء الذكور أعلى من متوسط أداء الإناث على الدرجة الكلية، وتراوح المتوسط الحسابي البعدي المعدل على الأبعاد الفرعية لهذا المقياس في أداء الذكور بين (1.5-8.56) في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدي على الأبعاد الفرعية لهذا المقياس في أداء الإناث للمستوى نفسه (1.58-8.06).

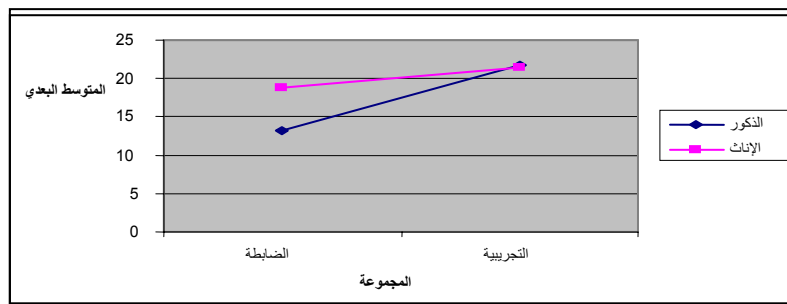
ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في أداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة دالة إحصائياً، وما إذا كانت تختلف باختلاف الجنس؛ فقد جرى استخراج نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التشعبي، ومقياس الشعور التشعبي، حسب تقدير الطالب؛ ومقياس وليمز حسب تقديرات المعلمين؛ ومقياس وليمز حسب تقديرات الوالدين، والواردة في الصورة الأردنية لبطارية وليمز للقدرات الإبداعية، ككل والدرجات الفرعية لكل منهم، والتي تبدو في الجداول زوات الأرقام (6)، (7)، (8)، (9).

جدول (6): ملخص لنتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، لأثر البرنامج، والجنس والتفاعل بينهما للأداء على الدرجة الكلية لمقياس التفكير التشعبي، والدرجات الفرعية لهذا المقياس

الأبعاد	مصادر التباين	مجموعات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول: الطلاقة	القبلي	0.147	0.015	0.904
	الجنس	105.896	10.483	*0.002
	المجموعة	1889.201	187.012	*0.000
	الجنس*المجموعة	250.873	24.834	*0.000
الثاني: المرونة	القبلي	1.706	0.179	0.673
	الجنس	164.016	17.207	*0.000
	المجموعة	741.829	77.827	*0.000
	الجنس*المجموعة	201.639	21.154	*0.000
الثالث: الأصالة	القبلي	1.92	0.163	0.687
	الجنس	586.077	49.819	*0.000
	المجموعة	328.208	27.899	*0.000
	الجنس*المجموعة	0.323	0.027	0.869
الرابع: الإسهاب	القبلي	21.788	1.609	0.208
	الجنس	16.945	1.251	0.266
	المجموعة	4807.232	354.941	*0.000



شكل (1): تمثيل بياني للتفاعل بين متغيري المجموعة، والجنس في البعد الأول؛ وهو الطلاقة



شكل (2): تمثيل بياني للتفاعل بين متغيري المجموعة، والجنس في البعد الثاني؛ وهو المرونة



شكل (3): تمثيل بياني للتفاعل بين متغيري المجموعة، والجنس في البعد الرابع؛ وهو الإسهاب

جدول (7): ملخص لنتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، لأثر البرنامج، والجنس والتفاعل بينهما للأداء على الدرجة الكلية لمقياس الشعور التشعبي، والدرجات الفرعية لهذا المقياس

الأبعاد	مصادر التباين	مجموعات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
حب الفضول	القبلي	9.206	0.413	0.522
	الجنس	2.732	0.123	0.727
	المجموعة	5517.22	247.375	*0.000
	الجنس×المجموعة	0.885	0.040	0.843
الخيال	القبلي	73.01	4.627	0.034
	الجنس	4.887	0.310	0.579
	المجموعة	2456.058	155.655	*0.000
	الجنس×المجموعة	1.416	0.09	0.765
الميل لتحمل التعقيد	القبلي	162.62	6.201	0.015
	الجنس	3.42	0.13	0.719
	المجموعة	2835.827	108.141	*0.000
	الجنس×المجموعة	0.141	0.005	0.942
الميل للمخاطرة	القبلي	160.474	5.638	*0.02
	الجنس	31.746	1.115	0.294
	المجموعة	1687.524	59.293	*0.000
	الجنس×المجموعة	25.976	0.913	0.342
الدرجة الكلية	القبلي	1130.096	3.8	0.054
	الجنس	0.001	0.000	0.999
	المجموعة	47139.983	158.529	*0.000
	الجنس×المجموعة	28.122	0.095	0.759

درجات الحرية = (100-1)

*دال إحصائيا عند مستوى أقل من (0.01).

يلاحظ من الشكل رقم (3) أن أداء أفراد المجموعة الضابطة من الإناث على بعد الإسهاب أقل من أداء الذكور، بينما يلاحظ أن أداء أفراد المجموعة من الإناث أعلى من أداء الذكور، الأمر الذي يشير إلى أن فاعلية البرنامج كانت أكبر في حالة الإناث منها في حالة الذكور، مما يشير إلى اختلاف تأثير البرنامج باختلاف الجنس لصالح الإناث.

ويبين الجدول رقم (6) أيضا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من (0.01) على مقياس التفكير التشعبي، بين أداء المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة لصالح المجموعات التجريبية على الدرجة الكلية وجميع الأبعاد الفرعية لهذا المقياس، وكذلك يبين الجدول نفسه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الذكور والإناث، على الدرجة الكلية وعلى الأبعاد الفرعية للمقياس ما عدا البعدين الأول والثاني؛ وهما بعد الطلاقة، وبعد المرونة لصالح الإناث، وعلى البعد الثالث لصالح الذكور؛ وهو بعد الأصالة.

وللوقوف على تأثير البرنامج التدريبي على أداء أفراد العينة على مقياس الشعور التشعبي والدرجات الفرعية له، جرى استخراج نتائج تحليل التباين الثنائي (المجموعة×الجنس)، لأثر تلقي البرنامج والجنس والتفاعل بينهما على الدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة في كل من المجموعتين التجريبيتين والضابطتين على مقياس الشعور التشعبي، والجدول رقم (7) يبين هذه النتائج.

التفكير التشعبي إلى أن ألعاب الإنثا تعتمد عادةً وبدرجة كبيرة على الطلاقة اللفظية والمحادثة، بينما يعتمد الأطفال الذكور على اللعب التنافسي مع أقرانهم، وبالتالي فهم يحتاجون إلى ابتكار الأفكار والألعاب الجديدة، وهذا ما أكد عليه أوسبورن (Osborn, 2006) الذي استنتج أن الإنثا يتفوقن في طلاقة الأفكار على الذكور، وذلك نتيجة لتقرير قام بإعداده ميكون (MacEwan) في مدينة نيوجرسي (New Jersey) حول تجربته كمعلم لتعليم التفكير الإبداعي لـ (32) طالباً، حيث أكد أن الإنثا اظهرن 40% طلاقة أفكار تفوق طلاقة الأفكار لدى الذكور.

وللوقوف على تأثير البرنامج التدريبي على أداء أفراد العينة على مقياس وليمز للإبداع والدرجات الفرعية له، جرى استخراج نتائج تحليل التباين الثنائي (المجموعة×الجنس)، لأثر تلقي البرنامج والجنس والتفاعل بينهما على الدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة في كل من المجموعتين التجريبيتين والضابطتين على مقياس وليمز للإبداع، والجدول رقم (8) يبين هذه النتائج.

جدول (8): ملخص لنتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، لأثر البرنامج، والجنس والتفاعل بينهما للأداء على الدرجة الكلية لمقياس وليمز للإبداع، حسب تقديرات المعلم، والدرجات الفرعية لهذا المقياس

الأبعاد	مصادر التباين	مجموعات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطلاقة	القبلي	199.58	28.167	*0.000
	الجنس	17.81	2.51	0.116
	المجموعة	616.975	87.073	*0.000
	الجنس×المجموعة	3.79	0.535	0.466
المرونة	القبلي	251.855	36.155	*0.000
	الجنس	0.901	0.129	0.72
	المجموعة	650.089	93.323	*0.000
	الجنس×المجموعة	6.159	0.884	0.349
الأصالة	القبلي	187.161	25.32	*0.000
	الجنس	2.731	0.369	0.545
	المجموعة	703.382	95.175	*0.000
	الجنس×المجموعة	0.746	0.101	0.751
الإسهاب	القبلي	218.042	27.693	*0.000
	الجنس	11.889	1.51	0.222
	المجموعة	667.118	84.729	*0.000
	الجنس×المجموعة	1.993	0.253	0.616
الفضول	القبلي	120.469	12.434	*0.001
	الجنس	18.35	1.894	0.172
	المجموعة	566.184	58.436	*0.000
	الجنس×المجموعة	11.579	1.195	0.277
التخيل	القبلي	254.367	34.645	*0.000
	الجنس	4.775	0.65	0.422
	المجموعة	722.856	98.454	*0.000
	الجنس×المجموعة	2.764	0.376	0.541
التعقيد	القبلي	386.7	22.109	*0.000
	الجنس	3.572	0.204	0.652
	المجموعة	939.862	53.735	*0.000
	الجنس×المجموعة	26.421	1.511	0.222

يبين الجدول رقم (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من (0.01) على مقياس الشعور التشعبي، بين أداء أفراد المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة لصالح المجموعات التجريبية على الدرجة الكلية، وعلى جميع الأبعاد الفرعية لهذا المقياس، وكذلك يبين الجدول نفسه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الذكور والإنثا على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى جميع الأبعاد الفرعية لهذا المقياس. وتأتي هذه الزيادة الدالة في مهارات الطلبة في المجموعات التجريبية على مقياس التفكير التشعبي واختبار الشعور التشعبي، بوصفها نتيجة لفاعلية برنامج الخيال الإبداعي في تطوير القدرات الإبداعية لدى الطلبة المشاركين. ويمكن تفسير هذه النتائج على أساس أنه تم تعريض الطلبة لأنشطة تتضمن مواقف وأحداثاً مستمدة من الحياة الواقعية للأطفال، وتثير الخيال لديهم والدافعية وحس الاستطلاع والرغبة في التساؤل، والقدرة على تحمل الغموض، وتطوير أفكار غير مألوفة من أفكار مألوفة وغيرها من الصفات والخصائص الطفولية التي تثير وتنمي القدرات الإبداعية. وعليه، فإن تطوير برنامج تدريبي منظم يعمل على تنمية وإثارة الخيال الإبداعي يمكن أن يساهم بشكل فعال في تطوير القدرات الإبداعية للطلبة، بغض النظر عن قدراتهم. هذا وقد أكد أوسبورن (Osborn, 2006) أنه يمكن تدريب الخيال الإبداعي والقدرات الإبداعية لدى الأفراد من خلال التدريب المنظم. وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة شو (Shaw, 1982) ودراسة جونزاليس وكيمبوس (Gonzales & Campos, 1997) التي أكدت وجود علاقة قوية بين القدرات التخيلية والقدرات الإبداعية عند الأطفال، وأن الأطفال بغض النظر عن قدراتهم العقلية يوظفون بشكل واضح التخيل في استراتيجيات تفكيرهم، وهذا ما أكدته دراسة الحالة التي قام بها ساك (Sak, 2004) إذ أشارت إلى أن الأطفال المبدعين هم مفكرون مستقلون ويمتلكون ذكاء تخيلياً، وأن العلاقة بين الطالب الموهوب أكاديمياً والطالب الموهوب إبداعياً قد بنيت على التخيل.

ويمكن عزو النتائج المتعلقة بالجنس على مقياس التفكير المتشعب ومقياس الشعور التشعبي إلى ما أكد عليه الأدب التربوي والباحثون ومنهم (e.g. Osborn, 2006; Colangelo & Davis, 1966; Torrance, 2003) وهو أن الإبداع عبارة عن عمليات عقلية توزع توزيعاً طبيعياً بين الأفراد بغض النظر عن جنسهم، وأن الخصائص الطفولية المرتبطة بالقدرات الإبداعية متشابهة بين جميع الأطفال بغض النظر عن الجنس، إضافة إلى إخضاعهم لنفس أساليب التعليم والمناهج. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شو (Shaw, 1982) حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الإبداع بين الذكور والإنثا. وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع نتائج البحوث التي أشارت إلى أثر التدريب على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال، ومنها: دراسة (Flentie, 1990; Elaine, 1987; Baldauf, 1987). وبالمقابل يمكن عزو ظهور فرق في البعدين الأول والثاني، وهما بعد: الطلاقة، والمرونة، لمقياس

والثاني؛ وهو المرونة، والثالث؛ وهو الأصالة على مقياس التفكير التشعبي، ويمكن عزو ذلك إلى أن المعلمات اللواتي يدرسن الطلبة الذكور هن أنفسهن اللواتي يدرسن الإناث. وبالتعمق في المتوسطات الحسابية لتطور القدرات الإبداعية؛ تبين أن المعلمين يرون أن القدرات الإبداعية تحسنت لدى الذكور والإناث، ولكنهم يرون أن التحسن لدى الذكور كان أعلى من الإناث، وأن هذه الفروق ليست ذات دلالة إحصائية، وهذا يتفق مع ملاحظة الباحثة العامة أثناء فترات تطبيق البرنامج حيث ظهرت الدافعية والحماس بدرجة أعلى لدى الطلبة الذكور مقارنة بالإناث، إضافة إلى وجود درجة حرية أكبر في الحركة والتنقل خارج نطاق المدرسة والبيت، لدى الطلبة الذكور مقارنة بالإناث، والتفاعل بشكل أكبر مع الأقران، إضافة إلى أنه يمكن تفسير ذلك بأن التوقعات المرتبطة بالذكور، وما هو متوقع منهم، أعلى من التوقعات المرتبطة بالإناث.

وللوقوف على تأثير البرنامج والجنس والتفاعل بينهما على الدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة على تقديرات الوالدين لمظاهر السلوك الإبداعي، جرى استخراج نتائج تحليل التباين الثنائي (المجموعة×الجنس) للمصاحب والتي تبدو في جدول (9).
جدول(9): نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، حسب المجموعة، والجنس للأداء على الدرجة الكلية لمقياس وليمز للإبداع، حسب تقديرات الوالدين، وعلى الأبعاد الفرعية لهذا المقياس

الأبعاد	مصادر التباين	مجموعات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطلاقة	القبلي	1.84	0.369	0.545
	الجنس	0.869	0.174	0.678
	المجموعة	34.21	6.846	*0.010
	الجنس×المجموعة	1.92	0.004	0.951
المرونة	القبلي	0.482	0.93	0.76
	الجنس	8.109	0.000	0.997
	المجموعة	21.18	4.09	*0.04
	الجنس×المجموعة	6.62	1.28	0.26
الأصالة	القبلي	3.82	0.771	0.382
	الجنس	0.199	0.032	0.859
	المجموعة	5.28	0.844	0.361
	الجنس×المجموعة	5.379	0.859	0.356
الإسهاب	القبلي	1.407	0.176	0.676
	الجنس	2.57	0.003	0.955
	المجموعة	4.044	0.505	0.479
	الجنس×المجموعة	11.441	1.42	0.236
الفضول وحب الاستطلاع	القبلي	11.99	1.86	0.175
	الجنس	8.28	1.29	0.259
	المجموعة	2.76	0.43	0.513
	الجنس×المجموعة	1.619	0.252	0.617
التخيل	القبلي	14.198	1.828	0.180
	الجنس	30.353	3.907	0.051
	المجموعة	7.996	0.01	0.919
	الجنس×المجموعة	29.26	3.768	0.055
التعقيد	القبلي	6.585	1.002	0.32
	الجنس	3.287	0.5	0.48
	المجموعة	47.663	7.25	**0.008
	الجنس×المجموعة	32.622	4.965	*0.028

الأبعاد	مصادر التباين	مجموعات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المخاطرة	القبلي	292.243	32.302	*0.000
	الجنس	3.62	0.4	0.529
	المجموعة	473.326	52.318	*0.000
	الجنس×المجموعة	11.159	1.233	0.270
الأسئلة المفتوحة	القبلي	1.446	2.91	0.091
	الجنس	0.34	0.685	0.41
	المجموعة	38.42	77.338	*0.000
	الجنس×المجموعة	0.168	0.338	0.563
الدرجة الكلية	القبلي	16743.551	48.799	*0.000
	الجنس	360.303	1.05	0.308
	المجموعة	42820.546	124.801	*0.000
	الجنس×المجموعة	150.271	0.438	0.51

درجات الحرية = (93،1)

*دال إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01).

وبين الجدول رقم(8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من (0.01) على مقياس وليمز، حسب تقديرات المعلمين للإبداع بين أداء المجموعات التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية على الدرجة الكلية لهذا المقياس، وعلى جميع الأبعاد الفرعية له، وكذلك يبين الجدول نفسه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الذكور والإناث على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى جميع أبعاده الفرعية.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج حسب مقياس التفكير التشعبي ومقياس الشعور التشعبي، مما يدعم زيادة القدرات الإبداعية لدى الأطفال نتيجة تعرضهم للبرنامج التدريبي، إضافة إلى احتمال أن الطلبة قاموا بنقل اثر التدريب إلى غرفة الصف، وربط الأنشطة المتضمنة ضمن البرنامج التدريبي ضمن الدروس والواجبات المطلوبة منهم من قبل المعلمين، وإنجازها بدافعية أكبر والحرص على الاستفسار المستمر والرغبة في الاستطلاع لديهم، وزيادة قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح حسب رأي المعلم، ضمن الأسئلة المفتوحة في أداة الدراسة، فكثيراً ما يقترحون أفكاراً خيالية للواجبات والأنشطة المتضمنة في المناهج الرسمية لديهم، وقد تضمنت أبرز ملاحظات المعلمين عن الطلبة الذين خضعوا للبرنامج أنهم أصبحوا أكثر استخداماً للخامات البيئية في تطوير أفكار ومجسمات، وأفكار تتسم بالحدائث والغرابية، إضافة إلى تطور الفهم العميق للعلاقات بين الأشياء التي تعتبر من المتطلبات الأساسية لتطوير القدرات الإبداعية لدى الطلبة. وقد لاحظ المعلمون هذه التغييرات والتطورات لدى الذكور والإناث، ولكن تفاعل الذكور كان بدرجة أكبر قليلاً. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة أبوت شم (Abbott-Shim, 2000) التي أكدت أن الأطفال الذين يخضعون لبرنامج تطوير القدرات الإبداعية سجلوا درجات عالية على مهارات التفكير الإبداعي، مقارنة بالأطفال الذين يستخدمون المناهج العادية، إضافة إلى تحسين الممارسة الفاعلة في التعلم.

وفيما يتعلق بالنتائج المتعلقة بمتغير الجنس على مقياس وليمز حسب رأي المعلم، فإنها تتفق مع نظرة الطلبة عن أنفسهم بخصوص القدرات الإبداعية ما عدا البعد الأول؛ وهو الطلاقة،

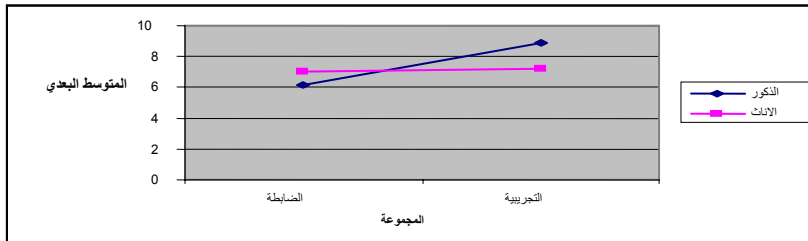
يلاحظ من الجدول رقم (9) أن هناك فروقاً في التفاعل بين المجموعة والجنس على البعد السابع؛ وهو بعد التعقيد، والبعد التاسع؛ وهو بعد الأسئلة المفتوحة، ويتبين بالرجوع إلى الجدول رقم (5) والشكل رقم (4) أن التفاعل في البعد السابع ناتج عن وجود فروق أكثر وضوحاً في حالة الطلبة الذكور عما هو في حالة الإناث، إذ كانت استفادة الذكور أكبر بكثير من استفادة الإناث. أما فيما يختص بالتفاعل في البعد التاسع، فإن جدول المتوسطات رقم (5) والشكل رقم (5) يظهران أن التفاعل ناتج عن وجود فروق في تقديرات أولياء الأمور لمتوسطات أداء الطلبة الإناث، أكثر وضوحاً منها في حالة الطلبة الذكور، إذ كانت استفادة الإناث أكبر بكثير من استفادة الذكور.

الأبعاد	مصادر التباين	مجموعات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المخاطرة	القبلي	18.26	2.78	0.099
	الجنس	4.38	0.668	0.416
	المجموعة	15.45	2.33	0.130
	الجنس×المجموعة	3.77	0.575	0.45
الأسئلة المفتوحة	القبلي	7.01	0.112	0.738
	الجنس	2.18	0.035	0.852
	المجموعة	0.49	0.789	0.377
	الجنس×المجموعة	3.95	6.34	*0.014
الدرجة الكلية	القبلي	249.616	1.168	0.283
	الجنس	57.749	0.27	0.605
	المجموعة	708.878	3.316	0.072
	الجنس×المجموعة	267.80	1.25	0.266

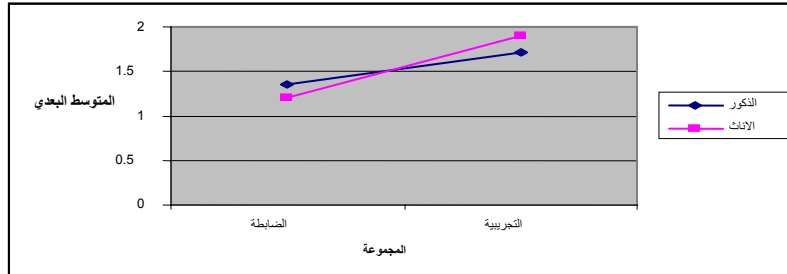
درجات الحرية = (93،1)

* دال إحصائياً عند مستوى أقل من (0.05)

** دال إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01).



شكل (4): تمثيل بياني للتفاعل بين متغيري المجموعة، والجنس في البعد السابع؛ وهو التعقيد



شكل (5): تمثيل بياني للتفاعل بين متغيري المجموعة، والجنس في البعد التاسع؛ وهو الأسئلة المفتوحة

مواقف وتحديات تتطلب تطوير الأفكار والبدايل التي تتسم بالحدثة والاختلاف، خصوصاً أن فترة تطبيق البرنامج كانت قصيرة نسبياً لملاحظة أي تغير بطريقة التفكير لدى أطفالهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ايلين (Elaine, 1981) حيث لم يظهر تحسن بالقدرات الإبداعية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي الذين تعرضوا لبرنامج تنمية القدرات الإبداعية. بالمقابل فإن أولياء الأمور لاحظوا تطوراً في مهارة الطلاقة والمرونة والتعقيد لدى أطفالهم، ويمكن عزو ذلك إلى أن هذه المهارات يمكن ملاحظة تطورها لدى الأطفال بشكل أكثر وضوحاً، مقارنة بالقدرات الإبداعية الأخرى أثناء لعب الطفل مع أشقائه وأقرانه أو أثناء المناقشات الأسرية. ولا تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أبوت شم (Abbott-Shim, 2000) التي أكدت على توافر درجة رضا عالية لدى الأهل جراء تطبيق برنامج يثير القدرات الإبداعية لدى

ويلاحظ من الجدول رقم (9) أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة، على الدرجة الكلية، وعلى الأبعاد الفرعية للمقياس، ما عدا البعد الأول؛ وهو بعد الطلاقة، والبعد الثاني؛ وهو المرونة، والبعد السابع؛ وهو بعد التعقيد، لصالح المجموعات التجريبية، وكذلك يبين الجدول نفسه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة الذكور والإناث على الدرجة الكلية، وعلى الأبعاد الفرعية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور لم يلاحظوا تطوراً بالقدرات الإبداعية لدى أطفالهم نتيجة تعرضهم للبرنامج التدريبي، حيث لم يكونوا على إطلاع ومعرفة بطبيعة البرنامج التدريبي، أو أن أطفالهم يخضعون لمثل هذا البرنامج، إضافة إلى أن الحياة الأسرية تتسم عادة بأنها حياة روتينية ولا تتضمن

Bargabos, A. (2005). *Creative imagination*. Cleveland, Ohio: Cleveland Institute of Music.

Bauman, H. J. (2005). *Writing up a Spanish storm: Using creative thinking for creative writing*. Yale-New Haven Teacher Institute, IV. Retrieved July 26, 2006, from <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1981/4/81.04.x.htm>

Boyer, P. (2005). *Specialized inference engines as precursors of creative imagination*. Washington: Washington University.

Colangelo, N., & Davis, G.A. (2003). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn&Bacon.

Costa, A. (1985). *Development minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 288-290). Alexandria, VA: Association for Supervision Curriculum Development.

Cotton, K. (1991). *Teaching thinking skills*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.

Couger, J. D., & Higgins, L. F. McLutry, S. (1993). (UN) structured creativity and giftedness. *MIS Quarterly*, 16(4), 235- 237.

Dawson, V. L. (1997). In search of the wild bohemian: Challenges in the identification of the creatively gifted. *Roeper Review*, 19(3), 148-153.

Eberle, B. (1996). *Creative Games and Activities for Imagination Development: SCAMPER*. Waco, TY: Prufrock Press.

Elaine, S. (1981). The effect of a basic movement education program on the creative thinking skills and self-concept of gifted student. *Dissertation Abstract International*, 41(8), 3407.

Ernest, C. (1977). Imagery ability and cognition: A critical review. *Journal of mental Imagery*, 2, 181-216.

Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perception in the classroom environment. *Roeper Review*, 22, 148-152.

Flentie, S.C. (1990). *An investigation of effects of talents unlimited on student writing skill*. Unpublished M. A. Thesis. Eastern Montana Collage, Montana.

Freeman, G. (1995). Pathways to the imagination 'creative writing 101'. *The Yale-New Haven Teachers Institute*, IV. Retrieved July 26, 2006, from <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1995/4/95.04.06.x.html>

Frenklach, G. (1998). Creative imagination development. *TRIZ Institute*. Retrieved August 2, 2006, from <http://www.triz-journal.com/archives/1998/1016/index.htm>

Gonzales, M., & Campos, A. (1997). Mental imagery and creative thinking. *Journal of Psychology*, 131(4), 357-365.

Gordon, W. J. (1971). *The metaphorical way*. Cambridge, MA: Propoise Books.

أطفالهم في مرحلة الطفولة المبكرة، وأثره على تطوير القدرات الإبداعية لديهم. وبالمقابل تتفق مع نتائج دراسة بالدوف (Baldauf, 1987) التي أكدت على تحسن مهارة الطلاقة والمرونة لدى الطلبة الذين خضعوا لبرنامج الكورت لتعليم التفكير على القدرات الإبداعية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة الحالية عموماً، ومع نتائج دراسة شو (Shaw, 1982) إذ لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإبداع بين الطلبة الذكور والإناث.

التوصيات: في ضوء الدراسة الحالية ونتائجها، فإنه يمكن الوصول إلى التوصيات الآتية:

- تطوير دراسات تربوية تبحث في أثر برامج الإبداع عموماً والخيال الإبداعي خصوصاً، في تطوير القدرات الإبداعية لدى الأطفال في مختلف المراحل العمرية.
- التوسع في الدراسات التي تهدف إلى تطوير مهارات المعلمين في تطوير الخيال الإبداعي، والقدرات الإبداعية لدى الطلبة.
- إجراء مزيد من البحوث حول أثر برامج الخيال الإبداعي على تطوير القدرات الإبداعية لدى الأطفال ذوي الحاجات الخاصة عموماً.
- تطوير مناهج لرياض الأطفال وللصفوف الثلاثة الأولى تعتمد المنحى التكاملي في تنمية الخيال الإبداعي وتجريبه.

المراجع:

البطش، محمد وليد. (مقبول للنشر). تطوير بطارية لتقييم القدرات الإبداعية لدى الأفراد في الأردن. *مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن*.

جروان، فتحي. (2002). *الإبداع، ط 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع*.

السرور، نادية. (2002). *مقدمة في الإبداع، ط 1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن*.

قطامي، يوسف. (1990). *تفكير الأطفال وتطوره وطرق تعليمه، ط 1، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن*.

قطامي، نايفة وحمد، نزيه وقطامي، يوسف وصبحي، تيسير وأبو طالب، صابر. (1990). *التفكير الإبداعي، عمان: جامعة القدس المفتوحة*.

وزارة التربية والتعليم. (2007). *واقع إنجازات برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة للأعوام 2007-2003، عمان، الأردن*.

Abbott-Shim, M. (2000). Summary of the Sure Start Program Evaluation. *Teaching strategies Inc*. Retrieved July 7, 2006, from <http://www.teachingstrategies.com/page/res.cfm>

Baldauf, B.E. (Eds.). (1987). *A detailed analysis of CORT (1) in classroom practice: The Third International Conference on Thinking*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.

- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Renzulli, J. (1998). *Relationship between gifted programs and total school improvement using the schoolwide enrichment model*. Storrs, CT: University of Connecticut, National Resource Center on the Gifted and Talented.
- Rubina, N.V. (1999). *Course of creative imagination development (CIB) (Based on Theory of Inventive Problem Solving (TRIZ)*. Osaka, Japan: TRIZ institute.
- Sak, U. (2004). About Creativity giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review*, 26(4), 216-223.
- Shaw, G. A. (1982). The Use of Imagery by Intelligent and by Creative School children. *The Journal of General Psychology*, 112(2), 153-171.
- Sternberg, R.J. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Torrance, E.P. (1966). *Torrance tests of creative behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Treffinger, D. J., & Feldhusen, J.F. (2000). *Planning for Productive Thinking and Learning: a book for Teacher*. Waco, TX: Prufrock press.
- Weisberg, R. W. (1993). Problem solving and creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp.148-176). New York: Cambridge University Press.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching Gifted Kinds in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Yu, C. K. (2005). Suggestibility of the Chinese as Revealed by the creative imagination scale. *Contemporary Hypnosis*, 22(2), 77-83.
- Hart, T.A. (2003). *Creative imagination and moral identify*. New York: The Continuum Publishing Group.
- Isaksen, S. G., Dorval, K.B., Treffinger, D. J., & Noller, R. B. (2000). *Creative Approaches to Problem Solving: A framework for change*, (2nd Ed.). Buffalo: Creative Problem Solving Group.
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2001). *Creative Expression and play in early childhood*. (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Jalongo, M .R. (2003). *The child's right to creative thought and expression: A position paper of the Association for Childhood Education International*. Olney, MD: Association for Childhood Education.
- Langley, P., & Jones, R. (1993). A Computational model of scientific insight. In R.J. Sternberg(Ed), *The nature of creativity* (pp. 177-201). New York: Cambridge University Press.
- Limont, W. (1998). Creative imagination in science and science education. *Current Research in Program of creative imagina, Torun*. Retrieved August 2, 2006, from <http://www.education.Wieslawa.Limont.ht>
- Mayesky, M. (2002). *Creative Activities for young children*. Albany: Delmar/Thomson learning.
- Moore, C. (1987). The stabilities of original thinking in young children. *Gifted Child Quarterly*, 3(3), 126-128.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem-solving*. New York: Scribners.
- Osborn, A. F. (2006). *Applied Imagination: principles and procedures of creative problem- solving*. Hadley, Massachusetts: The Creative Education Foundation.

ملحق نموذج لجلسة تدريبية

الجلسة الأولى: النشاط التمهيدي:

الأهداف:

- بناء الألفة مع الطلبة.
- تعزيز اتجاهات الطلبة نحو البرنامج، وتعريفهم بالبرنامج التدريبي من حيث: محتواه التدريبي، إجراءات التدريب.
- زمن تنفيذ النشاط: (45) دقيقة
- الأدوات: رسومات، اقلام تلاوين.

الإجراءات:

الخطوة الأولى:

- قدم المدرب نفسه للطلبة، وأكد لهم أن الهدف من الأنشطة التدريبية التي سيتم تنفيذها هو تطوير قدرتهم على التفكير العميق والشامل، وأنهم سيجدون المتعة والفائدة أثناء تطبيق البرنامج.
- قدم المدرب فكرة واضحة عن البرنامج التدريبي للطلبة حيث قام بقراءة التعليمات الآتية على الطلبة، بصوت مرتفع، وحوّل النصّ الآتي إلى لغة يفهمها الأطفال.
- "سنبداً بتطبيق أنشطة وألعاب وتمثيلهما، إنها ألعاب وأنشطة تمثيلية نستخدم فيها الخيال ونتظاهر باستخدامه، عندما نستخدم الخيال فإن كل شيء يصبح مقبولاً ويمكن حدوثه، تستطيع تكوين أشياء غريبة وعجيبة في خيالنا وهذا أمر ممتع، نأمل أن نستمتع بممارسة هذه الألعاب (الأنشطة) ولكن هناك قواعد وتوجيهات علينا إتباعها، نرجو أن تستمعوا وتصغوا جيداً إليها".

الخطوة الثانية:

- يقوم المدرب بتوضيح تعليمات وقواعد تنفيذ الأنشطة التدريبية، للطلبة وعلى النحو التالي:
- "سأخبركم عن شيء ما، وسأطلب إليكم التفكير في..... من خلال التخيل والتظاهر.
- سأطلب إليكم في بعض الأحيان القيام بعمل شيء ما..... لا يتوقع منك أن تقوم به وقد لا تقدر أن تقوم به، ولكن يمكنك التظاهر بالقيام به، ما عليك أن تعرفه أنك تتخيل فقط.
- تذكر دائماً أنك تتظاهر، لا تتحدث عندما أطلب إليك شيئاً ما. قد تحني رأسك للإجابة بنعم أو تهز رأسك للإجابة بلا.
- أفضل طريقة للتظاهر ضع يديك على عينيك وأغلقهما. أو أغلق عينيك واثني يديك إلى وسطك، عندما تعمل ذلك فإنك تتظاهر بالقيام بالعمل الذي سأطلبه منك."
- عندما اطلب منك التفكير ببعض الأفكار دع الأفكار تتدفق في دماغك وتصورها في خيالك.
- حاول جاهداً رؤية صورك الذهنية، وكلما حاولت التفكير أكثر رأيت صور أوضح وأفضل.
- ثم يقوم المدرب بتوزيع الطلبة على ست مجموعات تعلم تعاوني، في كل مجموعة (4-5) طلاب، بحيث يتم تنفيذ الأنشطة ضمن المجموعات أو على شكل فردي ضمن مجموعاتهم حسب متطلبات الموقف التدريبي، بحيث يتم تنفيذ النشاط الواحد في جلستين تدريبيتين الجلسة الأولى يحث فيها الطلبة على التفكير الابداعي بشكل مستقل وفردى؛ وفي الجلسة الثانية تتم عملية التفكير في النشاط ضمن مجموعات التعلم التعاوني.

الخطوة الثالثة:

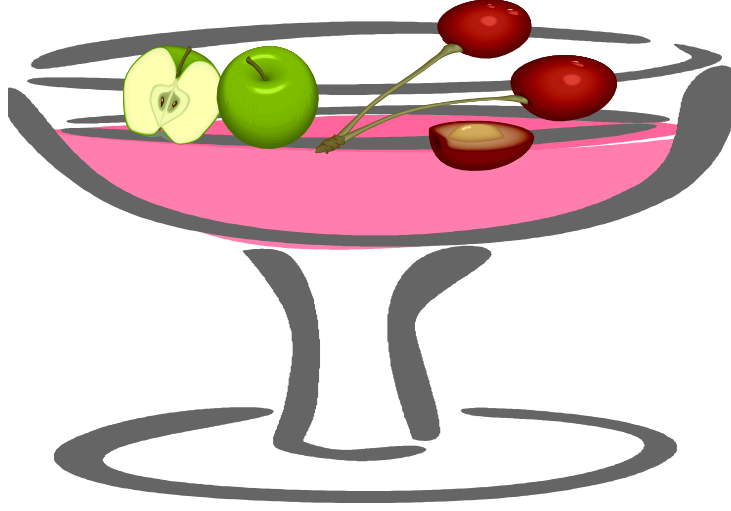
- يقوم المدرب بإجراء حوار مع الطلبة حول أهمية الخيال والقدرة على التفكير بطريقة فعالة في المواقف الحياتية التي تواجههم، ويطلب إليهم ذكر بعض المواقف الحياتية التي واجهتهم، وكيف تفاعلوا معها من أجل حلها.
- بعد استماع المدرب للمواقف الحياتية التي يطرحها الطلبة، يتم إجراء نقاش مفتوح حول أهمية الخيال في تطوير قدرتهم على التعامل مع المواقف التي تواجههم، وطرح عليهم بعض المواقف والأنشطة التمهيديّة المثيرة للتفكير الخيالي، وعلى النحو التالي:
- "هل أنتم مستعدون؟
- هل أعينكم مغلقة؟
- احن رأسك إذا كنت مستعداً وأغمض عينيك....
- حسناً دعنا نتظاهر بأن هناك صحناً مليئاً بالبطيخة موضوعاً على طاولة أمامك.
- هل تراه؟
- احن رأسك إذا كان جوابك بنعم.
- ما طعمه؟ لا تجيب على السؤال، اجب لنفسك فقط.



- ضع المعلقة بجانب الصحن.
- حسنًا امسك المعلقة وتذوق البوظة.
- هل هي لذيذة؟
- استمر في تناولك للبوظة كلها.
- هل بقي شيء من البوظة في الصحن، هز رأسك إن أكلتها كلها.
- حسنًا: افتح عينيك.
- هل تعرف الآن كيف نلعب مثل هذه الألعاب؟
- هل لديك أسئلة حول تطبيق هذه الألعاب؟..."

الخطوة الرابعة: الإنهاء والواجبات

- بعد طرح النشاط التمهيدي يقوم المدرب بمناقشة الأسئلة المطروحة من قبل الأطفال.
- بعد انتهاء الجلسة يطلب المدرب من الطلبة رسم صحن البوظة الذي تخيله وتلوينه.



أثر تدريس مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في تنمية الاتجاهات نحو المعاقين لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال

منى أبو درويش وموفق بشارة *

تاريخ قبوله 2007/10/29

تاريخ تسلم البحث 2006/11/29

The Effect of Studying the Course "Teaching those of Special Needs" on Developing the Attitudes toward the Handicapped Among A sample of Students in Al-Hussein Bin Talal University

Mona Abu Darwesh and Muwafaq Bsharah, Faculty of Educational Sciences, Al-Hussein Bin Talal University, Ma'an, Jordan.

Abstract: This Study aimed at investigating the effect of studying the course " Teaching Those of Special Needs "on developing the attitudes toward the handicapped among a sample of students in Al-Hussein Bin Talal University. The sample of the study included (123) students from the College of Educational Sciences who were enrolled in teaching those of special needs course during the year 2005/2006. To achieve this purpose, Al – Quraiti (1992) Scale for Measuring Attitudes Toward The Handicapped was administrated as pre and post – test procedure. The results of the study revealed that there were statistically significant differences between students' attitudes toward the handicapped that is a positive improvement in students attitudes related to studying the course. The results also revealed that there were no a significant differences between attitudes due to student gender or academic specialization. The results of this study were discussed in light of previous and theoretical literature. (Keywords: Studying, Special Needs, Attitudes ,Handicapped).

ويعرف الاتجاه على أنه مزاج مسبق تحكمه العاطفة، ويمكن الاستدلال عليه من استجابة الفرد التي تكون على صورة أحكام موجبة، أو سالبة، وعواطف، وأحاسيس (القريطي، 1992). كما تعرف ليندا دافيدوف (1988) الاتجاهات باعتبارها مفاهيم متعلمة وتقييمية ترتبط بأفكار ومشاعر وسلوك الأفراد. في حين يراها الكيسي (2000) بأنها ممارسات سلوكية يومية، يبدونها الأفراد العاديون تجاه الأفراد المعاقين بوعي وإدراك، وقد تكون ايجابية بحيث تشارك في بناء صحة نفسية، وتكيف اجتماعي ناجح في المجتمع، أو سلبية تمثل أكبر عائق يواجهه الأفراد المعاقين. وتصنف الاتجاهات في فئات مختلفة منها الاتجاهات العامة مقابل الاتجاهات الخاصة، والخاصة الفردية مقابل الجماعية، والعنيفة مقابل السرية، والموجبة مقابل السالبة، والطباع مقابل الخلقية، والشعورية مقابل اللاشعورية (القريطي، 1992). وتشير الأدبيات النفسية والتربوية إلى أن هنالك خصائص مميزة للاتجاهات (عودة، 1985، الطواب، 1990، القريطي، 1992، Dandapani، 2000) منها:

1. أن الاتجاهات في غالبيتها متعلمة، أي إنها نمط سلوكي تكتسب بالخبرة والتعلم، فهي تتشكل، وتنمو بفعل تفاعل الفرد مع المعطيات البيئية، ومنها نمط التنشئة الاجتماعية وتأثيرات

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تدريس مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في تنمية الاتجاهات نحو المعاقين لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال. تكونت عينة الدراسة من (123) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال للعام الجامعي 2006/2005 ممن سجلوا مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. ولتحقيق هذا الهدف تم التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو المعاقين الذي طوره (القريطي، 1992). حيث أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المعاقين، أي أن هنالك تحسناً واضحاً في اتجاهات الطلبة نحو المعاقين بعد تدريسهم مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو المعاقين تعزى لاختلاف متغير الجنس، أو التخصص الأكاديمي. وقد نوقشت النتائج في ضوء الأدب التربوي والدراسات السابقة. (الكلمات المفتاحية: تدريس، الاحتياجات الخاصة، الاتجاهات، المعاقون).

خلفية الدراسة

تعد الاتجاهات النفسية من الموضوعات التي تشكل بؤرة اهتمام العديد من الباحثين، والدارسين في التربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والقانون، وكل من له صلة وثيقة بالسلوك الإنساني بشكليه العادي وغير العادي. لما لها من أثر مهم في تحديد طبيعة المعاملة، والرعاية النفسية، والتربوية التي تحظى بها هذه الفئة من الأفراد في أي مجتمع إنساني. وبتعبير آخر فإن مثل هذه الاتجاهات هي المحدد الرئيس للقبول النفسي والاجتماعي للمعاقين. وتباينت وجهات نظر العلماء، والباحثين النفسيين، والتربويين حول التعريف العام للاتجاه، إذ قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، فمنهم من يعرفه على أنه تنظيم من المعتقدات -دائم نسبياً- حول موضوع ما، يؤدي بالفرد إلى الاستجابة بطريقة محددة (القريطي، 1992). ويرى آخرون أنه حال من الاستعداد العقلي، أو ميل للتصرف لدى شخص ما، نحو موضوع ما استناداً إلى تركيب معقد من المشاعر والرغبات والميول، مصدرها الخبرات المتنوعة مع موضوع الاتجاه (Husen, T. & postlethwaite, 1985، الكيسي، 2000، الدغيش، 2003).

* كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، اربد، الأردن.

الديمقراطية في السنوات الأخيرة أدى إلى نمو التوجهات الإيجابية نحو المعاقين. وتمثلت بإنشاء المراكز، والمدارس، والمؤسسات التي تعنى برعاية هذه الفئات وتربيتها وتعليمها، وإصدار العديد من التشريعات، والقوانين، التي ضمنت حقوقهم مثل: قانون الشعب الأمريكي (People Law) (أبو الحسن، 2002).

وتعرف الإعاقة بأنها تلف، أو ضعف جسمي، أو ذهني دائم يؤثر على الوظائف الحيوية للفرد، ويحد من قدرته على العناية بالذات، أو الحركة، أو التفاعل الاجتماعي، أو العمل في داخل المنزل وخارجه (Goldenson, 1984).

وهناك من يرى أن الإعاقة وصف لهؤلاء الأفراد الذين ينحرفون سلباً عن أقرانهم العاديين بدرجة ملحوظة، وبصورة مستمرة كنتاج لقصور جسمي، أو حسي، أو ذهني، مما يحد من قدرة الفرد (المعاق) على الاستجابة لمتطلبات الحياة اليومية في مجتمع معين بصورة عادية، ويحتاج إلى خدمات خاصة (Scruggs & Mastropiri, 1996 ؛ الشخص، 1987).

وتعد الإعاقة قصوراً في النضج الأدائي للوظائف الحيوية المختلفة التي يتطلبها النمو الجسمي، والذهني بدرجة تحد من اكتساب المعدلات الطبيعية للذكاء بأنماطه كافة، أو تعوق الوظائف الحسية، والحركية، والسمعية، والبصرية من الأداء الوظيفي الذي يتناسب مع العمر الزمني على مستوى مراحل النضج المختلفة (القماش، 2000).

أما دودز (Doods, 1986) فهو يفهم الإعاقة على أنها وجود قصور، أو علة تؤثر على قدرات فرد معين، فيصير معاقاً بحيث تمنعه من القيام بالدور المنوط به بشكل كامل، أو تقبله من الآخرين، أي إنه فرد نقصت إمكانياته إلى حد كبير.

ويرى الباحثان أن الإعاقة وصف لهؤلاء الأفراد الذين ينحرفون عن أقرانهم العاديين بشكل ملحوظ في واحدة أو أكثر من مجالات النمو سواء أكان ذلك في المجال الجسمي أم الحسي أم الذهني، مما يجعلهم بحاجة إلى خدمات خاصة تختلف عما يقدم إلى أقرانهم العاديين.

وثمة دراسات سابقة قد تناولت الاتجاهات نحو المعاقين ولا سيما الدراسات النفسية، إلا أن ثمة نقصاً واضحاً في الدراسات التي حاولت أن تربط أثر تدريس المساقات التعليمية في المرحلة الجامعية التي من شأنها تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الأفراد المعاقين. لذا فقد أجرى روثشيلد (Rothschild, 1978) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير دراسة المعلمين لبعض مقررات التربية الخاصة قبل تخرجهم من الجامعة على اتجاهاتهم نحو المعاقين بعد التحاقهم بمهنة التدريس. وتم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو المعاقين. حيث أظهرت النتائج أن المعلمين الذين درسوا هذه المقررات كانوا أكثر تقبلاً، وتفهماً للمعاقين مقارنة بزملائهم الذين لم يدرسوها.

أما دراسة والكر (Walker, 1979) فقد هدفت إلى الكشف عن تأثير مقرر دراسي واحد في التربية الخاصة قُدّم من خلال التعليم المبرمج على اتجاهات الطلبة الجامعيين. وقد تكونت عينة

الوالدين والمعايير الثقافية التي يستدخلها، والخبرات الانفعالية المباشرة، وغير المباشرة بموضوع الاتجاه.

2. تتباين الاتجاهات من حيث نمطها وشدتها، ويمكن تمثيلها بأنها خط متصل يمتد من التأييد المطلق (الإيجابية) إلى الحياد ثم يصل إلى المعارضة الكاملة (السلبية).

3. تعمل الاتجاهات النفسية كموجهات سلوكية للفرد باعتبارها تمثل حال تهيؤ واستعداد، وإمكانات لدى الفرد للاستجابة بطريقة معينة نحو موقف ما.

4. تتسم الاتجاهات بالاستقرار والثبات النسبي، إلا أنها قابلة للتعديل والتغيير بفعل العوامل الآتية : أ. المتغيرات البيئية ب. السمات الشخصية للفرد ج. الموضوعات التي هي محور الاهتمام.

5. تتشكل الاتجاهات إزاء موضوع ما اعتماداً على المكونات والمظاهر الآتية:

أ- المكون المعرفي: ويتمثل برصيد الفرد من المعلومات، والمفاهيم، والمدرجات، والأحكام، والمعتقدات التي يكتسبها الفرد.

ب- المكون الوجداني: ويتمثل في المخزون (العاطفي- الانفعالي) الذي يستدخله الفرد تجاه موضوع ما، فهو يحوي الجانبين الإيجابي والسلبي.

ج- المكون النزوعي (السلوكي): ويتمثل بالكيفية التي يسلكها الفرد تجاه موضوع الاتجاه حيث يأخذ عدة أشكال منها : القبول، والحب، والرفض، والكرهية. وهنا تتم ترجمة المخزون على صورة إبداء مشاعر.

كما يشير الأدب النفسي والتربوي إلى أن هنالك أربع وظائف للاتجاهات كما ذكرها (Dandapani, 2000) :

1- نفعية، فالاتجاهات تكون إيجابية نحو الموضوعات التي تحقق إشباعاً للحاجات، وسلبية نحو الموضوعات التي تهدد هذا الإشباع، أو تحرم منه.

2- حماية الذات، وخفض القلق من خلال الاتجاه نحو تحقيق الأخطار الخارجية المهددة على صورة الانسحاب، والإنكار، أو ممارسة التبرير والإسقاط بهدف تشويه الحقائق.

3- التعبير عن القيمة، فالفرد يستدخل قيم الجماعة، وقد يسلك أو لا يسلك اعتماداً على ما تم تعلمه.

4- معرفية باعتبارها تشكل قاعدة معرفية لدى الفرد، مما يعينه على تفسير الكثير مما يدركه ويعتقده.

ويرى الباحثان أن الاتجاه هو مجموعة المعتقدات، والتصورات، والمشاعر التي يحملها الطالب نحو المعاقين، والمقيسة من خلال أداة الدراسة.

وتشير العديد من الأدبيات النفسية، والتربوية في ميدان التربية الخاصة إلى أن هنالك العديد من المعاقين قد عانوا من التجاهل، والإهمال، والاضطهاد، والإبادة في كثير من المجتمعات الإنسانية خلال السنوات الماضية. إلا أن ظهور الديانات السماوية، ودعواتها إلى رعاية المعاقين، وتزايد النزعة الإنسانية والتوجهات

أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو المعاقين تعزى لاختلاف الجنس (لصالح الإناث)، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو المعاقين تعزى إلى التخصص.

وتناولت الدراسة التي أجراها كل من المغازجي والهييتي المشار إليها في (الكيسي، 2000) اتجاهات الأفراد العاديين نحو المعاقين. وتكونت عينة الدراسة من (153) فرداً من الذكور والإناث. حيث طبق عليهم اختبار (بوكر وكامبل) للاتجاه نحو المعاقين الصورة (A). وأظهرت النتائج أن اتجاهات الأفراد العاديين نحو المعاقين سلبية. كما لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة تعزى لاختلاف الجنس.

واهتمت الدراسة التي أجراها هودجي وآخرون (Hodge, et.al, 2002) باختبار أثر الخبرات التعليمية (داخل الحرم الجامعي، وخارجه) التي يتلقاها الطلبة في تنمية اتجاهاتهم نحو المعاقين (جسماً وعقلياً). وتكونت عينة الدراسة من الطلبة المسجلين في مساق مقدمة في التربية البدنية. وتم تطبيق مقياس اتجاهات الطلبة نحو تدريس هؤلاء الأفراد. كشفت النتائج عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تعزى إلى الجنس.

كما أجرى الدغيش (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاتجاهات نحو المعاقين عند طلبة التربية الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (189) طالباً وطالبة. وتم تطبيق مقياس الاتجاه نحو المعاقين. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتجاه نحو المعاقين تعزى إلى الجنس.

وتناولت الدراسة التي أجراها الجراح وبطينة (2005) طبيعة اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو المعاقين وعلاقتها ببعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (340) طالباً وطالبة، منهم (141) من الذكور، و(199) من الإناث. وتم تطبيق مقياس اتجاهات الطلبة نحو المعاقين. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تعزى لمتغيري الجنس (لصالح الإناث)، والتخصص (لصالح طلبة التخصصات الأدبية).

أما الدراسة التي أجراها الزيودي وآخرون (2006) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تغيير اتجاهات المرشدين نحو الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة والعوامل المؤثرة فيها. وتكونت عينة الدراسة من (30) مرشداً ومرشدة. وتم تطبيق برنامج إرشادي مكون من (6) جلسات على أفراد المجموعة التجريبية، واستخدم مقياس الاتجاهات نحو ذوي الحاجات الخاصة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعتين على المقياس، ولصالح المجموعة التي تعرضت للتدريب بالإضافة إلى أن اتجاهات المرشدين الإناث كانت أفضل منها لدى الذكور.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء خلفية الدراسة والدراسات السابقة تعد تنمية اتجاهات الطلبة نحو المعاقين من النتائج التعليمية التي يراود تحقيقها لدى الطلبة، لما لهذا النمط من الاتجاهات من دور هام في تحسين العلاقة الإنسانية والاجتماعية مع الأفراد المعاقين، وإمكانية

الدراسة من (30) طالباً جامعياً. وتم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو المعاقين. وأظهرت النتائج أن مجرد تقديم مقررات التربية الخاصة فقط لا يحدث التأثير المطلوب إذا لم يقرن ذلك بمناقشات حول ما يحصله الطلاب من معلومات.

كما أجرى الطعيمة والبطش (1984) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الوالدين نحو الإعاقة العقلية. وقد تكونت عينة الدراسة من (270) فرداً من الآباء والأمهات. وقسموا على قسمين: أحدهما من ذوي الأطفال المعاقين، والقسم الآخر يوجد لديهم أطفال معاقون عقلياً. وتم تطبيق اختبارين، أحدهما اختبار للاتجاهات والقيم الوالدية نحو الإعاقة العقلية، والآخر للمفاهيم. ودلت النتائج على أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الوالدين نحو المعاقين لصالح الأمهات.

واهتمت الدراسة التي أجراها الشخص (1987) بالكشف عن أثر مقرر التربية الخاصة في تغيير الاتجاهات نحو المعاقين لدى طلبة كلية التربية. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة، حيث قسموا عشوائياً على مجموعتين: مجموعة ضابطة مكونة من (30) طالباً وطالبة، ومجموعة تجريبية مكونة من (30) طالباً وطالبة. وتم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو المعاقين. حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في الأداء على مقياس الاتجاهات نحو المعاقين، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لمقرر التربية الخاصة. أي إنهم أصبحوا أكثر إيجابية نحو المعاقين.

وتناولت الدراسة التي أجراها نور وآخرون المشار إليهم في (الشخص، 1987) أثر مقرر التربية الخاصة في تنمية اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو المعاقين (عقلياً، أكاديمياً، سمعياً، وبصرياً). واستمر تدريس المساق (5) أسابيع بواقع (3) لقاءات أسبوعياً مدة كل منها (90) دقيقة. وأظهرت النتائج أن هنالك تغيراً إيجابياً في اتجاهات أفراد المجموعة نحو جميع فئات المعاقين.

وأعد حسين (1988) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين في مدينة إربد نحو المعاقين حركياً. وتكونت عينة الدراسة من (450) فرداً منهم (230) معلماً و (220) معلمة. حيث طبق عليهم اختبار الاتجاه نحو المعاقين حركياً. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو المعاقين حركياً تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث.

أما الدراسة التي أجراها القريطي (1992) فقد هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة حلوان نحو المعاقين وعلاقتها بمتغيري الكلية والجنس. وتكونت عينة الدراسة من (341) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة. وطبق عليهم اختبار الاتجاه نحو المعاقين. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المعاقين تعزى لاختلاف متغيري الجنس (لصالح الإناث)، والكلية (لصالح طلبة كلية التربية).

وأجرى الحاروني وفراج (1999) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلاب الجامعات نحو المعاقين حركياً. وتكونت عينة الدراسة من (382) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية وكلية التربية الرياضية والخدمة الاجتماعية. حيث أشارت النتائج إلى

اللازمة لتطوير الاتجاهات الإيجابية لديهم، وتعديل الاتجاهات السلبية من خلال العمل على تصميم البرامج التربوية، والتوعية ؛ أملاً في الحد من الآثار النفسية المترتبة على الإعاقة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات النفسية والتربوية الحديثة، التي أشارت إلى الدور المهم الذي تشكله الخبرات التعليمية لدى الطلبة الجامعيين المسجلين في مساقات ذات العلاقة بعالم المعاق، سواء أكانت داخل الحرم الجامعي أم خارجه (Bettie,J,et.al. , 1997).

حدود الدراسة

تتأثر نتائج الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

- 1- تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة العينة في الدراسة، فعينة الدراسة معتمدة على الطلبة المسجلين في مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بكلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال للعام الجامعي 2005/2006م (عينة متيسرة).
- 2- تتحدد النتائج في الأبعاد (المقاييس الفرعية) المشمولة بالأداة التي قام الباحثان بتطبيقها (خصائص المعاقين وقيمتهم، وتكوين العلاقات والتفاعل الاجتماعي، ورعاية المعاقين وتعليمهم)، حيث لم تتفق الدراسات السابقة على عدد هذه الأبعاد.
- 3- اعتمدت الدراسة الحالية على العينة الواحدة، ولم يكن هناك عينتان (ضابطة وتجريبية).

التعريفات الإجرائية:

- مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: أحد المتطلبات الإجبارية لطلبة كلية العلوم التربوية، ويضم (9) وحدات دراسية تشكل مجموعة من الخبرات التعليمية المتنوعة تخص الأفراد المعاقين من حيث : تعريفهم، ونسبة انتشارهم، وخصائصهم، وتشخيصهم، وتكييف تدريسهم.

- الاتجاهات نحو المعاقين: مجموعة من استجابات الطالب للمواقف والقضايا التي يتضمنها المقياس موضع الدراسة، التي تعكس مشاعره، وأفكاره نحو خصائص المعاقين وقيمتهم، وتكوين العلاقات والتفاعل الاجتماعي مع المعاقين، ورعاية المعاقين وتعليمهم. وتقاس لأغراض هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحققها الطالب من خلال استجاباته على جميع فقرات الأداة المستخدمة لقياسه في الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

تكونت عينة الدراسة من (123) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في كلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2005/2006م، والموزعين على ثلاث شعب، ومن تخصصات تربوية مختلفة (التربية الخاصة، ورياض الأطفال، ومعلم الصف)، ومن الجنسين (ذكور وإناث)، حيث تمّ التعامل معهما كمتغيرين مستقلين، على اعتبار أن اتجاهات الطلبة متغيراً تابعاً. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحثان أداة اتجاهات الطلبة نحو المعاقين، الذي طوّره عبد المطلب القريطي (1992)،

تسهيل دمجهم في المجتمع الإنساني. غير أن المؤشرات في الميدان التربوي، والاجتماعي لا تفصح عن مستوى مقبول من اتجاهات الطلبة العاديين نحو المعاقين. وهذا يتعارض مع الموثيق، والمعاهدات الدولية التي تنادي باحترام المعاقين والتعامل الإيجابي معهم، إلا أنه من الملاحظ حالياً وجود تدنٍ في النظرة لدى الطلبة العاديين نحو المعاقين، وفي ضوء هذه المتغيرات أصبحت الحاجة ملحة، ليكون طلبة الجامعات العاديون منهم والمعاقون هم أداة البناء والتغيير في أي مجتمع. وعليه فإن المجتمع الجامعي هو صانع التغيير في نوعية الاتجاهات لدى الطلبة العاديين تجاه الطلبة المعاقين في مجالات متعددة.

وبناء على ما تقدم، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإحساس بأن هنالك تدنياً واضحاً في اتجاهات الطلبة العاديين نحو المعاقين. لذا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى اختبار أثر تدريس مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في تنمية الاتجاهات نحو المعاقين. وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية :

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والبُعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو المعاقين؟
 - 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المعاقين تعزى إلى الجنس؟
 - 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المعاقين تعزى إلى التخصص الأكاديمي؟
- وتستند الدراسة الحالية إلى فرضية مفادها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المعاقين تعزى إلى تدريس مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية تعليم وتدريب مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في تحسين اتجاهات الطلبة نحو المعاقين، حيث إن الآثار النفسية المترتبة على الإعاقة أكثر صعوبة وأثراً في المعاق من الإعاقة نفسها، التي تتمثل بنظرة الشفقة والعطف نحو المعاقين أحياناً، والنظرة الدونية والابتعاد عنهم في أحيان أخرى.

ولعل مما يؤكد أهمية الدراسة الحالية أنه لم توجد دراسة أردنية (وفي حدود علم الباحثين) تناولت أثر تدريس مساق تعليمي يتوقع أن يساهم في تغيير اتجاهات الطلبة نحو المعاقين، أي إنه يتيح الفرصة للطلاب بأن يتجه نحو الجديد من النظرات الإنسانية، ويتمتع بكفاية أو قدرة في التعامل مع قضايا تمس عالم المعاق، مما أشعر الباحثين بضرورة القيام بهذه الدراسة.

وتبرز أهمية هذه الدراسة من خلال تقديم بيانات وصفية، وتجريبية عن فاعلية تدريس مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في تنمية الاتجاهات نحو المعاقين، وذلك بإعطاء الطلبة العاديين الفرصة للخروج من النظرة التقليدية في تعاملهم مع هذه الفئات.

وبناء على ما تقدم فإن التعرف إلى اتجاهات فئات مهمة من أفراد المجتمع الأردني نحو المعاقين وهم طلبة جامعة الحسين بن طلال على درجة عالية من الأهمية، الأمر الذي قد يتيح الفرص المناسبة للمسؤولين والمختصين وأصحاب القرار لإتخاذ الخطوات

الاختبار مع العلامة الكلية (0.92، 0.92، 0.84) على التوالي، وقد اعتبرت مؤشرات الصدق المتوفرة لهذا المقياس كافية لأغراض هذه الدراسة.

وبالرغم من توفر دلالات ثبات جيدة للأداة في صيغتها في البيئة المصرية (القريطي، 1992)، تم التأكيد على ثبات هذا الاختبار، حيث قام الباحثان باستخدام عينة الصدق نفسها، وحسب ثبات الاختبار باستخدام طريقتي كرونباخ ألفا المحسوبة، وقيم (جوتمان) المصححة باستخدام معادلة (سيبرمان-براون) لكل من الأبعاد الثلاثة والاختبار ككل، التي تعد مؤشرات جيدة لأغراض الدراسة الحالية.

جدول (1): معاملات الاتساق الداخلي لاختبار الاتجاهات نحو المعاقين باستخدام طريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية.

الأبعاد	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
خصائص المعاقين	0.86	0.79
تكوين العلاقات	0.85	0.83
رعاية المعاقين	0.76	0.79
الكلية	0.93	0.87

كما قام الباحثان بحساب ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية للأبعاد الفرعية الثلاثة: خصائص المعاقين وقيمتهم، وتكوين العلاقات والتفاعل الاجتماعي، ورعاية المعاقين (0.80) و (0.83) و (0.79) على التوالي، أما معامل ثبات الأداة الكلية فكان (0.87). وقد طُلب من المفحوصين (طلبة المساق) الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس باختيار أحد البدائل الثلاثة الآتية: موافق، متردد، معارض. وتحسب الدرجة بإعطاء الأوزان الآتية: (3) للبديل الأول، و(2) للبديل الثاني، و(1) للبديل الثالث، وذلك في حال الفقرات الإيجابية. وتعكس هذه الأوزان في حال الفقرات السلبية. ويمكن توضيح حساب الدرجة على المقاييس الفرعية على النحو الآتي: إذا كانت الإجابة على فقرات المقياس الفرعي بموافق يعطى (3) درجات، أما إذا كانت الإجابة بمعارض فتعطى (درجة واحدة) في حالة الفقرات الإيجابية. وعليه تكون الدرجة الفرعية للمفحوص على المقياس الفرعي الأول (خصائص المعاقين وقيمتهم) ما بين (24-72) درجة، والمقياس الفرعي الثاني (تكوين العلاقات والتفاعل الاجتماعي مع المعاقين) ما بين (21-63). أما على المقياس الفرعي الثالث (رعاية المعاقين وتعليمهم) فما بين (15-45). أما الدرجة الكلية للاتجاهات نحو المعاقين فتكون ما بين (60-180) درجة.

مساق "تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة" موضع الاهتمام.

يهدف هذا المساق - على حسب خطة قسم التربية الخاصة بكلية العلوم التربوية بجامعة الحسين بن طلال - إلى التعرف إلى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر نفسية وتربوية من خلال الكشف عن مفهوم التربية الخاصة، وتطوره تاريخياً مع التركيز على فئات التربية الخاصة من حيث التعريفات الخاصة بكل فئة،

ويتكون هذا الاختبار من (60) فقرة موزعة على ثلاثة مقاييس فرعية يقيسها الاختبار الحالي، وهي:

1- **خصائص المعاقين وقيمتهم:** ويتمثل في قياس اتجاه الفرد نحو الخصائص الشخصية لفئات المعاقين من حيث ما يتمتعون به من سمات وكفايات وهوايات، واهتمامات، واستعدادات للعمل والإتقان، والتفوق في المجالات المناسبة لهم، ولتحمل المسؤوليات الشخصية والأسرية والاجتماعية، أما الفقرات التي تقيس هذا البعد فهي (24) فقرة منها (12) موجبة، و(12) سالبة (مميزة بحط تحت الرقم)، وقد حملت الأرقام (1، 4، 6، 9، 11، 14، 16، 19، 21، 23، 24، 28، 29، 30، 31، 34، 36، 37، 45، 46، 48، 51، 54، 60).

2- **تكوين العلاقات والتفاعل الاجتماعي:** يقيس اتجاه الفرد نحو إنشاء علاقات شخصية، وأسرية مع المعاقين واستعداده لتقبلهم والاندماج معهم في المواقف والأنشطة المختلفة، واحترامهم وعدم نبذهم وإهمالهم. أما الفقرات التي تقيس هذا البعد فهي (21) فقرة منها (12) موجبة، و(9) سالبة (مميزة بحط تحت الرقم)، وقد حملت الأرقام (2، 5، 7، 8، 12، 15، 17، 20، 25، 27، 32، 35، 38، 39، 43، 49، 50، 52، 55، 56، 57).

3- **رعاية المعاقين وتعليمهم:** ويتمثل في قياس اتجاه الفرد إزاء الخدمات والتسهيلات الخاصة المختلفة الواجب توافرها للمعوقين، وحقوقهم في الرعاية التربوية والاجتماعية والصحية والإعلامية، بالإضافة إلى استعداده الشخصي للإسهام في الخدمة التطوعية في مجال المعاقين وفي تحقيق رفاهيتهم. أما الفقرات التي تقيس هذا البعد فهي (15) فقرة منها (10) موجبة، و(5) سالبة (مميزة بخط تحت الرقم)، وقد حملت الأرقام (3، 10، 13، 18، 22، 26، 33، 40، 41، 42، 44، 47، 53، 58، 59).

يتوافر لأداة الدراسة الحالية (الاتجاهات نحو المعاقين) دلالات صدق مختلفة في البيئة المصرية (القريطي، 1992) مثل صدق المحتوى والصدق التلازمي، ولتأكيد صدق هذا الاختبار قام الباحثان بعرض الأداة على لجنة محكمين متخصصين، مكونة من (8) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال، ومن تخصصات علم النفس التربوي، والتربية الخاصة والإرشاد النفسي. وقد أجمعوا على ملاءمة الأداة لأغراض الدراسة دون أية تعديلات.

كما قام الباحثان بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (120) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة الذين يتشابهون مع أفراد الدراسة الحالية في المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على كل بعد (مقياس فرعي) من الأبعاد الثلاثة (خصائص المعاقين وقيمتهم، وتكوين العلاقات والتفاعل الاجتماعي، ورعاية المعاقين)، والدرجة الكلية على المقياس ككل، وكانت معاملات الارتباط لأبعاد

يلاحظ من الجدول رقم (2) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الأداء القبلي والبُعدي لأفراد عينة الدراسة. فكان المتوسط الحسابي للأداء القبلي الكلي (125.73) بانحراف معياري (12.928). أما المتوسط الحسابي للأداء البُعدي الكلي فكان (150.53) وبانحراف معياري (12.368). إلا أن نتائج اختبار (ت) تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والبُعدي لأفراد عينة الدراسة. وبالرجوع إلى قيم المتوسطات لأفراد عينة الدراسة الموضحة في الجدول رقم (2) تبين أن المتوسط الحسابي للأداء البُعدي (150.53) أعلى من المتوسط الحسابي للأداء القبلي (125.37). أي أن الفرق يعزى إلى تدريس مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

ونص السؤال الثاني في هذه الدراسة على ما يأتي :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة

نحو المعاقين تعزى إلى الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأداء البُعدي لأفراد عينة الدراسة واختبارات (ت) للأداء الكلي البُعدي، والأبعاد الفرعية لاتجاهات الطلبة نحو المعاقين على حسب متغير الجنس، كما هو مبين في الجدول رقم (3).

جدول (3): نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في الأداء البُعدي لأفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو المعاقين والمقياس الكلي تبعاً لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
خصائص	ذكور	54.39	5.199	2.545	0.12
المعاقين	إناث	57.51	5.224		
تكوين العلاقات	ذكور	50.92	4.987	0.848	0.398
	إناث	51.98	5.378		
رعاية المعاقين	ذكور	40.74	3.266	1.769	0.079
	إناث	42.01	3.022		
الكلي	ذكور	146.05	11.906	1.897	0.060
	إناث	151.51	12.306		

يلاحظ من الجدول رقم (3) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الأداء البُعدي لأفراد عينة الدراسة، إلا أن نتائج اختبارات (ت) لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المعاقين تعزى إلى الجنس.

ونص السؤال الثالث من هذه الدراسة على ما يأتي : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المعاقين تعزى إلى التخصص الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأداء البُعدي لأفراد عينة الدراسة، ونتائج تحليل التباين الأحادي للأداء الكلي البُعدي والأبعاد الفرعية لاتجاهات الطلبة نحو المعاقين تبعاً لمتغير التخصص، كما هو مبين في الجدول رقم (4).

والعوامل المسببة لكل إعاقة، وخصائصهم النفسية والاجتماعية والمعرفية واللغوية، والاعتبارات التي يجب مراعاتها في تربية هؤلاء الأفراد ورعايتهم من خلال المراحل العمرية المختلفة.

ويمكن وصف هذا المساق بأنه برنامج شامل للمعلومات والمعارف حول عالم المعاقين. وتضمنت موضوعات المساق: مفهوم الإعاقة، وفئات الإعاقة، ومفهوم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وكيفية التعرف إليهم. كما تناول المساق موضوعات خاصة بفئات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (التخلف العقلي، وصعوبات التعلم، والإعاقة الجسمية والصحية، والإعاقة البصرية، واضطرابات التواصل، واضطرابات السلوك)، من حيث تعريفها وتصنيفاتها والعوامل المسببة، وخصائص أفرادها وأساليب رعايتهم. واعتمد الكتاب الموسوم بـ (مدخل إلى التربية الخاصة، 2005، تأليف جمال الخطيب ومنى الحديدي) مرجعاً أساسياً للمساق.

كما تم تعريف طلبة المساق بفئات مختلفة من الإعاقة من خلال الزيارات الميدانية لمراكز تعنى بشؤون الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مثل: جمعية الجنوب للتربية الخاصة، وجمعية الحسينية لرعاية وتأهيل المعاقين، وجمعية البتراء للتربية الخاصة. وتم تدريس المساق (9 وحدات دراسية) بأسلوب المحاضرات، والمناقشات، والحوارات الصفية، إلى جانب الاهتمام، والتشجيع المتواصل لطلبة المساق على القراءة الحرة في مجال التربية الخاصة، وإعداد بحوث وتقارير حول الموضوعات المختلفة التي يتضمنها المساق، حيث خصصت بعض اللقاءات (المحاضرات) الصفية لمناقشة تقارير وبحوث الطلبة.

نتائج الدراسة

نص السؤال الأول في هذه الدراسة على ما يأتي :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والبُعدي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو المعاقين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأداء القبلي والبُعدي لأفراد عينة الدراسة، واختبارات (ت) للأداء الكلي، والأبعاد الفرعية لمقياس الاتجاهات نحو المعاقين، كما هو مبين في الجدول رقم (2).

جدول (2): نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق بين الأداء القبلي والبُعدي لأفراد الدراسة على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو المعاقين والمقياس الكلي القبلي والبُعدي

الأبعاد	الأداء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
خصائص	قبلي	50.12	4.708	10.416	0.000
المعاقين	بعدي	56.65	5.336		
تكوين	قبلي	43.66	4.28	14.178	0.000
العلاقات	بعدي	51.79	5.306		
رعاية	قبلي	31.95	4.484	20.747	0.000
المعاقين	بعدي	41.79	3.092		
الكلي	قبلي	125.73	12.928	15.824	0.000
	بعدي	150.53	12.368		

لذا كان تحسن الاتجاهات لدى أفراد الدراسة ظاهراً بدلالة إحصائية وفقاً لمتغير تدريس مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث لم يسبق لهم أن تعرضوا لمثل هذه المحاكاة، فهم نتاج مجتمع لم يعتد على تنمية هذه الاتجاهات بشكل كاف سواء أكان داخل المدرسة أم خارجها.

وتطلبت معظم الدروس والموضوعات المتضمنة في خطة المساق من الطلبة النظر إلى الموقف أو الخبرة، وتنظيم البيانات والخبرات في أبنيتهم ومخططاتهم المعرفية، والانفعالية، والذهاب إلى ما وراء المعلومات المعطاة من خلال الانتباه إلى ما سيحدث للمعاق مستقبلاً، وإيجاد العديد من الحلول لمشكلات المعاقين. وعليه فإن الخبرات التعليمية التي اكتسبها الطلبة من التفاعل مع المادة التعليمية ذات محتوى جديد (أفكار ومفاهيم ومواقف) لم يألفه الطلبة من قبل، مما أثار لديهم الدافعية نحو العمل مع المهمات التعليمية في المساق، وشجع على تنمية اتجاهاتهم نحو المعاقين.

ويمكن القول إن المتغير المستقل (مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة) بما يحويه من معلومات أدى إلى إحداث التغير في الاتجاهات نحو المعاقين كمتغير تابع. حيث تعدّ المعلومات من الأساليب المهمة في تغيير الاتجاهات، كونها تتيح الفرص لفهم موضوع الاتجاه بصورة أفضل، مما يساهم في تغيير الأفكار والآراء والمعتقدات حوله. أي إنها تعمل على تغيير الاتجاهات بدرجة عالية من الموضوعية (Gergen & Gergen, 1981). وعليه فإن التغير الحاصل في الاتجاهات نحو المعاقين يرجع لعدة عوامل من بينها:

- الدور الإيجابي لطلبة المساق في العمل على المحتويات، والموضوعات المتنوعة التي تم طرحها خلال المحاضرات التدريسية، حيث أظهرها مشاركة فاعلة في عملية التعلم في أثناء توزيع مهام المادة التدريسية، فهم الذين يفكرون ويجيبون، ويحللون، ويقدمون وإدارة مدرس المساق. كما أن إجراءات التدريس كانت مثيرة لدافعية الطلبة، أي إنهم وجدوا متعة في أثناء التدريس.
- فاعلية المساق التدريسي في استغلال قدرات الطلبة (المعرفية، والانفعالية والشعورية) واندماجها في محصلة واحدة، وبالتالي فإن العمل الجماعي وفق جلسات تعليمية منظمة يمكن أن يساهم في تنمية اتجاهاتهم نحو المعاقين.
- المناخ التعليمي السائد في أثناء تدريس محتويات المساق الذي وفّر الباحثان، وامتاز بإعطاء مساحة كبيرة من الحرية، والبعد عن النقد، والتقييم لإجاباتهم واقتراحاتهم، حيث يصغي الطلبة بعضهم إلى بعض باحترام، ويبينون على أفكار بعضهم، خصوصاً تلك التي تصاغ على صورة (ما شعورك)؟. قدم اقتراحاتك. ما الحلول المقترحة؟ كيف نواجه هذه الإعاقة؟. كيف نواجه هذه الإعاقة؟. كيف نفهم المعاق في ضوء إعاقته؟ مما ساعد على تنمية اتجاهاتهم نحو المعاقين.

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في الأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو المعاقين والمقياس الكلي تبعاً لمتغير التخصص

الإبعاد	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
خصائص المعاقين	التربية الخاصة	55.52	5.287	1.509	0.225
	رياض الأطفال	56.43	4.740		
	معلم الصف	57.65	5.578		
تكوين العلاقات	التربية الخاصة	52.46	37.49	1.085	0.341
	رياض الأطفال	50.63	5.589		
	معلم الصف	52.17	5.562		
رعاية المعاقين	التربية الخاصة	41.83	2.713	0.110	0.896
	رياض الأطفال	42.62	2.383		
	معلم الصف	41.75	3.413		
الكلي	التربية الخاصة	149.82	9.964	0.476	0.622
	رياض الأطفال	149.11	11.347		
	معلم الصف	151.57	13.446		

يلاحظ من الجدول رقم (4) وجود فروق ظاهرية محدودة بين متوسطات الأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة، إلا أن نتائج تحليل التباين الأحادي تظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المعاقين تعزى إلى التخصص الأكاديمي.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن هنالك أثراً ذا دلالة إحصائية لتدريس مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في تنمية اتجاهات الطلبة نحو المعاقين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو المعاقين تعزى إلى الجنس أو التخصص الأكاديمي.

لقد أيدت نتائج هذه الدراسة فكرة أن تنمية الاتجاهات وتطويرها ممكنة، إذا ما توافرت المواقف والخبرات التدريسية المناسبة. ويمكن تفسير أثر تدريس مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في تنمية الاتجاهات نحو المعاقين في ضوء ما تتضمنه المواقف التدريسية المعتمدة في المساق من حيث إدارة الحوار، والنقاش، وطرح نماذج واقعية لحياة أفراد معاقين، بالإضافة إلى إعداد وتصميم الأنشطة والزيارات للمراكز والمؤسسات التي تعنى بشؤون الأفراد المعاقين. وعليه فإن المحاكاة بين إجراءات تصميم المواقف التدريسية والأنشطة التعليمية، التي تطرح حالات ومواقف من الحياة الواقعية، والمواقف النفسية، والاجتماعية التي تطرحها أداة الدراسة شجع على تنمية وتطوير الاتجاهات نحو المعاقين؛

- مدة التدريس التي استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً بواقع (18) أسبوعاً وفي حدود (2-3) محاضرات أسبوعياً، والمادة التدريسية الزاخرة بالنصوص المعرفية ذات محتويات مختلفة تمس عالم المعاقين، التي اتصفت بالحدأة، مما أثار اهتمام الطلبة وانتباههم، ودافعتهم نحو العمل على المهمات التعليمية حتى إن الطلبة دخلوا في قضايا واقعية ذات علاقة بمادة التدريس، فقد كانوا يتحدثون عن بعض النماذج من النجاحات المحققة لدى عينات مختلفة من المعاقين الذين وقفوا بكفاح خلال مسيرة حياتهم. كما أنهم لم يظهروا مشاعر الملل والضجر داخل الموقف التدريسي، واستشعر الباحثان مرور الوقت المخصص للمحاضرة التدريسية دون شعور بالملل من قبل الطلبة.

وقد جاءت النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول متفقة مع نتائج دراسة كل من (Walker, 1979; Rothschild, 1978)، الشخص، (1987)، التي أشارت ببياناتها إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتدريس مقرر التربية الخاصة في تنمية الاتجاهات نحو المعاقين.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المعاقين تعزى إلى الجنس؟ إلى الظروف المتسارعة في عالم أصبحت المعرفة والمعلومة، والخبرة في تناول كلا الجنسين، و منها تلك المتوفرة من الخبرات والمعلومات حول المعاقين، فهي ليست حكرًا على أحد الجنسين. ولم تعد هناك قيود ثقافية ونفسية واجتماعية تمنع أحد الجنسين بخصوص الحصول على معرفة تخص المعاقين.

وقد جاءت النتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني متفقة مع ما توصلت إليه دراسة (الكبيسي، 2000، Hodge, et al., 2002)، حيث أشارت ببياناتها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو المعاقين تعزى إلى الجنس. وقد تعارضت النتيجة السابقة مع نتائج دراسة كل من (الطعيمة والبطش، 1984، حسين، 1988، القريطي، 1992، الحاروني وفراج، 1999، الدغيش، 2003)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو المعاقين تعزى إلى الجنس (لصالح الإناث).

أما النتيجة المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المعاقين تعزى إلى التخصص الأكاديمي؟ فيمكن تفسيرها على أساس أن معظم الطلبة المسجلين في مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ومن التخصصات التربوية (التربية الخاصة، ورياض الأطفال، ومعلم الصف) هم من مستوى السنة الأولى في الدراسة الجامعية، وأن هناك تقارباً واضحاً، ومتشابهاً في معارفهم وخبراتهم السابقة حول الأفراد المعاقين، وأن مثل هؤلاء الطلبة في هذا المستوى الجامعي غالباً ما يركزون على المساقات التدريسية المتعلقة بمتطلبات الجامعة، ومتطلبات الكلية، وبعض متطلبات التخصص المدخلي، ولا تتضمن هذه المساقات أية معلومات عن المعاقين.

ومن ثم فليس لدى هؤلاء الطلبة خلفية يُعتمد بها حول المعاقين، فضلاً على أنهم التحقوا بالجامعة ومعلوماتهم متشابهة إلى حد كبير، حيث لا تتوافر في المدارس في مراحلها المختلفة معلومات منظمة حول المعاقين، كما لا يوجد مصدر لمثل هذه المعلومات في المجتمع.

وقد جاءت النتيجة المتعلقة بالسؤال الثالث متفقة مع نتائج دراسة (الحاروني وفراج، 1999) التي أشارت ببياناتها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو المعاقين تعزى إلى التخصص. كما تعارضت النتيجة السابقة مع نتائج دراسة (القريطي، 1992)، التي أشارت ببياناتها إلى وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعاقين تعزى إلى التخصص.

الاستنتاجات والتوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ومناقشة تلك النتائج فإن الباحثين يقدمان الاستنتاجات والتوصيات الآتية:

1- يوجد أثر لتدريس مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في تنمية الاتجاهات نحو المعاقين. وهذا يقودنا إلى توصيات منها:

أ. إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على أثر تدريس مساقات تربوية أكثر تخصصاً (الإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية وغيرها) في تنمية الاتجاهات نحو المعاقين.

ب. إجراء دراسات تجريبية أكثر تحديداً، بحيث تتضمن أثر تدريس مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في تنمية الاتجاهات نحو الإعاقة العقلية، والإعاقة الجسمية، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، وصعوبات التعلم، واضطرابات التواصل، واضطرابات السلوك)، كل واحد على حده.

ج. تدريس مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لجميع طلبة كلية التربية في الجامعات (معلمي المستقبل) دون استثناء، مما يساعد في زيادة تقبلهم للمعاقين، إذ يندفعون إلى مساعدتهم ودمجهم في المدارس التي سيعملون فيها بعد تخرجهم، فضلاً على غرس الاتجاهات الإيجابية نحو المعاقين لدى طلابهم فيما بعد.

2- إن تصميم مواقف تدريبية، وتدرسية في مساق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ينمي الاتجاهات نحو المعاقين، لذا يوصي الباحثان بإجراء دراسات تتضمن أثر التدريب على مواد تربوية إرشادية مستقلة توجه للأفراد والأسر الذين يتوقع تفاعلهم مع المعاق في تنمية الاتجاهات نحو المعاقين، للتأكد من تناسب النتيجة الحالية مع نتائج هذه الدراسات المقترحة.

المصادر والمراجع:

أبو الحسن، سميرة (2002). سيكولوجية الإعاقة ومبادئ التربية الخاصة. القاهرة: جامعة القاهرة.

الجراح، عبد الناصر، وبطينة، أسامة (2005). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو المعاقين وعلاقتها ببعض المتغيرات.

- أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. مجلد (21)، عدد 3، 480-459.
- الحاروني، مصطفى محمد، وفراج، وهمان همام (1999). اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعاقين وفاعلية برنامج في تنميتها. علم النفس، القاهرة.
- حسين، محمود سعود (1988). اتجاهات المعلمين والمعلمات في تربية اربد نحو المعاقين حركياً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى (2005). مدخل إلى التربية الخاصة، عمان : مكتبة فلاح.
- الدغيش، طارق (2003). الاتجاهات نحو المعاقين عند طلبة التربية الخاصة في كلية التربية. مجلة بحوث تعز، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، عدن، العدد (3).
- الزيودي، محمد، عربيات، أحمد، والزغول، أحمد (2006). أثر برنامج تدريبي في تقييم اتجاهات المرشدين نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة الكرك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2(4)، 298-293.
- الشخص، عبد العزيز (1987). أثر مقرر التربية الخاصة في تغيير اتجاهات بعض طلاب كلية التربية. الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث عشر، القاهرة : دار الفكر العربي.
- الطعيمة، فوزي، والبطش، محمد (1984). اتجاهات ومفاهيم الوالدين حول الإعاقة العقلية بالأردن. دراسات الجامعة الأردنية، 11 (6).
- الطواب، سيد (1990). الاتجاهات النفسية وكيفية تغييرها. مجلة علم النفس، القاهرة، العدد 15، ص9-18.
- عودة، محمد (1985). اتجاهات الشباب الكويتي نحو قضايا الوقت والعمل والملكية العامة. المجلة التربوية، الكويت، العدد 7، ص9-41.
- القريطي، عبد المطلب (1992). مقياس الاتجاهات نحو المعاقين. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- القريطي، عبد المطلب (1992). دراسة لاتجاهات طلاب الجامعة نحو المعاقين وعلاقتها ببعض المتغيرات. المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- القماش، مصطفى (2000). الإعاقة السمعية واضطرابات النطق واللغة. عمان : دار الفكر.
- الكبيسي، راضي محمد (2000). اتجاهات الأبناء نحو آبائهم المعاقين. عمان : دار الفكر.
- ليندا، دافيدوف (1988). مدخل علم النفس. ترجمة سيد الطواب وآخرون. القاهرة : الدار الدولية للنشر.
- Bettie, R., Anderson, J. & Antonak, R (1997). Modifying attitudes of prospective educators toward students with disabilities and their integration into regular classrooms. *Journal of psychology*, 13(3), 242-259.
- Dandapani , M.A (2000). *Atextbook of Advanced Educational Psychology*. New Delhi., Anmol Publication pvt.LTD.
- Doods,A (1986). *Handicapping Conditions in children*: London : Bill Gilham Publishing
- Gergen , J ; Gergen ,M (1981) *Social Psychology*. New York : Harcourt Brace Jovancovich, Inc.
- Goldenson, R (1984). *Longman Dictionary of psychology*. New York: long man press.
- Hodge , S. Davis, R. woodard , R & Sherrill, c. (2002). Comparison of practicum types in changing pre-service teachers' attitudes and precived competenc. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19 (2) , 155-171.
- Husen,T.& Postlethwaite, T (1985). *The International Encyclopedia of Education*. U.S.A: Pegramon Press.
- Rothschild, N (1978). Acomparison Of Cognitively and Affectively Oriented In Service Training Prorams On Changing Teacher Attitudes Toward The Handicapped. *DISS ABS* ,39(6), 3517-3518.
- Scruggs,T & Mastropiri,M (1996).Teacher Perception of inclusion , 1958-1995: Aresearch synthesis. *Exceptional children* , 63,59-64.
- Walker, S (1978). The Disabled in Ghana :Status and changes in Information and Attitudes.**DISS ABS**, 39(7), 6074-6074.

ملحق رقم (1)

مقياس الاتجاهات نحو المعاقين

تعليمات

تهدف هذه الإستبانة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو المعاقين. تعرض عليك قائمة من العبارات التي نستعملها لوصف مشاعرنا، وأفكارنا نحو خصائص المعاقين وقيمتهم، وتكوين العلاقات والتفاعل الاجتماعي مع المعاقين، ورعاية المعاقين وتعليمهم. والمطلوب منك أن تقرأ العبارة جيداً لتجيب عنها بالطريقة التي يوضحها المثال الآتي:

العبارة	موافق	متردد	معارض
يسعدني الزواج من معاق (معاقة) بدافع الحب		✓	

فإن كانت إجابتك متردداً، ما عليك إلا أن تضع (✓) في المربع المناسب. ليس هناك إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، إنما الإجابة الصحيحة هي التي تمثل اتجاهك نحو المعاقين فعلاً.

شكراً على تعاونك

الباحثان

البيانات الشخصية

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: ☐ التربية الخاصة ☐ رياض الأطفال ☐ معلم صف

السنة الدراسية: ☐ أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة

الرقم	العبارة	موافق	متردد	معارض
1.	أرى أنه بإمكان المعاق تحمل مسؤولية أسرته وتربية أولاده كغيره من العاديين			
2.	أعتقد أن المعاقين أفراد خطرون يجب على الناس تحاشيهم			
3.	من رأيي أن رعاية المعاقين وتعليمهم واجب إنساني يجب أن نحرص على تحقيقه			
4.	من رأيي أن المعاقين عبء ثقيل على أسرهم ومجتمعاتهم			
5.	أعتقد أن إصابة الفرد بإعاقة لا يقلل من احترامي له بأي حال من الأحوال			
6.	أعتقد أن المعاقين لهم اهتمامات خاصة وهوايات مثلما هو الحال عند العاديين			
7.	أرى أنه من الضروري عزل المعاقين في مراكز ومؤسسات بعيداً عن العاديين			
8.	أعتقد أن الزوجة التي تطلب الانفصال عن زوجها لمجرد إصابته بإعاقة ما تستحق اللوم			
9.	أعتقد أنه من المستحيل أن يتقن المعاق عمله بمستوى كفاية الفرد العادي			
10.	أعتقد أن الرعاية الصحية والاجتماعية للمعاقين حقوق أساسية يجب أن يكفلها لهم المجتمع			
11.	أعتقد أنه بإمكان المعاقين تذوق مظاهر الجمال في الفنون والآداب مثل العاديين			
12.	من رأيي أن اصطحاب فرد معاق إلى حفلة أو رحلة لا يجلب سوى السخرية والحرص			
13.	أرى أنه يجب إتاحة فرص التعليم المناسبة للأطفال المعاقين كغيرهم من العاديين			
14.	أعتقد أن المعاقين يعانون من الشعور بالنقص أكثر من أقرانهم العاديين			
15.	يسعدني الزواج من معاق (معاقة) بدافع الحب			
16.	أرى أن الإعاقة في حد ذاتها لا تمنع الفرد من التفوق في بعض المجالات			
17.	من الأفضل للأسرة التي بها فرد معاق أن تبقى أمره سرا كي لا تفقد احترامها ولا تكون موضع سخرة الآخرين			
18.	أعتقد أن من واجب أجهزة الإعلام الاهتمام بتبصير الناس بقضايا المعاقين وحقوقهم			
19.	أعتقد أن المعاقين لا يصلحون لتولي المناصب القيادية			
20.	أعتقد أن تجنب التعامل مع المعاقين وتحاشيهم عمل غير انساني			
21.	يمكن للمعاق أن يصبح مواطناً فعالاً أن توفرت له سبل الرعاية والتوجيه			

الرقم	العبارة	موافق	متعدد	معارض
22.	أرفض العمل الوظيفي في مؤسسات رعاية المعاقين			
23.	في تصوري أن المعاقين يمكنهم ممارسة النشاطات الرياضية المناسبة والتفوق فيها			
24.	يظل المعاقون عاجزين وأقل مقدرة من العاديين مهما بذلنا في تعليمهم ورعايتهم			
25.	ليس لدى مانع أن تتزوج شقيقتي من شخص معاق أو يتزوج شقيقي من معاقة			
26.	من رأيي أنه يجب بذل كل ما في وسعنا لتحقيق سعادة المعاقين			
27.	لا مانع لدي أن يتعلم احد أبنائي أو أشقائي في فصل به تلميذ أو عدة تلاميذ معاقين			
28.	أعتقد أن المعاقين لا يجلبون إلا الشقاء والتعاسة لأسرهم ومجتمعاتهم			
29.	أرى أن بإمكان المعاقين التفوق تحصيلاً لو أمكن توجيههم دراسياً بما يناسب استعداداتهم			
30.	أعتقد أن المعاقين بطبيعتهم أشخاص متهورون ومندفعون			
31.	أعتقد أنه بإمكان المعاقين أن يعولوا أنفسهم اقتصادياً لو تم تعليمهم وتأهيلهم			
32.	أرفض أن يصحني أحد المعاقين في طريق عام لقضاء أمر من الأمور أو لنزهة ما			
33.	من حق المعاقين أن توفر لهم مزيداً من التسهيلات في استخدام وسائل المواصلات العامة			
34.	ليس بإمكان المعاقين أن يحققوا تفوقاً في أي مجال من المجالات			
35.	أعتقد أن إصابة الزوجة بإعاقة ما ليس مبرراً كافياً لتطليقها			
36.	أعتقد أن المعاقين يعانون من الاضطرابات الانفعالية أكثر من أقرانهم العاديين			
37.	في رأيي أن الإعاقة لا تؤدي بالضرورة إلى عجز الفرد عن تحمل المسؤولية			
38.	أرفض الزواج من معاق (معاقة) مهما كانت الظروف والأحوال			
39.	من الواجب إتاحة المزيد من فرص اختلاط المعاقين واندماجهم مع العاديين			
40.	أعتقد أن الإنفاق على تعليم المتفوقين والعاديين أكثر فائدة للمجتمع من الأنفاق على تعليم المعاقين			
41.	من حق المعاقين أن توفر لهم الأندية الرياضية والفرص لممارسة النشاطات الرياضية المناسبة			
42.	أعتقد أن العاديين أحق بالرعاية والاهتمام من المعاقين			
43.	أنا أرحب بأن يكون لأسرتي علاقات اجتماعية مع أسرة أخرى فيها شخص معاق			
44.	يسعدني أن أتطوع لتقديم الخدمات الممكنة في مجال المعاقين دون أجر			
45.	أعتقد أنه لا يمكن للمعاقين الاستقلال عن الآخرين والاعتماد على أنفسهم			
46.	أرى أن للمعاق حق المشروع في الزواج وتكوين أسرة كغيره من البشر			
47.	أعتقد أنه لا فائدة من وراء تعليم المعاقين			
48.	أرى أن المعاقين يمكنهم النجاح في الوظائف المناسبة لهم بدرجة لا تقل عن العاديين			
49.	يسعدني أن أمارس هواياتي بالاشتراك مع بعض الأفراد المعاقين			
50.	من رأيي أن يتجنب الأطفال العاديون اللعب مع الأطفال المعاقين			
51.	من رأيي أن المعاقين يمكنهم ممارسة أعمال مفيدة لهم ولغيرهم مثل العاديين			
52.	إن منظر الشخص المعاق يثير في نفسي شعوراً بالرهبة والخوف			
53.	أعتقد أن من حق المعاقين الحصول على جميع الامتيازات المعطاة للعاديين في مجالات عملهم			
54.	أعتقد أن الفرد المعاق إنسان فاقده للرأي عديم الفائدة			
55.	يسعدني أن يكون زميلي أو رئيسي في العمل واحداً من المعاقين			
56.	يبدو لي أن موت المعاق هو الحل الناجح لمشكلاته ومشكلات أسرته			
57.	أرحب بإقامة صداقات بيني وبين المعاقين			
58.	أرى أنه من الأصوب أن توجه الدولة ما تنفقه على رعاية المعاقين إلى مشروعات أكثر نفعاً للمجتمع			
59.	يجب أن يحظى المعاقون بعطفنا واهتمامنا			
60.	أعتقد أن المعاق إنسان كسول عديم المبادأة			

إتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو التخصص وعلاقتها بجنسهم ومستواهم الدراسي والتحصيلي

يحيى نصار* و سهى الحسن**

تاريخ قبوله 2007/11/26

تاريخ تسلم البحث 2007/2/4

The Attitudes of Early Childhood Program Students at the Hashemite University toward their Specialization and the Relationship of Attitudes of the Students to Gender, and Academic and Achievement levels

Yahya Nassar, Faculty of Educational Sciences, the Hashemite University, Al-Zarqa, Jordan.

Suha Al Hassan, Queen Rania Faculty for Childhood, the Hashemite University, Al-Zarqa, Jordan.

Abstract: This study aimed at identifying the attitudes of Early Childhood Program Students at the Hashemite University toward their specialization. In addition, the study attempted to examine whether students' attitudes differ significantly according to their gender, academic and achievement levels. This study utilized a questionnaire with 25 items. A cluster random sample composed of 238 students enrolled in early childhood program at the second semester of the academic year 2004-2005 was used. In general the descriptive statistics results revealed some differences in students' attitudes toward early childhood specialization according to variables students' gender, their specializations and their achievement levels. In addition, the results of 3-way ANOVA indicated significant differences in students' attitudes toward early childhood specialization according to their gender, their academic levels, as long as to some interactions between or among the variables students' gender, their academic levels, and their achievement levels. (142 words). **(Keywords:** Attitudes, Early childhood, Program, Gender, Achievement levels.)

والإتجاهات نحوهم وفهمهم والمؤهلات العامة كان لها الوزن الأكبر مقارنة بالعمر، والنوع الاجتماعي عند اختيار المعلمين للعمل مع الأطفال.

ويمكن تصنيف الإتجاهات الى ثلاثة أنماط (مخيمر وميخائيل، 1986 و زهران، 1977): إتجاهات إيجابية: وهي التي تؤيد وتقبل فكرة أو موضوعاً أو موقفاً ما، وإتجاهات سلبية: وهي التي ترفض ولا تؤيد ولا تقبل فكرة أو موضوعاً أو موقفاً ما، وإتجاهات محايدة: وهي التي تتمثل في حيرة الفرد بين سلوك الرضا و سلوك القبول لفكرة أو موضوع أو موقف ما.

إضافة إلى ما سبق، يمكن القول إن الإتجاهات تتميز ببعض الخصائص مثل: أنها مكتسبة ومتنوعة ومتفاوتة في الإيجابية والسلبية، وقابلة للتعديل والتغيير، كما أنها قابلة للقياس. وللإتجاهات ثلاثة أبعاد رئيسية هي (بلقيس ومرعي، 1983)، (McNeil, et al., 1978):

1. البعد المعرفي: وهو عبارة عن المعلومات والحقائق المتوفرة لدى الفرد عن موضوع الإتجاه، وصلت إلى الفرد إما بواسطة التربية، أو التنشئة، أو عن طريق خبراته المباشرة، أو بطريق التواصل الثقافي والحضاري.

ملخص: هدف البحث الحالي إلى التعرف على إتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو التخصص. كذلك حاول البحث الحالي فحص فيما إذا كانت إتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة تختلف تبعاً لجنسهم ومستوياتهم الدراسية ومستوياتهم التحصيلية. ويهدف الإجابة على أسئلة الدراسة تم تصميم إستبانة تضمنت خمساً وعشرون فقرة . وقد تم استخدام عينة عشوائية عنقودية مكونة من 238 طالباً من طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية وقد تم إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي 2004-2005. وأظهرت نتائج الإحصاء الوصفي وجود بعض الفروق في إتجاهات افراد العينة من طلبة تخصص الطفولة المبكرة تبعاً لمتغيرات الدراسة. كذلك أوضحت نتائج تحليل التباين أن إتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص قد تباينت بدرجة دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي وللبعض التفاعلات الثنائية وللتفاعل الثلاثي بين متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمستوى التحصيلي. (136 كلمة) **(الكلمات المفتاحية:** إتجاهات، الطفولة المبكرة، برنامج، جنس الطلبة، المستويات التحصيلية).

مقدمة:

تحدد الإتجاهات مسار حياة الأشخاص بشكل عام، ويشير كل من مكينيل وفولر وإيسترادا (McNeil, Fuller, and Estrada, 1978) إلى أن الإتجاهات ترسم الخطوط العريضة لجوانب متعددة من حياتنا، فهي تزودنا بفهم للعالم عن طريق السماح لنا بجمع المعلومات والأفكار في وحدات متميزة، وتساعدنا في التنكر للأشياء غير السارة في الواقع، وتفسير بعض جوانب الواقع التي لا نهتم بالتمسك بها، كما يمدنا وجود الإتجاهات بالقدرة على التعبير عن قيمنا ومبادئنا. وترتكز دراسة الإتجاهات على الافتراض القائل بأن الإتجاه فعل دافعي يستثير السلوك ويوجهه بطريقة معينة (سوالمة، 1988). فمعرفة إتجاه طلبتنا الدارسين لتخصصات الطفولة المبكرة سيمكننا إلى حد كبير من التنبؤ بأدائهم في سوق العمل والحياة في المستقبل بشكل عام. ففي دراسة قام بها رود Rodd (1997) لدراسة إدراكات معلمي الطفولة المبكرة نحو برامج إعداد معلمي الطفولة المبكرة، وجد أن الخبرة السابقة مع الأطفال

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

** كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، اربد، الأردن.

تتضمن أسئلة مفتوحة تقيس اتجاهاتهم نحو الدور الذي يمكن أن يقوموا به بوصفهم معلمين، ونحو طرق تعلم الأطفال ونحو علاقتهم معهم، أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين أنهوا السنة الأولى والطلبة الذين أنهوا السنة الثالثة من دراستهم بوصفهم معلمين لمرحلة الطفولة المبكرة يشتركون في بعض المعتقدات والاتجاهات العامة إلا أن هذه المعتقدات والاتجاهات تصبح متبلورة أكثر مع الخبرة والتقدم في سنين الدراسة.

وتجدر الإشارة هنا إلى إن مهنة الطفولة المبكرة ودراساتها ليست حكراً على الإناث فحسب، فأعداد الذكور الملتحقين في برامج تربية الطفولة المبكرة والعاملين في هذا المجال، عالمياً، في ازدياد مستمر، وهذا يرتبط ارتباطاً مباشراً بالاتجاهات نحو مهنة تربية الطفولة المبكرة. ففي دراسة قام بها كل من سيفرت وليون (Seifert and Lyons, 1976) لاستطلاع اتجاهات مدراء المدارس في كندا نحو الزيادة في أعداد الرجال الملتحقين بمهنة تدريس الأطفال الصغار. تمت مقابلة مجموعة من مدراء المدارس الابتدائية فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو المعلمين الجدد بشكل عام والذكور العاملين في مجال الطفولة المبكرة بشكل خاص. أظهرت النتائج أن المدراء لم يكونوا مهتمين بالمهارات الخاصة والتدريب بقدر ما كانوا مهتمين أكثر بالصفات الشخصية مثل: الاتجاهات، والدفء، واللفظ، وحب الأطفال، والقدرة على خلق جو من السعادة والفرح في داخل غرفة الصف. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن معظم المدراء عبروا عن أمانهم بأن ينضم عدد أكبر من الذكور المؤهلين والراغبين بتدريس الأطفال الصغار، كما أشار المدراء كذلك إلى أن الذكور العاملين في مجال الطفولة المبكرة يملكون في العادة صفات شخصية تميزهم عن غيرهم.

في دراسة قام بها ستروود وسميث وإيلي، وهيرست (Stroud, Smith, Ealy, and Hurst, 2000) لفحص ادراكات واتجاهات طلاب الجامعة الذكور الدارسين لتخصصات الطفولة المبكرة، حيث تمت مقابلة عدد من الطلاب للتحقق من أسباب اختيارهم لتخصصات الطفولة المبكرة واتجاهاتهم نحو الأسباب التقليدية التي ترتبط بتجنب الذكور لدراسة مثل هذا التخصص. أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذكور كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو التخصص حيث أن معظم الذين تمت مقابلتهم أشاروا إلى أنهم يعتقدون أنه سوف يتم النظر إلى دورهم بشكل مختلف عن دور المعلمات الإناث في مجال الطفولة المبكرة، وأنهم سوف يحصلون على وظيفة بصورة أسهل من الإناث.

وفي دراسة أخرى قام بها روسو وفدر (Russo and Feder, 2001) للتعرف إلى المعوقات التي تواجه الطلاب الذكور الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة، قام الباحثان بالتعرف إلى وجهات نظر أساتذة الطفولة المبكرة في الجامعة ومعلمي الطفولة المبكرة، والمعلمين المشرفين الذين قاموا بتدريس أو الإشراف على الطلاب الذكور الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذكور الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة يواجهون معوقات بسيطة فيما يتعلق بالالتحاق أو إكمال دراستهم. كما

2. البعد الانفعالي: ويشير هذا البعد إلى شعور عام يؤثر في استجابة الفرد لقبول أو رفض فكرة أو موضوعاً أو موقفاً ما. أي أن هذا المكون يرتبط بالتكوين الانفعالي والعاطفي للفرد فهو يتضمن مشاعر الحب والكراهية المرتبط بالاتجاه.

3. البعد السلوكي: وهو عبارة عن مجموعة من الاستجابات السلوكية التي يقوم بها الفرد نحو موضوع ما.

يؤكد التربويون (Young, 2002; Berk, 2003; & Brewer, 2001) على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في حياة الأطفال، فمرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة التأسيس لنمو شخصية الطفل وقدراته المختلفة: الذهنية، واللغوية، والعاطفية، والاجتماعية، والجسدية، وبشكل خاص قدرته على التعلم ورغبته فيه. فنوعية التعلم، والرعاية التي يلقيها الطفل في هذه المرحلة تلعب دوراً هاماً في نمو قدراته وتكيفه، مما يؤثر تأثيراً حاسماً على أدائه التعليمي اللاحق، إذ أكدت الدراسات أن التعليم إذا كان ملائماً لنمو الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة فإن أداءهم التعليمي اللاحق في المدرسة سيكون متقدماً، والعكس صحيح.

ويحقق نمو الطفل وتعلمه بشكل متكامل من خلال البرامج التعليمية الخاصة بالطفولة المبكرة ووسائلها وطرائقها، بما فيها تنظيم البيئة التربوية، وطرائق قياس النمو، والتعلم، وطبيعة العلاقة بين المعلمة والطفل، وبين المعلمة والطفل والأهل. ونظراً لما لهذه المرحلة من أهمية فإن إعداد الكوادر المؤهلة والمدربة للعمل مع الأطفال في هذا العمر المبكر هو هدف مهم، قد لاقى اهتماماً عالمياً متزايداً (Ackerman, 2004). فيجب على معلمي الروضة أن يتلقوا تدريباً متخصصاً في تطور الطفل وتربيته خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وذلك قبل الخدمة وأثناءها. حيث يجب أن يتم اختيار الطلاب الدارسين لتخصصات الطفولة المبكرة بعناية فائقة بحيث يكون لديهم الرغبة أولاً للعمل مع الأطفال، وأن يكون لديهم الاستعداد الأكاديمي الكافي للالتحاق بهذا التخصص الذي يعتبر من أهم التخصصات التربوية على الإطلاق. ففي دراسة وليامز (Williams, 1996) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص، قامت الباحثة بالتحقق من اتجاهات الطلبة الدارسين للطفولة المبكرة نحو التخصص لتحديد الدافع لديهم لدراسة التخصص، والتعرف على أهدافهم المهنية، وآرائهم حول مدرسيهم والبرنامج بشكل عام، أشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو التخصص تكون إيجابية أكثر عندما يكون هناك تطبيقات عملية في ظروف حياتية واقعية ضمن البرنامج الذي يدرسه هؤلاء الطلبة.

أما دراسة لن وسلفرن وجورل (Lin, Silvern, and Gorrell, 1998) والتي كان الغرض منها التحقق من اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة، فقد قام الباحثون بمقارنة إدراكات الطلاب الدارسين عند مرحلتين مختلفتين من مراحل دراستهم، وقد شملت عينة الدراسة (298) من الطلبة الذين أنهوا السنة الأولى والثالثة من دراستهم بوصفهم معلمين لمرحلة الطفولة المبكرة. أكمل المشاركون في الدراسة استبانة

كلية الملكة رانيا للطفولة نحو تخصص الطفولة المبكرة قد ترتبط بطريقة أو نمط تفاعلهم مع البرامج التي تقدمها كليتهم مما قد ينعكس على مستوى تحصيلهم الأكاديمي، إن الافتراض الأساسي هنا هو أن أي تطور أو تحسن في اتجاهات الطلبة نحو تخصص الطفولة المبكرة سيواكبه تحسن وتطور في المستوى التحصيلي للطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن تخصصات الطفولة المبكرة هي تخصصات حديثة نسبياً على مستوى البكالوريوس في جامعاتنا الأردنية بشكل عام والجامعة الهاشمية بشكل خاص، وقد لوحظ في الآونة الأخيرة تباين في اتجاهات الطلبة نحو تخصصات الطفولة المبكرة حيث اعتبر ذلك من وجهة نظر الباحثين مؤشراً يستحق الدراسة، حيث إنه لا تتوافر دراسات تبحث في اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصصات الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية بالرغم مما قد يترتب على ذلك من تأثير كبير على أداؤهم في المستقبل. وبما أن الاتجاهات هي التي تحدد مسار حياة الأشخاص بشكل عام وطريقة استجاباتهم للمثيرات البيئية من حولهم وتأثيرهم كأشخاص في البيئة من حولهم فإن معرفتنا ووعينا باتجاهات طلبتنا الدارسين لتخصصات الطفولة المبكرة قد يمكننا من التنبؤ بأداؤهم في سوق العمل فيما يخص الطفولة والتعامل مع الأطفال. وعليه فإن إعداد الكوادر المؤهلة للعمل مع الأطفال في مراحل نموهم وتطورهم المختلفة خلال سني الطفولة المبكرة هي مسؤولية كبيرة. ومن هنا هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو تخصص الطفولة المبكرة، ومعرفة فيما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) والمستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة) والمستوى التحصيلي (مرتفع، متوسط، منخفض). وذلك من خلال الاجابة عن الاسئلة التالية:

1. ما مستوى اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو هذا التخصص؟
2. هل تختلف اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو التخصص تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي؟
3. هل تختلف اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو التخصص تبعاً لمتغير مستوى السنة الدراسية؟
4. هل تختلف اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي؟
5. هل تختلف اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص تبعاً للتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بين متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة لكونها من الدراسات التي تبحث في اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة في الجامعات

أشارت النتائج إلى أن حوالي 48% فقط من الإناث المشاركات بالدراسة يعتقدن أن كلا من الذكور والإناث لديهم فرص متساوية في الحصول على عمل والتوظيف بعد الانتهاء من الدراسة والحصول على الشهادة الجامعية.

أما بالنسبة للدراسة الحالية وحيث أن كلية الملكة رانيا للطفولة -والتي تضم تخصصين هما : تخصص تربية الطفل وتخصص رعاية الطفل- من الكليات الحديثة نسبياً في الجامعة الهاشمية، فقد كان من الضروري من وجهة نظر الباحثين- رصد درجة فعالية البرامج التي تقدمها هذه الكلية في تكوين اتجاهات إيجابية لطلبتها نحو تخصص الطفولة المبكرة. ومن جهة ثانية وبما أن تخصص تربية الطفل قد ارتبط خطأً بصورة أو بأخرى في المجتمع الأردني بشكل خاص وفي المجتمع العربي بشكل عام بالطالبات الإناث، بمعنى أن هذا التخصص قد يكون مناسباً للإناث أكثر من الذكور وكأن عملية التربية هي من مسؤولية الإناث فقط، من هنا فقد يكون من المهم رصد فعالية البرنامج في تحسين اتجاهات الطلبة الذكور و الإناث والملتحقين في برامج الطفولة نحو هذا التخصص.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن فعالية أي برنامج أكاديمي قد تدرس أو تفحص من خلال تتبع التطور الذي يحدث للطلبة الملتحقين في ذلك البرنامج عبر سنواته المختلفة وهذا المنهج يدعى بالمنهج التطوري الطولي (عودة وملكاوي ، 1987) أو من خلال تتبع التطور الذي يحدث من خلال المقارنة بين فئات متباينة من حيث مدة التحاقها بالبرنامج كان يتم فحص الفروق بين اتجاهات طلبة السنة الأولى في البرنامج واتجاهات طلبة السنة الثانية واتجاهات طلبة السنة الثالثة واتجاهات طلبة السنة الرابعة نحو تخصص الطفولة المبكرة من خلال عينات بحيث تمثل كل عينة طلبة إحدى الفئات المذكورة، وهذه الطريقة تسمى بالدراسات التطورية المستعرضة (العساف ، 1995). لذلك فإن الدراسة الحالية قد اهتمت بمتغير المستوى الدراسي للطلبة وذلك لرصد فيما إذا كان هناك تطور في اتجاهات طلبة تخصص الطفولة عبر سنوات البرنامج المختلفة، وذلك من خلال فحص فيما إذا كانت اتجاهات طلبة تخصص الطفولة في كلية الملكة رانيا للطفولة تختلف تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وبمعنى آخر فقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج التطوري المستعرض في سبيل تحقيقها لهذا الهدف.

وبما أن الاتجاهات قد تلعب دوراً أساسياً في ادراكات الأفراد للعالم المحيط بهم ونمط تفاعلهم معه (McNeil, Fuller and Estrada, 1978)، وبما أنها أيضاً قد ترتبط بالسلوك بمفهومه الشامل، وبالتحصيل على وجه الخصوص الذي يمكن التعامل معه كمجموعة من السلوكات المعرفية والوجدانية والنفس-حركية المتوقعة من المتعلم سواء أثناء تنفيذ البرنامج أو في نهايةته (Oosterhoof, 1994) فقد يكون من المهم فحص فيما إذا كانت اتجاهات طلبة كلية الملكة رانيا للطفولة نحو تخصص الطفولة المبكرة ترتبط بمستوى تحصيلهم الأكاديمي. إذ أن اتجاهات طلبة

متغيرات النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والمستوى التحصيلي على النحو الذي يظهر في جدول رقم (1).

جدول (1): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والمستوى التحصيلي

النوع الاجتماعي	السنة الدراسية	المستوى التحصيلي	العدد
ذكور	أولى	منخفض	4
		متوسط	1
		مرتفع	-
	ثانية	منخفض	6
		متوسط	-
		مرتفع	-
	ثالثة	منخفض	3
		متوسط	1
		مرتفع	-
إناث	أولى	المجموع الكلي للذكور حسب متغير المستوى التحصيلي	13
		منخفض	2
		متوسط	-
		مرتفع	-
		منخفض	14
		متوسط	55
	ثانية	منخفض	4
		متوسط	12
		مرتفع	52
		منخفض	1
		متوسط	20
		مرتفع	60
	ثالثة	المجموع الكلي للإناث حسب متغير المستوى التحصيلي	5
		منخفض	46
		متوسط	167
		مرتفع	10
		منخفض	59
		متوسط	169
		مرتفع	10

أداة الدراسة وجمع البيانات:

بهدف الإجابة عن أسئلة البحث الحالي قام الباحثان بإعداد أداة لقياس اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص. تكونت هذه الأداة من قائمة المعلومات الأساسية (النوع الاجتماعي، التخصص، المعدل التراكمي) ومقياس يتكون من خمس وعشرين فقرة تقيس اتجاهات الطلبة نحو تخصص الطفولة المبكرة (انظر الملحق المرفق بالدراسة) حيث تم قياس اتجاهات الطلبة نحو موضوعات متعددة ومرتبطة بتخصص الطفولة المبكرة. وقد ضم المقياس فقرات إيجابية وفقرات سلبية وقد بنيت جميع الفقرات وفق مقياس ليكرت وبحيث يتكون مقياس الاستجابة من خمسة مستويات هي: أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، أرفض، أرفض بشدة. وقد تم تصحيح الفقرات الإيجابية على النحو التالي: أوافق بشدة = 5، أوافق = 4، لا أدري = 3، أرفض = 2، أرفض بشدة = 1. وقد تم من خلال الحاسب الآلي وبالتحديد برنامج (SPSS) عكس تصحيح (Recoding) الفقرات السلبية وبحيث صححت على النحو التالي: أوافق بشدة = 1، أوافق = 2،

الأردنية، حيث من الممكن لهذه المعرفة أن تعدل من أساليب انتقائنا للطلبة الدارسين لهذا التخصص. بالإضافة إلى ما سبق تبرز أهمية الدراسة الحالية أيضاً في أنها قد تعتبر جزءاً من عملية تقويم برنامج الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية، فهذه الدراسة تسعى لفحص فعالية البرنامج في تطوير الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة الذكور والإناث الملتحقين بالبرنامج، حيث من المتوقع إذا كان البرنامج فعالاً ويقوم بدوره بصورة إيجابية، أن تتحسن اتجاهات الطلبة مع تقدم المستوى الدراسي.

التعريف الإجرائي للمتغيرات:

ورد في هذا البحث عدد من المصطلحات، وفيما يلي التعريف الإجرائي لكل منها:

المستوى الدراسي: السنة الدراسية التي ينتمي إليها الطالب وتعتبر عن عدد السنوات التي قضاها في الجامعة، وقد تم التعامل في هذه الدراسة مع طلبة السنة الأولى، والثانية، والثالثة فقط، وهي المستويات المتضمنة في برنامج الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية حيث أن الدفعة الأولى من الطلبة قد بدأت الدراسة في البرنامج في العام الجامعي 2002-2003.

التحصيل: ويقصد به المعدل التراكمي للطلبة حيث يتم التعبير عنه في الجامعة الهاشمية من خلال مقياس يتراوح من 1-4. المستوى التحصيلي: ويقصد به المستوى الذي يبلغه الطالب في ضوء معدله التراكمي في الجامعة، حيث صنف طلبة أفراد العينة في ضوء معدلاتهم إلى ثلاثة مستويات: مستوى تحصيلي مرتفع، وقد ضم الطلبة الذين تراوحت معدلاتهم التراكمية من 3.5 إلى 4، ومستوى تحصيلي متوسط وقد ضم الطلبة الذين تراوحت معدلاتهم التراكمية من 2.5 إلى 3.49، ومستوى تحصيلي منخفض وقد ضم الطلبة الذين معدلهم التراكمي أقل من 2.5.

الاتجاهات نحو التخصص: ويقصد بها مدى التأييد والقبول لتخصص الطفولة المبكرة الذي يدرسه الطالب، وقد تم التعبير عنها من خلال الدرجة الكلية لأفراد العينة على أداة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية من طلبة السنة الأولى والثانية والثالثة والمسجلين في الفصل الثاني من العام الجامعي 2004-2005. ومن المهم الإشارة هنا إلى وجود فرق كبير بين عدد الطلاب الذكور وعدد الطالبات الإناث حيث أن نسبة الطلبة الذكور في مجتمع الدراسة حوالي 7% ونسبة الإناث حوالي 93% وهذه النسب بحد ذاتها تشير إلى وجود مشكلة حيث يعزف الكثير من الطلبة الذكور في الجامعات الأردنية والجامعة الهاشمية على وجه الخصوص عن دراسة تخصص الطفولة المبكرة.

وتم اختيار العينة عشوائياً وفق الطريقة العشوائية العنقودية (Cluster random sampling) بحيث تم اختيار عشوائياً لبعض شعب مواد تدرس لطلبة السنة الأولى ومواد تدرس لطلبة السنة الثانية ومواد تدرس لطلبة السنة الثالثة، أو شعب مواد يمكن أن تتضمن مستويات دراسية مختلفة ضمن تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية. وقد بلغ حجم العينة 238 فرداً توزعوا على

الاستطلاعية في التطبيق الثاني فقد تم حساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ والذي يشير إلى درجة اتساق أو انسجام فقرات الأداة في قياس اتجاهات الطلبة نحو تخصص الطفولة، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.94)، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية ومقبولة من الاتساق الداخلي.

وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة التي كانت عبارة عن شعب مختارة وفق الطريقة العشوائية من طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية. وقد حرص الباحثان على التنسيق المسبق مع مدرسي الشعب التي تم اختيارها لتكون ضمن عينة الدراسة وحاول الباحثان قدر الإمكان بأن يكونا موجودان في معظم الأحيان لكي يحصلوا- قدر الإمكان- على أعلى درجة من الجدية والدقة في تعامل الطلبة مع أداة البحث. وقد طبقت أداة الدراسة على 250 طالباً وكان العدد النهائي للاستبيانات التي اعتبرت مقبولة هو 238 حيث تم استبعاد 12 استبانة إما بسبب ترك عدد كبير من الفقرات بلا استجابة، أو لوجود نمطية في الاستجابات (Response set) بمعنى أن استجابات بعض الطلبة لفقرات الاستبانة كانت حسب نمط واحد بحيث كانوا يعطوا نفس الاستجابة لجميع أو لعدد كبير من فقرات الاستبانة، وبغض النظر فيما إذا كانت هذه الفقرات إيجابية أو سلبية، مما يوحي بعدم جديتهم في الاستجابة ولوجود تناقض في استجاباتهم.

الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات:

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي تم استخدام بعض أساليب الإحصاء الوصفي وبالتحديد المتوسطات والانحراف المعياري والنسب المئوية حيث تم استخراج النسبة المئوية لتكرار استجابات أفراد العينة على كل فئة من الفئات الخمس التي تضمنها سلم الاستجابة على كل فقرة من فقرات المقياس. وحيث أن الدراسة الحالية تتضمن ثلاث متغيرات مستقلة (النوع الاجتماعي و المستوى الدراسي والمستوى التحصيلي) ومتغير تابع (اتجاهات الطلبة نحو تخصص الطفولة المبكرة)، فقد تم استخدام تحليل التباين ثلاثي الاتجاه (Three-Way ANOVA)، وفي حالة ظهور فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة عند استخدام تحليل التباين الأحادي وخاصة على متغيرات المستوى الدراسي والمستوى التحصيلي وذلك لأنها تتضمن أكثر من مستويين، فإنه قد تم استخدام أسلوب بونفرون (Bonferroni) لإجراء المقارنات البعدية، والسبب في اختيار هذا الأسلوب هو أنه يعدل من قيمة مستوى الدلالة وذلك من خلال تقسيمها على عدد المقارنات البعدية المراد إجرائها وهذا الإجراء يقلل من احتمالية تضخيم قيمة الخطأ من النوع الأول (Howell, 1995). ومن الجدير ذكره أنه قد تم فحص الدلالة الإحصائية لجميع نتائج تحليل التباين دلالة 0.05 وكذلك فإنه قد تم استعراض قيم حجم الأثر لجميع نتائج تحليل التباين. هذا وقد استخدمت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل بيانات هذه الدراسة.

لا رأي لدي = 3، أرفض = 4، أرفض بشدة = 5. وبما أن المقياس قد تكون من خمس وعشرين فقرة، وفي ضوء طريقة التصحيح التي بنيت على أساس أن سلم الاستجابة يتضمن خمس فئات فإن الدرجة الكلية على هذا المقياس تنحصر ضمن المدى من 25 - 125.

وبغرض التحقق من صدق محتوى الأداة وبالتحديد صدقها الظاهري تم عرضها على خمسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية الملكة رانيا للطفولة في الجامعة الهاشمية حيث أبدوا آراءهم حول مدى وضوح العبارات ودرجة ارتباط موضوع كل فقرة من فقرات المقياس بما عرفه الباحثان باتجاهات الطلبة نحو تخصص الطفولة المبكرة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تمت إعادة صياغة بعض الفقرات، وإضافة بعض الفقرات لتضمنها لموضوعات رأى بعض المحكمين أنه يجب أخذها بعين الاعتبار. وتم في هذا السياق أيضاً فحص دلالة الصدق التمييزي

لأداة الدراسة وذلك من خلال تقسيم أفراد عينة الدراسة حسب معدلاتهم التراكمية إلى فئتين، فئة التحصيل المتدني حيث كان معدل طلبة هذه الفئة أقل من أو يساوي الدرجة (2.49) والتي تميز الربع الأدنى أو تعادل المئين الخامس والعشرين للمعدلات التراكمية لجميع أفراد عينة الدراسة. واعتبرت الدرجة (2.9) والتي تميز الربع الأعلى أو تعادل المئين الخامس والسبعون للمعدلات التراكمية لجميع أفراد عينة الدراسة كأساس لتصنيف الطلبة ضمن الفئة العليا، ثم تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لفحص دلالة الفرق بين الفئتين على متغير الدرجات الكلية وجدول رقم (2) يظهر نتائج هذا التحليل.

جدول (2): نتائج اختبار "ت" لفحص دلالة الفرق بين متوسطات فئة التحصيل الدنيا والعليا على متغير الدرجات الكلية

الفئة	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا(العدد 59)	2.17	117	0.03
ع	م	ع	م
16.3	94.7	18.0	87.8

وكما يظهر من خلال جدول رقم (2) فإنه يمكن القول بأن الأداة كانت قادرة على أن تميز وبدرجة دالة إحصائية ($p < 0.05$) بين متوسطات فئة التحصيل الدنيا والعليا، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع الأداة بدلالة صدق تمييزي.

وبعد التأكد من صدق محتوى الأداة تم فحص ثباتها من خلال إجراء دراسة استطلاعية تم فيها اختيار إحدى شعب تخصص الطفولة في كلية الملكة رانيا للطفولة في الجامعة الهاشمية، وذلك وفق الطريقة العشوائية العنقودية وبعد ذلك تم تطبيق الأداة على طلبة تلك الشعبة، وقد طلب منهم تسجيل أرقامهم الجامعية في قائمة المعلومات الأساسية، وبعد أسبوعين تمت إعادة تطبيق الأداة على طلبة تلك الشعبة حيث طلب منهم مرة أخرى كتابة أرقامهم الجامعية وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لطلبة العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني، وقد بلغت قيمته (0.88) مما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بثبات استقرار مرتفع. ومن خلال درجات طلبة العينة

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

بالنسبة للسؤال الأول: ما مستوى اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو هذا التخصص؟

فإنه قد تم استخدام بعض أساليب الإحصاء الوصفي وبالتحديد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس وجدول رقم (3) يظهر هذه النتائج ، كذلك تم استخراج النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة تبعاً لسلم الاستجابة والمكون من خمس نقاط (أوافق بشدة - أوافق - لا رأي لدي - أرفض - أرفض بشدة)، وأخيراً وفي ضوء أن سلم الاستجابة الذي أستخدم لقياس استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس قد تضمن خمس نقاط

(5-1)، فقد تم تصنيف اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو تخصص الطفولة المبكرة في خمس فئات وذلك تبعاً لدرجاتهم الكلية والتي تعتمد على سلم الاستجابة وعدد فقرات المقياس (Tuckman, 1994). وهذا الإجراء مقبول علمياً حيث إنه من الأفضل أن يكون هناك انسجام بين سلم الاستجابة على فقرات المقياس وطريقة تصنيف أفراد عينة الدراسة تبعاً لدرجاتهم الكلية، وحيث أن مقياس الدرجات الكلية في هذه الدراسة يتراوح من (25) إلى (125) وتشكل الدرجة (75) منتصف هذا المقياس فقد تم تصنيف أفراد العينة إلى خمس فئات وذلك على النحو التالي :

اتجاهات إيجابية جداً (100 - 125)، واتجاهات إيجابية (76 - 99)، واتجاهات محايدة (70 - 75)، واتجاهات سلبية (50 - 69)، واتجاهات سلبية جداً (أقل من 50).

جدول (3): يظهر المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس وترتيب الفقرات تبعاً للمتوسطات

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة
1	أشعر بأن تخصص الطفولة المبكرة يلبي طموحاتي	3.46	1.17	18
2	أعتقد بأن تخصص الطفولة المبكرة سيوفر لي فرص عمل	3.79	0.93	7
3	أعتقد أن سماتي الشخصية تؤهلني لدراسة تخصص الطفولة المبكرة	3.71	1.11	10
4	أشعر بأن تخصص الطفولة المبكرة متوافق مع ميولي	3.36	1.30	22
5	أرى أن تخصص الطفولة المبكرة سيساعدني في المستقبل لأداء دوري كأب/كأم	4.52	0.75	1
6	أعتقد بأنني لو تمكنت من الالتحاق في تخصص آخر غير تخصص الطفولة لعلت	2.83	1.36	25
7	أعتقد بأن الفائدة العملية لتخصص الطفولة المبكرة محدودة	3.57	1.19	14
8	أعتقد بأن تخصص الطفولة المبكرة يحتاج إلى سمات شخصية خاصة	3.95	1.01	4
9	أشعر بأن تخصص الطفولة المبكرة من التخصصات المهمة	4.27	0.98	2
10	أشعر بأن عملي مع الأطفال سيكون ممتعاً	3.84	1.13	5
11	أعتقد أن دراسة تخصص الطفولة المبكرة لا تحتاج إلى أفراد يتمتعون بصفات خاصة	3.63	1.13	13
12	أشعر بأن تخصص الطفولة المبكرة لن يوفر لي مكانة اجتماعية مرموقة	3.52	1.25	15
13	أشعر بالإحراج عندما يسألني أحد ما عن تخصصي	3.47	1.41	16
14	أعتقد أن العمل مع الأطفال لا يناسبني	3.46	1.26	19
15	أشعر بالندم بسبب التحاقني في تخصص الطفولة المبكرة	3.73	1.25	9
16	أشعر بالفخر والاعتزاز عند الإعلان عن تخصصي	3.46	1.29	20
17	أعتقد أن تخصص الطفولة المبكرة يساعدني على تطوير شخصيتي	3.84	1.05	6
18	أشعر بالقلق على مستقبلي نتيجة لدراستي لتخصص الطفولة المبكرة	3.34	1.31	23
19	أعتقد بأن تخصص الطفولة المبكرة يجعلني أحظى بالاحترام من الآخرين	3.26	1.03	24
20	أشعر بأنه لا رغبة عندي لدراسة تخصص الطفولة المبكرة	3.47	1.26	17
21	أشعر بالملل عند قراءة الكتب المتخصصة في مجال الطفولة المبكرة	3.46	1.26	21
22	أعتقد أن تخصص الطفولة المبكرة يساعدني على تطوير مهاراتي البحثية	3.71	1.04	11
23	أشعر بالرغبة بمطالعة المجالات المتخصصة في مجال الطفولة المبكرة	3.67	1.14	12
24	أعتقد أن تخصص الطفولة المبكرة يساعدني على تطوير مهاراتي الاجتماعية	4.00	0.97	3
25	بصورة عامة أعتقد بأنني راض عن تخصصي	3.76	1.22	8

والحصول على وظيفة، وهذا ما أكده متوسط درجات أفراد العينة على الفقرة رقم (2) "أعتقد بأن تخصص الطفولة المبكرة سيوفر لي فرص عمل" والذي بلغت قيمته (3.79).

وبصورة عامة ومن خلال متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المقياس فإنه يبدو بأن طلبة التخصص يدركون أهمية تخصص الطفولة المبكرة وخاصة في تطوير مهاراتهم الاجتماعية وإعدادهم للقيام بأدوارهم الاجتماعية كما أنهم يشعرون بأنه قد يعمل على تطوير شخصياتهم وكما أنهم يشعرون بأن هذا التخصص يمكن أن يوفر لهم مجالاً مقبولاً للحصول على وظائف، ويوفر لهم نوعاً من الشعور بالأمان، إلا أن المشكلة الأساسية من وجهة نظر هؤلاء الطلبة قد تتمثل بعدم تفهم الآخرين لأهمية تخصصهم، وهنا يمكن القول بأن طلبة تخصص الطفولة المبكرة ما زالوا بحاجة إلى مزيد من الإعداد النفسي والاجتماعي حتى يصبحوا قادرين على التعبير عن أنفسهم وعن أهمية تخصصهم بالنسبة للمجتمع.

ولمعرفة توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس تبعاً لسلم الاستجابة فقد تم استخراج النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة تبعاً لسلم الاستجابة والمكون من خمس نقاط (أوافق بشدة - أوافق - لا رأي لدي - أرفض - أرفض بشدة).

بصورة عامة يتضح من خلال توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس تبعاً لسلم الاستجابة، أن توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات الإيجابية قد تركزت على استجابة أوافق بشدة وأوافق وأن استجاباتهم على معظم الفقرات السلبية قد تركزت على استجابة أرفض وأرفض بشدة فعلى سبيل المثال توزعت استجابات أفراد العينة على الفقرة رقم (1) "أشعر بأن تخصص الطفولة المبكرة يلبي طموحاتي" وهي فقرة إيجابية على النحو التالي: 18.9% أوافق بشدة، 37.8% أوافق، 23.1% لا رأي لدي، 11.3% أرفض، 8.8% أرفض بشدة، أي أن ما نسبته 56.7% من استجابات أفراد العينة قد تراوحت بين استجابة أوافق بشدة واستجابة أوافق، كذلك بلغت نسبة الاستجابات أوافق بشدة وأوافق على الفقرة الثانية "أعتقد بأن تخصص الطفولة المبكرة سيوفر لي فرص عمل" وهي فقرة إيجابية أيضاً 61.7% . أما توزيع استجابات أفراد العينة على الفقرة السادسة "أعتقد بأنني لو تمكنت من الالتحاق في تخصص آخر غير تخصص الطفولة لفعلت" لو تمكنت من الالتحاق في تخصص آخر غير تخصص الطفولة لفعلت" وهي فقرة سلبية فقد كانت على النحو التالي: 22.3% أوافق بشدة، 21.8% أوافق، 20.2% لا رأي لدي، 21.8% أرفض، 13.9% أرفض بشدة أي أن ما نسبته 44.1% من استجابات أفراد العينة قد توزعت على إستجابتي أوافق بشدة وأوافق بينما توزع ما نسبته 45.9% على بقية نقاط سلم الاستجابة، وهنا يجب الإشارة إلى خصوصية هذه الفقرة، حيث يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن متوسط استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة كان الأدنى مقارنةً بمتوسط استجاباتهم على بقية فقرات المقياس. وتتضح خصوصية هذه الفقرة إذا تم تفحص توزيع

يظهر من خلال جدول رقم (3) أن متوسط اتجاهات أفراد العينة على جميع فقرات المقياس- عدا الفقرة رقم 6- قد كانت أعلى من متوسط سلم الاستجابة للفقرة والذي قيمته (3) وهذا يشير وبصورة عامة إلى أن اتجاهات أفراد العينة نحو برنامج الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية يمكن أن توصف بالإيجابية. وقد كان أعلى ثلاثة متوسطات للفقرات 5 و 9 و 24 على التوالي حيث بلغ متوسط الفقرة رقم (5) "أرى أن تخصص الطفولة سيساعدني في المستقبل لأداء دوري كأب/كأم" (4.52)، وهذا يشير بوضوح إلى أن طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية مدركون لأهمية التخصص في تهيئتهم كأباء وكأمهات من حيث أنه سيزودهم بالمعرفة والمهارات التي قد تساعدهم على أداء أدوارهم الأبوية على أفضل صورة. وقد انسجمت استجابات أفراد العينة على الفقرة رقم (9) "أشعر بأن تخصص الطفولة من التخصصات المهمة" مع استجاباتهم على الفقرة الخامسة حيث بلغ متوسط درجاتهم على الفقرة التاسعة (4.27)، وقد كان ترتيب متوسط الفقرة (24) "أعتقد أن تخصص الطفولة سيساعدني على تطوير مهاراتي الاجتماعية" الثالث حيث بلغت قيمته (4) وهذا ينسجم مع اعتقاد طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية بالأهمية التطبيقية خاصة من الناحية الاجتماعية لهذا التخصص، وكانت هذه النتيجة منطقية حيث أن تخصص الطفولة المبكرة هو من التخصصات الإنسانية والتي تركز على تطوير مهارات اجتماعية لدى طلبة التخصص تمكنهم من التفاعل الإيجابي والحيوي مع محيطهم الاجتماعي. وهذه النقطة تعكس نجاح برنامج الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية في تشكيل اتجاهات إيجابية لدى طلبة التخصص حول فعالية البرنامج في تطوير مثل هذه المهارات الاجتماعية.

كذلك يظهر من خلال جدول رقم (3) أن أدنى ثلاثة متوسطات كانت للفقرات 6 و 19 و 18 على التوالي حيث كان أدنى متوسط للفقرة رقم (6) "أعتقد بأنني لو تمكنت من الالتحاق في تخصص آخر غير تخصص الطفولة لفعلت" وقد بلغت قيمته (2.83) وهذا يعد مؤشراً يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار حيث إنه يشير إلى أن طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية لا يشعرون بأن هذا التخصص يلبي طموحاتهم. وقد أكد هذا التحليل متوسط استجابات أفراد العينة على الفقرة (19) "أعتقد بأن تخصص الطفولة المبكرة يجعلني أحظى بالاحترام من الآخرين" والذي بلغت قيمته (3.26) وبالرغم من أن هذه القيمة أعلى بقليل من متوسط سلم الاستجابة للفقرة والذي تبلغ قيمته (3) إلا أنه لا يمكن من الاستنتاج بأن طلبة تخصص الطفولة المبكرة يعتقدون وبصورة واضحة وجلية بأن تخصصهم يجعلهم يحظون باحترام من الآخرين. أما متوسط درجات أفراد العينة على الفقرة رقم (18) "أشعر بالقلق على مستقبلي نتيجة لدراستي لتخصص الطفولة المبكرة" والذي بلغت قيمته (3.34) فيشير إلى أن طلبة التخصص يشعرون إلى حد ما بأن تخصص الطفولة المبكرة قد يوفر لهم - ولكن ليس بصورة كافية أو واضحة- نوعاً من الإطمئنان على مستقبلهم، والمقصود هنا أن هذا التخصص قد يوفر مجالاً للعمل

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لاتجاهاتهم نحو تخصص الطفولة المبكرة

النسبة المئوية	التكرار	الفئة
38.2%	91	اتجاهات إيجابية جداً
42.9%	102	اتجاهات إيجابية
16.4%	39	اتجاهات محايدة
1.7%	4	اتجاهات سلبية
0.8%	2	اتجاهات سلبية جداً

يظهر من خلال جدول رقم (4) أن ما نسبته 81.1% من أفراد العينة يمكن وصف اتجاهاتهم بالإيجابية نحو تخصص الطفولة المبكرة بينما 16.4% يمكن أن توصف اتجاهاتهم بالمحايدة، و2.5% فقط يمكن وصف اتجاهاتهم بالسلبية نحو التخصص. ويتضح من خلال جدول رقم (4) أن برنامج الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية قد نجح على الأقل من حيث تشكيل اتجاهات إيجابية لدى طلبة التخصص نحو تخصصهم.

أما بالنسبة للأسئلة من 2-5 وهي:

- هل تختلف اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو التخصص تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي؟
 - هل تختلف اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو التخصص تبعاً لمتغير مستوى السنة الدراسية؟
 - هل تختلف اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي؟
 - هل تختلف اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي؟
 - هل تختلف اتجاهات الطلبة الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص تبعاً للتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بين متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي، المستوى التحصيلي).
- فقد تمت إجابتها من خلال استخدام أسلوب تحليل التباين ثلاثي الاتجاه (3-Way ANOVA) والجدول رقم (5) يظهر نتائج هذا التحليل.

جدول (5): نتائج تحليل التباين ثلاثي الاتجاه لأثر كل من متغيرات النوع الاجتماعي للطلبة ومستواهم الدراسي ومستوى تحصيلهم والتفاعلات بينها على اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو التخصص

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلي	قيمة مربع إيتا
النوع الاجتماعي	1713.44	1	1713.44	5.21	0.023	0.023
السنة الدراسية	3428.91	2	1714.45	5.21	0.006	0.044
المستوى التحصيلي	125.45	2	62.72	0.19	0.827	0.002
النوع الاجتماعي×السنة الدراسية	2286.33	2	1143.16	3.47	0.033	0.030
النوع الاجتماعي×المستوى التحصيلي	9.39	1	9.39	0.02	0.866	0.000
السنة الدراسية×المستوى التحصيلي	3840.55	4	960.13	2.91	0.022	0.050
النوع الاجتماعي×السنة الدراسية×المستوى التحصيلي	2798.41	1	2798.41	8.5	0.004	0.037
الخطأ	73674.60	224	328.90	-	-	-
الكل	82889.19	237	-	-	-	-

استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرة سلبية أخرى كالفقرة التي تليها مباشرة وهي الفقرة رقم (7) "أعتقد بأن الفائدة العملية لتخصص الطفولة المبكرة محدودة" حيث كانت على النحو التالي: 7.1% أوافق بشدة، 13.9% أوافق، 16.8% لا رأي لدي، 38.2% أرفض، و23.9% أرفض بشدة، أي أن ما نسبته 62.1% من استجابات أفراد العينة قد تراوحت بين استجابة أرفض وأرفض بشدة.

ومن النقاط الهامة التي يجب الإشارة إليها من خلال توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس تبعاً لسلم الاستجابة أن نسبة 68.9% من طلبة تخصص الطفولة يعتقدون بصورة عامة بأنهم راضون عن تخصص الطفولة المبكرة، مقابل 17.7% لا يعتقدون بأنهم راضون عن هذا التخصص. ويجب هنا التوقف عند هذه النقطة حيث إن طلبة تخصص الطفولة المبكرة و بصورة عامة يشعرون بالرضى عن تخصصهم على الرغم من أنهم يشعرون بالإحراج عند الإعلان عن تخصصهم، مما يعني أنهم من جهة بحاجة إلى مزيد من الثقة بأنفسهم، وأنه من جهة ثانية يجب إبراز أهمية هذا التخصص لأفراد المجتمع على المستوى الأكاديمي والإعلامي.

ولمزيد من التوضيح لاتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو تخصصهم فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لتصنيفهم حسب درجاتهم الكلية على أداة الدراسة إلى خمس فئات وهي: اتجاهات إيجابية جداً (100 – 125)، واتجاهات إيجابية (76 – 99)، واتجاهات محايدة (70 – 75)، واتجاهات سلبية (50 – 69)، واتجاهات سلبية جداً (أقل من 50)، والجدول رقم (4) يظهر التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتصنيف السابق.

عمل أو وظيفة في القطاعين العام والخاص أكبر من فرص الطلبة الذكور. ولفحص الفروق بين متوسطات أفراد العينة على مقاييس الاتجاهات تبعاً لمتغير السنة الدراسية تم استخراج المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو تخصص الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير السنة الدراسية وقد وجد أن قيمة متوسط الدرجات الكلية لطلبة السنة الأولى نحو تخصص الطفولة المبكرة يبلغ (89.85) وأن قيمة متوسط الدرجات الكلية لطلبة السنة الثانية نحو تخصص الطفولة المبكرة يبلغ (91.05) و أن قيمة متوسط الدرجات الكلية لطلبة السنة الثالثة نحو تخصص الطفولة المبكرة يبلغ (92.55). ومن الواضح أن متوسط الدرجات الكلية لأفراد العينة نحو تخصص الطفولة المبكرة يزداد كلما زادت خبرتهم في البرنامج بمعنى أن اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص تتحسن وتزداد إيجابية كلما تقدموا في البرنامج. وهذه النقطة تسجل لصالح برنامج الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية والذي تشرف عليه كلية الملكة رانيا للطفولة، حيث أن فإن البرنامج، كما يبدو، قادر على تطوير اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو تخصصهم.

وحيث أن نتائج تحليل التباين في الجدول رقم (5) أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة على متغير اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص تبعاً لمتغير السنة الدراسية فقد تم استخدام أسلوب بونفوروني (Bonforroni) لإجراء المقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة على متغير اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص تبعاً لمتغير السنة الدراسية والجدول رقم (6) يظهر نتائج هذا التحليل.

جدول (6): نتائج المقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة على متغير اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة نحو التخصص تبعاً لمتغير السنة الدراسية

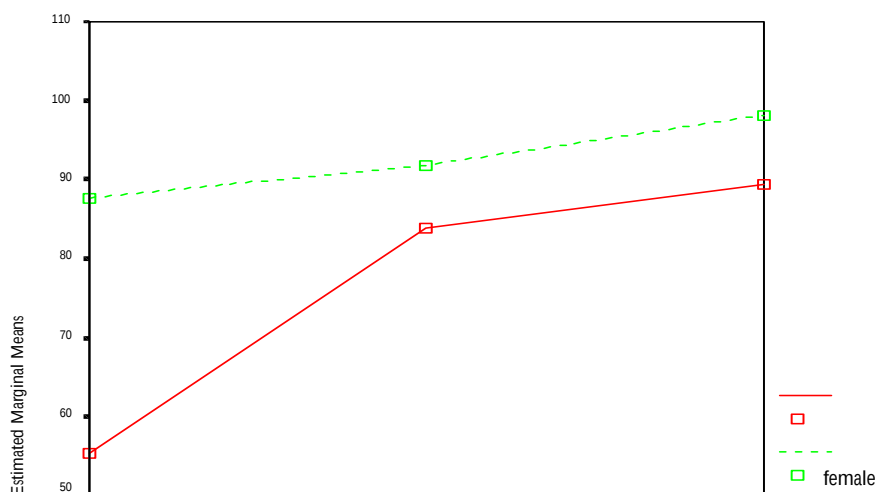
المقارنة	قيمة الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة الفعلي
سنة أولى- سنة ثانية	1.19-	0.135
سنة أولى - سنة ثالثة	2.92-	0.047
سنة ثانية - سنة ثالثة	1.49-	0.114

يتبين من خلال الجدول رقم (6) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً ($p < 0.05$) بين متوسط اتجاهات طلبة السنة ومتوسط اتجاهات طلبة السنة الثالثة على متغير اتجاهات طلبة تخصص الطفولة نحو تخصصهم بينما لم تكن النتيجة دالة إحصائية لبقية المقارنات.

وفيما يتعلق بآثر التفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي والسنة الدراسية على اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة نحو تخصصهم، وحيث أن نتائج تحليل التباين الأحادي المتضمنة في الجدول رقم (5) قد أظهرت أنه دال إحصائياً، فقد كان من المفيد وصف ذلك التفاعل من خلال الرسم البياني، والشكل رقم (1) يظهر هذا الرسم.

يظهر الجدول رقم (5) أن اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية قد تأثرت بدرجة دالة إحصائية ($p < 0.05$) بمتغيرات النوع الاجتماعي والسنة الدراسية والتفاعل الثنائي بين النوع الاجتماعي والمستوى التحصيلي والتفاعل الثلاثي بين النوع الاجتماعي والسنة الدراسية ومستوى التحصيل. وهذا يعني أن اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية تختلف بدرجة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 تبعاً لمصادر التباين المذكورة. كذلك يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن قيمة مربع إيتا تشير إلى أن التفاعل الثنائي بين السنة الدراسية والمستوى التحصيلي يفسر أكبر نسبة من تباين اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية (0.050) يليه التباين المفسر عن طريق متغير السنة الدراسية (0.044) ثم التفاعل الثلاثي بين متغيرات النوع الاجتماعي والسنة الدراسية ومستوى التحصيل (0.037) وأخيراً لم يفسر متغير النوع الاجتماعي سوى (0.023)، ويمكن وصف قيم مربع إيتا لجميع مصادر التباين التي تظهر في جدول رقم (5) بأنها صغيرة. وفي هذا الصدد يشير ستيفنز (Stevens, 1996) إلى إمكانية اعتبار قيمة مربع إيتا كقيمة صغيرة إذا كانت تساوي (0.01) وكقيمة متوسطة إذا كانت تساوي (0.06) وكقيمة كبيرة إذا كانت تساوي (0.14).

وعند استخراج المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو تخصص الطفولة المبكرة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي وجد أن قيمة متوسط الدرجات الكلية للطلبة الذكور نحو تخصص الطفولة المبكرة يبلغ (76.7) وأن قيمة متوسط الدرجات الكلية للطلبات نحو تخصص الطفولة المبكرة يبلغ (93.2) ومن الواضح أن متوسط الدرجات الكلية للطلبات نحو تخصص الطفولة المبكرة أكبر من متوسط الدرجات الكلية لدى الطلبة الذكور. ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى اعتقاد الطلاب الذكور أن تخصص الطفولة المبكرة هو تخصص يناسب الإناث أكثر من الذكور، لذلك نجد أن معظم الدارسين لتخصص الطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية عموماً هم من الإناث والحقيقة هي أن مصدر هذا الاعتقاد هو ثقافة المجتمع التي تزرع في ذهن الطلاب الذكور قيمة عالية ومتميزة لبعض التخصصات والمهن دون غيرها، فالأسرة منذ البداية تعلم الابن أنه إذا أراد أن يكون ناجحاً في المستقبل فيجب أن يصبح طبيباً أو مهندساً أو محاسباً أو أي مهنة من تلك المهن التي تكسبه مكانة اجتماعية مرموقة. في المقابل تزرع الأسرة في ذهن الابنة ضرورة حصولها على الشهادة الجامعية بغض النظر عن التخصص، بل قد تشجع الأسرة الابنة على دراسة تخصص الطفولة المبكرة على أساس أنه قد يساعدها في المستقبل على أداء دورها كأم، وكان تربية الطفل هي من مسؤولية الأم دون الأب، وكأنه حتى لو كان هناك إدراك من قبل المجتمع لدور الأب التربوي، إلا أن هذا الدور لا يستحق أن يدرس الابن في الجامعة تخصص تربية الطفل. وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى اعتقاد الطلبة أن فرص الإناث المتخرجات من تخصص تربية الطفل في الحصول على

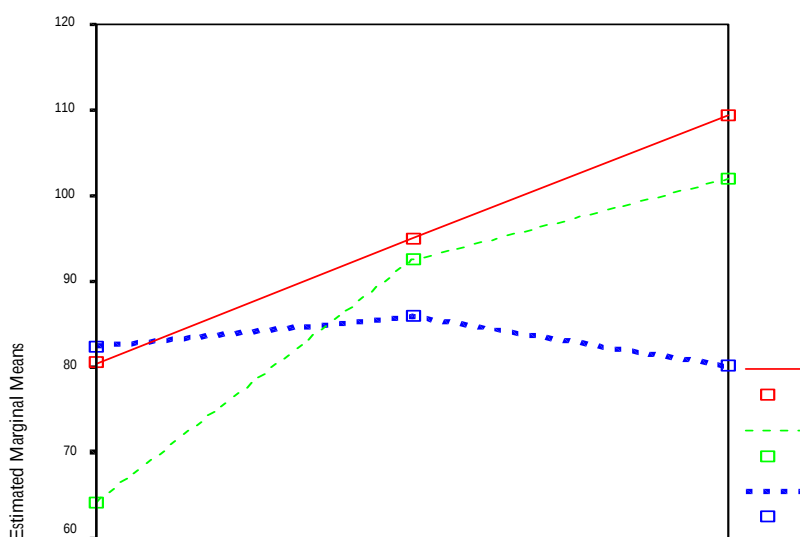


شكل (1)

رسم يوضح التفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي والسنة الدراسية على اتجاهات أفراد العينة نحو تخصص الطفولة المبكرة

الهاشمية في تطوير وتحسين اتجاهات الطلبة وبخاصة أولئك الذين لم يكن بالإمكان وصف اتجاهاتهم. وفيما يتعلق بأثر التفاعل بين متغيري السنة الدراسية والمستوى التحصيلي على اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة نحو تخصصهم، وحيث أن نتائج تحليل التباين المتضمنة في الجدول رقم (5) قد أظهرت أنه دال إحصائياً فقد كان من المفيد وصف ذلك التفاعل من خلال الرسم البياني، والشكل رقم (2) يظهر هذا الرسم.

يتضح من خلال رسم التفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي لطلبة تخصص الطفولة المبكرة وسنتهم الدراسية على متغير اتجاهاتهم نحو تخصصهم أنه في حين كان الفرق كبيراً بين الذكور والإناث بمستوى السنة الأولى، فقد تناقص الفرق بين الفئتين في السنتين الثانية والثالثة. وهذا يشير بوضوح إلى أن الطلبة الذكور يصبحون أكثر إقتناعاً بتخصصهم كلما أمضوا وقتاً أطول في البرنامج وهذا يؤكد على نجاح برنامج الطفولة المبكرة في الجامعة



شكل (2)

رسم يوضح التفاعل بين متغيري السنة الدراسية والمستوى التحصيلي على اتجاهات أفراد العينة نحو تخصص الطفولة المبكرة

عوده، احمد وملكاوي، فتحي، (1987). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصره ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته. الزرقاء

مخير، صلاح، وميخائيل عبده (1968). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

Ackerman, D. J. (2004). States' efforts in improving the qualifications of early care and education teachers. *Educational Policy*, 18 (2), 311-337.

Berk, L. (2003). *Child development* (6th ed). Boston: Allyn & Bacon.

Brewer, J. A. (2001). *Introduction to early childhood education: Preschool through primary grades* (4th ed). Boston: Allyn & Bacon.

Howell, D.C. (1995). *Fundamental statistics for the behavioral sciences* (3rded.). CA: Belmont.

Lin, H. L., Silvern, S. and Gorrell, J. (1998). Early childhood pre-service teachers' beliefs in Taiwan. *ERIC #*: ED429733.

McNeil, E. B., Fuller, G. D. and Estrada, J. (1978). *Psychology Today and Tomorrow*, New York: Harper and Row Publishers.

Oosterhof, A. (1994). *Classroom applications of educational measurement* (2nd ed.). City, NJ: Macmillan Publishing Company.

Rodd, J. (1997). The selection and preparation of early childhood teachers: Perceptions of employers and teachers. *Early Child Development and Care*, (130), 99-110.

Russo, S. and Feder, T. (2001). A preliminary investigation of barriers faced by male early childhood preserves teachers. *Early Child Development and Care*, 170, 57-75.

Selfert, K. and Lyons, W. (1976). Attitudes of principals about early childhood teachers. Manitoba University, Canada. *ERIC #*: ED178172.

Stevens, J. P. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd ed.). NJ: Lawrence Erlbaum.

Stroud, J. C., Smith, L. L., Ealy, L. T. and Hurst, R. (2000). Choosing to teach: Perceptions of male preserves teachers in early childhood and elementary education. *Early Child Development and Care*, (163), 49- 60.

Tuckman, w. Bruce. (1998). *Conducting educational research* (4rd ed.). New York: Harcourt Brace & Company.

Williams, K. C. (1996). Preservice teachers' perceptions of early childhood programs. *Journal of Early Childhood Education*, 17(2), 39-49.

Young, M. (2002). *From early child development to human development* Washington D.C.: The World Bank.

يظهر شكل رقم (2) أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع تزداد اتجاهاتهم إيجابية كلما ازدادت خبرتهم في البرنامج أو كلما تقدموا في البرنامج وبنمط منتظم، أما بالنسبة للطلبة ذوي التحصيل المتوسط فإن اتجاهاتهم أيضاً تزداد إيجابية مع تقدمهم في البرنامج لكن القفزة التي تتحقق في متوسط اتجاهاتهم نحو التخصص من السنة الأولى إلى السنة الثانية أكبر وبصورة واضحة من تلك التي تتحقق من السنة الثانية إلى السنة الثالثة. أما الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض فإن متوسطي اتجاهاتهم نحو التخصص في السنة الأولى والسنة الثانية تبدو متقاربة، والغريب أن متوسط اتجاهاتهم نحو التخصص يتناقص في السنة الثالثة، وقد يرجع ذلك لإحباطهم الناتج عن شعورهم بالفشل من تحقيق درجات مرتفعة في مواد التخصص، وربما تكون هذه الفئة من الطلبة هي الأكثر حاجة للمتابعة من قبل القائمين على البرنامج.

أما بالنسبة للتفاعل الثلاثي بين متغيرات جنس طلبة تخصص الطفولة المبكرة وسنتهم الدراسية ومستواهم التحصيلي على متغير اتجاهاتهم نحو تخصصهم فإنه لن يتم رسمه لأنه يتضمن عدداً كبيراً من الخلايا (18 خلية)، حيث يجب أخذ متوسطات جميع هذه الخلايا بعين الاعتبار وبالتالي ستظهر الكثير من الخطوط المتقاطعة بصورة تجعل من عملية تفسير التفاعل الثلاثي عملية صعبة وعلى كل حال فإنه عند استخراج متوسطات أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والمستوى التحصيلي على متغير اتجاهات الطلبة نحو تخصص الطفولة المبكرة، فقد وجد أن أدنى متوسط قد بلغت قيمته (67.0) وقد كان للطلبة الذكور من مستوى السنة الدراسية الثالثة ذوي المستوى التحصيلي المتدني أما أعلى متوسط فقد بلغت قيمته (109.4) وقد كان للطالبات الإناث من مستوى السنة الدراسية الثالثة ذوات المستوى التحصيلي المرتفع. وتنسجم هذه النتائج مع تلك المشار إليها من خلال التفاعلات الثنائية بين متغيري النوع الاجتماعي والسنة الدراسية من جهة والسنة الدراسية والمستوى التحصيلي من جهة ثانية.

المصادر والمراجع:

بلقيس، احمد، ومري توفيق (1983). الميسر في علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان.

زهران، حامد عبد السلام (1977). علم النفس الاجتماعي، الطبعة الرابعة، عالم الكتب، القاهرة.

سوالمة، يوسف (1988). أثر برنامج الرياضيات على اتجاهات الطلبة في الاردن نحو الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

العساف، صالح (1995) المدخل إلى البحث في العلوم

السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

ملحق

عزيزي الطالب إن الغرض من هذه الأداة هو قياس اتجاهاتك نحو تخصص الطفولة المبكرة، يحتاج هذا المقياس من 10-15 دقيقة لاستكمال الإجابة على فقراته. أرجو منك أن تعبر عن رأيك بصورة صادقة خاصة وأن استجاباتك على هذا المقياس لن تستخدم تحت أي ظرف من الظروف إلا لأغراض البحث العلمي هذا بالإضافة إلى أنه لن يطلب منك إظهار أية معلومات قد تمكن من تحديد هويتك. نشكرك جزيلاً الشكر على تعاونك ومساعدتك في إنجاز هذا البحث.

الجامعة: ☐ الهاشمية ☐ الأردنية
النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى
المستوى الدراسي: ☐ سنة أولى ☐ سنة ثانية ☐ سنة ثالثة ☐ سنة رابعة
المعدل التراكمي:

اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو التخصص

رقم	فقرة	سلم الاستجابة			
		أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أرفض بشدة
1	أشعر بأن تخصص الطفولة المبكرة الطفولة يلي بي طموحاتي				
2	أعتقد بأن تخصص الطفولة المبكرة سيوفر لي فرص عمل				
3	أعتقد أن سماتي الشخصية تؤهلني لدراسة تخصص الطفولة المبكرة				
4	أشعر بأن تخصص الطفولة المبكرة متوافق مع ميولي				
5	أرى أن تخصص الطفولة سيساعدني في المستقبل لأداء دوري كأب/كأم				
6	أعتقد بأنني لو تمكنت من الالتحاق في تخصص آخر غير تخصص الطفولة لفعلت				
7	أعتقد بأن الفائدة العملية لتخصص الطفولة المبكرة محدودة				
8	أعتقد بأن تخصص الطفولة المبكرة يحتاج إلى سمات شخصية خاصة				
9	أشعر بأن تخصص الطفولة المبكرة من التخصصات المهمة				
10	أشعر بأن عملي مع الأطفال سيكون ممتعاً				
11	أعتقد أن دراسة تخصص الطفولة المبكرة لا تحتاج إلى أفراد يتمتعون بصفات خاصة				
12	أشعر بأن تخصص الطفولة المبكرة لن يوفر لي مكانة إجتماعية مرموقة				
13	أشعر بالإحراج عندما يسألني أحد ما عن تخصصي				
14	أعتقد أن العمل مع الأطفال لا يناسبني				
15	أشعر بالندم بسبب التحاقني في تخصص الطفولة المبكرة				
16	أشعر بالفخر والاعتزاز عند الإعلان عن تخصصي				
17	أعتقد أن تخصص الطفولة المبكرة يساعدني على تطوير شخصيتي				
18	أشعر بالقلق على مستقبلي نتيجة لدراستي لتخصص الطفولة المبكرة				
19	أعتقد بأن تخصص الطفولة المبكرة يجعلني أحظى بالاحترام من الآخرين				
20	أشعر بأنه لا رغبة عندي لدراسة تخصص الطفولة المبكرة				
21	أشعر بالملل عند قراءة الكتب المتخصصة في مجال الطفولة المبكرة				
22	أعتقد أن تخصص الطفولة يساعدني على تطوير مهاراتي البحثية				
23	أشعر بالرغبة بمطالعة المجالات المتخصصة في مجال الطفولة المبكرة				
24	أعتقد أن تخصص الطفولة المبكرة يساعدني على تطوير مهاراتي الاجتماعية				
25	بصورة عامة أعتقد بأنني راض عن تخصصي				

حيث يتم إجابة كل سؤال وبصورة

الإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا كما يدركها معلم الصف والمدير والمرشد المدرسي: دراسة مقارنة*

أسماء بني أحمد** و عدنان فرح***

تاريخ قبوله 2007/11/26

تاريخ تسلم البحث 2007/4/3

Emotional Abuse to Early Elementary School Students as Perceived by Class Teachers, Principals, and School Counselors: A Comparative Study

Asma Bani-Ahmad, Directorate of Education, Ministry of Education, Jerash, Jordan

Adnan Farah, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract: The main objective of this study was to investigate class teachers', school counselors' and school principals' perception of child emotional abuse embedded in the activities of class teachers. The perception of the three groups was compared internally on one hand, and externally with a reference group on the other. To achieve this purpose, 40 schools out of 55 in the First and Second Irbid Directorates which have the first three classes and a counselor were semi-randomly selected. Three class teachers were selected from each school and a sample of 20 yarmouk university faculty members were selected to form the reference group. Child emotional abuse scale was constructed based on literature review and child abuse scales in general which include varieties of items or subscales of emotional child abuse. The procedures of construction support the validity and reliability of the scale which has in its final form 53 items, each of 5 ratings (extreme abuse, significant abuse, low abuse, slight abuse, and no abuse) covering many aspects like degrading, terrorizing, disciplining, ignoring, rejection, isolation, denying emotional responsiveness, corruption, dissocializing, exploiting, and over-expectation. The literature of this study and the procedures of this scale construction revealed that developing or constructing a unique emotional child abuse is an important step in the field of research in this track. The scale was administered to the sample which eventually contained 108 class teachers, 34 counselors, and 36 principals. The data of ratings were statistically and logically manipulated, then many conclusions were drawn and recommendations were advanced. The means of ratings of the four groups show that all the scale items were charged by some specific level of emotional abuse. The reference group was highlighted by ten items of extreme emotional abuse with the highest average within 3.0 to 3.4 subintervals, while the means of the other three groups were within lower subinterval from 2.5 to 2.5. The variance of ratings was statistically different: the variance of the reference group shows that ratings were highly homogenous compared to the counterpart variance of the other three groups. From another point of view, the real ratings means were statistically compared with the hypothesized scale mean. The results revealed that the seeds of emotional child abuse exist in thinking and perception through verbal and non-verbal acts of class teachers. These seeds may grow if this kind and level of perception is negatively supported by similar perception of counselors or/and principals. Many items were rated by class teachers revealing that it is considered as normal behavior which is the opposite of the perception of the other groups from a relative points of view. But the results in general reveal that the roles of school counselor and school principals compared with the local reference group should be more sensitive to the side effects of child emotional abuse. (**Keywords:** Abuse, Emotional abuse, Child, School, Counseling).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى إدراك كل من معلم الصف والمرشد المدرسي ومدير المدرسة للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته. وتقارن هذه الدراسة بين إدراكات الفئات الثلاث مقارنة داخلية، بالإضافة إلى المقارنة مع مجموعة مرجعية للكشف عن مدى التوافق في هذه الإدراكات. ولتحقيق ذلك، تم اختيار 40 مدرسة من أصل 55 مدرسة تابعة لمديرتي تربية إربد الأولى والثانية وفيها الصفوف الثلاثة الأولى، وقد كان الأساس في اختيار عينة معلمي الصف هو عينة المرشدين، حيث تم اختيار المدرسة التي يتوفر فيها مرشد وبواقع ثلاثة معلمين من كل مدرسة على الأقل من معلمي الصف. تكونت عينة الدراسة النهائية من 108 معلم صف و36 مديراً و34 مرشداً و20 عضو هيئة تدريس من كلية التربية بجامعة اليرموك لتمثل المجموعة المرجعية. وقد تم استخدام مقياس خاص بالإساءة الانفعالية يتكون من 53 فقرة بتدرج خماسي. أشارت متوسطات التقديرات للفئات الأربعة على المقياس أن جميع الفقرات تحمل إساءة انفعالية، إلا أن المجموعة المرجعية انفردت بعشر فقرات واقعة ضمن مستوى إساءة انفعالية كبيرة جداً، وبمتوسط عام ضمن الفئة الفرعية (3.0-3.4) من الفئة الرئيسية (كبيرة) على تدرج رقمي من 0-4، بينما وقعت جميع المتوسطات للفئات الثلاثة الأخرى ضمن المدى (2.5-2.9)، وبمقارنة المتوسطات الفعلية بالمتوسط الافتراضي 2.5/4 تبين أن جميع الفروق للمتوسطات في الفئات الأربع أعلى إحصائياً من الوسط الافتراضي، إلا أن المجموعة المرجعية بالنسبة لهذا الفرق هي الأعلى. وقد عكست النتائج مؤشرات على وجود بذرة الإساءة الانفعالية في تفكير معلمي الصفوف وإدراكهم، وبنسبة أقل بين المديرين والمرشدين. كما أشار تحليل إجابات المرشدين على الأسئلة المفتوحة إلى السطحية في التعامل مع هذا الموضوع. ويشير مجمل النتائج إلى أهمية التعريف بالإساءة الانفعالية للطفل، وإثراء برامج تأهيل معلمي الصف والمديرين والمرشدين ضمن هذا الإطار. (الكلمات المفتاحية: إساءة، إساءة انفعالية، طفل، مدرسة، إرشاد)

خلفية الدراسة

العملية التربوية عملية معقدة وحساسة لأن الطفل يشكل محورها وأساسها، ولكل مرحلة من مراحله العمرية متطلبات خاصة، كما أنها متميزة في درجة حساسيتها ودقتها في ضوء الخصائص المتعلقة بالنمو الجسمي والفسولوجي والحركي والحسي والعقلي واللغوي والانفعالي والاجتماعي والجنسي للطفل. وبالرغم من أهمية كل مرحلة من المراحل العمرية، إلا أن الصفوف الأولى من المرحلة الأساسية (مرحلة الطفولة المتوسطة من 6-9 سنوات) تتميز بأهمية خاصة، ذلك أنها المرحلة التي تتبلور فيها الأسس المتعلقة بشخصية الطفل فينتقل فيها من البيت إلى

* مستل من رسالة ماجستير للباحث الأول في الإرشاد النفسي/ جامعة اليرموك.

** مديرية تربية جرش/ وزارة التربية والتعليم، جرش، الأردن.

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

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، إربد، الأردن.

ومدى اهتمامه بحقوق الطفل والمعايير التربوية التي يقيس عليها أو ينطلق منها على المستوى المحلي أو القطري أو العالمي، وقد يتم تعديل التشريعات أو إصدار تشريعات وتعميمات في ضوء الممارسات الميدانية للمعلمين، وخاصة عندما يتعدى تأثير الممارسات عتبة معينة، ومنها أساليب العقاب وأشكال الإساءة المترتبة عليها وانعكاساتها المباشرة أو غير المباشرة على الطفل أولاً وعلى المجتمع الذي يشكل الطفل فيه لبنة أساسية، ففي الوقت الذي تقع فيه بعض أنماط الإساءة للطفل ضمن إطار مفهوم العنف في بعض المجتمعات، وتعدّ من الأمور الممنوعة ويتم ملاحظتها قانونياً وفقاً للتشريعات الخاصة بحماية الطفولة، نرى بالمقابل أن الإساءة الجسدية للأطفال بشكل عام لا تزال في بعض المجتمعات تصنف ضمن أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية، مع أنها نمط من أنماط الإساءة للطفل تحت غطاء التأديب والتربية (المعايطة، 2002)؛ وفي هذا تشير دراسة شومبا (Shumba, 2002) إلى أنه في بعض الثقافات تصنف أو تسوّغ الإساءة بأنها من باب تنشئة الطفل وتربيته. وعلى أية حال فهما تعقد مفهوم الإساءة و تباينت وجهات النظر واختلقت الثقافات، فإن صغر حجم الطفل وضعفه وبساطته وحساسيته ومستوى تحمّله لا تحتل تقديم الذرائع والمسوغات للإساءة إليه أو التفكير بالإساءة إليه، فالتحدي هو كيفية صنع المواقف والاستراتيجيات التي تحقق الأهداف التربوية بالحد الأدنى من الإساءات المحتملة في ممارسات المعلمين المُغلّفة بغطاء تربوي.

من جهة أخرى يتزايد الحديث على المستوى العالمي عن حقوق الإنسان بشكل عام وحقوق الطفل بشكل خاص من خلال الإفصاح عن الممارسات التي يمكن أن تفسر بأنها انتهاك لحقوقه. ففي القمة العالمية للأطفال عام 1990 وضعت دول العالم حقوق الأطفال واحتياجاتهم على الأجندة العالمية للتنمية؛ معلنة أنها تؤكد بمصادقتها على اتفاقية حقوق الطفل التزامها بتخصيص الموارد وبرسم الخطط الرامية إلى النهوض بوضع الأطفال، وتقديم التقارير الدورية حول تنفيذها لمثل هذا الالتزام. وفي عام (2002) عقدت الجمعية العامة للأمم المتحدة جلسة خاصة حول الأطفال لمراجعة ما تم إقراره من تقدم في العقد الماضي والاتفاق على رؤية مستقبلية من أجل الطفل. وقد تم خلال هذه الجلسة الاتفاق على التزام عالمي من أجل الأطفال في وثيقة جديدة هي "عالم جدير بالأطفال" (زيدان، 2004). هذا وقد أشار بريانت وملسم (Bryant and Milsom, 2005) إلى أن التشريعات الخاصة بالإساءة للطفل بدأت عام 1963، وهي محددة بالإساءة الجسمية فقط، إلا أنها أصبحت أكثر تنوعاً واتساعاً لتشمل كل ما يمكن أن يقع ضمن إطار الإهمال أو التصرف الذي ينجم عنه أي أذى للطفل سواء كان جسدياً أو نفسياً. حيث نصت المادة (19) من اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989 على أن: "تتخذ الدول جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من جميع أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية أو الإهمال أو المعاملة المنطوية على إهمال أو سوء

المدرسة، ومن غرفته الخاصة إلى غرفة الصف التي سيتفاعل خلال وجوده فيها مع معلمه وزملائه في بيئة جديدة يتوقع أن تكون بيئة مؤثرة إلى حد كبير. وسيخضع الطفل لقواعد لم تكن موجودة في البيت ومواجهة أنظمة وواجبات معينة يتطلبها المنهاج المدرسي. إنها إذن مرحلة البداية في عالم المدرسة، فهي الأساس الذي يتوقع أن ينتقل الطفل منها بثقة عالية إلى المراحل العمرية الأخرى عندما تتحقق شروط التربية المتوازنة والتنشئة الجيدة التي تضمن النمو المتكامل والمتوازن في شخصية الطفل العقلية منها والنفسية والاجتماعية والمعرفية.

يقع الطفل تحت تأثير الكثير من العوامل في البيت والمدرسة وخارجهما. ويتوقع أن يكون تأثير العوامل التربوية الصفية في الصفوف الأولى حاسماً في حياة الطفل، وهي عوامل تتعلق بالمعلم بالدرجة الأولى؛ فللمعلم خصائص أكاديمية ومسلكية وشخصية تنعكس على ممارساته وسلوكاته، وتتفاعل مع الموقف التربوي الصفي بصورة معقدة قد يصعب معرفة انعكاساتها المباشرة وغير المباشرة.

إن هذه المهمة الحرجة والحساسة تتطلب تأهيلاً متميزاً للمعلمين، فقد يجد المعلم نفسه في موقف حرج عندما يلجأ إلى تسويق ممارسات كانت مقصودة أو غير مقصودة وذات تأثير سلبي على الطفل. ومن هنا يتوقع أن يكون لمعلم الصف خصوصية في الجامعات من حيث مكونات البرنامج الأكاديمي والمسلكي النظري والميداني، وهي ضماناً تعني خصوصية في شخصية المعلم ومعايير اختياره لمهنة التعليم في هذه المرحلة الحساسة، لأن هناك خصوصية في طرائق التعليم وطرائق التقويم ومتطلبات التفاعل الصفي وأساليب العقاب والتعزيز.

ومع تغير النظرة لدور المعلم جاء مصطلح (المعلم- المرشد) الذي يبرز عظم المسؤولية التي يتحملها بوصفه معلماً من جهة ومرشداً من جهة أخرى، من هنا فإنه يتوقع أن تتناسب الإساءة للطفل كمّاً ونوعاً تناسباً عكسياً مع مؤهلات المعلم وقدراته وتفهمه لدوره معلماً ومرشداً، ويعرف كيف يكون عوناً ومسانداً لعمل المرشد في المدرسة لا رافداً من روافد المشكلات الإرشادية أو معيقاً من معيقاتها، وهو بالتالي معني بتقييم ممارساته وتطويرها.

وبناء عليه فقد يبنى تعيين المعلم في الصفوف الأولى على افتراض خاطئ وهو أن المعلم قادر على إدراك الانعكاسات السلبية لممارساته وما يمكن أن يقع ضمن إطار الإساءة للطفل، والافتراض نفسه قد ننطلق منه بالنسبة للمرشد وهو قدرته على إدراك ممارسات المعلمين التي يمكن أن يترتب عليها انعكاسات تتبلور بصورة أو بأخرى وتصب بالنهاية في مجال الإساءة للطفل. فقد أشار يونغ (young, 2001) إلى أنه غالباً ما ينطلق المعلمون من افتراض خاطئ (false assumption) وهو أنهم يعرفون تلقائياً كيف يُدرّسون.

وقد يعتمد مدى الاهتمام بالطفل والمتابعة للآثار السلبية للممارسات التي تحمل الإساءة للطفل على ثقافة المجتمع وفلسفته

الفئة العمرية من (6-12) سنة، هذا ويمكن أن يعزى سبب تركز الاساءات الواقعة على الأطفال ضمن هذه الأعمار إلى طبيعة المرحلة العمرية التي تميز هؤلاء الأطفال فهم غير قادرين على حماية أنفسهم من خطر التعرض لهذه الاساءات؛ الأمر الذي يشكل نقطة هامة في تصميم البرامج الكفيلة بحمايتهم (حسن، 2005). وفي هذا الإطار أشار جونز ومكورد (Jones and McCurdy, 1992) في دراستهما إلى أن أطفال العاشرة هم الأكثر عرضة للإساءة.

وقد تبين في تقرير أعدّه المجلس الوطني لشؤون الأسرة حول الصحة والعنف تم من خلاله دراسة ظاهرة العنف المدرسي أن ثلث طلاب المملكة تعرضوا للإساءة، وكان أهم وأبرز أشكال الإساءة التي أخذت أعلى نسبة هي الشتم والتحقير والتخويف والتهديد؛ بينما كان أقل أشكال الإساءة هو الإيذاء الجسدي. كما أن أشكال الإساءة التي تعرضوا لها أدت إلى إحباطهم وضعف دافعتهم للمدرسة وتدني تحصيلهم (المجلس الوطني لشؤون الأسرة، 2005).

لقد عاشت المدرسة الأردنية مرحلة انتقالية بعد صدور تشريعات تضمنت بصورة مباشرة وغير مباشرة منع ضرب الطفل تحت مبرر تحقيق أهداف تربوية، حيث نص البند (8) من الفقرة (ب) في دليل تعليمات الانضباط المدرسي رقم (1) الصادر عن وزارة التربية والتعليم على: "الابتعاد عن العقاب البدني" (دليل الانضباط المدرسي، 1988، ص. 11). وبالرغم من أن المعطيات الميدانية تسوّغ صدور قرارات تعكس رفض مبدأ الإساءة الجسدية للطفل إلا أن ردود أفعال المعلمين كانت متباينة، وكان الشعور القائم على التشكيك بقدرة المعلمين على السيطرة وضبط الصف ملموساً بين المعلمين أنفسهم، مما يعكس الشك بقدرة المعلم على معرفة ما يقع في مجال الإساءة الجسدية، وبالتالي ما قد يترتب عليها من إساءة نفسية، ولذلك فإن التعويض المحتمل للإساءة الجسدية في ممارسات المعلمين قد يلفت الانتباه إلى أشكال أخرى من الإساءة، وإن الشكل المرشح من الإساءة في ضوء أنواع الإساءة التي تشير إليها الأدبيات والدراسات السابقة (Bryant, 2001; Webb and Vulliamy, 2005; and Milsom, 2005) بشكل عام وتفاعل نوع الإساءة مع خصائص المجتمع وثقافته (Shumba, 2002; Dorota, 2003) هو الإساءة الانفعالية. فالعقاب البدني يمكن إدراكه وتصنيفه من حيث الشكل، إلا أنه بالمقابل قد يكون من الصعوبة بمكان إدراك وتشخيص الإساءة الانفعالية للطفل الناتجة من المفردات والإيحاءات والممارسات التي تقع من وجهة نظر المعلم في إطار القوانين ومتطلبات العملية التعليمية، مبرراً ذلك برغبته في تحقيق الأهداف التعليمية، مثلما كان يبرر الضرب واستخدام العصا والإيذاء الجسدي بأشكال مختلفة لإرغام الطفل على الحفظ وتأدية الواجبات المدرسية.

هناك مؤشرات على الإساءة الانفعالية في المدارس الأردنية يلمسها بصورة خاصة الطفل وولي الأمر إذ يتناقلون الحديث بها في عبارات مألوفة مثل: عاقبني المعلم بنسخ الدرس عدة مرات،

المعاملة والاستغلال، بما في ذلك الإساءة الجنسية، وفي سبيل تحقيق هذه الغاية ينبغي أن تشمل هذه التدابير الوقائية إجراءات فعالة لوضع برامج اجتماعية لتوفير الدعم اللازم للطفل ولأولئك الذين يتعهدون برعاية الطفل" (زيدان، 2004).

وعلى المستوى المحلي وفي رؤية جديدة لأطفال الأردن (مجتمع الدراسة) فقد انضم الأردن إلى الحركة العالمية من أجل الأطفال وحماية الطفولة. فضمن مؤتمر وطني للطفولة عقد في عمان نظمته وزارة التخطيط بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) تم وضع إطار عام لاستراتيجية وطنية للطفولة (خطة العمل الوطنية للطفولة من عام 1993-2000) حيث استطاع الأردن من خلال تنفيذ هذه الخطة تحقيق العديد من الإنجازات في عدة مجالات كالمجال الطبي فيما يتعلق بصحة الأم والطفل، والمجال التعليمي فيما يتعلق باستحداث العديد من رياض الأطفال، ومجال حماية الأطفال حيث تم إنشاء إدارة حماية الأسرة في مديرية الأمن العام للحد من الإساءة الواقعة على النساء والأطفال، وتأسيس مشروع حماية الأسرة وإعداد استراتيجية للحد من عمل الأطفال واستحداث وحدة عمل الأطفال لمتابعة تنفيذها (وزارة التخطيط، 1993).

وبما أن مشكلة الإساءة تخص هذه الشريحة من المجتمع (وهم الأطفال) فإنها قد تصبح مشكلة تهدد أمن المجتمع وسلامته، فقد أشار تقرير من مؤسسة نهر الأردن (حسن، 2005) في قراءة لعدد حالات الإساءة الواقعة على الأطفال ما بين الأعوام 1983-1988 والواردة إلى إدارة البحث الجنائي في مديرية الأمن العام 3831 والتي بلغت حالة متوزعة على النحو التالي: 88% إساءة جسدية، 10% إساءة جنسية، 1% إساءات أخرى. وقد وضحت دراسة حسن (2005) بأنه في استعراض هذه النسب يتبين أن الأمر يزداد خطورة إذا ما علم بأن تلك الإحصائيات والنسب تركزت على الإساءة الجسدية والجنسية، في حين أن الإساءة النفسية والإهمال قد لا تؤخذ بعين الاعتبار لصعوبة قياسها بشكل رقمي واضح. وفي قراءة لإحصائية حالات الإساءة للأطفال الواردة إلى مكتب الخدمة الاجتماعية/إدارة حماية الأسرة عام 2000 تبين أن عدد هذه الحالات خلال عام 2000 بلغ 693 حالة، وتوزع هذا العدد على النحو التالي: 52% إساءة جسدية، 18% إساءة جنسية، 29% إساءة إهمال، وقد تم التطرق إلى الإساءة الانفعالية تحت مفردة (الإهمال) مما يدل على أن هذا النوع من الإساءة لم يلق الاهتمام الكافي في بعض المجتمعات ومنها الأردن. وقد أشارت دراسة روديتي (Roditti, 2005) إلى أن الإساءة الناتجة عن الإهمال تشكل مشكلة جوهرية ولموسة حسب إحصائيات دائرة الصحة والخدمة الإنسانية الأمريكية (U.S. Department of Health and Human Services).

أما عن توزيع عدد الأطفال المساء إليهم حسب العمر ونمط الإساءة الواقعة عليهم فقد تبين من إحصائيات مكتب الخدمة الاجتماعية/إدارة حماية الأسرة عام 2000 أن الفئة العمرية الأكثر عرضة لأنماط الإساءة المختلفة (جسدية، جنسية، إهمال) هي تلك

ودلالات الألفاظ والمفردات لديه، والتي تختلف عن بيئة الكبار بمفرداتها ودلالاتها؛ فإن لعالم تربية الاطفال أسراراً لا يمكن اقتحامها بسهولة أو معرفة حقيقتها إلا لمن يواكب تطور العلوم والنظريات التربوية والاجتماعية (زاهر، 2000). وبناء عليه فإن ما يترتب على ردود الفعل العشوائية من الكبار القائمة على عدم تفهم الخصائص النمائية للطفل في كل مراحل نموه بشكل عام يشكل إساءة له- وفقاً للتعريفات المتعددة للإساءة- سواء كانت هذه الخصائص متعلقة بالنمو الجسمي أو الفيزيولوجي أو الحركي أو الحسي أو العقلي أو اللغوي أو الانفعالي أو الاجتماعي.

ومن منطلق دور المعلم في حماية الطفل من الاساءة في المرحلة الأساسية والذي يعد دوراً مركزياً نظراً لطول الوقت الذي يقضيه مع الطفل في هذه المرحلة والتي تجعله أكثر صلة به من غيره (Webb and Vulliamy, 2001) فإنه لا بد من مراعاة معلم الصف لخصائص الأطفال النمائية، كي تكون ردود الأفعال على سلوكيات الأطفال ردوداً صائبة وبعيدة عن الإساءة لهم، تلك الإساءة الناجمة عن عدم التوافق بدلالات الألفاظ ذات الصلة بالخصائص العمرية. فإن بيئة المعلم بمفرداتها ودلالاتها تختلف عن بيئة الطفل بمفرداتها ودلالاتها أيضاً.

أشارت العديد من الدراسات والأدبيات ذات الصلة إلى أن استمرار الإساءة الانفعالية للطفل تؤثر عليه سلباً في عدة أبعاد تتمثل بما يلي:

أولاً: البعد النفسي: حيث يضعف النمو النفسي لديه ويتمثل ذلك بتدني تقديره لذاته وضعف ثقته بنفسه فيصنف نفسه بأنه فاشل وغير قادر على المنافسة والإنجاز (Laura, 2002b; Shumba, 2002; Wayne and David, 2002).

ثانياً: البعد الاجتماعي: ويتمثل بصعوبة تكوين علاقات إيجابية مع الرفاق وتجنب الاختلاط مع الآخرين، والعداونية (Judy, 1990; Oliver, 2001).

ثالثاً: البعد التربوي: حيث يظهر الطفل تراجعاً في الأداء المدرسي، وتزداد مشاكله ذات الصلة بالعملية التعليمية التعلمية، كأن يظهر قلقاً غير عادي في الامتحانات (Judy, 1990; Conlee, 1986). والتأخر الدراسي (Newton, 2001)، فقد أشار عبدالرحيم (1980، ص. 59) إلى أن الكراهية والإهمال ونبذ الطفل ومضايقته أو عقابه بشدة أو تهديده بالطرد أو الحبس قد يسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في إحداث ظاهرة التأخر الدراسي؛ كما أكد الجبالي (2005) على أن الاضطراب الانفعالي الذي قد يعيشه الطفل سواء داخل أسرته أو في البيئة الاجتماعية التي ينمو فيها يعد أحد الأسباب الرئيسية لمشكلة التأخر الدراسي. ويعد الرسوب أو تدني مستوى التحصيل أحد الأبعاد التربوية لتلك المشكلة. كما تعد ظاهرة التسرب من المدارس أحد الأبعاد التربوية للإساءة الانفعالية حيث أكدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1973، ص. 63) بأن سوء معاملة الأطفال وعدم

والمعلم شتمني، وطردني من الصف، وحرمني من الفرصة... مثل هذه السلوكيات المسيئة قد يصعب حصرها في غياب التوثيق للإساءة؛ وربما لا نعرف من هو الطرف المعني، أو الذي يمكن أن يكلف بالتوثيق كخطوة أولى لحماية الطفل من الإساءة الانفعالية؛ فهل يطلب من الأطفال أنفسهم أو أولياء أمورهم تدوين تجاربهم مع المدرسة التي يرسلون إليها أطفالهم. فكم من الأمهات وأولياء أساءوا نفسياً وجسدياً لأطفالهم. وأرغموهم على الذهاب إلى المدرسة، أو اضطروا للدوام مع أطفالهم لتثبيتهم في المدرسة التي نفروا منها ورفضوا الذهاب إليها بعد فترة قصيرة من دوامهم فيها مع أنهم بدأوا متحمسين للذهاب إليها.

يشير الباحثان هنسون وفوسسي (Hinson and Fossey, 2000) إلى أن هناك قاسماً مشتركاً بين الأطفال الذين يأتون من بيئات اقتصادية واجتماعية مختلفة في أنهم يذهبون إلى المدرسة وأنها المكان الذي يوجد فيه المعلم والمرشد والمدير، والمتوقع أن يقوموا بمتابعة الطفل والعناية به، ويفترض بأنهم قادرون على تمييز مؤشرات الإساءة، وقد أشارا إلى أن الحضور المبكر إلى المدرسة والتأخر أو التلكؤ في الوصول إلى البيت بشكل ملفت للانتباه من المظاهر الدالة على الإساءة للطفل في البيت، والسؤال هنا: "وماذا يعني العكس؟"، أي ماذا يعني التلكؤ والتثاقل في الذهاب إلى المدرسة مقابل الانتظار على أحر من الجمر لغياب اليوم المدرسي وخلق الأعذار لمغادرة المدرسة، أو الارتياح لغياب معلم معين، أو اختلاق الأعذار للخروج من حصة معينة، وغير ذلك من السلوكيات.

إن تزايد الحديث في موضوع الاساءة للطفل يجعلنا ندرك بأن الطفل قد يتعرض للإساءة في المدرسة مثلما يتعرض له في البيت مع الاختلاف المحتمل في الشكل والمضمون (Bendicitis, 2004). Jaffe and Segal, 2004). مما يدل على أن الإساءة للطفل بحجمها ونوعها كما تعكسه الدراسات ووسائل الاعلام والوقائع على الأرض في البيت وخارجه تستحق الحملة العالمية والتعبئة الشاملة للحد منها بكافة أشكالها في كل المجتمعات دون استثناء. وبالمقابل، فإنه من السهل أن يستنتج القارئ مدى الاهتمام بالإساءة الجسدية والجنسية تحديداً في بعض المجتمعات مقارنة بالإساءة الانفعالية لعدة أسباب منها تداخل أشكال الإساءة بشكل عام من حيث أثارها على الطفل على المدى القريب أو البعيد (الصايغ، 2005; Shumba, 2002)، وتعدد التعريفات للإساءة الانفعالية وتباينها من ثقافة مجتمع إلى ثقافة مجتمع آخر، وبالتالي عدم وجود تعريف عالمي متفق عليه (Fernandopulle & Newton, 2001; Fernando, 2003). وما يترتب عليها من مشكلة في إعداد مقاييس الإساءة الانفعالية وبالتالي مدى قابليتها للقياس.

من جهة أخرى فإن تحقيق النمو السوي للطفل معرفياً واجتماعياً ونفسياً وجسدياً يتطلب الوعي بخصائص الطفل في المراحل العمرية المختلفة ليكون رد الفعل على ما يقوم به الطفل رداً صائباً ومسؤولاً ومنسجماً مع مستوى النضج ومع بيئة الطفل

ولذلك يشكل تعريف الإساءة بشكل عام والإساءة الانفعالية بشكل خاص وما يمكن أن يقع في إطارها في المجتمعات المختلفة أبرز مشكلة بحثية في مجال الإساءة للطفل لأنها الأساس الذي يحدد مدى الثقة بالنتائج التي تتوصل إليها هذه الدراسات، بالإضافة إلى أنه ما زال قضية جدلية فما يمكن أن يصنف تحت باب الإساءة يمكن أن يقع في باب التربية أو التوجيه للطفل أو العقاب بالمعنى التربوي في مجتمع ما، مما يعني أن الإساءة قد تكون موقفية؛ وللتوضيح بمثال فقد يُنظر إلى مسك معلمة الصف لأذن الطفل بأنه نوع من التَحَبُّب في موقف ما، بينما قد تُفسر بأنها إساءة في موقف آخر. وإنها من الناحية النسبية تعتمد على الثقافات والعادات والتقاليد لمختلف الشعوب، وما زال تعريف الإساءة محوراً من محاور البحث في هذا الإطار.

وقد وردت في الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالإساءة الانفعالية للطفل عدة تعريفات لهذا النوع من الإساءة كان أبرزها:

- ما ورد في دراسة ويني وديفيد (Wayne and David, 2002) في أن الإساءة الانفعالية: أفعال وسلوكيات تمثل إساءة للروح وتأخذ في غرفة الصف الاستراتيجيات التالية: الإهانة والتحقير والتمييز العنصري والتسلط وفقدان الاستقرار والإحساس بالأمان والعزل.
- أما ساندروز وبيكرلوسن (sanders and becker, 1995) فأشارا إلى التعريف التالي للإساءة النفسية (psychological maltreatment): هي كل أفعال وسلوكيات تتفق معايير المجتمع على أنها تؤدي إلى إيذاء نفسي أو سلوكي أو معرفي أو انفعالي أو جسمي للطفل على المدى القريب أو البعيد، يقوم بها فرد أو مجموعة أفراد لهم سلطة ناجمة عن العمر أو الموقع أو المعرفة أو المركز الوظيفي.
- كما عرفها ديبانفلوس وسالوس (Depafilis and Salus, 1992) بأنها : أفعال وتصرفات متكررة أو معززة أو لا مبالاة وإهمال، هذه الأفعال سببت أو يمكن أن تسبب أذى سلوكياً أو معرفياً أو انفعالياً أو عقلياً للطفل.
- وقد أشارت دراسة لورا (Laura, 2002a) ودراسة نيوتن (Newton, 2001) إلى أنه لا يوجد تعريف عالمي مقبول للإساءة الانفعالية إلا أن هناك تعريفات عامة تتلخص في أنها: سوء المعاملة التي تؤدي إلى إعاقة النمو النفسي وتطوره بالأقوال والأفعال، وبينها إساءة تبني على السلطة والسيطرة.
- وعرفها سترأوس وآخرون (Straus,et.al.,1998) بأنها: إساءة لفظية أو سلوكية.
- وعرفها بندكتس وآخرون (Bendicitis, Jaffe and Segal, 2004) بأنها: أي اتجاه أو سلوك أو عجز في التصرف يؤدي إلى إيذاء الطفل عقلياً أو اجتماعياً قد تأخذ مسمى الإساءة اللفظية أو الإساءة العقلية أو سوء المعاملة النفسية،

شعورهم بالأمن والاطمئنان أحد العوامل المسببة لتلك الظاهرة.

رابعاً: البعد السلوكي: المتمثل باللامبالاة والكذب والعدوانية (Bendicitis, Jaffe, and Segal, 2004)

خامساً: البعد الصحي: المتمثل بالضعف العام في البنية الجسدية (Judy, 1990; Conlee, 1986; Newton, 2001.)

بالإضافة إلى ما سبق فقد أشارت الدراسات إلى أن الطفل الذي يُساء إليه عاطفياً يُتوقع أن يكون نفسه ولي أمر مُسيء في المستقبل، وبالتالي فهو يُعيد أو يواصل حلقة الإساءة في المجتمع (Judy, 1990)، وبأن الإساءة الانفعالية مصاحبة أو مولدة لأنواع الإساءات الأخرى (Bendicitis Jaffe and Segal, 2004; Bryant and Milsom, 2005).

وبالإشارة إلى المصطلحات المرادفة للإساءة الانفعالية والمصطلحات المتداخلة معها، ومن خلال الرجوع إلى المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة لوحظ تعدد المصطلحات المرادفة للإساءة الانفعالية أو التي تقع داخل إطارها، وفيما يلي ملخص لتلك المسميات أو المصطلحات المرادفة والدراسات التي أشارت إليها: إساءة عاطفية (الصايغ, 2005) والأذى العاطفي (بيج, 1997) وإساءة نفسية (Sanders and Becker-Lausen, 1995; Shumba, 2003) وإساءة انفعالية (Bryant and Milsom, 2005; Webb and Vulliamy, 2001; Wayne and David, 2002; Shumba, 2002; Depafilis and Salus, 1992; Fernandopulle & Fernando, 2003) وإساءة لفظية (Bendicitis, Jaffe and Segal., 2004; Bryant and Milsom, 2005) وسوء المعاملة النفسية (Bendicitis, Jaffe and Segal., 2004; Newton, 2001; Sanders & Becker-Lausen, 1995; Doyle, 1997) وسوء المعاملة الانفعالية (Doyle, 1997) وإساءة عقلية (Bendicitis, Jaffe and Segal., 2004) والتلف النفسي للطفل (Doyle, 1997).

من جانب آخر فقد أشارت بعض الأدبيات والدراسات إلى إمكانية تداخل مصطلح الإساءة الانفعالية مع مصطلحات أخرى في إطار الإساءة بشكل عام، حيث يتداخل مصطلح الإساءة بشكل عام مع مصطلح "الإهمال" وفسر هذا في أن نتائجهما متشابهة؛ إلا أن الإهمال يعني عدم تقديم عنصر أو أكثر من العناصر الضرورية لنمو الطفل الجسدي والعقلي والاجتماعي (Webb and Vulliamy, 2001; Straus,et.al., 1998) (الصايغ, 2005).

أما بندكتس وزميلاه (Bendicitis, Jaffe and Segal, 2004) فقد أشاروا إلى أن التداخل أكثر وضوحاً بين الإساءة الانفعالية والإهمال العاطفي؛ وعرفوا الإهمال العاطفي بأنه: نقص الدعم العاطفي والحب وعدم الاهتمام بالحاجات النفسية. ويؤكد سترأوس وآخرون (Straus,et.al., 1998) بأن العدوان النفسي يشكل بُعداً يتضمن الإساءة الانفعالية. كما أن الكثير من الدراسات التي صنفت الإساءة الانفعالية ضمن أبعاد (Doyle, 1997) (Oliver, 2001) (Fernandopulle & Fernando, 2003) تحدثت عن "الإهمال" كبعد من أبعاد هذه الإساءة.

من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المخصصة لهذا الغرض.

في ضوء هذا التصور جاءت الدراسة الحالية لتعالج من زاوية مُعَيَّنة الإساءة للطفل (وبالتحديد الإساءة الانفعالية) التي يمكن أن يتعرض لها طفل المرحلة الابتدائية في المدرسة من خلال ممارسات متعددة لمعلم الصف تحمل في طياتها أو تتضمن بصورة مباشرة أو غير مباشرة ذلك النوع من الإساءة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنشأ الحاجة إلى دراسات في الإساءة الانفعالية من المخاطر والأبعاد النفسية والاجتماعية والسلوكية والتربوية والصحية التي تسببها هذه الإساءة للطفل على المدى القريب أو البعيد، والتي لا يسهل كشفها أو قياسها بشكل رقمي واضح كما هو الحال في الإساءة الجسدية مثلاً. هذا بالإضافة إلى شح الدراسات العربية التي تبحث في موضوع الإساءة الانفعالية كُبعدٍ مستقل.

وكما يتضح من خلفية الدراسة فإن التعامل مع الطفل يتطلب الكثير من الحذر في اختيار المفردات واستخدام الایماءات والحركات والتحفظ على الممارسات، إذ أن ما يترتب على ردود الفعل العشوائية من قبل المعلم على ما يقوم به الطفل داخل غرفة الصف سلوكياً أو دراسياً قد يظهر على شكل إساءة للطفل، أو ما يمكن أن يصنف ضمن هذا الإطار وفقاً للتعريفات المحتملة للإساءة الانفعالية الاصطلاحية منها والاجرائية، مما يتطلب تأهيلاً متقدماً لكل القائمين مباشرة على تربية الطفل وتعليمه في هذه المرحلة الحساسة، وللمعلمين والمرشدين بالدرجة الأولى في الإطارين الأكاديمي والمسلكي، ليكون رد الفعل على ما يقوم به الطفل من قول أو فعل رداً صائباً ومسؤولاً ومنسجماً مع مستوى نضجه، ومع بيئة الطفل ودلالات الألفاظ والمفردات لديه. وبالمقابل فإننا لا نعرف الكثير عن مدى إدراك المعلمين لما قد يصدر عنهم من سلوكيات أو ألفاظ أو إيماءات سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، مقصودة أو غير مقصودة، يمكن أن تسيء للطفل بصورة أو بأخرى نفسياً أو تحمل شحنة نفسية سلبية في تأثيرها عليه، كما لانعرف الكثير عن مدى إدراك المديرين والمرشدين للصورة ذاتها. من هنا فقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية من خلال مقياس خاص بالإساءة الانفعالية:

- (1) ما مستوى إدراك معلم الصف للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته مقارناً بإدراك المجموعة المرجعية؟
- (2) ما مستوى إدراك المرشد للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته مقارناً بإدراك المجموعة المرجعية ؟
- (3) ما مستوى إدراك المدير للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته مقارناً بإدراك المجموعة المرجعية ؟

وتمتد من الإهانة اللفظية البسيطة إلى حالة متطرفة من المعاملة القاسية، ومن الأمثلة عليها: التجاهل والرفض ونقص العاطفة أو التعلق الجسدي مثل العناق، و نقص المدح والإطراء والتعزيز الإيجابي، والصراخ في وجهه والتهديد والتخويف والمقارنة السلبية بالآخرين والاستخفاف به والتصغير من شأنه، واستخدام مفردات الازدراء لوصف الطفل ومناداته والتخجيل والإشعار بأنه مذنب واللوم والتوبيخ و العقاب بالوقوف أو الحجز في مكان ضيق.

- ويشير دويل (Doyle, 1997) في دراسته إلى تعريفها بأنها: أفعال تقصير أو إهمال (omissions) وأفعال الارتكاب أو الاقتراع (commissions) التي تقع ضمن إطار معايير المجتمع بأنها ذات تأثير نفسي مدمر مصدرها سلطوي، وهذه الأفعال تعمل على تدمير الوظائف السلوكية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية والنفسية للطفل.
- أما دورتا (Dorota, 2003) فأشار في دراسته عن تعريف الإساءة الانفعالية إلى أن المعايير الثقافية واختلاف مدلول الإساءة الانفعالية من مجتمع لآخر جعلت من الصعب الاتفاق على تعريف موحد لها، حيث أن ما يعتبر مقبولاً أو عادياً في ثقافة أو مجتمع معين يمكن أن يكون شاذاً ومسيئاً في ثقافة أخرى.
- وقد حدد برينت وملسم (Bryant and Milsom, 2005) تعريف الإساءة الانفعالية بأنها: إساءة لفظية أو عقلية تحدثل المضايقة والتهديد والترهيب وتؤدي إلى تدني في تقدير الذات.
- وأكدت نصر (1999) إلى أنه لا يزال من الصعب جداً تعريف الإساءة الانفعالية بالمقارنة مع الإساءة الجسدية أو الجنسية وذلك لغموض هذا النوع من الإساءة، حيث لا توجد علامات ظاهرة وواضحة تظهر للمحيطين بالطفل، ولكن من الواضح أن هذا النوع من الإساءة يمكن أن يؤثر على فهم الطفل لذاته وعلى حياته الانفعالية.
- وبناءً على ما سبق ولأغراض الدراسة الحالية، فإن تعريف الإساءة بشكل عام يتلخص في أنه أي فعل أو سلوك أو اتجاه ضد الطفل يتسبب به فرد أو أفراد ذوي سلطة ناجمة عن العمر أو المعرفة أو المركز الوظيفي، يؤدي إلى إيذائه جسدياً أو عقلياً أو جنسياً أو نفسياً أو اجتماعياً ويحد من نموه وتطوره السوي على المدى القريب أو البعيد. وأن تعريف إساءة معلمة/ معلم الصف الانفعالية للطفل يتلخص في أنه: أي موقف أو سلوك أو ممارسة سواء كانت لفظية أو أدائية أو عقلية ناتجة عن عجز في القدرة التعليمية أو التربوية تحت غطاء أي دور من أدوار معلم الصف في الإعداد والتنفيذ والتقييم والتقبل والتفاعل الصفي تصدر عنه بصورة مقصودة أو غير مقصودة، مباشرة أو غير مباشرة تؤثر على تحصيل الطفل أو على نموه الصحي أو العقلي أو السلوكي أو النفسي أو الاجتماعي على المدى القريب أو البعيد ان يتم قياسها

العينة متوازناً في الفئات الثلاث، ويحقق أغراض الدراسة الحالية.

كما تتحدث هذه النتائج بمدى صحة الافتراضات التالية:

- إن تأثير أي متغيرات دخیلة مثل الخبرة الارشادية أو المؤهلات الأكاديمية من المتغيرات الديمغرافية المحتملة ذات تأثير متوازن في المقارنة، إلا أن هذا يبقى في مجال الافتراض ويمكن أن يترجم الى فرضيات في دراسات لاحقة.
- إن العينات التي تم اختيارها كانت جادة في الإجابة عن فقرات المقياس، وأعطت الوقت الكافي لتوفير الحد الأدنى من دقة التقدير حسب التدرج المطلوب في المقياس.
- إن المستوى العلمي والخبرة الميدانية كافية للتمييز بين مستويات الإساءة في أربع فئات (حسب التدرج المستخدم)، وتحديد ما إذا كانت العبارة تحمل إساءة انفعالية أم لا.
- إن التقديرات التي توفرها المجموعة المرجعية تصلح كمحك للمقارنة على المستوى المحلي.

الدراسات السابقة

إن المتتبع لحركة البحث العلمي في مجال الإساءة الانفعالية يستنتج أنه مجال بحثي قديم نوعاً ما، وخاصة الإساءة الانفعالية للطفل في المدرسة بشكل عام وفي الصفوف الأساسية الأولى بشكل خاص، وأن تعريف الإساءة الانفعالية بحد ذاتها ما زال محوراً من محاور هذا المجال؛ وفيما يلي عرض للدراسات ذات الصلة المباشرة أو غير المباشرة ضمن هذا الإطار:

أجرى كروجمان وكروجمان (krugman and 1984) دراسة هدفت إلى التعرف على سلوكيات المعلمين المسيئة للأطفال انفعالياً في المدرسة والأعراض التي تظهر على الأطفال جراء هذه الإساءة. وأشارت النتائج إلى أن 17 طفلاً كانوا ضحية الإساءة الانفعالية من معلمهم في الصفوف الابتدائية، وقد سجل الضحايا (victims) السلوكيات التالية لمعلمهم: المضايقة والإزعاج المتكرر، الإذلال والقمع والإسكات اللفظي، نعت أو إلصاق صفة، سلوك متقلب ومتناقض للمعلم، الصراخ بوجه الطفل، تشجيع الطفل على مضايقة طفل آخر أو تصغيره أو الاستهزاء به، استخدام الواجبات المنزلية للعقاب. وقد أظهر الأطفال الأعراض (symptoms) التالية: قلقهم الزائد من أدائهم المدرسي (88%)، التحول من فهم الذات الإيجابي إلى السلبي (76%)، الشعور باختلاف في المناخ المدرسي عما كان عليه، حيث أصبحوا ينظرون إلى البيئة المدرسية بأنها غير مرغوبة (76%)، خوف الطفل الدائم من تعرضه لمفردات مسيئة من المعلم (71%)، التشنج والتشاؤم من ذكر المدرسة (35%)، الشعور بالصداع (35%)، الشعور بالأم المعدة (25%)، تراجع النشاط الاجتماعي خارج غرفة الصف (29%)، الكوابيس واضطراب النوم (24%)، اختلاق الأعذار لتجنب الذهاب إلى المدرسة أو رفض الذهاب إليها (24%)، هبوط أو فتور أو تراجع في السلوك العادي (18%). كما أشارت الدراسة أيضاً إلى تحسن

(4) ما مدى التوافق بين إدراك معلم الصف والمرشد والمدير للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته ؟

أهداف الدراسة

في ضوء التصور لمشكلة الدراسة وأساسها النظري وإجراءات قياس الإساءة الانفعالية للطفل ودور معلم الصف والمرشد والمدير ضمن هذا الإطار فإن أهداف الدراسة تتلخص في النقاط الآتية:

1. الكشف عن مدى وعي كل من المرشدين والمعلمين والمديرين عما يمكن أن يندرج تحت مفهوم الإساءة الانفعالية لدى الأطفال في الصفوف الأولى، والكشف عن الممارسات السلبية التي قد تؤدي إلى الإساءة الانفعالية.
2. اطلاع معلم الصف على نماذج من الممارسات التي تحمل إساءة انفعالية للطفل، وحثهم على التفكير في ممارساتهم وتوجيه سلوكياتهم وتحويلها إلى الناحية الإيجابية في التعامل مع الأطفال بمراعاة خصائصهم العمرية وصفاتهم الشخصية .
3. التنبيه لمخاطر الإساءة الانفعالية وآثارها الجوهرية التراكمية على الأطفال ودورها السلبي في غرس اتجاهات وسلوكيات خاطئة لديهم .
4. لفت الانتباه إلى دور المرشد في توثيق الإساءة في السجلات المدرسية، ومتابعة الإجراءات للحد من الإساءة الانفعالية.
5. توجيه أصحاب القرار إلى إصدار التشريعات ذات الصلة بالإساءة الانفعالية وتضمينها في أدلة القوانين والأنظمة والتعليمات على المستوى الوطني بشكل عام وفي المدرسة بشكل خاص، وتحديد العقوبات المترتبة على الإساءة الانفعالية للطفل.
6. فتح الطريق أمام الباحثين لإثراء البحث في مجال الإساءة للطفل بشكل عام والإساءة الانفعالية بشكل خاص داخل المدرسة وخارجها على المستويين الأردني والعالمي.

محددات الدراسة وافتراضاتها:

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي :

- مدى وضوح تعريف الإساءة بشكل عام وتعريف كل نوع من الأنواع المرجحة للإساءة الانفعالية بشكل خاص، وأن هذه التعريفات منسجمة مع تعدد وجهات النظر التي طرحتها الدراسات السابقة وأدبيات الإساءة الانفعالية.
- مدى شمولية مقياس الدراسة لممارسات المعلمات من الأقوال والأفعال المتضمنة للإساءة الانفعالية.
- اقتصار عينات الدراسة المختارة من معلمات الصف والمديرين والمرشدين على المدارس التابعة لمديرتي اربد الأولى والثانية تشمل الصفوف الثلاثة الأولى وفيها مرشد، وهي بذلك عينات لم تكن عشوائية تامة، فهي شبه عشوائية semi-random or judgmental random sample لأنها مأخوذة من المدارس المتيسرة أو المشروطة. وهي على أية حال دراسة مقارنة، ويتوقع أن يكون أي تحيز محتمل في

حالة 15 طفلاً من أصل 17 طفلاً بعد إخراج ذلك المعلم من المدرسة.

أجرت جودي (Judy, 1990) دراسة هدفت إلى التعرف على السلوكيات الوالدية التي تسيء لأطفالهم انفعالياً والآثار الناجمة عن تلك الإساءة. وقد أشارت نتائجها إلى أن الإساءة الانفعالية لم تحظ بالاهتمام الكافي لأن القوانين التي تتعامل مع الجريمة لا تتمكن من إثبات وقوع الجريمة الناجمة عن هذا النوع من الإساءة، لأنها لا تقتل مباشرة فهي تدمر الروح وتفقد المشاعر نحو الذات وتحط من القدرة على النجاح والإنجاز. وفي ضوء النتائج قدمت مواقف أوروبية دالة على الإساءة منها التصرف بطريقة تجعل الطفل يتوصل إلى قناعة بأنه غير قادر على عمل شيء صحيح، وتعاقبه على تحصيل أقل مما يتوقعه ولي الأمر، ومحاسبة الطفل على السلوك السلبي الذي يصدر منه وإهمال أي سلوك إيجابي، وحرمان الطفل من فرص المشاركة بالنشاطات المدرسية وعزله عن أقرانه في النشاطات المشتركة.

أجرى ساندروز وبيكرولسن (Sanders and Becker, 1995) دراسة هدفت إلى التعرف على السلوكيات الوالدية المسيئة للأطفال نفسياً وأبعاد هذه السلوكيات. ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحثان مقياساً في سوء المعاملة النفسية التي يسببها الوالدان لأطفالهم سميها "مقياس الأذى والإساءة للطفل Child Abuse and Trauma Scale (CATS)". تكونت عينة الدراسة من طلبة الدرجة الجامعية الأولى الذين تراوحت أعمارهم ما بين (17-23). أشارت النتائج إلى أن السلوكيات الوالدية المسيئة للطلاب نفسياً واقعة ضمن ثلاثة أبعاد وقعت كلها تحت مسمى "سوء المعاملة النفسية" هي: الإساءة المتمثلة بالإهمال وخلق المناخ السلبي في البيت، والإساءة الجنسية، والإساءة المتمثلة بأساليب العقاب.

كما أجرى هنسون وفوسسي (Hinson and Fossey, 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إدراك معلمي الصفوف الابتدائية لما يتعلق بالإساءة للطفل من حيث تشخيص أعراض الإساءة وتحديد مظاهرها وإعداد تقارير خاصة بها. تكونت عينة الدراسة من 56 معلم صف، وقد خلص الباحثان إلى أن 48% من عينة الدراسة أشاروا إلى أنهم لم يتلقوا تدريباً كافياً في هذا المجال، وأن 38% منهم غير قادرين على تمييز مظاهر الإساءة الجسدية، وأن 16% فقط أشاروا بأنهم قادرين على تحديد مظاهر الإساءة الجنسية، وكان 45% من العينة قد أشاروا إلى أنه لا فائدة من إعداد هذه التقارير لأنه على الأغلب يتم حفظها. من هذه النسب أشار الباحثان إلى أن معظم المعلمين غير قادرين على تشخيص مظاهر الإساءة الجسمية أو الجنسية أو تمييز مؤشرات أطفال تعرضوا لها فعلاً خارج المدرسة؛ مما يعني التشكيك بقدرتهم على الاحساس بالممارسات التي قد تؤدي إلى الإساءة الانفعالية وبالتالي بإدراك مظاهر هذه الإساءة التي تشكل خطراً مسبقاً لتمكين المعلم من المساهمة في إعداد السجلات والتقارير لتوفير المعلومات الصادقة لأغراض المتابعة والمساءلة وفقاً

للقوانين والأنظمة التي تكفل حقوق الطفل وحمايته من الإساءة، و أن إجراءات إعداد تقارير الإساءة غير واضحة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على التعامل مع الإساءة للطفل وفق برنامج محدد الأهداف يبدأ بتعريف الإساءة والإهمال على مستوى الولاية ومؤسسات الإساءة وإصدار التشريعات التي تحمي مقدم التقرير، والتدريب على صياغة التقرير.

أجرى أوليفر (Oliver, 2001) دراسة هدفت إلى مدى فهم ووعي المعلمين للأشكال الستة للإساءة الانفعالية للطفل وأشارت النتائج إلى تزايد وعيهم بالآثار الكامنة المتعلقة بأشكال هذه الإساءة وهي: التهديد والترهيب والتجاهل والرفض والعزل والاستغلال والتشويه والإفساد؛ مما يعني تزايد القدرة على تحديد الإساءة الانفعالية وتوثيقها أو تجسيدها وإعداد التقارير الخاصة بها، وأضاف بأن إعداد البحوث للنشر في هذا المجال يجب أن يرافقه توعية تربوية لتعزيز الوعي بثقافة الإساءة الانفعالية للطفل والسلوك الوالدي في المدرسة.

أبرزت دراسة ويب وفيليامي (Webb and Vulliamy, 2001) المسحية الدور الاستثنائي أو المميز لمعلم الصفوف الأولى في مجال حماية الطفل، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأهيل معلمي الصفوف الابتدائية في بريطانيا في حماية الطفل من الإساءة وإدراكهم لمدى خطورتها. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بمسح شامل لـ (15) مدرسة ابتدائية. ومما أشارت إليه نتائج الدراسة أن 15% من الأطفال الذين تعرضوا للإساءة في بريطانيا كانت إساءاتهم عاطفية، كما أشارت إلى تراجع نسبة الإساءة الجسمية والجنسية مع تزايد مستمر في نسبة الإساءة الانفعالية والإهمال، وفي الوقت نفسه تزايد الاعتراف بدور المعلم في "حماية الطفل من الإساءة (Child Protection)" كمصطلح بديل لمنع الإساءة. وأكدت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية في هذا الإطار ليس على كيفية الحصول على المعلومات فحسب، بل على كيفية الاستفادة منها في حماية الطفل، والتركيز على المؤشرات والمظاهر التي تقع ضمن إطار الإساءة، وأن يكون هناك مُنسق في المدرسة تحت مسمى مُنسق حماية الطفل (Child Protection Coordinator).

قام شومبا (Shumba, 2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على مرتكب الإساءة الانفعالية في المدرسة، ومدى إدراك معلم الصفوف الابتدائية لها والآثار التي تسببها للأطفال خلال العملية التعليمية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بجمع البيانات من مصدرين ذات علاقة بالإساءة الانفعالية في المدرسة وقد مثل هذان المصدران عينة الدراسة؛ أما المصدر الأول فهو ستة مكاتب تابعة لوزارة التربية والتعليم في زمبابوي، والمصدر الثاني عينة بلغت 300 معلماً في المدارس الابتدائية و 150 مدرّباً يعملون في تدريب المعلمين. إن ما دفع الباحث للبحث في هذا الموضوع بمدارس في زمبابوي (Zimbabwe) هو أشكال الإساءة اللفظية التي يتناقلها الأطفال وأولياء أمورهم عن معلمين في تلك المدارس. وقد أظهرت دراسة شومبا النتائج التالية:

الباحثان بضرورة تفصيل مقاييس تتناسب مع الثقافات المختلفة والفئات العمرية المختلفة أيضاً، فالقياس الذي طور لفئة عمرية محددة (13-15) سنة لا يصلح لأعمار أقل كالطلبة في الصفوف الأساسية الأولى، وخاصة عندما يكون الطفل نفسه هو المستجيب على فقرات المقياس، حيث تصبح إجراءات التطوير ومؤشرات الصدق والثبات وتقديم مؤشرات عن خصائص الفقرات أكثر صعوبة.

أما بريانت وملسم (Bryant and Milsom, 2005) فقد أجريا دراسة هدفت إلى التعرف على مدى التزام المرشدين في المدارس بتوثيق الإساءة للطفل بشكل عام والإساءة النفسية بشكل خاص، وإلى تحديد مدى قدرتهم على تشخيص الإساءة والتعامل معها. ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة خاصة على عينة الدراسة التي بلغت 804 مرشداً؛ يحدد فيها المرشد دوره في إعداد تقارير الإساءة للطفل والمعيقات التي تواجههم. وتحليل الاستبانات المسترجعة وعددها 236 (أي بنسبة 33%) أكد المرشدون صعوبة تشخيص الإساءة الانفعالية وأنهم بحاجة إلى تدريب خاص في هذا المجال. ومن هنا فقد أشارت النتائج إلى أن هناك إدراكات محدودة أو قصوراً في إدراكات المرشدين لما يمكن أن يقع ضمن إطار الإساءة للطفل وخاصة النفسية منها، وقد أوصى الباحثان بتأهيل المرشد في مجال الإساءة من حيث تعريفها ومؤشراتها وآثارها ومنهجية التعامل مع المواقف المختلفة ضمن إطار القوانين والتعليمات وأخلاقيات العملية الإرشادية.

أجرى باركر و بليس (Barker and Place, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على نسبة انتشار الإساءة الانفعالية بشكل خاص والإساءات الأخرى بشكل عام في بريطانيا وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الإساءة الانفعالية أصبحت فئة رئيسية واضحة وبنسبة جوهرية مقارنة بأنواع الإساءة الأخرى؛ فقد بلغت 33% في عينة الدراسة (من المجتمع البريطاني) في حين كانت نسبة الإساءة الجنسية 41% مقابل 16% للإساءة الجسمية و 9% من نوع الإهمال وبقيت نسبة 1% غير معرفة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين أن إساءة المعلم للطفل انفعالياً داخل غرفة الصف هي مشكلة حقيقية (Shumba, 2002; krugman and krugman, 1984). وأن السلوكيات التي قد تصدر من المعلم وتسيء للطفل انفعالياً تتمثل بالمضايقة والإزعاج المتكرر والإذلال والقمع والإسكات اللفظي ونعت أو إلصاق صفة وسلوك متقلب ومتناقض للمعلم والصراخ بوجه الطفل وتشجيع الطفل على مضايقة طفل آخر أو تصغيره أو الاستهزاء به واستخدام الواجبات المنزلية للعقاب (krugman and krugman, 1984). وحددتها دراسة شومبا (Shumba, 2002) بالصراخ على الطالب والتوبيخ والتأنيب والشتم بألفاظ نابية والتحقير والإذلال والتعزير ووصف الطالب بألقاب مهينة مثل غبي أو بشع. ولخصها فيرناندوبيول وفيرناندو (Fernandopulle & Fernando, 2003) ضمن خمسة أبعاد هي: التجاهل، والرفض، والتخويف والتهديد، والتسلط، والحرمان من التعبير الانفعالي.

- لم تُسجل رسمياً إلا إساءة انفعالية واحدة خلال السبع سنوات التي غطتها الدراسة في الصفوف الابتدائية، وكانت الحالة هي توجيه المعلم تهديداً وكلمات مسيئة ل 25 طالب من أصل 40 طالب في صفه. أي أن الإساءة الانفعالية لا توثق بالسجلات.

- أن بعض الأطفال يدركون (aware) ما هي السلوكيات التي تصدر من المعلمين والتي يمكن أن تقع ضمن إطار الإساءة الانفعالية، كما أشارت النتائج إلى تعدد أشكال (forms) الإساءة الانفعالية وحددتها النتائج بما يلي: الصراخ على الطالب، التوبيخ والتأنيب، الشتم بألفاظ نابية، التحقير والإذلال والتعزير، وصف الطالب بألقاب مهينة مثل غبي أو بشع.

أجرى ويني وديفيد (Wayne and David, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على سلوكيات معلم الصف التي تؤدي إلى الإساءة الانفعالية داخل غرفة الصف وتقلل بالتالي من تقديره لذاته. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياساً خاصاً بالإساءة الانفعالية على تدرج رباعي أسمياه "مقياس الإساءة الانفعالية الحادة Scale of Subtle Emotional Abuse (SSEA)" نظمت فقراته من خلال سؤال مفتوح توجه به الباحثان لعينة الدراسة -التي بلغت 318 طالباً جامعياً في كلية التربية-: برأيك ما هي السلوكيات التي قد تصدر من معلم الصف وتسبب إساءة انفعالية للطفل؟ وكإجابة عن السؤال كتب أفراد العينة 384 سلوكاً، حيث قام الباحثان بتوزيع تلك السلوكيات المسيئة -كنتيجة للدراسة- ضمن سبعة محاور في المقياس هي: لغة الجسد والتمييز العنصري والتطبيقات المتعلقة بوضع العلامات والتدرج للطلبة والسلوكيات المتعلقة باستثمار الوقت والتعامل بتحيز مع الأطفال المتميزين والتفاعل اللفظي و سلوكيات أخرى (لم تصنف).

أجرى شومبا (Shumba, 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى معرفة المعلمين بالتشريعات الدولية التي تكفل حقوق الطفل في المدرسة. وقد أشارت النتائج إلى أن 60% من المعلمين يجهلون مضمون التشريعات الدولية التي تكفل حقوق الطفل في المدرسة. إلا أن مسؤولي التدريب للمعلمين أكدوا أن هذه التشريعات تسهم في ضبط ممارسات المعلمين والحد من الإساءة النفسية والجسمية للطفل.

أجرى فيرناندوبيول وفيرناندو (Fernandopulle & Fernando, 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على سلوكيات وردود الأفعال الوالدية التي تسيء للأطفال انفعالياً من خلال تطوير مقياس في الإساءة الانفعالية كما يراها الأطفال في سلوكيات وردود أفعال أولياء أمورهم. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان عينة استطلاعية من (105) طفلاً، واستخدما (144) طفلاً لحساب الثبات بطريقة الإعادة تراوحت أعمارهم بين (13-15) عام من سريلانكا. أشارت نتيجة الدراسة إلى 46 سلوكاً يسيء للطفل انفعالياً موزعة في فئات على النحو التالي: التهديد، والرفض، والتسلط، والحرمان من التعبير الانفعالي، والتجاهل. وقد أوصى

على الأقل من معلمي الصف. وبذلك يكون حجم عينة المعلمين في حدها الأدنى (90) معلماً مقابل (30) مرشداً و (30) مديراً. ولتأمين هذا العدد بحده الأدنى تم اختيار عينة من أربعين (40) مدرسة تحقق هذين الشرطين، وتم تحديد هذه المدارس بطريقة شبه عشوائية، حيث كان يؤخذ بالاعتبار قرب المدرسة أحياناً، ووجود المرشد بالدرجة الأولى خلال فترة التوزيع، لتقليل حجم الإهدار في العينة. الناجم عن التمتع بإجازة أو الانتقال إلى موقع آخر.

وبالمتابعة الحثيثة بمساعدة قسمي الإرشاد التربوي في المديريتين تم استعادة 36 طرداً بالصورة التي وزعت بها، حيث تم تقديم طرد لكل مدرسة، يتضمن كل طرد خمس (5) نسخ من المقياس للإجابة عنها من قبل مدير/مديرة، ومرشد/مرشدة، وثلاث معلمات/معلمي صف في تلك المدرسة. وبذلك يصبح توزيع عينة الدراسة من الفئات الثلاث كما هو مبين في جدول (1).

جدول (1) توزيع أفراد العينة (معلم الصف، المدير، المرشد، عضو هيئة التدريس) حسب المديرية

المديرية	معلم/معلمة	مدير/مديرة	مرشد/مرشدة	عضو هيئة التدريس
الأولى	60	20	18*	20
الثانية	48	16	16	
المجموع	108	36	34	20

* إجازة مرشدة وانتقال مرشد

وبذلك يكون حجم العينة الفعلي أعلى من الحد الأدنى المقترح (90 معلم/معلمة، 30 مدير/مديرة، 30 مرشد/مرشدة)، حيث كان حجم الإهدار في العينة أقل من المتوقع بفضل المتابعة الحثيثة بمساعدة قسم الإرشاد التربوي في كل من المديريتين.

أداة الدراسة

للتعرف على إدراك كل من المعلمين والمرشدين والمديرين لصور الإساءة الانفعالية، تمت صياغة السلوكات أو الممارسات التي تقع ضمن إطار العملية التعليمية في المدرسة مشتقة من أدبيات الإساءة والإهمال للطفل بشكل عام وفي المدرسة بشكل خاص، مع مراعاة خصوصية الثقافة الأردنية لصياغة العبارات التي تحمل شحنات من الإساءة الانفعالية على غرار ما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة من أمثلة ومقاييس (krugman and krugman, 1984; Kent and Waller, 1998; Doyle, 1997; Shumba, 2002) في ضوء التعريفات الاصطلاحية والإجرائية للإساءة الانفعالية بمظاهرها ومجالاتها، والتي اتفقت الأدبيات على أنها تمثل إساءة انفعالية قد تؤثر على المدى القريب أو البعيد بصورة مباشرة أو غير مباشرة على النمو المتكامل والمتوازن للطفل في الجانب النفسي والاجتماعي واللغوي والعقلي. وقد وردت نماذج من هذه الممارسات ضمن إطار أشكال الإساءة الانفعالية وأبعادها في عدة دراسات (Doyle, 1997; Oliver, 2001; Laura, 2002b; Hart & Brassard, 1991; Fernandopulle & Fernando, 2003) اتفقت نسبياً على تصنيفها ضمن الأبعاد التالية: الرفض، الحط من القيمة، الإهانة،

وبخصوص دور المعلم في حماية الطفل من الإساءة بشكل عام والإساءة الانفعالية بشكل خاص ومدى تفهمه لهذا الدور ومدى تأهيله أشارت دراسة ويب وفيوليامي (Webb and Vulliamy, 2001) إلى تزايد الاعتراف بدور المعلم في حماية الطفل من الإساءة، وكذلك أشار أوليفر (Oliver, 2001) إلى تزايد وعي المعلمين بالآثار الكامنة المتعلقة بأشكال الإساءة الانفعالية. بينما تبين من دراسة هنسون وفوسي (Hinson and Fossey, 2000) بأن معظم المعلمين غير قادرين على تشخيص مظاهر الإساءة الجسمية أو الجنسية وتمييز مؤشراتهما مما يعني التشكيك بقدرتهم على الإحساس بالممارسات التي قد تؤدي إلى الإساءة الانفعالية، حيث أوصى الباحثان بضرورة تدريب المعلمين على التعامل مع الإساءة للطفل وفق برنامج محدد الأهداف. وقد عززت هذه النتيجة في دراسة شومبا (Shumba, 2003) التي أشارت إلى أن 60% من المعلمين يجهلون مضمون التشريعات الدولية التي تكفل حقوق الطفل في المدرسة. كما أوضحت جودي (Judy, 1990) بأن الإساءة الانفعالية لم تحظ بالاهتمام الكافي لأن القوانين التي تتعامل مع الجريمة لا تتمكن من إثبات وقوع الجريمة الناجمة عن هذا النوع من الإساءة لأنه لا يقتل مباشرة.

أما فيما يتعلق بدور المرشدين في التعامل مع الإساءة الانفعالية بشكل خاص ومدى توثيقهم لها، فقد أشارت دراسة شومبا (Shumba, 2002) بأن هذا النوع من الإساءة لا يوثق بالسجلات المدرسية. هذا وقد اتضح من دراسة بريانت وميلسم (Bryant and Milsom, 2005) أن هناك إدراكات محدودة أو قصوراً في إدراكات المرشدين لما يمكن أن يقع ضمن إطار الإساءة للطفل وخاصة النفسية منها، ومن هنا فقد أوصى الباحثان بأهمية تأهيل المرشدين في مجال الإساءة من حيث تعريفها ومؤشرات وأثارها ومنهجية التعامل مع المواقف المختلفة ضمن إطار القوانين والتعليمات وأخلاقيات العملية الإرشادية.

المنهجية والإجراءات

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من المديرين ومعلمي الصفوف والمرشدين في المدارس الحكومية التابعة لمديرتي تربية إربد الأولى والثانية، وعينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك (المجموعة المرجعية). وبالرجوع إلى الكراسات الإحصائية* الحديثة المتوفرة في هاتين المديريتين تبين أن عدد المدارس الحكومية التابعة لها 239 مدرسة، منها 143 مدرسة تتضمن الصفوف الثلاثة الأولى، بينما بلغ عدد المدارس التي تتضمن الصفوف الثلاثة الأولى وفيها مرشد أو مرشدة 55 مدرسة. وقد كان الأساس في الاختيار للعينة العنقودية من المعلمين هم عينة المرشدين وبواقع (3) معلمين من كل مدرسة

* التقرير الإحصائي السنوي التربوي 2006/2005، قسم التخطيط التربوي،

مديرية تربية إربد الأولى، قسم الإرشاد التربوي. والتقرير الإحصائي السنوي

التربوي 2006/2005، قسم التخطيط التربوي، مديرية تربية إربد الثانية، قسم

الإرشاد التربوي.

سابقاً بأنها مجالات مستقلة، بقدر ما هي محاولة لحصر مجال الاساءة الانفعالية كمؤشر أولي من مؤشرات الصدق.

ومن تلك المقاييس التي تمثل محاولة جادة من بعض الدراسات للتعريف بالإساءة بشكل عام والإساءة الانفعالية بشكل خاص ما يلي:

1. مقياس الأذى والإساءة للطفل " *Child Abuse and Trauma Scale (CATS)* " الذي أعده ساندروز وبيكرلوسن (Sanders and Becker-Laussen, 1995)، وهو مقياس خاص بسوء المعاملة النفسية التي يسببها الوالدان لأطفالهم؛ وقد تضمن الأبعاد التالية لسوء المعاملة النفسية هي: إساءة الإهمال والمناخ البيئي السلبي، والإساءة الجنسية، وإساءة العقاب. ويطبق هذا المقياس -الذي لم يتعامل مع الإساءة الانفعالية كبعد مستقل- على الراشدين حيث يسألون فيه عن طفولتهم وعن المناخ البيئي الذي عاشوه.

2. مقياس أعده فيرناندوبول وفيرناندو (Fernandopulle & Fernando, 2003)؛ تضمن سلوكيات وردود أفعال أولياء الأمور المُسيئة للأطفال صيغت على شكل أسئلة يجيب عنها الأطفال من عمر 13-15 سنة. ومن أمثلة هذه الأسئلة كما وردت في المقياس:

- عندما تقوم بعمل يحبه والداك كيف تكون ردة فعلهم؟ (يشكرونك، يُقبلونك، يُعاقبونك، يصفونك بأنك طفل رائع، ينظرون إليك نظرة محبة، يبتسمون لك)
- هل يناديك أحد الوالدين بلقب تكرهه...؟ (غبي، حمار، كلب، مجنون)

3. مقياس سوء المعاملة الوالدية للطفل " *Parent-Child Conflict Tactics Scale (CTSPC)* " الذي أعده ستراوس وآخرون (Straus, et al., 1998) في دراسة هدفت إلى تطويره بإضافة مؤشرات سيكومترية على الصورة الأولية للمقياس التي وضعها ستراوس نفسه عام 1979. وقد تضمن المقياس بصورته المطورة الأبعاد التالية للإساءة: اساءة غير جسمية كالحرمان والعدوان النفسي والإساءة الجسمية والإهمال والإساءة الجنسية. ولم يتضمن الإساءة الانفعالية كبعد مستقل؛ إلا أنهم أشاروا إلى أن للعدوان النفسي (psychological aggression) بعداً يتضمن الإساءة الانفعالية، وأن تداخل بُعد الاساءة الانفعالية مع الإهمال أو الحرمان مشكلة حقيقية في إجراءات إعداد مقاييس الإساءة للطفل بشكل عام والإساءة الانفعالية بشكل خاص.

4. مقياس كنت وولر (Kent and Waller, 1998) بعنوان الأذى والإساءة للطفل " *Child Abuse and Trauma Scale (CATS)* " وقد أفرزت نتائج التحليل العاملي في دراستهما مقياساً فرعياً رابعاً يتمتع كغيره من المقاييس الفرعية بخصائص مقبولة من الصدق والثبات وهو (الإساءة الانفعالية). وأشارا إلى أن الاساءة الانفعالية للطفل لم يتم

التجاهل، التهديد، التسلط، الاستغلال، التوقع الزائد، الحرمان من التعبير الانفعالي، التشويه، والتعزيز الاجتماعي.

ولذلك اعتمدت الدراسة الحالية الأبعاد التالية كتصنيف للسلوكيات المتضمنة للإساءة الانفعالية في ضوء تعريفات مقترحة لكل بُعد من الأبعاد:

1. الإهانة والخط من القيمة (Degrading): هو كل سلوك أو فعل أو ممارسة تتضمن تحقير الطفل وإهانته والسخرية منه وعدم احترام أو تقدير شخصيته وذاته من خلال شتمه بألفاظ سوقية أو مناداته بألقاب مهينة أو تشبيهه بالحيوانات أو الصراخ بوجهه أو اتهامه بالعجز.

2. التهديد والتسلط (Terrorizing / disciplining): هو كل سلوك أو فعل أو ممارسة يتضمن التسلط على الطفل أو العمل على تخويفه وتهذيبه، وإكراهه على القيام أو عدم القيام بعمل ما أو بسلوك ما بالتهديد بعقوبات تحت غطاء قانوني .

3. التجاهل والرفض (Ignoring / rejection / isolation): هو كل سلوك أو فعل أو ممارسة يتضمن تجاهل الطفل وعزله مادياً أو معنوياً عن الآخرين بحيث نحد من حركته وحريته واجتماعيته في المشاركة بالنشاطات أو بالإلقاء بآرائه وبالتالي رفضه أو رفض كل ما يتعلق به من قدرات وقيم وأفكار وكأنه شخص بلا فائدة .

4. الحرمان من التعبير الانفعالي (Denying emotional responsiveness): هو كل سلوك أو فعل أو ممارسة يتضمن عدم تقدير مشاعر الطفل وحرمانه من التعبير عن اتجاهاته ومشاعره حول أمر معين وبالتالي حرمانه من فرصة إثبات وجوده وانحباس دوره داخل غرفة الصف .

5. التشويه والتعزيز الاجتماعي (Corruption or spoiling / missocializing): هو كل سلوك أو فعل أو ممارسة يتضمن تشويه صورة الطفل أو تشويه حقيقة تتعلق به وتحريفها، والتشهير بوضعه التحصيلي أو السلوكي أو الأسري أو إفشاء أسراره.

6. الاستغلال والتوقعات الزائدة (Exploiting / over-expectation): هو كل سلوك أو فعل أو ممارسة يتضمن استخدام الطفل أو دفعه لعمل شيء معين قد يكون مخالفاً للقواعد الاجتماعية أو الأخلاقية أو القانونية واستغلال حاجته وطفولته من أجل تحقيق أغراض وأهداف ومصالح خاصة أو استغلاله بحيث نطالبه بالقيام بأمور تفوق قدراته أو استطاعته أو إمكانياته.

إن التفكير بأشكال الاساءة الانفعالية في التصنيفات والمسميات المختلفة لهذه الأشكال والاختلاف في عدد فئات التصنيف يشجع على اعتبار مساهمة الدراسات بأنها محاولة لتأمين الصدق الظاهري والصدق العيني لأي مقياس مستقل للإساءة الانفعالية أو لمقياس فرعي ضمن مقياس الاساءة بشكل عام، ولذلك فإن الدراسة الحالية لا تنظر للمسميات المختلفة المذكورة

- 3- تم إدخال البيانات بعد ترقيم نسخ المحكمين حسب الرقم الخاص بكل محكم لضبط عملية الإدخال في الحاسوب على برنامج SPSS للتمكن من صحة الإدخال.
- 4- تم الإدخال بإعطاء ترميز رقمي لكل نوع من أنواع الإساءة الانفعالية لجميع الفقرات وعددها (56) فقرة وذلك حسب ترتيبها في التعريفات والاستبانة من 1-6، ثم حساب عدد ونسبة المحكمين الذين اختاروا كل نوع من أنواع الإساءة لكل فقرة.
- 5- تم اعتماد المعايير التالية في عملية تصنيف الممارسات حسب الأنواع الستة المقترحة للإساءة الانفعالية:
 - أن لا يكون التوزيع التكراري للإجابات منتظماً .
 - أن تصنف الممارسة وفق النوع الأعلى تكراراً، على أن لا يقل التكرار عن ضعف الاختيار العشوائي، بمعنى أن الحد الأدنى للتكرار = 8.
6. بعد تحليل البيانات وفي ضوء هذه المعايير أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (53) فقرة صيغت بالصورة التالية:
 - 1- إعطاء الطفل علامة مُضخمة لإيهامه أو اقناعه بأنه قد فهم المادة الدراسية .
 - 2- إعطاء الطفل علامة مُضخمة إرضاء لولي امره .
 - 3- التشدد في التعامل مع الطفل كردة فعل لعلاقة غير ايجابية مع أسرته .
 - 4- تكليف الطفل بعمل نماذج او وسائل تعليمية تتطلب من الأسرة جهداً او وقتاً غير عادي لتوفيرها.
 - 5- استخدام الطفل وسيلة او كأداة للترويح او لنقل فكر معين تتبناه المعلمة.
 - 6- اتهام الطفل بالغش في الامتحان .
 - 7- توبيخ الطفل أو معاقبته على أمر ما تسبب به طفل آخر
 - 8- حرمان الطفل من الدفاع عن نفسه عندما يكون في موقف اتهام.
 - 9- تهميش دور طفل أثناء النقاش بالرغم من رغبته بالمشاركة.
 - 10- إقحام الطفل بقضايا اجتماعية لا يتحمل مسؤوليتها .
 - 11- عدم تقبل شكوى الطفل على المعلمة لأنه طفل أو لأن المشتكى عليه هو المعلمة .
 - 12- سؤال الطفل عن خصوصياته الأسرية .
 - 13- وصف الطفل بأنه لا يفهم شيئاً من المادة ولذلك استحق درجة تساوي صفراً.
 - 14- عدم الاستجابة لطفل يطلب وقتاً إضافياً في امتحان ما مقابل قبول الطلب ذاته لطفل آخر .
 - 15- توجيه اللوم والعقوبة لطفل للحد من سلوك طفل آخر تشعر المعلمة أن له نفوذاً من نوع ما .
 - 16- معاقبة طفل على سلوك ما كانت قد مهدت المعلمة نفسها او هيأت الفرصة لظهور هذا السلوك.
 - 17- إشعار الطفل بأنه عبء على المعلمة وأنها ترحب بأي فرصة للتخلص منه .
 - 18- حرمان الطفل من المشاركة في نشاط معين دون تفهم ظروفه عند اتخاذ ذلك القرار.

تضمينها كُبعدٍ مستقل في المقاييس القليلة التي تم إعدادها في مجال الإساءة بشكل عام وقد اعتبرنا أن تمييز الإساءة الانفعالية في بُعدٍ خاصٍ مميزٍ عن المقاييس الفرعية الأخرى إضافة جوهرية وقضية محورية لمقياس الإساءة المذكور.

5. مقياس الإساءة الانفعالية الحادة " *Scale of Subtle Emotional Abuse (SSEA)* " الذي أعده ويني وديفيد (Wayne and David, 2002) تضمن مجموعة سلوكيات لمعلم الصف مُسيئة للطفل انفعالياً، صيغت بصورة أسئلة يجيب عنها المعلم في ضوء ما يقوم به فعلاً خلال العملية التدريسية وتفاعله مع الطلبة.

أما في الدراسة الحالية فقد تم بناء أداة الدراسة انطلاقاً من هدفها المحدد بقياس الإساءة الانفعالية للأطفال في سلوكيات وممارسات معلم الصف كما يدركها مدير المدرسة والمرشد المدرسي ومعلم الصف نفسه، لأن أسئلة الدراسة تتطلب مقارنة نسبية بين إدراكات الفئات الثلاث لوجود الإساءة ومستواها من جهة، ومقارنة كل من هذه الإدراكات بإدراكات مجموعة مرجعية (referenced group). ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع الخطوات الآتية:

- 1- حصر سلوكيات وممارسات معلمات الصف التي يتوقع أن تحمل إساءة انفعالية للطفل في المدرسة، وقد أفصحت المقدمة والدراسات السابقة عن خصوصية عملية التجميع للعبارات ومصادرها وصياغتها وما تتطلبه من اختيار حذر للأفعال الدالة على سلوك الإساءة. وقد تم اطلاع مجموعة مختارة (panel group) من المحكمين، والمجموعة المرجعية على هذه الخصوصية من خلال رسالة الغلاف (cover letter) التي يطلب منهم قراءتها قبل الشروع بالإجابة المطلوبة. وقد تم صياغة 56 فقرة تركز على الأساس النظري والدراسات السابقة وما ورد فيها من مقاييس وتعريف أنواع ومظاهر الإساءة الانفعالية وسجل الخبرة التراكمية الميدانية خلال عام دراسي في الصفوف الثلاثة الأولى. ولم يقصد بذلك الاعتراف الضمني بوجود مجالات فرعية يترتب عليها الوصول إلى درجات فرعية؛ بل لتأمين مؤشر على صدق التحكيم، والإلمام بمظاهر الإساءة من خلال التبصر أو التحليل المنطقي (Eyeball investigation) .
- 2- تم تحكيم الفقرات في ورشة عمل متخصصة ، حيث تكونت لجنة التحكيم هذه من طلبة الدراسات العليا في مساق تم اختياره بموافقة رسمية من القسم وأستاذ المساق الذي يدرس تلك المجموعة ، حيث يشمل ذلك المساق طلبة من تخصصات ذات صلة بموضوع الدراسة وهم مزيج من طلبة الدراسات العليا في التخصصين: الإرشاد النفسي (18)، علم النفس التربوي (7)، وقد تم التحكيم بتوزيع (25) نسخة من المقياس على المجموعة، وطلب منهم تصنيف الممارسات أو السلوكيات المتضمنة للإساءة الانفعالية على الأنواع الستة المقترحة للإساءة،

- 19- إصاق صفة الكسل بطفل واشعاره او اقناعه بأنها صفة مميزة له.
 - 20- اتهام طفل بأنه مشاغب واشعاره او اقناعه بأن المشاغبة صفة مميزة له.
 - 21- الاستخفاف أو الاستهزاء بإجابة الطفل عن سؤال ما تطرحه المعلمة .
 - 22- عزل الطفل بنقله الى مقعد آخر تعرف المعلمة أنه غير مناسب له.
 - 23- تكليف الطفل بواجبات او مهام يشعر انها عقاب له.
 - 24- منع الطفل من الحد الأدنى من حرية الحركة في الصف.
 - 25- تثبيت انطباع خاطيء عن الطفل بسبب معلومات مزيفة أو ناقصة .
 - 26- تهديد الطفل بخصم علامات في كل مرة يصدر منه سلوك لا ترضى عنه المعلمة
 - 27- استخدام مفردات سوقية لوصف الحالة العقلية للطفل
 - 28- تشبيه الطفل بالحيوان مثل (حمار ، كلب ،...)
 - 29- ترحيل المعلمة لمشكلاتها الخاصة البيئية أو المهنية في تعاملها مع الطفل.
 - 30- تشويه المعلمة لصورة طفل امام معلمات المدرسة .
 - 31- إفشاء أسرار طفل أو أمور خاصة متعلقة به سواء كانت سلوكية أو تحصيلية أو أسرية
 - 32- الاستهزاء بالطفل باستخدام القاب ومفردات غير مرغوبة اجتماعيا.
 - 33- صوغ عبارات تلميحية مهينة تذكرها المعلمة على وجه العموم قاصدة بها على وجه الخصوص طفل معين داخل غرفة الصف .
 - 34- عدم تفهم حاجة الطفل او اضطراره للخروج من الحصة.
 - 35- مسك الطفل بطريقة تتضمن او تحتل التحقير كإمسك أذنه أو طرف ملابسه.
 - 36- التكليف بواجب بيتي يتطلب استخدام الانترنت دون مراعاة توافر أو عدم توافر خدمة الانترنت لدى الطفل .
 - 37- استخدام أسلوب التجويع للتأديب والعقاب.
 - 38- عقاب طفل بإخراجه من غرفة الصف وحرمانه من متابعة الدرس.
 - 39- الاستخفاف أو الاستهزاء بأسئلة يطرحها الطفل أثناء الحصة
 - 40- إحراج الطفل بطلبات خاصة من اهله .
 - 41- الاستخفاف بما لدى الطفل من معلومات واشعاره بان المعلمة هي المصدر الوحيد للمعرفة في الصف
 - 42- الغضب من الطفل عندما يعبر عن اتجاهاته ومشاعره نحو الحصة أو الدرس.
 - 43- عدم تقبل المعلمة للطفل لأنه يذكرها بخبرة سلبية من خلال اسم الطفل او شكله.
 - 44- اعتماد علاقة المعلمة بالطفل بمستوى ونوع علاقتها بأهله
 - 45- حرمان الطفل من ممارسة نشاط او القيام بعمل يحقق هدفا تعليميا بسبب توقع صدور سلوك لا ترتاح له المعلمة من ذلك الطفل.
 - 46- تشكيك الطفل بقدراته إلى درجة تدفعه للبحث عن قد ينصفه أو يعرفه بنفسه .
 - 47- تكليف الطفل بحمل جميع الكتب المقررة ومستلزمات الدراسة وإحضارها إلى المدرسة يوميا بصرف النظر عما يحدده جدول الحصص.
 - 48- اتهام طفل بأنه اعتمد على غيره في اعداد الواجبات المنزلية ومعاقبته بواجبات اخرى او تكرار القيام بالواجبات نفسها.
 - 49- إظهار الخشونة في التعامل مع الطفل بقصد فرض الهيبة أو السلطة.
 - 50- اتهام طفل بالاعتداء على طفل آخر بناء على خلفية أو انطباع سابق تحمله المعلمة عن الطفل .
 - 51- المبالغة في تنبيه الطفل على الانتباه والتركيز أثناء الدرس ومعاقبته على أي إيماءة تبدو عليه توحى بعدم انتباهه خلال الدرس.
 - 52- إبخاس علامات طفل لاشعار الوالدين بصورة غير مباشرة بأنهم مقصرون كي تظهر المعلمة بمظهر الحريصة والمتابعة
 - 53- الصاق صفة السرقة بالطفل وتوجيه التهمة اليه كلما تكررت حادثة سرقة في الصف
- وهذه الفقرات موزعة في ستة انواع من الاساءة الانفعالية على النحو الآتي:
1. الإهانة والحق من القيمة: 6، 7، 13، 17، 19، 20، 21، 27، 28، 32، 33، 35، 41، 46،
 2. التهديد والتسلط: 3، 15، 16، 22، 24، 26، 37، 38، 48، 49، 50، 51
 3. التجاهل والرفض: 9، 11، 14، 34، 43
 4. الحرمان من التعبير الانفعالي: 8، 18، 42، 45
 5. التشويه والتعزيز الاجتماعي: 1، 2، 12، 25، 30، 31، 52
 6. الاستغلال والتوقعات الزائدة : 4، 5، 10، 23، 29، 36، 40، 44، 47
- وقد تم الأخذ بالاعتبار عند تصنيف هذه الفقرات الأسس والمعايير التالية:
1. تعدد الأفعال الدالة على الإساءة الانفعالية، وإن التصنيف باعتماد الفعل الدال على السلوك يكون مضللاً أحياناً (Bendicitis, Jaffe and Segal., 2004).
 2. إمكانية وجود إساءات تحت ابعاد فرعية وبمسميات مختلفة (Doyle, 1997).
 3. التداخل بين الأنواع المختلفة من الإساءة يجعل من التصنيف عملية غير سهلة (Bendicitis, Jaffe and Segal., 2004; Bryant and Milsom, 2005; Fernandopulle & Fernando, 2003).
 4. الفقرات المتضمنة للإساءة في أي دراسة أو مقياس مأخوذة من مجال مفتوح (هو مجال الإساءة بشكل عام) وبالتالي ينطبق عليها مفهوم المؤشر (sign) أكثر من كونها عينة (sample).

5. عدم القدرة على التصنيف لا ينفي صفة الإساءة المتضمنة في العبارة (Doyle, 1997; Wayne and David, 2002).

6. نقص عدد الفقرات لا يؤثر على المقارنة بين إدراكات الفئات الثلاثة (مدير، مرشد، معلم)، كما لا يؤثر على المقارنة مع المجموعة المرجعية (reference group).

وفي ضوء النتائج التي أظهرتها عينة التحكيم أصبح المقياس مُكوّنًا من (53) فقرة، وبعد تصفية الفقرات في ضوء نتائج التحكيم المنطقي، تم إجراء التعديلات الضرورية وإعادة صياغة صفحة الغلاف، وتحديد التدرّج اللفظي والتدرّج الرقمي المقابل لللفظي، على النحو الآتي: 4 (تحمّل إساءة بدرجة كبيرة جداً)، 3 (تحمّل إساءة بدرجة كبيرة)، 2 (تحمّل إساءة بدرجة قليلة)، 1 (تحمّل إساءة بدرجة قليلة جداً)، 0 (لا تحمّل إساءة)؛ ثم توزيعه على أفراد المجموعة المرجعية، حيث تم توزيع 48 نسخة على أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي بتخصصاته الثلاثة، وأعضاء هيئة التدريس ببرنامج التربية العملية في قسم المناهج والتدريس، وعينة من قسم الإدارة وأصول التربية لتكون مجموعة مقارنة خارجية. فبحكم طبيعة تخصصاتهم وتنوعها وخبرتهم الميدانية في التعامل مع المعلمين والطلبة، ومستوى ثقافتهم وسعة اطلاعهم ومتابعتهم الحديثة للتطورات والمستجدات المحلية والإقليمية والدولية ذات الصلة المباشرة أو غير المباشرة بحقوق الطفل، واهتمامهم بما يمكن أن يقع ضمن إطار الإساءة للطفل، كل هذا يجعل من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بشكل عام وفي جامعة اليرموك بشكل خاص مجموعة مرجعية تحدد سقف التصور لسلوكات المعلمين وممارساتهم في الصف أو ضمن إطار العملية التعليمية التي تحمّل شحنات من الإساءة الانفعالية. فهي (أي جامعة اليرموك) في إطار مجتمع الدراسة جغرافياً، وأعضاء هيئة التدريس فيها متفاعلون مع المجتمعات الفرعية للدراسة (معلمات صف ومرشدين ومديرين) بحكم مشاركتهم في الإشراف والمتابعة من خلال برنامج التربية العملية، وصلتهم المستمرة بالميدان التربوي لأغراض البحث وخدمة المجتمع.

ولجمع البيانات من العينة الرئيسة المستهدفة، تم توزيع المقياس بصورته النهائية على ثلاثة من معلمي الصفوف ومرشد ومدير في كل مدرسة مشتركة في العينة، بعد تحديد المدارس بالمواصفات المشار إليها في العينة. ولتجنب التحفظ في الإجابات الناتجة من الشعور بتهديد الذات بالنسبة للمعلمين، وإمكانية التزييف الإيجابي في الإجابات -أي أن يقوم المعلم بتزييف إجاباته ويحاول أن يظهر نفسه بأنه يدرك مضامين الإساءة الانفعالية في أقواله وأفعاله بشكل أعلى مما هو عليه فعلاً من باب حماية الذات مُعتقداً أن هذه الصورة هي مواصفات المعلم الكفؤ والمؤهل التي يريدها المجتمع- تم صياغة المطلوب في الإجابة بناء على ما يقوم به المعلمون وليس لما يقوم به فقط، وهي صياغة مماثلة لما هو مطلوب من عينة المديرين والمرشدين والمجموعة المرجعية.

ويتضمن نموذج المقياس الموجّه لعينة معلمي الصفوف والمرشدين والمديرين أسئلة مفتوحة خاصة بالمرشدين للتعرف على الدور الوقائي والعلاجي للمشرف لما يمكن أن يتعرض له الطالب في الصفوف الثلاثة الأولى من إساءة انفعالية، ويتطلب تحديداً الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل يقوم المرشد بتوثيق الإساءات الانفعالية التي قد تلحق بالطفل في المدرسة؟ وكيف يتم ذلك؟
- ما الإجراءات التي يقوم بها المرشد في المدرسة للحد من الإساءة الانفعالية للطفل؟

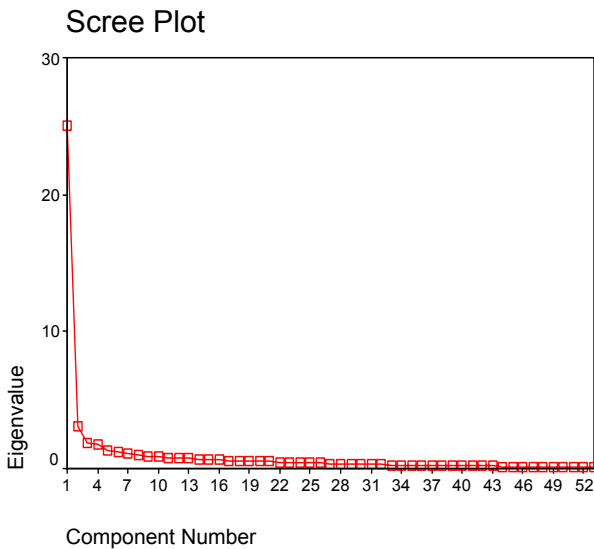
إجراءات جمع البيانات وتحليلها

1. مخاطبة قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في كلية التربية بجامعة اليرموك وعمادة الكلية ورئاسة الجامعة ومديريات التربية المعنية حسب الأصول للحصول على الموافقة وتسهيل مهمة الباحثة في الحصول على الإحصائيات الخاصة بمجتمع الدراسة وجمع المعلومات من عينات الدراسة.
2. توزيع النموذج من المقياس الخاص بالمجموعة المرجعية على 48 عضو هيئة تدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك، وقد تم استعادة 20 استبانة بعد المتابعة خلال أسبوعين.
3. تحديد عدد المدارس الحكومية التابعة لمديريتي تربية اربد الأولى والثانية بالمواصفات المطلوبة (شريطة أن تتضمن الصفوف الثلاثة الأولى، ومرشد/مرشدة).
4. توزيع المقياس على المدارس بشكل طرود يتضمن كل منها خمس نسخ (ثلاثاً منها لمعلم الصف ونسخة للمدير وأخرى للمرشد) جُمعت بعد الإجابة عنها على مدار ثلاثة أسابيع في مدارس تربية اربد الأولى والثانية. وقد تم توزيع هذه المقاييس وجمعها بمساعدة كوادرات عاملة في كلا المديريتين.
5. تدقيق إدخال البيانات في الحاسوب والتأكد من صحة إدخالها قبل إجراء عملية التحليل.
6. تفرّغ البيانات من العينات الأربع (عينة المديرين، والمرشدين، ومعلم الصف، وأعضاء هيئة التدريس) (المجموعة المرجعية) بعد ترقيم الاستبانات وترميز المتغيرات في ملف خاص.
7. التأكد من صحة البيانات التي تم إدخالها من خلال عينة من الاستبانات، والمعالجات الإحصائية الخاصة بالتحقق من صحة البيانات التي يوفرها برنامج (SPSS) تمهيداً لإجراء التحليلات الإحصائية التي تجيب عن أسئلة الدراسة. وهذه الإحصائيات هي :
- الاستفادة من البيانات المتوفرة في إجراء التحليل العاملي للمقارنة بين الصدق المنطقي الذي اتضح عند بناء أداة قياس الإساءة، والصدق العاملي الإحصائي الاستكشافي (Exploratory factor analysis).
- تقدير ثبات المقياس بمعادلة كرونباخ (Cronbach) في ضوء نتائج التحليل العاملي.

بطريقة كرونباخ. ويبين جدول (2) القيم الفائزة للعوامل الافتراضية، ويلاحظ من الشكل (1) تراجعاً سريعاً للقيم الفائزة بعد العامل العام، ويلاحظ أن نسبة القيمة الفائزة لهذا العامل إلى القيمة الفائزة للعامل الذي يليه مباشرة هي تقريباً 3:25، وأن العامل الأول فسر 47% من التباين، في حين فسرت العوامل الثمانية حوالي 69% من التباين.

جدول (2) العوامل المقترحة بقيمة فائزة ونسبة التباين المفسر بعد التدوير للعوامل تدويراً متعامداً

رقم العامل	القيم الفائزة	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	25.0	47.2	47.2
2	3.1	5.9	53.1
3	1.9	3.5	56.6
4	1.7	3.3	59.9
5	1.3	2.5	62.4
6	1.2	2.3	64.7
7	1.1	2.0	66.7
8	1.0	1.9	68.6



شكل (1) الصورة البيانية للقيم الفائزة للعوامل الافتراضية لمقياس الاساءة الانفعالية

ووفقاً للمعايير الإحصائية فإن تفوق عامل واحد بقيمة فائزة كبيرة مقابل عددٍ من العوامل الصغيرة يعتبر مؤشراً قوياً على أحادية البعد (Hambelton, and Swaminathan, 1985)، وبالتالي ترجيح التعامل مع العلامة الكلية على المقياس، كما تؤكد التشبعات (loadings) للفقرات بالعوامل في جدول (3) ترجيح التعامل مع عامل واحد.

- حساب المتوسطات للفقرات لتحديد مستوى الإساءة التي تتضمنها كل فقرة من وجهة نظر الفئات الأربعة، وحساب الارتباط الرتبى بين الفقرات والنسب في كل مستوى من مستويات الاساءة.
- حساب النسب في كل فئة من فئات التقدير لتحديد فيما إذا كانت تحمل إساءة أولاً ومستوى الإساءة ثانياً.
- المقارنة بين المتوسطات للتقديرات باستخدام تحليل التباين الأحادي للفئات الأربعة، والتباينات بطريقة ليفين (Levene).
- التحليل النوعي لإجابات المرشدين على الأسئلة مفتوحة الإجابة.

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى إدراك كل من معلم الصف والمرشد والمدير للإساءة الانفعالية التي قد تتضمنها أقوال معلم الصف وأفعاله ضمن إطار العملية التعليمية التعلمية خلال تفاعله مع الأطفال. ولتحقيق ذلك تم تصميم مقياس خاص بالإساءة الانفعالية التي قد يتعرض لها الطفل من معلمه. أما النتائج فسترد على النحو التالي:

1. النتائج الإحصائية الخاصة بالمقياس نفسه.

2. النتائج الإحصائية الخاصة بأسئلة الدراسة.

أولاً: النتائج الإحصائية الخاصة بالمقياس نفسه:

تبين من خلفية الدراسة والدراسات السابقة أن هناك الكثير من محاور البحث ضمن إطار الإساءة الانفعالية، وأن تطوير مقياس لهذا النوع من الإساءة يشكل محوراً هاماً فيه الكثير من القضايا بدءاً بتعريف الإساءة الانفعالية وما يترتب عليها من إجراءات في صياغة فقرات المقياس، والأفعال الدالة على الإساءة والشحنات النفسية التي تحملها، وإمكانية تصنيفها منطقياً وإحصائياً، وما تتضمنه من دلالات ومؤشرات الصدق في ضوء التداخل لأنواع محتملة من الإساءة الانفعالية وتعدد المسميات، وبناء عليه فإن البحث في المقياس النفسي التربوي يتفرد في تغذية مؤشرات الخصائص السيكومترية عندما تتوفر أي بيانات ميدانية، وبناء عليه فقد تم فحص ما قامت به الدراسة الحالية من إجراءات بناء المقياس منطلقاً مما توصلت إليه الدراسات، والتي أشارت إلى أنه من المبكر الحديث عن مقياس فرعية أو عوامل مكونة للإساءة الانفعالية، حيث ما زالت تتعامل مع الإساءة الانفعالية على أنها عامل من العوامل في مقياس الإساءة بشكل عام. وهكذا كانت مدخلات المقياس الحالي في إجراءات الصدق المنطقي الذي اعتبر أفعال الإساءة مثل التهديد والاستغلال والرفض وغيرها مظاهر (aspects) أو مكونات (components)، فهل تتفق نتائج التحليل الإحصائي من البيانات المتوفرة مع التحليل المنطقي؟ وهل يحقق المقياس اتساقاً داخلياً مقبولاً؟ في ضوء هذا التصور تم تحليل البيانات تحليلًا عاملياً باستخدام المكونات الأساسية والتدوير المتعامد للوصول إلى عوامل مستقلة قابلة للتفسير (principal components with varimax rotation) كما تم حساب الثبات

جدول (3) تشبعات الفقرات بالعامل العام والتشبعات بالعوامل الضعيفة لمقياس الاساءة الانفعالية بعد التدوير المتعامد

item	Factor							
	1	2	3	4	5	6	7	8
I1					.83			
I2	.45				.71			
I3	.65						.33	
I4				.32	.61			
I5	.32				.32		.63	
I6	.60		.36					
I7	.73							
I8	.66		.35					
I9	.73							
I10	.63							
I11	.60							
I12	.29			.62				
I13	.54			.30				.50
I14	.70							
I15	.62							
I16	.49	.33						
I17	.65							.34
I18	.66							
I19	.64	.30						.33
I20			.32					.58
I21	.74							
I22				.49				
I23				.72				
I24				.69			.35	
I25	.68							
I26			.32				.64	
I27	.84							
I28	.83							
I29	.58	.30						
I30	.75					.32		
I31	.59					.57		
I32	.77							
I33	.42					.40		
I34		.40	.35			.47		.33
I35	.40	.36				.47		
I36		.70	.34					
I37	.58	.59						
I38	.48	.59						
I39	.69	.53						
I40	.39	.69						
I41	.40	.65						
I42	.51	.59						
I43	.45	.67						
I44		.61						
I45		.51				.53		
I46	.45	.64						
I47		.39	.58					
I48			.78					
I49	.36		.63					
I50	.64	.31						
I51			.63	.35				
I52	.41		.55					
I53	.76	.39						

للمقياس بصورته النهائية 0.97 وهو مؤشر آخر على أحادية البعد للمقياس.

ثانياً: النتائج الإحصائية الخاصة بأسئلة الدراسة بدءاً بالنتائج الإحصائية الخاصة بالسؤال الأول والثاني والثالث:

وتتضمن مقارنة إدراك المجموعة المرجعية بإدراكات الفئات الثلاثة (معلم صف ومرشد ومدير) (المقارنة الخارجية) من خلال

حيث يلاحظ أن 43 فقرة من أصل 53 تشبعات بالعامل الأول بقيمة أكبر من 0.3 ، وأن 13 فقرة مشبعة على العامل الثاني وأن 11 منها (أي من 13) مشبعة على العامل الأول أيضاً، وأن هناك فقرات متفرقة تراوحت بين (4-6) مشبعة بشكل مشترك على العوامل الأخرى مع العامل العام أيضاً. وكان معامل الثبات

36 (مديراً ، مرشداً ، عضو هيئة تدريس)، 47 (مديراً، معلم صف)، 26 (معلم صف ، عضو هيئة تدريس).

أما مضمون هذه الفقرات فهي :

23: تكليف الطفل بواجبات أو مهام يشعر أنها عقاباً له.

12: سؤال الطفل عن خصوصياته الأسرية

4: تكليف الطفل بعمل بنماذج أو وسائل تعليمية تتطلب من

الأسرة جهداً أو وقتاً غير عادي لتوفيرها.

36: التكليف بواجب بيتي يتطلب استخدام الانترنت دون مراعاة

توافر أو عدم توافر خدمة الانترنت لدى الطفل.

47: تكليف الطفل بحمل جميع الكتب المقررة ومستلزمات

الدراسة وإحضارها إلى المدرسة يومياً بصرف النظر عما

يحدده جدول الحصص.

26: تهديد الطفل بإنقاص علامات في كل مرة يصدر منه سلوك

لا ترضى عنه المعلمة.

رابعاً: تبين في أولاً أن المجموعة المرجعية انفردت بعشر فقرات

ذات تقديرات بمعدل صنفها على أنها ذات إساءة انفعالية كبيرة

جداً، ويشير الجدول نفسه (رقم 4) إلى أن المجموعة المرجعية

انفردت بمتوسط عام ضمن الفئة الفرعية الثانية (3.4-3.0) من

الفئة الرئيسية (كبيرة)، بينما وقعت جميع المتوسطات الثلاثة

الأخرى ضمن الفئة الفرعية الثانية (2.9-2.5)، وهي من الناحية

الإحصائية فروق رقمية ، ولم ترق إلى مستوى الفروق الإحصائية

بالمعيار النسبي عند مستويات الدلالة الشائعة (0.01 ، 0.05 ،

0.10) وهذا ما كشفت عنه نتائج تحليل التباين في جدول (6)

لمتوسطات التقديرات في جدول (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات

الفئات الأربعة (مدير، مرشد، معلم صف، عضو هيئة تدريس)

ونائج فحص الفروق في التباينات باختبار ليفين (Levene)

الفئة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدير	36	71.6	19.9
مرشد	34	73.1	17.5
معلم صف	108	72.0	18.6
عضو هيئة تدريس	20	75.6	8.3
المجموع	198	72.5	17.8

قيمة اختبار ليفين (Levene) لدرجات الحرية (3، 194) = 3.24 (احتمال = 0.023)

جدول (6) نتائج تحليل التباين للكشف عن الفروق بين

المتوسطات لتقديرات الفئات الأربعة (مدير، مرشد، معلم صف،

عضو هيئة تدريس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) الدلالة المحسوبة
بين الفئات	261.957	3	87.319	0.273
داخل الفئات	62119.264	194	320.202	
المجموع	62381.222	197		0.845

تحديد مستوى إدراك معلمي الصف والمرشدين والمديرين للإساءة الانفعالية المتضمنة بفقرات المقياس وعددها (53) فقرة جملة وتفصيلاً مقارناً بإدراك المجموعة المرجعية وفقاً لتقديراتهم على المقياس الخماسي الذي يبدأ بـ لا تحمل إساءة () ويأخذ الرقم صفر) وينتهي بإساءة كبيرة جداً () ويأخذ الرقم 4 ، وقد تم حساب معدل التقديرات لكل فقرة/ مجموعة، وفيما يلي ملخصاً للمتوسطات وتوزيع الفقرات حسب التدرج اللفظي للإساءة كما في جدول (4).

جدول (4) توزيع الفقرات وفقاً لمعدل التقديرات وحسب موقعها في المدى النظري لفئات التدرج اللفظي وما يقابله من فئات رقمية

مستوى الإساءة	المدى النظري	مدير	مرشد	معلم صف	عضو هيئة تدريس
كبيرة جداً	$3.5 = <$	-	-	-	10
كبيرة	3.0-3.4	21	25	24	23
قليلة	2.5-2.9	27	25	24	12
قليلة جداً	2.0-2.4	5	2	4	8
لا تحمل إساءة	1.5-1.9	-	1	-	-
	0.5-1.4	-	-	1	-
	> 0.5	-	-	-	-
الوسط الحسابي		2.86	2.93	2.88	3.02

ويلاحظ من جدول (4) ما يلي:

أولاً: انفردت المجموعة المرجعية (أعضاء هيئة التدريس) بعشر فقرات واقعة ضمن مستوى إساءة انفعالية كبيرة جداً ، وهذه الفقرات هي (ذات الأرقام المتسلسلة مرتبة تنازلياً حسب متوسط التقديرات مقرباً لرقم عشري واحد : 53، 19، 28، 7، 27، 21، 32، 8، 30، 31)

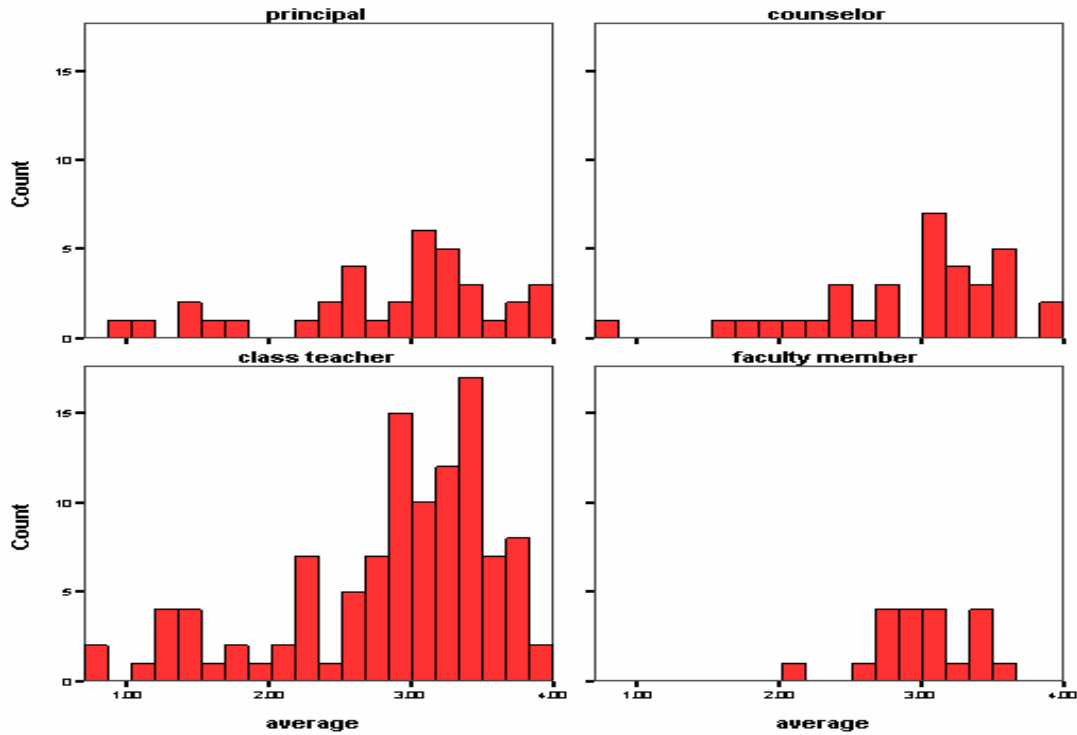
ثانياً: اتفق الجميع على ان جميع الفقرات تحمل إساءة انفعالية، حيث أنه لا توجد أية فقرة من حيث متوسط التقديرات ضمن الفئة الأخيرة، بينما وقعت فقرة واحدة ضمن فئة إساءة قليلة جداً من وجهة نظر معلمي الصف، وهذه الفقرة هي ذات الرقم (53).

ثالثاً: بالنظر إلى تقسيم الفقرات من زاوية أخرى من حيث أنها واقعة ضمن فئة الإساءة الانفعالية الكبيرة أو القليلة ، فقد كان الاتفاق بين الفئات الأربعة على أن معظم الفقرات واقعة ضمن الفئة الأولى، حيث كانت أعلى نسبة للفقرات ضمن الفئة الثانية حوالي 15% (8 فقرات) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (المجموعة المرجعية) مقابل 6% كأقل نسبة من وجهة نظر كل مجموعة. مدير (23 ، 47 ، 12 ، 4، 36)، مرشد (12، 4، 36)، معلم صف (23، 47، 48، 53)، عضو هيئة تدريس (23، 12، 4، 36، 26، 45، 34، 1) .

ويلاحظ أن الفقرات التي اتفقت فئتان على الأقل على أنها بمستوى إساءة انفعالية قليلة هي الفقرات ذات الأرقام: 23 (مديراً، معلم صف، عضو هيئة تدريس)، 12 (مديراً، مرشداً، عضو هيئة تدريس)، 4 (مدراء ، مرشدين ، عضو هيئة تدريس)،

تقديرات المجموعة المرجعية مقارنةً بالمجموعات الثلاث الأخرى (مدير ومرشد ومعلم صف)؛ وقد كشفت نتائج فحص التباينات في اختبار ليفين (Levene) في هامش جدول (5) عن الاختلاف الجوهري بين التباينات، حيث كانت الدلالة الإحصائية للفروق بين التباينات (0.024)

وبالرغم من شبه الإجماع على أن الفقرات تحمل الإساءة الانفعالية بصرف النظر عن مستوى الإساءة، إلا أن للتباين الداخلي ضمن كل مجموعة مدلولاً آخر، إذ يبين الشكل (2) اختلافاً جوهرياً في شكل التوزيع لتقديرات الإساءة لكل مجموعة من المجموعات الأربعة، حيث يلاحظ تجانساً عالياً نسبياً في



شكل (2) التوزيع التكراري لتقديرات الفئات الأربعة للإساءة الانفعالية لمقارنة التجانس في تلك التقديرات بيانياً

يعادل 62.5 من مئة، ويبين جدول (7) نتائج هذه المقارنة.

أما بالمعيار المطلق فقد تمت مقارنة المتوسطات الفعلية أو الظاهرية بالمتوسط الافتراضي للمقياس ويساوي 4/2.5 أي ما

جدول (7) نتائج فحص الفروق المطلقة بين المتوسطات للمجموعات الأربعة والمتوسط الافتراضي للمقياس 62.5 من مئة

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية (حجم الأثر)	النسبة للدلالة العملية مقارنة بالمجموعة المرجعية
مدير	36	71.57	19.89	2.74	0.010	0.46	3.46
مرشد	34	73.15	17.55	3.54	0.001	0.61	2.50
معلم صف	*36	71.97	13.50	4.21	0.001	0.70	2.25
مجموعة مرجعية	20	75.55	8.27	7.06	0.001	1.53	1

* تم استخدام الأمر تجميع (aggregate) لموازنة أعداد المعلمين مع أعداد الفئات الأخرى من حيث وحدة الاختيار ووحدة التحليل، فهي عنقودية بالنسبة لمعلمي الصف (3 من كل مدرسة).

ويلاحظ من الجدول أن قيمة (t) هي الأعلى رقمياً للمجموعة المرجعية، وأن جميع الفروق للمتوسطات للمجموعات الأربعة أعلى إحصائياً من الوسط الافتراضي الذي يفصل بين الإساءة القليلة والإساءة الكبيرة. إلا أن الجدول يشير إلى أن المجموعة المرجعية هي الأعلى بالنسبة للدلالة العملية (حجم الأثر)، حيث أن قيمة هذه الدلالة للفئات الثلاثة على التوالي: 0.46، 0.61، 0.70. بينما هي للمجموعة المرجعية 1.53، وبالمقارنة بين هذه الدلالات يلاحظ أن الدلالة العملية للمجموعة المرجعية هي أعلى بثلاث مرات ونصف من مجموعة المديرين؛ وبمرتين ونصف من مجموعة المرشدين؛ وبمرتين وربع من

ويلاحظ من الجدول أن قيمة (t) هي الأعلى رقمياً للمجموعة المرجعية، وأن جميع الفروق للمتوسطات للمجموعات الأربعة أعلى إحصائياً من الوسط الافتراضي الذي يفصل بين الإساءة القليلة والإساءة الكبيرة. إلا أن الجدول يشير إلى أن المجموعة المرجعية هي الأعلى بالنسبة للدلالة العملية (حجم

مدى اتساع الفجوة بين النظرية والتطبيق؛ خاصة وأن هناك مؤشرات إحصائية تفصيلية تعكس اختلافاً في الشحنة الانفعالية التي تحملها كل فئة من الفئات الأربعة تجاه ما تحمله الفقرات في المقياس من إساءة انفعالية، حيث يلاحظ من جدول (9) أن الانحراف المعياري لترتيب الفقرات وفقاً لمتوسطات تقديرات الفئات الأربعة (مدير، مرشد، معلم صف، عضو هيئة تدريس) تتراوح قيمته من (0.5 إلى 13.3) فالفقرة رقم (17) ذات الانحراف المعياري للرتب = 0.5 كانت الرتب المقابلة (13، 13)، (12، 13) على التوالي، وهذا يشكل نوع من الإجماع على ما تحمله الفقرة من إساءة انفعالية، وأنها تحتل الرتبة 13 في المتوسط، وبالمقابل كانت الرتب المقابلة للفقرة رقم (2) ذات الانحراف المعياري (13.3) هي (9، 30، 20، 40) أي أن أقل فروق في الرتب = 1 للفقرة رقم 17 و (21) للفقرة رقم (2).

جدول (8) الارتباطات الرتبية للفقرات في المقياس من حيث مستوى الإساءة الانفعالية التي تحملها من وجهة نظر الفئات الأربع

مدير	مرشد	معلم صف	عضو هيئة تدريس
0.73	0.90	0.81	
0.75	0.80		
0.78			

* جميعها ارتباطات دالة إحصائياً على مستوى $0.01 >$ وهي ارتباطات عالية حسب تصنيف هنكل وآخرون (Hinkle et al., 1979) وهي مؤشرات صدق متبادل بين المجموعات الأربعة Triangulation (validity or rating validity over persons).

مجموعة معلمي الصفوف. وبناءً عليه وفي ضوء صحة الافتراضات التي تم الانطلاق منها عند تحديد المجموعة المرجعية، ونظرتها لما تتضمنه أفعال معلمي الصف وممارساتهم اللفظية من إساءة انفعالية، فإن الحاجة قائمة لتوعية الفئات المعنية مباشرة بالعملية التربوية الصفية بما تحمله من إساءات للطفل وأخطارها التراكمية. ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن مستوى الإدراك للإساءة الانفعالية كما تعكسه المتوسطات ظاهرة صحية فهو مستوى يدعو إلى التفاؤل من حيث توفر الأرضية لنقل نوعيّة في مجال الممارسة، فإدراك الإساءة شيء والممارسة الفعلية شيء آخر، وخاصة لدى معلمي الصف أنفسهم، فهم الفئة المقصودة في هذه الدراسة كما يعكسه عنوانها، ويشكل هذا التصور مجالاً من الدراسات في هذا الإطار.

أما بالنسبة للنتائج الإحصائية الخاصة بالسؤال الرابع المتضمنة مقارنة إدراكات معلم الصف والمرشد والمدير (مقارنة التوافق الداخلي)، فقد أشارت إلى أن إدراك الفئات الثلاث للإساءة الانفعالية المتضمنة في أفعال وأقوال معلم الصف ضمن إطار العملية التعليمية بهذا المستوى الذي عكسته متوسطات التقديرات أمر مشجع، كما أن تصنيف الارتباطات الرتبية للفقرات كما هو مبين في جدول (8) أظهر توافقاً عالياً في مستويات الإساءة التي تحملها. إن هذا التوافق الرتبي والارتفاع النسبي في المتوسطات يعكس وصفاً صحيحاً جيداً يدعو إلى التفاؤل، ولكنه لا يسمح بالإفراط في التفاؤل كونه إدراكات لا تعكس بالضرورة مستوى الممارسات الفعلية الذي يتطلب دراسات ميدانية قد تكشف عن

جدول (9) الاختلاف في رتب أعلى خمس فقرات تجانساً

مقابل الاختلاف في رتب أقل خمس فقرات تجانساً حسب تقديرات كل فئة من الفئات الأربع

رقم الفقرة*	الرتب	أعلى فرق رتب	الانحراف المعياري	ملاحظة
17	13	13	12	13
28	1	2	3	3
12	51	51	49	48
32	3	5	6	7
4	51	53	48	49
35	36	19	34	15
43	24	16	6	34
49	47	26	50	29
46	41	21	43	51
2	9	30	20	40

* رقم الفقرة ومضمونها:

- 17: إشعار الطفل بأنه عبء على المعلمة وأنها ترحب بأية فرصة للتخلص منه .
- 28: تشبيه الطفل بالحيوان مثل (حمار ، بغل ، كلب ، ...).
- 12: سؤال الطفل عن خصوصياته الأسرية .
- 32: الاستهزاء بالطفل باستخدام القاب ومفردات غير مرغوبة اجتماعياً .
- 4: تكليف الطفل بعمل نماذج او وسائل تعليمية تتطلب من الأسرة جهداً او وقتاً غير عادي لتوفيرها.
- 35: مسك الطفل بطريقة تتضمن او تحتل التحقير كمسك أذنه أو طرف ملايسه.
- 43: عدم تقبّل المعلمة للطفل لأنه يذكرها بخبرة سلبية من خلال اسم الطفل او شكله.
- 49: إظهار الخشونة في التعامل مع الطفل بقصد فرض الهيبة أو السلطة.
- 46: تشكيك الطفل بقدراته إلى درجة تدفعه للبحث عنّ ينصفه أو يعرفه بنفسه .
- 2: إعطاء الطفل علامة مُضخّمة إرضاء لولي امره .

مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما مدى إدراك معلم الصف للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته مقارناً بإدراك المجموعة المرجعية؟

على افتراض أن إجابة معلم الصف لا تحمل تزييفاً إيجابياً (Faking good) للظهور بحالة مقبولة تربوياً، ولم يعد المعلم حائراً أمام التشريعات التي تمنع استعمال العصا أو حملها والعقاب الجسدي، فهو مستعد أيضاً لاستقبال تشريعات تمنع الإساءة الانفعالية والتجاوب معها؛ وبناء عليه فإن المتوسط الحسابي لتقديرات معلم الصف على مقياس الإساءة الانفعالية ومقداره 2.88 كما تبين من جدول (4) قيمة كمية مشجعة ذات دلالة تربوية إيجابية. من ناحية أخرى وبمقارنة المتوسطات الفعلية بالمتوسط الافتراضي 62.5 (2.5/4) فقد يتبين أن الفروق المطلقة للمتوسطات لفئة المعلمين دالة إحصائياً، وأن قيمة الدلالة العملية لها هي 0.70 بينما هي للمرجعية 1.53، وبالمقارنة بين هذه الدلالات وجد أن الدلالة العملية للمجموعة المرجعية هي أعلى بمرّة وربع من مجموعة معلمي الصفوف، وهذا يعني أن الحاجة قائمة لتوعية معلمي الصفوف بما تحمله سلوكياتهم من إساءات للطفل.

بالرغم من أن مستوى إدراك معلم الصف للإساءة الانفعالية كما تعكسها متوسطات التقديرات هو مستوى يدعو إلى التفاؤل -كما سبق الإشارة إليه-، ولكنه لا يسمح بالإفراط في التفاؤل كونه إدراكات لا تعكس بالضرورة مستوى الممارسات الفعلية والتي تتطلب دراسات ميدانية قد تكشف عن مدى اتساع الفجوة بين النظرية والتطبيق، فإدراك الإساءة شيء والممارسة الفعلية شيء آخر خاصة لدى معلمي الصف أنفسهم، خاصة وأن للتحليل التفصيلي دلالات لا يكشفها التحليل الإجمالي. فقد أشارت النتائج في جدول (10) إلى أن هناك أكثر من معلم صف في العينة ينظر إلى أن حوالي 25% من الفقرات لا تحمل إساءة انفعالية مطلقاً، وهذا يعني وجود بذرة الإساءة الانفعالية في تفكير معلم الصف وإدراكاته، حيث أظهرت الحالات المتطرفة نسبياً في عدد الفقرات التي لا تحمل إساءة انفعالية مطلقاً من وجهة نظر بعض معلمي الصف مشكلة حقيقية قد تنعكس على الواقع في بعض الصفوف. ومن أمثلة هذه الفقرات التي لا تحمل إساءة انفعالية مطلقاً من وجهة نظر معلمي الصف ما يلي:

- توبيخ أو معاقبة طفل على أمر ما تسبب به طفل آخر.
- إلصاق صفة الكسل بطفل وإشعاره أو إقناعه بأنها صفة مميزة له.
- الاستخفاف أو الاستهزاء بإجابة طفل عن سؤال طرحه المعلمة.
- استخدام مفردات نابية لوصف الحالة العقلية للطفل.
- تشبيه الطفل بالحيوان مثل (حمار، قرد،...).
- تشويه المعلمة لصورة طفل أمام معلمات المدرسة.

وإذا أخذنا بالاعتبار دلالة هذه المقارنة التفصيلية يلاحظ من جدول (10) وجود بذرة الإساءة الانفعالية في تفكير معلمي الصف وإدراكهم وبعده أو نسبة أقل بين المديرين والمرشدين.

جدول (10) عدد الفقرات التي تم تقديرها على أنها لا تحمل إساءة على الإطلاق وعدد الأفراد الذين قدروها بهذا المستوى في كل فئة من الفئات الأربع

عضو هيئة التدريس		معلم صف		مرشد		مدير	
عدد الفقرات	عدد المدرسين	عدد الفقرات	عدد المعلمين	عدد الفقرات	عدد المرشدين	عدد الفقرات	عدد المديرين
5	1	23	1	26	1	20	1
4	1	22	1	6	1	10	1
3	1	12	2	4	2	8	1
2	1	11	1	3	1	5	2
1	4	9	1	2	2	4	2
		8	2	1	2	3	1
		7	1			2	4
		5	2			1	6
		4	4				
		3	6				
		2	17				
		1	13				

تظهر الحالات المتطرفة نسبياً في عدد الفقرات التي لا تحمل إساءة مطلقاً من وجهة نظر بعض معلمي الصف مشكلة حقيقية قد تنعكس على الواقع في بعض الصفوف؛ فوجود معلم يشعر بأن 23 فقرة لا تحمل إساءة مطلقاً يعكس أهمية تأهيل معلمي الصف وإعادة النظر في معايير تعيينهم أو اختيارهم، وبالرغم من وجود الملاحظة نفسها بالنسبة للمديرين والمرشدين؛ إلا أنها محدودة كما تدل عليها الأرقام في الجدول نفسه (10)، حيث بلغ عدد الفقرات التي لا تحمل إساءة انفعالية مطلقاً من مرشد واحد 26 فقرة، وتراجع هذا العدد فوراً إلى 6 فقرات، وكذلك 20 فقرة قدرها مدير واحد، وتراجع العدد بسرعة مقارناً بتراجع العدد بالنسبة لمعلمي الصف. لكن هذا لا يعني أن العملية التعليمية تحتل مديراً يحمل نمطاً إدارياً بإدراكات لا تعكس شحنة من الاحتراق تجاه الإساءة الانفعالية التي تحملها بعض أفعال معلمي الصف وأقوالهم الذين يعملون تحت إدارتهم، أو المرشد بالموصفات نفسها.

المناقشة:

هدفت الدراسة كما تنترجمها الأسئلة إلى تحديد مدى إدراك معلم الصف للإساءة الانفعالية التي قد تتضمنه أقواله وأفعاله ضمن إطار العملية التعليمية التعلمية لأنه يقضي وقتاً طويلاً مع نفس المجموعة من الطلبة في غرفة الصف، بحكم النظام التعليمي والتشريعات المتعلقة بالصفوف الثلاثة الأولى والتأهيل الأكاديمي والمسلكي لمعلم الصف. كما هدفت إلى تحديد مستوى إدراك كل من المرشد والمدير للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في سلوكيات وممارسات معلم الصف، وتحديد مدى التوافق بين إدراكات هذه الفئات الثلاثة، ومقارنة كل منها بإدراك المجموعة المرجعية.

بثلاث مرات ونصف من مجموعة المديرين، وبمرتين ونصف من مجموعة المرشدين، ومن هنا فإن الحاجة قائمة لتوعية هاتين الفئتين بما قد تحمله سلوكات المعلمين من إساءة للطفل وأخطارها التراكمية.

إن مستوى التفاؤل الذي عكسته المتوسطات لدى فئة معلمي الصفوف في وعيهم لهذه الإساءة تعكسه المتوسطات لهاتين الفئتين أيضاً؛ ولكنها لا تسمح بالإفراط في التفاؤل، لأن المؤشرات الإحصائية التفصيلية أظهرت الحالات المتطرفة نسبياً في عدد الفقرات التي لا تحمل إساءة مطلقاً من وجهة نظر معلمي الصفوف وكشفت أيضاً بأنها موجودة لدى المديرين والمرشدين بدرجة أقل، حيث بلغ عدد الفقرات التي لا تحمل إساءة انفعالية مطلقاً من وجهة نظر مرشد واحد 26 فقرة وتراجع هذا العدد فوراً إلى 6 فقرات لدى مرشد آخر، ومن الأمثلة على هذه الفقرات:

- الاستخفاف بما لدى الطفل من معلومات وإشعاره بأن المعلمة هي المصدر الوحيد للمعرفة في الصف.
- تكليف الطفل بحمل جميع الكتب المقررة ومستلزمات الدراسة وإحضارها إلى المدرسة يومياً بغض النظر عما يحدده جدول الحصص.
- سؤال الطفل عن خصوصياته الأسرية.
- منع الطفل من الحد الأدنى من الحركة في غرفة الصف.
- وصف الطفل بأنه لا يفهم شيئاً من المادة ولذلك استحق درجة تساوي صفراً.
- تكليف الطفل بعمل نماذج أو وسائل تعليمية تتطلب من الأسرة جهداً أو وقتاً غير عادي لتوفيرها.
- التكليف بواجب بيتي يتطلب استخدام الانترنت دون مراعاة توافر أو عدم توافر خدمة الانترنت لدى الطفل.
- إعطاء الطفل علامة مضخمة إرضاء لولي الأمر.
- استخدام مفردات نابية لوصف الحالة العقلية للطفل.
- استخدام أسلوب التجويع للتأديب والعقاب.

إن العملية التعليمية لا تحتمل مرشداً يعتمد نمطاً إرشادياً يتضمن إدراكات لا تعكس شحنة من الاحتراق تجاه الإساءة الانفعالية التي تحملها أقوال معلم الصف وأفعاله؛ فهي مؤشرات على الخصائص الشخصية للمرشد، واستعداده لتعظيم الأداء الإرشادي في مجال الوقاية من الإساءة الانفعالية، أو معالجة الحالات التي يتعرض لها بعد تشخيصها. مما يعكس حساسية دور المرشد في رصد وتسجيل حالات الإساءة الانفعالية، وإعداد السجلات والتقارير التي توفر البيانات والمعلومات الضرورية لأغراض البحث واتخاذ القرارات والتشريعات المتعلقة بالطفل في صفه ومدرسته التي تحفظ حقوقه وتحميه من الإساءة الانفعالية. لقد أشار بريانت وملسم (Bryant and Milsom, 2005) في دراستهما إلى أن العملية الإرشادية وطبيعة العلاقة بين المرشد والطالب تجعل المرشد معنياً بالإساءة من حيث أسبابها والحد منها. وأوصيا بأهمية تأهيل المرشد في مجال الإساءة من حيث

- إنشاء أسرار طفل أو أمور خاصة متعلقة به سواء كانت تحصيلية أو سلوكية أو أسرية.
- استخدام أسلوب التجويع للعقاب والتأديب.
- اعتماد علاقة المعلمة بالطفل بمستوى ونوع علاقتها بأهله.
- إلصاق صفة السرقة بالطفل وتوجيه التهمة إليه كلما تكررت حادثة السرقة في الصف.

من هنا وبناء على ما أشارت إليه دراسة كروجمان وكروجمان (Krugman and Krugman, 1984) من أن 15 طفلاً من أصل 17 طفلاً كانوا ضحية الإساءة الانفعالية من معلمهم في صف واحد جراء سلوكاته المتمثلة بالمضايقة والإزعاج المتكرر والإذلال والقمع والإسكات اللفظي ونعت أو إلصاق صفة بالطفل وسلوك متقلب ومتناقض للمعلم والصراخ بوجه الطفل وتشجيع الطفل على مضايقة طفل آخر أو تصغيره أو الاستهزاء به واستخدام الواجبات المنزلية للعقاب، وأنه قد تحسنت حالتهم بعد إخراج ذلك المعلم من المدرسة وفقاً لمؤشرات التحسن التي ذكرها في دراسته، وبأن المشكلة الحقيقية تكمن في أن معلماً واحداً يسيء لطلبته بهذه الصورة. فلعل هذا يعكس لنا مستوى الإساءة الانفعالية المحتملة على أرض الواقع، خاصة وأننا نتحدث عن مستوى إدراك معلم الصف من وجهة نظره.

مناقشة النتائج الخاصة بالسؤالين الثاني والثالث:

ما مستوى إدراك كل من المرشد والمدير للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته مقارناً بإدراك المجموعة المرجعية ؟

عندما نتوقع من المعلم أن يكون حامياً للطفل من الإساءة الانفعالية، ويصبح مصدراً لها وفقاً لمدركاته التي تكون قد تبلورت في ضوء مؤهلاته ومكونات برامج التأهيل التي خضع لها، وفي ضوء ثقافة المجتمع وتصورات أولياء الأمور ووعيهم بمخاطر الإساءة الانفعالية، فإن ذلك يعني أن فئات أخرى يمكن أن تكون معنية بحماية الطفل من الإساءة داخل المدرسة بالإضافة لمعلم الصف، فقد أشارت متوسطات التقديرات لفئة المديرين والمرشدين في جدول (5) إلى فروق رقمية فقط، كما أشارت الانحرافات المعيارية إلى تباين نسبي في هذه التقديرات بعكس المجموعة المرجعية التي كانت تقديراتهم أكثر تجانساً كما كشف عنها اختبار ليفين (Levene test)، كما يفترض بأن تقديراتهم للإساءة الانفعالية تمثل الحد الأدنى المقبول كفاءة واقعية في تصوراتها، وهي بالإضافة إلى مؤشر التجانس كدلالة صدق، وبالإضافة إلى الافتراض الذي لا يوجد ما يدحضه، فإن تقديراتهم بالمعيار المطلق كانت دالة إحصائياً كما ورد في جدول (7) بالرغم من الفروق غير الدالة إحصائياً وفقاً لنتائج تحليل التباين للمجموعات الأربعة في جدول (6). وبالنسبة للدلالة العملية (حجم الأثر) تبين أن المجموعة المرجعية هي الأعلى حيث أن قيمة هذه الدلالة لمجموعتي المديرين والمرشدين على التوالي هي: 0.46، 0.61 بينما هي للمجموعة المرجعية 1.53، وبالمقارنة بين هذه الدلالات يلاحظ أن الدلالة العملية للمجموعة المرجعية هي أعلى

مستويات الإساءة، بالإضافة إلى ما أشار إليه جدول (7) من حيث أن المجموعة المرجعية هي الأعلى بالنسبة للدلالة العملية؛ فإن هذا يعكس أهمية توعية الفئات الثلاث بمخاطر الإساءة الانفعالية التي أشارت إليه الدراسات السابقة، حيث أشارت جودي (Judy, 1990) إلى أن الإساءة الانفعالية تدمر الروح وتفقد المشاعر نحو الذات وتحط من القدرة على الإنجاز، كما أشار دويل (Doyle, 1997) إلى أن الإساءة الانفعالية تتلف الطفل نفسياً، وبالتالي فهي جريمة الروح، فمعلم الصف بحاجة إلى التوعية بثقافة الإساءة الانفعالية وثقافة العناية بالطفل وأخلاقيات العناية بالطفل (ethics of care). لقد أكد ويب وفوليامي (Webb and Vulliamy, 2001) الدور المميز والاستثنائي لمعلم الصفوف الأولى في مجال حماية الطفل، وأن دور المعلم تعليمي وترفيهي نظراً لطبيعة العلاقة بين الطفل ومعلم الصف وطول الوقت الذي يقضيه الطفل مع المعلم في تلك المرحلة، كما أكد هنسون وفوسي (Hinson and Fossey, 2000) إلى أن معلمي الصفوف الابتدائية غير قادرين على تمييز مؤشرات (Signs) الإساءة الانفعالية، وتشخيص أعراضها، مع أن هناك تعليمات تلزمهم بتسجيل الإساءة وإعداد التقارير الخاصة بذلك، وقد أشار المعلمون إلى أنهم لم يتلقوا تدريباً كافياً في هذا المجال.

إن دور معلم الصف لا ينفصل عن دور المدير ودور المرشد، فهم جميعاً معنيون بحماية الطفل ومنع الإساءة إليه، وربما كان الاتفاق في متوسطات التقديرات الخاصة بإدراكاتهم للإساءة الانفعالية يعكس فهماً مشتركاً ومتوازناً بالمعيار المطلق لأقوال معلم الصف وأفعاله التي تحمل إساءة انفعالية، حيث كانت تقديرات الفئات الثلاث بمقارنة المتوسطات الفعلية بالمتوسط الافتراضي جميعها دالة إحصائياً، مع أنها بالمعيار النسبي في المتوسط تعكس بداية نقلة نظرية للتعامل بجدية مع الكثير من الأقوال والأفعال المسيئة انفعالياً كما عكستها العبارات الواردة في المقياس، إلا أن للمدير اهتمامات وأدواراً تعتمد على النمط أو الأنماط الإدارية التي يتبناها في ضوء الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتربوية وغيرها من العوامل التي تشكل المناخ المدرسي، فانشغال المدير بالأمور الروتينية اليومية وانعكاساتها السلبية عليه وطريقة تأثره بها أو تأثيرها عليه يحدد مدى اهتمامه بمتابعة الأمور الدقيقة وغير المنظورة، فقد لا يمانع بممارسة الإساءة الانفعالية فعلاً أو قولاً إذا ساهمت في الضبط المدرسي، ولم تصل أي شكوى للإدارة وبقيت طي الكتمان، وقد لا يمانع أيضاً بمشاركة المرشد في امتصاص أي ردود فعل والوساطة لإنهاء الموضوع حتى لو اقتصر ذلك على الشكل دون الدخول في المضمون، وإبقاء المشكلات كامنة لتتراكم الإساءة الانفعالية التي تبلغ مرحلة مُدْمِرة للطفل ولأسرته وبالتالي المدرسة والمجتمع، فقد تكون الأمة في خطر عندما يكون الأطفال في خطر.

تحليل إجابات المرشدين على الأسئلة المفتوحة:

أشار المرشدون في استجاباتهم على السؤالين المفتوحين في نهاية المقياس (هل يقوم المرشد بتوثيق الإساءات الانفعالية

تعريفها ومؤشرات وأثارها ومنهجية التعامل مع المواقف المختلفة ضمن إطار القوانين والتعليمات وأخلاقيات العملية الإرشادية.

وبالمقابل فقد قدر مدير واحد 20 فقرة بأنها لا تحمل إساءة انفعالية مطلقاً، وتراجع هذا العدد بسرعة مقارناً بتراجع العدد بالنسبة لمعلمي الصفوف. ومن أمثلة هذه الفقرات:

- إعطاء علامة مُضْحَكَة لإيهامه وإقناعه بأنه قد فهم المادة الدراسية.
 - عدم الاستجابة لطفل يطلب وقتاً إضافياً في امتحان مقابل قبول الطلب ذاته لطفل آخر.
 - إشعار الطفل بأنه عبء على المعلمة وأنها ترحب بأي فرصة للتخلص منه.
 - حرمان الطفل من المشاركة في نشاط معين دون تفهم ظروفه عند اتخاذ ذلك القرار.
 - حرمان الطفل من الدفاع عن نفسه عندما يكون في موقف اتهام.
 - تهديد الطفل بخصم علامات في كل مرة يصدر منه سلوك لا ترضى عنه المعلمة.
 - إفساء أسرار طالب أو أمور خاصة به سواء كانت سلوكية أو تحصيلية أو أسرية.
 - عدم تفهم حاجة الطفل أو اضطرابه للخروج من الحصة.
 - تكليف الطفل بحمل جميع الكتب المقررة ومستلزمات الدراسة وإحضارها إلى المدرسة يومياً بغض النظر عما يحدده جدول الحصص.
 - المبالغة في تنبيه الطفل على الانتباه والتركيز أثناء الدرس ومعاقبته على أي إيماءة تبدو عليه توجي بعدم انتباهه خلال الدرس.
- وكما أن العملية التعليمية لا تحتتمل مرشداً بتلك الموصفات؛ فإنها كذلك لا تحتتمل مديراً يعتمد نمطاً إدارياً يتضمن إدراكات لا تعكس شحنة من الاحتراق تجاه الإساءة الانفعالية التي تحملها أفعال معلمي الصفوف وأقوالهم الذين يعملون تحت إدارتهم. وقد أكد بريانت وملسم (Bryant and Milson, 2005) أهمية أن يكون المرشد المعني بالتعامل مع الإساءة بحكم العملية الإرشادية وطبيعة العلاقة بينه وبين الطالب محمياً بالقوانين ومدعوماً من الإدارة التي يتوقع أن تكون بمواصفات تدرك دلالات الإساءة الانفعالية لتكون قادرة على تقديم الدعم والحماية للمرشد المعني بالتعامل مع هذه الإساءات؟

مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

ما مدى التوافق بين إدراك معلم الصف والمرشد والمدير للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته؟

بناءً على ما سبق من مناقشة للنتائج الخاصة بالأسئلة الثلاثة الأولى، فإن التوافق بين المديرين والمرشدين مع معلمي الصف وعدم التوافق التام في كل المؤشرات مع المجموعة المرجعية بما في ذلك ما ورد في جدول (4) من حيث توزيع الفقرات حسب

الانفعالية وحجمها ونوعها وإجراءات الوقاية منها، والحد من تأثيرها على الطفل، فهذه الاجابات او الاجراءات لا تعكس استراتيجيات ارشادية واضحة تستند الى تشريعات ونصوص تحدد ما هو مطلوب من المرشد، وان اهمية توثيق الاساءة الانفعالية غير واضحة.

أشارت الدراسات السابقة الى عدة قضايا ضمن هذا الإطار تجعلها موضوعات لدراسات لاحقة في المدرسة الاردنية. فقد اشارت دراسة بريانت وملسم (Bryant and Milsom, 2005) إلى أن المرشدين يواجهون صعوبة في تشخيص الاساءة الانفعالية، وأنهم لا يعرفون إن كانت القوانين أو التشريعات تحمي المرشد نفسه من الجهات المتسببة في الاساءة عندما يتم مساءلتها، وأشار إلى أن نسبة الإساءات التي يتم توثيقها لا تتعدى 40% من الحجم الفعلي للإساءة؛ وبناءً عليه فإن السؤال المطروح هو النسبة التي يتم توثيقها في المدرسة الاردنية (مجتمع الدراسة) مقابل ما أشارت إليه الدراسات ذات الصلة، فقد اشارت دراسة هنسون وفوسي (Hinson and Fossey, 2000) الى ان 45% من معلمي الصفوف الابتدائية لا يرون أية فائدة من إعداد تقارير الاساءة لأنها للحفظ فقط، إضافة إلى أن نسبة عالية من المعلمين غير قادرين على تمييز مظاهر الاساءة الانفعالية. وبناءً عليه فإننا نبالغ إذا كنا نفترض بأن معلم الصف والمرشد في المدرسة الأردنية مؤهلان للتعامل مع الاساءة الانفعالية للطفل، لأننا نتحدث عن هذه الاساءة التي تأتي من معلم الصف نفسه في ضوء المسوغات الواردة في خلفية الدراسة، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وعلى أية حال فإن الدراسة الحالية لا تحاكي توصيات ودراسات سابقة في مجتمعات أخرى، ولكن تلك القضايا تشكل مجاًلاً خصباً لدراسات لاحقة كما أسلفت، أخذين بالاعتبار أن حقوق الطفل وحمايته من الاساءة الانفعالية لا تنفصل عن الإنسان بشكل عام، بما في ذلك ما قد يحدث بين المعلمين انفسهم، أو بين المعلمين وإدارة المدرسة، فما يحدث في المجتمع من أقوال وأفعال مسيئة في مواقف ومواقع معينة يمكن أن تنتقل بسهولة إلى مواقف ومواقع أخرى، فقد أشار جودي (Judy, 1990) إلى أن الاساءة للطفل في المدرسة هي اكتمال لحلقة الاساءة من البيت والمجتمع والمدرسة.

من جانب آخر، وفي معرض الإشارة إلى الأفعال الدالة على الإساءة الانفعالية في العبارات التي تحمل أقوالاً وأفعالاً مسيئة يمكن أن تدفع الباحثين إلى اعتماد أوزان نسبية للعبارات (الفقرات) وفقاً لشحنات الإساءة الانفعالية التي تحملها من وجهة نظر معلمي الصف والمديرين والمرشدين على غرار تدريج ثيرستون (Thurstone scale)، فالاختلافات التي عكستها الانحرافات المعيارية لترتب متوسطات التقديرات يشجع على التوصية بإعادة تطوير المقياس وفقاً لأسلوب ثيرستون.

الاستنتاجات والتوصيات:

لقد ورد في ثنايا مناقشة النتائج بعض الاستنتاجات والتوصيات في مواقعها وذلك لربطها مع الأساس الذي انبثقت منه،

التي قد تلحق بالطفل في المدرسة؟ وكيف يتم ذلك؟ ، ما الإجراءات التي يقوم بها المرشد في المدرسة للحد من الإساءة الانفعالية للطفل؟ (إلى أن 50% منهم يوثقون الاساءة الانفعالية التي تلحق بالطفل في المدرسة، ويشير مجمل ما ورد في إجاباتهم حول الإجراءات الارشادية التي يتبعونها إلى ما يلي :

- (1) تقبل الطفل المساء إليه وإجراء مقابلة معه والسماح له بالتعبير الانفعالي، وإجراء دراسة حالة للطفل المساء إليه وتعزيز الذات لديه.
 - (2) إعطاء حصص توجيه جمعي للطلبة لتعريفهم بمفهوم الإساءة وأنواعها ومظاهرها وتشجيعهم على زيارة المرشد عند تعرضهم للإساءة.
 - (3) عقد اجتماعات و لقاءات تربوية مع معلمي المدرسة لتوضيح مفهوم الاساءة وأثرها على نفسية الطفل.
 - (4) عمل لقاءات فردية مع المعلمين الذين تسببوا بالإساءة للطفل وتناول السلوك المسيء الذي صدر منهم وسبلياته على نفسية الطفل.
 - (5) عمل نشرات إرشادية تتضمن إرشادات حول كيفية حماية الطفل من الاساءة وتحديد دور المدرسة كونها المؤسسة التربوية المكملة والمتممة لدور الأسرة والمسؤولة عن تنشئة الطفل وتنمية شخصيته وكافة الجوانب.
 - (6) إجراء مقابلات مع أولياء أمور الأطفال الذين يتعرضون للإساءة.
 - (7) عقد دروس توعية للمعلمين للتعامل مع الطفل باحترام واهتمام، بحيث لا يتأثر ذلك التعامل بأية خلفيات أخرى كالعلاقة مع الأهل أو بناء على شكل الطفل، وتذكيرهم بأن الطفل إنسان له مشاعره وأحاسيسه، وأنه فرد زكي يدرك كل ما هو حوله وقادر على فهم تعامل الآخرين معه وصور هذا التعامل.
 - (8) تنبيه المعلم إلى عدة نقاط مثل: احترام الطفل وعدم تهميشه وعدم شتمه وعدم التحيز لطفل دون آخر.
- كما يشير مجمل ماورد في اجاباتهم عن موانع أو معيقات توثيق الاساءة الانفعالية وأبرزها:
- ان مثل هذا النوع من الإساءة لا يصل إلى المرشد في أغلب الأحيان.
 - ان سبب ذلك يعود إلى الجهل بمظاهر الاساءة الانفعالية .
 - أنه عادة لا يتم توثيقها لأن معلمي الصفوف الأولى يحلونهم بأنفسهم.
 - ان ما يصل الى المرشد يتم عن طريق اولياء الامور الذين يوصلونها بدورهم للمدرسة.
- إن اجاباتهم السابقة تفصح عن حاجتهم الى التعريف بألية واجراءات توثيقها، كما تعكس اهمية بلورة مهام المرشد ودور كل من المدير ومعلم الصف ضمن هذا الإطار، وان الحاجة قائمة الى دراسات ميدانية تفحص السجلات الارشادية (ان وجدت) لتحديد طبيعة عمل المرشد وقدرته على التعامل مع مصادر الاساءة

الأمر بمخاطر الإساءة الانفعالية؛ فإن الفرصة مهيأة لتحويل الإدراكات إلى قنوات تضيف مؤشراً نوعياً لخصائص معلم الصف المتميز.

(7) قد يقابل التقديرات الذاتية لمعلمي الصف بالمواصفات المشار إليها في الاستنتاج السابق رقم (6) تقديرات مبنية على الواقعية أكثر مما هي على المثالية، فأعضاء هيئة التدريس كمجموعة مرجعية هي جزء من هذا المجتمع تؤثر فيه وتتأثر به، ولذلك قد تعكس تقديراتها الحد الأدنى من الإساءة الانفعالية على افتراض أنهم يحددون درجة قطع (cut-point) على المقياس، لتصبح هذه الدرجة نقطة مرجعية في الحكم على مستوى الإساءة الانفعالية، ولذلك فإن المقارنة بين علامات القطع في الثقافات المختلفة أو بين فئات المجتمع الواحد يمكن أن يساعد في القرارات المبنية على المسألة حال صدور تشريعات لحماية الطفل في المدرسة من الإساءة الانفعالية.

وفي ضوء الاستنتاجات السابقة يمكن التوصية بما يلي:

1. إجراء دراسات تهدف إلى تطوير مقياس الإساءة الانفعالية وفق أسلوب ثيرستون (الذي يعطي أوزاناً للفقرات وفقاً لشحنة الإساءة الانفعالية التي تحملها).
2. إجراء دراسات يقدم فيها الباحث محكات ومؤشرات لتشخيص الإساءة الانفعالية التي تحملها الفقرة الواحدة في مقياس الإساءة الانفعالية في ضوء ما تحمله من دلالات بالنسبة لكل فئة ومناقشة وجهات النظر وفق أسلوب دلفي.
3. إثراء برامج تأهيل معلم الصف بما تقدمه أدبيات الإساءة الانفعالية والقضايا التي تطرحها الدراسات السابقة بدءاً بتعريف تلك الإساءة وانتهاءً بآثارها السلبية على الطفل ومساءلة المتسبب بها.
4. إغناء برامج تدريب وتأهيل المرشدين أثناء الخدمة وإطلاعهم على المستجدات في مجال الإساءة بكل عام والإساءة الانفعالية بشكل خاص. وتأهيل المديرين وتدريبهم على أنماط إدارية تكاملية حتى لا تكون الإدارة حلقة ضعيفة.
5. إجراء دراسات تتناول واقع الإساءة الانفعالية من وجهة نظر أولياء الأمور والأطفال أنفسهم- فهذه الجهة المتضررة بالدرجة الأولى، وهم الذين يحسون بمدلول أفعال معلم الصف وأقواله- لمعرفة حجم الإساءة الانفعالية وانعكاساتها الآتية والمؤجلة.

المصادر والمراجع:

- بيج، شيبين.ل. (1997). *القانون والمحامي والجوانب الطبية لإساءة معاملة الأطفال*. (محرر). إساءة معاملة الأطفال. دمشق: وزارة الثقافة.
- الجبالي، حمزة. (2005). *التأخر الدراسي* (الطبعة الأولى). عمان: دار الصفاء.

وفيما يلي ملخص لما توصلت إليه الدراسة الحالية من استنتاجات وتوصيات:

- (1) إن نتائج التحليل العاملي تشير إلى أن إعداد مقياس للإساءة الانفعالية كعامل مميز عن غيره من أنواع الإساءة يعتبر خطوة متقدمة، وإضافة نوعية في الدراسة الحالية منسجمة مع تنامي الاهتمام بالإساءة الانفعالية.
- (2) إن التباين في رتب تقديرات الفئات الأربع يشير إلى الاختلاف في تفسير ما تحمله الفقرة الواحدة من شحنة انفعالية في الإساءة، كما يدل عليها الفعل الدال على السلوك في الفقرة. وقد يعني هذا للباحثين إمكانية تطوير مقياس الإساءة الانفعالية بأسلوب ثيرستون الذي يعطي أوزاناً للفقرات متناسبة مع شحنة الإساءة الانفعالية التي تحملها. كما يحتمل تقديم محكات ومؤشرات لتشخيص الإساءة الانفعالية التي تحملها الفقرة في ضوء ما تنطوي عليه من دلالات بالنسبة لكل فئة، ومناقشة وجهات النظر وفق أسلوب دلفي (Delphi) الذي يوفر فرصة الإجماع بين الخبراء والمحكمين على المحكات والمؤشرات المشار إليها.
- (3) إن أفراد المجموعة المرجعية بأعلى متوسط رقمياً، وانفرادها أيضاً بعدة فقرات بأعلى فئة من فئات التوزيع حسب المتوسطات مقارنة بالفئات الأخرى، وكذلك وجود الفرق الجوهرية في متوسطات التقديرات بالمعيار المطلق، وغياب هذا الفرق بالمعيار النسبي، يشير إلى أن إدراك الفئات المعنية مباشرة بغرفة الصف بحاجة إلى توعية بثقافة الإساءة الانفعالية.
- (4) إن إجابات المرشدين على الأسئلة المفتوحة من حيث تسجيلهم أو توثيقهم لحالات الإساءة الانفعالية مقارنة بما طرحته الدراسات السابقة يشير إلى السطحية في التعامل مع هذا الموضوع.
- (5) إن التوافق بين تقديرات المديرين مع تقديرات معلمي الصف، والانخفاض النسبي في إدراكاتهم للإساءة الانفعالية قد يعكس اهتمام المدير بالجانب الإداري وفقاً للنمط الذي يركز على الضبط المدرسي، مع أن هذا النوع من الضبط قد يحمل في طياته شحنات من الإساءة الانفعالية عندما تكون الإساءة الجسدية مضبوطة بتشريعات وزارية مما قد يعكس عدم الممانعة بالإساءة الانفعالية إذا بقيت كامنة، ولم تحدث تشويشاً على إدارة المدرسة.
- (6) إذا كانت تقديرات معلم الصف مبنية على المبالغة (over estimation) والتزييف الإيجابي (faking good) لأسباب مثل حماية الذات ومكانة المعلم كما يتوقعها المجتمع بممارساته من أقوال وأفعال، ووعيه بالحملة العالمية القائمة على شعار حماية الطفل من الإساءة، وزيادة البلدان الملتزمة بالركب العالمي في هذا المجال ومحاولتها ترجمة ذلك على أرض الواقع من خلال التشريعات، وزيادة الحديث عن المسألة القانونية للمتسبب بالإساءة، وزيادة وعي أولياء

- Fernandopulle, S. & Fernando, D. (2003). Development and initial validation of a Scale to measure Emotional Abuse among school children aged 13-15 years in Srilanka. *Child Abuse and Neglect*, 27(10), 1086-1100 .
- Hambelton, R. & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory principles and applications* . Boston: Nijhoff publishing.
- Hart, S.N., & Brassard, M.R.(1991). Psychological maltreatment: progress achieved. *Development and psychopathology*, (3), 61-70.
- Hinkle, D., Wiersma, W. & Jurs, S. (1979). *Applied statistics for the Behavioral Sciences*. Chicago: Rand-McNally.
- Hinson, J. & Fossey ,R. (2000). Child abuse: what teachers in the '90 s know, think, and do. *Journal of Education for Students Placed a Risk*, 5(3), 251-266.
- Jones, E.D., & McCurdy, K. (1992). The links between types of maltreatment and demographic characteristics of children. *Child Abuse and Neglect*, 16, 201-215.
- Judy, k. (1990). Emotional Abuse: *Destruction of the Spirit and the Sense of Self*. Clearing house #00098655 64(1), Retrieved From Academic Search Premier Database.
- Kent, A. & Waller, G. (1998). The impact of childhood emotional abuse An Extension of the Child Abuse and Trauma Scale. *Child Abuse and Neglect* , 22(5), 393-399.
- Krugman, R. D., & Krugman, M. K. (1984). Emotional abuse in the classroom: the pedestrian's role in diagnosis and treatment. *American journal of diseases of children*, 138, 284-286.
- Laura, E. (2002a). This is a War-Abuse, Retrieved march 23,2006 From www.thisisaware.com/AbuseEmotional.htm.
- Laura, E. (2002b).What is Emotional Abuse? Retrieved march 25,2006 from: [www.Emotional Abuse/articles.htm](http://www.EmotionalAbuse/articles.htm)
- Newton, C. (2001) Child Abuse: An Overview. *Therapistfinder.net Mental Health Journal*. Retrieved march 25,2006 from <http://www.therapistfinder.net/Child-Abuse> .
- Oliver, T. (2001) Understanding the six forms of emotional child abuse . *Child Abuse and Neglect*, 25, 429-430.
- Roditti, M. (2005). Understanding communities of neglectful parents: child care giving networks and child neglect. *Child welfare*, lxxxiv(2), 227-298.
- Sanders, B. & Becker_Lausen, E. (1995). The measurement of psychological maltreatment: early data on the child abuse and trauma scale, *child abuse and neglect*, 19(3), 315-323.
- Shumba, A. (2003). Children's Rights in Schools: What do Teachers Know?. *Child Abuse Review*, 12, 25-260 .
- Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by حسن, سمر. (2005). *إساءة معاملة الطفل*. مأخوذة بتاريخ 2005/8/16 من: <http://www.amanjordan.org/studies/sid=27.htm>
- وزارة التربية والتعليم. (1988) دليل تعليمات الانضباط المدرسي. عمان: الأردن.
- زاهر، محمد. (2000). عبارات وجمل لا ينبغي قولها للأطفال. مأخوذة بتاريخ 2005/7/14 من: http://www.balagh.com/woman/tefl/a_40pnq61.htm
- زيدان، فاطمة. (2004). مركز الطفل في القانون الدولي العام. القاهرة: دار الخدمات الجامعية.
- الصايغ، ليلي. (2005). *الإساءة مظاهرها وأشكالها وأثرها على الطفل*. مأخوذة بتاريخ 2005/7/14 من: http://www.amanjordan.org/conferences/vaciaw/vaciaw_20.htm
- عبدالرحيم، طلعت. (1980). *سيكولوجية التأخر الدراسي* (الطبعة الأولى). القاهرة: دار الثقافة.
- المجلس الوطني لشؤون الأسرة - منظمة الصحة العالمية. (2005). *الصحة والعنف*. عمان: الأردن.
- المعاينة، منصور. (نوفمبر-ديسمبر، 2002). أنماط الإساءة للأطفال. *الأمن والحياة*.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1973). *حلقة تسرب التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي*. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- نصر، سهى. (1999). *المتخلفون عقلياً بين الإساءة والإهمال*. القاهرة: مطبعة دار قباء.
- وزارة التخطيط. (1993). *خطة العمل الوطنية للطفولة في الأردن*. عمان: الأردن.
- Barker, R. & Place, M. (2005). Working in collaboration: a therapeutic intervention for abused children, *Child Abuse Review*, 14, 26-39.
- Benedicts, T., Jaffe, J. & Segal, J. (2004). Child Abuse: Types, Signs, Symptoms, Causes and Help. Retrieved February 02, 2006 From helpguide.org/mental/child-abuse.htm .
- Bryant, J. & Milsom, A. (2005). child abuse reporting by school counselors, *Professional School Counseling*, 9(1), 63-72
- Conlee, K. (1986). Emotional Abuse: The Hidden Crime in the Classroom. *Contemporary Education*, 57(2), 66-71.
- Depanfilis, D., & Salus, M.K. (1992). *A coordinated response to child abuse and neglect: abasic manual*. The user manual series. National center on child abuse and neglect, US department of health and human services.
- Dorota, L. (2003). Identifying and dealing with emotional abuse and neglect, *Child Care in Practice*, 9(1), 49-72.
- Doyle, C. (1997) Emotional abuse of children: issues for intervention, *Child Abuse Review*, 6, 330, 342.

- teachers in Zimbabwe. *Child Abuse and Neglect*, 26(8), 783-791.
- Straus, M., Mamby, S., Finkelhor, D., Moore, D. & Runyan, D. (1998). identification of child maltreatment with the parent _child conflict tactics scales: development and psychometric data for a national sample of American parents. *Child abuse and neglect*, 22(4), 249-270.
- Wayne, C. & David, F. (2002). Confronting subtle emotional abuse in classrooms, *Guidance and Counseling*, 17(2), 32-39.
- Webb, R. & Vulliamy, G. (2001). The Primary Teachers Role in Child Protection, *British Educational Research Journal*, 27(1), 59-77.
- Young, J. (2001). Professors publish teaching portfolios online, *Chronicle of Education*, 47(49). (Retrieved. April 20, 2004, from EBSCO database: academic search premier .

تقييم مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي في الأردن في ضوء عدد من المتغيرات ذات الصلة*

إبراهيم الزريقات**

تاريخ قبوله 2007/12/23

تاريخ تسلم البحث 2007/4/29

Assessing Performance Level of Deaf and Hard of Hearing Students in Expressive Writing Skills in Jordan and its Relation to Some Variables

Ibrahim El-Zraigat, University of Jordan, Amman, Jordan.

Abstract: The main purpose of the present study was to assess expressive writing skills among deaf and hard of hearing students. The sample of the study consisted of 172 students enrolled at schools for deaf children in Jordan. An expressive writing skills test was developed and used in assessing spontaneous writing of students. The reliability and validity of the test were established. The researcher used the t-test and ANOVA to answer the research questions. The results indicated that the deaf and hard of hearing students had poor expressive writing skills in general. Additionally, findings revealed that students at grade seven had better expressive writing skills than students at lower grades. Also, the results showed that students who had a hearing loss of 90 dB or above had better expressive writing skills than other students on the dimensions of content and vocabulary. Differences between mean scores of students who used sign language and total communication were in favor of students who used sign language. The study recommended adding expressive writing skills to these students' curricula. (Keywords: Deaf, Hard of hearing, Expressive writing skills, Spontaneous writing, Special education).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، وقد اشتملت على 172 طالباً أصماً وضعيف سمع من الملتحقين بمدارس الصم في الأردن، منهم (97) طالباً و(75) طالبة. ولتحقيق هدف الدراسة، فقد قيمت الكتابات الحرة لأفراد عينة الدراسة اعتماداً على اختبار مهارات التعبير الكتابي الذي طوره الباحث واستخرجت دلالات صدقه وثباته. واستخدم اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي للإجابة على أسئلة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الصم وضعاف السمع الذكور والإناث يمتلكون في المجمل مهارات تعبير كتابي ضعيفة، وأن طلبة الصف السابع يمتلكون مهارات تعبير كتابي أفضل من طلبة الصفوف الأدنى. كما أظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم فقداناً سمعياً مقداره 90 فما فوق ليسيل كان أدائهم على بُعد المفردات والمحتوى أفضل من فئات فقدان السمع الأخرى، وكذلك تبيّن أن الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة يمتلكون مهارة كتابية تعبيرية أفضل من الطلبة الذين يستخدمون طريقة التواصل الكلي. وأوصت الدراسة بضرورة إضافة مهارات التعبير الكتابي إلى المناهج الخاصة بالطلبة الصم وضعاف السمع. (الكلمات المفتاحية: الصم، ضعاف السمع، مهارات التعبير الكتابي، التعبير الحر، التربية الخاصة).

المقدمة

يترتب على الإصابة بالصمم أو ضعف السمع مشكلات كثيرة ناتجة- بالدرجة الأولى- عن صعوبات التواصل، فالعديد من المشكلات التربوية والاجتماعية التي تواجه الطلبة المعاقين سمعياً في المدارس هي مشكلات ناجمة عن العيوب اللغوية. ويغطي مفهوم الإعاقة السمعية الأفراد الذين يتراوح فقدان السمع لديهم من البسيط إلى الشديد جداً ليشمل الصم وضعاف السمع. ويعرف الأصم تربوياً بأنه ذلك الشخص الذي يمنع عجزه السمعي المعالجة الناجحة للمعلومات اللغوية من خلال السمع، سواء استخدم السماع الطبية أم لم يستخدمها. أما ضعيف السمع تربوياً فهو الشخص الذي يوجد لديه بقايا سمعية مناسبة ويستطيع من خلال استخدام السماع الطبية hearing aid أن يعالج بنجاح المعلومات اللغوية سمعياً (Hallahan & Kauffman, 2006).

وعلى الرغم من أن الطلبة الصم وضعاف السمع يمتلكون بمقتدرات وأساليب تعلم مختلفة إلا أنهم يشتركون بخاصية واحدة

وهي أن قدرتهم على السمع محدودة، فالطلبة الذين لا يسمعون كلام الآخرين وحديثهم يواجهون صعوبات كثيرة في التعلم من خلال استخدام الطرق التعليمية التقليدية (Smith, 2007). ويعاني معظم الطلبة الصم وضعاف السمع صعوبات في معظم المجالات الأكاديمية، خصوصاً تلك المرتبطة بالقراءة والرياضيات، وهنا من المهم أن لا نسوي الأداء الأكاديمي بالكفاءة بالنسبة للطلبة الصم، فالصمم بحد ذاته لا يحدد القدرات المعرفية؛ إذ إن بعض الطلبة الصم يمتلكون قدرات أكاديمية عالية (Heward, 2006). كما أن معظم الأطفال الصم أو ضعاف السمع يمتلكون قدرات ذكاءية طبيعية، ويمرون بالتسلسل الطبيعي نفسه في النمو المعرفي، إلا أن محدودية الخبرات اللغوية التي يتعرضون إليها تجعل من هذا النمو أبطأ من غيره، وذلك مقارنة بالأطفال السامعين (Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2003).

ويظهر تأثير الإعاقة السمعية على نحو واضح في النمو اللغوي (الخطيب، 1997)، فعدم قدرة الطفل المعاق سمعياً على سماع اللغة المنطوقة يؤثر سلباً على تطوير المظاهر اللغوية الصرفية والنحوية والصوتية والاستخدام الوظيفي للغة (Schow & Nerbonne, 2007). فالأطفال المعاقون سمعياً يعانون من نقص في الخبرات اللازمة لاكتساب اللغة بمستوياتها المختلفة، ولذلك فإن

* خص هذا البحث بدعم من الجامعة الأردنية

** كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، اريد، الأردن.

والاحتفاظ بها، وفي السياق التعليمي فإن الكتابة تعطي فرصة للطلبة الصم في ممارسة قواعد الكتابة وآلياتها. وبالتالي فإن افتقار الطلبة الصم إلى الخبرات الكتابية من شأنه أن يؤثر سلباً على تطور مهارات اللغة. ولعل تطور مهارات القراءة والكتابة يعتمد على تطور المهارات اللغوية والكلامية لدى الأطفال الصم، وذلك اعتماداً على درجة فقدان السمع والعمر الذي شخّص فيه الإعاقة السمعية. وهكذا، فإن النظام اللغوي الجيد يتطلب معرفة بقواعد المحادثة والمفردات والنحو وربط الفكرة بالفكرة، والتسلسل في طرح الموضوع. ويختلف الأطفال الصم عن الأطفال السامعين في محاولات الإملاء المبكرة، فالأطفال السامعون يركزون على العلاقة بين الرمز أو الصوت والكتابة، بينما يستعمل الأطفال الصم استراتيجيات تستند إلى الإشارة أو كلمات مطبوعة، فضلاً عن أن الأطفال يركزون على المظاهر البصرية للكلمات (Scheetz, 2004). وتشتمل الكتابة على نوعيات متعددة مثل القواعد، وفهم عملية التخطيط والتكيف والمراجعة، وتقييم الإنشاء الكتابي اعتماداً على الأفكار، والتنظيم واستعمال التفاصيل لدعم الفكرة الرئيسة، واختيار الكلمة والقواعد وبناء الجملة (Schirmer, 2001). وبسبب الصعوبات الكتابية التي يعانيها الطلبة الصم، فإن منهاج الكتابة الخاص بهم يجب أن يركز على زيادة مفرداتهم وامتلاكهم لقواعد الكتابة وآلياتها، فالقواعد والمفردات يجب أن تعلم مباشرة، كما يجب أن تعطى فترة زمنية طويلة، وضمن برامج كتابية تشجع على الكتابة من الخبرات الشخصية والموضوعات المختلفة، فضلاً عن إشغال الطلبة بممارسة أنشطة تعبيرية كتابية (Albertini & Schley, 2003).

ونظراً لأهمية الكتابة للطلبة الصم، فإنها تستخدم أداة للقراءة والتعلم، كما أن الكتابة تساعد القارئ على تصحيح المعلومات وزيادة الفهم. وفي مجتمع الصم فإن الكتابة تؤدي وظائف ثقافية (Marschark, Lang, & Albertini, 2002). ويعبر الانتقال إلى مراحل متقدمة من الكتابة عن القدرات المعرفية للطلبة، كما أن الكتابة المعقدة للموضوع تعتمد على معرفة الشخص وقدراته العقلية ومدى صعوبة الموضوع. فالكتابة شكل من أشكال الأنشطة التي تكتب الكلمات على الورق، وهناك نوعان من المحددات للكتابة: أولهما المحددات المادية التي تشتمل على الورق والتعلم والملاحظات والخطط السابقة للكتابة، أما المحدد الثاني فيشتمل على المحدد النفسي الذي يتضمن فقدان الدافعية التي تأتي من مصادر مختلفة مثل قلة الاهتمام بالموضوع وعدم القدرة على التعبير قواعدياً على نحو صحيح، وبالنسبة للطلبة الصم فإن الافتقار لممارسة الكتابة وخفض الثقة في امتلاك المهارات اللغوية ربما يكون من أكثر المعوقات النفسية التي تواجههم (Stewart & Kluwin, 2001).

وتعدّ صعوبات التعبير الكتابي من المشكلات الرئيسة التي يعاني منها الطلبة المعاقون سمعياً، إذ ترتبط هذه الصعوبات بعوامل شدة الإعاقة السمعية والتدخل المبكر واللغة المحكية (Paul, 2007). فالأخطاء الكتابية لدى الطلبة الصم تعني صعوبة التواصل

التحصيل الأكاديمي بالنسبة للطلبة الصم أو ضعاف السمع هو مشكلة لغوية، إن الإعاقة السمعية تؤثر سلباً في مهارات القراءة والكتابة واللغة المنطوقة (الزريقات، 2003). ومن هنا فإن لغة الطلبة الصم وضعاف السمع تتصف بأنها ضعيفة مقارنة مع أقرانهم السامعين (الخطيب والحديدي، 2005).

ويتأثر تطور اللغة لدى الطلبة الصم وضعاف السمع بعوامل درجة فقدان السمع، والعمر عند الإصابة، وحالة السمع، ونموذج التواصل المستخدم من قبل الأسرة، والبيئة اللغوية هل هي غنية أم فقيرة، هذا بالإضافة إلى وجود إعاقات أخرى كما تؤثر فرص التعلم التي يتعرض إليها الطفل (Scheetz, 2004).

وتعدّ مهارات التعبير الكتابي من المهارات اللغوية الضرورية التي تحدد النجاح في الأداء المدرسي، فالطلبة الذين يعانون ضعفاً في مهارات اللغة المكتوبة يفشلون في تحقيق المتطلبات الأكاديمية، ولذلك فإن اللغة المكتوبة تعدّ واحدة من المجالات التي يتم التركيز عليها في تقييم ذوي الحاجات الخاصة. وتقيم مهارات التعبير الكتابي لأسباب مختلفة، فالكتابة تعدّ جزءاً مهماً في المنهاج المدرسي، إذ إن المعلم يعمل على مراقبة تطور طلابه من خلال اكتسابهم لمهارات الإملاء والكتابة اليدوية ومهارات الإنشاء. وفي التربية الخاصة نجد أن مهارات التعبير الكتابي تعدّ تقييماً لأهداف تحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة (McLoughlin & Lewis, 2005).

وتشتمل مهارات التعبير الكتابي في المنهاج المدرسي على التعبير الكتابي والإملاء والكتابة اليدوية. لأن التعبير الكتابي يعدّ واحداً من أكثر أشكال التواصل المعقدة في المجتمع، فإن العديد من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يعانون صعوبات في الكتابة، والطلبة الذين يفتقرون إلى مهارات التعبير الكتابي هم أيضاً يعانون ضعفاً في مهارات التفكير الناقد اللازمة للنجاح المدرسي والنجاح المهني (Venn, 2000).

خصائص كتابة الصم:

يرتبط تطور مهارات الكتابة لدى الطلبة الصم بتطور اللغة المنطوقة ولغة الإشارة، وكذلك بتطور القراءة لديهم. كما يمكن للطلبة الصم أن يمتلكوا مهارات الكتابة وأن يستعملوها في كتابة أفكارهم والتعلم والتواصل. ويتناول تقييم الكتابة مجالات مثل خصائص الكتابة (الأفكار والتنظيم واختيار الكلمة وبناء الجملة السليمة قواعدياً وآليات الكتابة) وعملية الكتابة (مثل التخطيط والتأليف وربط الجمل والمراجعة) وأنواع الكتابة (مثل قدرة الطفل على استعمال أشكال متنوعة من الكتابة مثل كتابة المقالات والقصص والخواطر والتقارير وغيرها) (Schirmer, 2001).

عندما يقرأ الشخص نصاً أو يكتبه فإن هذا يساعده على توليد أفكار وبناء معانٍ لغوية مختلفة، وتحدد قدرات الشخص على الفهم وبناء المعاني من خلال قدرات التواصل والتحصيل في المدرسة فضلاً عن تطور المعرفة. وتؤدي الكتابة وظائف مختلفة لدى الطلبة الصم، فهي تساعدهم على التعبير عن أفكارهم وتطور المعرفة لديهم وأداء الأنشطة اليومية مثل تدوين الملاحظات الهامة

الكتابي أو حتى فشله؛ لأن الكتابة لم توصل المعنى المقصود، كما أن الأخطاء القواعدية والأخطاء في آليات الكتابة تخفّض أثر التواصل، ولكنها لا تدمر محتواه (Stewart & Kluwin, 2001).

وتتصف الجمل المكتوبة من قبل الأطفال والمراهقين الصمّ، بأنها قصيرة وتحتوي على كلمات قليلة، وعلى تكرار للكلمات وأشباه الجمل. وتستعمل أدوات وأسماء أكثر مقارنة مع الأطفال والمراهقين الأسوياء، وتستخدم حروف العطف والظروف على نحو أقل، ومع التقدم في العمر فإنّ الجمل التي يكتبونها تأخذ بالزيادة من حيث طولها وتنوع استعمال الكلمات وانخفاض الأخطاء القواعدية. ومن أكثر الأخطاء شيوعاً تلك التي ترتبط بالأخطاء الصرفية والتنسيق غير المناسب وقلة استعمال الكلمات الوظيفية (Bochner & Albertini, 1988)، كما يتصف التعبير الكتابي للطلبة الصمّ بأنه يستخدم مفردات محدودة جداً، ويصعب فيه استعمال القواعد النحوية الصحيحة في الكتابة، وكذلك تتصف كتاباتهم بحذف الفعل والفاعل، والفشل في توضيح لمن يعود الضمير، وحذف النهايات التصريفية، وقلة الجمل المعقدة، وتكرار للصيغات والكلمات (Brandley-Johnson & Evans, 1991; Kelly, 1990; & Marschark, Lang, & Albertini, 2002) وباستعمال كلمات غير ضرورية، وحذف الكلمات الرئيسة واستعمال ترتيب غير صحيح للكلمات (Kuder, 2003). كما تتصف أيضاً بصعوبات في استخدام آليات الكتابة وأخطاء إملائية متكررة (Albertini & Schley, 2003; & Andrews, Leigh, & Wiener, 2004) وهذا ربما يعود إلى الافتقار في ممارسة مهارات كتابة الموضوعات الإنشائية، ولذا يجب إعطاء الطفل الأصمّ الفرصة في ممارسة ما تعلّمه من قواعد لغوية ومفردات من خلال كتابة موضوعات إنشائية (Livingston, 1997). ويشير مورس (Moore, 1996) إلى أنّ المشكلات التي تواجه الأطفال الصمّ في إتقان الكتابة أكثر من تلك التي يواجهونها في تطوير مهارات القراءة. وفي الحقيقة فإنه لا يزال الكثير غير معروف عن كيفية معالجة الطلبة الصمّ للنص خلال عملية القراءة والكتابة (Kelly, 1990)، وكيفية اكتساب مهارات القراءة والكتابة الفعالة (Marschark, Lang, & Albertini, 2002). ويشير الاستنتاج العام المرتبط بمهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصمّ إلى أنّ الطالب الأصمّ بمتوسط عمر 18 عاماً يكتب بمستوى قواعدي مقارنة بالطالب السامع من عمر 8-10 سنوات. ويشبه مستوى تطور اللغة المكتوبة للطلبة الصمّ تقريباً مستوى تطور القراءة لديهم. كما أن معظم مظاهر الكتابة لديهم هي أدنى وبدرجة ملحوظة من أقرانهم السامعين. وفي العموم، فإن الكتابة للطلبة الصمّ تتصف بـ:

- 1- الجمل القصيرة والقواعد النحوية البسيطة مقارنة بأقرانهم السامعين.
- 2- مفردات محدودة أو مكررة وقاموس لغوي محدود.
- 3- مواجهة مشكلات في ربط الجمل بعضها ببعض.
- 4- إظهار صعوبات في مظاهر متنوعة للغة المكتوبة، مثل المفردات والصرف والنحو واستخدام التعابير الاجتماعية،

علماً أن المظاهر المتصلة بالجانب الصرفي القواعدي تعدّ لافتة للانتباه أكثر من غيرها (Paul, 2001).

ويتطلب معالجة ضعف مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصمّ توفير بيئة لغوية، والاتحاق ببرنامج التدخل المبكر (Belson, 2003). وبهدف تحسين هذه المهارات فقد اقترح كل من ستوارت وكلوين (Stewart & Kluwin, 2001) أنموذجاً معدلاً يشمل على أربع مراحل هي:

- 1- مرحلة ما قبل الكتابة (Prewriting)، وتهدف إلى توفير فرص للتعبير الذاتي وتوضيح الأفكار واستثارتها وذلك من أجل زيادة دافعية الطلبة للكتابة، وتستخدم المناقشات كأداة لتحقيق هذا الهدف.
- 2- مرحلة التنظيم (Organizing)، وتشتمل هذه المرحلة على تنظيم الأفكار والمفاهيم والأحداث والاستنتاجات، فضلاً عن اتخاذ القرار حول الشكل العام للموضوع وفيها يساعد المعلم الطلبة الصمّ على التفكير بالبدائل المتاحة والممكنة الاستخدام.
- 3- مرحلة الكتابة (Writing)، وتعتمد هذه المرحلة على القدرات الذكائية ومعرفة الطلبة الصمّ ومستوى تعقيد الموضوع، وتتطلب المستلزمات المادية للكتابة مثل الأوراق والقلم والملاحظات والتخطيط المسبق والكتابة، كما تتطلب أيضاً الدافعية والاهتمام بالموضوع، وامتلاك المهارات اللغوية.
- 4- مرحلة التغذية الراجعة (Feedback)، وقد تكون التغذية الراجعة موجهة ذاتياً أو نشاطاً جماعياً، كما تتطلب اشتراك المعلم، وهذا يتحدد بقدرة الكتابة للطالب الأصمّ. وهنا يجب أن تكون التغذية الراجعة إيجابية وضمن خطوات بنائية. ويركز تقييم كتابة الطلبة الصمّ على مدى استعمال القواعد الصحيحة وتراكيب الجمل واستعمال المفردات المناسبة وتنظيم الأفكار. وقد تقيّم كتابة الصمّ على نحو مباشر من خلال اختبارات المقالات أو الموضوعات، أو قد تقيّم على نحو غير مباشر من خلال اختبارات الاختيار من متعدد أو تقييم السجلات كالدراسات الطولية. ففي اختبارات الموضوعات أو المقالات؛ فإن الكتابة تستثار ويقيم الإنتاج الكتابي وفقاً لمعيار معدّ مسبقاً، أما في اختبارات الاختيار من متعدد فإنه يطلب إلى الطلبة أن يختاروا من بين البدائل المعطاة لهم. وفي تقييم السجلات أو الدراسات الطولية تؤخذ عينات كتابية في فصل دراسي لسنة دراسية. وتختار طرق التقييم اعتماداً على عوامل مثل هدف الاختبار وخصائص أفراد الدراسة (Schley & Albertini, 2005). وتستخدم الدراسة الحالية منهج التقييم المباشر، حيث تستثار الكتابة لدى الطلبة الصمّ وضعاف السمع من خلال كتابة قصة عن صورة بعد رؤيتها، ومن ثم تقييم مهارات التعبير الكتابي وفقاً لاختبار مهارات التعبير الكتابي المعدّ مسبقاً لهذا الهدف.

أهمية الدراسة:

يدرس الطلبة المعاقين سمعياً في مدارس خاصة بهم، وبسبب الأعداد المحدودة التي تقبلها هذه المدارس فإنّ العديد من الطلبة

- هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف طريقة التواصل؟

تعريف مصطلحات الدراسة

تشتمل المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة على ما يلي:

مهارات التعبير الكتابي: وهي تلك المهارات المستخدمة في التعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء على نحو مكتوب (Venn, 2000). أما في هذه الدراسة فتعرّف مهارات التعبير الكتابي إجرائياً بدلالة الدرجات الكلية والدرجات الفرعية لأبعاد أداة الدراسة والتي حصل عليها أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الكتابي.

طريقة التواصل: وهي الطريقة التي يستخدمها الطلبة في التعبير عن أفكارهم وآرائهم ومشاعرهم وتبادل المعلومات (Heward, 2006). وإجرائياً تعرف طريقة التواصل بالأسلوب الذي يستخدمه الطالب/ أو الطالبة في تبادل المعلومات حيث يستخدم أفراد الدراسة طريقتين هما: الطريقة الكلية والتي تشمل استعمال التواصل اليدوي والإشارات وتهجئة الأصابع مع التواصل الفمي. أما الطريقة الثانية فهي لغة الإشارة التي تتضمن استخدام إشارات خاصة لها معاني واضحة ويمكن ربط الكلمات لتكوين الجمل.

درجة فقدان السمع: وهو مصطلح يصف درجة شدة الإعاقة السمعية من البسيطة إلى الشديدة جداً (Paul, 2007). وإجرائياً فقد اعتمدت نتائج قياس حدة السمع الموثقة في سجلات الطلبة الملتحقين في المدارس الخاصة بالمعاقين سمعياً وفقاً للمستويات الآتية:

- 1- 35 – 54 ديسبل (متوسط)
- 2- 55 – 69 ديسبل (متوسط الشدة)
- 3- 70 – 89 ديسبل (شديد)
- 4- 90 فما فوق ديسبل (شديد جداً)

الأصمّ: وهو الشخص الذي يعاني من فقدان سمع شديد جداً ولا يستطيع معه أن يسمع الكلام ويفهمه بواسطة حاسة السمع سواء استخدام أو لم يستخدم المضخمات الصوتية (Smith, 2007). وإجرائياً في هذه الدراسة فهو الطالب/ أو الطالبة الذي يعاني/ أو التي تعاني من فقدان سمع مقداره 90 فما فوق ديسبل، وملتحق/ أو ملتحنة في مدرسة خاصة بالمعاقين سمعياً.

ضعيف السمع: وهو الشخص الذي يعاني من مستوى من فقدان السمع السمعي يصبح معه صعباً فهم الكلام بواسطة حاسة السمع لوحدها إلا أنه يستطيع باستخدام المضخمات الصوتية المناسبة أن يسمع الكلام ويفهمه (Hallahan & Kauffman, 2006). وإجرائياً في هذه الدراسة، فإنه الطالب/ أو الطالبة الذي يعاني/ أو التي تعاني من فقدان سمعي يتراوح مقداره ما بين 35-89 ديسبل وملتحق/ أو ملتحنة في مدرسة خاصة بالمعاقين سمعياً.

الدراسات السابقة:

لقد استهدف موضوع تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصمّ وضعاف السمع في العديد من الدراسات، ونظراً لندرة

المعاقين سمعياً يبقون على قوائم الانتظار لفترات زمنية حتى يلتحقوا بهذه المدارس ولذلك فإن معدل الأعمار في الصفوف قد يزيد عما هو معروف في الصفوف العادية. ويدرس الطلبة المعاقون سمعياً المناهج نفسها التي يدرسها أقرانهم السامعين في المدارس العادية ويتواصلون باستخدام الطريقة الكلية وطريقة لغة الإشارة، كما أن معظم المعلمين الذين يعملون مع هذه الفئة من الطلبة قادمون من مدارس عادية نظامية. ونظراً لخصوصية الإعاقة السمعية وآثارها، فإن هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى تعديلات خاصة حتى يتمكنوا من القيام بواجباتهم التعليمية، وهذه التعديلات لا تجرى إلا في ضوء التقييم.

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأطفال الصمّ وضعاف السمع يعانون صعوبات في التعبير الكتابي (Hall, 1995; Yoshinaga-Itano & Downey, 1996; Fabbretti, Volterra, & Pontecorvo, 1998; Musselman & Szanto, 1998; & Antia, Reed, & Kreimeyer, 2005). إلا أن الدراسات المختلفة أشارت إلى صعوبات ومشكلات مختلفة أيضاً. لذلك جاءت الدراسة الحالية لمحاولة تحديد طبيعة ومحتوى هذه الصعوبات في إطار نظام التربية والتعليم في الأردن.

ولذلك، فإن تقييم مستوى أداء المهارات الكتابية وتوفير أدوات مناسبة لهذا الغرض يساعد العاملين والمختصين في مجال تعليم الطلبة الصمّ وضعاف السمع على عدة أمور منها:

1. تحديد مستوى أداء طلبتهم في المهارات الكتابية.
2. تحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم الكتابي بحيث تساعد هذه المعرفة في تطوير الخطط والبرامج العلاجية المناسبة في الكتابة والإملاء.
3. تحديد الطرق التي تشبع الحاجات الكتابية الخاصة للطلبة الذين يعانون ضعفاً في مهارات التعبير الكتابي.
4. مراقبة البرنامج التعليمي الكتابي وتحديد تقدم الطلبة فيه.
5. يمكن استخدام الأداة المطوّرة في هذه الدراسة في إجراء البحوث والدراسات التي تربط بين مهارات التعبير الكتابي وغيرها من المتغيرات لدى هذه الفئة من الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصمّ وضعاف السمع الملتحقين في مدارس الصمّ في الأردن. وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي؟
- هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف جنس الطالب؟
- هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف الصف الدراسي؟
- هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف درجة فقدان السمع؟

السامعين الذين أظهروا تفوقاً نوعياً وكمياً في القدرات اللغوية المكتوبة.

وقد قارنت دراسة سينجلتون ومورجان وديجيلو ووايلس وريفرز (Singleton, Morgan, DiGello, Wiles, & Rivers, 2004) المفردات اللغوية المكتوبة لـ 72 طالباً أصماً من طلبة المدارس الابتدائية الذين يملكون لغة الإشارة الأمريكية بمفردات 60 طالباً سامعاً تعدّ اللغة الإنجليزية لهم لغة ثانية ومن الأعمار نفسها. وقد طلب إليهم أن يكتبوا قصة بعد مشاهدتها بالفيديو. وقيّم أداء الطلبة اعتماداً على عدد الكلمات المكتوبة واستعمال الكلمات المعروفة والكتابة غير الضرورية واستعمال الكلمة الوظيفية، وقد أشارت النتائج إلى أن استعمال الطلبة الصمّ للكلمات الوظيفية المعبرة عن أفكارهم كان أدنى من أقرانهم السامعين.

وقام أنتيا وريد وكريمير (Antia, Reed, & Kreimeyer, 2005) بدراسة هدفت إلى تقييم مهارات اللغة المكتوبة للطلبة الصمّ وضعاف السمع في المدارس العامة، وقد اشتملت الدراسة على 110 من الطلبة الصمّ وضعاف السمع، وأشارت النتائج إلى أن قدرة الطلبة على بناء القصة كانت ضمن المدى المنخفض، كما أشارت إلى أن مهارات التعبير الكتابي كانت أفضل لدى طلبة الصفوف العليا من طلبة الصفوف الدنيا. وقد أكدت النتائج ضرورة إعطاء القدرة الكتابية اهتماماً خاصاً بغض النظر عن درجة فقدان السمع.

قام شلي والبرتيني (Schley & Albertini, 2005) بدراسة هدفت إلى تطوير اختيار المعهد الوطني التقني للصم National Technical Institute for the Deaf (NTID)؛ وذلك بهدف تقييم المكان المناسب وتحديد في مساقات الكتابة النمائية، وقد اشتملت الدراسة على 261 طالباً أصماً، وفي ضوء نتائجها ألحق أفراد الدراسة بمناهج الكتابة وفقاً لقدراتهم كما عكسها اختبار (NTID).

ويتضح من العرض السابق للدراسات أن الطلبة الصم وضعاف السمع يعانون من مشكلات في مهارات التعبير الكتابي، ونظراً لندرة الدراسات العربية في هذا المجال فقد اهتمت الدراسة الحالية في تحديد صعوبات التعبير الكتابي ووصفها لدى الطلبة الصم وضعاف السمع الملحقين في مدارس الصم في الأردن.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة:

اشتملت الدراسة على 172 طالباً أصماً وضعيفاً في سمعه من الملحقين بمدارس الصم في الأردن، منهم (97) طالباً و(75) طالبة. وقد بلغ عدد الطلبة في الصف الثالث (39) طالباً وطالبة وفي الرابع (32) طالباً وطالبة وفي الخامس (49) طالباً وطالبة وفي السادس (20) طالباً وطالبة وفي السابع (32) طالباً وطالبة، أما عدد الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة فقد بلغ (20) طالباً وطالبة، والطريقة الكلية (152) طالباً وطالبة.

الدراسات العربية في هذا المجال فإنه سوف يقتصر العرض على الدراسات الأجنبية وفقاً لترتيبها الزمني.

أشار جورا ووليامز (Gaura & Williams, 1981) إلى أن الأطفال الصم لا يمارسون قواعد الكتابة في النصوص الكتابية؛ بسبب عدم قدرتهم على ربط المفاهيم المتعلّمة بالسياق المكتوب. كما أشارت دراسة جونسون وروبينسون (Jonhson & Robenson, 1988) إلى فاعلية استخدام منهج خبرة اللغة لمدة ثلاثة أشهر مع الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة الروضة في زيادة المفردات ومهارات الكتابة والثقة بالذات.

قام هل (Hall, 1995) بدراسة هدفت إلى مقارنة مهارات القراءة والكتابة لدى 12 طالباً أصماً في جامايكا تراوحت أعمارهم ما بين 15-16 سنة، بأداء 12 طالباً سامعاً تراوحت أعمارهم ما بين 13-14 سنة، وقد أشارت النتائج إلى أن قدرة الطلبة الصمّ في التعبير عن أفكار معقدة أضعف من تلك التي يمتلكها الطلبة السامعين، كما أكدت نتائج الدراسة ضرورة استعمال منهج ثنائي اللغة في تعليم مهارات الكتابة للطلبة الصمّ.

وقام يوشيناجا - إتانو وداوني (Yoshinaga-Itano & Downey, 1966) بتقييم أفكار كتابة القصة قواعدياً للطلبة الصمّ أو ضعاف السمع، وقد أشارت الدراسة إلى أن 50% من الطلبة لا يستطيعون إنتاج أدنى عناصر القصة الجيدة. وقام فابريتي وفولترا وبونتيكورفو (Fabbretti, Volterra, & Pontecorvo, 1998) بتحليل النصوص الكتابية لعينة مكونة من 10 أطفال صمّ يستخدمون لغة الإشارة في إيطاليا، وقد قورن الإنتاج الكتابي لأفراد الدراسة الصم الذين هم من أباء صمّ بالإنتاج الكتابي لمجموعتين ضابطين الأولى تتكون من 10 طلاب سامعين لأباء صمّ، والأخرى تتكون من 10 طلاب لا يتواصلون مع الصمّ أو لا يستخدمون لغة إشارة، وقد أشارت النتائج إلى أن أفراد الدراسة الصم يعانون صعوبات في تطبيق قواعد النحو والصرف الإيطالية والكلمات الوظيفية.

كما قام موسلمان وشانتو (Musselman & Szanto, 1998) بدراسة مهارات اللغة المكتوبة لدى 69 طالباً يعانون من فقدان سمعي شديد إلى شديد جداً. وقد استخدم الباحثان اختبار (TOWL-2) لتحقيق هدف الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن أداء أفراد عينة الدراسة كان عالياً نسبياً على بعد دلالات المعاني، فيما كان أدائهم منخفضاً في مجال القواعد، كما أشارت النتائج إلى أن أداء الإناث كان أعلى من الذكور، وأن أداء الطلبة الملحقين في البرامج السمعية الفنية كان أعلى من أداء الطلبة الذين يستخدمون التواصل الكلي.

قام تور- كاسبا و درومي (Tur-Kaspa & Dromi, 1998) بدراسة هدفت إلى تقييم اللغة المكتوبة لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع والمدمجين في مدرستين من المدارس العامة، وقد اشتملت العينة على 13 طفلاً معاقاً سمعياً منهم 9 ذكور و4 إناث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة المدروسة تعاني أخطاء قواعدية نحوية وصرفية مقارنة بأقرانهم

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، فقد جمعت البيانات من خلال أداتين،

هما:

أولاً: اختبار مهارات التعبير الكتابي: وقد أعدّه الباحث لهذا الغرض اعتماداً على دراسة مسحية وعلى مراجعة الأدب والدراسات السابقة المرتبطة بتقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، مثل دراسة أنتيا وريد وكريمير & Antia, Reed, (2005) ودراسة شلي والبرتيني (Schley & Kreimeyer, 2005) ودراسة موسلمان وشانتو (Musselman & Albertini, 2005) و Szanto, (1998). وقد اشتمل الاختبار بصورته الأولية على 36 فقرة، وبعد عرضه على المحكمين تكون الاختبار بشكله النهائي من 28 فقرة موزعة على خمسة أبعاد وهي على النحو الآتي:

1. البعد الأول: المحتوى، ويضم الفقرات التالية:

- وضوح الأفكار.
- تسلسل أفكار المحتوى.
- صياغة محتوى الموضوع بدقة لغوية.
- ملاءمة العنوان للمحتوى.
- وظيفية موضوع المحتوى.

2. البعد الثاني: المفردات، ويضم الفقرات التالية:

- مناسبة المفردات للأفكار.
- تنوع استعمال المفردات.
- استعمال الأفعال.
- استعمال الأسماء.
- استعمال الصفات.
- استعمال الضمائر.

3. البعد الثالث: الجمل، ويضم الفقرات التالية:

- الجمل المكتملة ذات المعنى.
- البناء القواعدي للجمل.
- استعمال أدوات الربط بين الجمل.
- استعمال الجمل البسيطة قواعدياً.
- تنوع طول الجملة.

4. البعد الرابع: آليات الكتابة، ويضم الفقرات التالية:

- استعمال الهامش.
- ترك الفراغ في بداية الفقرة.
- استعمال علامات الترقيم.
- الفراغ المستعمل بين الكلمات.
- استخدام التقدير.

5. البعد الخامس: الكتابة اليدوية، ويضم الفقرات التالية:

- استقامة الكتابة على السطر.
- ربط الأحرف مع بعضها في الكلمة.
- حجم الأحرف.
- التناسق بين حجم الأحرف.
- التناسق بين حجم الكلمات.
- شكل الأحرف من حيث استدارتها واستقامتها.

• حروف الكلمة متصلة حيث يلزم.

لقد حكم على مستوى أداء عينة الدراسة في مهارات التعبير الكتابي على النحو الآتي:

جيد جداً: إذا كانت كتابة الطالب/ الطالبة وفق النظام الكتابي المتعارف عليه في اللغة (ذلك النظام الذي يتقيد به الكاتب في الكتابة، مثل تقيد الكاتب بقواعد كتابة الهمزة).

جيد: إذا كانت كتابة الطالب/ الطالبة وفق النظام الكتابي في اللغة ولكن ليس بالشكل المتعارف عليه.

ضعيف: إذا لم تكن كتابة الطالب/ الطالبة وفق النظام الكتابي في اللغة ولكن تشبه هذا النظام.

ضعيف جداً: إذا لم تكن كتابة الطالب/ الطالبة وفق النظام الكتابي المتعارف عليه في اللغة ولا تشبه هذا النظام.

مثال توضيحي: فقرة وضوح الأفكار في بُعد المحتوى، فقد أعطيت التقديرات كما يلي:

جيد جداً: إذا كانت الفكرة تحمل معنى محدداً قابلاً للتمييز عن غيره من المعاني والأفكار.

جيد: إذا كانت الفكرة تحمل معنى واحداً قد يلتبس مع غيره من المعاني.

ضعيف: الفكرة غير محددة تماماً وقد تحمل أكثر من معنى ودلالة. ضعيف جداً: الفكرة لا يمكن تحديد معنى لها.

و جرى تحديد مجموعة من المحكات المماثلة حيث أمكن لبقية فقرات الاختبار وقام الباحث بنفسه بتصحيح جميع الأوراق الخاصة بكتابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لنظام التصحيح المشار إليه.

وقد اتبع في تصحيح الاختبار التدرج الرباعي (جيد جداً،

جيد، ضعيف، ضعيف جداً). وتم الاعتماد على المعيار الإحصائي

ذي التدرج المطلق، حيث قسم فيه الفارق على عدد فئات التصنيف

(3 / 4)، وبذلك أصبح الفارق 0,75 ويمثل الانتظام في الانتقال

من فئة إلى أخرى، وذلك على النحو الآتي: (3,27 - 4) جيد جداً،

(2,51 - 3,26) جيد، (1,76 - 2,50) ضعيف، (1,75 - 1) ضعيف

جداً.

صدق الاختبار:

استخدم صدق المحتوى، حيث عرض الاختبار على 12

مختصاً في هذا المجال؛ وذلك من أجل الحصول على آرائهم حول

مدى ملاءمة الفقرات وارتباطها بالمجالات التي تنتمي إليها، وكذلك

كفاية عدد الفقرات للمجال. وقد تم الاحتفاظ بالفقرة التي زادت

نسبة اتفاق المحكمين عليه على 10، أي ما نسبته 83% فأكثر.

ومن الأمثلة على الفقرات التي عدلت:

• فقرة "استخدام مفردات دقيقة" عدلت إلى "مناسبة المفردات للأفكار".

• فقرة "إيصال الفكرة بوضوح" عدلت إلى "وضوح الأفكار".

• فقرة "الجمل الصحيحة قواعدياً" عدلت إلى "البناء القواعدي للجمل".

أما الفقرات التي أشار المحكمون إلى حذفها فقد كان من بينها الفقرات الآتية:

- استعمال الجمل المعقدة قواعدياً .
- عكس تنظيم الجمل للعلاقة بين الأفكار في المحتوى.
- وضوح الكتابة.

ثبات الاختبار:

وللتحقق من ثبات البيانات التي جمعت من خلال الاختبار، فقد استخدم الباحث ثبات المصححين لمجموعة اختيرت عشوائياً من كتابات التغير الحر للطلبة، وبلغ عددها 40، حيث كان المصحح الأول الباحث نفسه و الآخر من حملة درجة الدكتوراه في التربية الخاصة ويعمل معلماً للطلبة الصم، ويوضح الجدول (1) معاملات اتفاق المصححين:

جدول (1): معاملات اتفاق المصححين

المبعد	معاملات اتفاق المصححين
المحتوى	0.97
المفردات	0.82
الجمل	0.97
آليات الكتابة	0.92
الكتابة اليدوية	0.98
الكلي	0.98

يلاحظ من الجدول أعلاه أن معاملات الاتفاق بين المصححين قد تراوحت ما بين 0.82 و 0.98 وهي معاملات اتفاق مقبولة لأغراض البحث.

ثانياً: التعبير الحر، حيث ينتج الطالب قصة استجابة لصورة اختيرت لهذا الغرض من كتب الفراشة - حكايات محبوبة (خالد وعائده) من منشورات مكتبة لبنان لعام 1991 ص (29) اتفق عليها مع عضوين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، أحدهما متخصص في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية والآخر في التربية الخاصة. وتبين الصورة مشهداً لفارس ولبؤتين (انظر الشكل -1)، ويشاهد الطالب الصورة ويعطى خمس عشرة دقيقة لكتابة القصة، مع التوضيح للطلبة بأن للقصة الجيدة عنواناً وبدايةً ووسطاً ونهايةً.

النتائج:

يعرض هذا الجزء من الدراسة النتائج التي تمّ التوصل إليها، وهي منظمة وفقاً لأسئلتها.

نتائج السؤال الأول: ينص السؤال على: ما مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد اختبار مهارات التعبير الكتابي والفقرات الممثلة لكل بعد، وذلك كما هو ظاهر في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد وفقرات اختبار التعبير الكتابي

البعد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحتوى	وضوح الأفكار	1.82	0.67
	ملائمة العنوان للمحتوى	1.73	0.67
	تسلسل أفكار المحتوى	1.73	0.55
	وظيفية موضوع المحتوى	1.69	0.51
	صياغة محتوى الموضوع بدقة لغوية	1.68	0.50
المفردات	الكلي	1.73	0.50
	استعمال الأسماء	2.58	0.69
	تنوع استعمال المفردات	2.39	0.80
	مناسبة المفردات للأفكار	2.31	0.83
	استعمال الأفعال	2.05	0.86
الجملة	استعمال الصفات	1.34	0.60
	استعمال الضمائر	1.18	0.44
	الكلي	1.97	0.53
	الجملة المكتملة ذات المعنى	1.66	0.59
	استعمال الجملة البسيطة قواعدياً	1.66	0.54
آليات الكتابة	تنوع طول الجملة	1.65	0.56
	استعمال أدوات الربط بين الجمل	1.65	0.54
	البناء القواعدي للجملة	1.62	0.51
	الكلي	1.65	0.51
	الفراغ المستعمل بين الكلمات	1.88	0.73
اليديوية	استعمال علامات الترقيم	1.72	0.51
	استعمال الهامش	1.68	0.57
	ترك الفراغ في بداية الفقرة	1.66	0.54
	استخدام التقدير	1.65	0.54
	الكلي	1.72	0.52
الكلي	حجم الأحرف	2.67	0.75
	ربط الأحرف مع بعضها في الكلمة	2.66	0.76
	التناسق بين حجم الكلمات	2.66	0.74
	التناسق بين حجم الأحرف	2.65	0.75

جدول (3): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات أداء الطلبة في التعبير الكتابي حسب متغير جنس الطالب

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نكر		أُنثى	قيمة ت	مستوى الدلالة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المحتوى	1.75	0.52	1.71	0.54	0.47	0.64	
المفردات	1.98	0.48	1.96	0.60	0.24	0.81	
الجملة	1.67	0.48	1.63	0.56	0.56	0.57	
آليات الكتابة	1.74	0.53	1.69	0.52	0.62	0.53	
الكتابة اليديوية	2.69	0.70	2.58	0.76	0.96	0.34	
الكلي	2.00	0.49	1.96	0.55	0.50	0.62	

البعد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد	حروف الكلمة متصلة حيث يلزم	2.63	0.73
	استقامة الكتابة على السطر	2.61	0.76
	شكل الأحرف من حيث استدارتها		
البعد	واستقامتها	2.61	0.74
	الكلي	2.64	0.72

اعتماداً على المعيار الإحصائي ذي التدرج المطلق في تقييم مهارات التعبير الكتابي المذكور سابقاً، فالبيانات الواردة في الجدول (2) تفيد بأن جميع فقرات بعد المحتوى تصنف على أنها ضعيفة جداً، باستثناء فقرة وضوح الأفكار؛ إذ كانت ضعيفة.

وفيما يخص فقرات البعد الثاني (المفردات)، فإن المعلومات في الجدول تشير إلى أن استعمال الأسماء كان جيداً، بينما كانت مناسبة المفردات للأفكار وتنوع استعمال المفردات واستعمال الأفعال ضعيفاً، أما استعمال الصفات والضمائر فقد كان ضعيفاً جداً. أما فقرات البعد الثالث (الجملة)، فإن البيانات في الجدول تشير إلى أن قدرة الطلبة الصم وضعاف السمع على كتابة جمل مكتملة وسليمة كانت ضعيفة جداً. وفيما يتعلق بفقرات البعد الرابع (آليات الكتابة)، فتشير البيانات في الجدول إلى أن آليات الكتابة لدى الطلبة الصم وضعاف السمع كانت ضعيفة جداً باستثناء الفراغ المستعمل بين الكلمات؛ إذ كان ضعيفاً. وفيما يخص فقرات البعد الخامس (الكتابة اليديوية)، وكما يتضح من البيانات الواردة في الجدول فإن الطلبة الصم وضعاف السمع يمتلكون مهارات كتابة يديوية جيدة.

نتائج السؤال الثاني: ينص السؤال على: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف جنس الطالب؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء كل من الذكور والإناث، واستخدم اختبار (ت) لفحص مستوى دلالة الفروق إحصائياً، وذلك كما هو في الجدول (3).

للإجابة عن هذا السؤال، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الصف الدراسي، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة مستوى دلالة الفروق إحصائياً، ويظهر الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بينما يظهر الجدول (5) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

تشير البيانات الموجودة في الجدول (3) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث في مهارات التعبير الكتابي جميعها، إذ كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$.

نتائج السؤال الثالث: ينص السؤال على: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف الصف الدراسي؟

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على أبعاد اختبار التعبير الكتابي وفقاً لمتغير الصف الدراسي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحتوى	1.73	0.57	1.62	0.50	1.50	0.54	1.87	0.41	2.09	0.29
المفردات	1.94	0.59	1.84	0.52	1.80	0.53	2.04	0.41	2.35	0.31
الجمل	1.65	0.51	1.56	0.48	1.45	0.51	1.69	0.49	2.02	0.35
آليات الكتابة	1.66	0.57	1.62	0.48	1.55	0.53	1.72	0.43	2.11	0.31
الكتابة اليدوية	2.47	0.83	2.61	0.74	2.54	0.81	2.72	0.44	2.97	0.33
الكلي	1.93	0.57	1.90	0.47	1.82	0.52	1.99	0.50	2.36	0.27

البحث تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وللمقارنة بين هذه المتوسطات ومعرفة دلالة الفروق بينها حسب متغير الصف فقد أجري اختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو في الجدول (5).

كما يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) أن هنالك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الممثلة لأداء الطلبة الصم وضعاف السمع تظهر واضحة على مهارات التعبير الكتابي مدار

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات أداء عينة الدراسة في مجالات التعبير الكتابي وفق متغير الصف الدراسي

البعد	مجموع المربعات الحرة	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المحتوى	7.34	4	1.84	7.61	0,00
ضمن المجموعات	39.77	165	0.24		
الكلي	47.11	169			
المفردات	6.66	4	1.66	6.60	0,00
ضمن المجموعات	41.65	165	0.25		
الكلي	48.31	169			
الجمل	6.74	4	1.68	7.27	0,00
ضمن المجموعات	38.25	165	0.23		
الكلي	44.98	169			
آليات الكتابة	6.58	4	1.65	6.86	0,00
ضمن المجموعات	39.61	165	0.24		
الكلي	46.2	169			
الكتابة اليدوية	5.32	4	1.33	2.64	0.03
ضمن المجموعات	83.58	166	0.50		
الكلي	88.90	170			
الكلي	5.97	4	1.49	6.29	0,00
ضمن المجموعات	39.36	166	0.24		
الكلي	45.33	170			

الصف، فقد أجري اختبار توكي للمقارنات البعدية، وذلك كما هو في الجدول (6).

يظهر الجدول (5) أن جميع قيم F المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ ، ولمعرفة لصالح أي من طلبة

جدول (6): نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير الصف الدراسي على أبعاد اختبار التعبير الكتابي

البعد	الصف	مستوى الدلالة			
		الصف			
		السادس	الخامس	الرابع	الثالث
المحتوى	الرابع			0.77	0.91
	الخامس			0.42	0.19
	السادس		0.04	0.00	0.84
	السابع	0.56	0.00	0.00	0.02
	الرابع			0.99	0.92
المفردات	الخامس			0.66	0.66
	السادس		0.39	0.00	0.96
	السابع	0.21	0.00	0.00	0.00
	الرابع			0.87	0.92
	الخامس			0.86	0.30
الجملة	السادس		0.33	0.00	0.99
	السابع	0.13	0.00	0.00	0.01
	الرابع			0.97	0.99
	الخامس			0.95	0.84
	السادس		0.71	0.00	0.99
آليات الكتابة	السابع	0.05	0.00	0.00	0.00
	الرابع			0.99	0.91
	الخامس			0.98	0.99
	السادس		0.87	0.26	0.70
	السابع	0.72	0.06	0.00	0.02
الكتابة اليدوية	الرابع			0.94	0.10
	الخامس			0.96	0.82
	السادس		0.63	0.00	0.99
	السابع	0.07	0.00	0.00	0.00
	الرابع			0.94	0.10
الكلي	الخامس			0.96	0.82
	السادس		0.63	0.00	0.99
	السابع	0.07	0.00	0.00	0.00
	الرابع			0.94	0.10
	الخامس			0.96	0.82

تشير البيانات في الجدول (6) أن مصادر دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) كانت بين متوسطات الصف السابع من جهة، وكل من الصف الثالث والرابع والخامس من جهة أخرى، على أبعاد المحتوى والمفردات والجملة وآليات الكتابة، وبالعودة إلى الجدول (4) يتضح أن الفرق لصالح طلبة الصف السابع؛ إذ بلغ متوسط أدائهم 2.09، 2.35، 2.02، 2.11 على التوالي، بينما كانت متوسطات طلبة الصف الثالث 1.73، 1.94، 1.65، 1.66 على التوالي، ومتوسط طلبة الصف الرابع 1.62، 1.84، 1.56، 1.62 على التوالي، ومتوسطات طلبة الصف الخامس 1.50، 1.80، 1.45، 1.55 على التوالي. وكذلك يتبين من الجدول نفسه أن مصادر دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) كانت بين متوسطات الصف السادس من جهة، والخامس من جهة أخرى على بُعد المحتوى، وبالعودة إلى الجدول (4) يتضح أن الفرق لصالح الصف السادس؛ إذ بلغ متوسط أدائهم 1.87، بينما كان متوسط أداء طلبة الصف الخامس 1.50. وأيضاً يتبين من الجدول نفسه أن مصادر دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) كانت بين متوسطات طلبة الصف السابع من جهة والسادس من جهة أخرى على بُعد آليات الكتابة، وبالعودة إلى الجدول (4) يتضح أن الفرق

لصالح طلبة الصف السابع؛ إذ بلغ متوسط أدائهم 2.11، بينما كان متوسط أداء طلبة الصف السادس 1.72. وبالإضافة إلى ذلك، فإن مصادر دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) كانت بين متوسطات طلبة الصف السابع من جهة وطلبة الصف الثالث من جهة أخرى على بُعد الكتابة اليدوية، وبالعودة إلى الجدول (4) يتضح أن الفرق لصالح طلبة الصف السابع إذ بلغ متوسط أدائهم 2.97، بينما كان متوسط أداء طلبة الصف الثالث 2.47.

نتائج السؤال الرابع: ينص السؤال على: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف درجة فقدان السمع؟
للإجابة عن هذا السؤال، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة تبعاً لمتغير درجة فقدان السمع، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص مستوى دلالة الفروق إحصائياً، ويظهر الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بينما يظهر الجدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد اختبار التعبير الكتابي وفقاً لمتغير درجة فقدان السمع

البعد	54-35 ديسبل		69-55 ديسبل		89-70 ديسبل		90 فما فوق ديسبل	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحتوى	1.53	0.52	1.68	0.58	1.68	0.55	1.93	0.38
المفردات	1.79	0.63	1.99	0.56	1.91	0.56	2.11	0.41
الجمال	1.39	0.49	1.66	0.56	1.58	0.51	1.85	0.41
آليات الكتابة	1.57	0.68	1.69	0.55	1.66	0.52	1.89	0.39
الكتابة اليدوية	2.29	1.02	2.62	0.71	2.61	0.72	2.82	0.58
الكلي	1.75	0.63	1.96	0.55	1.93	0.52	2.17	0.39

وبالنظر إلى الجدول (7)، أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الممثلة لأداء الطلبة على مهارات التعبير الكتابي تبعاً لمتغير درجة فقدان السمع، وللمقارنة بين هذه المتوسطات ومعرفة دلالة الفروق فقد أجري اختبار تحليل التباين الأحادي، ويظهر الجدول (8) نتائج هذا التحليل.

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين أداء الطلبة في مهارات التعبير الكتابي تبعاً لمتغير درجة فقدان السمع

البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المحتوى	2.53	3	0.84	3.11	0.03
	44.49	164	0.27		
	47	167			
المفردات	1.5	3	0.5	1.77	0.16
	46.49	164	0.28		
	48	167			
الجمال	2.82	3	0.94	3.69	0.01
	41.59	164	0.25		
	44.38	167			
آليات الكتابة	1.77	3	0.59	2.21	0.09
	43.78	164	0.27		
	45.58	167			
الكتابة اليدوية	3.05	3	1.02	2.01	0.12
	83.58	165	0.51		
	86.59	168			
الكلي	2.33	3	0.78	2.98	0.03
	42.89	165	0.26		
	45.19	168			

يبين الجدول (8) أن قيمة F المحسوبة لبُعد المحتوى قد بلغت 3.11، بينما كانت قيمة F لبُعد الجمال 3.69، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ ، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح من تعود، فقد أجري اختبار توكي للمقارنات البعدية، وذلك كما هو في الجدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمتغير درجة فقدان السمع على بُعد المحتوى والجمل

البعد	درجة الإعاقة	مستوى الدلالة		
		درجة الإعاقة		
		54-35	69-55	89-70
		ديسبل	ديسبل	ديسبل
المحتوى	69-55 ديـسبل	0.76		
	89-70 ديـسبل	0.78	1.00	
	90 فما فوق ديـسبل	0.06	0.10	0.08
الجمل	69-55 ديـسبل	0.33		
	89-70 ديـسبل	0.64	0.83	
	90 فما فوق ديـسبل	0.02	0.26	0.04

يظهر الجدول (9) أن مصادر دلالات الفروق عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) كانت بين متوسطات الطلبة الذين يمتلكون

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد اختبار التعبير الكتابي ونتائج اختبار (ت) حسب متغير طريقة التواصل

البعد	لغة الإشارة		التواصل الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المحتوى	1.93	0.31	1.68	0.55	2.73	0.01
المفردات	2.29	0.19	1.93	0.55	5.73	0.00
الجمل	1.81	0.39	1.63	0.53	1.84	0.08
آليات الكتابة	1.72	0.39	1.72	0.54	0.01	0.99
الكتابة اليدوية	2.91	0.38	2.61	0.75	2.94	0.01
الكلي	2.19	0.18	1.96	0.54	3.89	0.00

يستخدمون التواصل الكلي على الأبعاد نفسها 1.68، 1.93، 2.61 على التوالي.

مناقشة النتائج:

يعرض هذا الجزء من البحث مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة منظمة وفقاً للأسئلة.

س1: ما مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي؟

أظهرت النتائج أن الطلبة الصم وضعاف السمع (الذكور والإناث) يمتلكون في المجمال مهارات تعبير كتابي ضعيفة باستثناء مهارات الكتابة اليدوية؛ إذ كانت جيدة. وهذا ربما يعود إلى قلة

تشير البيانات الموجودة في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة والطلبة الذين يستخدمون التواصل الكلي على أبعاد المحتوى والمفردات والكتابة اليدوية من التعبير الكتابي؛ إذ كانت قيم (ت) 2.73، 5.73، 2.94 وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) وبالعودة إلى المتوسطات الواردة في الجدول نفسه يتضح أن الفرق لصالح الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة؛ إذ بلغت متوسطاتهم على أبعاد المحتوى والمفردات والكتابة اليدوية 1.93، 2.29، 2.91 على التوالي، بينما كانت متوسطات الذين

فمهارات التعبير الكتابي تتحسن مع العمر، أضيف إلى ذلك أن مهارات التعبير الكتابي الحر للطلبة الصم تحتاج إلى المعرفة، ولذلك فهي توجد أكثر في الصفوف الأساسية الأولى (Albertini & Schley, 2003). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة أنتيا وريد وكريمير (Antia, Reed, & Kreimeyer, 2005)، التي أوضحت أن مهارات التعبير الكتابي كانت أفضل لدى طلبة الصفوف العليا من طلبة الصفوف الدنيا.

س4: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في

مهارات التعبير الكتابي باختلاف درجة فقدان السمع؟

أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يمتلكون فقداناً سمعياً مقداره 90 فما فوق ديسبل، كان أدائهم على بُعد المفردات والمحتوى أفضل من فئات فقدان السمع الأخرى، وربما يعود ذلك إلى أن الطلبة في هذه الفئة يستعملون لغة الإشارة في التواصل والتعلم وهذا الاستعمال ساعد على اكتساب المفردات والقدرة على صياغة محتوى أفضل. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من البيرتيني وشلي (Albertini & Schley, 2003) من حيث أن الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة لديهم مفردات أغنى وتكرار أقل.

س5: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في

مهارات التعبير الكتابي باختلاف طريقة التواصل؟

أظهرت النتائج أن المهارات التعبيرية للطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة أفضل من تلك التي لدى الطلبة الذين يستخدمون طريقة التواصل الكلي، وربما يعود هذا إلى أن استخدام لغة الإشارة وحدها يساعد الطلبة على التركيز واكتساب مهارات كتابية وفقاً للغة متفق عليها وعلى دلالات إشاراتها، وهذا بالتالي ينعكس إيجاباً على تعلم المادة التعليمية ومحتواها، أما الطريقة الكلية فتتطلب استخدام قنوات تواصل أكثر، وهذا يتطلب جهداً إضافياً. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من البيرتيني وشلي (Albertini & Schley, 2003) من أن أداء الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة كان أفضل في العينات الكتابية، بالإضافة إلى ذلك فقد أشارت النتائج دراسة موسلمان وشانتو (Musselman & Szanto, 1998) إلى أن أداء الطلبة الملتحقين في البرامج السمعية الفمية كان أعلى من أداء الطلبة الذين يستخدمون التواصل الكلي.

التوصيات:

- اعتماداً على نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي:
- إضافة مهارات التعبير الكتابي إلى المناهج التي يدرسها الطلبة الصم وضعاف السمع.
- تصميم مناهج خاص في تعليم مهارات التعبير الكتابية للطلبة الصم وضعاف السمع خصوصاً في الصفوف الأساسية، واستقصاء مدى فاعليته.
- دراسة علاقة مهارات التعبير الكتابي بمتغيرات أخرى غير تلك المستهدفة في هذه الدراسة (مثل، الحالة الاقتصادية والاجتماعية، والتحصيل، واستخدام مترجم لغة الإشارة).

الخبرات الكتابية التي يتعرضون لها في المناهج المدرسية. فمهارات التعبير الكتابي لا تكتسب ولا تصقل إلا بالممارسة والتدريب وفتح المجال للتعبير الحر عن الذات وتشجيعه داخل المدرسة وخارجها. ومن هنا فإن النتائج التي جاءت بها الدراسة الحالية تعدّ بمثابة دعوة إلى القائمين على تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع بضرورة توفير مناهج خاصة تعنى بالكتابة لدى هذه الفئة من الطلبة وكذلك إضافة مهارات التعبير الكتابي إلى مناهجهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من جورا ووليامز (Gaura & Williams, 1981) والتي أشارت إلى أن الطلبة الصم لا يستطيعون ربط المفاهيم المتعلمة في النص الكتابي، وهل (Hall, 1995) التي أكدت ضعف قدرة الطلبة الصم في التعبير عن أفكار معقدة، ويوشيناجا-إتانو وداوني (Yoshinaga-Itano & Downey, 1996) التي أشارت إلى أن 50% من الطلبة الصم لا يستطيعون كتابة أدنى عناصر القصة الجيدة، وكما تتفق نتائج هذه الدراسة مع كل من فابريتي وفولترا وبونتيكورفو (Fabbretti, Volterra, & Pontecorvo, 1998) وتور-كاسبا و درومي (Tur-Kaspa & Dromi, 1998) والتي أوضحت نتائجهم أن أفراد العينة المدروسة تعاني من أخطاء في تطبيق قواعد النحو والصرف، وأنتيا وريد وكريمير (Antia, Reed, & Kreimeyer, 2005) التي أكدت على قدرة ضعيفة للطلبة الصم في بناء القصة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة موسلمان وشانتو (Musselman & Szanto, 1998) التي أشارت إلى أن الطلبة الذين يعانون من فقدان سمعي شديد إلى شديد جداً كان أدائهم عالياً نسبياً على بعد دلالات المعاني.

س2: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في

مهارات التعبير الكتابي باختلاف جنس الطالب؟

أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث على مهارات الكتابة جميعها. ولقد جاءت هذه النتيجة مخالفة لتوقعات الباحث حيث أشارت العديد من الدراسات إلى تفوق الإناث في المهارات الحركية الدقيقة مثل مهارات التآزر العضلي البصري، ونظراً للارتباط الواضح لهذه المهارات مع مهارات الكتابة اليدوية فقد توقع الباحث أن تتفوق الإناث في بُعد الكتابة اليدوية. فربما يكون صغر حجم العينة أحد الأسباب المفسرة لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الأداء في مهارات التعبير الكتابي. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة موسلمان وشانتو (Musselman & Szanto, 1998) التي أشارت إلى أن أداء الإناث كان أعلى من الذكور.

س3: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في

مهارات التعبير الكتابي باختلاف الصف الدراسي؟

أظهرت النتائج أن طلبة الصف السابع يمتلكون مهارات تعبير كتابي أفضل من طلبة الصفوف الأدنى، وهذه نتيجة منطقية؛ فمع التقدم في العمر يزداد النضج الجسمي وتنمو الحركات الدقيقة والكبيرة، هذا من جهة، وكلما تقدم الطالب في العمر زادت معه فرص التدريب والممارسة والخبرة اللازمة للتعلم من جهة أخرى.

المراجع

- Kirk, S., Gallagher, J., & Anastasiow, N. (2003). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kuder, S. (2003). *Teaching students with language and communication disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Livingston, S. (1997). *Rethinking the education of deaf students: Theory and practice from a teacher's perspective*. Heineman: Portsmouth, NH.
- Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University.
- McLoughlin, J. & Lewis, R. (2005). *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Moore, D. (1996). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Musselman, C. & Szanto, G. (1998). The written language of deaf adolescents: Patterns of performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3 (3), 245-257.
- Paul, P. (2001). *Language and deafness*. San Diego: Singular/ Thomson Learning.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention*. St. Louis, Baltimore: Mosby.
- Scheetz, N. (2004). *Psychosocial aspects of deafness*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schley, S. & Albertini, J. (2005). Assessing the writing of deaf college students: Reevaluating a direct assessment of writing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (1), 96-105.
- Schow, R. & Nerbonne, M. (2007). *Introduction to audiologic rehabilitation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schirmer, B. (2001). *Psychological, social, and educational dimensions of deafness*. Boston: Allyn & Bacon.
- Singleton, J., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by low, moderate, and high ALS-proficient writers compared to hearing ESL and monolingual speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (1), 86-103.
- Smith, D. (2007). *Introduction to special education: Making a difference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stewart, D. & Kluwin, T. (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students: Content, strategies, and curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tur-Kaspa, H. & Dromi, E. (1998). Spoken and written language assessment of orally trained children with hearing loss: Syntactic structures and deviations. *Volta Review*, 100 (3), 186-202.
- Venn, J. (2000). *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Yoshinaga-Itano, C. & Downey, D. (1996). Analyzing deaf or hard-of-hearing students' written metacognitive strategies and story-grammar propositions. *Volta Review*, 98 (1), 3-7.
- الخطيب، جمال (1997) *الإعاقة السمعية*. عمان: دار الفكر.
- الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2005) *المدخل إلى التربية الخاصة*. حولي: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الزريقات، إبراهيم (2003) *الإعاقة السمعية*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- مكتبة لبنان (1991) *كتب الفراشة - حكايات محبوبة: خالد وعائده*. بيروت: مكتبة لبنان.
- Albertini, J. & Schley, S. (2003). Writing: Characteristic, instruction, and assessment. In: Marc Marschark & Patricia Elizabeth Spencer (eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (p.123-135). New York: Oxford University Press.
- Antia, S., Reed, S., & Kriemeyer, K. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (3), 246-255.
- Andrews, J., Leigh, I., & Weiner, M. (2004). *Deaf people: Evolving perspectives from psychology, education, and sociology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Belson, S. (2003). *Technology for exceptional learners: Choosing instructional tools to meet students' needs*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bochner, J. & Albertini, J. (1988). Language varieties in the deaf population and their acquisition by children and adults. In: Michael Strong (ed.), *Language learning and deafness* (p. 3-48). New York: Cambridge University Press.
- Brandley-Johnson, S. & Evans, L. (1991). *Psychoeducational assessment of hearing impaired student: Infancy through high school*. Austin: pro-ed.
- Fabbretti, D., Volterra, V., & Pontecorvo, C. (1998). Written language abilities in deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3 (3), 231-244.
- Gaura, M. & Williams, C. (1981). Drill exercises and spontaneous writing of hearing impaired students. *Journal for special educators*, 18 (1), 93-96.
- Hall, W. (1995). Jamaican deaf children integrating with written language: Support for bilingual instruction. *International Journal of Disability, Development and Education*, 42 (1), 17-31.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Heward, W. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River: Merrill & Prentice Hall.
- Johnson, M. & Robenson, G. (1988). The language experience approach: Its use with young hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*, 133 (3), 223-225.
- Kelly, L. (1990). Cognitive theory guiding research in literacy and deafness. In: Donald F. Moores & Kathryn P. Meadow-Orlans (eds.), *Educational and developmental aspects of deafness* (p.202-231). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

TABLE OF CONTENTS

Volume 3, No. 4, December 2007, Thu Al-Hijja 1428 H

Articles in Arabic

- | | |
|---|------------|
| • Validity and Reliability Indices for the Arabic Version of Purdue Perceptual–Motor Survey In Sultanat Oman | 331 |
| Abdul-Hameed Hasan | |
| • Academic Self- Efficacy as Perceived by the Students and its Relation to their Imagination about their Teachers’ Perception of it and the Teachers’ Real Perception | 351 |
| Mohammad Abu Alia and Mohammad Alazzawi | |
| • The Effect of Creative Imagination Training Program on Developing the Creative Abilities among (7-8) - Year- old Children | 363 |
| Khoulood Al-Dababneh | |
| • The Effect of Studying the Course "Teaching those of Special Needs" on Developing the Attitudes toward the Handicapped Among A sample of Students in Al-Hussein Bin Talal University | 385 |
| Mona Abu Darwesh and Muwafaq Bsharah | |
| • The Attitudes of Early Childhood Program Students at the Hashemite University toward their Specialization and the Relationship of Attitudes of the Students to Gender, and Academic and Achievement levels | 397 |
| Yahya Nassar and Suha Al Hassan | |
| • Emotional Abuse to Early Elementary School Students as Perceived by Class Teachers, Principals, and School Counselors: A Comparative Study | 409 |
| Asma Bani-Ahmad and Adnan Farah | |
| • Assessing Performance Level of Deaf and Hard of Hearing Students in Expressive Writing Skills in Jordan and its Relation to Some Variables | 435 |
| Ibrahim El-Zraigat | |
-

Publication Guidelines

- 1- *JJES* publishes genuinely original researches characterized by clear academic methodology.
- 2- *JJES* accepts papers in all fields of educational sciences only.
- 3- *JJES* is published in Arabic and/or in English. All manuscripts must include an abstract containing a maximum of 150 words typed on separate sheet of paper along with keywords which will help readers to search through related databases.
- 4- Papers should be computer-typed and double spaced. Five copies are to be submitted (four copies lack author names or author identity but one copy should include author/authors' names and address) together with a floppy disk compatible with IBM (Ms word 97,2000,XP), font 14 Normal/ Arabic and 12 English.
- 5- Papers including figures, drawings, tables and appendices shall not exceed thirty (30) pages (size A4). Figures and tables should not be colored or shaded and should be placed in their appropriate places in the text with their captions.
- 6- Papers submitted for publication in *JJES* are sent, if initially accepted, to at least two specialist referees, who are confidentially selected by the editor-in-chief.
- 7- *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or re-word his/her manuscript or any part thereof in a manner that conforms to the publication policy.
- 8- *JJES* sends to the authors letters of acknowledgment, acceptance or rejection.
- 9- Accepted papers are published based on the date of final acceptance for publication.
- 10- Documentation: *JJES* applies APA (American Psychological Association) guide for research publication in general and English system documentation in particular. The researcher should abide to authentication style in writing references, names of authors, citations, tables, titles and publication ethics. To get clear examples, please enter the following website and subwebsite:

<http://apastyle.apa.org> and

http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html

- 11- The researcher should submit a copy from each appendix from the research appendices (if available) such as programs, tests ... etc. and should submit a written obligation in which he should maintain other peoples' copyrights (individual right) and should specify the method for those who benefit from the research to obtain a copy from the programs or tests.
- 12- The accepted articles are the copyright of *JJES*.
- 13- *JJES* will not pay to the authors for accepted articles.
- 14- Twenty offprints will be sent free of charge to the principal author of the published manuscripts as well as a copy of *JJES* in which the articles is published.
- 15- Arranging articles in *JJES* is based on the editorial policy.
- 16- Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the policy of the Ministry of Higher Education and Scientific Research and Yarmouk University.
- 17- The author should submit a written consent that his article isn't published or submitted to any journal.
- 18- Authors should specify whether the article is an MA or a PhD thesis in the first page with complete documentation on the main copy.
- 19- Published articles will be stored on the university online database and retrieving is subject to the database's policy.



The Hashimite Kingdom of Jordan



Yarmouk University

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 3, No. 4, December 2007, Thu Al-Hijja 1428 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 3, No. 4, December 2007, Thu Al-Hijja 1428 H

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

EDITOR-IN-CHIEF: Prof. Ahmad Audeh

EDITORIAL SECRETARY: Mrs. Safaa Alawneh

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah

Prof. Ayesha Zeiton

Prof. Farid Abu Zinah

Prof. Majed Abu-Jaber

Prof. Mohammad Miqdadi

Prof. Muna Hadidi

Prof. Nazih Hamdi

Prof. Shadia Al-Tal

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Abd Al-Rahim Ibrahim

Prof. Abdullah El-Kilani

Prof. Abed Al-Rahman Al-Ahmad

Prof. Afnan Darwazeh

Prof. Ahmad Kazim

Prof. Amal Kamal

Prof. Amin Al-Kukhun

Prof. Anton Rahma

Prof. Hamid Abed Al-Salam

Prof. Ishaq Al-Farhan

Prof. Khalid Al-Umary

Prof. Mahmoud Qamber

Prof. Mohammad Subbarini

Prof. Omar Al-Sheikh

Prof. Said Al-Tal

Prof. Sami Khasawnih

Prof. Suliman Rihani

Mr. Yousuf Al-Rabba'i, **Arabic Language Editor**

Prof. Mahmud Wardat, **English Language Editor**

Mrs. Manar Malkawi, **Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

Prof. Ahmad Audeh, Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan

Tel. 00 962 7211111 Ext. 3638

E-mail: jjes@yu.edu.jo

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

Deanship of Research and Graduate Studies Website:

<http://graduatestudies.yu.edu.jo>

