الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

جامعة
الملك سعود
King Saud University

العدد (٥٧) الرياض (رمضان ١٤٣٨هـ/ يونيو ٢٠١٧م)

رسالة التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

ردمد: ١٠٢١-٤٠١١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

رسالة

التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

العدد(57) الرياض ردمد: 4011 – 1021 رمضان 1438هـ/ يونيو 2017م

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم	جامعة الملك سعود	رئيس التحرير
أ.د. محمد بن عبدالله النذير	جامعة الملك سعود	مدير التحرير
أ.د. إبراهيم بن عبدالله الحميدان	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. السيد بن محمد أبو هاشم	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. حمدان بن أحمد الغامدي	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. رياض بن عبدالرحمن الحسن	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. عبدالله بن محمد الجغيمان	جامعة الملك فيصل	عضواً
أ.د. فهد بن عبدالله الدليم	جامعة الملك سعود	عضواً
د. خالد بن إبراهيم المطرودي	جامعة الملك سعود	عضواً
د. محمد بن عبدالله ال مرعي	جامعة نجران	عضواً

سكرتير التحرير

أ. حمود بن سعيد السليمي

© 1438هـ/ 2017م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير او رئيس الجمعية

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب 2458، الرياض:11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

Jes.gesten@ksu.edu.sa

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

مجلة دورية محكّمة

تصدر اربع مرات في العام الجامعي (سبتمبر – ديسمبر – مارس – يونيو)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

****

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً وعالمياً في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الأهداف:

1) **المساهمة في تطوير العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.**
2) **نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.**
3) **نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.**
4) **توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.**
5) **عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.**

****

حقائق وتواريخ

مسمى أول عدد "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن	شعبان 1410هـ/ مارس 1990م
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد 57) رمضان 1438هـ/ يونيو 2017م	345 بحثا
عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية	295 بحثا ~ (86%)
عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس	50 بحثا ~ (14%)
عدد البحوث قيد النشر	10 ~

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

افتتاحية العدد

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله. نقدم هذا العدد مجلة رسالة التربية وعلم النفس والذي سيكون بين أيدي القراء مع بداية عام دارسي جديد. والذي نأمل أن يكون إضافة في صرح تطوير التربية العربية وإسهاماً في دعم البحث التربوي. وانعكاساً لطبيعة وأهداف هذه المجلة، اشتمل هذا العدد على بحوث سبعة أبحاث متنوعة بين علم النفس، والتربية الخاصة، والإدارة التربوية، وطرق التدريس.

فقد بدأ العدد ببحث "دلالات صدق وثبات مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس بمدينة الرياض- الصورة المدرسية والمنزلية"، ثم تلاه بحث بعنوان" فاعلية برنامج إرشادي نفسي في تعديل الأفكار غير العقلانية لزيادة التوافق الزواجي لدى عينة من الأزواج بمدينة الرياض". كما احتوى العدد دراسة عن " أثر العلاج بالحركة في تخفيف شدة أعراض اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة وتحسين سرعة المعالجة لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية"، ودراسة عن "التمكين الإداري مدخل لإصلاح المدرسة"، ودراسة عن "الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم في ضوء أسلوبي التعلم (العميق/ والسطحي) لدى طلاب الجامعة" وأخرى عن "القيمة التَّنبُّؤيَّة للقدرة المكانيَّة وعلاقتها بالتَّحصيل الأكاديميِّ لدى طلَّاب كلِّيَّة الهندسة".

واختتم العدد بدراسة عن معلمي الحاسب الآلي والمعايير الوطنية في المملكة العربية السعودية. ومجمل تلك الأبحاث المتنوعة تعزز الأصالة والجدّة في الطرح العلمي التربوي. وتتناول موضوعات عدّة، تتعلق بجوانب حيوية في علم النفس في مجال الطفولة والأسرة، وتتعلق بجوانب تتصل بالإصلاح المدرسي وتطوير عمليات التحصيل والتفكير، إضافة إلى المعايير الوطنية للمعلمين.

نأمل أن يجد قراء المجلة والباحثون في هذا العدد ما يساعدهم في مسيرتهم العلمية والبحثية. ونحن دائماً في المجلة نسعد بكل الآراء والمقترحات الرامية لتطويرها ولتوسيع دائرة خدمتها للباحث.

رئيس تحرير المجلة

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتويات

الموضوع	الصفحة
دلالات صدق وثبات مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس بمدينة الرياض– "الصورة المدرسية والمنزلية" عبد الكريم حسين الحسين، صلاح الدين فرح بخيت	**1**
فاعلية برنامج إرشادي نفسي في تعديل الأفكار غير اللاعقلانية لزيادة التوافق الزواجي لدى عينة من الأزواج بمدينة الرياض عبد الله بن عبد العزيز مناحي المناحي	**25**
أثر العلاج بالحركة في تخفيف شدة أعراض اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة وتحسين سرعة المعالجة لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية محمد سيد سعيد سليمان	**51**
التمكين الإداري مدخل لإصلاح المدرسة عبدالعزيز بن سالم النوح	**79**
الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم في ضوء أسلوبي التعلم (العميق/ والسطحي) لدى طلاب الجامعة شحته عبد المولى عبد الحافظ محمد	**103**
القيمة التَّنبُّؤيَّة للقدرة المكانيَّة وعلاقتها بالتَّحصيل الأكاديميِّ لدى طلَّاب كلِّيَّة الهندسة سعود بن شايش بشير العنزيّ	**135**
امتلاك معلمي الحاسب الآلي للمعايير المهنية الوطنية في الحاسب الآلي أحمد زيد المسعد	**153**

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دلالات صدق وثبات مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس بمدينة الرياض– "الصورة المدرسية والمنزلية"[1]

عبد الكريم حسين الحسين
قسم التربية الخاصة –كلية التربية – جامعة الملك سعود

صلاح الدين فرح بخيت
قسم التربية الخاصة– كلية التربية — جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1438/4/7هـ - وقبل 6 /6/ 1438هـ

المستخلص: ينتشر الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأعداد غير قليلة في المجتمعات المختلفة، ويعد التعرف عليهم بأدوات حديثة ومناسبة للبيئة المحلية، وتتمتع بالصدق والثبات أمراً مهماً؛ لذا هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دلالات صدق وثبات مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس "الصورة المدرسية والمنزلية" (الصادر في عام 2015م) بمدينة الرياض، وبلغت عينة الدراسة (2356) فرداً، من بينهم 1197 من أولياء الأمور (الصورة المنزلية)، و1159 من المعلمين والمعلمات (الصورة المدرسية)، لتقدير الظاهرة لدى الذكور والإناث في الأعمار من (5 - 17) سنة، وكشفت النتائج عن وجود دلالات صدق وثبات عالية للصورة السعودية من المقياس من خلال نتائج الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي، وصدق التكوين الفرضي، والتحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، ومعاملات ثبات ألفا كرونباخ، وسبيرمان براون، وجتمان، و(LVM). وتمت مناقشة النتائج، وتقديم عدد من التوصيات والمقترحات البحثية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: فرط الحركة وتشتت الانتباه، الخصائص السيكومترية، السعودية.

[1] الشكر والتقدير: الباحثان يتقدمان بجزيل الشكر والتقدير إلى مركز بحوث كلية التربية وعمادة البحث العلمي في جامعة الملك سعود لتمويل هذا البحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدمة

يعاني الكثير من المعلمين والأسر في الوقت الحالي من سلوكيات كثيرة من الطلاب والأبناء داخل الغرف الصفية والمنازل، تتمثل في مشكلات مثل: فرط الحركة، وقلة الانتباه، والسلوك العدواني، وغيرها من السلوكيات والاضطرابات التي تتطلب جهداً وتركيزاً من المعلم لمعالجتها، ويعد اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه واحداً من أكثر الاضطرابات السلوكية انتشاراً بين الطلاب (DuPaul, 1991)، وتتفاوت نسبة انتشاره باختلاف الدولة، والطرق المستخدمة للتعرف عليه، غير أنه يلحظ زيادته في الدول النامية مقارنة بالدول المتقدمة إذ تشير التقديرات إلى أن نسبة انتشاره في الولايات المتحدة تتراوح ما بين 3 إلى 10 %، وقد بلغت تلك النسبة 7.6 إلى 9.5 في كوريا في حين تراوحت تلك النسبة في الهند ما بين 10 إلى 20% والإمارات 29.7 وبلغت في السعودية وعمان 16% (AlHamed, Taha Sabra & Bella, 2008; Al-Sharbati, Zaidan, Dorvlo, & Al-Adawi, 2011; Centers for Disease Control and Prevention, 2010; DuPaul, & Stoner, 2014)، وبالمقارنة بين عدد من الدول النامية، والمتقدمة نجد أن النسبة الأعلى لانتشار هذا الاضطراب كانت في أمريكا الجنوبية وأفريقيا (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015)،كما تشير بعض التقديرات إلى أن هناك طالبًا واحدًا لديه اضطراب فرط حركة وتشتت انتباه داخل كل صف دراسي (DuPaul, & Stoner, 2014)، ومع ذلك يصعب التقدير الدقيق لهذه الفئة من الطلاب نظراً لأنها لا تعامل كفئة مستقلة من فئات التربية الخاصة في بعض الدول فمثلًا مكتب التربية الأمريكي يخدم هؤلاء الطلاب تحت مسمى الإعاقات الصحية الأخرى، والتي تشمل عدد من الفئات؛ لذا يصعب تقدير أعداد الطلاب المخدومين من هذه الفئة ببرامج التربية الخاصة (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015). وتشير بعض الدراسات (Centers for Disease Control and Prevention, 2010) إلى أن نسبة انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى البنين أكثر من البنات إذ تعادل 2 إلى 1 ، في حين أشار بعضهم إلى أنها 3 إلى 1 (DuPaul, & Stoner, 2014)، وزادت هذه النسبة في دراسات أخرى لتصل إلى 6 أو 7 إلى 1 (Reid, Johnson, 2012). وقد فسر بعض الباحثين هذه الاختلافات في نسبة الانتشار بين البنين والبنات، إلى أن البنين عادة يميلون إلى إظهار سلوكيات مزعجة تكون موجهة للخارج كالنشاط الزائد، والاندفاعية، ومن ثم يسهل ملاحظاتها من قبل الآخرين، في حين أن البنات يملن إلى إظهار سلوكيات تكون موجهة للداخل، ولا تسبب إزعاجًا للآخرين، كعدم الانتباه فيصعب ملاحظاتها من قبل الآخرين (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015; DuPaul, & Stoner, 2014)، إلا أن هذه الاختلافات والفروقات بينهم هي ناشئة في غالبها من الفروق البيولوجية بينهم (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015).

وتعددت أسماء هذا الاضطراب عبر السنين ومنها اسم "الخَلَلُ الوَظيفِيُّ الدِماغِيُّ البَسيط" (YV ender, 1971)، و"النشاط الزائد" (Clements, 1966)، "واضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة" (DuPaul, 1991)، وحالياً يسمى "اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه" (American Psychiatric Association, 2013)، ويعرف بأنه اضطراب نمائي عصبي يتضمن ظهور مستويات من تشتت الانتباه و/ أو فرط الحركة–الاندفاعية، وتكون تلك المستويات غير مناسبة من الناحية النمائية للطفل (DuPaul, Reid, Anastopoulos, Lambert, Watkins, & Power, 2015)، ويظهر هؤلاء الأطفال العديد من المشاكل الأكاديمية والاجتماعية، إذ تشير الدراسات إلى أن الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه معرضون لخطر الإصابة بالسلوك المضاد للمجتمع، وصعوبات العلاقات الاجتماعية، أو الانحراف مستقبلاً (DuPaul, Power, Anastopoulos,

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Reid, McGoey, & Ikeda, 1997؛ عبدالله،2000)، كما أنهم يعانون من انخفاض تقدير الذات، وتدني الإنجاز، والاكتئاب مما يجعلهم أكثر عرضة للإصابة باضطرابات نفسية أكثر خطورة عند بلوغ مرحلة المراهقة (عبدالله،2000). كما أن لديهم ضعف أكاديمي واضح، ويعاني العديد منهم من الرسوب أو إعادة مرحلة دراسية، والتسرب أو ترك المدرسة قبل الحصول على شهادة (DuPaul, Reid, Anastopoulos, Lambert, Watkins, & Power, 2015; DuPaul, Reid, Anastopoulos, Power, 2014).

ومن التوصيات الحالية (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015; Reid, Johnson, 2012) للتعرف على شدة أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه، ودرجة الضعف الحاصل بسببها، وكذلك للحصول على نتائج دقيقة للتعرف على الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ فإن المختصين في هذا المجال، وأصحاب القرار يؤكدون على أهمية استخدام مصادر معلوماتية متنوعة، ومختلفة لكل حالة، ومن أشخاص مختلفين يعملون مع الطفل في بيئات عديدة ، وذلك لعدم وجود اختبار واحد يمكنه تشخيص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأفراد (Dendy, Durheim, & Ellison, 2006)، كما أن استخدام المصادر المتعددة للمعلومات لتقييم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يساعد على تقليل الأخطاء الحاصلة في التعرف على هذه الفئة، إذ إن الاعتماد على مصدر واحد للمعلومة قد يزيد من احتمالية الخطأ في حين أن التنوع في مصادر المعلومات سيؤدي إلى زيادة دقة المعلومات المجمعة عن الحالة (Reid, Johnson, 2012). وبشكل عام يوجد أربعة مصادر مهمة تستخدم عادة للتقييم، وهي الفحص الطبي (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015; Reid, Johnson, 2012) من أجل استبعاد الاضطرابات الأخرى التي قد تؤدي إلى فرط الحركة وتشتت الانتباه كالصرع وغيرها (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015)، والمقابلة مع الطفل ووالديه وتعدُّ أحد المصادر المتاحة للتقييم (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015; Reid, Johnson, 2012; DuPaul, & Stoner, 2014; DuPaul, Reid, Anastopoulos, Lambert, Watkins, & Power, 2015)، وتهدف للتعرف على حالة الطفل وخصائصه، وطبيعة العلاقة بينه وبين أسرته (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015)، ومن المصادر الملاحظة المباشرة لسلوك الطفل (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015; Reid, Johnson, 2012; DuPaul, & Stoner, 2014; DuPaul, Reid, Anastopoulos, Lambert, Watkins, & Power, 2015) في بيئات عديدة وفي أثناء أداء مهام مختلفة (DuPaul, & Stoner, 2014)، بهدف ملاحظة السلوك المستهدف في البيئة الطبيعية التي يحدث فيها بدلًا من الاعتماد على المعلومات التي يتم جمعها من الآخرين عن ذلك السلوك (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015)، ومن المصادر التي تستخدم عادة، وبكثرة مقاييس تقدير السلوك (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015; Reid, Johnson, 2012; DuPaul, & Stoner, 2014; DuPaul, Reid, Anastopoulos, Lambert, Watkins, & Power, 2015)، والتي يتم تعبئتها من قبل المعلمين والوالدين، وأحيانًا الطفل نفسه متى ما كان ذلك مناسباً (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015; DuPaul, & Stoner, 2014)، وتهدف إلى قياس مدى تكرار عدد من السلوكيات ذات العلاقة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015). كما يمكن – بالإضافة إلى ما سبق– الاستفادة من مراجعة السجلات الأكاديمية، والاختبارات التحصيلية، والأكاديمية عند تقييم هؤلاء الأطفال (Reid, Johnson, 2012).

وعلى الرغم من تنوع الطرق المستخدمة للتعرف على اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأطفال، إلا أن الدراسات (Hassan, Al-Haidar, Al-Alim, & Al-Hag, 2009) تشير إلى أن هناك إجماعًا بين المختصين على ضرورة استخدام مقاييس تقدير السلوك المعيارية للتعرف على الأشخاص ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه ، كما وجد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الباحثون أن 90% من الحالات التي تم تقييمها باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه طبقت عليها مقاييس تقدير السلوك (Visser, Visser, Zablotsky, Holbrook, Danielson, & Bitsko, 2015)، لذا تعدُّ هذه المقاييس من الطرق الأساسية للتعرف، وتحديد الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه (DuPaul, Power, Anastopoulos, Reid, McGoey, & Ikeda, 1997)، ويبرر بعضهم (DuPaul, Anastopoulos, Power, Reid, Ikeda, & McGoey, 1998) كثرة استخدامها في عملية تقييم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لسهولة استخدامها، وسرعة تعبئتها ، وتقديمها معلومات قيمة عن مدى وجود وشدة أعراض الاضطراب، كما تعدُّ نتائجها دليلًا مهمًا ومعتبرًا لتشخيص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Reid, & Johnson, 2012). ومن الأمثلة على مقاييس تقدير السلوك المعبأة من قبل المعلمين والوالدين مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الخامس للأطفال والمراهقين (DuPaul, Power, Anastopoulos, & Reid, 2016)، ومقياس كونر للتقدير (Conners– 3; Conners, 2008)، ومقياس فاندربيلت لتقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Wolraich, Hannah, Baumgaertel, & Feurer, 1998).

ويوجد نوعان من مقاييس تقدير السلوك التي تقيس اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، هما مقاييس تقدير السلوك واسعة المدى ، ومحدودة المدى (DuPaul, Reid, Anastopoulos, Power, 2014 ؛ Reid, & Johnson, 2012؛ Dendy, 2006) إذ تقيس واسعة المدى مجموعة من السلوكيات والأعراض بهدف التعرف على أنواع مختلفة من الاضطرابات مثل اضطراب العناد والتحدي، واضطراب التصرف، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ويعدُّ هذا النوع من المقاييس مهمًا كونه يساعد في استبعاد الاضطرابات الأخرى المتسببة في أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه، أو التعرف على الاضطرابات المصاحبة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، غير أنها تكون أطول من المقاييس محدودة المدى إذ تتراوح فقراتها عادة ما بين 80 فقرة إلى 122 فقرة، ومن الأمثلة على هذا النوع مقياس تقدير كونر (Conners, 2008)، وقائمة سلوك الطفل (Achenbach & Rescorla, 2001)، ونظام تقييم السلوك للأطفال الثاني (Reynolds & Kamphaus, 2004)، في حين تتميز مقاييس التقدير محدودة المدى بالتركيز على فرط الحركة وتشتت الانتباه فقط، ومن الأمثلة عليها مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس (DuPaul, Power, Anastopoulos, & Reid, 2016)، ومقاييس تقويم اضطراب تشتت الانتباه (McCarney, & Arthaud, 2013)، واستبانة سناب (Swanson, Kraemer, Hinshaw, Arnold, Conners, Abikoff, & Hechtman, 2001)، ويستخدم هذا النوع من المقاييس في حالة عدم الحاجة إلى التأكد من وجود اضطرابات أخرى لدى الطفل (Reid, & Johnson, 2012)، وتعدُّ مقاييس التقدير الخاصة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أكثر دقة في تحديد الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، إذ أشارت الدراسات (Zentall, 2006) إلى أن تلك المقاييس قادرة على تمييزهم عن العاديين بنسبة تزيد على 94% في حين أن المقاييس واسعة المدى تميزها بنسبة تقل عن 86%. ويمكن تقسيم مقاييس تقدير السلوك أيضًا إلى التقييمات المبنية على نقاط الضعف، والتقييمات المبنية على نقاط القوة، ولسوء الحظ تركز معظم مقاييس تقدير السلوك على نقاط الضعف لدى الطفل في حين يركز بعضها على نقاط القوة (Dendy, 2006).

ويتضح من مراجعة مقاييس تقدير السلوك الخاصة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أن العديد منها بنيت على معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DuPaul, Reid, Anastopoulos, Lambert, Watkins, & Power, 2015) في حين أن بعضها الآخر لم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ينَ عليها (Kamphaus, & Reynolds,1998)، وتعدُّ مقاييس تقدير السلوك المبنية على معايير الدليل التشخيصي والإحصائي من طرق المسح الأكثر فاعلية، وانتشاراً بين المعلمين للتعرف على اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (DuPaul, & Stoner, 2014; Zentall, 2006)، كما توصي الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال باستخدام معايير ذلك الدليل للتعرف على ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه (Dendy, 2006)، ويعتمد معظم المختصين على الصورة الخامسة والأخيرة من الدليل التشخيصي والإحصائي للتعرف على الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2015).

وصدرت النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي في عام 2013، واشتملت على عدد من التغيرات، منها أن أعراض الاضطراب يمكن أن تحدث قبل سن 12 بدلاً من سن 7، وأن هناك حاجة إلى أن تكون العديد من الأعراض موجودة في بيتين أو أكثر عوضاً عن مجرد وجود بعض الضعف في تلك البيئات، وأضيفت أيضاً أوصاف جديدة لأعراض الاضطراب لتبين شكله في الأعمار المتقدمة، كما يكفي أن يوجد خمسة أعراض فقط لدى المراهقين في سن 17 سنة فما فوق كبديل للستة الأعراض اللازمة للتعرف على الأفراد الأصغر سناً (APA, 2013؛ CDCP, 2016).

ونظراً لأهمية مقاييس التقدير الخاصة فقط باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه فقد أجريت عدد من الدراسات (جريسات، والطحان، 2010؛ الربابعة، 2015؛ الخشرمي، سحر، وأحمد، 2009) لبناء أو تعريب عدد من تلك المقاييس، والتحقق من صدقها وثباتها في التعرف على الطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومنها دراسة دوباول (DuPaul, 1991) والتي هدفت إلى قياس الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الصورة الثالثة، وتكون من نسخة المعلمين، وأولياء الأمور، وطبق على عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين 6 إلى 12 سنة، وقد تكون المقياس من 14 فقرة مأخوذة من النسخة الثالثة المعدلة للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، وأظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، ودرجة كافية من الصدق المرتبط بالمحك.

وفي دراسة أخرى قام دوباول وآخرون (DuPaul, Power, Anastopoulos, Reid, McGoey, & Ikeda, 1997) بقياس البيانات المعيارية، والبناء العاملي لمقياس تقدير اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه الخاص بالمعلمين، وضمت عينة الدراسة 4009 أطفال، ومراهقين، من مرحلة الروضة إلى الصف الثالث الثانوي، وتكون المقياس من 18 فقرة مأخوذة من النسخة الرابعة للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، وأشارت النتائج إلى استخراج عاملين هما تشتت الانتباه، وفرط الحركة–الاندفاعية، كما ظهرت بيانات معيارية لعينة ممثلة للمجتمع المحلي.

وفي دراسة مشابهة قام دوباول وآخرون (DuPaul, Anastopoulos, Power , Reid, Ikeda, & McGoey, 1998) ببناء مقياس تقدير الوالدين لاضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه مبني على النسخة الرابعة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، والتحقق من البناء العاملي للمقياس على 4666 شخصًا، تراوحت أعمارهم ما بين 4 إلى 20 سنة، ويدرسون في مراحل مختلفة من الروضة إلى الصف الثالث الثانوي، وقد تكون المقياس من 18 فقرة مأخوذة من النسخة الرابعة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، وأشارت النتائج أيضًا إلى استخراج عاملين هما تشتت الانتباه، وفرط الحركة–الاندفاعية، كما ظهرت بيانات معيارية لعينة ممثلة للمجتمع المحلي.

كما قام حسان وآخرون (Hassan, Al-Haidar, Al-Alim, & Al-Hag, 2009) بالتحقق من مدى صدق الصورة العربية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة، وتشتت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الانتباه النسخة الثالثة المعدلة في التمييز بين الأطفال المشخصين باضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه، والأطفال غير المشخصين بذلك الاضطراب في السعودية، وتكونت العينة من 119 طفلًا، تراوحت أعمارهم ما بين 3 إلى 13 سنة، وقد تكون المقياس من 14 فقرة مأخوذة من الصورة الثالثة المعدلة للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، وأظهرت النتائج بأن المقياس يتمتع بالصدق التمييزي لقدرته على التمييز بين الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والأطفال العاديين الذين ليس لديهم اضطراب فرط حركة وتشتت الانتباه.

وأجرى الخشرمي وأحمد (2009) دراسة هدفت إلى تقنيين مقياس اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (أحمد، 1999) على المجتمع السعودي، وضمت عينة الدراسة 4087 طالبًا بالمرحلة الابتدائية من 10 مدن رئيسة، وتكون المقياس من صورة مدرسية، ضمت 70 عبارة، وصورة منزلية احتوت على 58 عبارة، وتم تقنينه من خلال استخدام صدق المحكمين، والصدق التمييزي، والاتساق الداخلي، والتجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، والثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه على طلاب المدارس الابتدائية في البيئة السعودية.

وقامت جريسات (2010) ببناء مقياس لتشخيص اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه، والتحقق من صدقه وثباته مع الطلبة العاديين، وذوي صعوبات التعلم، والإعاقة الفكرية، والتوحد، وشملت عينة الدراسة 432 طفلاً بالأردن، تراوحت أعمارهم ما بين 6 إلى 11 سنة، وتكون المقياس من 65 فقرة، وتم استخدام صدق المحكمين، والصدق التلازمي، وصدق البناء العاملي، والصدق التمييزي، واتفاق المقيمين، والاتساق الداخلي، والتجزئة النصفية، وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات.

وفي دراسة حديثة قام الربابعة (2015) بتقنين صورة أردنية من مقياس كونرز للمعلمين لتقدير اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه بنسخته المطولة، على عينة مكونة من 1010 طالبًا وطالبة، تتراوح أعمارهم ما بين 5 إلى 16 سنة، وتكون المقياس من 58 فقرة، وتم التحقق من صدقه باستخدام صدق المحكمين، والصدق التلازمي، والصدق التمييزي، والصدق العاملي، وتوفرت دلالات صدق عالية لاستخدام المقياس للتعرف على الأفراد ذوي فرط الحركة، وتشتت الانتباه، كما توفرت دلالات ثبات مناسبة للمقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق، واستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية.

وأخيراً، أجرى دوباول وآخرون (DuPaul, Reid, Anastopoulos, Lambert, Watkins, & Power, 2015) دراسة للتحقق من البناء العاملي الثنائي لاضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه، وتوفير بيانات معيارية للمقياس تتفق مع معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس، على عينة مكونة من 2079 ولي أمر، و 1070 معلمًا، وتراوحت أعمار المُقَيمين ما بين 5 إلى 17سنة، من مرحلة ما قبل المدرسة إلى الصف الثالث الثانوي، وتكون المقياس من 18 فقرة، مأخوذة من الصورة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، وأشارت النتائج إلى توفر صدق البناء باستخدام التحليل العاملي، والذي كان متوافقًا مع الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس في تصوره لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، كما وفرت نتائج الدراسة بيانات معيارية لعينة ممثلة للمجتمع المحلي.

ويتضح مما سبق أهمية مقاييس تقدير السلوك المبنية على معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس في التعرف على الأفراد ذوي اضطرابات فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومع ذلك نجد ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بتطوير المقياس أو تقنينه على البيئة العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشكلة الدراسة

يتضح مما سبق أن هناك العديد من مقاييس تقدير السلوك المستخدمة لتشخيص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والتي أظهرت درجة عالية من الصدق والثبات في التشخيص والتعرف على الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه (DuPaul, 1991)، ومع ذلك تظل إمكانية الاستفادة منها محدودة في الفترة الحالية كونها مبنية على النسخ القديمة من معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM)، والتي تختلف المعايير فيها عن الصورة الأخيرة من الدليل (DuPaul, Reid, Anastopoulos, Lambert, Watkins, & Power, 2015; DuPaul, Power, Anastopoulos, Reid, McGoey, & Ikeda, 1997)، ومنها أن الصورة الخامسة والأخيرة من الدليل تضمنت صياغات إضافية لأعراض اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه تستخدم لتقييم المراهقين، كما أن مقاييس التقدير المبنية على المعايير القديمة بنيت على عينات من سنوات سابقة لا تمثل عينات المجتمع في الوقت الحاضر (DuPaul, Reid, Anastopoulos, Lambert, Watkins, & Power, 2015). كما أن أيضاً غالبية المقاييس تم بناؤها على بيئات غير سعودية، والتي تختلف عنها، وإن كان هناك بعض المقاييس التي بنيت على البيئة السعودية فهي قليلة، وبنيت على نسخ قديمة من الدليل التشخيصي والإحصائي، والعينة أخذت من سنوات عديدة مما قد يشير إلى عدم تمثيلها للمجتمع السعودي الحالي، كما أن معظمها تركز على الأطفال في مرحلة المدرسة أو الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، ويندر أن تجد مقياساً تم بناؤه أو تقنينه على البيئة العربية يستهدف الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وجميع مراحل التعليم العام بدءًا من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية. كما لاحظ الباحثان—أيضاً– التوسع في افتتاح العديد من البرامج التي تقدم الخدمة للطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمدارس الحكومية والخاصة، غير أن القائمين على تلك البرامج لا يجدون أداة حديثة مشتقة من معايير الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية في صورته الخامسة يمكن استخدامها للتعرف على الطلبة ذوي فرط الحركة، وتشتت الانتباه. ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: ما دلالات صدق وثبات الصورة السعودية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس؟

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما دلالات صدق مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس "الصورة المدرسية والمنزلية" في مدينة الرياض؟

2- ما دلالات ثبات مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس "الصورة المدرسية والمنزلية" في مدينة الرياض ؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من صدق وثبات الصورة السعودية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

1. تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في العالم العربي – حسب علم الباحثين- والتي كيفت وبحثت بعض الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه المبني على الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (*DSM–5*) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. تعدُّ الدراسة الحالية إضافة إلى الأدبيات العربية فيما يتعلق بالمقاييس المستخدمة لتشخيص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأطفال والمراهقين.

3. حاجة القائمين على البرامج الحكومية، والخاصة لذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه إلى أداة تساعدهم في التعرف على هذه الفئة من الطلاب تتسم بالصدق والثبات، وتكون مناسبة للبيئة المحلية.

4. تزويد المختصين في البيئة السعودية والعربية بأداة مناسبة للاستخدام للتعرف على اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للفئات العمرية من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الثانوية.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالأداة المستخدمة، وبعينة الدراسة، والتي تشمل الأطفال والمراهقين من سن 5 سنوات إلى سن 17 سنة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ومتغيراتها ومنها الجنس، والعمر، والمرحلة الدراسية.

مصطلحات الدراسة

فرط الحركة وتشتت الانتباه

هو اضطراب عصبي نمائي يظهر على شكل نمط مستمر من تشتت الانتباه و/أو فرط الحركة–الاندفاعية، والتي تتعارض مع أداء الفرد ونموه، وتظهر أعراضه في بيئتين أو أكثر (المنزل أو المدرسة أو العمل)، وتؤثر سلباً على أداء الفرد الاجتماعي، الأكاديمي، أو الوظيفي، ويجب أن توجد العديد من أعراضه قبل سن 12 سنة (APA, 2013).

مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس

هو مقياس طوره دوباول وآخرون بناء على المعايير التشخيصية لاضطراب فرط الحركة و/أو تشتت الانتباه الواردة في النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، ويتكون المقياس من صورتين واحدة للأطفال من سن 5 إلى 10 وأخرى للمراهقين من سن 11 إلى 17 سنة (DuPaul, et al., 2016).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية وللوصول للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

عينة الدراسة

تم جمع المعلومات بالمقياس بصورتيه عن (2356) من الأفراد أعمارهم بين 5–17 سنة، وأكمل المقياس 1197 من أولياء الأمور (الصورة المنزلية)، و1159 من المعلمين والمعلمات (الصورة المدرسية)، وتمثل عينة الدراسة نسبة 0.3% من مجتمع الدراسة الذي يبلغ حجمه (837070) طالباً وطالبة (سعوديين وغير سعوديين) حسب إحصاءات وزارة التعليم للعام الدراسي 1437/1436هـ، وهذه النسبة مناسبة للتحقق من دلالات الصدق والثبات، وبيانات العينة موضحة في الجداول أدناه:

جدول 1

توزيع عينة الدراسة حسب العمر

الصورة / الفئة العمرية	الصورة المدرسية		الصورة المنزلية	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
7-5	242	20.9	276	23.1
10-8	392	33.8	393	32.8

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصورة / الفئة العمرية	الصورة المدرسية		الصورة المنزلية	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
13-11	348	30.0	307	25.6
17-14	177	15.3	221	18.5
المجموع	1159	100.0	1197	100.0

جدول 2

توزيع عينة الدراسة حسب التشخيص باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

الصورة / الفئة	الصورة المدرسية		الصورة المنزلية	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
مشخصون بالاضطراب	291	25.1	176	14.7
غير مشخصين بالاضطراب	868	74.9	1021	85.3
المجموع	1159	100.0	1197	100.0

جدول 3

توزيع عينة الدراسة حسب النوع

الصورة / النوع	الصورة المدرسية		الصورة المنزلية	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكر	877	75.7	804	67.2
أنثى	282	24.3	393	32.8
المجموع	1159	100.0	1197	100.0

جدول 4

توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية

الصورة / المرحلة الدراسية	الصورة المدرسية		الصورة المنزلية	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
في البيت	-	-	5	.4
روضة	27	2.3	23	1.9
تمهيدي	37	3.2	80	6.7
ابتدائي	864	74.5	812	67.8
متوسط	150	12.9	180	15.0
ثانوي	81	7.0	97	8.1
المجموع	1159	100.0	1197	100.0

أداة الدراسة

أداة الدراسة هي مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه الخامس للأطفال والمراهقين، ويعد المقياس من أشهر، وأدق المقاييس المستخدمة للتشخيص، والتعرف على اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه (Angello, Volpe, DiPerna, Gureasko-Moore, Gureasko-Moore, Nebrig, & Ota, 2003)، وقد قام بإعداده دوباول وآخرون بالولايات المتحدة الأمريكية، ويتميز هذا المقياس بقلة عدد فقراته مما يجعل منه أداة عملية للتطبيق، كما يتميز أيضاً باعتماده على معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الخامس، وقد نشر عدد من الإصدارات لهذا المقياس، إذ كانت الصورة الأولى منه في عام 1991، وتكونت من 14 فقرة وبعد واحد، وتم بناؤها على الصورة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثالثة من الدليل التشخيصي والإحصائي (DuPaul, 1991)، ونتيجة للتطور الذي حصل على الدليل التشخيصي والإحصائي، وصدور الصورة الرابعة من الدليل تم تحديث المقياس، وإجراء بعض التغييرات عليه ليتوافق مع الصورة الرابعة من الدليل، ومنها زيادة عدد فقرات المقياس لتصبح 18 فقرة، وبعدين بدلًا من بعد واحد، إذ تكون البعد الأول من تسع فقرات تعنى بتشتت الانتباه، في حين اشتمل البعد الثاني على تسع فقرات خاصة بفرط الحركة–الاندفاعية ، ونسختين نسخة خاصة بالمعلمين، ونسخة خاصة بالوالدين (DuPaul, Power, Anastopoulos, Reid, McGoey, & Ikeda, 1997)، ومؤخراً وبعد صدور الصورة الخامسة من الدليل تم تطوير المقياس، وإعادة صياغة بعض الفقرات لتكون مناسبة للمراهقين بحيث يكون هناك نسخة خاصة بالأطفال، ونسخة خاصة بالمراهقين، ونظراً لاشتراط النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي على وجود ارتباط بين أعراض فرط الحركة، وتشتت الانتباه، والضعف في عدد من الجوانب لتحديد ما إذا كان الطالب يعاني من اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه فقد اشتمل المقياس على تقدير المشكلات ذات العلاقة باضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه، وتكونت من ست فقرات بهدف التعرف على مدى مساهمة أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه في حدوث مشاكل لدى الطالب في ستة جوانب وهي العلاقات مع الآخرين (الأقارب، المهنيين)، والأداء الأكاديمي، والأداء السلوكي، والعلاقات مع الأطفال الآخرين، وإكمال الواجبات المنزلية، وتقدير الذات إذ يقدر المقيم مدى مساهمتها في إحداث مشكلة لدى الطالب من خلال اختيار إجابة تتراوح ما بين لا يوجد مشكلة إلى تسبب مشكلة كبيرة (DuPaul, Reid, Anastopoulos, Power, 2014; DuPaul, Reid, Anastopoulos, Lambert, Watkins, & Power, 2015)، ويمكن استخدام هذا المقياس مع الأطفال ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الثانوية (DuPaul, Power, Anastopoulos, & Reid, 2016)، وأشارت الدراسات التي أجريت على المقياس بصوره السابقة إلى أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات (DuPaul, 1991; DuPaul, Power, Anastopoulos, Reid, McGoey, & Ikeda, 1997; DuPaul, Anastopoulos, Power , Reid, Ikeda, &McGoey, 1998; DuPaul, Reid, Anastopoulos, Power, 2014; DuPaul, Reid, Anastopoulos, Lambert, Watkins, & Power, 2015)

والصورة العربية من المقياس تتكون من ثلاثة أقسام. القسم الأول يهتم بجمع معلومات أولية عن الطفل، ومن يقوم بتعبئة المقياس تشمل الجنس، والعمر، والمرحلة الدراسية، ومدى وجود إعاقة لدى الطفل، في حين يشمل القسم الثاني على تسع فقرات تقيس أعراض تشتت الانتباه، يتم الإجابة عنها من خلال اختيار أبداً/ نادراً (0)، أو أحياناً (1)، أو غالباً (2)، أو دائمًا(3)، يليها ست فقرات تقيس مدى مساهمة أعراض تشتت الانتباه في حدوث مشاكل لدى الطالب في ستة جوانب وهي العلاقات مع الآخرين (الأقارب، المهنيين)، والأداء الأكاديمي، والأداء السلوكي، والعلاقات مع الأطفال الآخرين، وإكمال الواجبات المنزلية، وتقدير الذات، وتقدر مدى مساهمة الأعراض في إحداث مشكلة لدى الطالب من خلال اختيار لا يوجد مشكلة (0)، أو مشكلة بسيطة (1)، أو مشكلة متوسطة (2)، أو مشكلة كبيرة (3)، بعدها جاءت تسع فقرات تقيس أعراض فرط الحركة، تم الإجابة عليها أيضاً من خلال اختيار أبداً/ نادراً (0)، أو أحياناً (1)، أو غالباً (2)، أو دائما(3)، تلتها ست فقرات تقيس مدى مساهمة أعراض فرط الحركة في حدوث مشاكل لدى الطالب في الجوانب الستة ذات العلاقة بفرط الحركة، وتم تقديرها باختيار لا يوجد مشكلة (0)، أو مشكلة بسيطة (1)، أو مشكلة متوسطة (2)، أو مشكلة كبيرة (3). وتشير الدرجات العالية على تلك الفقرات على ظهور تلك الأعراض، ووجود ضعف لدى الطالب، في حين أن الدرجات المنخفضة تشير إلى عدم ظهور تلك الأعراض، وعدم وجود ضعف لدى الطالب في الجوانب ذات العلاقة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعريب أداة الدراسة

مرت عملية تعريب المقياس بعدد من المراحل، كانت البداية بترجمة جميع فقرات المقياس من قبل الباحث الأول، وبعدها تم وضع فقرات المقياس بالصورة الإنجليزية، وبجوارها تعريبها، ثم تم عرضها على مجموعة من المختصين الذين يحملون درجة الدكتوراه في التربية الخاصة، ويعملون كأعضاء هيئة تدريس في الجامعة، ويتقنون اللغة الإنجليزية بهدف التعرف على مدى صحة، ودقة ترجمة المقياس، وبعد الاطلاع عليه من قبلهم تم وضع عدد من الملاحظات على الترجمة الأولية للمقياس، بعدها تم العمل على الاستفادة من ملاحظاتهم، وتعديل عدد من الفقرات للوصول إلى الصيغة المناسبة للصورة المعربة من المقياس، بعد ذلك تم عرض المقياس بصورته النهائية على مجموعة أخرى من المختصين لمعرفة مدى وضوحها، وملاءمتها للبيئة السعودية، وقد أشار الأغلبية (أكثر من 80%) بمناسبة فقرات المقياس للاستخدام بالبيئة السعودية.

طريقة جمع المعلومات

تم جمع البيانات لهذه الدراسة عن طريق استخدام نسخة إلكترونية وورقية من المقياس، إذ وزعت النسخة الورقية في منطقة الرياض، بحيث يغطي التوزيع أحياءها المختلفة ويتم تمثيل أحياء الشمال والشرق والوسط والغرب والجنوب، وهذا التوزيع الجغرافي يضمن تمثيل المستويات الاقتصادية، والاجتماعية، والتعليمية، والثقافية المختلفة لأسر الأطفال، وكذلك تم توزيع النسخة الإلكترونية للمقياس على الأحياء البعيدة عن وسط الرياض، وقد سعى الباحثان إلى استخدام نسخة ورقية وإلكترونية بهدف الوصول إلى أكبر شريحة ممكنة من المشاركين، والوصول إلى مناطق يصعب الوصول لها من خلال المقياس الورقي. وتم توزيع النسخ الورقية بإعطائها عدد من المنسقين بحيث يوزعونها على المعلمين أو أولياء الأمور ثم يعيدونها للباحثين لإدخال بياناتها إلكترونياً. وبطريقة مشابهة تم توزيع النسخة الإلكترونية على المنسقين في عدد من أحياء ومدارس الرياض لتوزيعها على المعلمين أو أولياء الأمور. وقد تم إرسال المقياس بنسختيه الورقية والإلكترونية إلى عدة مدارس ممثلة للأحياء المختلفة في مدينة الرياض.

أساليب التحليل الإحصائي

المؤشرات والإحصاءات الوصفية مثل النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) ومعاملات ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي، واختبار توكي، ومعاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان وبراون، والتحليل العاملي الاستكشافي تم إيجادها عن طريق البرنامج الإحصائي SPSS IBM STATISTICS VERSION - 22، أما التحليل العاملي التوكيدي (CFA)، والثبات بطريقة المتغير الكامن للثبات (LVM) تم إيجادهما عن طريق البرنامج الإحصائي Mplus VERSION 7.4.

نتائج الدراسة

1/ دلالات صدق مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الخامس "الصورة المدرسية والمنزلية" في مدينة الرياض: للتحقق من دلالات صدق المقياس بصورتيه تم استخدام عدة طرق هي: الاتساق الداخلي (وهو خطوة للتحقق من ارتباط البنود ببعدها، ثم بعد ذلك يتم حساب صدق وثبات)، والصدق التمييزي، وصدق التكوين الفرضي/ والتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، ونتائج هذه الإجراءات موضحة في الجداول أدناه:

أ. الاتساق الداخلي:

– وتم إيجاد الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد ارتباط البنود بمجموع درجات البعد الخاص بها، وجدول (5) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 5

ارتباط بنود المقياس بأبعادها الفرعية (ن = 3105)

الصورة المنزلية				الصورة المدرسية			
بعد تشتت الانتباه		بعد فرط الحركة		بعد تشتت الانتباه		بعد فرط الحركة	
رقم البند	الارتباط بالبعد	رقم البند	الارتباط بالبعد	رقم البند	الارتباط بالبعد	رقم البند	الارتباط بالبعد
A1	.770**	H1	.710**	A1	.813**	H1	.724**
A2	.772**	H2	.777**	A2	.825**	H2	.813**
A3	.724**	H3	.768**	A3	.756**	H3	.785**
A4	.807**	H4	.696**	A4	.835**	H4	.686**
A5	.798**	H5	.810**	A5	.823**	H5	.832**
A6	.776**	H6	.700**	A6	.801**	H6	.739**
A7	.721**	H7	.739**	A7	.733**	H7	.713**
A8	.825**	H8	.781**	A8	.829**	H8	.793**
A9	.780**	H9	.764**	A9	.815**	H9	.775**

** $P< .01$

يوضح جدول (5) أن ارتباط بنود بعد تشتت الانتباه في الصورة المنزلية تراوح بين (.72 –.82)، وبعد فرط الحركة تراوحت ارتباطاته بين (.69 – .81). في حين تراوحت ارتباطات بعد تشتت الانتباه في الصورة المدرسية بين (.73 – .83)، وبعد فرط الحركة تراوحت ارتباطاته بين (.71 – .83)، وجميع هذه الارتباطات دالة عند مستوى 0.01.

ب– ارتباط أبعاد المقياس ببعضها البعض، وبالدرجة الكلية للمقياس:

ارتبط بعدا المقياس في الصورة المدرسية بمقدار **.700، وهو ارتباط دال عند مستوى $p < .01$ **، وارتبط بعد تشتت الانتباه بالدرجة الكلية للمقياس بمقدار (0.924)، وبعد فرط الحركة بمقدار (0.920)، وهي ارتباطات دالة عند مستوى 0.01. في حين ارتبط بعدا المقياس في الصورة المنزلية بمقدار **.666، وهو ارتباط دال عند مستوى $p <$ ** .01، وارتبط بعد تشتت الانتباه بالدرجة الكلية للمقياس بمقدار (0.913)، وبعد فرط الحركة بمقدار (0.913)، وهي ارتباطات دالة عند مستوى 0.01.

ج. الصدق التمييزي:

لإيجاد الصدق التمييزي تم إيجاد الفروق بين المشخصين بالاضطراب وغير المشخصين في درجات المقياس، وتم تحديد المشخصين بالاضطراب عن طريق سؤال في المعلومات الأولية في المقياس نصه: هل تم تشخيصه باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من قبل طبيب نفسي أو مختص؟

جدول 6

الفروق بين المشخصين بالاضطراب وغير المشخصين في درجات المقياس

الصورة	البعد	المشخصون بالاضطراب			غير المشخصين بالاضطراب			درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري			
الصورة المدرسية	تشتت الانتباه	291	15.94	5.80	868	9.66	6.70	1157	14.20	.000
	فرط الحركة	291	14.68	6.29	868	8.82	6.49	1157	13.42	.000
	المشترك	291	30.63	10.80	868	18.49	12.10	1157	15.20	.002
الصورة	تشتت	176	14.53	6.19	1021	7.98	5.95	1195	13.39	.000

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الصورة	البعد	المشخصون بالاضطراب			غير المشخصين بالاضطراب			درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري			
المنزلية	الانتباه فرط الحركة	176	13.30	6.03	1021	8.04	6.15	1195	10.50	.000
	المشترك	176	27.83	10.36	1021	16.03	11.03	1195	13.22	.000

يوضح جدول (5) أن متوسط درجات المشخصين بالاضطراب كانت أعلى من غير المشخصين بفرق دال إحصائياً عند مستوى 0.001 في البعدين وفي نسختي المقياس، وهذا يكشف عن قدرة المقياس في التمييز بين المصابين بالاضطراب وغير المصابين.

د. صدق التكوين الفرضي: يتمثل هذا النوع من الصدق في تمايز الدرجات حسب النوع، وحسب العمر، إذ إنه من أدبيات قياس فرط الحركة وتشتت الانتباه أن الذكور درجاتهم تكون أعلى من درجات الإناث، وأن الأكبر عمراً درجاتهم أقل من الأصغر سناً، وجدول (7)، وجدول (8) يوضحان نتائج هذا الإجراء:

1/ تمايز الدرجات حسب النوع

جدول 7

تمايز الدرجات حسب النوع

الصورة / النوع	الصورة المدرسية						الصورة المنزلية					
	تشتت الانتباه			فرط الحركة			تشتت الانتباه			فرط الحركة		
	العدد ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة		العدد ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	
ذكور	877	11.38	6.98	1.06	غير دالة		804	9.11	6.30	1.69	0.05	6.41
إناث	282	10.89	6.69				393	8.59	6.64			6.40
				11.55	6.81	2.07	0.01			10.59	6.77	8.60
												0.812 غير دالة

يوضح جدول (7) أن متوسط درجات الذكور أعلى من الإناث في كلا البعدين، وكلا الصورتين للمقياس، وكانت قيمة (ت) دالة في بعد فرط الحركة في الصورة المدرسية، ودالة في تشتت الانتباه في الصورة المنزلية.

2/ تمايز الدرجات حسب العمر

جدول 8

تمايز الدرجات حسب العمر

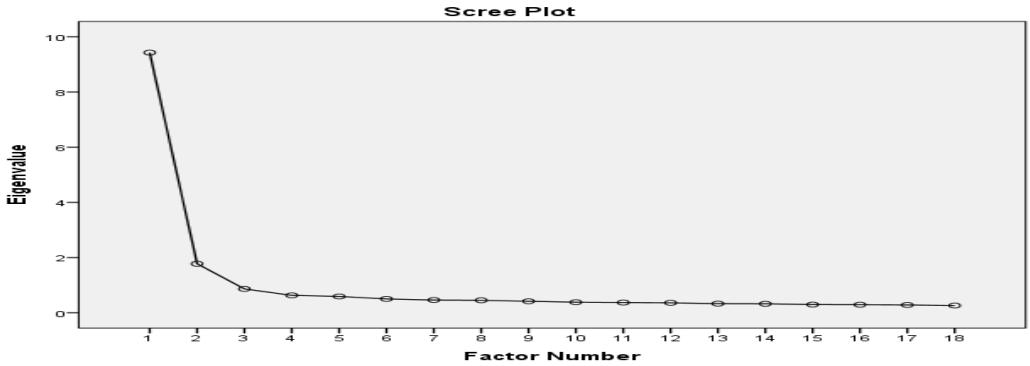
الصورة / الفئة العمرية	الصورة المدرسية				الصورة المنزلية			
	تشتت الانتباه		فرط الحركة		تشتت الانتباه		فرط الحركة	
	العدد ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط
7-5	242	13.53	6.74	12.51	276	9.87	6.53	10	5.92
10-8	392	10.65	7.08	9.91	393	9.07	6.36	9.31	6.70
13-11	348	9.85	7.44	8.83	307	7.57	6.22	7.32	6.39
17-14	177	9.13	5.78	8.24	221	7.47	6.37	6.95	6.08

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يوضح جدول (8) أن متوسط درجات الأصغر سناً أعلى من درجات الأكبر سناً في كلا البعدين، وكلا الصورتين للمقياس. وتم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من وجود فروق دالة إحصائياً حسب العمر، ففي الصورة المدرسية بلغت قيمة ف لبعد تشتت الانتباه (15.252) بمستوى دلالة (0.000)، وتم إجراء اختبار توكي وكانت الفروق لصالح العمر الأصغر، وبلغت قيمة ف لبعد فرط الحركة (14.921) بمستوى دلالة (0.000)، وتم إجراء اختبار توكي وكانت الفروق لصالح العمر الأصغر. وفي الصورة المنزلية بلغت قيمة ف لبعد تشتت الانتباه (7.22) بمستوى دلالة (0.000) وتم إجراء اختبار توكي وكانت الفروق لصالح العمر الأصغر، وبلغت قيمة ف لبعد فرط الحركة (9.788) بمستوى دلالة (0.000)، وتم إجراء اختبار توكي وكانت الفروق لصالح العمر الأصغر، ويلاحظ أن الفروق في الصورة المدرسية أكبر.

هـ. البناء العاملي للمقياس

1/ الصورة المدرسية: تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، بطريقة ألفا فاكتورينج وتدوير العوامل بطريقة بروماكس، بلغ معامل KMO .964. ومعامل كاي تربيع التقريبي (13538.271) بدرجات حرية (153)، ومستوى دلالة (0.000)، والنتائج موضحة في الجداول والأشكال أدناه:



شكل 1 التبعثر الركامي للصورة المدرسية

يوضح شكل (1) التبعثر الركامي للصورة المدرسية، إذ يتضح وجود عاملين للمقياس يتجاوز جذرهما الكامن الواحد الصحيح متفقاً ذلك مع محك كايز

جدول 9

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل

العوامل	الحل العاملي قبل التدوير			الحل العاملي بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التجميعية للتباين	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التجميعية للتباين
1	9.428	52.376	52.376	8.216	-	-
2	1.774	9.858	62.234	7.365	-	-

يوضح جدول 9 الجذر الكامن لكل عامل من عاملي المقياس بعد التدوير للصورة المدرسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 10

اشتراكيات بنود المقياس للصورة المدرسية

البنود	بند 1	بند 2	بند 3	بند 4	بند 5	بند 6	بند 7	بند 8	بند 9
الاشتراكيات	.615	.633	.516	.634	.603	.569	.478	.623	.591
البنود	بند 10	بند 11	بند 12	بند 13	بند 14	بند 15	بند 16	بند 17	بند 18
الاشتراكيات	.519	.647	.577	.444	.632	.507	.502	.560	.566

يوضح جدول (10) أن اشتراكيات صورة المدرسة تتراوح بين (.44 – .64) مما يشير لثبات عالي للبنود.

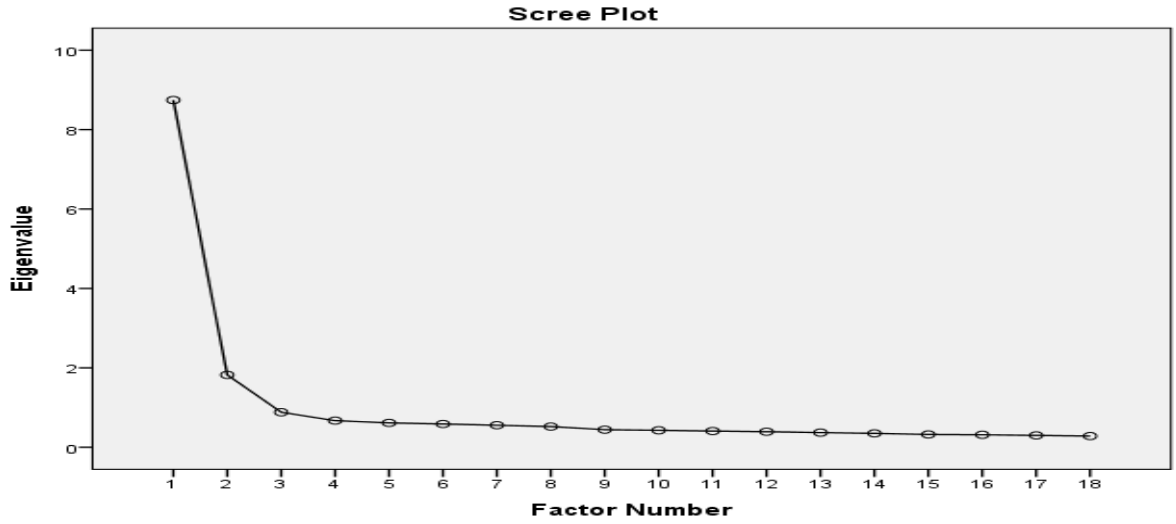
جدول 11

تشبعات البنود على العوامل بعد التدوير بطريقة بروماكس

العوامل	بند 1	بند 2	بند 3	بند 4	بند 5	بند 6	بند 7	بند 8	بند 9
1	.807	.802	.660	.792	.836	.852	.576	.770	.803
2	بند 10	بند 11	بند 12	بند 13	بند 14	بند 15	بند 16	بند 17	بند 18
	.412	.587	.641	.389	.711	.785	.827	.704	.821

يوضح جدول (11) أن تشبعات الصورة المدرسية تتراوح بين (.38– .83) مما يشير لصدق عالٍ للبنود بتشبعها على عامليها.

2/ الصورة المنزلية: تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، بطريقة ألفا فاكتورينج وتدوير العوامل بطريقة بروماكس، بلغ معامل KMO .957 ومعامل كاي تربيع التقريبي (12281.942) بدرجات حرية (153)، ومستوى دلالة (0.000) والنتائج أدناه:



شكل (2) التبعثر الركامي للصورة المنزلية

يوضح شكل (2) التبعثر الركامي للصورة المنزلية، إذ يتضح وجود عاملين للمقياس يتجاوز جذرهما الكامن الواحد الصحيح متفقاً ذلك مع محك كايزر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 12

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل

العوامل	الحل العاملي قبل التدوير			الحل العاملي بعد التدوير		
	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التجميعية للتباين	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التجميعية للتباين
1	8.744	48.575	48.575	7.406	–	–
2	1.822	10.123	58.698	6.927	–	–

يوضح جدول (12) الجذر الكامن لكل عامل من عاملي المقياس بعد التدوير للصورة المنزلية.

جدول 13

اشتراكيات بنود المقياس

البنود	بند 1	بند 2	بند 3	بند 4	بند 5	بند 6	بند 7	بند 8	بند 9
الاشتراكيات	.540	.540	.456	.586	.561	.529	.437	.630	.556
البنود	بند 10	بند 11	بند 12	بند 13	بند 14	بند 15	بند 16	بند 17	بند 18
الاشتراكيات	.478	.583	.556	.447	.584	.432	.524	.539	.534

يوضح جدول (13) أن اشتراكيات الصورة المدرسية تتراوح بين (.43 – .63) مما يشير لثبات عالٍ للبنود.

جدول 14

تشبعات البنود على العوامل بعد التدوير بطريقة بروماكس

العوامل	بند 1	بند 2	بند 3	بند 4	بند 5	بند 6	بند 7	بند 8	بند 9
1	.797	.786	.638	.781	.783	.739	.626	.744	.698
2	بند 10	بند 11	بند 12	بند 13	بند 14	بند 15	بند 16	بند 17	بند 18
	.493	.608	.631	.463	.772	.727	.803	.715	.798

يوضح جدول (14) أن تشبعات الصورة المنزلية تتراوح بين (.46– .80) مما يشير لصدق عالٍ للبنود بتشبعها على عامليها.

هـ – التحليل العاملي التوكيدي:

تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي (CFA) ببرنامج MPLUS VERSION 7.4، وجدول (14) و (15) يوضحان نتائج هذا الإجراء:

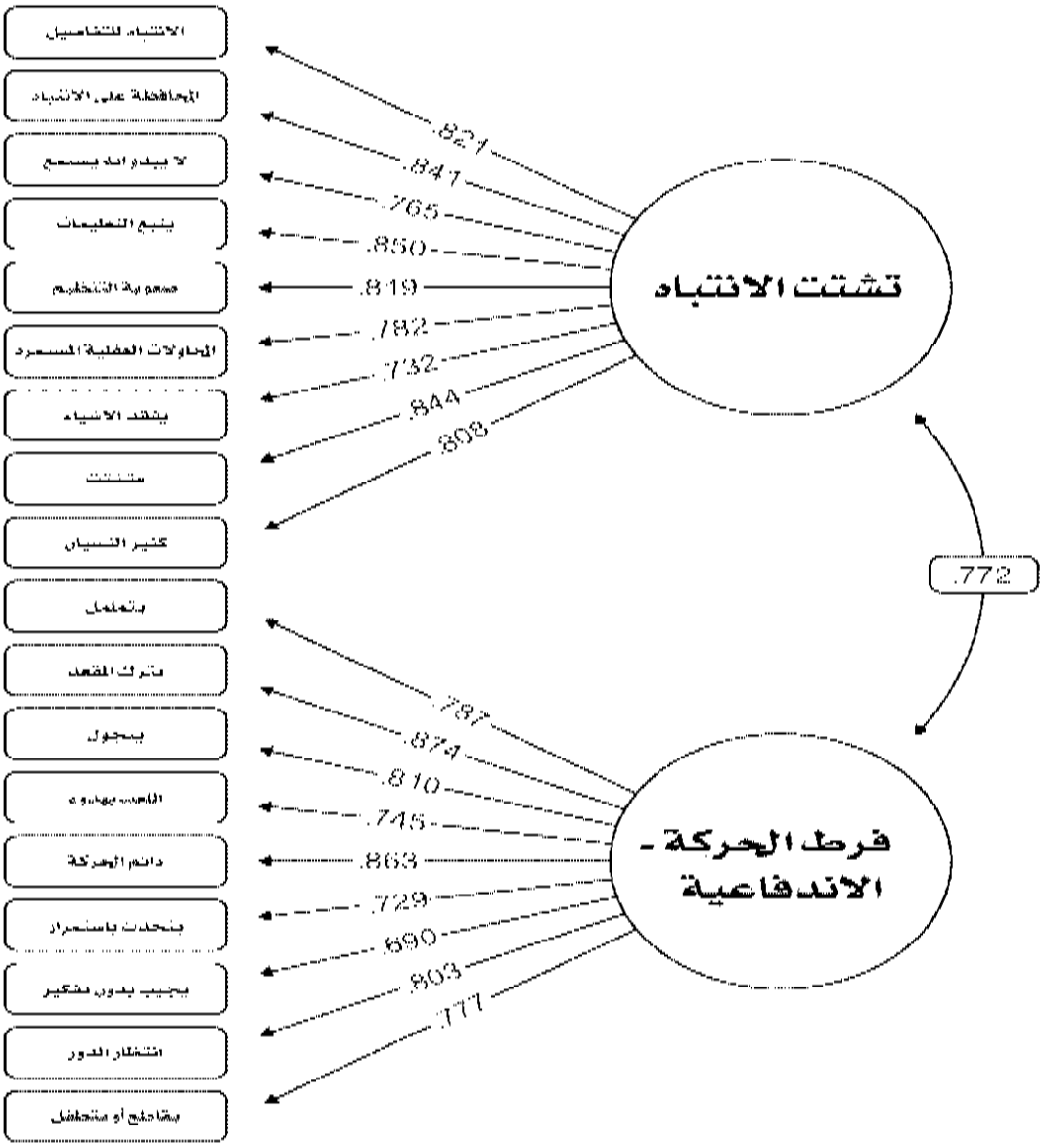
جدول 15

التحليل العاملي التوكيدي للصورة المدرسية– تقديرات ملائمة النموذج (ن = 1197)

المؤشرات	χ^2 كاي تربيع	Df درجات الحرية	P-Value القيمة الاحتمالية	WRMR متوسط جذر الباقي المعياري	RMSEA جذر متوسط مربع الخطأ من تقريب التقدير	CFI مؤشر الملائمة المقارن	TLI مؤشر الملائمة المتزايد
إحصاءات النموذج	34396.945	153	0.0000	2.072	0.089	0.964	0.959

يوضح جدول (15) دلالات صدق عالية من حيث مؤشر الملائمة المقارن، ومؤشر الملائمة المتزايد بمستوى دلالة 0.001.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



***شكل 3** النموذج ثنائي العوامل للصورة المدرسية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس بمدينة الرياض*

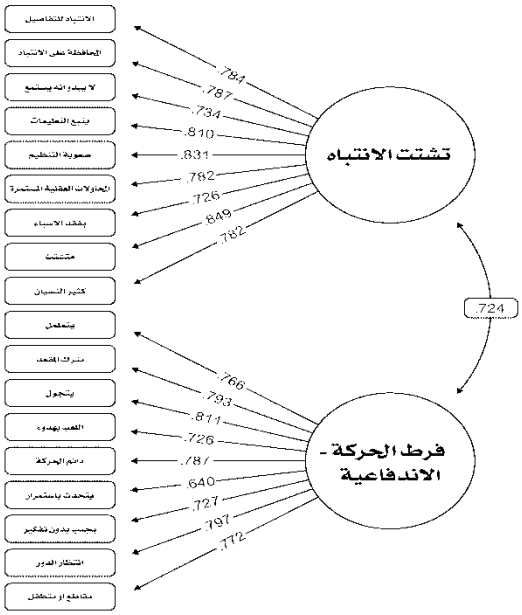
جدول 16

التحليل العاملي التوكيدي للصورة المنزلية – تقديرات ملائمة النموذج (ن = 1159)

المؤشرات	χ^2 كاي تربيع	Df درجات الحرية	P-Value القيمة الاحتمالية	WRMR متوسط جذر الباقي المعياري	RMSEA جذر متوسط مربع الخطأ من تقريب التقدير	CFI مؤشر الملائمة المقارن	TLI مؤشر الملائمة المتزايد
إحصاءات النموذج	19444.980	153	0.0000	1.395	0.050	0.979	0.977

يوضح جدول (16) دلالات صدق عالية من حيث مؤشر الملائمة المقارن، ومؤشر الملائمة المتزايد بمستوى دلالة 0.001.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



***شكل 4** النموذج ثنائي العوامل للصورة المنزلية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس بمدينة الرياض*

2/ دلالات ثبات مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الخامس "الصورة المدرسية والمنزلية" في مدينة الرياض:

للتحقق من ثبات مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الخامس "الصورة المدرسية والمنزلية" في مدينة الرياض، تم إيجاد معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، ومعادلة سبيرمان وبراون، وجتمان، وبطريقة المتغير الكامن للثبات (LVM)، ونتائج هذا الإجراء موضحة في جدول (15) وما يليه:

جدول 17

معاملات الثبات حسب العمر

الصورة	الفئة العمرية	العدد	بعد تشتت الانتباه			بعد فرط الحركة		
		ن	معامل ألفا كرونباخ	سبيرمان براون	جتمان	معامل ألفا كرونباخ	سبيرمان براون	جتمان
الصورة المدرسية	7-5	242	.918	.899	.890	.898	.812	.798
	10-8	392	.927	.917	.909	.909	.828	.818
	13-11	348	.948	.932	.927	.926	.866	.859
	17-14	177	.891	.887	.881	.871	.783	.779
	الكل	1159	.931	.919	.911	.910	.831	.821
الصورة المنزلية	7-5	276	.908	.889	.884	.864	.763	.747
	10-8	393	.914	.891	.888	.910	.839	.832
	13-11	307	.916	.884	.881	.915	.853	.849
	17-14	221	.925	.898	.890	.905	.830	.822
	الكل	1197	.916	.892	.887	.903	.827	.819

يوضح جدول (17) معاملات ثبات متنوعة، وأهمها أنه بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لبعد تشتت الانتباه 931.، في حين بلغ لبعد فرط الحركة 910.، وذلك للصورة المدرسية، وبلغ الثبات الكلي بطريقة المتغير الكامن للثبات (LVM)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

982. لبعد تشتت الانتباه، و 970. لبعد فرط الحركة. أما معامل ألفا كرونباخ للصورة المنزلية فقد بلغ 916. لبعد تشتت الانتباه، و903. لبعد فرط الحركة، في حين بلغ الثبات الكلي بطريقة المتغير الكامن للثبات (LVM) 966. لبعد تشتت الانتباه، و 954. لبعد فرط الحركة.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى التعرف على دلالات الصدق والثبات لمقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس "الصورة المدرسية والمنزلية" الصادر في عام 2015م في البيئة السعودية، بمدينة الرياض، إذ تمت ترجمة المقياس وتعريبه وتكييفه على البيئة السعودية، ولكن تم تطبيقه

في مدينة الرياض وهي ممثلة للبيئة السعودية، مما يمكن من الاستفادة منه في الأغراض الإكلينيكية والتربوية، ومن ثم تم تطبيقه على عينة الدراسة، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة لنتائج الدراسات السابقة التي تناولت مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين في نسخه المختلفة (DuPaul, 1991; DuPaul, Power, Anastopoulos, Reid, McGoey, & Ikeda, 1997; DuPaul, Anastopoulos, Power , Reid, Ikeda, &McGoey, 1998; DuPaul, Reid, Anastopoulos, Power, 2014; DuPaul, Reid, Anastopoulos, Lambert, Watkins, & Power, 2015)، إذ إنه في مجال صدق الاختبار أجمع الخبراء الذين قاموا بإجراء فحص منظم لمجموعة البنود والأبعاد على توفر الصدق الظاهري للمقياس إذ أشاروا إلى وضوحه ومناسبته وملائمته ودقته في قياس تشتت الانتباه وفرط الحركة. كما كان الاتساق الداخلي للمقياس بصورتيه عالياً حيث كان ارتباط كل بند ببعده دالاً عند مستوى 0.01 مما يؤكد أن بنود المقياس متماسكة ومتجانسة وأن كل بند يسهم ويقيس المجال العام للبعد الذي ينتمي إليه، وكذا بعديه بارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس.

وكشفت إجراءات الصدق التمييزي عن فاعلية المقياس بصورتيه وقدرته على التمييز بين المشخصين وغير المشخصين باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بمستويات دلالة (0.001). كذلك في صدق التكوين الفرضي ميز المقياس بصورتيه بين الذكور والإناث، والأعمار الكبيرة والصغيرة، فقد كانت متوسطات درجات الذكور أعلى من متوسطات درجات الإناث، كذلك كان هناك تناقص في درجات المقياس مع تزايد العمر، متفقاً في ذلك مع الأدبيات السائدة، وهذه النتائج تحتم فيما بعد اشتقاق معايير منفصلة حسب العمر وحسب النوع. وكشف التحليل العاملي الاستكشافي، والتوكيدي عن دلالات بناء متميزة، إذ أسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود عاملين فسرا معًا ما يتراوح بين (58.69% - 62.2%) من تباين الأداء على المقياس، ثم تشبع كلا العاملين على عامل واحد، وبذلك يتفق المقياس مع الأدبيات السائدة في المجال، كما كانت جميع إحصاءات ومؤشرات التحليل العاملي التوكيدي ذات دلالات صدق عالية وممتازة، إذ كانت مؤشرات الملائمة تتجاوز 0.95 بمستوى دلالة 0.001، وتشبعت بنود كل بعد على عامل واحد، وتشبع البعدان على عامل واحد متفقة في ذلك تماماً مع أدبيات المقياس تحديداً، ومع أدبيات فرط الحركة وتشتت الانتباه عموماً. وبهذا يتضح أن صدق المقياس بصورتيه يتفق تماماً مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الصور المختلفة لمقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين في الدول التي طبقت فيها هذه المقاييس، وقد اختبرت الدراسة الحالية معظم جوانب الصدق التي اختبرتها تلك الدراسات وثبت التطابق الكبير في نتائج الدراسة الحالية مع تلك الدراسات، وهناك جانب ركزت عليه كثيراً الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية الدولة التي صمم فيها هذا المقياس، وهذا الجانب هو الاختلافات العرقية والإثنية وأثرها في تشتت درجات المقياس، ولم يقم الباحثان بدراسة هذا المتغير لاعتقادهما بعدم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجود فوارق عرقية وإثنية في المجتمع السعودي، وربما تكون هناك حاجة لدراسة تأثير الإقامة في المناطق الحضرية والبدوية، ولكن نسبة للعينة المتاحة لم يتم دراسة أثر هذا المتغير، وربما في دراسة لاحقة يتم دراسة مثل هذه الجوانب.

وفيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم التحقق منه بعدة طرق هي: قياس الاتساق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية بعد التعديل بمعادلة سبيرمان وبراون، ومعادلة جتمان عن طريق برنامج SPSS، ومعامل الثبات بطريقة المتغير الكامن للثبات (LVM) من خلال البرنامج الإحصائي Mplus VERSION 7.4. وكشفت النتائج عن دلالات ثبات مرتفعة في كل بعد على حدة من بعدي المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كذلك كانت درجات الثبات عالية لكل فئة عمرية على حدة، وهذا يتفق تماماً مع نتائج الثبات في الدراسات السابقة التي تناولت الصور المختلفة لمقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين، ويلاحظ أن ثبات بعد تشتت الانتباه أعلى من ثبات بعد فرط الحركة، كذلك يلاحظ أن ثبات وصدق الصورة المدرسية أعلى من الصورة المنزلية، وربما يرجع ذلك إلى أن المعلمين مهنيين متخصصين ولهم خبرات جيدة في ملاحظة السلوك الإنساني، وهذه النتيجة مهمة في تطبيقات المقياس لعملية التقييم والتشخيص، إذ تشجع هذه النتيجة على الاعتماد على الصورة المدرسية في اتخاذ قرارات دقيقة.

وبمجمل هذه النتائج فقد حققت الصورة السعودية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس "الصورة المدرسية والمنزلية"، قدراً كبيراً من الشروط السيكومترية التي تنص عليها مراجع القياس النفسي المعاصرة (American Educational Research Association, 1999; Anastasi & Urbina, 1997; Bagozzi, 1993; Gregory, 2004 Hambleton, 1993,1994; Moss, 2007)، وهذه النتائج تدل على صلاحية الصورة السعودية للاستخدام والتطبيق في مجتمع الدراسة الحالية.

التوصيات والمقترحات البحثية

1/ استخدام الصورة الحالية من المقياس في التعرف على الأشخاص ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الرياض بهدف تقديم البرامج التربوية الملائمة لهم.

2/ إقامة برامج تدريبية للقائمين على برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه لتدريبهم على كيفية استخدام المقياس في التعرف على الأشخاص ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

3/ استخدام الصورة الحالية من المقياس لإجراء دراسة مسحية بهدف التعرف على نسبة انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية.

4/ القيام بدراسة مستقبلية لاشتقاق معايير محلية للصورة السعودية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس "الصورة المدرسية والمنزلية".

المراجع

عبد الله، محمد.(2000). اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال: دراسة ميدانية على أطفال سوريين. *مجلة الطفولة العربية، 4*، 43- 22.

الخشرمي، سحر، و أحمد، السيد.(2009). مقياس أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال: دراسة تقنينية. *المجلة العربية للتربية الخاصة، 14*، 134- 83.

جريسات، رائدة، والطحان، محمد.(2010). بناء مقياس لتشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد والتحقق من فاعليته لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية وحالات التوحد في عينة أردنية. *دراسات – العلوم التربوية 37(1)*، 79 – 93.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صموئيل، أماني.(2011). قياس النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الإرشاد النفسي، 29*، 567 - 537.

الربابعة، أحمد.(2015). تطوير صورة أردنية من مقياس كونرز لتقدير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2(7)*، 306- 253.

Abdallah, M. (2000). Attention deficit hyperactivity disorder among children "survey study on Syrian children". Arabian Childhood Journal –Kuwait, (4), 22 - 43.

Achenbach, T. M., &Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

AlHamed, J. H., Taha A. Z., Sabra A. A., & Bella H. (2008). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among male primary school children in Dammam, Saudi Arabia: Prevalence and associated factors. *J Egypt Public Health Assoc*. *83*(3), 165-182.

Alkashrami, S., & Ahmed, A. (2009). ADHD scale: A standardized study. Arab Journal of Special Education-Saudi Arabia, (14), 83 - 134.

Almaqrami, M. H., &Shuwail A. Y. (2004). Validity of the self-report version of the strengths and difficulties questionnaire in Yemen. *Saudi medical journal*, *25*(5), 592–601

Al-Mutairi, H., & Al-Khurinej, A. (2008). The Psychometric Properties of the Arabic Version of the Behavioral and Emotional Rating Scale (BERS). *DOMES: Digest of Middle East Studies*, *17*(2), 54-65.

Al-Sharbati M., Zaidan Z., Dorvlo A., & Al-Adawi S. (2011). Characteristics of ADHD among Omani schoolchildren using DSM-IV: Descriptive study. *Journal of Attention Disorders*. *15*(2):139 -146.

American Educational Research Association. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (2013*). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5).* Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7th Ed.). NJ: Prentice Hall.

Angello, L. M., Volpe, R. J., DiPerna, J. C., Gureasko-Moore, S. P., Gureasko-Moore, D. P., Nebrig, M. R., & Ota, K. (2003). Assessment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: An Evaluation of Six Published Rating Scales. School Psychology Review, 32(2), 241.

Bagozzi, R. (1993). Assessing construct validity in personality research: Applications to measures of self-esteem. *Journal of Research in Personality*, ***27***, 49-87.

Centers for Disease Control and Prevention (2010). Increasing prevalence of parent-reported attention-deficit/hyperactivity disorder among children—United States, 2003 and 2007. *Morbidity and mortality weekly report*, 59, 1439-1443. Retrieved October 10, 2016, from https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/mm5944a3 .htm.

Centers for Disease Control and Prevention (2016). *Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD): Symptoms and Diagnosis*. Retrieved October 5, 2016 from https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/diagnosis.html.

Conners, C. K. (2008). *Conners (3rd Ed.)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Dendy, C. A. Z. (2006). *Teenagers with ADD and ADHD: A guide for parents and professionals* (2nd Ed.). Bethesda, MD: Woodbine House, Inc.

Dendy, C. A., Durheim, M., & Ellison, A. T. (2006). CHAD/HD educator's manual on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD): An in-depth look from an educational perspective. Lynchburg, VA: Progress Printing.

DuPaul, G. J. (1991). Parent and Teacher Ratings of ADHD Symptoms: Psychometric Properties in a Community-Based Sample. *Journal Of Clinical Child Psychology*, *20*(3), 245.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York, NY: The Guilford Press.

DuPaul, G. J., Anastopoulos, A. D., Power, T. J., Reid, R., Ikeda, M., &McGoey, K. (1998). Parent ratings of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms: Factor structure and normative data. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 20*, 83–102. http://dx.doi.org/10.1023/A:1023087410712

DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D., & Reid, R. (2016). ADHD Rating Scale-5 for children and adolescents: Checklists, norms, and clinical interpretation. Guilford Publications.

DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D., Reid, R., McGoey, K. E., & Ikeda, M. J. (1997). Teacher ratings of attention deficit hyperactivity disorder symptoms: Factor structure and normative data. *Psychological Assessment, 9*, 436–444. http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.9.4.436

DuPaul, G. J., Reid, R., Anastopoulos, A. D., Lambert, M. C., Watkins, M. W., & Power, T. J. (2015). Parent and Teacher Ratings of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms: Factor Structure and Normative Data. *Psychological Assessment*. http://dx.doi.org/10.1037/pas0000166

DuPaul, G.J., Reid, R., Anastopoulos, A.D., Power, T.J. (2014). Assessing ADHD symptomatic behaviors and functional impairment in school settings: Impact of student and teacher characteristics. *School Psychology Quarterly, 29(4)*, 409-421. doi:10.1037/spq0000095

Gregory, R. (2004). *Psychological testing: history, principals, and applications* (4th Ed.). Boston: Pearson Education Group, Inc.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education(13th Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Hambleton, R. (1993). Translating achievement tests for use in cross-cultural studies**.** *European Journal of Psychological Assessment, 9*, 54-65.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Hambleton, R. (1994**).** Guidelines for adapting educational and psychological test**s**: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment, 10,* 229-240.

Hassan, A. M., Al-Haidar, F. , Al-Alim, F. , & Al-Hag, O. (2009). A screening tool for attention deficit hyperactivity disorder in children in Saudi Arabia. *Ann Saudi Med*, 29(4), 294-298. doi:10.4103/0256-4947.55321

Jrissat, a leader, and Tahan, Mohammed. (2010). Constructing a Scale for diagnosing attention deficit hyperactivity disorders and ascertaining its efficacy for normal, learning disabled, mentally retarded and autistic students in a Jordanian sample. Studies - educational Science-Jordan, (37), 93-179.

Kamphaus, R. W. & Reynolds, C. R. (1998). *Behavior Assessment System for Children: Monitor for ADHD.* Circle Pines, MN: American Guidance Services

McCarney, S. B., & Arthaud, T. J. (2013). *Attention Deficit Disorders Evaluation Scale (4th Ed.): School version*. Columbia, MO. Hawthorne Educational Services.

Moss, P. (2007). Reconstructing Validity. *Educational Researcher, 36* (8), 470–476.

Rababah, Ahmed. (2015). Development of Jordanian version of Connors scale to assess attention deficit disorder with hyperactivity. Journal of rehabilitation and special Education - rehabilitation and special education association-Egypt, (2), 253 - 306.

Reid, R., & Johnson, J. (2012). *Teacher's Guide to ADHD.* New York, NY: The Guilford Press.

Reynolds, C. R., &Kamphaus, R. W. (2004). *BASC-2: Behavior Assessment System for Children (2nd Ed. manual).* Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Samuel, Amani. (2011). Measurement of hyperactivity among children with learning disabilities. psychological counselling Journal -Egypt, (29), 537 - 567.

Swanson, J. M., Kraemer, H. C., Hinshaw, S. P., Arnold, L. E., Conners, C. K., Abikoff, H. B., &Hechtman, L. (2001). Clinical relevance of the primary findings of the MTA: Success rates based on severity of ADHD and ODD symptoms at the end of treatment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *40*(2), 168-179.

Swanson, J., Nolan, W., & Pelham, W. E. (1992). *The SNAP-IV Rating Scale*. Retrieved from http://www.adhd.net

Visser, S. N., Visser, S. N., Zablotsky, B., Holbrook, J. R., Danielson, M. L., &Bitsko, R. H. (2015). Diagnostic experiences of children with Attention-Deficit/Hyperactivity disorder. *National health statistics reports*, (81), 1.

Wolraich, M. L., Hannah, J. N., Baumgaertel, A., &Feurer, I. D. (1998). Examination of DSM-IV criteria for attention deficit/hyperactivity disorder in a countywide sample. *Journal of developmental & behavioral pediatrics*, *19*(3), 162-168

Zentall, S. S. (2006). ADHD and education: Foundations, characteristics, methods, and collaboration. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Validity and Reliability of the ADHD Rating Scale—5 for Children and Adolescents "school and home versions"

Abdulkarim Alhossein
Special education department, college of education, King Saud University

Salah eldin Farah
Special education department, college of education, King Saud University

Submitted 04-01-2017 and Accepted on 05-03-2017

Abstract: Many school-age children have ADHD. Identifying these children using appropriate tools that are reliable, valid, and adapted to the local environment is considered definitely important. Therefore, the present study aimed to identify the validity and reliability for ADHD Rating Scale—5 for Children and Adolescents "school and home versions" in Riyadh, Saudi Arabia. 2356 (1197 parents and 1159 teachers) participated in the study to estimate ADHD in males and females ages of 5-17 years. The results indicated that the Saudi version of the scale are valid and reliable as indicated by the results of internal consistency, discriminant validity, concept validity, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and the reliability coefficient of Cronbach's alpha. In addition, the results were discussed and several recommendations for applications and future research were provided.

Key words: ADHD, psychometric properties, Saudi Arabia.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فاعلية برنامج إرشادي نفسي في تعديل الأفكار غير العقلانية لزيادة التوافق الزواجي لدى عينة من الأزواج بمدينة الرياض

عبد الله بن عبد العزيز مناحي المناحي

كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء – جامعة شقراء

قدم للنشر 1438/3/27هـ - وقبل 1438/6/7هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج إرشادي نفسي قائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لتعديل الأفكار غير العقلانية وأثر ذلك في تحسين التوافق الزواجي لدى الأزواج بمدينة الرياض، والتحقق من مدى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي بعد مرور شهرين من تطبيقه. لدى عينة من (22) زوجاً، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (27–46) سنة، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وطُبق مقياسا الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي (قبلي/ وبعدي) على المجموعتين، أما البرنامج الإرشادي فطُبق على المجموعة التجريبية فقط. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مقياسي الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي لصالح القياس البعدي، وكذلك في مقياس التوافق الزواجي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التوافق الزواجي بين القياس البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، الأفكار غير العقلانية، التوافق الزواجي، الخلافات الأسرية.

المقدمة:

إن الحياة الزوجية تستمد سعادتها واستقرارها عن طريق التسامح والعطاء، وحسن الظن، والتعاون والاحترام المتبادل، والتفاهم، وهذا التفاهم لا يأتي إلا إذا كانت مبنية على الانسجام الفكري بين الزوجين.

معظم الأزواج يعانون من عدم القدرة على تحقيق التفاهم والانسجام في حياتهم الزوجية، مما يجعل بعضهم يستعين بمراكز الاستشارات الأسرية والنفسية قبل الشروع في الطلاق، لحل الاضطرابات والخلافات والتي يصعب التعامل معها.

وقد ذكر ألبرت إليس (Albret Ellis) أن هناك أفكاراً ومعتقدات غير منطقية، تنشأ من خلال التربية الوالدية، والمدرسة، والثقافة السائدة في المجتمع، ويزيد تأثيرها بالحديث الذاتي السلبي، وتحول دون تحقيق الصحة النفسية. فيصبح الفرد متوتراً مضطرباً يصدر عنه سلوكيات سلبية تؤثر على علاقته مع الآخرين (Ellis,1986).

ويرى الباحث أن الأفكار غير العقلانية التي تغذي المشاكل الزوجية تتوالد من التنشئة الاجتماعية، فمثلاً حين يتربى الابن على أفكار غير عقلانية في أنه صاحب الكلمة النافذة، ويتدخل في شؤون أخواته دون وجه حق، فينقل خبرته السلبية إلى بيت الزوجية.

لذا فإن تغيير أساليب التعامل السلبية يتطلب أفكاراً عقلانية تساعد الزوجين على التعايش مع ضغوط الحياة، والتي قد تؤثر على توافقهم الزواجي (قاسم، 2015).

وهذا ما أكدته كثير من الدراسات كدراسة (Moller & Vanzyl, 1991)؛ (Jane & Michael, 2002) (Burleson & Denton, 2014)؛ (أبو تركي، 2008).

وعليه يرى الباحث أن الأفكار غير العقلانية لدى بعض الأزواج تؤدي إلى الخلافات في الحياة الزوجية، لأن الزوج يدرك بطريقة خاطئة سلوكيات زوجته فتكون ردة فعله سلبية وعنيفة. ولتحقيق التوافق الزواجي واستمراره لابد من بذل الجهود والتخطيط لتحسين السلوكيات والتفاعلات اليومية بين الشريكين.

وعلى كل زوج العمل على إشباع حاجات الشريك، وإشعاره بحرصه على سعادته واجتهاده في عمل كل ما يساعد على ذلك (كفافي، 2012).

وفي المقابل نجد أن العديد من الأزواج يسعون لاكتساب وتطوير أساليب تفكيرهم ومهاراتهم لإنجاح الزواج من خلال الإعلام وحضور البرامج التدريبية أو المحاضرات وغيرها، فيحسنون التوافق الزواجي (الصغير، 2008). كما أثبت ذلك الكثير من الدراسات كدراسة (إبراهيم، 1985)؛ (Kalkan; Ersanli, 2008)؛ (البري، 2012)؛ (أبو غالي، 2013)؛ (بدوي و بنيس، 2013)؛ (عبدالقوي، 2013)؛ (Kavitha et.al, 2014)؛ (Najafi et.al, 2015) .

مشكلة الدراسة:

الفرد إما أن يكون منطقياً في تفكيره مما يكفل له الاستقرار والتوافق النفسي والاجتماعي، وإما أن يكون لا عقلانياً مما يؤدي إلى كثير من الاضطرابات النفسية والسلوكية (Ellis,1991).

وعليه فإن للأفكار العقلانية دوراً حاسماً في تحقيق المستوى الإيجابي لاستقرار الزوج وتوافقه مع أسرته نفسياً وانفعالياً وسلوكياً. فقد ربطت الكثير من الدراسات بين الأفكار غير العقلانية وسوء التوافق الزواجي، كدراسة (Moller & Vanzyl, 1991)؛ (حافظ، 2002)؛ (أبو تركي، 2008)؛ (Burleson & Denton, 2014)؛ (قاسم، 2015)، أو ما يتبعه من سوء في التكيف الأسري والاجتماعي، والعنف الأسري، والشعور بالاضطرابات النفسية (Du Rocher & Cummings, 2011)؛ (Jane & Michael, 2002)؛ (Serni, 2009).

فالأفكار التي يتبناها الزوجان عن الزواج ومتطلباته وتوقعات أدوارهما في الحياة الزوجية ترتبط بالتوافق الزواجي، فإذا بالغ أحد الشريكين بالدور الذي يقوم به الآخر أو طالب بالكمال والدقة ولم يكن مرناً، ينشأ خلافات وسوء توافق بينهما (Ellis, 1986)؛ (Du & Cummings, 2011 Rocher).

وهذا ما أكده إليس (Ells, 1986) في أن رد فعل الشريك تجاه السلوك الصادر عن الآخر، لا ينشأ بسبب هذا السلوك بل من معتقدات الشريك التي يؤمن بها.

ويرى الباحث أنه بسبب الأفكار غير العقلانية للزوجين يسود حياتهما الزوجية النزاعات، والتنافر والجفاف العاطفي، حتى لو استمر الزواج. وأنه لا يمكن تغييرها للأفضل إلا بتعديل تلك الأفكار غير المنطقية لهما.

فقد تمكنت البرامج الإرشادية والعلاجية من تغيير تلك المعتقدات السلبية، ومن ثم تحسين التوافق الزواجي. وهذا ما توصلت إليه كثير من الدراسات كدراسة (إبراهيم، 1985)؛ (Kalkan; Ersanli, 2008)؛ (Ahmady et.al, 2009)؛ (البري، 2012)؛ (أبو غالي، 2013)؛ (بدوي و بنيس، 2013)؛ (عبدالقوي، 2013)؛ (Kavitha et.al, 2014)؛ (Najafi et.al, 2015) مما يؤيد أهمية البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية.

فالدراسة الحالية تسعى إلى كشف الأفكار غير العقلانية لدى الزوج المتعلقة بالزواج بشكل عام والزوجة بشكل خاص، ومهاجمتها وتفنيدها، وتنمية البناء المعرفي السليم حول مجالات الحياة الزوجية، مما يزيد من التوافق الزوجي.

ونظراً لحجم الدور الذي يلعبه إدراك الزوج لوظيفته الفعلية في بناء الأسرة، وطبيعة التفاعلات اليومية مع شريكته، فيكتسب الزوج المهارات والاتجاهات الإيجابية نحو مواقف الحياة الزوجية. مما قد يحقق الاستقرار الأسري ويحد من المشاكل الزوجية وارتفاع عدد حالات الطلاق، فقد أشار التقرير الصادر عام 1433هـ/2012م (التقرير الإحصائي، 2012) إلى أن إجمالي صكوك الطلاق والخلع والفسخ المثبتة في محاكم السعودية قد بلغ (34,490) أربعة وثلاثين ألفاً وأربعمائة وتسعين صكاً بمعدل (96) صكاً يومياً، مما دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة.

ولذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي: ما مدى فاعلية برنامج إرشادي في تعديل الأفكار غير العقلانية لزيادة التوافق الزوجي لدى الأزواج؟ وإلى أي مدى يمتد تأثير البرنامج الإرشادي لديهم إلى ما بعد انتهاء التطبيق في وقت المتابعة؟

أسئلة الدراسة:

1- هل توجد فروق في درجات الأزواج لدى المجموعة التجريبية في مقياس الأفكار غير العقلانية بين القياسين القبلي والبعدي؟

2- هل توجد فروق في درجات الأزواج لدى المجموعة التجريبية في مقياس التوافق الزواجي بين القياسين القبلي والبعدي؟

3- هل توجد فروق في درجات الأزواج لدى المجموعة الضابطة في مقياس الأفكار غير العقلانية بين القياسين القبلي والبعدي؟

4- هل توجد فروق في درجات الأزواج لدى المجموعة الضابطة في مقياس التوافق الزواجي بين القياسين القبلي والبعدي؟

5- هل توجد فروق في درجات الأزواج بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس التوافق الزواجي؟

6- هل توجد فروق في درجات الأزواج لدى المجموعة التجريبية في مقياس التوافق الزواجي بين القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين) من تطبيق البرنامج؟

أهداف الدراسة:

1- إعداد برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتنمية وتحسين التوافق الزواجي استناداً على تعديل بعض الأفكار غير العقلانية لدى الأزواج الذين يعانون من سوء التوافق الزواجي.

2- الكشف عن أثر تعديل الأفكار غير العقلانية بأفكار عقلانية في تحسين التوافق الزواجي.

3- التحقق من مدى استمرار فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين التوافق الزواجي لدى الأزواج بعد مرور شهرين من تطبيقه.

أهمية الدراسة:

تكمن أهميتها في جانبين هما:

أ/ الأهمية النظرية:

1- إثراء جانب مهم من البناء المعرفي المتمثل في الأفكار غير العقلانية كعامل وسيط بين المواقف في الحياة الزوجية، والنتائج الانفعالية المصاحبة لها، والمتمثلة في سوء التوافق الزواجي.

2- حاجة بحوث علم النفس الإيجابي في الوطن العربي إلى مزيدٍ من الاهتمام والجهود.

3- الإسهام نظرياً في مجال الوقاية، والعلاج الأسري بتوضيح أثر الأفكار غير العقلانية على التوافق الزواجي.

4- قلة الدراسات – على حسب علم الباحث- التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية في البيئة السعودية وأهميتها في تحقيق الاستقرار الأسري بشكل خاص والمجتمع بشكل عام.

ب/الأهمية التطبيقية:

1- تقديم برنامج إرشادي عقلاني انفعالي يمكن استخدامه إذا ثبت فعاليته في تنمية التوافق الزواجي.

2- البرنامج في الدراسة الحالية يسعى إلى تدريب وتعليم الفرد الطريقة العقلانية في التفكير، ودحض الأفكار غير العقلانية، مما يؤمن الاستمرارية في فعالية البرنامج. فيساعد على استمرار تحسن التوافق لدى الأزواج.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تطبيق برنامج إرشادي لتعديل الأفكار غير العقلانية، ومعرفة أثرها في تحسين التوافق الزواجي لدى الأزواج الذين يعانون من الاضطرابات الأسرية، كما تتحدد بالمقاييس النفسية المستخدم فيها.

2- الحدود المكانية: طُبقت في مدينة الرياض بمركز واعي للاستشارات الأسرية.

3- الحدود الزمنية: طُبق البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول لعام 1438/1437 هـ.

مصطلحات الدراسة:

1- البرنامج الإرشادي: Counseling program

يعرفه الباحث بأنه عدد من الجلسات الإجرائية، تتم وفقاً لخطة زمنية محددة، تشتمل على مجموعة من التدريبات والأنشطة وفقاً لنظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، لكشف الأفكار غير العقلانية لدى الأزواج، وكيفية تفنيدها ودحضها واستبدالها بأفكار عقلانية، للمساعدة على تحسين التوافق الزواجي لهم، وتحقيق الاستقرار النفسي والاجتماعي.

2- الأفكار غير العقلانية: Irrational Thoughts

يُعرفها إليس (Ellis,1991) بأنها مجموعة المعتقدات والمفاهيم السلبية وغير الواقعية، والتي تتصف بعدم موضوعيتها، والمبنية على تعميمات خاطئة وعلى المبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق مع الإمكانات الفعلية للفرد.

ويعرف الباحث الأفكار غير العقلانية إجرائياً: بأنها الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الزوج في بنود مقياس التفكير اللاعقلاني المستخدم في الدراسة الحالية.

3- التوافق الزواجي: Marital Adjustment

يُعرف بأنه محصلة المشاركة في الخبرات، والاهتمامات، والقيم، واحترام أهداف الطرف الآخر وحاجاته، ومزاجه، والتعبير التلقائي عن المشاعر، وتوضيح الأدوار والمسؤوليات، والتعاون في وضع القرار، وحل المشكلات وتربية الأبناء، والإشباع الجنسي المتبادل المتزن (كفافي، 2012).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الزوج في مقياس التوافق الزواجي المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري:

أولاً/ العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي: Rational Emotive Behavior Therapy

يرى إليس أن معاناة الفرد من الاضطرابات النفسية والانفعالية والسلوكية، لا يكون بالضرورة سببها الأحداث المباشرة التي تقع في البيئة الخارجية. وإنما ترجع إلى أفكاره تجاهها، ومن هنا حدد العناصر الأساسية لنظريته في النموذج التشخيصي المسمى (ABC) على النحو الآتي:

1- الموقف المؤثر في الفرد، ويرمز له بـ A (ACTIVATING): الأحداث المؤدية إلى الاضطرابات النفسية تكون داخلية كالأفكار والمشاعر، أو خارجية كالمواقف التي يتعرض لها الفرد في بيئته.

2- المعتقدات المتعلقة بالموقف، ويرمز لها بـ B (BELIEF): قد تكون جامدة بصورة رغبات وأمنيات وتفضيلات وتتمثل في الأفكار غير العقلانية. أو تكون مرنة لا تتحول إلى شروط مطلقة لازمة وتتمثل في الأفكار العقلانية.

3- الناتج النهائي المترتب على الأفكار، ويرمز له بـ C (Consequence): سلوك الفرد تجاه الحدث (A) طبقاً لمعتقداته، وليس للحدث بحد ذاته.

ثم طُور النموذج السابق ليصبح نموذج (ABCDEF) وتُمثل الحروف الثلاثة الجديدة الأسلوب الإرشادي العلاجي على النحو الآتي:

(D): مجادلة Debate مناقشة الأفكار الخاطئة وتعديلها للتخلص من آثارها السلبية، وفيها يتعلم الفرد معارضة معتقداته غير العقلانية.

(E): التفنيد Enactment دحض الأفكار غير العقلانية وإحلالها بأخرى أكثر تنظيماً وعقلانية.

(F): التغذية الراجعة Feedback يُتابَع فيها تفكير الفرد ويُقوَّم حتى يصبح أكثر منطقية. (Ellis, 1991).

وقدَّم إليس في نظريته إحدى عشرة فكرة غير عقلانية تسبب الاضطراب النفسي والسلوكي، ثم لخصها بعد ذلك في ثلاثة معتقدات (Ellis,1994) هي:

1- معتقدات تتعلق بالذات: يفرض الفرد على نفسه مطالب مطلقة كضرورة الإتقان والنجاح في كل شيء. مما يؤدي به إلى كثير من الاضطرابات النفسية.

2- معتقدات تتعلق بالآخرين: يفرض الفرد على الآخرين أسلوباً معيناً يجب أن يعاملوه به كأن يطلب الحب والتقدير من الجميع ولا يتحمل غير ذلك.

3- معتقدات تتعلق بظروف الحياة: لا يُطيق الفرد أن تسير حياته إلا كما يريد.

أ/ مسلمات العلاج: يقوم على عدد من المسلمات حددها (Ellis, 1991)؛ (Ellis, 2001) فيما يأتي:

1- الإنسان عاقل متفرد في كونه عقلاني أو غير عقلاني، وهو حين يُفكر بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة.

2- تنشأ معظم الاضطرابات النفسية من التفكير غير العقلاني.

3- التفكير غير العقلاني تفكير متعلم، يكتسبه الفرد من والديه أو من ثقافة المجتمع أو من بيئته.

4- تظهر الانفعالات واضطرابات الفرد على هيئة سلوكيات لفظية أو غير لفظية سلبية.

5- لا يضطرب الفرد ولا يتصرف سلبياً بسبب الأحداث بل نتيجة لمعتقداته تجاهها.

ب/ أهدافه: لخصها (الشناوي،1995؛ عبدالله،2008) فيما يأتي:

1- رصد المعتقدات الخاطئة وغير المنطقية للمسترشد والتي تعوقه عن النظرة العقلانية لمجريات الأحداث.

2- استبدال المعتقدات الخاطئة للمسترشد بأفكار منطقية منظمة أكثر إيجابية، عن طريق مناقشتها وتحليلها وتفنيدها ومهاجمتها.

3- تزويد المسترشد بالأفكار المنطقية والمعينة على التوافق في حياته.

4- تقبل المسترشد لذاته وللتفكير العلمي والمنطقي.

ويذكر إليس وليقا (Ellis & Lega, 2001) أنه لتحقيق تلك الأهداف يحث المعالج المسترشد، على ما يأتي:

1- الربط بين الاضطرابات النفسية والانفعالية والسلوكية مهما كان سببها بالمعتقدات غير العقلانية التي يتمسكون بها.

2- الانفعال الملائم لظروف الموقف.

3- ممارسة التفكير والسلوك الإيجابي لمقاومة المعتقدات غير العقلانية، ومن ثم الحد من المشكلات والاضطرابات الحياتية.

ج/ فنياته: أوجزها كل من (الشناوي، 1995؛ عبد الله، 2008) فيما يأتي:

- الفنيات المعرفية: لمساعدة الفرد على تغيير أفكاره غير العقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية منطقية، ومنها المناقشة، الدحض، الإيحاء والتلقين، الإقناع، التدريب على التفكير العقلاني، حل المشكلات.
- الفنيات الانفعالية: تتعلق بمشاعر الفرد نحو المواقف المختلفة، ومنها التقبل غير المشروط، المرح والتسلية، السخرية من الأفكار غير العقلانية والتدريب على التعبير عن المشاعر، والتخيل، الاستشهاد بالقصص والأمثال والأشعار.
- الفنيات السلوكية: يُظهر المسترشد سلوكيات إيجابية ومنها النمذجة، لعب الدور، الواجبات المنزلية، التعزيز والعقاب، أسلوب التدريب على الاسترخاء، التغذية الراجعة.

ثانياً/الأفكار غير العقلانية:

يعرفها عبد القوي (2013) بأنها مجموعة من الأفكار الخاطئة والتي تتميز بعدم الموضوعية، كابتغاء الحلول الكاملة والمثالية في حل المشكلات، والاستنتاجات والتعميمات السلبية، والتهويل، والتشويه في إدراك ما يحمله الناس عن الشخص، مما يعيق الفرد عن التكيف السوي.

كما عرفها الشربيني (2005) بأنها مجموعة من المعتقدات التي يستخدمها الشخص ليفسر المثيرات التي يتلقاها وتؤدي إلى الشعور بالحزن.

في حين عرفها جرادات (2006) بأنها مجموعة من المعتقدات غير المنطقية التي يتبناها الفرد وتؤثر في مشاعره وسلوكه.

ويعرفها الباحث بأنها تلك الأفكار المشوهة غير الواقعية، مصدرها البناء المعرفي السلبي، يفسر من خلالها الفرد أحداث حياته المرتبطة بذاته وبالآخرين، ينتج عنها اضطرابات انفعالية وأنماط سلوكية سلبية، تؤثر على توافق الفرد النفسي والاجتماعي.

ثالثاً/ التوافق الزواجي:

يُعد التوافق الزواجي ركيزة أساسية في بناء الأسرة واستقرارها، والقيام بمهامها، ومن ثم تماسك النسيج المجتمعي، وغيابه يظلل بآثاره السلبية على أفراد الأسرة متجسدة في الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية.

أ/ مفهومه:

عرفه العنزي (2009) بأنه مدى الرضا والتقبل والفهم والمشاركة بين الزوجين في الجوانب الشخصية والعاطفية

والثقافية والاجتماعية، بما يحقق استمرارية العلاقة الزوجية بدرجة عالية من الثبات أمام المشكلات.

في حين عرفه سينها وموكرجى (Sinha & Mukerjee, 2007) بأنه حالة من الإحساس بالسعادة والقبول والتكيف من جانب الشريكين نحو بعضهما ولعلاقتهما الزوجية، وإشباع حاجتهما النفسية والاجتماعية، وصولاً إلى الرضا الزواجي.

كما عرفه الداهري (2008) بأنه قدرة أي من الزوجين على التوائم مع الآخر ومع مطالب الزواج، ويستدل عليه من أساليبهما في تحقيق أهدافهما، والقدرة على مواجهة الصعوبات في الحياة الزوجية، والتعبير عن الانفعالات والمشاعر وإشباع الحاجات.

ويعرفه الباحث بأنه مستوى تقدير واحترام الزوجين كل منهما للآخر، في ظل الفهم المناسب للمهام والحقوق والأهداف الزوجية المشتركة. ولا تتأثر قوته بتقادم العلاقة الزوجية، بما يعترضها من مشكلات، والقدرة على مواجهتها وحلها، بما يكفل نمو التوافق النفسي والاجتماعي.

ب/ مظاهر التوافق الزواجي: لخصها (حمدان، 2006؛ الداهري، 2008) فيما يأتي:

1-الحب والدفء في العلاقة الزوجية. 2- المشاركة في أداء الأدوار.3- تقبل كل من الزوجين للآخر. 4- الدعم والمساعدة. 5- إشباع الحاجات. 6- الاتزان العاطفي والانفعالي بين الزوجين. 7- مهارة حل المشكلات.

ج/ مظاهر سوء التوافق الزواجي: لخصها (حمدان، 2006؛ الداهري، 2008) فيما يأتي:

1- إهمال المسؤوليات والواجبات. 2-القصور في النفقة المادية. 3- الجفاف العاطفي. 4- تكرار قضاء وقت طويل خارج المنزل. 5- الانشغال مع الأصدقاء على حساب الأسرة. 6- تسلط أحد الزوجين على الآخر. 7- العنف الأسري. 8-كثرة الخلافات بين الزوجين.

د/ المتغيرات المؤثرة في التوافق الزواجي:

يرى الباحث أن من أهم العوامل المساعدة على رفع أو خفض درجة التوافق الزواجي ما يأتي:

1- التفاوت الواضح في المستوى الديني والاجتماعي والثقافي بين الزوجين. 2- الفهم القاصر للمشاركة وللمسؤوليات والحقوق الزوجية، وإهمالها. 3- الأفكار غير العقلانية التي يتبناها الطرفان كطلب الكمال والإتقان المطلق. 4- التركيز على السلبيات، وتجاهل الإيجابيات. 5- القصور في إشباع الحاجات الفسيولوجية والعاطفية. 6 - تدخل الأهل بشكل غير مناسب في الحياة الزوجية. 7- سوء التخطيط المالي لميزانية الأسرة. 8- انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية كمهارة الحوار والاتصال، ومهارة القدرة على مواجهة وحل المشكلات، ومبادرتها وعدم تجاهلها، ومهارة إدارة الضغوط والانفعالات. 9- مهارات توكيد الذات. 10-العنف الأسري اللفظي أو الجسدي. 11-الغيرة الزائدة، والشك المرضي من قبل أحد الزوجين. 12- التدخل في خصوصيات الشريك، وعدم احترامها.

الدارسات السابقة:

أولاً/ دراسات تناولت العلاقة بين الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي ومتغيرات ذات صلة:

قام مولر وفانزيل (Moller & Vanzyl, 1991) بدراسة لمعرفة ارتباط الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي، لدى عينة من (92) زوجاً وزوجة. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأفكار غير العقلانية للأزواج والزوجات والتوافق الزواجي، كما وجد أن الأزواج والزوجات ذوي التوافق المتدني كانوا أكثر تطرفاً في إصدار الأحكام من ذوي التوافق المرتفع.

وفي المقابل تعارضت الدراسة السابقة مع دراسة القواسمي (1995) والتي هدفت إلى معرفة نوع العلاقة بين التوافق الزواجي والأفكار غير العقلانية، لدى عينة من

(522) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن العلاقة بين الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي ضعيفة وغير دالة.

في حين اتفقت معها دراسة جان وميشيل (Jane & Michael, 2002) والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين كل من الأفكار غير العقلانية والقلق والغضب والتوافق الزواجي، لدى عينة من (61) زوجاً وزوجة. إذ توصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين متغيرات الدراسة والتوافق الزواجي.

وكشفت دراسة حافظ (2002) عن أهم الأفكار غير العقلانية السائدة لدى الأزواج والزوجات، وعلاقتها بالتوافق الزواجي، لدى عينة من (260) زوجاً وزوجة. وأظهرت النتائج عن وجود علاقة عكسية دالة بين الأفكار غير العقلانية لدى الزوجين والتوافق الزواجي.

وأسفرت دراسة أبي تركي (2008) عن علاقة التفاؤل بالرضا عن الحياة والتوافق الزواجي لدى الأزواج والزوجات، لدى عينة من (231) زوجاً، و(220) زوجة. إذ بينت النتائج عن وجود علاقة دالة بين التفاؤل والتوافق الزواجي لدى الأزواج والزوجات.

وأجرى سيرني (Serni, 2009) دراسة لمعرفة أثر العنف الأسري في مستوى التكيف الأسري، والأفكار غير العقلانية واليأس، لدى عينة من (250) امرأة معنفة. وقد بيّنت النتائج أن الأسر التي يكثر فيها النزاعات تفتقر إلى التوافق والشعور بالأمن النفسي، مما يشجع على رفع درجة الأفكار غير العقلانية للإحباط والانتحار.

وتناولت دراسة دوروتشير وكمينقز (Cummings, Du Rocher & 2011) تأثير الصراعات والعنف الزواجي على الشعور بالأمن النفسي والعاطفي، والتكيف الاجتماعي، والأفكار غير العقلانية، لدى عينة من (262) أسرة. وأشارت النتائج إلى أن الخلافات والعنف الزوجي يؤثران في التكيف الاجتماعي، والإحساس بالأمن النفسي الانفعالي، ويرفع من مستوى الأفكار غير العقلانية لدى هذه الأسر.

وسعت دراسة بيرلسون ودنتون (Burleson & Denton, 2014) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الثقة المتبادلة بين الزوجين (كمسار للأفكار العقلانية) وأساليب مواجهة المشكلات، لدى عينة من (60) من المتزوجين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الثقة المتبادلة بين الزوجين ترتبط بالتوافق الزواجي والشعور بالسعادة والرضا عن الشريك.

أما دراسة قاسم (2015) فتناولت الأفكار الإيجابية لخبرات الزوجين في علاقتها بالتوافق الزواجي، لدى عينة من (14) زوجاً و(25) زوجة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين درجة الأفكار الإيجابية والتوافق الزوجي، وكذلك بين درجة الأفكار الإيجابية المستمدة من الجماعات المرجعية ومهارة الزوجين في حل المشكلات الزوجية.

ثانياً/ دراسات تناولت فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في تنمية التوافق الزواجي، ومتغيرات أخرى ذات علاقة:

قام إبراهيم (1985) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعليه العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في توافق الحياة الزوجيه لدى الزوجين، والكشف عن الفروق بينهما في فعاليته، لدى عينة من (24) زوجاً وزوجة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحقيق التوافق الزواجي.

كما أجرى كالكان وإرسانلي (Kalkan; Ersanli, 2008) دراسة لفحص أثر برنامج معرفي سلوكي على تنمية درجات التوافق الزواجي، لدى عينة من (30) من الأزواج. وأسفرت الدراسة إلى وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في نمو التوافق الزواجي، مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة.

وخلصت دراسة أحمدي وآخرين (Ahmady; Karami; Noohi; ., Gholampour & Rahimi , 2009) إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تنمية التوافق الزواجي، لدى عينة من (60) جندياً تعرضوا لاضطراب ما بعد الصدمة، ويعانون من اضطراب في التوافق الزواجي. عن

فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج في زيادة التوافق الزواجي.

وتناولت دراسة البري (2012) فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في التوافق الزواجي، والتعرف على أثر المعتقدات غير العقلانية، لدى عينة من (25) زوجة غير متوافقات زواجياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في مقياسي التوافق الزواجي والأفكار العقلانية.

وهدفت دراسة أبي غالي (2013) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في زيادة التوافق الزواجي، لدى عينة من (24) طالبة متزوجة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية، ومن ثم فاعلية البرنامج المستخدم.

في حين هدفت دراسة بدوي و بنيس (2013) إلى معرفة فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لتحسين أساليب مواجهة المشكلات وخفض القلق لدى عينة من (20) زوجة معنفة. وأسفرت النتائج عن تأثير البرنامج في تحسين أساليب مواجهة المشكلات وخفض القلق لدى المجموعة التجريبية.

وبينت دراسة عبد القوي (2013) فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض الضغوط النفسية والأفكار غير العقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة، لدى عينة من (30) طالبة جامعية. وأسفرت النتائج عن أثر البرنامج في خفض الأفكار غير العقلانية والضغوط النفسية، وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لدى المجموعة التجريبية، كما امتدت فاعليته في القياس التتبعي.

وسعت دراسة كافيثا وآخرين (Kavitha; Rangan & Nirmalan, 2014) إلى فحص فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي على جودة الحياة والتوافق الزواجي، لدى عينة من (32) زوجاً وزوجة ممن يعانون من اضطرابات القلق. وكشفت الدراسة عن فاعلية البرنامج في رفع مستوى جودة الحياة والتوافق الزواجي لدى المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة ناجافي وآخرين (Najafi; Soleimani & Ahmadi, 2015) إلى التحقق من فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية التوافق الزواجي، وتحسين نوعية الحياة لدى الأزواج، لدى عينة من (60) زوجًا وزوجة ممن يعانون من العقم والخلافات الزوجية. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين التوافق الزواجي، وخفض النزاعات الزوجية لدى المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد تناول عرض للدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية وفقاً لتسلسلها الزمني يتضح ما يأتي:

1- اتسقت نتائج جميع الدراسات الوصفية في القسم الأول، على اختلاف عيناتها وأدواتها، في وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي، ماعدا دراسة (القواسمي، 1995) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي.

3- تميزت العينات في دراسات القسم الأول بأنها تشمل الأزواج والزوجات، ماعدا دراسة (Serni, 2009) فتناولت الزوجات المعنفات، أما دراسة (Du & Cummings, 2011 Rocher) فكانت عينتها من الأسر المعنفة.

4-أكدت نتائج دراستي (Serni, 2009)؛ (Cummings, 2011 Du Rocher &) على ارتباط الأفكار غير العقلانية بالعنف الزواجي والأسري، وسوء التكيف الأسري والاجتماعي، ونقص الشعور بالأمن النفسي. أما دراستا (Burleson & Denton, 2014)؛ (قاسم، 2015) فربطت بين الأفكار العقلانية وبين مهارة مواجهة وحل المشكلات الزوجية.

5- أيدت نتائج دراسات القسم الأول الأثر السلبي للأفكار غير العقلانية على التوافق النفسي والاجتماعي كالشعور بالقلق والغضب والإحباط والرضا عن الحياة كدراسة (Jane

Michael, 2002 &)؛ (أبو تركي، 2008)؛ (Serni, 2009)؛ (Du Rocher & Cummings, 2011).

6-تباين حجم العينات في دراسات القسم الأول فكان بعضها قليلًا كما في دراسة (Moller & Vanzyl, 1991)؛ (Jane & Michael, 2002)؛ (Burleson & Denton, 2014؛ (قاسم، 2015)، وبعضها متوسطاً كدراسة (أبو تركي، 2008)؛ (حافظ، 2002)؛ (Serni, 2009)؛ (Du Rocher & Cummings, 2011)، وأخيراً كان الحجم كبيراً كما في دراسة (القواسمي، 1995).

أما حجم العينات في القسم الثاني من الدراسات فكان قليلاً، وهذا يرجع إلى أهداف الدراسة والأدوات المستخدمة فيها، فيما عدا دراسة (Ahmady et.al, 2009)؛ (Kavitha et.al, 2014)؛ فكان حجم العينة كبيراً.

7- تنوعت عينات دراسات القسم الثاني ما بين عينة من المتزوجين (ذكور، وإناث) كدراسة (إبراهيم، 1985)؛ (Kalkan; Ersanli, 2008)؛ (Kavitha et.al, 2014)؛ (et.al, Najafi 2015) ، أو عينة من المتزوجات كدراسة (البري، 2012)؛ (أبو غالي، 2013)؛ (بدوي و بنيس، 2013)؛ (عبدالقوي، 2013)، أما دراسة (Ahmady et.al, 2009)، فكانت عينتها من الأزواج.

8- جاءت نتائج جميع الدراسات شبه التجريبية في القسم الثاني على اختلاف عيناتها وأدواتها، في فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في دحض وتعديل الأفكار غير العقلانية ورفع مستوى التوافق الزواجي.

9- أثبتت دراسة (بدوي و بنيس، 2013) دور المعتقدات العقلانية في حل المشكلات وخفض القلق، في حين أضافت دراسة (عبدالقوي، 2013)؛ (Kavitha et.al, 2014)؛ (Najafi et.al, 2015) إضافات جديدة، فأثبتت دورها في تحسين نوعية الحياة، وجودتها، والرضا عنها.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري وما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، ومن خلال التصميم المستخدم في هذه الدراسة تم صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:

1- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في مقياس الأفكار غير العقلانية بين القياسين القبلي والبعدي.

2- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء التوافق الزواجي بين القياسين القبلي والبعدي.

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة في مقياس الأفكار غير العقلانية بين القياسين القبلي والبعدي.

4- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة في مقياس التوافق الزواجي بين القياسين القبلي والبعدي.

5- توجد فروق دالة إحصائياً في مقياس التوافق الزواجي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

6- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في مقياس التوافق الزواجي بين القياس البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين) من تطبيق البرنامج.

منهج وإجراءات الدراسة

أولاً/ منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي Quasi Experimental Method– للكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لتعديل الأفكار غير العقلانية لزيادة التوافق الزوجي لدى المتزوجين، كما تظهره درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياسي الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي

المستخدمين في الدراسة الحالية، كما اعتمدت الدراسة على التصميم ذي المجموعتين وهما: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بقياس قبلي وبعدي وتتبعي.

ثانياً/ العينة:

(أ) العينة الاستطلاعية (عينة التقنيين):

طُبق مقياسان: الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي على (122) زوجاً، لمعرفة مدى وضوح تعليمات المقياس وفهم فقراته لإجراء التعديلات المناسبة، وحساب معاملي الثبات والصدق للمقياسين.

(ب) العينة الأساسية:

اختبرت العينة بطريقة عشوائية بسيطة، وتم اختيار (22) زوجًا من الذين يعانون من مشاكل أسرية مع أزواجهم عن طريق اتصالهم بمركز واعي للاستشارات الأسرية، ووقعوا ضمن المستوى المنخفض في مقياسي الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (27–46) سنة بمتوسط عمري (33,1) وانحراف معياري (1,24)، وقسموا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

(ج) تجانس العينة:

تمت المجانسة بين المجموعتين في متغيرات الدراسة (الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي) وبعض المتغيرات الديموجرافية (العمر الزمني، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي). ويوضح الجدول رقم (1) نتائج ذلك.

جدول 1

يوضح تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة وبعض المتغيرات الديموجرافية.

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
الأفكار غير العقلانية	تجريبية	11	10,81	108,00	0,0791	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	11	10,48	104,0		
التوافق الزواجي	تجريبية	11	10,37	103.7	0,0763	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	11	9,59	95.90		
العمر الزمني	تجريبية	11	17.19	275.00	0.869	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	11	17.78	320.00		
المستوى التعليمي	تجريبية	11	12,62	150,60	0.609	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	11	11,89	139,71		
المستوى الاقتصادي	تجريبية	11	12,88	152,1	0,116	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	11	12,41	148,2		

ويتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات (الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي، والعمر الزمني، والمستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي)، فمستوى الدلالة في هذه المتغيرات غير دال إحصائياً.

ثالثاً/ أدوات الدراسة:

1–مقياس الأفكار غير العقلانية: (تعريب: عبد الكريم جرادات، 2006)

أ/وصف المقياس:

يتكون من (30) عبارة لكل منها خمسة مقاييس تقدير، هي: (تنطبق دائماً =4 درجات، تنطبق غالباً= 3 درجات، تنطبق أحياناً= درجتان، تنطبق نادراً = درجة، لا تنطبق مطلقاً = صفر). وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص في المقياس (120) درجة، وأدنى درجة (صفر). والدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع الأفكار غير العقلانية والعكس صحيح، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد هي:

1- تقييم الذات السلبي: ويتكون من (7) عبارات، والدرجة المرتفعة تدل على النظرة السلبية للذات، والاعتقاد بالفشل الدائم، وأنه لا قيمة له.

2-العزو الداخلي للفشل: ويتكون من (9) عبارات، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد يعزو فشله لنفسه أو اللوم القاسي للذات.

3-الاعتمادية: ويتكون من (4) عبارات، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الفرد يهتم كثيراً بآراء الآخرين، والاعتقاد بأن كل الناس يجب أن يحبوه، والاعتماد عليهم.

4- النزق: ويتكون من (10) عبارات، فالدرجة المرتفعة تعني الحساسية العالية للمثيرات الخارجية، والانفعال للمشكلات البسيطة، وسرعة جرح المشاعر، والتذكر من الواجبات التي يجب أن يقوموا بها.

وقام جرادات (2006) بتعريب المقياس وتقنينه على البيئة الأردنية، وتم حساب صدقه عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين، وتم حساب معامل الثبات عن طريق معادلة ألفا كرونباخ بين أبعاد المقياس والمقياس كاملًا إذ بلغت (0,84)، في حين كانت معاملات الثبات للأبعاد: تقييم الذات السلبي (0,65)، الاعتمادية (0,65)، العزو الداخلي للفشل (0,72)، والنزق (0,68)، وهي قيم دالة إحصائياً.

ب/ صدق المقياس في الدراسة الحالية:

1- صدق المحكمين: عُرض المقياس على (7) من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، للتأكد من مناسبتها للأهداف التي وضعت من أجلها الدراسة، وعليه تم إعادة صياغة بعض العبارات لتناسب البيئة السعودية.

2- صدق البناء: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في العينة الاستطلاعية على كل بعد من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.821) و(0.981) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) و(0.01) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 2

يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

المقياس	الأبعاد	العبارات	معاملات الارتباط
مقياس الأفكار غير العقلانية	تقييم الذات السلبي	7	0,931**
	العزو الداخلي للفشل	8	0525*
	الاعتمادية	4	0,981**
	النزق	10	0,821**

3-صدق المقارنة الطرفية: تم حساب قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على المقياس وبلغت قيمة (ت) تساوي (30,48) وهي دالة إحصائياً عند (0.01).

ج/ ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

ثبات المقياس في الدراسة الحالية: تم حسابه بطريقتين وجميع القيم دالة إحصائياً عند (0.01):

1- التجزئة النصفية: بلغ معامل الصدق(0.86) للعينة الكلية، باستخدام معادلة سبيرمان براون.

2- معادلة ثبات ألفا كرونباخ: وذلك بحساب الدرجة الكلية وكل بُعد من أبعاد المقياس، إذ بلغ معامل الثبات (0,83) مما يشير إلى ثبات المقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول 3

يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية وكل بُعد للمقياس

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
تقييم الذات السلبي	0.78
الاعتمادية	0.61
العزو الداخلي للفشل	0.56
النزق	0,64
الدرجة الكلية للمقياس	**0.83**

2- مقياس التوافق الزواجي: (تعريب: عبد الله الشمراني، 2016)

أ/وصف المقياس:

يتكون من (31) عبارة لكل منها خمسة مقاييس

تقدير، هي: (تنطبق دائماً =4 درجات، تنطبق غالباً= 3 درجات، تنطبق أحياناً=درجتان، تنطبق نادراً = درجة، لا تنطبق أبداً = صفر). وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص في المقياس (124) درجة، وأدنى درجة (صفر). والدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع التوافق الزواجي، والعكس صحيح ، وجميع عبارات المقياس كانت موجبة ما عدا (14، 19، 20، 31)، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد هي:

1-الاتفاق الزواجي: وهو مدى تقبل الزوجين لعلاقتهما، وقبولهما للأدوار، والمسؤوليات، وتمثله العبارات (من 1 إلى 13).

2-الرضاء الزواجي: وهو ما يحمله الزوجان تجاه بعضهما من مشاعر واتجاهات إيجابية، ومدى اشباعهما لحاجاتهما وتمثله العبارات (من 14 إلى 23).

3-التماسك الزواجي: وهو قوة الارتباط والتعاون بين الزوجين، والقدرة على مواجهة المشاكل، وتمثله العبارات (من 24 إلى 28).

4- التعبير العاطفي: وهو القدرة على إظهار مشاعر الود والمحبة تجاه الآخر، وتمثله العبارات (من 29 إلى 31).

وقام الشمراني (2016) بتعريب المقياس وتقنينه على البيئة الأردنية، وتم حساب صدقه عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين، وتم حساب معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس كاملًا ما بين (0,931- 0,938). كما تم حساب معامل الثبات عن طريق معادلة ألفا كرونباخ بين أبعاد المقياس والمقياس كاملًا إذ بلغت (0,936)، في حين كانت معاملات الثبات للأبعاد: الاتفاق الزواجي (0,886)، الرضاء الزواجي (0,850)، التماسك الزواجي (0,882)، والتعبير العاطفي (0,660)، وهي قيم دالة إحصائياً.

ب/ صدق المقياس في الدراسة الحالية:

1- صدق المحكمين: عُرض المقياس على (7) من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، للتأكد من مناسبتها للأهداف التي وضعت من أجلها الدراسة، ومناسبته للبيئة السعودية.

2- صدق البناء: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في العينة الاستطلاعية على كل بعد من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.408) و(0.526) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 3

يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

المقياس	الأبعاد	العبارات	معاملات الارتباط
مقياس التوافق الزواجي	الاتفاق الزواجي	13	0,408**
	الرضاء الزواجي	10	0,506**
	التماسك الزواجي	5	0.431**
	التعبير الزواجي	3	0,526**

ج/ ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

ثبات المقياس في الدراسة الحالية: تم حسابه بطريقتين وجميع القيم دالة إحصائياً عند (0.01):

1- التجزئة النصفية: بلغ معامل الصدق(0.52) للعينة الكلية، باستخدام معادلة سبيرمان براون.

2- معادلة ثبات ألفا كرونباخ: وذلك بحساب الدرجة الكلية وكل بُعد من أبعاد المقياس، إذ بلغ معامل الثبات (0,58) مما يشير إلى ثبات المقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول 5

يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية وكل بُعد للمقياس

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
الاتفاق الزواجي	0,57**
الرضاء الزواجي	0,71**
التماسك الزواجي	0,48**
التعبير الزواجي	0,43**
الدرجة الكلية للمقياس	**0,58****

3/ البرنامج الإرشادي لتعديل الأفكار غير العقلانية (من إعداد الباحث):

أ/ وصف البرنامج: استند البرنامج على فنيات الإرشاد

الانفعالي العقلاني السلوكي، لتحسين التوافق الزواجي لدى الأزواج الذين يعانون من مشاكل أسرية، من خلال التعرف على الأفكار غير العقلانية ومهاجمتها، واستبدالها بأفكار عقلانية.

ب/ الهدف المهم للبرنامج: تعديل الأفكار غير العقلانية لدى مجموعة من المتزوجين الذين يعانون من التوافق الزواجي عن طريق تعديل الأفكار غير العقلانية لتحسين التوافق داخل الأسرة.

ج/ الأهداف الإجرائية للبرنامج: تتمثل أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على ما يأتي:

1- طبيعة العلاقة بين المعتقدات غير العقلانية ودورها في ظهور الخلافات الأسرية. 2- التمييز بين الأفكار العقلانية وغير العقلانية. 3-كيفية مواجهة الأفكار غير العقلانية. 4- تنمية الحوار الذاتي الإيجابي. 5- المواجهة الإيجابية للمواقف الضاغطة. 6- مهارة تغيير أسلوب الحياة والتكيف معها بطريقة سليمة.

د/أهمية البرنامج:

أشارت معظم نتائج الدراسات التي تناولت فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في التوافق الزواجي فاعليته في تحسين التوافق الزواجي كدراسة (إبراهيم، 1985)؛ (Kalkan; Ersanli, 2008)؛ (Ahmady et.al, 2009)؛ (البري، 2012)؛ (Kavitha et.al, 2014)؛ (Najafi et.al, 2015) وهذا يؤكد الدور الفعال للعلاج العقلاني الانفعالي في مجابهة الأفكار غير العقلانية ودحضها واستبدالها بأفكار عقلانية تؤدي إلى تحسين التوافق الزواجي. ومن هذا المنطلق طبق البرنامج الإرشادي على المتزوجين الذين يعانون من خلافات وعدم توافق مع زوجاتهم، بهدف مساعدتهم على تحقيق مستوى مرتفع في التوافق الزواجي.

ج/ إعداد البرنامج الإرشادي:

بالاطلاع على الأسس النظرية والدراسات السابقة والتي طبقت برامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لتحسين التوافق الزواجي، أو تخفيف الاضطرابات النفسية، ومن أهمها ما يأتي:

1/ فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في توافق الحياة الزوجية (إبراهيم، 1985).

2/ فاعلية البرنامج في تحقيق توافق الحياة الزوجية (البري، 2012).

3/فاعلية البرنامج لتحسين التوافق الزواجي (أبو غالي، 2013).

4/فاعلية البرنامج لخفض الضغوط النفسية والأفكار غير العقلانية وتحسين الرضا عن الحياة (عبد القوي، 2013).

5/ فاعلية برنامج لخفض القلق وتحسين أساليب مواجهة المشكلات لدى الزوجات (بدوي و بنيس، 2013).

د/ تحكيم البرنامج الإرشادي:

بعد بناء جلسات البرنامج في صورته المقترحة، تم عرضها على سبعة من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، لإبداء المقترحات من حيث الأسس النظرية والأهداف الإجرائية التي تسعى إلى تحقيقها، وقد حصلت على نسبة اتفاق ما بين (80٪ إلى 100٪) إذ حدد الباحث نسبة 80٪ فأكثر للإبقاء على الجلسة ضمن جلسات البرنامج.

هـ/ الفئة المستهدفة من البرنامج: طُبق على عينة (11) زوجاً مرتفعي الأفكار غير العقلانية ويعانون من مشاكل في التوافق الزواجي، كما تظهرها درجاتهم في مقياسي الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي في هذه الدراسة.

و/ عدد الجلسات: 16 جلسة (جلستان أسبوعياً).

ز/ زمن الجلسة: يتراوح ما بين (45 – 50) دقيقة.

ح/ الاستراتيجيات والطرق المستخدمة في البرنامج من أهمها:

1- إشباع المطالب. 2- استراتيجية المناقشة والحوار. 3- وقف الفكرة وتأجيلها. 4-الحوار الذاتي. 5- فنية التخيل. 6- تصحيح بعض الأفكار الخاطئة. 7- التشجيع والتعزيز. 8- الواجبات المنزلية. 9- النموذج.

ط/ مضامين جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى: التعرف على أفراد المجموعة التجريبية، وبناء علاقة تسودها الألفة، توضيح أهداف البرنامج والاتفاق على الإجراءات الرئيسة للجلسات، ومناقشة توقعاتهم، ثم تطبيق مقياسي الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي عليهم.

الجلسة الثانية: التعرف على طبيعة العلاقة بين الحدث والانفعال والتفكير (A.B.C)، التمييز بين الأفكار العقلانية وغير العقلانية.

الجلسة الثالثة: التعرف على طبيعة الأفكار غير العقلانية وأثرها السلبي في الاضطرابات النفسية والسلوكية بشكل عام، والتوافق الزواجي بشكل خاص، وتكليفهم بواجب منزلي بتحديد أهم الأفكار غير العقلانية المؤدية إلى سوء التوافق الزواجي.

الجلستان الرابعة والخامسة: التدريب على كيفية رصد وتقييم الأفكار، والتعبير عن المشاعر، وتحديد السلوكيات السلبية، وكيفية تحليل ودحض المعتقدات غير المنطقية، واستبدالها بمعتقدات منطقية تحقق الاطمئنان النفسي، والربط بين الاضطرابات النفسية والانفعالية والسلوكية بالمعتقدات غير المنطقية، وتكليفهم بواجب منزلي عن كيفية الكشف عن بعض الأفكار غير العقلانية ومواجهتها.

الجلستان السادسة والسابعة: توضيح ماهية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والتدريب على استبدال الأفكار غير العقلانية المرتبطة بالحياة الزوجية بأفكار منطقية وتزويدهم بها، وتشجيعهم على الحديث والتنفيس الانفعالي عن مشكلاتهم وأفكارهم ومشاعرهم، وتدريبهم على تغيير الانفعال السلبي والتحكم فيه، بما يلائم الموقف المثير للانفعال، ورصد نتائجه، وتكليفهم بواجب منزلي لموقف انفعالي أسري ومواجهتها بالاسترخاء.

الجلسة الثامنة: مناقشة وتحليل الأفكار غير العقلانية المصاحبة لسوء التوافق الزواجي، وآثارها السلبية في الحياة الأسرية، ومواجهة الأفكار غير العقلانية بفنيات مثل السخرية، وكيف يمكن مهاجمتها.

الجلستان التاسعة والعاشرة: التعريف بمفهوم الحوار الذاتي، وتشجيعهم على تعديل حوارهم الداخلي السلبي إلى حوار إيجابي، وتعميق الاقتناع بالأفكار العقلانية لدى الأزواج والتدريب على التحليل المنطقي للأفكار، وتنمية القدرة على التفكير بطريقة عقلانية، لدحض الأفكار السلبية وممارسة السلوك الإيجابي.

الجلسة الحادية عشرة: التدريب على التركيز على إيجابيات الزوجة والأبناء، والتدريب على استخدام عناصر الحوار والاتصال الفعال (الانتباه/ الاستماع/ الاستجابة المناسبة للموقف).

الجلستان الثانية عشرة والثالثة عشرة: التدريب على كيفية مواجهة ضغوط الحياة، ومهارة مواجهة وحل المشكلات، ورصد مزيد من الأفكار السلبية المسببة للضغوط النفسية، والتدريب على مقومات الحوار الناجح مع الزوجة والأبناء، وتكليفهم بالتدرب عليها كواجب منزلي عن ذلك.

الجلستان الرابعة عشرة والخامسة عشرة: التعرف على أساليب مواجهة الأزمات والنزاعات، والتدريب على كيفية إدارتها، مع تشجيعهم على تطبيق خطوات مهارة حل المشكلات.

الجلسة السادسة عشرة (الختامية): مراجعة وتلخيص لأهم ما دار في الجلسات السابقة، وتطبيق القياس البعدي، والاتفاق على موعد لإجراء القياس التتبعي.

ق/ تقويم البرنامج الإرشادي: لمعرفة مدى تحقيق أهداف البرنامج، وفعاليته يمكن أن يكون عن طريق الآتي:

1- التعرف على استجابات أفراد المجموعة التجريبية في استمارات تقييم الجلسات.

2- التقويم البعدي: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج يُقاس

الذكاء الوجداني والتوافق الزواجي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

3- التقويم التتبعي: بعد مرور شهرين من التقويم البعدي، تم تطبيق مقياس التوافق الزواجي على المجموعة التجريبية.

رابعاً/ الأساليب الإحصائية:

1- المتوسطات والانحرافات المعيارية: لوصف الخصائص العمرية لعينة الدراسة.

2- اختبار ولكوكسن Wilcoxon Test: لفحص الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لكل مجموعة.

3- اختبار مان – وتني Mann-Whitney-U Test: لفحص دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

1- نتائج اختبار الفرض الأول: ينص هذا الفرض على أنه: ((توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في مقياس الأفكار غير العقلانية بين القياسين القبلي والبعدي)).

تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري المتمثل في اختبار ولكوكسن Wilcoxon Test للعينات المترابطة (غير المستقلة) لدلالة الفروق في متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين كما هو موضح في الجدول رقم (6) الآتي:

جدول 6

يوضح الفروق في متوسطات رتب المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الأفكار غير العقلانية.

أبعاد مقياس الأفكار غير العقلانية	القياس	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
تقييم الذات السلبي	قبلي / بعدي ن = 11	5.50	0.00	2.812-	0.005**	لصالح القياس البعدي
العزو الداخلي للفشل	قبلي / بعدي ن = 11	5.79	2.25	2.159-	0.031*	لصالح القياس البعدي
الاعتمادية	قبلي / بعدي ن = 11	5.50	0.00	2.844-	0.004**	لصالح القياس البعدي
النزق	قبلي / بعدي ن = 11	4.50	4.50	2.121-	0.034*	لصالح القياس البعدي
الدرجة الكلية	قبلي / بعدي ن = 11	5.50	0.00	2.03-	0.005**	لصالح القياس البعدي

ويتضح من الجدول السابق أن جميع تلك القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) و(0,01) مما يشير إلى الاختلاف في متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في مقياس الأفكار غير العقلانية.

2- نتائج اختبار الفرض الثاني: ينص هذا الفرض على أنه: ((توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء التوافق الزواجي بين القياسين القبلي والبعدي)). تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري المتمثل في اختبار ولكوكسن Wilcoxon Test للعينات المترابطة (غير المستقلة) لدلالة الفروق في متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين كما هو موضح في الجدول رقم (7) الآتي:

جدول 7

يوضح الفروق في متوسطات رتب المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي في التوافق الزواجي.

مكونات التوافق الزواجي	القياس	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الاتفاق الزواجي	قبلي / بعدي ن = 11	2.50	5.31	2.234-	*0.015	لصالح القياس البعدي
الرضاء الزواجي	قبلي / بعدي ن = 11	0.00	5.00	2.668-	**0.008	لصالح القياس البعدي
التماسك الزواجي	قبلي / بعدي ن = 11	0.00	5.50	2.809-	**0.005	لصالح القياس البعدي
التعبير الزواجي	قبلي / بعدي ن =11	0.00	4.00	2.388-	*0.017	لصالح القياس البعدي
الدرجة الكلية	قبلي / بعدي ن = 11	0.00	5.50	2.807-	**0.005	لصالح القياس البعدي

ويتضح من الجدول السابق أن القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) و(0,01) مما يشير إلى الاختلاف في متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية في التوافق الزواجي.

3- نتائج اختبار الفرض الثالث: ينص هذا الفرض على أنه: ((لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة في مقياس الأفكار غير العقلانية بين القياسين القبلي والبعدي)).

تم استخدام الأسلوب اختبار ولكوكسن Wilcoxon Test للعينات المترابطة (غير المستقلة) لدلالة الفروق في متوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين كما هو موضح في الجدول الآتي

جدول 9

يوضح الفروق في متوسطات رتب المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الذكاء الوجداني.

أبعاد مقياس الأفكار غير العقلانية	القياس	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
تقييم الذات السلبي	قبلي / بعدي ن = 11	4.83	6.50	0.155-	0.877	لا يوجد فروق دالة إحصائياً
العزو الداخلي للفشل	قبلي / بعدي ن = 11	4.25	7.38	0.209-	0.834	لا يوجد فروق دالة إحصائياً
الاعتمادية	قبلي / بعدي ن = 11	4.88	5.10	0.367-	0.713	لا يوجد فروق دالة إحصائياً
النزق	قبلي / بعدي ن = 11	6.33	4.25	1.085-	0.278	لا يوجد فروق دالة إحصائياً
الدرجة الكلية	قبلي / بعدي ن = 11	6.63	3.70	0.476-	0.634	لا يوجد فروق دالة إحصائياً

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الأفكار غير العقلانية.

4- نتائج اختبار الفرض الرابع: ينص على أنه: ((لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة في مقياس التوافق الزواجي بين القياسين القبلي والبعدي)). تم استخدام اختبار ولكوكسن للعينات المترابطة لدلالة الفروق في متوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين كما

هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 10

يوضح الفروق في متوسطات رتب المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس التوافق الزواجي.

مكونات التوافق الزواجي	القياس	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الاتفاق الزواجي	قبلي / بعدي ن = 11	5.50	5.50	1.897-	0.058	لا يوجد فروق دالة إحصائياً
الرضاء الزواجي	قبلي / بعدي ن = 11	5.50	5.50	0.583-	0.560	لا يوجد فروق دالة إحصائياً
التماسك الزواجي	قبلي / بعدي ن = 11	3.67	5.00	0.997-	0.319	لا يوجد فروق دالة إحصائياً
التعبير الزواجي	قبلي / بعدي ن = 11	3.50	6.17	0.073-	0.942	لا يوجد فروق دالة إحصائياً
الدرجة الكلية	قبلي / بعدي ن = 11	5.50	4.36	1.774-	0.076	لا يوجد فروق دالة إحصائياً

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في مقياس التوافق الزواجي.

5– نتائج اختبار الفرض الخامس: ينص هذا الفرض على أنه: ((توجد فروق دالة إحصائياً في مقياس التوافق الزواجي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية)).

تم استخدام اختبار مان – وتني Mann-Whitney-U Test، للعينات المستقلة، والجدول رقم (11) يوضح النتائج المتعلقة بذلك.

جدول 11

يوضح الفروق في متوسطات رتب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتوافق الزواجي.

مكونات التوافق الزواجي	القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الاتفاق الزواجي	الضابطة ن = 11	7.75	77.50	22.500	*0.036	لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية ن = 11	13.25	132.50			
الرضاء الزواجي	الضابطة ن = 11	5.50	55.00	0.000	**0.000	لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية ن = 11	15.50	155.00			
التماسك الزواجي	الضابطة ن = 11	6.30	63.00	8.000	**0.001	لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية ن = 11	14.70	147.00			
التعبير الزواجي	الضابطة ن = 11	7.20	72.00	17.00	*0.012	لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية ن = 11	13.80	138.00			
الدرجة الكلية	الضابطة ن = 11	5.50	55.00	0.000	**0.000	لصالح المجموعة التجريبية
	التجريبية ن = 11	15.50	155.00			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) و(0,01) بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لكل أبعاد مقياس التوافق الزواجي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فعالية البرنامج الإرشادي.

6– نتائج اختبار الفرض السادس: ينص هذا الفرض على أنه: ((لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في مقياس التوافق الزواجي بين القياس البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين) من تطبيق البرنامج)).

تم اختبار ولكوكسن Test Wilcoxon للعينات المترابطة لدلالة الفروق في متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي في مقياس التوافق الزواجي بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 12

يوضح متوسطات رتب المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي في مقياس التوافق الزواجي.

مكونات التوافق الزواجي	القياس	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
الاتفاق الزواجي	بعدي / تتبعي ن = 11	4.50	2.63	0.828-	0.408	لا يوجد فروق دالة إحصائياً
الرضاء الزواجي	بعدي / تتبعي ن = 11	5.50	3.75	1.466-	0.143	لا يوجد فروق دالة إحصائياً
التماسك الزواجي	بعدي / تتبعي ن = 11	2.00	2.67	1.134-	0.257	لا يوجد فروق دالة إحصائياً
التعبير الزواجي	بعدي / تتبعي ن = 11	1.00	2.50	1.069-	0.285	لا يوجد فروق دالة إحصائياً
الدرجة الكلية	بعدي / تتبعي ن = 11	9.50	5.06	1.849-	0.064	لا يوجد فروق دالة إحصائياً

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي، وهذا يدل على فعالية البرنامج واستمراريته.

مناقشة وتفسير النتائج:

سنناقش فيما يأتي النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك في ضوء اتساقها أو تعارضها مع فروض الدراسة ونتائج الدراسات السابقة، بالإضافة إلى ربطها بالأطر النظرية لمفاهيم الدراسة.

أولاً/ مناقشة نتائج الفرض الأول:

والذي ينص على أنه (توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في مقياس الأفكار غير العقلانية بين القياسين القبلي والبعدي) هذه النتيجة تؤكد على فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية في خفض الأفكار والمعتقدات غير العقلانية، بعد أن كانت مرتفعة قبل تطبيق البرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية. خاصة في الجلسات الأولية للبرنامج فقد اتضح أن طريقة تفكيرهم وتعاملهم مع الآخرين لها تأثير سلبي في توافقهم النفسي والأسري، وهي التي تعرضت للجلسات الإجرائية للبرنامج. لذا يمكن إرجاع الزيادة في مستوى الأفكار العقلانية، وتدني الأفكار غير العقلانية للمتدربين، إلى تأثير استراتيجيات وفنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي كالحوار والنمذجة والمناقشة الجماعية وتمثيل الدور، وأسلوب حل المشكلات، والتهيئة لمواجهة الموافقة الضاغطة، وممارسة الاسترخاء، والتخيل. ولا ننسى الدور الكبير الذي يلعبه التعريف بتأثير الانفعالات والمشاعر في حياتنا، ودوره في التفكير والسلوك، وكذلك التدريب على تحويل الأفكار غير العقلانية إلى أفكار عقلانية، برصد الأفكار السلبية وتحليلها، واستبدالها بأفكار إيجابية، عن طريق إعادة البناء المعرفي وتقويمه، وكيفية التفكير بطريقة أكثر عقلانية، كل ذلك له أكبر الأثر في تفنيد ومجابهة الأفكار غير العقلانية، ومن ثم تنمية التوافق الزواجي.

فالبرنامج اعتمد على الفنيات المتكاملة للعلاج (REBT) والتي تشتمل على كل الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية، والتي ساهمت من خلال إدارة الباحث للجلسات مع أفراد المجموعة التجريبية، في الكشف عن المعتقدات غير

العقلانية وأنماط التفكير الخاطئة المسيطرة على انفعالاتهم وسلوكياتهم، وكذلك في دحضها، وتعليمهم أساليب تفكيرية أكثر موضوعية ونسبة غير مطلقة لحل ومواجهة مشكلاتهم الزوجية. في ظل الإرشادي الجمعي لتعزيز السلوكيات المثمرة والإيجابية والتكليف الاجتماعي ومفهوم الذات، والتفاؤل وتحقيق أهداف البرنامج.

فالعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يساعد على تفنيد الأفكار غير العقلانية والمساعدة على تكوين أفكار منطقية، وترميم الجوانب المعرفية للمتدربين في المواقف الجماعية، إذ تتوفر فيها فرصة التفاعل مع الآخرين، والتعلم منهم، والتدريب على تأكيد الذات من خلال الجلسات (الشناوي، 1995).

ويؤيد نتائج هذا الفرض العديد من الدراسات منها دراسة (إبراهيم، 1985)؛ (Kalkan; Ersanli, 2008)؛ (Ahmady et.al, 2009)؛ (البري، 2012)؛ (عبدالقوي، 2013)؛ (Kavitha et.al, 2014).

وكل ذلك لا يتحقق إلا بانتظام أفراد المجموعة التجريبية في جلسات البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي المستخدم في الدراسة وحرصهم على الاستفادة من فنياته.

ثانياً/ مناقشة نتائج الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه (توجد فروق في متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التوافق الزواجي بين القياسين القبلي والبعدي) جاءت هذه النتيجة مؤيدة لأهمية التفكير العقلاني وتأثيره الإيجابي في تحسين وزيادة التوافق الزواجي لدى أفراد المجموعة التجريبية، والذين يعانون من كثرة الخلافات والتنافر مع زوجاتهم قبل تطبيق البرنامج الإرشادي. وهذا ما دلت عليه الدراسات السابقة كدراسة (Moller & Vanzyl, 1991)؛ (Jane & Michael, 2002)؛ (حافظ، 2002)؛ (أبو تركي، 2008)؛ (Serni, 2009)؛ (Cummings, 2011 &

Du Rocher)؛ (قاسم، 2015) ارتباط الأفكار غير العقلانية مع سوء التوافق الزواجي، أو العنف الأسري.

وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي في الدراسة الحالية، كما جاءت بذلك كثير من الدراسات منها دراسة (إبراهيم، 1985)؛ (Kalkan; Ersanli, 2008)؛ (Ahmady et.al, 2009)؛ (البري، 2012)؛ (أبو غالي، 2013)؛ (بدوي و بنيس، 2013)؛ (عبدالقوي، 2013)؛ (Kavitha et.al, 2014)؛ (Najafi et.al, 2015).

إذ يرد النمو في التوافق الزواجي لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى تدريبهم على اكتشاف، ورصد الأفكار والمعتقدات غير العقلانية والأحاديث الذاتية الداخلية السلبية حول الزوجة، والجوانب المختلفة للحياة الزوجية، وتعليمهم دحضها واستبدالها بأفكار أكثر منطقية وواقعية، بعيدة كل البعد عن المبالغة والتهويل والكمالية المطلقة، فالأفكار التي يتبناها الزوجان عن الزواج ومتطلباته وتوقعات أدوارهما في الحياة الزوجية ترتبط بالتوافق الزواجي، فإذا بالغ أحد الشريكين بالدور الذي يقوم به الآخر أو طالب بالكمال والدقة ولم يكن مرناً، ينشأ خلافات وسوء توافق بينهما (Ellis, 1986)؛ (Du Rocher & Cummings, 2011).

فتغيير أساليب التعامل السلبية يتطلب أفكاراً عقلانية تساعد الزوجين على التعايش مع ضغوط الحياة، والتي قد تؤثر على توافقهم الزواجي (قاسم، 2015)، وهذا كان له أثر على مشاعرهم وانفعالاتهم فأصبحوا قادرين على إدارة انفعالاتهم، ومن ثم عدَّل سلوكياتهم، وتوجيهها في التعامل مع زوجاتهم نحو الأفضل، ومن ثم زيادة التوافق الزواجي، بإظهارهم لمشاعر الود والاحترام والتقدير، والثناء للشريك الآخر، متقبلين النقد برحابة صدر، ينظرون بعين الرضا للإيجابيات، ويتغافلون عن السلبيات.

فاهتمام الباحث خلال جلسات البرنامج على عرض الأفكار غير العقلانية التي تساعد على ظهور الخلافات

الزوجية، وتعوق تحقيق التوافق الزواجي. يليه فتح النقاش الجماعي مع الأزواج في المجموعة التجريبية للكشف عن الأفكار غير العقلانية التي يؤمنون بها، وليبينوا دواعي التمسك بها، وبعدها يُبين الباحث آثارها السلبية في حياتهم الزوجية، والبديل العقلاني الإيجابي لها، بالاستعانة بآراء أعضاء الجماعة الإرشادية، وفنيات البرنامج السلوكية والمعرفية والانفعالية الشاملة والمتنوعة المعتمدة على العلاج (REBT) الذي يساعد المتدرب في تحديد الرابط بين المعتقدات غير العقلانية وانفعالاته السلبية، ومن ثم سلوكه السلبي، وثم مهاجمة تلك المعتقدات وتفنيدها وإدراك قيمة المعتقدات العقلانية البديلة ومن ثم الأخذ بها في المواقف الحياتية والأحداث التفاعلية الزوجية وصولاً إلى الرضا والسعادة الزوجية.

فالعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي هو علاج تعليمي إقناعي، يعلم الأفراد أن نمط تفكيرهم تجاه المواقف والأحداث الحياتية، هي السبب في الاضطرابات النفسية التي يعانون منها. وإذا تم تعديل أساليب تفكيرهم بحيث تصبح أكثر عقلانية، فسيحققون التوازن والاطمئنان النفسي والانفعالي (الشناوي، 1995)؛ (عبد الله، 2008).

فقد أكد الداهري (2008) أن من عوامل النجاح في الحياة الأسرية المرونة والعقلانية في التفكير والبعد عن الجمود الفكري، فالزوجان قادران على التعبير عن رأيهما بكل ثقة بعيداً عن السخرية أو النقد القاسي، الأمر الذي يساعد ذلك في حل ما يواجه الأسرة من مشاكل.

ثالثاً/ مناقشة نتائج الفرض الثالث والرابع:

واللذان ينصان على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات رتب المجموعة الضابطة في مقياسي الأفكار غير العقلانية والتوافق الزواجي بين القياسين القبلي والبعدي).

يُفسر الباحث هذه النتيجة بأن أفراد المجموعة الضابطة للدراسة الحالية يعانون من ارتفاع ملحوظ في مستوى المعتقدات غير العقلانية، وسوء في التوافق الزواجي، كما بدأ ذلك من المقياسين المستخدمين في الدراسة الحالية، وفي ظل عدم تعرضهم لأي تدخلات إرشادية أو علاجية لمواجهة ذلك القصور، في مظاهر سوء التوافق في الحياة الزوجية وما يعترض ذلك من ضغوط نفسية على الزوج والشعور بالعجز أمام مواجهة وحل المواقف الحياتية الصعبة، فقد استمر أفراد هذه المجموعة على وضعهم السابق، فالأفكار الإيجابية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتوافق الزواجي، ومهارة مواجهة المشكلات، وحلها والشعور بالرضا والسعادة كما جاءت بذلك معظم الدراسات كدراسة (Jane & Michael, 2002)؛ (أبو تركي، 2008)؛ (بدوي و بنيس، 2013)؛ (Burleson & Denton, 2014)؛ (قاسم، 2015) وهذا يثبت فعالية البرنامج المُعد بفنياته المختلفة في تنمية التوافق الزواجي عن طريق تعديل الأفكار غير العقلانية.

ونتائج هذا الفرضين جاءت مؤيدة لبعض الدراسات كدراسة (إبراهيم، 1985)؛ (Ahmady et.al, 2009)؛ (البري، 2012)؛ (أبو غالي، 2013)؛ (عبدالقوي، 2013)؛ (Kavitha et.al, 2014)؛ (Najafi et.al, 2015)، التي اهتمت بتنمية التوافق الزواجي عن طريق استخدام العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.

كما أن عدم تلقي أفراد المجموعة الضابطة لأي دعم ومساندة اجتماعية أدى إلى بقاء المستوى غير المقبول من المعتقدات السلبية التي أثرت سلبياً على انفعالاتهم وسلوكياتهم، مما مهد إلى انخفاض التوافق الزواجي لديهم، وهذا ما ربطت به دراسة (قاسم، 2015) التي وجدت علاقة بين الأفكار الإيجابية المستمدة من المرجعيات الجماعية وتحسن التوافق الزواجي.

فانعدام التدريب على مجابهة تلك الأفكار غير العقلانية المتعلقة بالحياة الزوجية، وتفنيدها ودحضها واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية، وأيضاً على التعرف على عوائق التوافق الزواجي، والتدريب على بعض المواقف المسببة

لسوء التوافق في الحياة الزوجية. جعل أفراد المجموعة الضابطة يستمرون في معاناتهم من سلبية الأفكار غير العقلانية واضطرابات سوء التوافق الزواجي. لذا لم تظهر فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي في متوسطات درجاتهم.

ثالثاً/ مناقشة نتائج الفرض الخامس:

والذي ينص على أنه (توجد فروق دالة إحصائياً في مقياس التوافق الزواجي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية). وهذه النتيجة منطقية بناء على أن الأزواج في المجموعة التجريبية قد شاركوا في التدريب على الفنيات الداعمة المعرفية والانفعالية والسلوكية المتنوعة للبرنامج الإرشادي، الذي يهدف أساساً إلى تحسين التوافق الزواجي عن طريق تعديل الأفكار غير العقلانية إلى أفكار عقلانية وممارستها في أثناء مواقف حياتهم الزوجية.

فمن المتوقع تفوقهم على الأزواج في المجموعة الضابطة في ذلك، لأنهم لم يتلقوا أية برامج علاجية، أو تدريبية، أو دعم اجتماعي.

وجاءت هذه النتيجة متسقة مع العديد من الدراسات التي فحصت أثر المعالجة شبه التجريبية للأفكار غير العقلانية على التوافق الزواجي استناداً على استراتيجيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي كدراسة (إبراهيم، 1985)؛ (Ahmady et.al, 2009)؛ (البري، 2012)؛ (أبو غالي، 2013)؛ (عبدالقوي، 2013)؛ (Kavitha et.al, 2014)؛ (Najafi et.al, 2015) والتي توصلت إلى وجود فروق في مستوى المعتقدات غير المنطقية ودرجة التوافق الزواجي بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي.

مما يؤكد الأثر الإيجابي للبرامج الإرشادية على تنمية الأفكار العقلانية ومن ثم تحقيق مستوى مقبول في مظاهر وأبعاد التوافق الزواجي.

كل ذلك يؤيد فعالية البرنامج المُعدّ في الدراسة الحالية في المساهمة في تعديل البناء المعرفي للأزواج وتهيئتهم للمشاركة في مواقف التفكير العقلاني، والتفاعل الاجتماعي الإيجابي، وربطه بالشعور بالارتياح والكفاءة وقيمة الذات.

ومن ثم تعميم الأنماط المثلى للتفكير والتعامل على المواقف الحياتية المختلفة في البيئة الخارجية بطريقة منظمة.

رابعاً/ مناقشة نتائج الفرض السادس:

والذي ينص على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التوافق الزواجي بين القياس البعدي والتتبعي ((بعد مرور شهرين)) من تطبيق البرنامج). ولمعرفة حجم تأثير البرنامج ومدى انتقال أثر التدريب والحفاظ عليه على المدى البعيد تم إجراء القياس التتبعي للأزواج في المجموعة التجريبية بعد شهرين من القياس البعدي، فأظهرت النتائج أن درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي مقاربة إلى حد ما مع درجاتهم في القياس البعدي، والذي عن طريقها ثبت استمرار تطور التأثيرات الإيجابية في ذواتهم وتصرفاتهم وتصوراتهم للآخرين والبيئة المحيطة.

مما يشير إلى ثبات التحسن في التوافق الزواجي لدى الأزواج في المجموعة التجريبية، ويدل على فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تحسين الأفكار العقلانية وزيادة مستوى التوافق الزواجي.

ويرى الباحث أن ذلك أمراً متوقعاً في ضوء ما يتضمنه البرنامج الإرشادي من فنيات واستراتيجيات، والتدرج في التدريب على مضامينها والأنشطة المختلفة في جميع جلسات البرنامج، بالإضافة إلى انتقاء الفنيات المناسبة وملائمتها لأهداف كل جلسة، كل ذلك له دور في التغيير الإيجابي الجذري لمعتقدات الأزواج المشاركين في المجموعة التجريبية، وأدت إلى استمرارية التعلم والتغيير في الأفكار والمشاعر والسلوكيات.

ويؤيد ذلك (Ellis, 1991)؛ (عبدالقوي، 2013) في استمرار أثر فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بتوظيفها في الأحداث الحياتية المختلفة.

فالعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لا يقوم على مجرد إزالة الأعراض بل يسعى إلى إعادة البناء المعرفي لدى الأزواج بشكل دائم ومستمر وتبني فلسفة جديدة للحياة قائمة على التفكير الإيجابي، من خلال استبدال الأفكار غير العقلانية بأفكار أكثر منطقية، مما يساعد على تحقيق التوافق الزواجي، والاجتماعي، والشعور بالصحة النفسية.

التوصيات:

1- الاهتمام بالتربية العقلانية بضمها للمناهج الدراسية، لدورها في الحد من الاضطرابات النفسية والسلوكية.

2- إقامة البرامج الإرشادية التي تستند على فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في مراكز الإرشاد الأسرية، والاجتماعية، لأثرها البالغ في علاج الكثير من المشكلات التربوية، والأسرية، والاجتماعية.

3- عقد دورات للأخصائيين والمرشدين النفسيين لتدريبهم على استخدام فنيات العلاج العقلاني الانفعالي.

4- توجيه الحالات التي تصل للمحاكم الشرعية في قضايا الطلاق أو العنف الأسري وغيرها إلى حضور الزوج والزوجة لدورة تدريبية خاصة في الإرشاد الأسري.

البحوث المقترحة:

1- إجراء دراسات مسحية على طلاب المرحلة الثانوية والجامعية لكشف أهم الأفكار غير العقلانية، ومن ثم تصميم البرامج الإرشادية التي تساعد في علاجها.

2- فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في الحد من العنف الأسري.

3- التنبؤ بدرجة استقرار الحياة الزوجية عن طريق مستوى الأفكار العقلانية لدى المقبلين على الزواج.

4- فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيف اضطرابات ما بعد الصدمة.

المراجع:

إبراهيم، علي إبراهيم (1985): *فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في توافق الحياة الزوجية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

أبو تركي، مريم إبراهيم (2008): *علاقة التفاؤل بالرضا عن الحياة والتوافق الزواجي لدى الأزواج والزوجات في فلسطين*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

أبو غالي، عطاف محمود (2013): فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تحسين التوافق الزواجي لدى عينة من الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع (38)، ج (1)، ص ص 137-166.

البري، مرة عبد القادر (2012):*فاعلية برنامج في الإرشاد العقلاني الانفعالي في توافق الحياة الزوجية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، مصر.

الداهري، صالح حسين (2008): *أساسيات الإرشاد الزواجي والأسري*، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الشربيني، زكريا أحمد (2005): الأفكار العقلانية وبعض مصادر اكتسابها على عينة من طالبات الجامعة، *مجلة دراسات نفسية*، مج (15)، ع (4)، ص ص 531-567.

الشمراني، عبد الله سالم (2016): *شدة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى المعلمين والمعلمات*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الشناوي، محمد محروس (1995): *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*، القاهرة: دار غريب.

الصغير، صالح محمد (2008): *التوافق الزواجي في المجتمع السعودي*، الرياض، وزارة الشؤون الاجتماعية: المركز الوطني للدراسات والتطوير الاجتماعي.

العنزي، فرحان سالم (2009): *دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.

القواسمي، هالة عبد الحليم (1995): *العلاقة بين التوافق الزواجي والأفكار غير العقلانية لدى مجموعات من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مدينة أربد*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن.

بدوي، ولاء وبنيس، نجوى (2013): فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لخفض القلق وتحسين أساليب مواجهة المشكلات لدى الزوجات المعنفات بمنطقة عسير، *مجلة الإرشاد النفسي*، مصر، ع (35)، ص ص 148-186.

جرادات، عبد الكريم محمد (2006): العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات غير العقلانية لدى الطلبة الجامعيين، *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، مج (2)، ع (3)، ص ص 143-153.

حافظ، رضا فاروق (2002): *بعض الأفكار غير العقلانية السائدة لدى الزوجان وعلاقتها بمستوى التوافق الزواجي بينهما*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المينا، مصر.

حمدان محمد زياد (2006): *زواج سليم لبناء أسرة سليمة مع صيانة وتعزيز الاستقرار الأسري*، دمشق: دار التربية الحديثة.

عبد الله، هشام إبراهيم (2008): *العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أسس وتطبيقات*، ط (1)، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبدالقوي، رانيا الصاوي (2013): فاعلية برنامج إرشادي انفعالي لخفض الضغوط النفسية والأفكار غير العقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، ع (11)، ص ص 1-30.

قاسم، أماني محمد (2015):الأفكار الإيجابية لخبرات الزوجين وعلاقتها بالتوافق الزواجي، *مجلة الخدمة الاجتماعية*، مصر، ع (53)، ص ص 175-219.

كفافي، علا الدين (2012): *الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي*، ط (1)، القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانياً / المراجع الأجنبية:

Abd Alkawy, Rania (2013). The effectiveness of heuristic emotive program in decreasing of the psychological stress and irrational ideas and improving of life satisfaction level in students of Tabouk University, *Psychological and Educational studies Journal*, V. (11), PP 1-30.

Abu-Ghally, Attaf (2013). The effectiveness of heuristic rational emotive program in improvement of the marital harmony among a sample of married students in University of Al-Aqsa, *Arab studies in Education and Psychology Journal*, V. (38), N (1), PP 137-166.

Abu-Turki, Mariam (2008). The relationship of optimism with life satisfaction and marital harmony between husbands and wives in Palestine, Unpublished PhD thesis, Amman Arab University, Amman.

Ahmady, K., Karami, G., Noohi, S., Mokhtari, A., Gholampour, H., Rahimi, A (2009): The Efficacy of Cognitive Behavioral Couple's Therapy (CBCT) on Marital Adjustment of PTSD–diagnosed Combat Veterans, *Europe's Journal of Psychology*, V. (5), N. (2), PP 31-40.

Al Barry, Marrah (2012). *The effectiveness of a program in the heuristic rational emotive in the marital harmony*, Unpublished PhD thesis, College of Literature, Ain shams University, Egypt.

Al Enazy, Farhan (2009). *The role of thinking methods and the criteria of partner selection and some demographic variables in achieve the level of marital harmony among a sample of Saudi society*, Unpublished PhD thesis, Umm Al Qura University.

Al Qwasmy, Halah (1995). *The relationship between the marital harmony and irrational ideas among a group of teachers in the governmental schools in Irbid City*, Unpublished PhD thesis, Faculty of Education and Arts, Yarmouk University, Jordan.

Al Shamrany, Abdu-Allah (2016). *Intensity of social networking sites use and its relationship with the marital harmony among teachers*, Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Al sherbeny, Zakaria (2005). The rational ideas and some sources of acquisition in a sample of university students, *Psychological studies Journal*, V. (15), N. (4), PP 531-567.

Badawy, Walaa Wabanees, Nagwa (2013). The effectiveness of heuristic rational emotive behavior program in decreasing anxiety and improving of facing problems methods in battered wives in Asir region, *Psychological heuristic Journal*, Egypt, V. (35), PP148-186.

Burleson, B. ; Denton, W. (2014): The Association Between Spousal Initiator Tendency and Partner Marital Satisfaction: Some Moderating Effects of Supportive Communication Values, *The American Journal of Family Therapy*, V. (42), PP 141-152.

Du Rocher, S.; Cummings, E (2011): The impact of marital conflict and marital violence on mental and emotional security and social adjust- ment and rational thoughts, *Journal of Abnormal Child Psychology*, V.(35), N.(4),PP 627-639.

Ellis, A. (1986): Rational emotive therapy applied to relationships therapy, *Journal of Rational Emotive Behavior Therapy,* N. (4), PP 14–21.

Ellis, A. (1991): *Abrief introduction to Rational Emotive Behavior Therapy* (REBT) .Carol Publishing group, New York.

Ellis, A. (1994): *Reason and emotion in psychotherapy revised*, Secaucus, New Jersy, Citadel.

Ellis, A. (2001): Overcoming Destructive Beliefs, Feelings, and Behaviors: New Directions for Rational Emotive Behavior Therapy, Prometheus Books.

Ellis, A., & Lega, L. (2001). Rational-Emotive Behavior Therapy (REBT) in the new millennium: Across-cultural approach, *Journal of Rational Emotive & Cognitive Behavioral Therapies*, 19(4), 203-224.

Garadat, Abd lkareem (2006). The relationship between self-assessment and irrational trends in university students, *Jordanian Journal of Educational Sciences*, V. (2), N. (3), PP 143-153.

Hafez, Reda (2002). *Some irrational ideas that prevailing among husbands and wives and its relationship with the level of marital harmony between them*, Unpublished PhD thesis, College of Literature, Minya University, Egypt.

Ibrahim, Ali (1985). The effectiveness of rational emotive therapy in the marital harmony, Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Minya University, Egypt.

Jane, A.; Michael, B. (2002): Marital Adjustment and Irrational Beliefs, *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, V.(20), N.(1), PP3-13

Kalkan, M.; Ersanli, E.(2008):The Effects of the Marriage Enrichment Program Based on the Cognitive-Behavioral Approach on the Marital Adjustment of Couples, *Journal Educational Sciences: Theory and Practice*, V.(8), N.(3), PP 977-986.

Kavitha,C.; Rangan, U. & Nirmalan, P. (2014): Quality of Life and Marital Adjustment after Cognitive Behavioural Therapy and Behavioural Marital Therapy in Couples with Anxiety Disorders, *Journal of Clinical & Diagnostic Research*. Aug2014, V.(8), N.(8),PP 1-4.

Moller A., Van Zyl P., (1991): Relationships beliefs, interpersonal perception and marriage adjustment, *Journal of Clinical Psychology*, N. (47), PP 28–33.

Najafi, M, : Soleimani, A. & Ahmadi,K. (2015): The Effectiveness of Emotionally Focused Therapy on Enhancing Marital Adjustment and Quality of Life among Infertile Couples with Marital Conflicts, *International Journal of Fertility & Sterility*, V.(9), N.(2), PP 238-246.

Qassem, Amany (2015).The positive ideas for husbands and wives experiences and its relationship with the marital harmony, *Social Service Journal*, Egypt, V. (53), PP 175-219.

Serni, T.(2009): The impact of the family environment and domestic vio- lence in the adaptation and despair and irrational thoughts when British women, *Journal of Family Violence*, V.(70), N. (3), PP 3-15.

Sinha, S. & Mukerjee, N. (2007): Analysis Martial adjustment and space orientation, *The journal of social Psychology*, V.(5), PP 633-639.

The effectiveness of a psychological counseling program in modifying the irrational ideas to increase marital adjustment among a sample of couples in Riyadh city.

Abdullah Abdul Aziz M. Almunahi

College of Science and Humanities Studies- hrmla - University shaqra

Submitted 16-10-2016 and Accepted on 25-12-2016

Abstract:The current study aims to design a psychological counseling program based on rational emotive behavioral therapy to modify irrational ideas and its impact in improving marital adjustment among couples in Riyadh. This study also examined the extent and effectiveness of the counseling program after two months of its application. There were 22 couples participated in this study, their age ranged between (27-46) years they divided equally into two groups (experimental and control group). The Standard irrational ideas and marital adjustment scales were applied to the two groups (Pre and post), however, the Indicative Program only applied to experimental group. The study revealed that there was significant differences in the mean scores of the experimental group (pre and post) in the Standard irrational thoughts and marital adjustment for the post measurement, as well as in marital adjustment between the experimental group and the control group in the post measurement for the experimental group. The study also revealed a lack of statistically significant differences in the mean scores of the experimental group in marital adjustment between the pre and post measurements.

Key words: Rational Emotive Behavioral therapy, Irrational Thoughts, Marital Adjustment, Family disputes

أثر العلاج بالحركة في تخفيف شدة أعراض اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة وتحسين سرعة المعالجة لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية

محمد سيد سعيد سليمان

كلية التربية والآداب– جامعة الحدود الشمالية

قدم للنشر 1438/3/29هـ - وقبل 13 /6/ 1438هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر التمارين البدنية المتمثلة في الرياضة الذهنية من خلال التدريب الحركي في التخفيف من شدة أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (اللانتباهية، فرط الحركة، الاندفاعية)، وفي تحسين سرعة المعالجة لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، تكونت عينة الدراسة من (23) طالباً في الصفوف الدراسية من الثاني وحتى السادس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى عينتين: تجريبية (12) طالباً، وضابطة (11) طالبًا، استخدم الباحث ثلاث أدوات للدراسة شملت: قائمة التعرف على اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ، مقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، اختبارات سرعة المعالجة، حركات الرياضة الذهنية. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، أشارت نتائج الدراسة إلى : وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد تشتت الانتباه لصالح المجموعة التجريبية، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعدي الفرط الحركي والاندفاعية ، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبارات سرعة المعالجة والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في بعد تشتت الانتباه والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد فرط الحركة والاندفاعية، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبارات سرعة المعالجة والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية : النشاط البدني، سرعة معالجة المعلومات، تشتت الانتباه، فرط الحركة، الاندفاعية.

المقدمة

يعد اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة ADHD من بين الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعًا لدى الأطفال، إذ يعدُّ اضطراباً سلوكياً عصبياً يتصف بمستويات غير ملائمة من اللانتباهية والاندفاعية والنشاط الزائد، ويؤثر هذا الاضطراب في 3-7% من الأطفال في سن المدرسة، وينتشر بين الإناث و الذكور بمعدل يتراوح بين 3:1 الى 9:2 (American Academy of Pediatrics ,2011).

وأصبح مثل هذا الاضطراب محط اهتمام الباحثين والمربين والقائمين على تربية الطفل، نظراً للآثار السلبية التي يحدثها في الطفل على المستوى الاجتماعي والانفعالي والمعرفي والصحي والأسري (Birnbaum,Kessler&lowe,2005)، وهذه الآثار السلبية ناتجة عن الإفراط في الحركة المصحوب بالسلوك الاندفاعي، بالإضافة إلى نقص الانتباه مما يؤدي إلى التعرض لكثير من المواقف الصعبة أو الخطرة دون تفكير، فضلاً عما يسببه هذا الاضطراب من عبء مالي للأنظمة المدرسية والأسرية والصحية الحكومية، إذ يتطلب مواجهة السلوكيات المزعجة الناتجة عنه، زيادة الحاجة إلى تقديم خدمات تعليمية مختلفة، مثل البرامج التربوية الفردية والإرشاد والتقويم التربوي.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن التكلفة المالية الطبية السنوية للأطفال ذوي هذا الاضطراب أعلى من مثيلتها لدى الأطفال العاديين (Guevera, Lozano, Wickizer, Mell & Gephart, 2001; Swensen, Birnbaum, Secnik, Marynchenko, Greenberg &Claxton,2003).

وتستخدم برامج علاجية عديدة تتنوع بين الدوائية والسلوكية لعلاج هذا الاضطراب. إذ يمثل العلاج بالأدوية المنشطة الطريقة الأكثر شيوعًا لعلاج الأعراض الأساسية لهذا الاضطراب، فهذه الأدوية الفعالة تخفف أعراض الاضطراب عن طريق تأثيرها في أنظمة موصلات عصبية خاصة specific neurotransmitter systems مثل النورابنفرين (NE) والدوبامين (DA) والمرتبطة بالكاتيكولامين المرتبط بالدوائر العصبية بمنطقة القشرة تحت الجبهية fronto-subcortical. ورغم ذلك فإن ما يقرب من 30 % من الأطفال لا تستجيب للعلاج الدوائي، أو غير قادرين على تحمل الآثار الجانبية المصاحبة له مثل الأرق وفقدان الشهية وتأخر النمو والصداع وآلام البطن وفقدان الوزن والتشنجات اللاإرادية (Connor,2006;Wigal,Emmerson,Gehricke&Galassetti,2013; Clavenna & Bonati, 2014).

وأشارت دراسة (Biederman, Monuteaux, Spencer,Wilens& Faraone,2009) أن الأطفال ذوي اضطراب ADHD أكثر عرضة لمشاكل تعاطي المخدرات لما لهذه الأدوية المنشطة من تأثيرات بيولوجية ينتج عنها تعلق بدني بها، علاوة على أن فوائد هذه الأدوية المحفزة Stimulant medication لا تمتد لمدى زمني طويل (Hnshaw&Arnold,2015;Vysniauske,Verburgh,O-osterlaan&Molendijk,2016)، كما أن فعاليته محدودة بفترة الإدارة النشطة للدواء (Chronis, Jones&Raggi,2006;Pelham&Fabiano,2008)

وتعدُّ التدخلات السلوكية مثل برامج التدريب السلوكي للوالدين، والإدارة السلوكية للطلاب في الصف من المداخل المستندة إلى أدلة تجريبية (Pelham&Fabiano,2008)، ورغم أنها تتسبب في حدوث تقدمٍ في بعض المجالات المحددة والتي لا يصلح لها العلاج الدوائي إلا أن هذا التقدم يعب استمراره بعد انتهاء فترة التدخل السلوكي (Chronis,et al., 2006)، أكثر من ذلك التدخلات السلوكية صعبة نسبياً في التنفيذ ومكلفة من حيث النفقات المالية والزمنية، كما أنها قد تكون أقل فعالية من الأدوية (MTA Cooperative Group,1999) وتشكل عبئاً ثقيلاً على القائمين على تنفيذها كالمعلمين والوالدين، كما تتطلب التزاماً طويل الأمد للحفاظ على مستويات عالية من الدقة والشدة

(Chronis,Fabiano,Gnagy,Wymbs,Burrows-MacLean & Pelham, 2001).

وإذا أخذنا في الاعتبار الطبيعة المزمنة، ونسبة الانتشار لهذا الاضطراب، وقيود وسلبيات العلاجات التقليدية؛ فإن الحاجة تظهر إلى مدخل يمكن استخدامه كمدخل بديل أو مساعد للعلاجات الحالية. وتبرز ممارسة الرياضة البدنية كمدخل واعد، إذ إن نتائج الدراسات المتنوعة السلوكية والمعرفية العصبية neurocognitive والفسيولوجية والتصوير العصبي neuroimaging تشير إلى أن ممارسة التمارين البدنية لا تحسن فقط أعراض اضطراب ADHD ولكن تمتد إلى الآليات الفسيولوجية الأساسية وربما تؤدي إلى تغيير مسار تطور الدماغ (Berwid & Halperin, 2012).

وقد أشار (Chang, Hung, Huang, Hatfield& Hung,2014)، إلى أن ممارسة التمارين البدنية لها تأثيرات مماثلة كتلك الناتجة عن العلاج الدوائي، وهذا ما أكده Cooper(1973) من أن ممارسة التمارين البدنية يزيد من تركيزات الموصلات العصبية للكاتيكول أمين والمتمثلة في النورابنفرين (NE) والدوبامين (DA)، وهذا ما توصلت إليه دراسة (Tantillo, Kesick, Hynd & Dishman, 2002) والتي استخدمت مقاييس غير مباشرة (معدلات طرفة العين العفوية واستجابة طرفة العين المفاجأة الصوتية) لتقييم الاستجابة المنشطة والمحررة للدوبامين dopaminergic response والناتجة عن ممارسة ذوي اضطراب ADHD للتمارين البدنية ، إذ أشارت إلى زيادة مستويات الدوبامين عقب ممارسة التمارين البدنية.

وهدفت دراسة (Bergum,2013) إلى تقليل سلوكيات أعراض اللانتباهية وفرط الحركة لدى (51) طالباً من طلاب الصف الرابع الابتدائي عن طريق استخدام التمارين البدنية المستندة إلى الرياضة الذهنية من خلال التدريب الحركي، وتوصلت إلى وجود أثر لممارسة التمارين البدنية في تحسين اللانتباهية فقط، في حين هدفت دراسة عيسى (2012) إلى التعرف على أثر ممارسة التمارين البدنية المستندة إلى الرياضة الذهنية عن طريق التدريب الحركي في التخفيف من تشتت الانتباه وفرط الحركة وتحسين الأداء التعليمي لدى أطفال (8–12) سنة، وتوصلت إلى وجود أثر دال لممارسة التمارين الرياضية في التخفيف من أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة وتحسين الأداء التعليمي لدى عينة الدراسة.

أما دراسة الشريفين وفرح (2012) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على التمارين البدنية المستندة إلى الرياضة الذهنية من خلال التدريب الحركي في خفض مستوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، فقد أشارت نتائجها إلى أن مستوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أقل بشكل دال إحصائياً مما لدى أفراد المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة (Medina,Netto& Muszkat,2009) إلى الكشف عن أثر التمارين البدنية عالية الشدة (الجري لمدة 30 دقيقة بسرعة) في الانتباه المتواصل لدى الأطفال الذكور ذوي اضطراب ADHD، وأشارت نتائجها إلى وجود زيادة دالة في الانتباه المتواصل بعد ممارسة النشاط البدني.

وكشفت دراسة (Baker,2005) عن أثر بعض التمارين البدنية المستندة إلى الرياضة الذهنية من خلال التدريب الحركي في تقليل سلوكيات اضطراب ADHD لدى (20) طالباً بالصفين الأول والثاني الابتدائي من ذوي الاضطراب، إذ أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية على مقياس كونرز لتقديرات المعلمين عن اضطراب ADHD لصالح المجموعة التجريبية.

في حين هدفت دراسة (Gapin,Labban& Etnier, 2011) إلى الكشف عن العلاقة بين النشاط البدني وأعراض اضطراب ADHD، وتوصلت إلى حدوث تحسن في الانتباه ونقص في الأعراض الدالة على فرط الحركة/ الاندفاعية لدى الأطفال ذوي هذا الاضطراب.

مما سبق يتضح أن ممارسة التمارين البدنية بمختلف أشكالها يُعد ذا جدوى للأطفال ذوي اضطراب ADHD، فضلاً عن المزايا الأخرى لهذه التمارين والمتمثلة في إمكان دمج هذه التمارين البدنية في روتين الطفل اليومي للطفل بسهولة حتى في حالة استخدام برامج التدخل الأخرى (مثل: العلاج الدوائي أو العلاج المعرفي السلوكي)،كما أن ممارستها تحد من تفاقم بعض المشاكل الصحية مثل الوزن الزائد والسمنة والتي تعدُّ شائعة لدى هؤلاء الأطفال (Cortese et al., 2008)، وتؤدي ممارستها أيضاً إلى تحسين الوظائف الانفعالية والاجتماعية، يضاف إلى ذلك تأثيرها الإيجابي في الوظائف المعرفية (Ahn&Feweda,2011;Biddle&Asare,2011;Dunn&Weintraub,2008)

وتُعدُّ سرعة المعالجة واحدة من الوظائف التنفيذية، والتي تشير نتائج العديد من الدراسات إلى قصورها لدى الأطفال ذوي اضطراب ADHD، إذ يعانون من بطء في سرعة معالجة المعلومات عند مقارنتهم بأقرانهم من العاديين (Sergeant, 1988; Kaufman, 1994; Calhoun & Mayes, 2005; Rucklidge,2006; Shanahan, Pennington, Yerys, Scott, Boada, Willcutt, et al.,2006; Mayes& Calhoun, 2007a; Mayes & Calhoun, 2007b; Jacobson, Ryan, Martin, Ewen, Mostofsky, Denckla & Mahone, 2011; Karalunas, Huang - Pollock & Nigg, 2012; Nikolas & Nigg, 2013)

كما تلعب سرعة المعالجة دوراً مهماً في التنبؤ بالأداء في العديد من المهام المعرفية، إذ أشارت نتائج الدراسات إلى ارتباط سرعة المعالجة بزيادة سعة الذاكرة العاملة، وتحسين مهارات الاستدلال الرياضي، وزيادة دقة حل المسائل الحسابية واللفظية (Fry&Hale,1996;Kail&Hall,1999;Kail&&Ferrer,2007)،

والمهارات القرائية مثل الطلاقة القرائية والفهم القرائي (Benson,2007). وقد أوضح (Deary,2001) أن سرعة المعالجة العالية تؤدي إلى الأداء المرتفع في الوظائف المخية الأساسية، وتخلق عمليات معرفية عالية مثل الإبداع. كما أوضح (Neubauer&Fink,2005) أن سرعة المعالجة والذكاء السيال والإبداع ترتبط فيما بينها ارتباطاً دالاً ومرتفعاً.

لذلك مما تقدم فإن البحث الحالي يهدف إلى تحسين سرعة المعالجة لدى ذوي اضطراب ADHD. وقد تعددت التدخلات العلاجية لتحسين سرعة المعالجة لدى الأطفال ذوي هذا الاضطراب. ويأتي العلاج الدوائي في مقدمة هذه التدخلات لما له من تأثير إيجابي في تحسين بعض الوظائف التنفيذية مثل الذاكرة العاملة وكف الاستجابة وسرعة معالجة المعلومات، غير أن هذا التأثير رغم فعاليته لا يستمر تأثيره لمدى زمني طويل (Hinshaw&Arnold,2015;Vysniausk,Verburgh,Oosterl-aan&Molendijk,2016).

وأشارت بعض الدراسات الأجنبية إلى فعالية ممارسة التمارين البدنية في تحسين بعض الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي هذا الاضطراب. فقد هدفت دراسة (Gapin& Etnier,2010) إلى الكشف عن العلاقة بين ممارسة التمارين الرياضية والوظائف التنفيذية لدى ذوي ADHD، وأشارت النتائج إلى أن النشاط البدني المتوسط والعالي الشدة (المشي لمدة 15 دقيقة، المشي لمدة 30 دقيقة بسرعة) يُعدُّ منبئاً قوياً بالأداء على مهمة برج London والتي تقيس القدرة على التخطيط. وكشفت دراسة (Tette,2003) عن أثر التمارين البدنية في الوظائف التنفيذية لدى (28) طالباً من ذوي اضطراب ADHD، إذ توصلت إلى أن طلاب المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً دالاً في الوظائف التنفيذية، كما توصلت دراسة (Vysniauske, Verburgh, Oosterlaan & Molendijk, 2016)،

إلى وجود أثر دال لممارسة التمارين البدنية في الوظائف التنفيذية والمهارات الحركية لذوي اضطراب ADHD، إذ بلغت قيمة حجم الأثر (0.627)، وأكدت دراسة (Gawrilow,Stadler,langguth,Nau-mann&Boeck,2016) إلى حدوث تحسن دال في بعض الوظائف التنفيذية (كف الاستجابة) لدى ذوي اضطراب ADHD نتيجة ممارسة التمارين البدنية متوسطة ومرتفعة الشدة. وهدفت دراسة (Ziereis&Jansen,2015) إلى الكشف عن أثر ممارسة التمارين البدنية في تحسين الأداء المعرفي (الذاكرة العاملة، الأداء الحركي) لدى (43) طفلاً من ذوي اضطراب ADHD، إذ أشارت النتائج إلى حدوث تأثير إيجابي في الأداء المعرفي نتيجة ممارسة التمارين البدنية لفترة طويلة.

وأظهرت دراسة (Piepmeier,Shih,Whedon, Williams, Davis, Henning ,Park,Calkins&Etnier,2015) حدوث تحسن في سرعة المعالجة وكف الاستجابة لدى (32) مراهقاً من ذوي اضطراب ADHD نتيجة ممارسة التمارين البدنية لمدة قصيرة، في حين لم يحدث أي تحسنٍ في التخطيط. وتوصلت دراسة (Verret,Guay,Berthiaume,Gardiner& Béliveau,2012) إلى حدوث تحسن في مستوى معالجة المعلومات لدى (21)طفلاً من ذوي اضطراب ADHD نتيجة برنامج حركي لممارسة التمارين البدنية متوسطة وعالية الشدة لمدة (10) أسابيع.

مما سبق يتضح للباحث فعالية ممارسة التمارين البدنية في تحسين بعض الوظائف التنفيذية مثل سرعة المعالجة لدى ذوي اضطراب ADHD مما يمثل دعماً ومبرراً لإجراء هذا البحث الحالي.

وقد تنوعت التمارين البدنية المستخدمة في الدراسات التدخلية للأطفال ذوي هذا الاضطراب بين المشي، والجري، والقفز، والرقص، واليوجا، والرياضة الذهنية عن طريق التدريب الحركي، ويستند البحث الحالي إلى تمارين الرياضة الذهنية من خلال الحركة لانسجامها مع الروتين المدرسي اليومي إذ يمكن دمجها في تمارين طابور الصباح لمدة تصل إلى 20 دقيقة.

مشكلة البحث

أشارت أدبيات البحث إلى التأثيرات السلبية لاضطراب تشتت الانتباه/فرط الحركة في مختلف النواحي الأكاديمية، الاجتماعية، السلوكية، والمادية، (Birnbaum et al.,2005;Guevera et al.,2001;Swensen et al.,2003)،

مما استوجب من الباحثين التصدي لهذه المشكلة. وقد أدى ذلك إلى ظهور مداخل علاجية عديدة تنوعت بين العلاج الدوائي والسلوكي ، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى الآثار السلبية الناتجة عن استخدام العلاج الدوائي في علاج هذا الاضطراب (Conner,2006;Wigal et al.,2013;Clavenna&Bonati,2014;Biederman et al.,2009;Hinshaw&Arnold,2015;Vysniauske,et al.,2016;Chronis,et al.,2006;Pelham&Fabiano, 2008)، كما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى مساوىء التدخلات السلوكية كمدخل علاجي لهذا الاضطراب (Chronis et al.,2006;MTA Cooperative Group,1999;Chronis et al.,2001).

لذا ظهرت الحاجة إلى مدخل علاجي يتفادى الآثار السلبية الناتجة عن استخدام المداخل الدوائية والسلوكية، ومن هنا برز مدخل ممارسة التمارين البدنية كمدخل واعد، إذ إن نتائج الدراسات المتنوعة المصادر تشير إلى أن ممارسة التمارين البدنية لا تحسن فقط أعراض اضطراب ADHD ولكنها تمتد إلى الآليات الفسيولوجية الأساسية، وربما تؤدي إلى تغيير مسار تطور الدماغ (Berwid & Halperin, 2012).

وقد أشارت نتائج معظم الدراسات السابقة التي تناولت أثر التمارين الرياضية في تخفيف أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة إلى فعالية هذا المدخل (Chang et al.,2014;Tantillo et al.,2002;Bergum,2013;Essa,2012;Alsherfeen&Far-

h,2012;Medina,et al.,2009;Baker,2005;Gapin et al.,2011)،

بالإضافة إلى ميزات هذه التمارين والمتمثلة في إمكان دمجها بسهولة في الروتين اليومي للطفل، وحتى في حالة استخدام برامج التدخل الأخرى (مثل: العلاج الدوائي أو العلاج المعرفي السلوكي)،كما أن ممارستها تحد من تفاقم بعض المشاكل الصحية مثل الوزن الزائد والسمنة والتي تعدُّ شائعة لدى هؤلاء الأطفال (Cortese et al., 2008)، وتؤدي ممارستها أيضاً إلى تحسين الوظائف الانفعالية والاجتماعية، بالإضافة إلى تأثيره الإيجابي في الوظائف المعرفية (Ahn&Feweda,2011;Biddle&Asare,2011;Dunn&Wei –ntraub,2008)

وهو ما شجع الباحث إلى تبني هذا المدخل للكشف عن أثره في التصدي لهذا الاضطراب، ونظراً لقصور الوظائف التنفيذية لدى ذوي هذا الاضطراب فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات التي استخدمت مدخل ممارسة التمارين البدنية في تحسين بعض الوظائف التنفيذية لدى ذوي هذا الاضطراب إلى فعاليته (Gapin&Etnier,2010;Tette,2003;Vysniauske et al.,2016;Gawrilow et al.,2016;Ziereis&Jansen,2015;Piepmeier et al.,2015;Verret et al.,2012). ولذا تأتي محاولة الباحث في هذا البحث لاستقصاء أثر ممارسة التمارين الرياضية في تخفيف حدة الأعراض السلوكية (اللانتباهية، الاندفاعية، فرط الحركة) لدى الأطفال ذوي تشتت الانتباه /فرط الحركة وتحسين سرعة المعالجة لديهم.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر العلاج بالحركة في تخفيف حدة الأعراض السلوكية (اللانتباهية، الاندفاعية، فرط الحركة)، وتحسين سرعة المعالجة لدى الأطفال ذوي تشتت الانتباه/ فرط الحركة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

هل توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الأعراض السلوكية (اللانتباهية، الاندفاعية، فرط الحركة) والدرجة الكلية، في القياس البعدي نتيجة تطبيق العلاج بالحركة، بعد عزل أثر القياس القبلي وأخذ درجات القياسين القبلي والبعدي معاً في الاعتبار من خلال المتوسطات المعدلة.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبارات سرعة المعالجة (مقارنة لفظية، مقارنة عددية، مقارنة مكانية، مسح بصري) والدرجة الكلية، في التطبيق البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي؟

هل توجد فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الأعراض السلوكية (اللانتباهية، الاندفاعية، فرط الحركة) والدرجة الكلية، في القياسين القبلي والبعدي؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبارات سرعة المعالجة (المقارنة اللفظية، المقارنة العددية، المقارنة المكانية، المسح البصري) والدرجة الكلية، لصالح التطبيق البعدي"؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

الكشف عن أثر العلاج بالحركة في تخفيف حدة أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال من ذوي هذا الاضطراب.

الكشف عن أثر العلاج بالحركة في تحسين سرعة المعالجة لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من عدة اعتبارات:

1-تتناول هذه الدراسة عينة من تلاميذ الصفوف من الثاني إلى السادس الابتدائي، وذلك للكشف المبكر عنهم حتى يكون هذا التدخل العلاجي مفيدًا بالنسبة لهم، إذ إن تأخر التدخل لمواجهة هذا الاضطراب يؤدي إلى زيادة حدة الأعراض المصاحبة، وزيادة آثارها السلبية على كل المستويات الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية، مما يؤدي إلى استمرار هذه الأعراض في مراحل النمو اللاحقة.

2-أن ما تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج، قد يسهم بفاعلية في تخطيط مواقف تعليمية وعلاجية، تساعد المعلمين والمسؤولين في التغلب على أعراض هذا الاضطراب والتقليل من نتائجه السلبية.

3-أنها توجه أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بوجود أنشطة رياضية منظمة وهادفة، مستندة إلى نتائج البحث العلمي يتم ممارستها مع الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية.

4-ندرة الدراسات العربية التي تناولت ممارسة التمارين الرياضية وأثرها على الأطفال ذوي ADHD.

5-أن التخفيف من حدة الأعراض السلوكية للأطفال ذوي اضطراب ADHD سيؤثر إيجابيًا في الأداء الأكاديمي للطلاب العاديين داخل حجرة الدراسة نتيجة زيادة الوقت المستغرق لتعليم المهارات الأكاديمية (Marzano,2003)، إذ إن ظهور السلوكيات غير الملائمة من قبل الأطفال ذوي الاضطراب ADHD يؤثر في انتباه الطلاب العاديين.

محددات الدراسة

تتكون حدود البحث من:

الحدود البشرية: الطلاب ذوو اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في الصفوف من الثاني إلى السادس الابتدائي.

الحدود المكانية: إحدى المدارس الابتدائية الواقعة في مدينة عرعر شمال المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013م.

مصطلحات الدراسة

العلاج بالحركة: تعني ممارسة بعض التمارين البدنية المستندة إلى الرياضة الذهنية من خلال التدريب الحركي والتي تمثل سلسلة من الحركات البسيطة المستخدمة لدمج وتضمين كل مناطق الدماغ من أجل تنشيطها.

اضطراب تشتت الانتباه/فرط الحركة ADHD: وفقاً للدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة 1994 فإن اضطراب تشتت الانتباه و/أو فرط الحركة هي:" نمط دائم لقصور في الانتباه و/أو فرط الحركة، يوجد لدى بعض الأطفال، يكون أكثر تكراراً وتواتراً وحدة عمَّا يلاحظ لدى الأفراد العاديين من أقرانهم في نفس مستوى النمو".

ويعرف الباحث هذا الاضطراب تعريفاً إجرائياً على أنه الدرجة التي يتم رصدها تبعاً لجملة الأعراض التي يتم ملاحظتها على تلاميذ الصفوف من الثاني إلى السادس الابتدائي والمتمثلة في تشتت الانتباه وقلة التركيز، والنشاط الجسمي غير الهادف، وزيادة الاندفاعية.

سرعة المعالجة Processing speed: يعرفه الباحث بأنه سرعة إتمام الشخص للوظائف الأساسية مثل التعرف على أحد الأشياء أو التفرقة البسيطة بين شيئين، ويستدل على سرعة المعالجة من الوقت الذي يستغرقه الفرد في معالجة المعلومات.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات المعدة لهذا الغرض.

الإطار النظري

النشاط البدني الحركي واضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة: أثبتت الدراسات أن النشاط البدني له تأثير إيجابي في الكثير من العوامل المعرفية والبيولوجية والعصبية المضطربة لدى ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة عن طريق:

1-عامل التغذية العصبي brain derived neurotrophic factor (BDNF): يحرر النشاط الحركي BDNF والذي يحسن المعرفة عن طريق زيادة التواصل العصبي وتحفيز نمو الخلايا الدماغية الجديدة، وقد أشارت نتائج الدراسات أن مستويات هذا العامل العصبي تقل مع نقص النشاط البدني، في حين أن ممارسة النشاط البدني يزيد في فاعلية هذا العامل في الجهاز العصبي المركزي، وترتبط هذه الزيادة بكمية التمارين، كما أن زيادة هذا العامل العصبي مرتبط بتحسن الأداء في المهام المعرفية (Cotman & Berchtold, 2002; Neeper, Gomez-Pinilla, Choi & Cotman, 1996)

2-تركيب ووظائف القشرة المخية Cerebral Structure and Function: أشارت نتائج الدراسات التي أجريت على الحيوانات أن النشاط البدني المكثف ينتج عنه زيادة في معدل تدفق الدم (Endres, Gertz, Lindauer, Katchanov, Schultze,Schrock, et al., 2003; Swain, Harris, Wiener, Dutka, Morris, Theien, et al., 2003)، والمحافظة على الأوعية الدموية المخية cerebral vasculature (Neeper et al., 1996)، وزيادة في الأوعية الدموية الجديدة (Black, Isaacs, Anderson, Alcantra & Greenough, 1990)، وزيادة تكوين الخلايا العصبية (Van-Praag,Christie,Sejnowski & Gage, 1999)، مما يمكن الدماغ من العمل بكفاءة.

كما تؤكد الأدلة المستقاة من نتائج الدراسات البشرية التأثير الإيجابي للنشاط البدني في التركيب البنائي والوظيفي للقشرة المخية، فقد أشارت نتائج دراسة (Colcombe, Erickson, Raz, Webb,Cohen,McAuley, et al.,2003) باستخدام تقنية التصوير الوظيفي بالرنين المغناطيسي fMRI إلى التأثير الإيجابي لتمرينات الآيروبيك في منع تدهور المعرفة لدى عينه من كبار السن.

3- وظيفة الكاتيكولامين Catecholamine function: أشارت نتائج بعض الدراسات أن النشاط البدني يزيد من نشاط الدوبامين والنورابنفرين في الوصلات العصبية للجهاز العصبي المركزي مما يحسن التوصيل العصبي بين الخلايا عبر الوصلات. وقد أيدت نتائج إحدى الدراسات عن اضطراب ADHD حدوث زيادة في نشاط الدوبامين بعد ممارسة التمارين البدنية، والتي استخدمت مقاييس غير مباشرة (معدلات طرفة العين العفوية واستجابة طرفة العين المفاجأة الصوتية) لتقييم الاستجابة المنشطة والمحررة للدوبامين dopaminergic response والناتجة عن ممارسة ذوي اضطراب ADHD التمارين الرياضية (Tantillo et al., 2002).

الرياضة الذهنية عن طريق الحركة Brain gym

تعدُّ الحركة وسيلة فعالة ومفيدة للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة للتخلص من الطاقة الزائدة وتحسين الانتباه، ومع تزايد الاهتمام داخل المدارس بالأداء الأكاديمي يزداد القول بضرورة زيادة الوقت المستغرق في الدراسة وتقليل وقت ممارسة الأنشطة البدنية، مما يترتب عليه فقد الطلاب ذوي اضطراب ADHD الفرصة لانخراط أدمغتهم وأجسامهم في الأنشطة البدنية، ومن ثم تأثر مدى انتباههم، وانخفاض معدل استبقاء المعلومات، وزيادة مظاهر السلوك السلبي (Baker,2005).

ويُعدُّ برنامج الرياضة الذهنية عن طريق التدريب الحركي أحد برامج الحركة المفيدة ، وهو مصطلح يشير إلى مجموعة من (26) حركة سهلة التطبيق، إذ ترتكز على وجود علاقة بين الحركة والوظائف الدماغية والجسم في أثناء عملية التعلم، بحيث تستعمل بعض الحركات لتطوير مهارات التعلم. فهذه التقنية تعتمد على عمل نصفي الدماغ الأيمن والأيسر

المسؤولين عن كل الاتصالات الداخلية والخارجية، وهي تثير النشاطات الذهنية، وتساعد في التحكم في الانفعالات والقلق، وتساهم أيضًا في تنمية الاستعدادات الحسية الحركية، ومهارات التفكير السليم؛ لتسهيل عملية التعلم وجعلها عملية شيقة (Medina, Netto& Muszkat,2009)

حركات الرياضة الذهنية: هناك ثلاثة أنواع لهذه الحركات تتمثل في :

- حركات البعد الوسط: central dimension

يشير (Dennison &Dennison,2010) إلى أن هذا النوع من الحركات يرتبط بالقدرة على تناسق المناطق في أعلى الدماغ (القشرة المخية cortex) والمناطق في قاع الدماغ (جذع الدماغ). يرتبط التعلم المرتبط بهذا البعد بالإحساس والمعنى a sense of meaningfulness، انعدام القدرة على التعبير عن الانفعالات. هذا النوع من الحركات تم تصميمه بهدف حدوث استرخاء لنظام الجسم / الدماغ، وإعداد المتعلم لتجهيز المعلومات بدون عبء انفعالي سلبي.

- حركات البعد التجانبي laterality dimension

يشير هذا البعد إلى التكامل بين جانبي أو نصفي الدماغ، والقدرة على عبور خط المنتصف المركزي للجسم والعمل في منتصف المجالات البصرية، السمعية، الحركية. صممت حركات هذا البعد للمساعدة في تحفيز جانبي الدماغ والتكامل بينها.

- حركات البعد البؤري focal dimension

يشير هذا البعد إلى القدرة على التنسيق بين المناطق الأمامية والخلفية للدماغ، وينشأ هذا النوع من القدرات بواسطة انتباهنا المركز focal وارتباطها بعضلاتنا، وهي ترتبط بالفهم أي القدرة على استخلاص المعنى والتعبير عن التفاصيل في النص. وقد صُمِّمت حركات هذا البعد بهدف تحرير الجسم من التوتر وزيادة القدرة على التركيز.

وقد تناولت العديد من الدراسات أثر هذا النوع من الحركات لدى ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، فقد توصلت دراسة بيرجوم (Bergum,2013) إلى وجود أثر لممارسة التمارين البدنية المستندة إلى هذا النوع من الحركات في تحسين اللانتباهيه فقط، في حين توصلت نتائج دراسة عيسى (2012) إلى وجود أثر دال لممارسة هذه التمارين البدنية في التخفيف من أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة وتحسين الأداء التعليمي لدى عينة الدراسة.

وأشارت نتائج دراسة الشريفين وفرح (2012) إلى أن مستوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أفراد المجموعة التجريبية والتي استخدمت هذه الحركات البدنية كان أقل بشكل دال إحصائياً مما لدى أفراد المجموعة الضابطة. وكشفت دراسة باكر (Baker,2005) عن أثر بعض التمارين البدنية المستندة إلى الرياضة الذهنية عن طريق التدريب الحركي في تقليل سلوكيات اضطراب ADHD لدى (20) طالباً بالصفين الأول والثاني الابتدائي من ذوي الاضطراب، إذ أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس كونرز لتقديرات المعلمين عن اضطراب ADHD لصالح المجموعة التجريبية.

فروض الدراسة

من خلال ما تم عرضه في مقدمة البحث ومشكلته وأهدافه وأدبياته؛ بأن مدخل التمارين البدنية يلعب دوراً مهماً وفعالاً في تخفيف حدة الأعراض السلوكية لاضطراب تشتت الانتباه/فرط الحركة، وفي تحسين العديد من الوظائف التنفيذية، وهذا ما أثبتته نتائج الدراسات السابقة، لذا صيغت فروض البحث موجهة على النحو الآتي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الأعراض السلوكية (اللانتباهية، الاندفاعية، فرط الحركة) والدرجة الكلية، في القياس البعدي – بعد عزل أثر القياس القبلي- لصالح المجموعة التجريبية.

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبارات سرعة المعالجة (مقارنة لفظية، مقارنة عددية، مقارنة مكانية، مسح بصري) والدرجة الكلية، في التطبيق البعدي –بعد عزل أثر القياس القبلي–لصالح المجموعة التجريبية.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، في أبعاد الأعراض السلوكية (اللانتباهية، الاندفاعية، فرط الحركة) والدرجة الكلية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبارات سرعة المعالجة (المقارنة اللفظية، المقارنة العددية، المقارنة المكانية، المسح البصري) والدرجة الكلية، لصالح التطبيق البعدي.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو العلاج بالحركة (ممارسة التمارين الرياضية) في متغير تابع أو أكثر والذي يتمثل في الأعراض السلوكية لاضطراب تشتت الانتباه/فرط الحركة وسرعة معالجة المعلومات، كما استخدم الباحث التصميم القائم على وجود مجموعتين تجريبية وضابطة وقياس بعدي للفرضين الأول والثاني، وتصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والاختبار البعدي للفرضين الثالث والرابع، وللتغلب على مهددات الصدق الداخلي استخدم الباحث مجموعة ضابطة من نفس العمر والظروف البيئية وتم التأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة بينها وبين المجموعة التجريبية في نسبة الذكاء والذاكرة العاملة ومتغيرات البحث الأساسية في القياس القبلي باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، كما أنه استخدم أدوات قياس مقننة في تشخيص العينة وقياس متغيرات البحث، وللتغلب على مهددات الصدق الخارجي استخدم الباحث اختبار تحليل التغاير ANCOVA وذلك لعزل التفاعل المحتمل بين القياس القبلي والمعالجة التجريبية، ، وكذلك تم توزيع أفراد عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة توزيعاً عادلاً لكل زوج متقارب في درجات القياس القبلي لمتغير نسبة الذكاء والذاكرة العاملة وهو من المتغيرات الدخيلة التي يمكن أن تؤثر في المتغيرات التابعة بجانب المتغير المستقل؛ إذ تم وضع أحد أفراد كل زوج متقارب في الدرجات في المجموعة التجريبية والآخر في المجموعة الضابطة مما يساعد على تحديد أثر المتغير المستقل في المتغير التابع بشكل أكثر دقة (أبو علام ،2004).

المشاركون

بلغ عدد المشاركين (23) طالباً، إذ تم اختيارهم بطريقة قصدية من الصفوف الابتدائية الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس، من إحدى المدارس الابتدائية بمدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، والذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الحركي الزائد. وقد مر تشخيص هؤلاء الطلاب بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: وتشمل:

1-الفرز والمسح الأولي من قبل المعلمين في المدرسة بناء على قائمة التعرف على اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد والتي تم تصميمها حسب الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (DSM-IV-TR)، ويشترط في ذلك: ملاحظة الطفل لمدة 6 شهور متتالية، بعد عمر 7 سنوات، تدني الأداء الأكاديمي، الملاحظة في بيئتين مختلفتين وذلك وفق الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (DSM-IV-TR).

2-الفرز والمسح الأولي من قبل الوالدين بناء على فرز المعلمين في ضوء قائمة التعرف على اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، فقد تم إرسال القائمة إلى الوالدين للتأكد

من الإحالة والفرز، وتم ذلك وفق شروط التشخيص إذ يشترط في ذلك : الملاحظة في بيئتين مختلفتين. يتم إحالة الطالب إلى المرحلة التالية في حالة اتفاق الوالدين والمعلم في الاستجابة على أداة الفرز.

أسفرت المرحلة الأولى عن إحالة 29 طالباً بالصفوف من الثاني إلى السادس الابتدائي إلى المرحلة التالية (ن=29).

المرحلة الثانية: يتم إحالة الطلاب الذين تم فرزهم إلى طبيب نفسي مختص، لكي يتم التأكد من أنهم يعانون من الاضطراب اعتماداً على دليل التشخيص النفسي DSM-IV-TR وأسفرت هذه المرحلة عن استبعاد 4 طلاب من المحالين من الفرز الأولي ومن ثم أصبح عدد أفراد العينة 25 طالباً (ن=25).

المرحلة الثالثة: يتم إحالة الطلاب المحالين من قبل الطبيب النفسي المختص إلى أخصائي أعصاب للتأكد من التشخيص، فيقوم بإجراء فحص يسمى TOVA وهو فحص محوسب يعتمد على حساب زمن رد الفعل reaction time كدالة لسرعة معالجة المعلومات، إذ إن الأشخاص الذين لديهم بطء في زمن رد الفعل تزداد لديهم احتمالية عالية بأنهم يعانون من اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. وأسفرت هذه المرحلة عن استبعاد طالبين، ومن ثم أصبح عدد أفراد العينة 23 طالباً (ن=23).

تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية (ن=12)، وضابطة (ن=11)، وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي لأبعاد اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وسرعة المعالجة وجدول (1) يوضح نتيجة التطبيق:

جدول 1

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأبعاد اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة واختبارات سرعة المعالجة باستخدام اختبار مان ويتني

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	ل
تشتت الانتباه	التجريبية	12	12.12	145.50		
	الضابطة	11	11.86	130.50	0.093	0.928
فرط الحركة	التجريبية	12	12.92	155		
	الضابطة	11	11	121	0.678	0.498
الاندفاعية	التجريبية	12	11.62	139.50		
	الضابطة	11	12.41	136.50	0.278	0.781
سرعة المعالجة	التجريبية	12	11.29	135.50		
مقارنة لفظية	الضابطة	11	12.77	140.50	0.524	0.600
سرعة المعالجة	التجريبية	12	12.58	151		
مقارنة عددية	الضابطة	11	11.36	125	0.432	0.666
سرعة المعالجة	التجريبية	12	11.25	135		
مقارنة مكانية	الضابطة	11	12.82	141	0.558	0.577
سرعة المعالجة	التجريبية	12	12.96	155.50		
مسح بصري	الضابطة	11	10.95	120.50	0.708	0.479

أدوات الدراسة

استخدم الباحث الأدوات الآتية:

1- قائمة التعرف على اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد: إعداد/جريسات (2007)

تم إعداد قائمة التعرف على اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد في ضوء المحكات التشخيصية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الرابعة المنقحة (DSM-IV-TR,2000).

وتهدف القائمة إلى الفرز والتعرف السريع على أفراد العينة ممن تم ترشيحهم من قبل المعلمين في المدرسة محل الدراسة، وتضمنت القائمة (20) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: ضعف الانتباه (9 مفردات)، النشاط الزائد (7مفردات)، الاندفاعية (4 مفردات)، إذ يجيب عنها المعلم بالإجابة (نعم) وتأخذ درجة واحدة إذا كان السلوك ينطبق على الطفل، والإجابة (لا) وتأخذ درجة (صفر) إذا كان السلوك لا ينطبق على الطفل، وتبلغ الدرجة الكلية للمقياس (20) درجة، والطالب الذي يعاني من اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد من النوع ADHD-C هو الطالب الذي تتراوح درجاته ما بين (12–20) درجة.

صدق القائمة: استخدمت مُعِدَّة القائمة طريقة صدق المحتوى للتحقق من صدق القائمة، وذلك بعرضها على (10) من المحكمين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية؛ للتأكد من الصياغة اللغوية للفقرات وملاءمتها للأبعاد الثلاثة المشتملة عليها القائمة ، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (92%)، وبذلك أصبحت الصورة النهائية للقائمة تشتمل على (20 مفردة).

ثبات القائمة : قامت الباحثة بالتحقق من ثبات القائمة بطريقة إعادة التطبيق بعد فاصل زمني قدره (أسبوعان) ، وتم استخراج معامل الارتباط بين التطبيقين إذ بلغ معامل الثبات الكلي (0.75).

2– مقياس اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد إعداد /الجريسات (2007)

يهدف المقياس إلى تحديد الخصائص المتعلقة باضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد ، ويحتوي على (65) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد: بُعد ضعف الانتباه (25 مفردة)، وبعد النشاط الزائد (20 مفردة)، وبُعد الاندفاعية (20 مفردة)، ولكل مفردة (3) استجابات يعطى درجة (1) للاستجابة نادراً، والدرجة (2) للاستجابة أحياناً ، والدرجة (3) للاستجابة غالباً.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق:

- **صدق المحتوى:** إذ تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وعددهم (10)، وقد اقترح المحكمون إجراء بعض التعديلات على محتوى المقياس في الصياغة اللغوية للفقرات وارتباطها بأبعاد المقياس، وبناء على هذه التعديلات تم تعديل بعض الفقرات، إذ وصلت نسبة الموافقة على المقياس بين المحكمين إلى (80%).
- **الصدق التلازمي:** تم التحقق من دلالات الصدق التلازمي للمقياس عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين المقياس الحالي و مقياس تشتت الانتباه والنشاط الزائد المطور المعرب (حميدي، 2010)، وقد تم تطبيق المقياسين على عينة مكونة من (60) طالباً من الذكور، تم اختيارهم عشوائياً في إحدى المدارس الابتدائية بمدينة عرعر، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط ما بين الدرجة الكلية للمقياسين بلغت (0.76).

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال التطبيق على عينة مكونة من (60) طالباً من الذكور، تم اختيارهم عشوائياً في إحدى المدارس الابتدائية بمدينة عرعر، من خلال الطرق الآتية:

1-**معامل ألفا – كرونباخ:** إذ بلغ معامل ثبات ألفا للمقياس كاملًا (0.843).

3-**اختبارات سرعة المعالجة:** إعداد/ عبد الحافظ(2008) استخدمت الباحثة أربعة اختبارات لقياس سرعة المعالجة هي: اختبار المقارنة اللفظية – اختبار المقارنة العددية – اختبار المقارنة المكانية – اختبار المسح البصري .

- اختبار المقارنة اللفظية: اشتمل هذا الاختبار على (60) مفردة، كل مفردة تحتوي على زوجين من الكلمات التي

تكون متماثلة أحياناً ومختلفة أحياناً (مثال :جمال- كمال، سعيد – سعيد)، ويطلب من الطالب كتابة علامة (صح) إذا كان زوج الكلمات متماثلاً ، وكتابة علامة (خطأ) إذا كان زوج الكلمات مختلفاً، يستغرق تطبيق الاختبار دقيقتين بواقع ثانيتين لكل مفردة، تعطى كل استجابة صحيحة (1) درجة واحدة، وكل استجابة خطأ (صفر)، ومن ثم تبلغ الدرجة الكلية للمقياس (60) درجة .

- اختبار المقارنة العددية: اشتمل هذا الاختبار على (60) مفردة، كل مفردة تحتوي على زوجين من الأعداد التي تكون متماثلة أحياناً ومختلفة أحياناً (مثال: 365-365، 789-798)، ويطلب من الطالب كتابة علامة(صح) إذا كان زوج الأعداد متماثلاً، وكتابة علامة (خطأ) إذا كان زوج الأعداد مختلفاً، يستغرق تطبيق الاختبار دقيقتين بواقع ثانيتين لكل مفردة، تعطى كل استجابة صحيحة (1) درجة واحدة، وكل استجابة خطأ (صفر)، ومن ثم تبلغ الدرجة الكلية للمقياس (60) درجة .
- اختبار المقارنة المكانية: اشتمل هذا الاختبار على (20) مفردة، كل مفردة تحتوي على زوجين من أنماط النقاط الموضوعة داخل مربع يفصلها شرطة صغيرة، في كل مربع عدد النقاط المرتبة تتراوح بين 2 و4 نقاط، يقع الاختبار في صفحتين ، في الصفحة الأولى يزداد عدد المربعات من 1 إلى 5 مربعات بالترتيب، وفي الصفحة الثانية ترتيب المربعات تم عشوائياً ، ويطلب من الطالب كتابة علامة(صح) إذا كان زوج المربعات متماثلاً، وكتابة علامة (خطأ) إذا كان زوج المربعات مختلفاً، يستغرق تطبيق الاختبار دقيقة واحدة بواقع ثلاث ثوانٍ لكل مفردة، تعطى كل استجابة صحيحة (1) درجة واحدة، وكل استجابة خطأ (صفر)، ومن ثم تبلغ الدرجة الكلية للمقياس (20) درجة .
- اختبار المسح البصري : الاختبار عبارة عن 17 سطراً من حرفي Q، O كل سطر به 29 حرفاً ما بين الحرفين المشار لهما، يطلب من الطالب البحث عن حرف Q ووضع دائرة حوله، ويشكل المثير المطلوب (Qكلية للاختبار درجة حوالي 10% من كل المثيرات المتضمنة في الاختبار، يستغرق زمن تطبيق الاختبار (40) ثانية، تبلغ الدرجة الكلية للاختبار عدد المثيرات المستهدف تحديدها والبالغة (51) أثناء وقت الاختبار.

الصدق: تم الكشف عن صدق اختبارات سرعة المعالجة عن طريق الصدق العاملي بإجراء التحليل العاملي لمعاملات الارتباط بين مفردات الاختبارات على عينة بلغت (110) من الطلاب بهدف تحديد عوامل الاختبار باستخدام طريقة المكونات الأساسية "لهوتلنج" Hotteling's Principal Components، وتم تدوير العوامل باستخدام أسلوب Varimax الذي قدمه كايزر Kaisr للتدوير المتعامد وفقاً لبرنامج SPSS بهدف إيجاد معاملات الصدق العاملي للاختبارات، وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود عاملين لسرعة المعالجة:

العامل الأول: سرعة الفحص بجذر كامن (42.457) ونسبة تباين مفسر (7.076)، العامل الثاني: سرعة التعرف بجذر كامن (21.506) ونسبة تباين مفسر (3.584)، ويفسر هذان العاملان نسبة (10.66%) من التباين الكلي، وقد اعتمد الباحث على تشبع 0.40 وجذر كامن أكبر من أو يساوي الواحد الصحيح، والجدول الآتي يوضح العوامل ومتوسطات تشبعاتها.

جدول 2

يوضح معاملات الصدق العاملي لعوامل اختبار سرعة المعالجة

مسمى العامل	متوسط التشبعات
سرعة الفحص	0.546
سرعة التعرف	0.674

الثبات: تم التحقق من ثبات الاختبارات عن طريق إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين، وقد بلغت قيم معامل ثبات اختبار المقارنة اللفظية(0.86)، ومعامل ثبات اختبار المقارنة العددية(0.75)، ومعامل ثبات اختبار المقارنة المكانية (0.61)، ومعامل ثبات اختبار المسح البصري (0.84).

4–حركات الرياضة الذهنية Brain gym movements:

شملت تمارين الرياضة الذهنية ستة تمارين هي: thinking caps, arm activation, neck rolls, belly breathing, hook ups, and cross crawls، وقد تم اختيار هذه التمارين الستة تحديداً من بين (26) حركة تمثل حركات رياضة الدماغ لسببين: الأول توصية مؤسس هذه الحركات (Dennison&Dennison,1994) وعالمة الأعصاب (Hannaford(2005 بأن هذه الحركات والتمارين فعالة في تحسين مدى الانتباه، الذاكرة، وزيادة سلوكيات الانتباه وتقليل سلوكيات فرط الحركة، الثاني: تم استخدام هذه التمارين في دراسات مماثلة (Baker,2005;Bergum,2013) ويوضح الباحث هذه التمارين بالتفصيل على النحو الآتي:

1– Thinking Caps

وصف التمرين: بمساعدة الإبهام والسبابة، تجذب بهدوء الأذنين إلى الوراء كما وتبسطها من أعلى الأذن ويدلك نحو الأسفل، وتقوم بدورة حول كل جناح الأذن قبل الانتهاء بالفص نكرر مرتين أو ثلاثًا، وتشمل **النشاطات الإدراكية /المعرفية التي يستثيرها النشاط:** اجتياز الخط الوسيط السمعي (المعرفة السمعية، الانتباه، تدقيق الملاحظة، الإدراك، الذاكرة) الاستماع لصوتنا، ذاكرة العمل قصيرة المدى، المحادثة الداخلية/الوساطة الشفوية (مهارات التفكير)، تحسين الانتباه السمعي (تمييز الأصوات).

2– تنشيط الذراعين Arm Activation

وصف التمرين: في حالة الجلوس أو الوقوف، تكون الرجلان على استقامة واحدة، يرفع الذراع فوق الرأس على استقامة وباليد الأخرى نمسك الذراع من الجهة التي تلامس الأذن، ثم نتنفس بهدوء وذلك بلم الشفتين على شكل دائري لكي ننشط العضلات بشكل متساوٍ، ويجذب اليد المرفوعة باليد المعاكسة لها إلى جانبها، نعيد الكرة ثلاث مرات، مع زفير في كل مرة ونعد حتى ثمانية، التنشيط يؤدي في أربع اتجاهات: نحو الرأس، نحو الأمام، نحو الخلف وبإبعاد الذراع عن الرأس، تبدل اليد ونقوم بنفس التمارين، **وتشمل النشاطات الإدراكية/المعرفية التي يستثيرها هذا النشاط:**

– الانتقال من التناسق الحركي الشامل إلى التناسق الحركي الدقيق، العمل في الحقل الوسط البصري/اللمسي/الحسي الحركي، استرخاء في أثناء عملية التركيز، مدة أطول للانتباه للأعمال الكتابية، التركيز على بؤرة بدون إرهاق، تحسين التناسق بين العينين، وسهولة استعمال اليدين في تشغيل الأجهزة أو استعمال الآلات الموسيقية.

3– التنفس البطني Belly Breathing

وصف التمرين: للبدء يجب وضع اليدين على البطن، الذقن للداخل والأضلع تسترخي، يستخرج الهواء والرئتين بزفير هادئ، كما لو أنه نفخ في ريشة لتطير أمامنا، في كل زفير نقم بإدخال بطن كما لو أننا نقربها للعمود الفقري، ثم نستنشق الهواء بشكل كبير وطويل، ونملأ الرئتين نقوم بتكرار الفعل وتعلو اليد أثناء الشهيق، وتهبط في أثناء الزفير ينحني الظهر قليلا إلى الوراء كي يدخل الهواء بعمق في الرئتين، نعيد العملية ثلاث مرات وأخيرًا نضع اليدين على كلا الجانبين على مستوى الأضلع ونضغط بهدوء حتى الزفير ثم نستنشق الهواء كي تعلو الأضلع الجانبية تلقائيًا، نعيد العملية عدة مرات ثم يعود للتنفس بطريقة عادية، **النشاطات الإدراكية المعرفية التي يستثيرها هذا النشاط:**

النشاط في الخط الوسيط الحركي، جسم وعقل أكثر استرخاء لتركيز واستذكار أفضل، التركيز والانتباه.

4– دحرجة الرقبة Neck Rolls

وصف التمرين: في وضعية وقوف أو جلوس، نعتدل، الظهر مستقيم، الكتفان مسترخاة، والرجلان على استقامة، نتنفس بعمق ثم نقوم بزفير باسترخاء الكتفين ونترك الرأس يميل إلى الأمام، الذقن للداخل، نقوم بدحرجة الرأس بهدوء من جهة أخرى مع التنفس بهدوء، الذقن يتدحرج مقابل الصدر على شكل نصف دائري لينتهي مباشرة تحت خط الكتف،

النشاطات الإدراكية/المعرفية التي يستثيرها هذا النشاط: السمع الداخلي في أثناء الكلام، علاج سمعي ولساني (مهارات الانتباه، المعرفة، التمييز، الذاكرة)، التنسيق بين المهارات البصرية والسمعية، التمييز والمسح البصري، الاستقرار الانفعالي والتركيز .

5- Hook Ups

وصف التمرين: للبدء يعبر كاحل القدم اليسرى فوق كاحل القدم اليمنى، ثم يعبر معصم اليد اليسرى فوق معصم اليد اليمنى، يتم تشابك أصابع اليدين ولفهما ناحية الجسم ثم يضع الفرد لسانه في سقف فمه خلف أسنانه الأمامية، ثم يقوم الفرد بأخذ نفس بطيء، وعميق، ومسترخٍ، يتم إعادة التمرين عدة مرات، ويختم التمرين بعودة القدمين والذراعين لوضعهما الطبيعي مع ملامسة أصابع اليدين لبعضهما لمدة دقيقة واحدة مع الاستمرار في التنفس العميق، **النشاطات الإدراكية المعرفية التي يستثيرها هذا النشاط:** تكامل وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر، ينشط الجهاز الدهليزي vestibular system والجهاز الشبكي reticular system وهذا يزيد من تركيز وانتباه المتعلم، تحسين مهارات الاستدلال وتقليل الضغط وزيادة الاستعداد للتعلم.

6- الحركات المتقاطعة Cross Crawl

وصف التمرين: تؤدى الحركات المتقاطعة من الجانبين المتعاكسين للجسم، وتكون متشابهة لحركة المشي في نفس المكان مع مشاركة الذراعين، إذ يقف الشخص وهو مسترخٍ بملاقاة الركبة اليسرى مع مرفق اليد اليمنى في الخط الوسيط، وتتناوب هذه الحركات لكلا جانبي الجسم.

النشاطات الإدراكية المعرفية التي يستثيرها هذا النشاط: اجتياز الخط الوسيط البصري، السمعي والحسي الحركي، الرؤية للجانبين (استعمال متزامن للعينين)، الوعي المكاني، تحفيز النظام الدهليزي vestibular system والفصوص الأمامية، توليد وتقوية الترابطات العصبية بين نصفي الدماغ عبر الجسم الجاسئ، تحسين مهارات التفكير العليا.

إجراءات الدراسة

سارت إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة باحث من عمادة البحث العلمي في الجامعة، موجه إلى إدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية بالتطبيق من أجل الحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.
- تم اختيار إحدى المدارس الابتدائية بمدينة عرعر بطريقة عشوائية. زيارة المدرسة المختارة والاجتماع بالمعلمين وإدارة المدرسة، وإلقاء محاضرة عن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة تناول فيها الباحث التعريف – التشخيص (شروط التشخيص، معايير التشخيص) - الطرق العلاجية المستخدمة، وذلك بهدف توعية المعلمين الذين سيقومون بالإحالة الأولية والفرز المبدئي.
- تم إعداد خطاب موجه لأولياء أمور الطلاب من الصفوف الثاني وحتى السادس وذلك للموافقة على مشاركة الطالب في البحث الميداني.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية يمثلها طلاب إحدى المدارس الابتدائية، بهدف استخراج معاملات الصدق والثبات.
- تدريب المعلمين في المدرسة محل الدراسة الأساسية على تطبيق أدوات الدراسة.
- تدريب معلم التربية البدنية في المدرسة على حركات الرياضة الذهنية من خلال الاطلاع على دليل مصور ومشاهدة الفيديو التعليمي الموضح للحركات.
- تحديد عينة الدراسة الأساسية (ن=23) بعد تطبيق أدوات الدراسة، إذ تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (ن=12)، وضابطة (ن=11).
- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على المجموعتين: التجريبية والضابطة.
- تطبيق حركات الرياضة الذهنية على طلاب المجموعة التجريبية على النحو الآتي:

- يتم جمع الطلاب بغرفة التربية البدنية يومياً.
- بدأ التدريب والممارسة الساعة السابعة والنصف صباحاً لمدة 20 دقيقة.
- استغرق التطبيق (8) أسابيع كاملة بداية من 2014/4/2 وحتى 28 /2014/5.

– التطبيق البعدي لأدوات الدراسة على المجموعتين: التجريبية والضابطة.

– تحليل البيانات التي تم الحصول عليها عن طريق التطبيق القبلي والبعدي باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والوصول إلى نتائج الدراسة .

– مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من الفروض قام الباحث بإدخال البيانات في برنامج SPSS(Version, 16.00)، استخدم الباحث تحليل التباين المصاحب (تحليل التغاير) Analysis of Covariance (ANCOVA) وذلك بعد توافر شروط إجراءه، لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي وذلك بعد الأخذ في الاعتبار القياس القبلي كمتغير مصاحب، ويرجع استخدام الباحث لهذا الأسلوب إلى ضبط أي فروق بين المجموعتين على التطبيق القبلي، حتى وإن كانت فروق طفيفة. وتم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired Sample T Test لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة بعد التأكد من الشروط اللازمة لاختبار "ت".

كما تم حساب حجم التأثير وحساب نسبة التباين المفسر من المتغير التابع التي ترجع لأثر المتغير المستقل عن طريق قيمة مربع إيتا Eta Squared في حالتي اختبار تحليل التغاير ANCOVA، اختبار "ت" باستخدام الحاسب الآلي، وقد استخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-v16) في تحليل نتائج البحث.

النتائج

اختبار الفرض الأول: ينص الفرض الأول على : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (تشتت الانتباه، فرط الحركة، الاندفاعية) والدرجة الكلية في التطبيق البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة الفرض الأول تم إجراء تحليل التباين المصاحب (تحليل التغاير) ANCOVA، وحساب المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد الأخذ في الاعتبار القياس القبلي متغير مصاحب. ويوضح جدول (3) ذلك

جدول 3

المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي

البعد	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري المعدل
تشتت الانتباه	التجريبية	33.40	4.83
	الضابطة	49.81	5.03
فرط الحركة	التجريبية	32.89	2.50
	الضابطة	32.46	2.61

البعد	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري المعدل
الاندفاعية	التجريبية	32.25	2.28
	الضابطة	34.63	2.38
الدرجة الكلية	التجريبية	99.03	7.48
	الضابطة	116.72	7.80

يتبين من جدول (3) وجود فرق بين المتوسطات المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية، لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من أن الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً تم استخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA. وجدول (4) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين بعد ضبط القياس القبلي.

جدول 4

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بعد ضبط التطبيق القبلي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
تشتت الانتباه	النموذج المعدل	2232.59	3	744.197	2.699	0.075
	الأثر التجريبي	1269.327	1	1269.327	4.604	0.045*
	الخطأ	5238.019	19	275.685		
	المجموع المعدل	7470.609	22			
فرط الحركة	النموذج المعدل	275.056	3	91.248	1.248	0.321
	الأثر التجريبي	180.767	1	180.767	2.461	0.133
	الخطأ	1395.379	19	73.441		
	المجموع المعدل	1670.435	22			
الاندفاعية	النموذج المعدل	774.293	3	258.098	4.145	0.02*
	الأثر التجريبي	50.693	1	50.693	0.814	0.378
	الخطأ	1183.185	19	62.273		
	المجموع المعدل	1957.478	22			
الدرجة الكلية	النموذج المعدل	2093.584	3	697.861	1.052	0.393
	الأثر التجريبي	56.739	1	56.739	0.086	0.773
	الخطأ	12604.069	19	663.372		
	المجموع المعدل	14697.652	22			

يتضح من جدول (4) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد تشتت الانتباه ((F=4.604(0.04)) لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من: بعد فرط الحركة ((F=2.461(0.133))، وبعد الاندفاعية ((F=0.814(0.378))، والدرجة الكلية ((F=0.086(0.773)). وهذه النتيجة تدل على وجود أثر للتمارين البدنية في تحسين عرض تشتت الانتباه، وعدم وجود أثر لها في أبعاد فرط الحركة والاندفاعية والدرجة الكلية.

اختبار الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على: توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبارات سرعة المعالجة (مقارنة لفظية، مقارنة عددية، مقارنة مكانية، مسح بصري)

والدرجة الكلية، في التطبيق البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي، لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة الفرض الثاني تم إجراء تحليل التباين المصاحب (تحليل التغاير)ANCOVA، وحساب المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبارات سرعة المعالجة والدرجة الكلية، وذلك بعد الأخذ في الاعتبار القياس القبلي كمتغير مصاحب. ويوضح جدول (5) ذلك.

جدول 5

المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي

البعد	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري المعدل
مقارنة لفظية	التجريبية	32.75	1.17
	الضابطة	21.17	1.23
مقارنة عددية	التجريبية	24.49	0.93
	الضابطة	19.17	0.98
مقارنة مكانية	التجريبية	17.62	0.33
	الضابطة	13.74	0.35
مسح بصري	التجريبية	47.29	1.57
	الضابطة	35.79	1.64
الدرجة الكلية	التجريبية	122.22	2.73
	الضابطة	89.89	2.85

يتبين من جدول (5) وجود فروق بين المتوسطات المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات سرعة المعالجة والدرجة الكلية. وللتحقق من أن الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً تم استخدام تحليل التباين المصاحب.

وجدول (6) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين بعد ضبط القياس القبلي.

جدول 6

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات سرعة المعالجة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
مقارنة لفظية	النموذج المعدل	2776.37	3	925.47	57.53	0.001
	الأثر التجريبي	70.683	1	70.683	4.387	0.05
	الخطأ	305.628	19	16.086		
	المجموع المعدل	3082.000	22			
مقارنة عددية	النموذج المعدل	1197.575	3	399.258	38.258	0.001
	الأثر التجريبي	52.615	1	52.615	5.043	0.04
	الخطأ	198.251	19	10.434		
	المجموع المعدل	1395.826	22			
مقارنة مكانية	النموذج المعدل	96.614	3	32.205	24.187	0.001
	الأثر التجريبي	35.733	1	35.733	26.837	0.001
	الخطأ	25.299	19	1.332		

	المجموع المعدل	121.913	22			
مسح بصري	النموذج المعدل	1325.007	3	441.699	15.185	0.001
	الأثر التجريبي	247.641	1	247.641	8.514	0.02
	الخطأ	552.646	19	29.087		
	المجموع المعدل	1877.652	22			
الدرجة الكلية	النموذج المعدل	14046.678	3	4682.225	52.448	0.001
	الأثر التجريبي	363.373	1	363.373	4.070	0.05
	الخطأ	1696.193	19	89.273		
	المجموع المعدل	15742.870	22			

يتضح من جدول (6): وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من: اختبارالمقارنة اللفظية (F=4.387(0.05))، واختبار المقارنة العددية (F=5.043(0.04))، واختبار المقارنة المكانية (F=26.837(0.001))، واختبار المسح البصري (F=8.514(0.02))، والدرجة الكلية (F=4.07(0.05)) وبذلك يتم قبول الفرض الثاني. وهذه النتيجة تدل على وجود أثر للتمارين البدنية في تحسين سرعة المعالجة.

اختبار الفرض الثالث : ينص الفرض الثالث على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (تشتت الانتباه، فرط الحركة، الاندفاعية) والدرجة الكلية، لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارة الرتب للمجموعات المرتبطة ويوضح جدول (7) النتائج.

جدول 7

نتائج اختبار ولكوكسون وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة والدرجة الكلية.

البعد	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	ل
تشتت الانتباه	الرتب السالبة	10	7.05	70.50	2.474	0.013*
	الرتب الموجبة	2	3.75	7.50		
فرط الحركة	الرتب السالبة	9	6.78	61	1.726	0.084
	الرتب الموجبة	3	5.67	17		
الاندفاعية	الرتب السالبة	9	6.89	62	1.805	0.071
	الرتب الموجبة	3	5.33	16		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	9	5.56	50	2.293	0.022*
	الرتب الموجبة	1	5	5		

أشارت النتائج إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بُعد تشتت الانتباه (2.474) والدرجة الكلية (2.293)، وهذه النتيجة تدل على أن للتمارين البدنية أثراً إيجابياً على تحسين الانتباه والدرجة الكلية، لدى الطلاب ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة المشاركين في البرنامج.

كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد فرط الحركة (1.726)، والاندفاعية (1.805)، وهي قيم جميعها غير دالة إحصائياً مما يشير إلى

عدم وجود تحسن في سلوكيات فرط الحركة والاندفاعية بين التطبيقين القبلي والبعدي .

اختبار الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبارات سرعة المعالجة (المقارنة اللفظية، المقارنة العددية، المقارنة المكانية، المسح البصري) والدرجة الكلية، لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة الفرض الرابع تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارة الرتب للمجموعات المرتبطة ويوضح جدول (8) النتائج.

جدول 8

نتائج اختبار ولكوكسون وقيمة (Z) ودلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبارات سرعة المعالجة والدرجة الكلية

البعد	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	ل
المقارنة اللفظية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	3.062	0.002
	الرتب الموجبة	12	6.50	78		
المقارنة العددية	الرتب السالبة	2	1.50	3	2.828	0.005
	الرتب الموجبة	10	7.50	75		
المقارنة المكانية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	3.065	0.002
	الرتب الموجبة	12	6.50	78		
المسح البصري	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	2.941	0.003
	الرتب الموجبة	11	6	66		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	3.061	0.002
	الرتب الموجبة	12	6.50	78		

أشارت النتائج إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبارات سرعة المعالجة والدرجة الكلية، فقد بلغت قيمة "Z" (3.062) لاختبار المقارنة اللفظية، و(2.828) لاختبار المقارنة العددية، و(3.065) لاختبار المقارنة المكانية، و(2.941) لاختبار المسح البصري، و(3.061) للدرجة الكلية، وهي قيم جميعها دالة. وهذه النتيجة تدل على أن لتمارين حركات الدماغ أثراً إيجابياً على تحسين سرعة المعالجة لدى الطلاب ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة المشاركين في البرنامج الحركي.

المناقشة:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على التأثير الذي يمكن أن تحدثه التمارين البدنية في تحسين أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وسرعة معالجة المعلومات.

أولاً: أثر تمارين الرياضة الذهنية في تحسين اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد تشتت الانتباه والدرجة الكلية، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد (فرط الحركة، الاندفاعية) بعد عزل أثر القياس القبلي. كما أشارت نتائج الفرض الثالث إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بُعد تشتت الانتباه والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد فرط الحركة، والاندفاعية مما يشير إلى عدم وجود تحسن في

سلوكيات فرط الحركة والاندفاعية. مما يدل على وجود أثر لهذه التمارين البدنية في تحسين الانتباه وعدم وجود أثر في تحسين فرط الحركة والاندفاعية ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- كفاية مدة ممارسة حركات الرياضة الذهنية لإحداث أثر دال بين المجموعتين، إذ أشارت نتائج دراسة فريمان (Freeman,2000) أن ممارسة حركات رياضة الدماغ لمدة 15 دقيقة كافٍ لتحسين أداء الطلاب ذوي اضطراب ADHD.
- تمارين Thinking Caps, Arm Activation, Belly Breathing والذي يؤدي ممارستها إلى تحسين الانتباه والتركيز كانت تمثل التمرينات الأولى في سلسلة الحركات الممارسة، ومن ثم توافرت عناصر الحماسة والدافعية في أثناء الممارسة مما أثر إيجابياً في إحداث تحسن في سلوكيات الانتباهية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (1994) Dennison من أن استخدام الرياضة الذهنية تساعد الطلاب في تحسن قدرتهم على الانتباه، إذ تم تصميم هذه الاستراتيجية من خلال استخدام حركات معينة تعبر خط منتصف الجسم Crossing Body Midline مما يزيد من قدرة الطلاب على بؤرة التركيز لديهم وتقليل مستويات اللانتباهية.
- اللياقة البدنية المنخفضة وتدني الأداء المهاري الحركي لدى هذه الفئة من الطلاب على عكس ما هو شائع من تصور خاطئ مفاده أن الأطفال ذوي هذا الاضطراب يظهرون نشاطاً بدنياً أكبر لتوفر النشاط الزائد لديهم، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات أن هذه الفئة من الطلاب يعانون من لياقة بدنية منخفضة ومشكلات في المهارات الحركية حتى في حالة تناول الأدوية المحفزة Stimulated Medications (Harvey, Reid, Grizenko, Mbekou, Ter-Stepanian&Joober,2007)، كما أشارت نتائج بعض الدراسات أن مستويات اللياقة البدنية لدى هؤلاء الأطفال ذوي هذا الاضطراب أقل من أقرانهم العاديين (Ballard, 1977; Boileau,Ballard,Sprague,Sleator&Massey, 1976;Harvey&Reid,1997)، ومن ثم هذه الإعاقات الوظيفية Functional Impairments أدت بهؤلاء الأطفال إلى أن يكونوا أقل نشاطاً مما أثر في تحسن سلوكيات فرط الحركة والاندفاعية.
- وقت تطبيق الدراسة الميدانية، إذ تم تطبيق التدريب بداية أبريل وحتى نهاية مايو لمدة 8 أسابيع كاملة، هذه المدة تمثل نهاية العام ويميل فيها الطلاب إلى الفوضوية واللامبالاة بسبب العطلة الصيفية المتوقعة ومن ثم يزداد فيها النشاط البدني المتمثل في الجري والمشي واللعب وتزداد حدة فرط الحركة مما يقلل من ظهور أثر التدريب في هذا البعد.
- تأثر تقييمات المعلمين للأعراض السلوكية بجودة العلاقات مع الطلاب، إذ أشارت أدبيات البحث أن المعلمين الذين لديهم علاقات جيدة مع طلابهم يقدمون تقييمًا إيجابيًا أكثر من الذين لديهم علاقات سلبية مع طلابهم، ونتيجة لذلك فإن التقييم قد يتأثر في ضوء هذه العلاقات.
- قد يكون لنمط التعلم المفضل للطلاب أثرٌ في ممارستهم، إذ أشارت نتائج دراسة والكير (Walker,2008) أن نمط التعلم المفضل يؤثر في أداء حركات الرياضة الذهنية، فالطلاب من ذوي النمط الحركي Kinesthetic Learners يشعرون بمستويات استمتاع وحماس لأداء الحركات أكثر من الطلاب ذوي أنماط التعلم السمعية والبصرية، مما يؤثر في رغبة الطلاب في إظهار أداء أفضل. وقد تبين للباحث بعد المقابلات التي أجراها مع معلمي طلاب المجموعة التجريبية أن (11) طالباً من هذه المجموعة أنماط تعلمهم المفضلة تتراوح ما بين السمعية والبصرية، في حين أن طالبًا واحدًا نمط تعلمه حركي.

وتختلف نتيجة عدم وجود أثر للتمارين البدنية المتمثلة في الرياضة الذهنية عن طريق الحركة في تحسين سلوكيات الإفراط الحركي والاندفاعية مع نتيجة دراسة قابين

(Gapin, et al, 2011)، إلا أنها تتفق نتيجة وجود أثر للتمارين البدنية المتمثلة في الرياضة الذهنية من خلال الحركة في تحسين الانتباه مع نتائج دراسات كلٍّ من (Bergum,2013; Ahmed&Mohamed,2011; Medina et al.,2010;Baker,2005) ، عيسى،2012؛ الشريفين، فرح، 2012).

ثانياً: أثر حركات رياضة الدماغ في تحسين سرعة معالجة المعلومات

أشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبارات سرعة المعالجة (مقارنة لفظية، مقارنة عددية، مقارنة مكانية، مسح بصري) والدرجة الكلية في التطبيق البعدي. وأشارت نتائج الفرض الرابع إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبارات سرعة المعالجة والدرجة الكلية ويعزو الباحث ذلك للأسباب الآتية:

- حركات الرياضة الذهنية ولدَت لدى الطلاب سلوكًا لحظيًا بالنجاح behavioral momentum، إذ طلب منهم أداء مهام بسيطة (الحركات) والتي يتسم درجة النجاح في أدائها بالارتفاع، ويعقب ممارسة هذه الحركات لمدة (8) أسابيع، إكمال مهام اختبارات سرعة المعالجة والتي احتمالية النجاح في أدائها أقل، ومن ثم فإن الإرادة العالية للمحاولة بسبب النجاح السابق في أداء الحركات زاد من احتمالية النجاح في أداء مهام سرعة المعالجة.
- ساعدت تمارين الرياضة الذهنية في تنشيط جانبي الدماغ الأيمن والأيسر بصورة متزامنة، مما أدى إلى زيادة كفاءة معالجة المعلومات اللفظية (والتي يتم تجهيزها في النصف الأيسر)، والمعلومات غير اللفظية (والتي يتم تجهيزها في النصف الأيمن)، كما أن ممارسة هذه الحركات ينتج عنها زيادة تدفق الدم blood flow إلى الدماغ مما يزيد من كمية الأكسجين في الدماغ، وهذا يؤدي إلى زيادة قدرته في معالجة المعلومات.
- قد تكون تمارين الرياضة الذهنية ساهمت في تخفيف الضغط النفسي عن طريق التمارين وزيادة التحمل العقلي mental endurance مما ساعد في شعور الطلاب بالاسترخاء، ومن ثم زيادة فعالية الدماغ في تجهيز المعلومات.
- يستند الأداء في مقاييس سرعة المعالجة المستخدمة في الدراسة بدرجة كبيرة على الانتباه البصري، ونظراً لما أشارت إليه نتيجة الفرض الثالث من تحسن الانتباه في التطبيق البعدي، فإن هذا يؤدي إلى تحسن الأداء على سرعة المعالجة، كما أن تمارين الرياضة الذهنية زادت من قدرة الدماغ على كشف الحركة بصرياً detect motion visually، وتتسم حركة العين بسلاسة عند الانتقال من مثير إلى مثير في أثناء القراءة، ومن ثم أدت هذه الحركات إلى زيادة النشاط الدماغي في الجزء من النظام الذي يتحكم في حركة العين، فالحركة البصرية يتم التحكم فيها بواسطة مجموعة خاصة من الخلايا العصبية البصرية يطلق عليها نظام magocellular system هذا النظام يلعب دوراً رئيسًا في التحكم في الانتباه البصري (Stein,2003).

التوصيات

تقدم نتائج هذا البحث توصيات أساسية تشمل ما يأتي:

- تدريب المعلمين على تضمين التمارين البدنية المتمثلة في تمارين الرياضة الذهنية عن طريق الحركة داخل حجرات الدراسة، كأن يقوم المعلم لدقائق معدودة في بداية الحصة بتدريب الطلاب على ممارسة تمارين Thinking Caps, Arm Activation, Belly Breathing لتحسين الانتباه، وخلال الفترات الزمنية بين الحصص الدراسية على مدار اليوم الدراسي يتم ممارسة باقي حركات الرياضة الذهنية من أجل زيادة السلوكيات اللازمة لإتمام المهام on-tasks behaviors وتقليل السلوكيات المعطلة لإتمام المهام off-tasks behaviors.

- تضمين هذه التمارين الرياضية ضمن تمارين طابور الصباح المدرسي.
- إعادة هذه الدراسة على عينة أكبر في الحجم، إذ إن حجم العينة الكبير يقلل من الخطأ المعياري، مما قد يؤثر في النتائج، ومن ثم زيادة درجة الموثوقية وتعميم النتائج.
- إعادة هذه الدراسة مع إطالة مدة البرنامج لمدة تزيد عن 8 أسابيع .
- إعادة تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول، إذ إن إجراء الدراسة منذ بداية العام الدراسي سيؤدي إلى تغيير نظرة الطلاب للتمارين البدنية على أنها جزء من روتينهم الطبيعي الممارس، مما يقلل من مستوى الارتباك والتشويش والتغير الذي ربما يؤثر في نتائج الدراسة.
- الدراسات المستقبلية يمكنها تضمين الإناث ذوات اضطراب ADHD ، لمعرفة ما إذا كانت نتائج هذه الدراسة يمكن تعميمها على الإناث أيضاً أم لا.
- على الرغم من استحالة الوصول إلى الموضوعية التامة في التقييم في أثناء الملاحظة وتسجيل السلوك، يوصي الباحث بإعادة الدراسة الحالية باستخدام طرف ثالث يلاحظ سلوك الأطفال ويقيم أداءهم على مقاييس الدراسة، ومن ثم فإن الأفكار والآراء المسبقة للمعلمين وعلاقاتهم بالطلاب المشاركين لا تتداخل مع الموضوعية في التقييم.
- يوصي الباحث بضرورة إنشاء هيئات خاصة بوزارة الصحة يناط بها عملية تقييم حالات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة والتي تتم إحالتهم بناء على تقارير المعلمين والوالدين حتى يتم توفير الخدمات المناسبة لهم.

المراجع

أبو علام، رجاء محمود (2004). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الشريفين، أحمد و فرح، عدنان (2012). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى رياضة الدماغ في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، 23، 129-176.

جريسات، رائدة عيسى الياس (2007). *بناء مقياس لتشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، والتحقق من فاعليته لدى الطلبه العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية ، وحالات التوحد*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية ، عمان ، الأردن.

حميدي، مؤيد عبد الهادي (2010). *تشخيص اضطراب قصور الانتباه والحركة الزائدة لدى أطفال المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية ، عمان، الأردن.

عبد الحافظ، منال حلمي (2008). *العمر وعلاقته بالذكاء المتدفق والذاكرة العاملة وسرعة المعالجة*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أسيوط ، مصر.

عيسى، صافية قاسي (2012). *الرياضة الذهنية (من خلال التدريب الحركي) والتخفيف من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى الأطفال(8-12) سنة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة الجزائر 2،الجزائر.

Abd-Alhafez,M.,H.(2008). *Age and its relationship to liquid intelligence, working memory,and processing speed(in arabic)*.Unpublished Ph.Dissertation,Faculty of Education,Assuit University,Egypt.

Abo-Alam,R.(2004). *Methodological research in educational and psychological sciences(in arabic)*. Cairo, Universities publishing.

Ahmed, G. M., & Mohamed, S. (2011). Effect of regular aerobic exercises on behavioral, cognitive and psychological response in patients with attention deficit-hyperactivity disorder. *Life Science Journal, 8(2)*, 366-371.

Ahn, S., & Feweda, A. L. (2011). A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health. Journal of Pediatric Psychology, 36, 385-397. doi:10.1093/ jpepsy/jsq107

Alsherefen,A.,&Farah,A.(2012). Effectiveness of counseling program based on brain gym in reducing symptoms of attention deficit hyperactivity disorder(in arabic). *Journal of Human and Social Science,23*,129-176.

American academy of pediatrics .(2011). *ADHD: clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention – deficit / hyperactivity disorderin children and adolescents.pediatrics*,128,1007-1022.

Baker, T. C. (2005). *The use of mini-exercise breaks in the classroom management of ADHD-type behaviors*. (Unpublished Doctoral Dissertation) Capella University, Minneapolis, MN.

Ballard, J.E. (1977). The effects of methylphenidate during rest, exercise, and recovery upon the circulatory responses of hyperactive children. *Microform Publications*.

Barabaz, A., & Barabaz, M. (2000). Training ADHD with hypnosis and neurotherapy. *Child Study Journal*,30 (1), 25-44.

Chronis, A. M., Fabiano, G. A., Gnagy, E. M., Wymbs, B., Burrows- MacLean, L., & Pelham, W. E. (2001). Comprehensive, sustained behavioural and pharmacological treatment for ADHD: A case study. *Cognitive and Behavioural Practice*, *8*, 346-359.

Chronis, A. M., Jones, H. A., & Raggi, V. L. (2006). Evidencebased psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. Clinical Psychology Review, 26, 486-502.

Clavenna, A., & Bonati, M. (2014). Safety of medicines used for ADHD in children: A review of published prospective clinical trials. Archives of Diseases in Childhood, 99, 866-872.

Colcombe, S. J., Erickson, K. I., Raz, N., Webb, A. G., Cohen, N. J., McAuley, E., et al. (2003). Aerobic fitness reduces brain tissue loss in aging humans. *The Journals of Gerontology. Series A, Biological Sciences and Medical Sciences*, *58*(2), 176-180.

Connor, D. F. (2006). Stimulants. In Barkley, R. A. (Ed Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed., pp. 608-648). New York, NY.: Guilford Press

Cooper, C. J. (1973). Anatomical and physiological mechanisms of arousal, with special reference to the effects of exercise. Ergonomics, 16(5), 601-609. doi:10.1080/00140137308924551

Cortese, S., Angriman, M., Maffeis, C., Isnard, P., Konofal, E., Lecendreux, M., Purper-Ouakil, D., Vincenzi, B ،.Bernardina, B. D., Mouren, M. C. (2008) Attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and obesity :a systematic review of the literature. Crit. Rev. Food Sci. Nutr. 48(6), 524–537

Cotman, C., & Berchtold, N. (2002). Exercise: A behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *Trends in Neuroscience*, *25*(6), 295-301.

Deary, I. J. (2001a). Intelligence: A very short introduction. Oxford: Oxford University Press (Translated into Arabic [2005], Hebrew[2006], Hungarian[2003], Japanese [2004], Korean [2005], Polish [2012], Portuguese [2006]Romanian [2008], and Spanish [2004]).

Dennison, P. & Dennison, G. (1994). *Brain Gym Teacher's Edition (2nd ed.).* Ventura, Ca.: Edu-Kinesthetics, Inc.

Dennison,P.&Dennison,G.(2010) Brain Gym : le mouvement clé de l'apprentissage, édition le souffle d'or,2éme édition, France.

Dunn, A. L., & Weintraub, P. (2008). Exercise in the prevention and treatment of adolescent depression: A promising but little researched intervention. American Journal of Lifestyle Medicine, 2, 1-12. doi:10.1177/1559827608323225

Endres, M., Gertz, K., Lindauer, U., Katchanov, J., Schultze, J., Schrock, H., et al. (2003). Mechanisms of stroke protection by physical activity. *Annals of Neurology*, *54*(5), 582-590.

Ferris, L., Williams, J., & Shen, C. (2007). The effect of acute exercise on serum brainderived neurotrophic factor levels and cognitive function. *Medicine and Science in Sports & Exercise*, *39*(4), 728-734.

Fry, A. F., & Hale, S. (2000). Relationships among processing speed, working memory, and fluid intelligence in children. *Biological psychology*,

Benson, N. (2007). Cattell-Horn-Carroll cognitive abilities and reading achievement. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *26*, 27-41.

Bergum,T.E. (2013). The effectiveness of movement to reduce hyperactivity and promote attention behavior of native americans. (Unpublished Doctoral Dissertation) Capella University, Minneapolis, MN.

Berwid, O. G., & Halperin, J. M. (2012). Emerging support for a role of exercise in attention-deficit/hyperactivity disorder intervention planning. *Current Psychiatry Reports*, *14*,

543-551.

Biederman, J., Faraone, S., V., & Monuteaux, M., C., et al. (2003). Growth deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder revisited: impact of gender, development and treatment. *Pediatrics*, *111*, 1010–16.

Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. British Journal of Sports Medicine, 45, 886-895.doi:10.1136/886 bjsports-2011-090185

Biederman, J., Monuteaux, M. C., Spencer, T., Wilens, T. E., & Faraone, S. V. (2009). Do stimulants protect against psychiatric disorders in youth with ADHD? A 10-year follow-up study. *Pediatrics*, *124*(1), 71-76.

Birnbaum,H.G.,Kessler,R.C.,lowe,S.W.(2005).Costs of attention deficit –hyperactivity disorder(ADHD) in the US : excess cost of persons with ADHD and their family members in 2000.Curr Med Res Opin ,21,195-205.

Birnbaum, H. G., Ben Hamadi, R., Greenberg, P., Cremieux, P. Y., & Secnik, K.(2004).Incidence and costs of accidents among attentiondeficit/ hyperactivity disorder patients. *Journal of Adolescent Health*, *35*(4), 341- 349.

Black, J. E., Isaacs, K. R., Anderson, B. J., Alcantara, A. A.,& Greenough,W.,T. (1990).Learning causes synaptogenesis, whereas motor activity causes angiogenesis, incerebellar cortex of adult rats. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the U S A*, *87*(14), 5568-5572.

Boileau, R. A., Ballard, J. E., Sprague, R. L., Sleator, E. K., & Massey, B. H. (1976). Effect of methylphenidate on cardiorespiratory responses in hyperactive children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *47*(4), 590-596.

Brown, M. B. (2005). *Diagnosis and Practice*, 36, 376-39.

Calhoun, S. L., & Mayes, S. D. (2005). Processing speed in children with clinical disorders. *Psychology in the Schools*, *42*, 333-343.

Chang, Y. K., Hung, C. L., Huang, C. J., Hatfield, B. D., & Hung, T. M. (2014). Effects of an aquatic exercise program on inhibitory control in children with ADHD: a preliminary study. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *29*, 217-223.

Cepeda, N. J., Blackwell, K. A, & Munakata, Y. (2013). Speed isn't everything: Complex processing speed measures mask individual differences and developmental changes in executive control. *Developmental Science*, *16* (2), 269–286. doi:10.1111/desc.12024

Jacobson, L. A, Ryan, M., Martin, R. B., Ewen, J., Mostofsky, S. H., Denckla, M. B., & Mahone, E. M. (2011). Working memory influences processing speed and reading fluency in ADHD. *Child Neuropsychology*,*17*(3),209–224. doi:10.1080/09297049.2010.532204

Jreisat,R.,E.(2007). Constructing a Scale For Diagnosing Attention Deficit Hyperactivity Disorders and Ascertaining its efficacy For Normal Students,Learning Disabled, Mentally Retarded, and Autistic Students(in arabic).Unpublished Ph.Dissertation,Amman Arab University for Graduated Studies,Amman,Jordan.

Kail, R., & Hall, L. K. (1999). Processing speed, naming speed, and reading. *DevelopmentalPsychology, 30*(6), 949-954. doi:10.1037/0012-1649.30.949

Kali, R. V. & Ferrer, E. (2007). "Processing speed in childhood and adolescence: Longitudinal models for examining developmental change". *Child Development* 78(6): 1760 – 1770.

Karalunas, S. L., Huang-Pollock, C. L., & Nigg, J. T. (2012). Decomposing attentiondeficit/ hyperactivity disorder (ADHD)-related effects in response speed and variability. *Neuropsychology*, *26*(6), 684–94. doi:10.1037/a0029936

Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent Testing with the WISC-III*. New York: John Wiley &Sons, Inc.

Lerner, M., & Wigal, T. (2008). Long-term safety of stimulant medications used to treat children with ADHD. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, *46*, 38-48.

Marzano, R. J. (2003). What works in schools: Translating research into action Alexandria, VA: ASCD

Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2007a). Learning, attention, writing and processing speed in typical children and children with ADHD, autism, anxiety, depression and oppositional-defiant disorder. *Child Neuropsychology, 13*, 469-493.

Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2007b). WISC-IV and WISC-III in ADHD. *School Psychology Quarterly*, *22*, 234-249.

Medina,J.A., L.B. Netto,L.B., M. Muszkat,M.K.(2009). Exercise impact on sustained attention of ADHD children, methylphenidate effects. *.Atten. Defic. Hyperact. Disord.*, 2, 49–58.

MTA Cooperative Group. (1999). 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention deficit hyperactivity disorder. *Archives of General Psychiatry*, *56*, 1073-1086.

Neeper, S. A., Gomez-Pinilla, F., Choi, J., & Cotman, C. (1995). Exercise and brain neurotrophins. *Nature, 373*(6510), 109.

Neeper, S., Gomez-Pinilla, F., Choi, J., & Cotman, C. (1996). Physical activity increases mRNA for brain-derived neurotrophic factor and nerve growth in rat brain. *Brain Research, 726*, 49-56.

Neubauer,A.,C.,&Fink,A. (2005). Basic information processing and the psychophysiology of intelligence. In R. J. Sternberg & J. E Pretz (Eds.), *Cognition and intelligence: Identifying the mechanisms of the mind* (pp. 68–87). New York: Cambridge University Press.

54(1-3), 1–34. doi:10.1016/S0301- 0511(00)00051-X.

Fry, A. F., & Hale, S. (1996). Processing speed, working memory, and fluid intelligence: Evidence for a developmental cascade. *Psychological Science*, *7*(4), 237–241. doi:10.1111/j.1467-9280.1996.tb00366.x

Gapin, J.I., Labban, J.D.,& Etnier, J.L. (2011). The effects of physical activity on attention deficit hyperactivity disorder symptoms: The evidence. Preventive Medicine, 52(Suppl.), S70-S74.doi: 10.1016/j.ypmed.2011.01.022

Gapin,J.I& Etnier,J.L. (2010). The relationship between physical activity and executive function performance in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Psychol*, 32, pp. 753–763.

Gawrilow, Stadler, Langguth, Naumann, & Boeck.(2016). Physical Activity, Affect, and Cognition in Children With Symptoms of ADHD. Journal of Attention Disorders 2016, Vol. 20(2) 151– 162 DOI: 10.1177/1087054713493318

Gold, S. M., Schulz, K. H., Hartmann, S., Mladek, M., Lang, U. E., Hellweg, R., et al. (2003). Basal serum levels and reactivity of nerve growth factor and brain-derived neurotrophic factor to standardized acute exercise in multiple sclerosis and controls. *Journal of Neuroimmunology*, 138(1-2), 99-105.

Guevara, J., Lozano, P., Wickizer, T., Mell, L., & Gephart, H. (2001). Utilization and cost of health care services for children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 108(1), 71-78.

Hannaford, C. (2005). *Smart moves: why learning is not all in your head(2nd ed.).* Salt Lake City.UT:Great River Books.

Harvey, W. J., Reid, G., Grizenko, N., Mbekou, V., Ter-Stepanian, M., & Joober, R. (2007). Fundamental movement skills and children with attention-deficit hyperactivity disorder: Peer comparisons and stimulant effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*(5), 871.

Harvey, W., & Reid, G. (1997). Motor performance of children with attention-deficit hyperactivity disorder: A preliminary investigation. *Adapted Physical Activity Quarterly, 14*, 189-202.

Hinshaw, S. P., & Arnold, L. E. (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder, multimodal treatment, and longitudinal outcome: Evidence, paradox, and challenge. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 6, 39-52.

Homidi,M.,A.(2010).Diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder among elementary school children in United Arab Emirates according to some variables.unpublished Ph.Ddissertation,Arab Amman University,Jordan

Hyatt, K.J. (2007). Brain Gym®: Building stronger brains or wishful thinking? *Remedial and Special Education, 28*(2), 117-124.

Issa,S.,Q.(2012).Brain gym and reducing of attention deficit hyperactivity disorder of children(8-12)years(in Arabic).Unpublished Master Theses,Faculty of Human and Social Sciences,Algiere University 2,Algiere.

Swensen, A. R., Birnbaum, H. G., Secnik, K., Marynchenko, M., Greenberg, P., &Claxton, A. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder: Increased costs for patients and their families. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42*(12), 1415-1423.

Tantillo, M., Kesick, C.M., Hynd, G.W., & Dishman, R.K. (2002). The effects of exercise on children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Medicine and Science in Sports & Exercise, 34*(2), 203-212.

Tette, J. (2003). The effects of exercise on executive functioning in primary school aged children. Retrieved September, 2006 from,

http://www.acalogic.com/executive_function_study.htm

Van -Praag, H., Christie, B. R., Sejnowski, T. J., & Gage, F. H. (1999). Running enhances neurogenesis, learning, and long-term potentiation in mice. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the U S A, 96*(23), 13427-13431.

Verret, C., Guay, M. C., Berthiaume, C., Gardiner, P., & Beliveau, L. (2012). A physical activity program improves behaviour and cognitive functions in children with ADHD: An exploratory study. *Journal of Attention Disorders*, 16, 71-80.

Vysniauske,R.,Verburgh,L.,Oosterlaan,J.,& Molendijk,M.(2016). The Effects of Physical Exercise on Functional Outcomes in the Treatment of ADHD: A Meta-Analysis. *Journal of Attention Disorders*,20(3),1-11.

Walker,L.Y.(2008). *Effects of a classroom-based contralateral movement program on grade 3 students' numeracy and reading scores.* Walden University. ProQuestDissertations and Theses.

Freeman, C. K. (2001). The effect of Brain Gym on reading abilities. *Brain Gym Journal, 15*(1 & 2), 11.

Wendt,M.B.(2001). *The effect of an activity program designed with intense physical exercise on the behavior of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) children.* (Unpublished Doctoral Dissertation) State University of New York,Buffalo,NY.

Wigal, S. B., Emmerson, N., Gehricke, J. G., & Galassetti,P.(2013). Exercise:Applications to childhood ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 17, 279-290.

Wilson LJ, Jennings JN.(1996). Parents' acceptability of alternative treatments for attention-deficit hyperactivity disorder. *J Atten Disord* ,1:114-21.

Wolraich, M.L., McGuinn, L., & Doffing, M.

(2007). Treatment of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: Safety considerations. *Drug Safety, 30*(1), 17-26.

Ziereis,S., & Jansen,P.(2015). Effects of physical activity on executive function and motor performance in children with ADHD. *Research in DevelopmentalDisabilities*,38,181–191

Nikolas, M. A, & Nigg, J. T. (2013). Neuropsychological performance and attention-deficit hyperactivity disorder subtypes and symptom dimensions.*Neuropsychology, 27*(1), 107– 20. doi:10.1037/a0030685

Pelham, W. E., Jr., & Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder.*Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*, 184-214.

Piepmeier,A,Shih,C.,Whedon,M,Williams,L.,Davis,M., Henning,M., et al. (2015). The effect of acute exercise on cognitive performance in children with and without ADHD. Journal of Sport and Health Science, 4, 97-104.

Pontifex, M.,B., Saliba, B.,J., Raine, L. B., Picchietti, D. L., &Hillman, C. H. (2013). Exercise improves behavioural, neurocognitive, and scholastic performance in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *The Journal of Pediatrics*, 162, 543-551.

Rucklidge,J.,J.(2006). Gender differences in neuropsychological functioning of New Zealand adolescents with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *International Journal of Disability, Development and Education, 53,* 47-66.

Salthouse,T.A.(2000). Aging and measures of processing speed. *Biological Psychology, 54*(1), 35-54. doi:10.1016/S0301-0511(00)00052-1

Sattler,J.,M.(2008). *Assessment of children: Cognitive foundations* (5th Ed.). San Diego, CA: Jerome M Sattler Publisher Inc.

Sergeant, J. (1988). *Functional deficits in attentional deficit disorder? Attention deficit disorder. Vol. 3: New research in attention, treatment, and psychopharmacology (pp. 1-19).* Elmsford, NY: Pergamon Press.

Shanahan, M. A., Pennington, B. F., Yerys, B. E., Scott, A., Boada, R., Willcutt, E. G., et al. (2006). Processing speed deficits in Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and reading disability. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 585-602.

Spaulding, L.S., Mostert, M.P., Beam, A.P. (2010). Is Brain Gym® an effective educational intervention? *Exceptionality, 18*, 18-30.

Spencer, T., Biederman, J., & Wilens, T. (1998). Growth deficits in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Pediatrics, 102*, 501-506.

Stein,J.(2003).Visual motion sensitivity and reading.*Neuropsychologia*,41,1785-1793.

Stephenson, J. (2009). Best Practices? Advice provided to teachers about the use of Brain Gym® in Australian schools. *Australian Journal of Education, 53*(2), 109-124.

Swain, R. A., Harris, A. B., Wiener, E. C., Dutka, M. V., Morris, H. D., Theien, B. E., et al. (2003). volume in primary motor cortex of the rat. *Neuroscience, 117*(4), 1037-1046.

.

.

The effects of Movement therapy in reducing the Severity of ADHD Symptoms and Enhancing Processing Speed of Elementary Children with ADHD

Mohammad Sayed Said Soliman

Special Education Department, Faculty of Education and Arts, Northern Border University

Submitted 01-01-2016 and Accepted on 12-03-2017

Abstract: The present study aimed to determine the effect of physical activity through brain gym in decreasing the severity of ADHD symptoms, and in enhancing information processing speed . The study participants, included (23) students from second grade to sixth grades, divided into two groups: experimental group (12) students,and control group(11)students. The instruments of the study included :identification checklist of ADHD symptoms, ADHD scale, information processing speed tests,and brain gym exercises . the researcher used quasi experimental design .The results showed that :there are significant differences between the means scores of experimental group and control group in attention symptom in favor to experimental group and there are not significant differences between the means scores of experimental group and control group in both hyperactivity and impulsivity symptoms and total score. There are significant differences between the means scores of experimental group and control group in information processing speed tests and total score in favor to experimental group. There are a significant differences between the means scores of pre-and post-tests for the experimental group in inattention symptom and total score,but there are not significant differences between the means scores of pre-and post-tests for the experimental group in hyperactivity and impulsivity. The results indicated also there are significant differences between the means scores of pre-and post-tests for the experimental group in all tests of information processing speed and total score ,in favor to post- test.

Keywords: physical activity; information processing speed; attention deficit hyperactivity disorder.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التمكين الإداري مدخل لإصلاح المدرسة

عبدالعزيز بن سالم النوح

جامعة الملك سعود –كلية التربية– قسم الإدارة التربوية

قدم للنشر 1438/2/22هـ - وقبل 14 /6/ 1438هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات نجاح التمكين، ومعوقات التمكين، وبناء تصور لتمكين قادة المدارس ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة طبقت على عينة من قادة المدارس عددهم (200) قائد استجاب منهم (180) قائداً ، وجميع مشرفي القيادة المدرسية بمدينة الرياض عددهم (21) مشرفاً استجاب منهم (16) مشرفاً تربوياً للقيادة المدرسية، ومن أبرز النتائج:

1- أن قادة المدارس ومشرفي القيادة المدرسية يرون أن العوائق التي تقف في طريق تمكين قادة المدارس متوسطة بمتوسط حسابي (3.31).

2- أن قادة المدارس ومشرفي القيادة المدرسية يرون أن النظام يعد العائق الأكبر لتمكين قادة المدارس.

3- أن هناك عددًا من العوائق أمام تمكين قادة المدارس من أبرزها:

- مركزية الوزراة.
- عدم تدريب قادة المدارس على متطلبات تطبيق التمكين.
- عدم قناعة الإدارة العليا بالتمكين .
- غياب ثقة الإدارة العليا بقادة المدارس .
- وجود نظام رقابي صارم لا يسمح بحرية التصرف.
- ضعف إعداد قادة المدارس.
- التمكين يزيد من سيطرة قادة المدارس على المعلمين .

4- أن هناك متطلبات لنجاح التمكين من أبرزها:

منح الثقة لقادة المدارس.

التزام الوزارة بدعم قادة المدارس.

وضع برنامج تدريبي لقادة المدارس التي نسعى لتمكينهم.

الابتعاد عن الرقابة المباشرة على قادة المدارس.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو معوقات تمكين قادة المدارس وفقاً لمتغير الوظيفة، ووفقاً لمتغير عدد سنوات الخبر.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو معوقات تمكين قادة المدارس وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح العينة من حملة البكالوريوس.

7- بناء تصور لتطوير المدرسة من مدخل التمكين الإداري لقادة المدارس .

الكلمات المفتاحية: التمكين الإداري، إصلاح المدرسة، القيادة المدرسية

المقدمة:

تسعى معظم دول العالم إلى إصلاح وتحسين المنظومة التعليمية لمواجهة التحديات التي أفرزتها العوله، وثورة الاتصالات الحديثة، فاتجهت تلك الدول إلى إصلاح المدرسة بوصفها الخطوة الرئيسة لإصلاح المنظومة التعليمية، ذلك أن المدرسة هي التي تترجم الخطط والسياسات التعليمية إلى واقع، ويشير فتح الله (2000) إلى "أن التغيير والتجديد في مجال التعليم لا تحدث في الوزارة، أو إدارة التعليم بل لابد أن تتم في المدرسة، وأن المخططين لهم أن يتصوروا من الإصلاحات ما يشاءون، وأن يضعوا الخطط إلا أنها لن تؤتي ثمارها إلا إذا تم تنفيذها بالمدرسة".

والنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية شهد في الآونة الأخيرة نشاطاً ملحوظاً لإصلاح منظومته التعليمية بجميع جوانبها، وخاصة فيما يتعلق بالمدرسة، ويتضح ذلك من المبادرات والتجارب التي قامت بها وزارة التعليم فعلى سبيل المثال المدارس الرائدة (1420)، والمدارس الجاذبة (1421)، وتطوير التعليم الثانوي (نظام المقررات، 1425)، وتطوير التعليم الثانوي (النظام السنوي 1433).

إلا أن هذه الجهود وما سبقها من تجارب كالمدارس الشاملة، والمدارس المطورة أغفلت بشكل كبير تحسين أسلوب القيادة المدرسية فحاولت إصلاح بنية المدرسة ولم يرافقها إصلاح للأسلوب الإداري الذي يقود المدرسة، مما يتطلب التوجه إلى أسلوب إداري جديد يعزز من جودة العملية التعليمية ويجود مخرجاتها ويتيح لقيادة المدرسة اتخاذ القرارات الملائمة بالسرعة المناسبة، أسلوب ينقلنا من مركزية الوزارة في اتخاذ القرار إلى أن تصبح المدرسة قادرة على اتخاذ القرارات المناسبة لظروفها المحققة لأهدافها.

إن تبني وزارة التعليم صيغًا ومداخل وأساليب إدارية جديدة لتحسين وتطوير العمل الإداري المدرسي أصبح مطلباً ملحاً، ومن أهم تلك الأساليب أسلوب التمكين الإداري الذي يعدُّ حديثًا نسبياً، تبلور في أدبيات الإدارة أواخر الثمانينات من القرن الماضي، ويهدف كما يشير (Evans) 2014:369, إلى"الاستفادة من الطاقة الإبداعية والفكرية من الجميع" ويسعى التمكين إلى إعطاء العاملين حرية أكبر في اتخاذ القرارات في مجال وظائفهم المحددة ، فهذا الأسلوب جاء ليطالب بالتخلي عن النموذج القديم الذي يركز على المراقبة والتحكم في العاملين إلى إعطاء الثقة في العاملين، ومنحهم القدرة على المشاركة في اتخاذ القرارات.

فتمكين قادة المدارس يعدُّ نقلة نوعية في إدارة المدارس، فهو يساعد على تطوير المدرسة وتحسين أداء العاملين، ويساعد على سرعة حل المشكلات التي تواجهها ، فالتمكين "يمثل أسلوباً إدارياً حديثاً يمكن أن يساعد في تحقيق مستويات عالية من الأداء، كما يعد استراتيجية فاعلة لتنمية، وتطوير مهارات وقدرات ومعارف الأفراد العاملين "(جلاب،والحسيني. 2013 49-48).

إن تمكين قادة المدارس يساهم في زيادة انتمائهم لمدارسهم وللمهام التي يقومون بها، كما يساهم في تطوير مستوى أدائهم، ويحقق الرضا الوظيفي، فشعورهم بحرية التصرف والمشاركة والاستقلالية في العمل من العوامل التي تؤدي إلى زيادة رضا قادة المدارس، ويشجعهم على روح المبادرة والابتكار .

ويعد التمكين أسلوباً جديداً لتغيير المنظمات كما أشار إلى ذلك (صالح، 2009 : 29) من أن التمكين أسلوب جديد لتغيير المنظمات باتجاه مستقبل أكثر منافسة وأشد تعقيدًا، كما أنه يجعل المنظمات في غاية المرونة والقدرة على التعلم والتكيف.

ومما سبق يمكن القول إن تمكين قادة المدارس وإعطاءهم الحرية في اتخاذ القرارات الملائمة لمدارسهم يمكن أن يغير من المدرسة ويساهم في إصلاحها.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها وزارة التعليم لتحسين عملية التعليم بصفة عامة، ولتطوير المدرسة بصفة

خاصة، فإن هناك تحديات ومشكلات ما زالت قائمة ومؤثرة على تطوير التعليم، من أبرزها ما يتعلق بمركزية وزارة التعليم التي ألقت بظلالها على جميع المناشط الإدارية لوزارة التعليم.

إن مركزية الوزارة أدت إلى القضاء على المحاولات الإبداعية والتطويرية وروح المبادرة لقادة المدارس، كما أدت إلى عدم قدرة قادة المدارس في تسييرها أعمال المدرسة اليومية وفق منظور قيادتها، وهذا ما أشار إليه مدير تعليم ووكيل لوزارة التعليم (التربية والتعليم) سابقاً من أن المدرسة "غير مخولة البتة أن تجتهد في تسيير أعمالها وفق منظور قيادتها التربوية ومن معها من معلمين وغيرهم، وإنما على القيادة التربوية أن تسير أعمال المدرسة وفق ما يرد يومياً من إدارات التربية والتعليم...وهي في جملتها إملاءات وتوجيهات تعكس رؤية تلك الأقسام والإدارات مما يعني أنها قد لا تلامس الواقع الذي تتطلع له القيادة التربوية في المدرسة، سواء في مجال التطوير أو في مجال معالجة الأداءات التربوية والإدارية للمدرسة التي حتماً تنفرد بها عن غيرها من المدارس...لهذا نرى تحرير المدرسة من سلطة سيل التعاميم، ومن التوجيهات المحنطة ذات الصيغ الجامدة التي لا تساعد المدرسة على التطوير ورفع كفاءة الأداء، وعوضاً عن هذا توكل المهمة للمدرسة نفسها ممثلة في قادتها والعاملين فيها كافة" (المعيلي، 1435)

فقادة المدارس يواجهون تحديات كبيرة ومشكلات متعددة ويفتقرون إلى صلاحيات تجعلهم أكثر قدرة على القيام بمسؤولياتهم بكفاءة وفاعلية، مما يحتم على وزارة التعليم إعطاء قادة المدارس صلاحيات واسعة كما أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات منها دراسة المحرج (2014)، ودراسة الزايدي، ودراكه (2014) من ضرورة منح قادة المدارس صلاحيات تعينهم على القيام بمسؤولياتهم، و يعد منح قادة المدارس صلاحيات واسعة خطوة رئيسة لتمكينهم كما أشار إلى ذلك (Cartwright,2002:.14) من أن منح الصلاحيات يعدُّ خطوة في طريق التمكين الكامل ويعدُّ مرحلة انتقالية.

والباحث يرى أن الحاجة إلى إصلاح المدرسة بتبني أسلوب التمكين زادت بسبب كثرة التوجيهات والتعليمات التي تصل إلى المدرسة، وتحد من قدرة الإدارة على مواجهة المشكلات المتجددة والمتغيرة، غير أن التوجه إلى عملية تمكين قادة المدارس يواجه عوائق منها ما يتعلق بالنظام التعليمي مثل مركزية وزارة التعليم، ومنها ما يتعلق بإدارة التعليم مثل عدم ثقة الإدارة العليا بقادة المدارس، ومنها ما يتعلق بقادة المدارس مثل تخوفهم من تحمل المسؤولية، وغيرها من العوائق، فالكشف عن عوائق تمكين قادة المدارس يساعدنا على التغلب عليها، ووضع تصور حول إصلاح المدرسة من مدخل التمكين.

أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى وضع تصور مقترح لإصلاح المدرسة من مدخل التمكين الإداري، وللوصول إلى هذا الهدف يجب تحقيق أهداف أخرى وهي:

1- التعرف على المعوقات التي تقف أمام تمكين قادة المدارس من وجهة نظر أفراد الدراسة.

2- تحديد أهم متطلبات نجاح التمكين الإداري.

3-التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية إن وجدت حول معوقات التمكين تعزى إلى متغيرات الدراسة(الوظيفة، المؤهل، عدد سنوات الخدمة) من وجهة نظر أفراد الدراسة.

أهمية الدراسة:

1-تتماشى مع مبادرات وزارة التعليم بالتوجه إلى اللامركزية بالتوسع في منح الصلاحيات لقادة المدارس.

2-توضح للمسؤولين أهم متطلبات تمكين قادة المدارس.

3- تساعد المسؤولين في وزارة التعليم بالكشف عن أبرز معوقات تمكين قادة المدارس.

4- بناء تصور لإصلاح المدرسة من مدخل التمكين الإداري.

أسئلة الدراسة:

س1 : ما المعوقات التي تقف أمام تمكين قادة المدارس من وجهة نظر أفراد الدراسة ؟

س2: ما متطلبات نجاح تطبيق التمكين الإداري؟

س3: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات التمكين تعزى إلى متغيرات الدراسة(الوظيفة ، المؤهل، عدد سنوات الخدمة) من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

س4: ماالتصور المقترح لإصلاح المدرسة من مدخل التمكين الإداري؟

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على متطلبات ومعوقات تمكين قادة المدارس ووضع تصور لإصلاح المدرسة من مدخل التمكين.

الحد البشري: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من قادة المدارس وجميع مشرفي القيادة المدرسية بمدينة الرياض

لحد الزماني والمكاني: طبقت أداة الدراسة عام (1436-1437) في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

التمكين:

هناك العديد من التعريفات للتمكين منها:

تعريف جوش(95: 2013، Ghosh) الذي يشير إلى أن التمكين "هو عملية تحويل السلطة والمسؤولية للعاملين في المستوى الأدنى من الهرم التنظيمي".

ومنها تعريف (جاد الرب، 2008 :57) بأن التمكين هو "أحد المبادرات الفعالة التي يقوم بها القادة في المنظمة تجاه العاملين والتي من شأنها منح مزيد من السلطات لهم في أداء أعمالهم مع تعهد والتزام العاملين بمسؤولية الاستخدام الفعال لهذه السلطات".

أما افنز (Evans,2014:396) فقد عرف التمكين بأنه "إعطاء شخص ما السلطة بكل ما هو ضروري لإرضاء العملاء والثقة في الموظفين لاتخاذ القرارات الصحيحة دون الرجوع للإدارة العليا".

وفي هذه الدراسة يُعرَّف التمكين بأنه إعطاء قادة المدارس الصلاحيات اللازمة لاتخاذ القرارات الملائمة لمدارسهم مع تحملهم مسؤولية نتائج تصرفاتهم.

الإصلاح:

يشير (مرسي وأحمد، 2015 : 425) إلى أن الإصلاح " هو الدعوة إلى التجديد والتغيير الشامل لبنية النظام المدرسي في عناصره المختلفة (القيادة ، المعلم، المنهج، الأنشطة ، العلاقة بالمجتمع المحلي) بهدف تحقيق الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم ".

ويقصد بالإصلاح المدرسي في هذه الدراسة إدخال تغييرات عميقة ونوعية في بنية النظام الإداري المدرسي بهدف تحقيق الأهداف المدرسية.

المعوقات:

جاء في المعجم الوسيط أن المعوقات هي العقبات التي تعترض سبيل المؤسسات.

وفي هذه الدراسة يقصد بالمعوقات هي العقبات المتعلقة (بالنظام التعليمي أو إدارة التعليم أو قادة المدارس) التي تقف أمام تمكين قادة المدارس.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة :

أولاً: مفهوم التمكين:

شاع وانتشر مفهوم التمكين في الفترة الأخيرة نتيجة للتوسع الكبير للمنظمات، ولقناعة القيادات بأن الأفراد الأقرب للمشكلات هم الأقدر على حلها. غير أن مفهوم التمكين ما زال غامضًا وغير محدد، كما لايعرف بدقة تاريخ ظهور مصطلح التمكين الإداري كما يشير ثوماس (Thomas,1999:38)"إلى أن مفهوم التمكين غير محدد ومن

ثم فإن عملية وضع تاريخ لظهور نظريات وممارسات التمكين صعب ومعقد، ولم أجد أية مناقشات تحدد تاريخ صدور التمكين في العمل والبيئات التنظيمية، كما أن هناك عدم تعيين حول متى وأين تم إدخال مصطلح التمكين في إدارة الأعمال. إلا أن الجذور الفكرية للتمكين يمكن أن تعزى إلى مجموعة واسعة من الحركات والأفكار على مدى القرون القليلة الماضية".

فغموض مفهوم التمكين أدى إلى اختلاف الباحثين حوله فقد أشارت (المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 3:2013) إلى أن التمكين "هو أحد الأساليب الإدارية التي تجسد اهتمام المنظمة بمواردها البشرية كونه يهدف إلى تعزيز ثقة الإدارة في العاملين من خلال إشراكهم في عملية اتخاذ القرارات، ومنحهم صلاحيات واسعة".

ويعرف (Kefalidou, Nikolaos and Konstantinos , 2015) التمكين بأنه "نقل المسؤوليات والسلطة لاتخاذ القرارات بهدف تحسين الأداء في العمل وأرباب العمل أكثر ارتياحا".

ويرى فريندیز، ومولدقزيف (1435\2013) أن التمكين "هو بناء علاقة توضح كيفية تقاسم السلطة من قبل أصحاب النفوذ في المنظمة والمعلومات والموارد والمكافآت مع من لا يملكها ".

أما جوش(1435\2013) فيرى أن التمكين " عملية نقل السلطة والمسؤولية إلى الموظفين في المستويات الدنيا في الهيكل التنظيمي، وهي تحويل القوة من المديرين لمرؤوسيهم ويحدث هذا لشخص عمل لسنوات عديدة وطور من خلال خبرته العملية أفكارًا ومعارف ومهارات وقدرات وأصبح كل شيء في قبضته ".

ويرى الباحث أن هناك قاسماً مشتركاً بين التعاريف السابقة تتمثل في نقل صلاحية اتخاذ القرار إلى المستويات الدنيا في الهيكل التنظيمي مع تحملهم لمسؤولية ما يتخذونه من قرارات.

ثانيًا :متطلبات التمكين الناجح:

إن عملية التمكين تحتاج إلى مجموعة من المتطلبات الضرورية لنجاحه، فقد أشار (حسين،2012 :17) إلى مجموعة من المتطلبات المهمة لنجاح التمكين منها:

1- إعطاء الممكنين الصلاحيات لاختيار وسائل تنفيذ الأهداف المطلوبة منهم ومساعدتهم في علاج ما يواجهونه من مشاكل.

2- منح الممكنين الثقة والدعم المستمر.

ويرى (Griffin.1999)أن تطبيق استراتيجية التمكين يتطلب ما يأتي:

1- صدق المنظمة وجديتها في منح الحرية لجميع المستويات والتشكيلات في المنظمة.

2- التزام المنظمة بدعم العاملين وإسنادهم اعتماداً على مدخل المشاركة.

3- نبذ الرقابة المباشرة واستبدالها بالرقابة الذاتية ضمن منظور الثقة المتبادلة بين الإدارة والعاملين.

4- اعتماد المنظمة على التخطيط المنهجي عند تطبيق التمكين.

5- التزام المنظمة بتدريب الأفراد وتأهيلهم لممارسة الأدوار الجديدة في ظل التمكين. (عند الدوري، وصالح، 2009: 99).

ويرى (العتيبي،2005 : 27-23) أن نجاح التمكين يتطلب ما يأتي:

1-صياغة وتطوير رؤية للمنظمة فالرؤية تزود الموظفين بالإحساس – ما الذي سنقوم به لاحقاً- ، ومن ثم تقودهم للإبداع، وتسمح لهم باتخاذ قرارات تصب في الاتجاه الذي تعتقد القيادة الإدارية بأنه صحيح.

2- الانفتاح وفرق العمل: لكي يشعر الأفراد بأنه تم تمكينهم، لا بد أن يشعروا أنهم جزء من ثقافة الشركة التي ترى أن الأصول البشرية أهم موارد المنظمة.

3-النظام والتوجيه: أفاد الأفراد الممكنون أن منظماتهم تزودهم بأهداف واضحة، وخطوط واضحة للسلطة، ومهام ومسؤوليات واضحة. ففي حين يتمتع الأفراد بالاستقلالية، فإنهم في الوقت نفسه على وعي بالحدود المرسومة لحرية تصرفاتهم عند اتخاذ القرارات وهم كذلك على علم بمسؤولياتهم.

4-الدعم والشعور بالأمان: يحتاج الموظف أن يشعر بوجود دعم اجتماعي من رؤسائه، وزملائه في العمل، والمشرفين. فجهود الموظف لأخذ المبادرة والمخاطرة يجب أن تعزز وتدعم بدلاً من معاقبته.

5-القيادة الإدارية: فكرة التمكين تتطلب تغيير الأنماط القيادية التقليدية التي تركز على السلطة والتوجيه إلى نمط قيادي يؤمن بالمشاركة والتشاور.

ويرى جوش (1434\2013 : 828) أن هناك متطلبات لكي تنجح عملية التمكين وهي:

1-أن يكون لدى الموظف الذي يتم تمكينه ثقة قوية بنفسه.

2-أن يوضح الرئيس المواقف للمرؤوسين عن طريق تبادل المعلومات والمسؤولية وتقديم المساعدة والعون .

3-أن يكون لدى الموظف درجة عالية من الالتزام تجاه المنظمة.

4-أن تقوم المنظمة بجهود صادقة لتحسين مستوى كفاءة الموظف.

5-الدعم والتشجيع لعملية التمكين وحث الموظف على بذل جهود مبتكرة.

6-نشر نظام التواصل الفعال لتبادل الأفكار ووجهات النظر بين الموظفين والإدارة.

ويمكن أن نستخلص أبرز متطلبات نجاح التمكين الإداري لقادة المدارس على النحو الآتي:

1-أن تلتزم وزارة التربية والتعليم وإدارة التعليم بدعم قادة المدارس الممكنين وإسنادهم .

2-منح الثقة لقادة المدارس الممكنين؛ فثقة الإدارة العليا في قادة المدارس هي أساس مهم لنجاح التمكين، ونجاح العمل المدرسي.

3-صياغة رؤية لكل من وزارة التعليم، وإدارة التعليم، وكذلك صياغة رؤية لإدارة التعليم حتى يتعرف قادة المدارس على الرؤيه والتوجه لتحقيقها.

4-أن تكون إدارة التعليم جادة في منح الحرية لقادة المدارس للتصرف في مواجهة المشكلات ولتحقيق متطلبات تحسين العمل المدرسي.

5-أن تضع إدارة التعليم برنامج تدريبي لقادة المدارس المزمع تمكينهم لكي يستطيعوا القيام بمهامهم الجديدة.

6-أن تبتعد إدارة التعليم عن الرقابة المباشرة على قادة المدارس الممكنين ، وأن تركز على النتائج لا على وسائل التنفيذ.

7-أن يتمتع من يتم تمكينه بالثقة بالنفس وأن يكون لديه التزام عالٍ تجاه مدرسته.

ثالثاً مراحل التمكين:

يشير Dell (27-23: 1993) إلى ثلاث مراحل للتمكين وهي:

المرحلة الأولى: تدريبهم على بناء الحكم الجيد

يحتاج من نريد تمكينهم على معلومات عن المنظمة التي يعملون بها وعن أهدافها حتى يستطيعوا الحكم على ما يفيد أو لا يفيد العمل من أجل تحقيق الأهداف . ففي هذه المرحلة يتم تعليمهم:

1-أهداف المنظمة ومهامها والظروف المحيطة بها .

2- أهداف القسم الذي يعملون فيه.

3- الوصف الوظيفي للموظف.

4-الثقافة غير الرسمية للمنظمة (مثال: يوضح لهم إذا كانت المنظمة تثق بهم، أم أنهم بحاجة لحماية أنفسهم ومصالحهم).

المرحلة الثانية: ترك الموظف يقوم بعمله

الموظف يملك معلومات جديدة عن الأهداف والمهام ولديه مستوى من المهارة الآن نتركه يعمل، ويتم الإشراف

عليه من غير تفتيش لمعرفة أخطائه، فالتفتيش يؤدي إلى إبطاء العمل، والشك واستياء المجموعة.

المرحلة الثالثة: المرونة

الموظف يقوم بعمله بشكل جيد، فأحياناً تأتي أشياء غير متوقعة، ويحتاج الموظف أن يكون قادراً على الاستجابة السريعة للحالات الجديدة بسرعة وفي وقت قصير.

رابعًا التمكين ومفاهيم إدارية متصلة به:

التمكين والمشاركة:

يستخدم بعض الباحثين مصطلح المشاركة بشكل مترادف مع التمكين، غير أنه يمكن التفريق بينهما كما أشار إلى ذلك (Sharma and Kaur, 2008:11) "المشاركة هي جميع العمليات التي يقوم بها الموظفون مع مديريهم، تساهم مساهمة إيجابية للتوصل إلى القرارات الإدارية التي تؤثر على عملهم، ومن ثم ينظر إلى المشاركة على أنها عملية اتصال، واستخدام آراء الموظفين في عملية صنع القرارات، أي إن الموظفين يمكنهم المشاركة في صنع القرار وتحديد البدائل ولا يشاركون في اختيار البديل المناسب، في حين ينطوي التمكين على تفويض الصلاحيات واتخاذ القرار مع تحمل المسؤولية.

التمكين والتفويض:

يخلط بعض الباحثين بين مفهوم التمكين ومفهوم التفويض، فالتفويض ينصرف إلى "تحويل جزء من الصلاحيات إلى الآخرين، ويمكن استردادها في أي وقت ضمن أسس وقواعد رسمية، بعكس التمكين حيث يبقى الأفراد الممكنين مسؤولين عن إنجاز أعمالهم، والمحاسبة على النتائج"(المعاني ،وعريقات، والصالح، والجرادات، 2011 : 190)، فالتفويض لايلغي مسؤولية المفوض عن نتائج أعمال من تم تفويضه، كما أن التفويض يعد جزءًا من عملية التمكين.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة الطعاني والسويعي (2010) بعنوان التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الدمام بالمملكة العربية السعودية . وهدفت الدراسة إلى التعرف على التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي، طبقت الدراسة على عينة (350) مديرًا في محافظة الدمام، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لدراسته، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين الإداري جاء بدرجة مرتفعة، وأن مستوى الرضا الوظيفي جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجة التمكين الإداري ودرجة الرضا الوظيفي.

دراسة أبوكريم (2012) بعنوان درجة التمكين الإداري لدى القيادات التربوية من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض. التي هدفت إلى التعرف على درجة التمكين الإداري لدى القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة لدراسته، طبقت الدراسة على عينة من (98) مديراً و(56) مشرفاً تربوياً استجاب (137) مديرًا ومشرفًا. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن درجة التمكين الإداري لدى القيادات التربوية جاء بدرجة متوسطة.

دراسة مسعود (2012) بعنوان درجة التمكين الإداري وتطوير الأداء والعلاقة بينهما من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، والتي تهدف إلى تحديد درجة التمكين الإداري وتطوير الأداء والعلاقة بينهما من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، طبقت على عينة من (300) مديرًا ومديرة،

ومن أبرز نتائج الدراسة، أن درجة امتلاك مديري ومديرات المدارس الحكومية للتمكين الإداري كان بدرجة قوية، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين التمكين الإداري وتطوير الأداء لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية.

دراسة المسيليم (2012) بعنوان صعوبات تمكين مدراء المدارس من وجهة نظر قيادي المناطق التعليمية، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه متخذي القرار في وزارة التربية في دولة الكويت، إذا ما تم التوجه نحو تمكين مدراء المدارس. استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، طبقت على عينة من قيادي المناطق التعليمية، وخلصت الدراسة إلى نتائج من أبرزها:

- أهمية العمل على تمكين مدراء المدارس من خلال مراجعة الصلاحيات الممنوحة لهم.

-في حالة إقرار صلاحيات جديدة ، فهذا يتطلب برنامجاً تدريبياً مكثفاً.

دراسة السلولي (2013) بعنوان التمكين الإداري لدى مديري المدارس في محافظة بيشة وعلاقتها بأدائهم، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس في محافظة بيشة من وجهة نظرهم، وإلى كشف العلاقة بين التمكين الإداري لمديري المدارس وأدائهم من وجهة نظر المعلمين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وطبقها على (67) مديراً و(268) معلماً. ومن أبرز نتائج الدراسة أن درجة التمكين جاءت بدرجة متوسطة وأن العلاقة بين درجة التمكين ودرجة أدائهم كانت ضعيفة.

دراسة الدوسري، والحربي (2014) بعنوان التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض من وجهة نظرهم. هدفت الدراسة إلى التعرف على التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الرياض، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، طبقت على (123) مديراً، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التمكين جاء بدرجة عالية وأن مستوى الرضا الوظيفي جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة إيجابية بين التمكين الإداري والرضا الوظيفي.

دراسة اللحياني (2015) التمكين الوظيفي ودوره في تحسين عملية الاتصال الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين . هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التمكين الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة الدراسة، طبقت على عينة من المعلمين عددها (546) معلماً في مدينة مكة المكرمة، ومن أبرز نتائجها أن مستوى تمكين مديري المدارس جاء بدرجة متوسطة.

دراسة الزهراني (2015) بعنوان مدى توافر متطلبات التمكين وعلاقته بتحسين الأداء الوظيفي دراسة تطبيقية على الموظفات الإداريات في جامعة الباحة. هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر المتطلبات الأساسية لتطبيق التمكين والتعرف على أهم المعوقات المؤثرة على تطبيقه. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي،كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وطبقت على(150) موظفة إدارية استجاب منهن (89) موظفة، ومن أبرز النتائج أن أفراد العينة يرون عدم توفر المتطلبات الجوهرية للتمكين في البيئة التنظيمية لجامعة الباحة .

دراسة العنزي (2015) بعنوان واقع التمكين الوظيفي لدى القيادات التربوية وعلاقته بمدى تحقق الإدارة الرشيدة في مدارس التعليم الثانوي بدولة الكويت. هدفت الدراسة إلى تقديم إطار نظري يوضح أهمية تطبيق التمكين الوظيفي بالمؤسسات التعليمية، والتعرف على درجة ممارسة القيادة التربوية على المستوى التنفيذي للتمكين في المدارس. استخدم الباحث المنهج الوصفي واستبانتين أداة للدراسة، طبقت

الاستبانة الأولى على عينة من مسؤولي إدارة التعليم الثانوي بالمناطق وعددهم (204) مسؤولًا، والاستبانة الثانية طبقت على إداريين ذوي مناصب المدارس وعددهم (1359) مسؤولًا. بواقع (60% من مدارس البنين والبنات)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- وجود فجوة بين الإدارة العليا بالمناطق التعليمية والإدارة التنفيذية بالمدارس تؤثر على عملية تطبيق التمكين على المستويات الإدارية بمدارس التعليم الثانوي.
- وضع تصور مقترح لتمكين القيادات الإدارية، وتحقيق الإدارة الرشيدة في مدارس التعليم الثانوي العام بدولة الكويت.

الدراسات الأجنبية:

دراسة راوت و برتي (Rawat and Preeti 2012) بعنوان التمكين والالتزام في أماكن العمل : دراسة تطبيقية. هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التمكين والالتزام التنظيمي ، طبقت الدراسة على (133) موظفاً منهم (102) من الذكور و(31) من الإناث، واستخدم الباحث الاستبانة لقياس التمكين، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين التمكين والالتزام بالعمل.

دراسة ليونز (Lyons, 2013) بعنوان العلاقة بين تمكين المعلم والأداء المدرسي . هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين تمكين المعلم والأداء المدرسي في المدارس الابتدائية منخفضة الأداء، وعالية الأداء في جورجيا الجنوبية فلوريدا. تم تصنيف المدارس إلى عالية الأداء ومنخفضة الأداء بناء على تصنيف الولاية، وتم اختيار (6) مدارس (3) منها عالية الأداء، و(3) منخفضة الأداء. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة قوية بين تمكين المعلمين، ومعدل الأداء المدرسي، وأوضحت الدراسة أن التمكين هو القوة التنظيمية في تعزيز الإنجاز، والعمل الجماعي لمصلحة المدرسة ، ويؤدي التمكين إلى تحسين الكفاءة المهنية للمعلم .

دراسة ديان (Dian, 2015) بعنوان التصورات المتعلقة بتمكين المعلم في المدارس المتوسطة وأثره على الالتزام التنظيمي. هدفت الدراسة إلى استكشاف تصورات معلمي المدارس المتوسطة وأولياء الأمور، والإداريين من تمكين معلمي المدارس المتوسطة، وتأثيره على الالتزام التنظيمي ، وقد كانت العينة (27) مقسمة على النحو الآتي: (18) معلماً وثلاثة مدراء وستة من أولياء الأمور ، وقد أجرى الباحث مقابلات وتحليل محتوى، وكشفت النتائج أن المعلمين يعتقدون أن التزامهم بالمدرسة كان بسبب تمكينهم الذاتي، ودعم الآخرين، كما أظهرت النتائج أن مديري المدارس يرون أن المعلمين الذين تم تمكينهم أكثر فعالية في المدرسة.

دراسة كيفلدو، وناكولاوس، وبتسالدز(Kefalidou , Nikolaos and Pitsalidis, 2015) بعنوان بعض الجوانب المتعلقة بالتمكين المهني لتحسين الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية. هدفت الدراسة إلى استكشاف تصورات المعلمين حول التمكين المهني، ودراسة معتقداتهم حول الرضا الوظيفي ، وعلاقته بالتمكين. تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة طبقت على(250) معلماً بشكل عشوائي في المدارس الابتدائية في ثيسالونيكي اليونان. و أعيد ما مجموعه (131) من الاستبانات. تشير النتائج إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي والتمكين، وأن المعلمين يشعرون برضى أقل عندما لا يعملون في مدرسة واحدة، لأن البيئة المدرسية غير مستقرة ويشعرون بأن تمكينهم أقل ويؤدي إلى أن تقل كفاءتهم.

دراسة ازبير وشايجين واكبري (Azbari, Akbari 2015) Chaijan and بعنوان تأثير القيادة الاستراتيجية والتمكين على الرضا الوظيفي للعاملين في جامعة غيلان. هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير أسلوب القيادة الاستراتيجية والتمكين على الرضا الوظيفي لمنسوبي جامعة غيلان. استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة طبقت على (235) موظفاً في جامعة غيلان، ومن أبرز

النتائج أن أسلوب القيادة الاستراتيجية وتمكين الموظف كان له أثر إيجابي كبير على الرضا الوظيفي لموظفي جامعة غيلان.

دراسة كافيه وسامان (Kaveh, saman ,2016) بعنوان إدارة المعرفة وتمكين الموظف. هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تمكين الموظف وإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة طبقت على (341) موظفاً في مؤسسات التعليم العالي في محافظات كردستان، وكان من أبرز النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة وتمكين الموظف.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في أنها تبحث في موضوع التمكين، واستخدام المنهج الوصفي والاستبانة أداة الدراسة وتختلف عن الدراسات السابقة في أنها تبني تصور مقترح لإصلاح المدرسة في حين أن الدراسات السابقة درست التمكين وعلاقته بموضوع آخر، فدراسة (Akbari, et al 2015) ،ودراسة (Kefalidou1,et al,2015)، ودراسة (الدوسري والحربي، 2014)، ودراسة (الطعاني والسويع، 2010) بحثت في علاقة التمكين بالرضا الوظيفي، وأما دراسة (Dian, 2015)، ودراسة (Rawat, Preeti 2012) فبحثت في علاقة التمكين بالالتزام التنظيمي، وأما دراسة (Lyons, 2013)، ودراسة (الزهراني،2015)، ودراسة (السلولي،2013)، ودراسة (مسعود، 2012) فإنها بحثت في علاقة التمكين بالأداء، وأما دراسة (Kaveh, saman .2016) فقد بحثت في علاقة التمكين بإدارة المعرفة، وأما دراسة (اللحياني، 2015) فبحثت في علاقة التمكين بالاتصال، وأما دراسة (أبوكريم،2012) فقد بحثت في التعرف على درجة التمكين ، وأما دراسة (المسيليم ،2012) فهي تتشابه جزئياً مع الدراسة الحالية في البحث في عوائق تمكين قادة المدارس.

وأما فيما يتعلق بمنهج البحث فجميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي باستثناء دراسة (Dian, 2015) التي استخدمت المقابلات وتحليل المحتوى.

واستفاد الباحث من مراجعة الدراسات السابقة في التعرف على التمكين وعلاقته بالأداء والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي وأن التمكين يمكن أن يساعد في إصلاح المدرسة، كما استفاد منها في بناء أداة الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

1- استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يهدف إلى "وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع. (عبدالرحمن، 1435هـ:86).

2- مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من قسمين هما:

أ. جميع قادة مدارس التعليم العام حكومي – بنين – بمدينة الرياض عددهم (945) مديراً (البطاقة الاحصائية لعام1437).

ب . جميع مشرفي القيادة المدرسية وعددهم (21) مشرفاً.

ولكثرة مجتمع الدراسة من القياديين بالمدارس والبالغ عددهم (945) قائداً تم اختيار عينة عشوائية منهم بنسبة (20%) استجاب منهم (180) قائدًا بنسبة (17%) وجميع مجتمع الدراسة من مشرفي القيادة المدرسية . استجاب منهم (16) مشرفاً للقيادة المدرسية بنسبة (67%).

خصائص عينة الدراسة:

1- المؤهل العلمي:

جدول 1

توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل

المؤهل	التكرارات	النسبة المئوية
دكتوراه	2	1.1%
ماجستير	35	19.9%
بكالوريوس	135	7.67%

المؤهل	التكرارات	النسبة المئوية
لم يحدد	4	2.3%
الإجمالي	176	100%

يوضح الجدول (1)، أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة (135) مؤهلهم العلمي بكالوريوس بنسبة (76.7%)، في حين أن هناك (35) بنسبة (19.9%) مؤهلهم العلمي ماجستير، وهناك (2) بنسبة (1.1%) مؤهلهم العلمي دكتوراه، وفي أن هناك (4) بنسبة (2.3%) لم يحددوا مؤهلهم العلمي.

2- الوظيفة:

جدول 2

توزيع عينة الدراسة وفق متغير الوظيفة

الوظيفة	التكرارات	النسبة المئوية
قائد مدرسة ثانوية	33	18.8%
قائد مدرسة متوسطة	47	26.7%
قائد مدرسة ابتدائية	80	45.5%
مشرف قيادة مدرسية	16	9%
الإجمالي	176	100%

يوضح الجدول (2)، أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة (45.5%) هم قادة المدارس الابتدائية، في حين أن هناك (26.7%) من عينة الدراسة يعملون قادة لمدارس متوسطة، وهناك (18.8%) يعملون قادة لمدارس ثانوية، كما أن هناك (9%) يعملون مشرفي قيادة مدرسية.

3- عدد سنوات الخدمة مجال العمل الحالي:

جدول (3)

توزيع عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخدمة في مجال العمل الحالي

العمل الحالي	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	29	16.5%
خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	34	19.3%
عشر سنوات فأكثر	112	63.6%
لم يحدد	1	0.06%
الإجمالي	176	100%

يوضح الجدول رقم (3)، أن هناك (112 قائدًا/ومشرفًا) بنسبة (63.6% خبرتهم عشر سنوات فأكثر، كما أن هناك (34 قائدًا/ومشرفًا) بنسبة (19.3%) خبرتهم خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، وهناك (28 قائدًا/ومشرفًا) بنسبة (16.5%) خبرتهم أقل من خمس سنوات، وفي أن هناك (قائدًا أو مشرفًا) بنسبة (0.6%) لم يحدد خبرته في مجال العمل الحالي.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات المتعلقة بمعوقات تمكين قادة المدارس، واعتمد في بنائها على المراجع العلمية التي تناولت التمكين الإداري، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التمكين الإداري. من هذه المصادر قام الباحث ببناء استبانة مكونة من جزأين هما:

الجزء الأول: تضمن معلومات عامة عن أفراد الدراسة (المؤهل، الوظيفة، الخبرة في مجال العمل).

الجزء الثاني: تضمن ثلاثة محاور هي: (أسباب تتعلق بالنظام التعليمي اشتمل على (8) عبارات ، وأسباب تتعلق بإدارة التعليم اشتمل على (5) عبارات ، وأسباب تتعلق بقادة المدارس اشتمل على (7) عبارات).

وزعت الإجابة على العبارات وفق تدرج خماسي (درجة عالية جداً، درجة عالية، درجة متوسطة، درجة ضعيفة، درجة ضعيفة جداً).

مراحل بناء الاستبانة:

أ –الصيغة الأولية للاستبانة وصدقها الظاهري

تم إعداد الاستبانة وفق صيغتها الأولية عن طريق المصادر المذكورة سابقًا، ثم عرضت على مجموعة من المحكمين من جامعة الملك سعود ، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بغرض تحكيمها والتأكد من صدقها الظاهري، ومدى صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات.

ب الصيغة النهائية للاستبانة :

أخذ الباحث بالملاحظات التي أجمع عليها أغلب المحكمين حول بنود الاستبانة الأولية، وبناء عليه تم تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف عبارتين.

جدول 4

معاملات ارتباط برسون لعبارات المعوقات بالدرجة الكلية لكل محور

المحور	الارتباط
أسباب تتعلق بالنظام التعليمي	0.832**
أسباب تتعلق بإدارة التعليم	0.732**
أسباب تتعلق بقادة المدارس	0.823**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح عن طريق الجدول رقم (4) أن جميع المحاور دالة عند مستوى 0.01، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

الاتساق الداخلي، كما يشير **إلى** مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية

جدول 5

معاملات ارتباط برسون لعبارات المعوقات بالدرجة الكلية لكل محور

أسباب تتعلق بالنظام		أسباب تتعلق بإدارة التعليم		أسباب تتعلق بمديري المدارس	
رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
1	231**	9	535**	14	483**
2	348**	10	360**	15	635**
3	535**	11	613**	16	542**
4	360**	12	438**	17	603**
5	613**	13	356**	18	400**
6	438**			19	534**
7	356**			20	614**
8	240**				

** دال عند مستوى 0.01

يتضح عن طريق الجدول رقم (5) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة :

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ، وبلغ (0.818)وهذا يدل على أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً.

مناقشة وتحليل نتائج الدراسة

نستعرض نتائج الدارسة الميدانية والنظرية ومناقشتها عن طريق عرض إجابات أفراد الدراسة عن عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما معوقات تمكين قادة المدارس ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة عن معوقات تمكين قادة المدارس ، كما تم ترتيب

هذه الممارسات حسب المتوسط الحسابي والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول 6

المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة نحو محاور معوقات تمكين قادة المدارس.

المحور	المتوسط	الترتيب
أسباب تتعلق بالنظام التعليمي	3.31	1
أسباب تتعلق بإدارة التعليم	3.21	2
أسباب تتعلق بقادة المدارس	2.94	3
المتوسط العام	**3.155**	

يتضح من جدول رقم (6) أن قادة المدارس ومشرفي القيادة المدرسية يرون أن النظام يعد العائق الأكبر لتمكين قادة المدارس بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.31)، ثم يليه أسباب تتعلق بإدارة التعليم بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.21) وأخيراً أسباب تتعلق بقادة المدارس أنفسهم بدرجة متوسطة وبمعدل حسابي (2.94).

ولمزيد من الإيضاح سنتناول كل محور على حدة.

أولاً : أسباب تتعلق بالنظام التعليمي:

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة نحو معوقات تمكين قادة المدارس

رقم العبارة	الفقرة	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	الترتيب على المحور	الترتيب العام
1	مركزية الوزراة لا تساعد على تمكين قادة المدارس	4.23	0.856	1	1
7	لا يتم تدريب قادة المدارس على متطلبات تطبيق التمكين	4.12	0.978	2	2
6	وجود نظام رقابي صارم لا يسمح بحرية التصرف	3.71	1.150	3	5
8	يعدُّ ضعف إعداد قادة المدارس سبب في عدم تمكينهم	3.66	1.172	4	6
5	لا يتقبل المعلمون التمكين الزائد لقادة المدارس	3.31	1.150	5	8
3	يتعارض تمكين قادة المدارس مع صلاحيات إدارة التعليم	2.86	1.344	6	13
4	لا يتقبل أولياء أمور الطلبة تمكين قادة المدارس	2.41	1.248	7	19
2	يؤدي تمكين قادة المدارس إلى إضعاف النظام المدرسي	2.20	1.131	8	20
	المتوسط العام	3.31			

يتضح من الجدول رقم (7) ما يأتي:

1. أن المحور الأول والخاص بأسباب تتعلق بالنظام التعليمي يتضمن (8)فقرات ، جاءت واحدة بدرجة عالية جداً، و(3) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرتان بدرجة متوسطة وفقرتان بدرجة ضعيفة إذ إن المتوسط الحسابي لهم ما بين (4023 ، 2.20) ، والمتوسط العام بدرجة متوسطة (3.31).
2. أن الفقرة رقم (1) وهي (مركزية الوزراة لا تساعد على تمكين قادة المدارس) جاءت بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بأسباب تتعلق بالنظام التعليمي بمتوسط حسابي (4.23)، وانحراف معياري (0.856)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية جداً على مركزية الوزارة ، وهذا يشير إلى شعور عينة الدراسة بأن الوزارة (من خلال تعليماتها) هي من يتخذ القرارات وأن قادة المدارس غير قادرين على التعامل مع احتياجات العمل الإداري إلا بموافقة الوزارة أو في ظل تعليماتها، وهذا يتفق مع ما أشار إليه مدير تعليم سابق من أن القيادة المدرسية تسير أعمال المدرسة وفق ما يرد يومياً

من إدارة التعليم من سيل التعاميم التي تصوغها الأقسام المختصة، أو ما يرد من الإدارات العامة في وزارة التعليم وهي في مجملها إملاءات وتوجيهات تعكس رؤية تلك الأقسام والإدارات، كما تتفق مع نتيجة دراسة (المسيليم، 2012) من أن مركزية الوزارة في الكويت تحد بدرجة كبيرة من تمكين مديري المدارس.

3. أن الفقرة رقم (7) وهي (لا يتم تدريب قادة المدارس على متطلبات تطبيق التمكين) جاءت بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بأسباب تتعلق بالنظام التعليمي بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.978)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية على أن عينة الدراسة يرون أن قادة المدارس لا يتلقون التدريب الكافي من أجل تمكينهم فمن أهم متطلبات التمكين، هو تدريب قادة المدارس لأن يكونوا مبادرين وليسوا مجرد منفذين، ويتم تدريبهم على مهامهم الوظيفية، وعلى الاتصال، وحل المشكلات، كما تتفق مع نتيجة دراسة (المسيليم، 2012) التي أظهرت أن من الصعوبات الكبيرة التي تواجه تمكين المديرين، هو أن تدريب مديري المدارس في الكويت على متطلبات تطبيق التمكين قليل.

4. أن الفقرة رقم (6) وهي (وجود نظام رقابي صارم لا يسمح بحرية التصرف)جاءت بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بأسباب تتعلق بالنظام التعليمي بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (1.150)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية على أن عينة الدراسة يشعرون بأن هناك رقابة صارمة على أعمال قادة المدارس، مما يحد من إبداعهم وابتكارهم ورغبتهم في المخاطرة وتحمل المسؤولية ، مما يجعلهم حريصين كل الحرص على اتباع التعليمات والتنظيمات الصادرة عن إدارة التعليم حتى وإن وجدوا طرقًا أفضل لتحقيق الأهداف .

5. أن الفقرة رقم (8) وهي (يعدُّ ضعف إعداد قادة المدارس سبب في عدم تمكينهم) جاءت بالمرتبة الرابعة بين الفقرات الخاصة بأسباب تتعلق بالنظام التعليمي بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (1.172)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية على أن عينة الدراسة يرون أن إعداد قادة المدارس غير كافٍ، فأكثر قادة المدارس هم من تخصصات غير إدارية ولم يعدوا للإدارة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المسيليم، 2012) من أن القصور في إعداد مديري المدارس سبب في عدم تمكينهم.

6. أن الفقرة رقم (2) وهي (يؤدي تمكين قادة المدارس إلى إضعاف النظام المدرسي) جاءت بمتوسط حسابي (2.20)، والفقرة رقم (4) وهي (لا يتقبل أولياء أمور الطلبة تمكين قيادة المدارس) بمتوسط حسابي (2.41) بالمرتبتين الأخيرتين وبدرجة ضعيفة من الموافقة وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة لايرون أن أولياء الأمور لن يتقبلوا تمكين قيادات المدارس، ولا يرون أن تمكين القيادات المدرسية سيضعف النظام المدرسي.

وبتأمل استجابات عينة الدراسة حول عبارات محور عوائق تمكين قادة المدارس بأسباب تتعلق بالنظام التعليمي يتضح التركيز على مركزية الوزارة، ووجود نظام رقابي صارم لايسمح بحرية التصرف، وضعف إعداد وتدريب قادة المدارس، وهذه بلاشك تعدُّ معوقات كبيرة، وقد يعود السبب إلى طبيعة النظام التعليمي الذي يركز السلطات في الجهات العليا في الوزارة، وعلى الرغم من ما تبذله وزارة التعليم من جهود نحو التوجه إلى اللامركزية وذلك بمنح صلاحيات كثيرة لقادة المدارس، إلا أن تعليمنا ما زال يعاني من مركزية شديدة ، فإذا اجتمعت مركزية الوزارة مع نظام رقابي صارم وضعف إعداد وتدريب قادة المدارس سيكون ذلك عائقًا كبيرًا حول تمكين قادة المدارس.

ثانياً: أسباب تتعلق بإدارة التعليم:

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة نحو معوقات تمكين مديري المدارس

رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	الترتيب على المحور	الترتيب العام
13	عدم قناعة الإدارة العليا بالتمكين	4.09	0.987	1	3
12	غياب ثقة الإدارة العليا بقادة المدارس	3.77	1.107	2	4
10	يتطلب عمل إدارة التعليم التدخل في أعمال قادة المدارس	3.00	1.226	3	11
9	يؤدي تمكين قادة المدارس إلى إضعاف دور إدارة التعليم	2.79	1.271	4	14
11	يؤدي تمكين قادة المدارس إلى إساءة علاقتهم بقيادي إدارة التعليم	2.41	1.266	5	18
	المتوسط العام	3.21			

يتضح من الجدول رقم(8) الآتي:

1. أن المحور الثاني والخاص بأسباب تتعلق بإدارة التعليم يتضمن (5) فقرات ، جاءت فقرتان بدرجة عالية، وفقرتان جاءت بدرجة متوسطة، وفقرة جاءت بدرجة ضعيفة إذ إن المتوسط الحسابي لهم ما بين (4.09، 2.41) ، والمتوسط العام بدرجة متوسطة (3.21).

2. أن الفقرة رقم (13) وهي (عدم قناعة الإدارة العليا بالتمكين) جاءت بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بأسباب تتعلق بإدارة التعليم بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.978)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية على أن عينة الدراسة يرون أن الإدارة العليا للتعليم غير مقتنعة بتمكين قادة المدارس وهذا يشير إلى الحاجة لبذل مزيد من الجهد لتوعية الإدارة العليا بأهمية تمكين قادة المدارس ، وأن هذا التمكين سيقلل من المشكلات التي تواجه الإدارة العليا.

3. أن الفقرة رقم (12) وهي (غياب ثقة الإدارة العليا بقادة المدارس) جاءت بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بأسباب تتعلق بإدارة التعليم بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (1.107)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية على أن عينة الدراسة يرون أن الإدارة العليا لاتثق في قدرة قادة المدارس على إدارة مدارسهم من غير التعليمات والتوجيهات والأدلة الصادرة عن إدارة التعليم، وهذا يتطلب توعية الإدارة العليا بأنه إذا تم اختيار القيادات المدرسية بناء على الكفاءة وتم تدريبهم فإنهم يصبحون أهلاً للتمكين.

4. أن الفقرة رقم (11) وهي (يؤدي تمكين قادة المدارس إلى إساءة علاقتهم بقيادي إدارة التعليم) جاءت بمتوسط حسابي (2.41) بالمرتبة (18)، وبدرجة ضعيفة من الموافقة ، وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة لايرون أن تمكين قادة المدارس سيؤدي إلى تكوين علاقات سيئة بالقيادات في إدارة التعليم.

وبتأمل استجابات عينة الدراسة حول عبارات محور عوائق تمكين قادة المدارس بأسباب تتعلق بإدارة التعليم يتضح التركيز على عدم قناعة الإدارة العليا بالتمكين، وغياب ثقة الإداره العليا بقادة المدارس، وهذه بلاشك معوقات كبيرة ، وقد يعود السبب في ذلك أن المسؤولين في إدارة التعليم يصعب عليهم الثقة بجميع قادة المدارس، إما لضعف كفاءة بعضهم، أو لوجود أخطاء وتجاوزات كبيره تفقد الثقة في قدراتهم، وقد يعود السبب إلى طبيعة المسؤولين، إما لتخوفهم من نتائج تمكين قادة المدارس أو عدم إدراكهم لأهمية تمكين قادة المدارس.

ثالثاً : أسباب تتعلق بقادة المدارس:

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة نحو معوقات تمكين قادة المدارس

رقم العبارة	الفقرات	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	الترتيب على المحور	الترتيب العام
18	يزيد تمكين قادة المدارس من سيطرتهم على المعلمين	3.57	1.290	1	7
14	يتخوف قادة المدارس من تحمل السلطة والمسؤولية	3.06	1.208	2	9
19	ضعف وقلة مهارات قادة المدارس	3.05	1.010	3	10
15	يؤدي تمكين قادة المدارس إلى انفرادهم بالسلطة	2.94	1.154	4	12
20	يؤدي التمكين إلى قرارات مكلفة مادياً	2.76	1.182	5	15
16	يسيء قادة المدارس استخدام الصلاحيات الممنوحة لهم	2.68	0.951	6	16
17	يؤدي تمكين قادة المدارس إلى اتخاذ قرارات عشوائية	2.52	1.053	7	17
	المتوسط العام	2.94			

يتضح من الجدول رقم (9) الآتي:

1. أن المحور الثالث والخاص بأسباب تتعلق بقادة المدارس يتضمن (7) فقرات ، جاءت فقرة واحدة بدرجة عالية، و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة، وفقرة بدرجة ضعيفة إذ إن المتوسط الحسابي لهم ما بين (3.57 ، 2.52) ، والمتوسط العام بدرجة متوسطة (2.94).

2. أن الفقرة رقم (18) وهي (يزيد تمكين قادة المدارس من سيطرتهم على المعلمين) جاءت بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بأسباب تتعلق بقادة المدارس بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (1.290)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية على أن عينة الدراسة يرون أن تمكين قادة المدارس يزيد من تسلطهم على المعلمين، وهذا يشير إلى أهمية توعية قادة المدارس بأن فكرة التمكين تتطلب تغيير الأنماط القيادية التقليدية التي تركز على السلطة والتوجيه إلى نمط قيادى يؤمن بالمشاركة والتشاور، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المسيليم 2012) .

3. أن الفقرة رقم (17) وهي (يسيء قادة المدارس استخدام الصلاحيات الممنوحة لهم) جاءت بمتوسط حسابي (2.52) بدرجة ضعيفة من الموافقة، وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة لايرون أن تمكين قادة المدارس سيؤدي إلى إساءة استخدام الصلاحيات.

وبتأمل استجابات عينة الدراسة حول عبارات محور عوائق تمكين قادة المدارس بأسباب تتعلق بقادة المدارس يتضح التركيز على أن تمكين قادة المدارس يزيد من سيطرتهم على المعلمين، وقد يعود السبب إلى عدم إدراك أن التمكين ليس فقط منح الصلاحيات بل تحمل المسؤولية .

السؤال الثاني: ما متطلبات التمكين الناجح؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال في الإطار النظري وكان من أبرز متطلبات نجاح التمكين الإداري لقادة المدارس هي:

-أن تلتزم وزارة التربية والتعليم وإدارة التعليم بدعم قادة المدارس الممكنين وإسنادهم .

-منح الثقة لقادة المدارس الممكنين.

-صياغة رؤية للوزارة، ورؤية لإدارة التعليم حتى يتعرف قادة المدارس على الرؤية والتوجه لتحقيقها.

-أن تكون إدارة التعليم جادة في منح الحرية لقادة المدارس للتصرف في مواجهة المشكلات ولتحقيق متطلبات تحسين العمل المدرسي.

-أن تضع إدارة التعليم برنامج تدريبي لقادة المدارس المزمع تمكينهم لكي يستطيعوا القيام بمهامهم الجديدة.

-أن تبتعد إدارة التعليم عن الرقابة المباشرة على قادة المدارس الممكنين .

-أن يتمتع من يتم تمكينه بالثقة بالنفس، وأن يكون لديه التزام عالٍ تجاه مدرسته.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات التمكين تعزى إلى متغيرات الدراسة (الوظيفة، المؤهل، عدد سنوات الخدمة) من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

وللتعرف إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة حول معوقات التمكين استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) واختبار شيفيه (scheffe)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتية:

أولاً: الوظيفة:

جدول 10

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير الوظيف

المتغيرات	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معوقات تمكين قادة المدارس	بين المجموعات	392.588	3	130.88	1.134	0.337
	داخل المجموعات	19855.63	172	115.44		
	المجموع	**20248.22**	**175**			

يتضح من خلال الجدول رقم (10)، أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو معوقات تمكين قادة المدارس وفقاً لمتغير الوظيفة، إذ بلغت قيمة ف (1.134) بمستوى دلالة (0.337).

ثانياً: عدد سنوات الخدمة:

جدول11

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة

المتغيرات	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معوقات تمكين قادة المدارس	بين المجموعات	516.592	3	172.197	1.492	0.218
	داخل المجموعات	19730.92	171	115.386		
	المجموع	**20247.52**	**174**			

يتضح من الجدول رقم (11)، أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو معوقات تمكين قادة المدارس وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة، إذ بلغت قيمة ف (1.492) بمستوى دلالة (0.218).

ثالثاً: المؤهل العلمي:

جدول 12

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين إجابات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغير المؤهل العلمي

المتغيرات	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معوقات تمكين قادة المدارس	بين المجموعات	755.23	2	377.61	3.318	0.039
	داخل المجموعات	199230.87	169	113.792		
	المجموع	**19986.11**	**171**			

يتضح من الجدول رقم (12)، أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو معوقات تمكين قادة المدارس وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة ف (3.318) بمستوى دلالة (0.039)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تم إجراء المقارنات البعدية، بأن تم استخدام اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية، على نحو ما هو مبين بالجدول رقم (13).

جدول13

نتائج اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية لمتوسطات عينة الدراسة

المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
بكالوريوس	135	3.211		5.2*	0.1111
ماجستير ودكتوراه	35	2.934	5.2 *		5.3

نظرًا لصغر عينة من مؤهلهم دكتوراه، فقد ضم لمن مؤهلهم ماجستير، ومن خلال الجدول رقم (13)، الذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات درجات عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير المؤهل، وجد أن تلك الفروق جاءت بين عينة الدراسة الذين مؤهلهم بكالوريوس، والذين مؤهلهم ماجستير ودكتوراه لصالح العينة من حملة البكالوريوس بمتوسط حسابي (3.211) في مقابل متوسط (2.934) لمن مؤهلهم ماجستير ودكتوراه، أي إن حملة البكالوريوس يرون أن هناك معوقات بشكل أكبر مما يراه ممن مؤهلهم ماجستير ودكتوراه.

الإجابة عن السؤال الرابع: ماالتصور المقترح لإصلاح المدرسة من مدخل التمكين الإداري؟

للإجابة عن هذا السؤال تم بناء التصور وعرضه على مجموعة من المحكمين في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التعليم، وقد تم الأخذ بتعديلات المحكمين وتوصل الباحث للتصور الآتي:

أولاً: أهداف التصور:

1- تطوير المدرسة وتحسين مخرجاتها من واقع الممارسات التربوية اليومية؛ التي قد تبدو غير واضحة لدى القيادات التربوية العليا قدر وضوحها لدى قيادة المدرسة.

2- فتح المدرسة على المجتمع المحلي المحيط بها، لبناء شراكة حقيقية، تقوم على أساس المشاركة في صناعة القرارات، بهدف تحسين العمل المدرسي، وتحقيق النمو المتكامل للطلاب.

3- تحفيز وضمان ظهور المبادرات المدرسية المبدعة والرائدة، التي يمكن أن تمثل تجارب تربوية إبداعية يمكن احتذاؤها من قبل المدارس الأخرى.

4- دفع أفراد المدرسة، خصوصًا قيادتها، نحو مواصلة التعلم والتدرب وتطوير الذات بشكل مستمر.

5- جعل قادة المدارس أسرع استجابة لمواجهة المشكلات اليومية ، واتخاذ القرارات المناسبة.

6- دفع قادة المدارس للاعتماد على قدراتهم ومهاراتهم الإدارية، والتقليل من اعتمادهم على الإدارة العليا، بحيث تتفرغ الإدارة للقضايا الاستراتيجية.

ثانياً: منطلقات التصور:

يقوم هذا التصور على مجموعة من المنطلقات الآتية:

1- توجهات وزارة التعليم في تعزيز اللامركزية عن طريق التوسع في الصلاحيات الممنوحة لقادة المدارس.

2- الاتجاهات العالمية المعاصرة: المتمثلة في الانطلاق من المدرسة بوصفها الوحدة الأساسية للنظام التعليمي في عمليات الإصلاح والتطوير، والتركيز على الجودة والإتقان.

3- تمكين العاملين من الأساليب الإدارية الحديثة التي تساهم في زيادة فاعلية المدرسة.

4- التمكين يعد من أهم متطلبات الجودة الشاملة.

5- ما كشفته نتائج الدراسة من أن هناك متطلبات لنجاح تمكين قادة المدارس، وعوائق تمكين قادة المدارس.

ثالثاً: التصور المقترح:

بناء على ما كشفته نتائج الدراسة من أن هناك مجموعة من متطلبات نجاح التمكين منها: (الثقة بالمديرين، وكذلك بناء رؤية للوزراة ولإدارة التعليم، وتخفيف الرقابة، وتدريب قادة المدارس، وغيرها..)، وأن من أبرز العوائق التي تواجه تمكين قادة المدارس يتمثل في (مركزية الوزارة، وعدم قناعة الإدارة العليا بالتمكين، وعدم الثقة بقدرات قادة المدارس)، وقد يعود سبب عدم الثقة بقدرات قادة المدارس لكثرة أعدادهم، ولوجود ممارسات خاطئة من قبل بعض القادة ، لذا يقترح الباحث تصنيف القادة إلى:

1- القائد التنفيذي:

يتولى مسؤولية تنفيذ عدد من الأنشطة التي تساهم بشكل مباشر في تحقيق أهداف المدرسة.

2- القائد الاستشاري:

بالإضافة إلى عمله في مدرسته يقدم المساعدة والدعم اللازمين للقائد التنفيذي كي يستطيع تحقيق أهداف المدرسة بكفاءة وفاعلية.

يكون جميع قادة المدارس هم من الصنف الأول (القائد التنفيذي)، والذي يرغب في أن يكون قائدًا استشاريًا يمر عبر شروط وضوابط وهي:

1- أن تكون خدمته في القيادة المدرسية (كقائد) أربع سنوات فأكثر.

2- أن يكون حاصلًا على تقدير ممتاز في السنتين الأخيرتين.

3- أن يكون حاصلًا على مؤهل علمي في الإدارة إما في البكالوريوس، أو الماجستير، أو الدكتوراه، أو عمل مشرفاً تربوياً للقيادة المدرسية.

4- أن يحصل على الدورات التدريبية في :

- بناء رؤية المدرسة.
- التخطيط الاستراتيجي.
- تحليل المشكلات واتخاذ القرارات.
- الاتصال.
- الجودة الشاملة.
- صلاحيات قادة المدارس وكيفية ممارستها.
- مهام ومسؤوليات قادة المدارس
- مهارات بناء فرق العمل وكيفية التعامل معها.
- التحفيز.

يمكّن قادة المدارس الاستشاريين من إدارة مدارسهم بمنحهم ، ومنح المجالس، وفرق العمل في المدرسة مزيدًا من الصلاحيات التي تساعدهم على النجاح وتحمل المسؤولية.

رابعاً: متطلبات تطبيق التصور:

1- توعية الإدارة العليا بأهمية تمكين قادة المدارس، وأن هذا الأسلوب الإداري يساعد على فاعلية المدرسة، وأن على الإدارة العليا وضع خطة لتحويل قادة المدارس من المستوى التنفيذي إلى المستوى الاستشاري.

2- صياغة رؤية وأهداف لإدارة التعليم: الرؤية تزود القادة بما يجب عليهم مراعاته، والأهداف تحدد اتجاه تصرفاتهم ومن ثم تقودهم للإبداع، وتسمح لهم باتخاذ قرارات تصب في الاتجاه المحقق لرؤية وأهداف الإدارة العليا.

3-الثقة بالقادة الاستشاريين: يجب أن يوفر النظام التعليمي لهم بيئة تشجع على التمكين، فالقائد الاستشاري يحتاج أن يشعر بوجود دعم من رؤسائه، وزملائه في العمل، والمشرفين التربويين.

4- خفض مستوى الرقابة على القادة الممكنين عن طريق استبدال الرقابة الصارمة إلى الرقابة على النتائج والتجاوز عن الأخطاء البسيطة، وهذا يتطلب من الإشراف التربوي وخاصة إشراف القيادة المدرسية التوقف عن متابعة تطبيق التعليمات بشكل حرفي، وإنما ترك مساحة للقادة الاستشاريين للعمل ومتابعة نتائج تصرفاتهم وتحميلهم المسؤولية عنها، ويكون عمل المشرفين التربويين تهيئة الظروف، لكي يمارس قادة المدارس الاستشاريون مهامهم بحسب كفاءتهم وقدراتهم، ويراقب قادة المدارس أعمالهم رقابة ذاتية مما سيؤدي إلى تقوية روح المبادرة .

5- ينبغي مراجعة الأنظمة واللوائح المتعلقة بتعامل إدارة التعليم مع قادة المدارس، وخاصة تلك الأنظمة التي تشدد الرقابة على المدارس، فتحد من المبادرة والإبداع ، فتكون التوجيهات والتعليمات الصادرة من إدارة التعليم عبارة عن نصائح لقادة المدارس، ولاتكون ملزمة لأنها عبارة عن رؤية لبعض المسؤولين تصلح لمكان، ولا تصلح لمكان آخر، مع منح القادة الاستشاريين قدراً من الحصانة بحيث تجعلهم أكثر شجاعة على المخاطرة.

6- أن يتم إشراك قادة المدارس (المرشحين لأن يكونوا قادة استشاريين) في صناعة القرارات في إدارة التعليم عن طريق الأقسام، أو مكاتب التعليم.

7- إيضاح مهام القادة الاستشاريين ومسؤولياتهم بحيث يكون لديهم القدرة على التصرف بحرية بدلاً من انتظار التعليمات.

8- توعية قادة المدارس الاستشاريين بأن التمكين هو تحمل المسؤولية وليست سلطة مطلقة فهم مسؤولون عن أعمالهم وتصرفاتهم.

9- إعادة هيكلة المدارس (المستهدفه) بحيث يتم تشكيل مجالس مدرسية، وتزويدها بالصلاحيات الإدارية المناسبة (كتحديد بدء اليوم الدراسي ونهايته بما يتناسب وظروف المدرسة، محاسبة المعلم المقصر إما بنقله، أو فصله بعد محاولات معالجة وضعه، نقل الطالب، أو فصله بعد استنفاذ محاولات إصلاحه، وغيرها...)

10- مشاركة أولياء الأمور ورجال الأعمال في إدارة المدارس (المستهدفه)، وتمويلها من خلال ممثلين لهم في المجالس المدرسية.

11- إعطاء المدرسة (المستهدفه) ميزانية تشغيلية خاصة تكون من صلاحيات مجلس المدرسة تحديد بنود الصرف.

12- التدريب المكثف للقادة الاستشاريين على برامج تطوير قدراتهم ليتحملوا مسؤولياتهم.

13- يجب أن يتم اختيار قادة المدارس ووكلائها بناء على الكفاءة بعيداً عن المحسوبيات.

آليه تطبيق التصور:

1- تشكل لجنة في الوزارة برئاسة وكيل الوزارة للتعليم، وعضوية مدير عام الإدارة العامة للإشراف التربوي، ومدير عام الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، ومدير عام الإدارة العامة للبحوث، وبعض مديري عام التعليم، وممثل للشؤون المالية والإدارية واثنين من مشرفي القيادة المدرسية بالوزارة، ويكون من اختصاص هذه اللجنة وضع خطة لتطبيق تمكين قادة المدارس.

وذلك ب:

- تحديد صلاحيات لقادة المدارس الاستشاريين .

-تحديد برامج التدريب للقادة الاستشاريين والمدة الخاصة بكل برنامج.

-وضع برنامج توعوي لمديري التعليم عن أهمية تمكين قادة المدارس.

-متابعة تطبيق التمكين ومعالجة العوائق التي تحول دون تمكين القادة الاستشاريين.

2- تغيير طريقة الإشراف على القادة الاستشاريين بما يحقق الثقة بهم، والتجاوز عن الأخطاء البسيطة، ووضع حصانة لهم في الأخطاء غير المتعمدة ، والبعد عن تصيد الأخطاء .

3- تغيير هيكلة إدارة التعليم، بحيث يكون المستوى الإداري للقائد الاستشاري أعلى من المشرف التربوي.

نتائج الدراسة:

من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

1- أن قادة المدارس ومشرفي القيادة المدرسية يرون أن العوائق التي تقف في طريق تمكين قادة المدارس متوسطة بمتوسط حسابي (3.31).

2- أن قادة المدارس ومشرفي القيادة المدرسية يرون أن النظام يعد العائق الأكبر لتمكين القيادات المدرسية.

أن أكبر عائق لتمكين قادة المدارس هو:

- مركزية الوزراة .
- عدم تدريب قادة المدارس على متطلبات تطبيق التمكين.
- عدم قناعة الإدارة العليا بالتمكين.
- غياب ثقة الإدارة العليا بقادة المدارس .
- وجود نظام رقابي صارم لا يسمح بحرية التصرف.
- ضعف إعداد قادة المدارس.
- التمكين يزيد من سيطرة قادة المدارس على المعلمين.

كل هذه العوائق جاءت بدرجة عالية.

3-لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو معوقات تمكين قادة المدارس وفقاً لمتغير الوظيفة.

4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو معوقات تمكين قادة المدارس وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

5-يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو معوقات تمكين قادة المدارس وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح العينة من حملة البكالوريوس.

6-أن هناك متطلبات لنجاح التمكين من أبرزها:

- منح الثقة لقادة المدارس.
- التزام الوزارة بدعم قادة المدارس .
- وضع برنامج تدريبي لقادة المدارس التي نسعى لتمكينهم.
- الابتعاد عن الرقابة المباشرة على قادة المدارس.

7- بناء تصور لتطوير المدرسة من مدخل التمكين الاداري لقادة المدارس.

المراجع

أبو كريم، أحمد فتحي .(2012). درجة التمكين الإداري لدى القيادات التربوية من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض. *رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)* الرياض ع 38 .

الدوري زكريا وصالح أحمد.(2009). *إدارة التمكين واقتصاديات الثقة في منظمات أعمال الألفية الثالثة*. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الدوسري،سعيد والحربي محمد.(2014). التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها. مصر*، مج 35 ع(98).53-99.

حسين ، سلامة عبدالعظيم. (2012). التمكين ودوره في تنمية القيادات الإدارية. *جمعية إدارة الأعمال العربية مجلة المدير الناجح. مصر*، ع(136). 13-17.

جاد الرب ، سعيد محمد. (2008). *جودة الحياة الوظيفية في منظمات الأعمال العصرية*.مصر: مطبعة العشري.

جلاب إحسان الحسينس كمال. (2013). *إدارة التمكين والاندماج*. الأردن: دار الصفا للنشر والتوزيع .

جوش، جيت (2013). تمكين الموظف أداة استراتيجية للحصول على ميزة تنافسية مستدامة،(ترجمة الحوشان، سلطان،1435هـ) الرياض: *مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة*.ع (4) .821-839

الزايدي مستور، وداركة أمجد.(2014). *دور مديري المدارس الثانوية في معالجة العنف في المدارس بمدينة الطائف*.مجلة الثقافة والتنمية . مصر. ع (80). 79-130.

الزهراني، خديجة مقبول. (2015). *توافر متطلبات التمكين وعلاقته بتحسين الأداء الوظيفي دراسة تطبيقية على الموظفات الإداريات في جامعة الباحة*. جامعة الباحة مجلة العلوم الإنسانية،ع(1). 368-424.

السلولي، عبدالله.(2013). *التمكين الإداري لدى مديري المدارس في محافظة بيشة وعلاقتها بأدائهم*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الباحة.

عبدالرحمن، طارق. (1435هـ) *دليل تصميم وتنفيذ البحوث في العلوم الاجتماعية منهج تطبيقي لبناء المهارات البحثية*.الرياض: معهد الادارة العامة.

العتيبي، سعد بن مرزوق، (17-18 إبريل،2005)جوهر تمكين العاملين: *إطار مفاهيمي.ورقة مقدمة إلى الملتقى السنوي العاشر لإدارة الجودة الشاملة* . الخبر .

العنزي، فواز مالح.(2015). واقع التمكين الوظيفي لدى القيادات التربوية وعلاقته بمدى تحقق الإدارة الرشيدة في مدارس التعليم الثانوي بدولة الكويت. *دراسات التعليم الجامعي. مصر*. ع 30. 173-323

صالح، أحمد علي. (2009م). *إدارة التمكين واقتصاديات الثقة في منظمات أعمال الألفية الثالثة*.الأردن: دار اليازوري.

الطعاني حسن أحمد والسويع عمر سلطان.(2013) التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الدمام بالمملكة العربية السعودية . *مجلة دراسات، العلوم التربوية .الأردن*. مجلد(40) ملحق (1). 305-327.

فتح الله، مندور عبدالسلام(2000). التقويم التربوي. الرياض: دار النشر الدولي.

فريندیز، سيرجيو ومولدقزيف تيما(2014).*التمكين الوظيفي والاتجاهات الوظيفية وعلاقتهما بالأداء : اختبار نموذج سببي*. ترجمة الشعيبي عبير، ومراجعة بركات العتيبي.الرياض: مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة. ع (4).549-579

اللحياني ، بسام حميد. (2015). *التمكين الوظيفي ودورة في تحسين عملية الاتصال الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية.

مرسي، عمر و أحمد نعمات. (2015م). رؤية استراتيجية لتفعيل مدرسة المستقبل في مصر في ضوء خبرات بعض الدول. *المجلة التربوية. مصر* . ع 40 .416-499 .

المحرج، عبدالكريم.(2014). واقع تحفيز مديري المدارس في مدينة الرياض للعاملين معهم.*مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود –العلوم الإنسانية والاجتماعية*- ع 34 . 85-140.

المسيليم، محمد يوسف.(2012). صعوبات تمكين مدراء المدارس من وجهة نظر قيادي المناطق التعليمية.*المجلة التربوية. الكويت* . مج 26، ع103. ص53-87.

مسعود، مؤيد أحمد.(2012).*درجة التمكين الإداري وتطوير الأداء والعلاقة بينهما من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية*. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية .نابلس ،فلسطين.

المعاني أحمد؛ وعريقات أحمد؛ والصالح أسماء؛ وجرادات ناصر (2011). *قضايا إدارية معاصرة*.الأردن: دار وائل للنشر.

المعيلي، عبدالله (1435هـ الأحد 2ربيع الثاني) لماذا المدرسة أولاً. *جريدة الجزيرة* ، عدد 15102.

المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية.(مارس 2013) التمكين وأثره على المنظمات العربية. بحوث وأوراق عمل مقدمة لمؤتمر الموارد البشرية شريك استراتيجي في العمل والتطوير المؤسسي. دبي. الإمارات العربية المتحدة.

Abdul Rahman, T. (1435).*Design and implementation of research in the social sciences practical methodology to build research skills guide*. Riyadh: Institute of Public Administration.

Abo kaream, A. (2012). The extent of administrative empowerment among educational leaders from the perception of principals and educational supervisors in the training workshop sponsored in Imam and K.S universities at Riyadh. *Saudi Educational & Psychological Association. (Justin)* Riyadh. Issue. (38).

Anzi, F. (2015). Reality career empowerment among educational leaders and its relationship to the extent of verification of good governance in secondary education schools in Kuwait. *Journal of the University education studies Egypt*. Issue (30). 173-323.

Azbari, M. Akbari, M. & Chaijani, M. (2015). the effect of strategic leadership and empowerment on job satisfaction of the employees of University of Guilan. *International Journal of Organizational Leadership* (4). 453-464

Cartwright, Roger. (2002). *Empowerment*. Publisher, Roger Cartwright.

Dell, T. (1993). *Motivating at work Empowering Employees to Give Their Best*. Publisher Crisp Learning

Diane, L., (2015). *Perceptions of Middle School Teachers' Empowerment and Its Influence on Their Organizational*. Ph. D. Thesis, Grand Canyon University.

AL- Doory, Z., &saleh, A. (2014). *Empowerment Management and confidence Economics in the work of the Millennium organizations*. Dar El Yazouri Press. Amman - Jordan

Dossari, S. & Al Harbi, M. (2014). Empowerment Administrative and its relationship to job satisfaction among public high school principals in the city of Riyadh from their point of view. *Journal of the Faculty of Education at the University of Banha, Egypt*. Volume 35. issue (98) .53-99

Evans, R. (2014). Quality & Performance Excellence: Management, Organization and Strategy. *Measuring Business Excellence*, Volume13, Issue (2).

Fernandez, S. & Moldogaziev T. (2013). Employee Empowerment Employee Attitudes, and Performance: Testing a Causal Model.Public

Administration Review. . Transled by Al-Shu'aybi, Abeer. (1435 AH). *Journal of Public Administration, the Institute of Public Administration.* Issue (4) .549-579

Fthallh, M. (2000). *Educational Evaluation*. Riyadh, Dar Al-Nashr Press.

Ghosh, A. (2013). Employee Empowerment: A Strategic Tool to obtain Sustainable Competitive Advantage. Translated by Hoshan, Sultan (1435 AH). *Journal of Public Administration, the Institute of Public Administration***.** Issue (4) .821-839

Hussain, S. (2012). Empowerment and its role in Administrative Leadership Development. Arab business administration Society. Egypt: *Successful manager Journal*, Issue. (136).13-17

Jad Alrab, S. (2008). *The quality of working life in modern business organizations.* Egypt. Al-Ashri Press

Jlab, A. &Hussaini, K. (2012). *Administration of empowerment and integration*. Dar Al Safa Press, Amman.

Kaveh, H. &.Saman, S. (2016). knowledge management and employee empowerment. *Group Publishing Limited*, vol. 45.issue (2). 337 - 355

Kefalidou, F., Nikolaos, V. & Konstantinos, P. (2015). Some Aspects of Professional Empowerment to Improve Job Satisfaction of Primary School Teachers. *American Journal of Educational Research.* Vol 3, issue (12).1489-1495.

Lihyani, B. (2015). *Job Empowerment and its role in Improving Administrative Communication Process among Principals of Public Schools Perceived by view Teachers at Makkah Al-Mukarramah*. Unpublished Master thesis. Umm Al-Qura University, Faculty of Education

Lyonsm M. (2013). *The Relationship between Teacher Empowerment and School Performance*. Ph. D. Thesis, Grand Canyon University.

Masood, A. (2012). *the degree of administrative empowerment and the development of performance and the relationship between them from the viewpoint of public school principals in the provinces*.thesis master unpublished. Graduate School .nabuls Najah National University, Palestine

Almania, A., Erekat, A., saleh, A., & Jaradat, N. (2011*). Administrative Issues contemporary*. Jordan: Dar Wael.

Almeili, A. (1435 AH. Sunday 2 second spring). why the school first. Riadh.Journal of *Al-Jazeera*. Volume 15102.

ALMehrij, A. (2014) The Reality of Motivating Principalsfor their Employeesin the City of Riyadh. *Journal Social Sciences.*

Al-Imam Mohammed bin Saud Islamic University. Issue 34. 85-140

AL-Meseliem M. Difficulties facing empowering school principals from the viewpoint of school district leader in the state of Kuwait. *Educational Journal. Kuwait*. Vol 26, Issue 103. 53-87.

Al-Otaibi, S. (April 17 - 18.2005) The Essence of workers empowerment: *a conceptual framework. Tenth annual forum for TQM*. Al-Khobar.

Rawat, P. (2012) Workplace Empowerment and Commitment: An Empirical Study. International *Journal of Social Science and Humanity*, Volume2, Singapore.

Saleh, A. (2009). *Department of empowerment and confidence in the economies of the third millennium business organizations*. Jordan: Dar Yazouri.

Saloli, A. (2013).*the Administrative empowerment for the school princhpals in Governate of Bisha and its relationship to their performance*. Unpublished Master thesis. Al-Baha Univrsity.

Sharma, M., Kaur, G. (2008). Employee Empowerment: A Conceptual Analysis**.** *Journal of Global Business* Issues (2). 7-12

Taani, H., & Al-Soai'e, O. Administrative Empowerment and Its Relation with Job Satisfaction for Public Schools Principals in Dammam Directorate Saudi Arabia Kingdom. *Journal of Studies, Educational Sciences*. Vol 40, Issue (4). 53-87

Thomas A. (1999). *The business of employee empowerment democracy and ideology in the workplace*.USA. Publisher Praeger.

AL-Zaidi, M., & Darkh, A. The Role of Secondary School Principals in Handling the Scholastic Violence Phenomenon at Taif. *Journal of culture and development*. Issue (80). 79-130.

Al-Zahrani ،K. (2015).Availability of empowerment requirements and its relation to improving Work Performance. Empirical Study on female administrators in Al-Bahah University. *Bahah University Journal of Humanities*. The first issue. 368-424.

ثانياً المواقع الإلكترونية:

إدارة التعليم بمدينة الرياض البطاقة الإحصائية http://edu.moe.gov.sa

1437/4/14. 1437 Department of Education in Riyadh statistically card

معوقات موقع المعاني لكل/http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

رسم معنى تم الرجوع إليه في 1438/6/1هـ

Administrative empowerment entrance to reform school

abdaziz bin Salim nooh

Submitted 05-01-2017 and Accepted on 13-03-2017

Abstract: The study aimed to identify the requirements and obstacles of the success of school leaders' empowerment, as well as to build a perception to empower school principals. To achieve these objectives, the study used the descriptive approach, applying a questionnaire on a sample of (200) school leaders of whom (180) responded, and all the (21) educational leadership supervisors in Riyadh, of whom (16) responded. The study reached some findings of which the mast important were:

1. School leaders and leadership supervisors believe that the obstacles that stand in the way of school leaders' empowerment were moderate with a mean of (3.31).
2. School principals and leadership supervisors believe that the system is the biggest obstacle of school leaders' empowerment.
3. The most important obstacle of school leaders' empowerment were:
   - The centralization of the ministry of Education.
   - The lack of training of school leaders on the requirements of the empowerment implementation.
   - The lack of conviction of the senior management of empowerment.
   - The lack of confidence in school leaders.
   - The existence of a strict regulatory system that does not give the freedom to act.
   - The weak preparation of schools leaders.
   - Empowerment increases the control of school principals on teachers.
4. There are some requirements for the success of leader's empowerment:
   - Giving trust to school leaders.
   - The MOE support for school leaders.
   - Developing a training programme for targeted empowered school leaders.
   - Avoiding direct control over the school leaders.
5. There were no statistically significant differences in the responses of the sample due to the variables job and experience.
6. There were statistically significant differences in the responses of the sample due to qualification in favor of leaders with bachelor degree.
7. The study ended with a perception to develop schools from the approach of administrative empowerment for school leaders.

Key words: administrative empowerment, school reform, school leadership

الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم في ضوء أسلوبي التعلم (العميق/ والسطحي) لدى طلاب الجامعة

شحته عبد المولى عبد الحافظ محمد

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1438/2/22هـ - وقبل 15 /6/ 1438هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلاب الجامعة، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم وأسلوبي التعلم(العميق، والسطحي)، وبيان الفروق في الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم في ضوء أسلوبي التعلم(العميق، والسطحي)، وبيان مدى التنبؤ بالاستراتيجيات الوجدانية لدى الطلاب من أساليب تعلمهم، وتضمنت عينة الدراسة النهائية252 طالباً من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود من جميع التخصصات وبمستويات تعليمية متنوعة؛ وبلغ متوسط أعمار العينة النهائية 22.73 سنة، وانحراف معياري قدره 3.09 سنة، وقد طبق عليهم مقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم من إعداد جاليجو ويانيز Gallego&Yaniz (2014) ترجمة وتعريب أبي هاشم، السيد(2016)؛ و مقياس أساليب التعلم (العميق/ والسطحي) ترجمة وتعريب الباحث؛ وباستخدام المتوسطات الوزنية ومعاملات الارتباط وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANOVA والانحدار المتعدد تم التوصل إلى:

1- جاء ترتيب أعلى استراتيجية من الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم هي استراتيجية الضبط الداخلي للقلق، وأدنى استراتيجية هي استراتيجية تجنب الجهد.

2- وجدت علاقة دالة إحصائية بين أسلوب التعلم العميق وجميع أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم؛ ماعدا استراتيجية تجنب الجهد.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة في أساليب التعلم (العميق/ والسطحي) لصالح أسلوب التعلم العميق.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق المرتفع والمنخفض على جميع أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لصالح الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق المرتفع؛ ماعدا استراتيجيتي تجنب الجهد والصورة الاجتماعية.

5- يمكن التنبؤ بالاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم من خلال أسلوب التعلم العميق فقط.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم، أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم السطحي.

مقدمة:

تشير التوجهات الحديثة بالتحول نحو الاهتمام بكيفية التعلم وليس ما يتعلمه أو يكتسبه المتعلمون فقط؛ والتنوع في طرق وأساليب واستراتيجيات التعلم والتي تهدف إلى عدم تجاهل الفروق الفردية بين المتعلمين ومحاولة إيجاد حلول لمشكلات التعلم التي يواجهونها، من خلال معالجة المعلومات المكتسبة وتخزينها وفهمها وجعل الطالب نشطاً في العملية التعلمية؛ وقد حظيت كل من أساليب واستراتيجيات التعلم بالاهتمام لأثرهما في التعلم والتعليم واكتساب المعلومات وتوظيفها.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم باستمرار على مساعدة الطلبة على أن يتعلموا كيف يتعلمون، وعلى أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم وأن يفكروا لأنفسهم ويكونوا متفاعلين أكثر من كونهم متلقين بصورة تقليدية؛ ولكي يصبح الطلبة مستقلين في تعلمهم عليهم أن يتعلموا كيف يطرحون الأسئلة وكيف يحصلون على المعلومات من مصادرها الأصلية، ولكي تكون عملية التعلم فعالة يجب أن يتوفر لدى المتعلم جميع الظروف الملائمة لتعلمه، وأن يعمل على المحافظة على استمرار نشاطه في أثناء عملية التعلم ويوجهه نحو تحقيق هدف التعلم من خلال زيادة مستوى دافعيته للتعلم (الحيلة، 2002: 139).

ويشير سمبسون وألونك وتام وساباتاثوم Simpson, Oleinik, Tam, &Sapattathum(1994) إلى أن ضعف إنجاز طلاب الجامعة الجدد للمهام الأكاديمية يرجع إلى أن هؤلاء الطلاب ليس لديهم استخدام فعَّال لاستراتيجيات التعلم، فبدلًا من استخدامهم الاستراتيجيات التي تساعد على الإتقان والتحليل والتركيب والاستدلال، فإنهم يستخدمون استراتيجيات الحفظ والاستظهار والتذكر التي كانوا يستخدمونها في المرحلة الثانوية.

ويصنف فيرمونت (1996) Vermunt الاستراتيجيات المرتبطة بعملية التعلم إلى ثلاث استراتيجيات؛ أولها يتعلق بالاستراتيجيات المعرفية، وثانيها يتعلق بالاستراتيجيات الوجدانية، وثالثها يتعلق بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية، وتظهر الاستراتيجيات الوجدانية في القدرة على التعامل مع المشاعر التي تنشأ أثناء عملية التعلم؛ والحالة الوجدانية المؤثرة في عملية التعلم سواء أكانت إيجابية أم سلبية، ومن مظاهرها الضبط الذاتي والتقييم الذاتي لمهام وأنشطة التعلم وزيادة الانتباه والمحافظة على الدافعية والرغبة في إنجاز مهام التعلم.

ويشير كل من كاينر وويفر (2011)Kiener& Weaver إلى الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم بكونها تشتمل على الوجدان وسمات الشخصية، إذ إن هناك الكثير من الطلاب يشعرون بالراحة والانسجام عند وصفهم لحدوث عملية التعلم؛ وأن العاطفة والمشاعر الإيجابية تعدُّ بمنزلة إعادة تنشيط وتجديد لزيادة الحماس والاهتمام والدافع القوي للإنجاز لأداء المهمات المتعلقة بعملية التعلم.

ومع أن المصطلحين مختلفان؛ استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم؛ إذ إن أساليب التعلم لها أساس فسيولوجي وثابتة إلى حد ما لدى الفرد، في حين استراتيجيات التعلم هي مجموعة من الطرق المتطورة والتي تهدف إلى التكيف والتعامل مع مهام التعليم المختلفة، إلا أن كل منهما يرتبط بدرجة عالية بصورة إيجابية بالدافعية للتعلم ومن ثم الأداء التعليمي إذا تم توظيف كل منهما بطريقة فعالة (Riding& Rayner, 1998,11-14).

ويضيف كاوتينهو (2006) Coutinho أن الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يستعملون استراتيجيات وأساليب تعلم شمولية وعميقة تصل إلى مستويات أعلى من الفهم، ومن ثم الوصول إلى أفضل الأداء للمهمات التعليمية، وأن أساليب التعلم من الموضوعات المهمة في حياة الأفراد عامة و الطلبة خاصة؛ لأنه يقوم

بعملية الربط بين الجوانب المعرفية والوجدانية والجوانب التحصيلية عند الطالب.

وعلى ذلك؛ فإن استراتيجيات التعلم تعدُّ بمنزلة العمليات المستخدمة من قبل المتعلم للمساعدة في معالجة وتخزين واسترجاع المعلومات، واستخدام المعلومات؛ من خلال إجراءات محددة من قبل المتعلمين يتخذونها لجعل التعلم أسهل وأسرع وأكثر متعة، وأكثر للمواجهة الذاتية، وأكثر فعالية، فهي طريقة الفرد في تنظيم واستخدام مجموعة معينة من المهارات من أجل معرفة محتوى أو إنجاز مهام أخرى أكثر فعالية وكفاءة في عملية التعلم.

ويرى كل من ريدنج ورينر Riding & Ryaner (1998) أن أسلوب التعلم العميق يركز على الاهتمام بموضوع المهمة، كما يتميز الطلاب الذين يتبنون هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية، كما أنهم ينظرون إلى تلك المهمة على أنها شيقة، وأن عليهم أن يساهموا فيها، وأن الاستراتيجية التي يستخدمها هؤلاء الطلاب تتمثل في معالجة المعلومات بمستويات عالية من العمومية مثل الأفكار الأساسية والآراء والمبادئ والقواعد، بما يؤدي إلى زيادة الفهم الحقيقي للمادة الدراسية والابتعاد عن التفاصيل غير المرغوب فيها.

ويرى بيجز (1993) Biggs أنه على العكس من ذلك؛ فإن أسلوب التعلم السطحي يعتمد على الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، وأن هذا الأسلوب يميز الطلاب الذين ينظرون إلى التعلم على أنه طريق يوصل إلى غاية نهائية مثل الحصول على وظيفة أو إرضاء الوالدين أو الحصول على القبول الجماعي أو حتى مجرد البعد عن المشكلات التي يواجهها، وهم بذلك يستخدمون الاستراتيجية التي تتناسب مع ذلك بهدف إرضاء الآخرين، وليس إرضاء الذات.

وأشار كل من سميث وتسانج Smith & Tsang(1998) إلى أن هناك ثلاثة عوامل لأساليب التعلم أفرزها التحليل العاملي من خلال التطبيق على عينتين بلغ مجموعهما (408) من طلاب هونج وكونج والمملكة المتحدة؛ وتم استخدام استبانة أساليب التعلم المعدل، وهذه الأساليب الثلاثة هي العميق والسطحي والاستراتيجي، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاب بين أساليب التعلم العميق والسطحي والاستراتيجي كما وجدت فروق بين عينتي البحث وذلك لصالح طلاب المملكة المتحدة.

وهناك بعض البحوث والدراسات التي تركز على أوجه الاختلاف والفروق الفردية بين المتعلمين وما يتصل بها من دافعية، وسمات شخصية، وأساليب التعلم، واستراتيجيات التعلم، وأثر كل هذه العوامل في تحقيق عملية التعلم بصورة فعالة، ولذلك تحول الاهتمام من مجرد التركيز على ما يتعلمه أو يكتسبه المتعلمون فقط (مخرجات التعلم) إلى الاهتمام بكيفية التعلم التي تشجع على الإتقان وتوظيف مادة التعلم.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

أولاً: الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم Affective Strategies:

يعدُّ بايز وكاربونيرو(1993) Paez& Carbonero ثلاثة عناصر رئيسة في تعريفهما للوجدان : العمليات الدافعية، والعمليات العاطفية والتخطيط المعرفي.

ويرى زيمرمان (Zimmerman(2011 أن العناصر العاطفية المتضمنة في عمليات التعلم تعمل على التحكم في الوجدان خلال عملية التعلم من مراحل التخطيط وحتى التقويم النهائي مع المحافظة على الدافعية الضرورية والجهد المتواصل في إكمال عمليات التعلم مع التغلب على العوامل أو الظروف الدخيلة بهدف إدارة المهمة بصورة فعالة.

وتبدو أهمية العمليات الوجدانية في التعلم من خلال قدرتها على تحديد الخطوات التي يمكن اتخاذها لتحسين هذه العمليات، كما أن استراتيجيات التحكم في الوجدان هي نوع واحد من مثل هذا العمل، مما يجعل من الممكن لتنظيم الحالات الوجدانية لصالح التعلم الناجح أو الفعال؛ لأن استراتيجيات التعلم الوجدانية تسهل التعلم من خلال الدافع

والعاطفة، على عكس الاستراتيجيات المعرفية التي يكون لها تـأثير مباشـر علـى عمليـة الـتعلم (Gargallo,Suarez, &Garcia,2012).

ويـرى جـاليجو ويـانيز (2014) Gallego&Yaniz أن الاستراتيجيات الوجدانية يمكن توظيفها ليس فقط لتحقيق أهداف التعلم ولكن توجه كذلك نحو تجنب مواقف وخبرات الـتعلم غـير السـارة أو غـير المرضـية، وهنـاك الاسـتراتيجيات الإيجابيـة العاطفيـة، موجهـة نحـو تحسـين الـتعلم، و الاسـتراتيجيات الوجدانيـة السـلبية والـتي تكـون موجهـة نحـو تجنـب الحـالات العاطفيـة غـير السـارة، وتركـز الاسـتراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم على جانبين مهمين أحدهما يتعلق بالنواحي التحفيزية والآخر يتعلق بالوجدان.

وتتضمن الاستراتيجيات الوجدانية العناصر الآتية:

1- التحفيـز الـداخلي: اسـتراتيجيات لتحفيـز الفـرد نفسـه فيما يتعلق بالمهمة نفسها.

2- الصـورة الاجتماعيـة: الاسـتراتيجيات الـتي تسـعى إلى تقـديم أفضـل صـورة اجتماعيـة للمتعلم، ويـرتبط هـذا العامـل بشـكل وثيـق لهـدف التوجـه؛ والهـدف منـه هـو الحفـاظ علـى صورة واحدة، وبعبارة أخرى، ينظر للغاية وتقدر قيمتها من قبل الآخرين.

3- الـتحكم الـداخلي في القلـق : الاسـتراتيجيات الـتي تسعى إلى تجنب القلق من خلال التركيز على قدرات الفرد.

4- التحكم الخارجي في القلق : استراتيجيات التفكير في معالجة صعوبة المهمة، باستخدام الإجراءات التي تساعد في تقليل الصعوبات.

5- تجنـب الجهـد: الاسـتراتيجيات الـتي تسـعى لتجنـب الجهـد. إدارة جهـود والالتـزام مـن أجـل تلبيـة أهـداف الـتعلم، علـــى الـــرغم مـــن الصـــعوبات والتشـــتتات (Gallego&Yaniz,2014,698).

وتنقســم الاســتراتيجيات الوجدانيــة إلى اســتراتيجيات الدافعيــة واســتراتيجيات الانتبــاه؛ فهــي تهــدف إلى تحفيــز الطـلاب علـى الاسـتذكار ورفـع دافعيـتهم للـتعلم والتحصـيل؛ بالإضـافة إلى زيـادة قـدرة الطـلاب في الـتعلم والمحافظـة علـى الانتباه في أثناء التعلم.

وقـد توصـل أبـو هاشـم (2016)إلى وجـود تـأثير دال إحصائياً للمعدل التراكمي على الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم ؛ إذ توصل إلى وجود دلالة إحصائية للفروق بـين مسـتوى جيـد وجيـد جـداً وممتـاز (للمعـدل التراكمـي) وذلـك في جميـع الاسـتراتيجيات الوجدانيـة والدرجـة الكليـة للمقياس لصالح المعدل التراكمي ممتاز.

ويصنف أكسفورد Oxford (1990) استراتيجيات التعلم في مجال تعلم اللغة إلى استراتيجيات مباشرة معرفية وأخرى تتعلق بالذاكرة ؛ أما الاستراتيجيات غير المباشرة فتصنف إلى ثلاث استراتيجيات أحدها خاص بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية وثانيها يتعلق بالاستراتيجيات الاجتماعية وثالثها وأهمها يتعلق بالاستراتيجيات الوجدانية؛ إذ إن الاستراتيجيات الوجدانية تعمل على مساعدة الطلاب أو المتعلمين على السيطرة على العواطف ومواقف التعلم والمحافظة على الدوافع، وتعمل باستمرار على خفض مستوى القلق والتشجيع الذاتي في مواقف التعلم لدى الطلاب الذين يمتلكون هذه الاستراتيجية بدرجة عالية.

ولما كانت التوجهات الحديثة تشجع على التعلم المستقل للطلاب وأن يكون الأساتذة بمنزلة وسطاء في عملية التعلم وهذا يحتاج إلى مهارات لذلك، وذلك من أجل الاختلاف والتميز عن النماذج التقليدية إذ يركز المعلم على معرفة محتوى ونقل تلك المعرفة إلى الطلاب؛ فإن الاهتمام بهذه الاستراتيجيات ومساعدة الطلاب على توظيفها يساعد في تحقيق هذا الهدف من أجل تحسين المستوى الأكاديمي.

وقد أشار كل من لوبيز وآخرين Lopez et al. (2015) إلى أن الاستراتيجيات الوجدانية وما تشتمل من المكونات الوجدانية والتي تتضمن الحالة المادية والعاطفية، والسيطرة على القلق تمثل إدارة أفضل عن غيرها من الاستراتيجيات التعليمية (استراتيجيات البحث عن المعلومات التحفيزية،

والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، واستراتيجيات معالجة المعلومات) في الحصول على مخرجات تعلم على درجة عالية ويشعر معها المتعلم بالرضى والانسجام أكثر من استراتيجيات التعلم الأخرى.

ثانياً: أساليب التعلم Learning Styles

تنوعت تعريفات الباحثين لأساليب التعلم؛ فيعرفها كولب Kolb(1984) بأنها الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك المعلومات ومعالجتها في أثناء عملية التعلم، ويقسمها أربعة أساليب هي: التقاربي، التباعدي، والاستيعابي، والتكيفي (kollb,1984:259-289).

وترى أبو ناشي(1996) أن أساليب التعلم هي فئة وسيطة من المتغيرات بين المدخلات والنواتج، وهي طرق تفضيل ثابتة نسبياً لدى بعض الطلاب في أثناء تجهيزهم لمعالجة المعلومات في المجالين المعرفي والوجداني داخل أو خارج حجرة الدراسة.

وعرفها جريجورنكو وسترنبرج Grigorenko & Sternberg (1997) بأنها أنماط يعتادها الفرد في أثناء تعلمه؛ ويفضلها عند أداء عمليات معينة مثل التعلم أو التعليم؛ وتكون ثابتة نسبياً لمدة طويلة.

ولقد تنوعت النماذج والتصنيفات المتعددة لأساليب التعلم؛ منها نموذج أنتوستل Entwistle (1981) والذي يركز على أساليب التعلم في ضوء ثلاثة توجهات، وهي: التوجه نحو المعني الشخصي، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية، والتوجه نحو التحصيل وتؤدي إلى ثلاثة أساليب للتعلم، وهي: الأسلوب العميق والسطحي والاستراتيجي.

ويرى كولب kollb (1984) أن أساليب التعلم تتم في ضوء أربع مراحل وهي: الخبرات الحسية، الملاحظة التأملية، المفاهيم المجردة، التجريب الفعال؛ وفي ضوء هذه المراحل الأربع هناك أربعة أساليب للتعلم وهي: الأسلوب التقاربي، الأسلوب التباعدي، الأسلوب الاستيعابي، الأسلوب التكيفي.

أما فلدار وسيلفرمان Felder & Silverman (1988) فيعرفا أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم؛ وقدما نموذجاً يقوم على أربعة أساليب ثنائية القطب تتمثل في الأسلوب العملي – التأملي، الأسلوب الحسي – الحدسي، الأسلوب اللفظي – البصري، الأسلوب التتابعي– الكلي (Felder & Silverman, 1988: 674-681).

أما أكسفورد وأندرسون Oxford & Anderson (1995) فقد أشارا إلى أن هناك ست مجموعات تصنف أساليب التعلم في ضوئها وهي المعرفي والانفعالي والإجرائي والاجتماعي والفسيولوجي والسلوكي؛ وتتضمن كل مجموعة عدة أساليب للتعلم، إذ يتضمن المجال المعرفي أسلوبي التعلم السطحي والعميق ويتضمن المجال الفسيولوجي أساليب التعلم السمعي والبصري والأدائي ويتضمن المجال الاجتماعي أسلوبي التعلم الفردي والجماعي.

أما نموذج بيجز Biggs (1987) فإنه يفسر أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلاب، ويرى بيجز Biggs وجود ثلاثة أساليب للتعلم لكل منها عنصران "دافع، واستراتيجية" ويؤدي الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلى أسلوب التعلم، ويمكن القول بوضوح إن هناك ثلاثة أساليب للتعلم فيها، وهي:

1- الأسلوب السطحي: و يرى أصحاب هذا الأسلوب أن التعلم المدرسي هو طريقهم نحو غايات أخرى أهمها الحصول على وظيفة، وهدفهم الأساسي هو إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي عن طريق الحفظ والتذكر.

2- الأسلوب العميق: ويتسم أصحاب هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه، والقدرة على التفسير والتحليل والتلخيص ويهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، ويقومون بربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية ، ولديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة.

3- الأسلوب التحصيلي: ويركز أصحاب هذا الأسلوب على الحصول أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات جيدة لتنظيم الوقت والجهد.

وأجرى بيجز دراسات على النموذج Biggs (2001) وقد أشار إلى أن النموذج يركز على عاملين أساسيين هما أسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم السطحي(Biggs :267-290 2001,).

وهذا الأسلوب هو الذي سوف يتبناه الباحث في بحثه الحالي إذ يتم التركيز على أسلوبي التعلم السطحي والعميق المرتبطين بالمجال المعرفي.

الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم:

تؤدي الاستراتيجيات الوجدانية دوراً مهماً في التعامل مع الحالات الانفعالية المرتبطة بعمليات التعلم وهي توجه بدرجة عالية نحو التحكم في الوجدان أو نحو التحكم في الدافعية، وكلٌ منهما يؤثر على أداء الفرد في التعلم بصورة مباشرة وغير مباشرة.

ويرى جاليجو ويانز Gallego & Yaniz (2014) أن هناك مجموعة من العوامل الوجدانية المختلفة التي تؤثر في عملية التعلم والمتعلقة بالدافعية والصورة الاجتماعية والقلق لتأثيرها على الأداء، وقد وجهت العلاقة بين أهداف التعلم كمتغير مرتبط بتوجهات التعلم سواء أكانت داخلية أم خارجية التوجه، وحالات العواطف وخاصة القلق تجاه مخرجات التعلم والتعليم من أجل تحسين هذه المخرجات.

ومع أن المصطلحين مختلفان؛ استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم؛ إذ إن أساليب التعلم لها أساس فسيولوجي وثابتة إلى حد ما لدى الفرد، في حين استراتيجيات التعلم هي مجموعة من الطرق المتطورة والتي تهدف إلى التكيف والتعامل مع مهام التعليم المختلفة، إلا أن كلًا منهما يرتبط بدرجة عالية بصورة إيجابية بالدافعية للتعلم ومن ثم الأداء التعليمي إذا تمت الاستفادة بتفعيل وتوظيف كل منهما.

ويرى كل من زدنر وماتهيوز وروبرتس Zeidnar,Matthews, Roberts(2009) & أن الذكاء العاطفي له دور هيكلي في تشابك القدرات العاطفية مع الكفاءات المعرفية، وأن الطالب الذكي عاطفياً يتمكن من تنظيم وإدارة العواطف ويستجيب للإرشادات في التعلم بصورة أفضل مما يؤدي إلى عملية تعلم تمكنه من إتقان ومواصلة التعلم.

كما أن التركيز على كيفية التعلم قد ظهر جلياً في بحوث كثيرة لأن تقدير الفروق الفردية أمر ذو أهمية حاسمة في تصميم برامج التعلم وتوفير فرص التعليم، ومن ثم التعلم الفعال، كما أن وعي المتعلمين بأساليب التعلم المفضلة لديهم وسعيهم لتحسين التعلم عن طريق اتباع استراتيجيات التعلم التي تقدم أداءً أفضل للطلاب وفقاً لأساليب التعلم الخاصة بهم، يساعد في تحسين نوعية التعليم وزيادة مستوى ودافعية الطلاب وتحقيق مستوى متقدم من الأداء التعليمي.

وعلى ذلك؛ فإن استكشاف العلاقات بين الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم، وأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة يكون ضرورياً عند تعلم المقررات أو المواد الدراسية ذات المستوى المتدني من الأداء، والتي يعاني منها بعض الطلاب من خلال الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.

وعليه؛ فإن العلاقة بين استراتيجيات التعلم وأساليب تعلم الطلاب تبرز من خلال أن كلًا منهما يؤثر في تعلم الطالب والتأثير على كيفية تعلم الطالب، ومن ثم مخرجات التعلم لتحقيق المزيد من النتائج المثمرة على كل المجالات المرتبطة بعملية التعلم، وكون كلٌ منهما مفيدًا لكلا التعلم والتعليم،

ومن ثمّ؛ فإن فهم استخدام الطلاب لاستراتيجيات وجدانية معينة في عملية التعلم سوف تمكن المعلمين من اعتماد أساليب التدريس المناسبة التي تلبي احتياجات أفضل لأساليب التعلم لدى الطلاب، وهذا سوف يساعد الطلاب على التطور الإيجابي تجاه عملية التعلم.

وهدفت دراسة كل من ساريكاوجلو وساريكوبان (Saricaoglu & Saricoban ,(2008 إلى التعرف على الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الطلاب والمعلمين في مدرسة للغات الأجنبية في جامعة إرجييس بتركيا، وكذلك لمعرفة العلاقة بين استراتيجيات تعلم اللغة من المتعلمين والنجاح الأكاديمي، وهل هناك تأثير للعلاقة بين استراتيجيات تعلم اللغة من الطلاب واستراتيجيات تدريس اللغة من المعلمين على التحصيل الدراسي للطلاب، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع أنواع الاستراتيجيات المستخدمة من قبل المتعلمين والمعلمين، في حين كانت العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والنجاح الأكاديمي للطلاب ذات دلالة إحصائية، وقد وجدت علاقة سلبية بين الاستراتيجية الوجدانية والنجاح الأكاديمي للطلاب؛ ولم توجد أية علاقة بين الاستراتيجيات الأخرى والنجاح الأكاديمي للمتعلمين، وأوصت الدراسة المعلمين باستخدام وتوظيف الاستراتيجيات بصورة فعالة.

وهدفت دراسة الغرير (2010) إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم التي يستعملها متعلمو اللغة العربية وأساليب التعلم التي يفضلونها، وبلغت عينة الدراسة (200) متعلم في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام، وقامت الباحثة بتطبيق مقياس استراتيجيات تعلم اللغة الثانية ومقياس أساليب التعلم، وكشفت نتائج الدراسة عن استعمال أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم فوق المعرفية، ثم الاستراتيجيات الذهنية، ثم استراتيجيات التعلم مع الآخرين، يليها استراتيجيات إدارة العواطف؛ وأخيراً استراتيجيات التذكر، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم المفضلة واستراتيجيات التعلم، وخاصة الأسلوب السمعي الذي يرتبط بعلاقة قوية مع استراتيجيات إدارة العواطف.

واهتمت دراسة الحبيشي (2012) بالتعرف على أسلوب التعلم واستراتيجيات تعلم الإناث اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في بعض التخصصات في جامعة طيبة بالمدينة المنورة وكذلك الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم والأداء الأكاديمي، وقد تم جمع البيانات من عينة قوامها (88) مشاركاً، وكانت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة استبانة أسلوب تفضيل تعلم اللغة، ومقياس استراتيجية تعلم اللغة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة كبيرة بين استراتيجيات التعلم وأسلوب التعلم المتعلق بالذاكرة البصرية، وقد وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعلم البصري والاستراتيجيات الوجدانية.

وهدفت دراسة فاراجولاهي ونيمفاري Farajolahi& Nimvari (2014) إلى معرفة العلاقة بين أساليب واستراتيجيات تعلم الطلاب المتعلمين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وحاولت هذه الدراسة الإجابة على مجموعة من الأسئلة منها؛ ما أسلوب واستراتيجية التعلم التي يفضلها متعلمو اللغة الإنجليزية بالجامعة، وهل هناك علاقة بين أساليب واستراتيجيات التعلم، وهل هناك فرق في أسلوب التعلم وتفضيلات استراتيجيات التعلم، وقد تم اختيار 140 طالباً بشكل عشوائي لإكمال اثنين من الاستبانات، وكان يستخدم واحدة لتحديد أساليب التعلم لدى الطلاب، والأخرى كانت تستخدم لتحديد استراتيجيات التعلم لديهم، وأشارت النتائج إلى أن أسلوب التعلم البصري يرتبط بالاستراتيجيات الوجدانية، وأسلوب التعلم السمعي يرتبط بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

وأجرى لوبيز وآخرون Lopez et al. (2015) دراسة هدفت لبيان استراتيجيات الوجدانية واستراتيجيات التعلم وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة وكان سؤال البحث يركز على: هل الطلاب مع الاستراتيجيات الوجدانية يكون لديهم استراتيجيات تعلمية أفضل من أقرانهم؟ وكذلك بحث العلاقة بين الاستراتيجيات الوجدانية وأساليب التعلم على عينة من 800 طالب من ثلاث جامعات بإسبانيا وتم تصنيف الطلاب في ثلاث مجموعات بناءً على المئينيات بالنسبة

للاستراتيجيات الوجدانية؛ مجموعة متدنية والثانية متوسطة والثالثة عالية وفقاً للمئينيات الثلاث، وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة المتدنية في استراتيجيات التعلم الوجدانية تملك معدلًا منخفضًا عن المجموعتين المتوسطة والعليا في جميع استراتيجيات التعلم وكذلك المجموعة العليا تملك معدلًا أعلى من المجموعة المتوسطة بالنسبة لجميع استراتيجيات التعلم وأوضحت الدراسة أن الاستراتيجيات الوجدانية تكون حاسمة بالنسبة لعمليات التعلم وضرورة تعزيز استخدامها.

وقد بحثت دراسة كل من أوبيرجريسير وستويجير Obergriesser, & Stoeger (2016) تأثير الانفعالات وتفضيلات التعلم على استخدام استراتيجية التعلم لطلاب الثانوية العليا بألمانيا، وبيان العلاقات بين تفضيلات تعلم الطلاب وانفعالات التحصيل وإلى أي مدى تؤثر هذه التفضيلات على استراتيجيات التعلم؛ وذلك عن طريق عينة بلغت 200 طالب بالصف الرابع الذين كانوا على وشك الدخول بالمدرسة الثانوية العليا في ألمانيا،؛ وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب في عينة الدراسة لا يفضلون أسلوب التعلم ذا التنظيم الذاتي أكثر من أسلوب التعلم الذي ينظم خارجياً، وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن تفضيل الطلاب للتعلم ذي التنظيم الذاتي مع انفعالات التحصيل تكون منبئاً بالاستراتيجيات المستخدمة في عملية التعلم.

وهدفت دراسة دي لا فونت وساليرون وفيرا وكارديل De la Fuente, Salmeron, Vera& Cardelle (2016) إلى بيان العلاقة بين الأسلوب الوجداني في العمل أو الأداء وأساليب التعلم واستراتيجيات المواجهة أو التعامل لدى طلاب الجامعة باعتبار أن الأسلوب الوجداني في العمل هو بمنزلة بناء دافعي وجداني يصف دافعية الإنجاز الذي يتصف به الطلاب في تفاعلهم مع المواقف الضاغطة والهدف من هذا البحث هو تحديد كيفية ارتباط خصائص الأسلوب الوجداني في العمل بأسلوبي التعلم العميق والسطحي، واستراتيجيات المواجهة (التي تركز على المشاعر والمشكلة المركزة)، وتألفت عينة الدراسة من 225 طالباً من طلاب تخصص علم النفس، وقد أظهرت النتائج أن الخصائص التنافسية والعمل بجد لها تملك علاقة إيجابية مع أسلوب التعلم العميق ومع الاستراتيجيات التي تركز على حل المشكلة.

وفي دراسة قام بها كل من جارسيس وبوفيت Gurses& Bouvet (2016) هدفت إلى بحث إلى أي مدى ترتبط استراتيجيات التعلم والفهم القرائي بأساليب التعلم بين الطلاب الذين يدرسون الفرنسية في إحدى الجامعات الاسترالية وجامعة تركية، وقد أكمل المشاركون وعددهم واحد وتسعون استبانة استراتيجيات القراءة، ومقياس أسلوب التعلم لكولب واختبار الفهم القرائي وكشفت النتائج عن وجود علاقة عكسية بين استراتيجيات القراءة المستخدمة في الفهم القرائي لجميع المشاركين، وكانت معاملات الارتباط ليست ذات دلالة إحصائية، وأشارت النتائج إلى أن أسلوب التعلم التقاربي يؤثر في استخدام استراتيجيات تعلم القراءة، وأشارت الدراسة إلى بحث العلاقة بين أساليب التعلم واستراتيجيات تعلم القراءة لدى متعلمي اللغة الثانية.

تعقيب:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أنها ركزت في غالبيتها على دراسة استراتيجيات التعلم بصورة عامة مشتملة على الوجدانية منها ولم تستقل الاستراتيجيات الوجدانية بأبعادها المختلفة بأساليب التعلم من خلال دراسة محددة، هذا فضلاً عن استخدام أساليب التعلم في غالبيتها لكولب ولم تركز على أسلوبي التعلم لبيجز الذي يركز على أسلوب التعلم العميق والسطحي رغم أهميته بالنسبة للاستراتيجيات الوجدانية من كون أسلوب التعلم العميق يرتبط ببعض الاستراتيجيات الوجدانية التي تحتاج لضبط الانفعال في التعلم وزيادة الانتباه والتحكم في الدافعية، كما أن معظم الدراسات استخدمت استراتيجيات التعلم المتعلقة بمجال اللغة، وقليل منها استخدم استراتيجيات التعلم الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في أن كثيرًا من الطلاب لا يدركون غالبًا أن الصعوبة التي يواجهونها في التعلم، والإحباط الذي يعانون منه ليس سببه المادة التعليمية نفسها، بل قد يكون سببه التنافر وعدم الانسجام بين استراتيجيات وأساليب تعلمهم أو تجاهل عملية التعلم والعوامل المتعلقة بها؛ مثل استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم، وأنهم يستخدمون طرقًا تقليدية في التعلم قد لا تناسب التطورات المعاصرة والتطلعات التربوية المتقدمة، وقد عزز الشعور بالمشكلة لدى الباحث، الاعتماد على الطرق التقليدية في عملية التعلم وعدم تفعيل العوامل المتصلة بعملية التعلم والمتعلم والتي من أهمها استراتيجيات التعلم وخاصة الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم، وكذلك أساليب التعلم وخاصة الأسلوب العميق الذي يساعد على توظيف المادة المتعلمة وتحليلها والاستفادة منها؛ وعليه فإن الباحث يرى أن التعرف على استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة القائمة بينهما يساعد في إيجاد طرق تعلم فعالة تحسن مستوى الأداء الأكاديمي بعيدًا عن الطرق التقليدية

وقد جاء الاهتمام باستخدام الاستراتيجية الوجدانية في التعلم لما يترتب عليها من آثار مباشرة على الأداء في المهام الأكاديمية وتطويرها لدى المتعلم؛ ونتيجة لذلك فقد اتجهت معظم البرامج التربوية ليس فقط لتعزيز عملية التعلم؛ ولكن أيضاً لتعزيز النمو الاجتماعي والوجداني لدى المتعلمين، لأن التدريب على استخدام الاستراتيجية الوجدانية في التعلم له آثار إيجابية كبيرة على المهام الأكاديمية وتطويرها وذلك لأهميتها العملية لدى المتعلم.

وقد ركزت الدراسات السابقة على دراسة استراتيجيات التعلم بصورة عامة مشتملة على الوجدانية منها ولم تستقل الاستراتيجيات الوجدانية بأبعادها المختلفة بأساليب التعلم بصورة مباشرة؛ سوى دراسة لوبيز وآخرين (2015) .et al Lopez؛ في حين كان معظم الدراسات تركز على استراتيجيات التعلم المتعلقة بمجال اللغة مثل دراسة كل من فاراجولاهي ونيمفاري (2014) Farajolahi& Nimvari، ودراسة جارسيس وبوفيت (2016) Gurses& Bouvet,.

ويرى الباحث أن هناك قلة في الدراسات والبحوث التي تركز على الأساليب التي يلجأ إليها الطلاب في عملية التعلم في سياق الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم؛ مما يدعو إلى إحداث تحول في نوعية الدراسات والبحوث التي تجري في ميدان التعلم، وذلك بتوجيه الاهتمام إلى العوامل المتصلة بعملية التعلم والمتعلم، ولعل من أهم هذه العوامل استراتيجيات التعلم التي يستعملها الطلاب وأساليب التعلم التي يفضلونها، وبما أنه لا توجد أية دراسة _ حسب علم الباحث _ تناولت علاقة استراتيجيات التعلم الوجدانية التي يستعملها المتعلمون بأساليب التعلم التي يفضلونها؛ لذا يرى الباحث ضرورة الكشف عن هذه العلاقة بالإضافة إلى التعرف على الفروق في الاستراتيجيات الوجدانية التي يستعملها طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود باختلاف أسلوبي التعلم العميق والسطحي.

تساؤلات الدراسة:

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم المميزة لطلاب كلية التربية جامعة الملك سعود ؟

2- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم وأساليب التعلم (العميق/والسطحي) لطلاب كلية التربية جامعة الملك سعود؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود في درجاتهم على أسلوبي التعلم (العميق/ والسطحي)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود تُعزى إلى أسلوبي التعلم (العميق/ والسطحي) والتفاعل بينهما؟

5- هل يمكن التنبؤ بالاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود من خلال أسلوبي التعلم العميق/ والسطحي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

1- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم الوجدانية في عمليات التعلم وأساليب التعلم (العميق/ والسطحي) لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود.

2- التعرف على أهم الاستراتيجيات الوجدانية التي يستعملها طلاب كليات التربية جامعة الملك سعود بهدف تطوير عملية التعلم.

3-الكشف عن الفروق في الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم وفقًا لأساليب التعلم المفضلة لطلاب كلية التربية جامعة الملك سعود الأسلوب (العميق / والسطحي).

4- التعرف على أساليب التعلم (العميق / والسطحي) المميزة لطلاب كلية التربية جامعة الملك سعود.

5- التعرف على الفروق بين طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود في أسلوبي التعلم (العميق / والسطحي).

6- التعرف على إمكانية التنبؤ بالاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم من خلال أسلوبي التعلم العميق والسطحي.

أهمية الدراسة:

1- تقدم الدراسة تصوراً عن أهم الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم لدى طلاب الجامعة.

2- تقدم الدراسة تصوراً عن أهم أساليب التعلم المميزة لطلاب الجامعة.

3- تضيف الدراسة للمكتبة العربية مقياساً معرباً لقياس أساليب التعلم الصورة المعدلة لدى طلاب الجامعة.

4- يمكن عن طريق نتائج هذه الدراسة الحصول على معلومات تساعد في التغلب على مشكلة قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة

5- تساعد هذه الدراسة في تزويد القائمين على عملية التعلم بالجامعة (أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين) بمعلومات مهمة عن الاستراتيجيات الوجدانية وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة، للمساعدة في تحسين وتطوير عملية التعلم بالجامعة ومن ثم تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب.

6- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في العمل على توظيف وتفعيل استراتيجيات التعلم الوجدانية لصالح أسلوب التعلم العميق بما يعود بالنفع على الطالب في دراسته، ومن ثم زيادة دافعيته للتعلم.

7- تبرز هذه الدراسة عن طريق نتائجها إسهام استراتيجيات التعلم الوجدانية في أن يصبح المتعلم متفاعلاً بدرجة أكبر في حل المشكلات التعليمية.

محددات الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

1- تقتصر الدراسة على مقياس الاستراتيجيات الوجدانية عملية التعلم تعريب (أبي هاشم، 2016).

2- تقتصر الدراسة على مقياس أساليب التعلم ترجمة وتعريب الباحث بعد تقنينه على عينة الدراسة الحالية.

3- تقتصر الدراسة على طلاب كلية التربية مرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود.

4- تتحدد الدراسة الحالية بتطبيق الأدوات على طلاب كلية التربية مرحلة البكالوريوس جامعة الملك سعود للعام الدراسي (1438/37هـ) الفصل الأول.

تحديد المصطلحات:

أولاً: الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم

Affective Strategies in the Learning Process:

آليات موجهة يستخدمها الطالب نحو التحكم في الانفعالات أو الوجدانيات في عمليات التعلم إما بالسعي للحد من التأثير الوجداني على عملية التعلم (التحكم في الانفعالات) أو لتوليد المشاعر التي تدعم التعلم (التحكم في الدافعية)، مثل الاستراتيجيات التي تثير الرغبة في العمل قبل البدء في عملية التعلم فضلاً عن استراتيجيات المحافظة على التركيز والاهتمام في أثناء التنفيذ وذلك بهدف التحكم في الانفعالات والدافعية (Gallego& Yaniz, 2014:697).

وتتحدد في الدراسة الحالية عن طريق درجات الطلاب على الأبعاد الفرعية لمقياس استراتيجيات التعلم الوجدانية ودرجاتهم الكلية على المقياس من إعداد جاليجو ويانيز Gallego & Yaniz (2014) تعريب أبي هاشم (2016).

ثانيا: أساليب التعلم *Learning Styles*:

يتبنى الباحث تعريف بيجز Biggs(2001) وذلك لتبنيه مقياسه، وهو أسلوب الطالب في إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي؛ إما عن طريق التلقين والحفظ والتذكر (السطحي)، وإما عن طريق الفهم لما تعلمه والقدرة على التفسير والتحليل وربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية (العميق)، ويتحدد في الدراسة الحالية عن طريق درجة الطالب التي يحصل عليها من خلال إجابته على فقرات مقياس أسلوب التعلم (العميق/ والسطحي) لبيجز (تعريب الباحث)؛ وذلك لكل أسلوب تعلم على حدة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة :

- تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (94) طالباً اختيروا بطريقة عشوائية من طلاب عدة تخصصات مختلفة بكلية التربية بجامعة الملك سعود وهي الدراسات الإسلامية والتربية الخاصة والدراسات القرآنية وعلم النفس والتربية الفنية ؛ وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار العينة الاستطلاعية 22.89 سنة، وانحراف معياري قدره 2.56 سنة.

- أما عينة الدراسة النهائية فقد تم اختيارها أيضًا بطريقة عشوائية من طلاب عدة تخصصات دراسية من كلية التربية جامعة الملك سعود؛ وقد اشتملت التخصصات والتي تم اختيارها عشوائيًا الدراسات الإسلامية والتربية الخاصة والدراسات القرآنية وعلم النفس والتربية الفنية، وقد بلغ حجم هذه العينة 252 طالباً ؛ وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار العينة النهائية 22.73 سنة بانحراف معياري قدره 3.09 سنة.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم

Affective Strategies in the Learning Process Scale

إعداد جاليجو ويانيز (Gallego&Yaniz,2014)

ترجمة وتعريب أبي هاشم (2016)

ويتكون المقياس في صورته النهائية بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي من 37 عبارة، موزعة من خلال خمسة محاور، تقيس خمس استراتيجيات فرعية وهي: استراتيجية تجنب الجهد، واستراتيجية الصورة الاجتماعية، واستراتيجية الضبط الخارجي للقلق، واستراتيجية الدافعية الذاتية، واستراتيجية الضبط الداخلي للقلق؛ ويوجد أمام كل عبارة تدريج ليكرت الخماسي (لا أوافق بشدة، لا أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة) وتعطي الدرجات (1، 2، 3، 4،5)، وقام أبو هاشم (2016) بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة العربية على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود وقد بلغ معامل ثبات ألفا كرونباك للمقياس ككل 0.936 وتراوح معامل ثبات ألفا بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية وذلك لجميع العبارات ما بين 0.933 إلى 0.936

وكذلك تحقق أبو هاشم (2016) من الصدق العاملي للمقياس من خلال قيم الشيوع والتشبع لعبارات المقياس على العوامل الخمسة للمقياس إذ فسرت هذه العوامل الخمسة مجتمعة 49.68 % من التباين، وقد تراوحت قيم التشبعات العليا للفقرات من خلال العوامل الخمسة للمقياس ما بين 0.655، 0.729، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق العاملي، كما تم التحقق من الصدق التمييزي من خلال دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى 0.01 بين الطلاب والطالبات في الاستراتيجيات الوجدانية وكذلك عند مستوى 0.01 بين الطلاب ذوي المعدل التراكمي المرتفع والمنخفض على بعض أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية، مما يشير إلى أن الفروق في الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم وفقًا للنوع والمعدل التراكمي قدمت دليلاً على مؤشر الصدق التمييزي لمقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم.

ثانيًا: مقياس أساليب تعلم الطلاب Student Learning Approach Scale(SLAS)

إعداد بيجز وكمبر وليونج Biggs, Kember;& Leung(2001)

ترجمة وتعريب الباحث:

وقد تم تطوير المقياس بواسطة جوستيكيا وآخرين(2008)، والمقياس يقيس أسلوبي التعلم السطحي/ والعميق، وقد تبنى الباحث النسخة المطورة (2008) لمقياس أسلوبي التعلم السطحي / والعميق المعد من قبل جوستيكايا وبيتشاردو وكانو وبيربين ودي لا فونيت Justicia, Pichardo, Cano, Berben & De la Fuente(2008) وقد تم التحقق من الصدق العاملي التوكيدي للمقياس في نسخته الأجنبية؛ إذ يتكون المقياس من أربعة مقاييس فرعية وهي: الدافعية العميقة ثلاث فقرات (أرقام 1،9،5) والاستراتيجية العميقة أربع فقرات (أرقام 14،18،2،6) والدافعية السطحية أربع فقرات (أرقام 12، 4، 3، 17) والاستراتيجية السطحية ثلاث فقرات (أرقام 8، 11، 20) وتأخذ المفردات التدريج من 1 (غير موافق تمامًا) إلى 4(موافق تمامًا).

وقام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية عن طريق متخصصين اثنين بمجال الترجمة، ثم عرضه على متخصص في اللغة العربية لمراجعته، ومتخصصين في التربية وعلم النفس والقياس التربوي وطرق التدريس.

وقد عرض كل من بيتوريت وارتيجا Betoret& Artiga (2011) للمقياس في صورته الأجنبية المطورة مشتملاً على الأبعاد الفرعية وفقرات كل بعد Betoret& Artiga, 2011: 34-35).

وقد تم الحصول على أسلوب التعلم العميق بجمع درجتي المقياسين الفرعيين الدافعية العميقة، والاستراتيجية العميقة، ثم أسلوب التعلم السطحي بجمع درجتي المقياسين الفرعيين الدافعية السطحية والاستراتيجية السطحية.

وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في ترجمة وتعريب المقياس:

1- ترجمة المقياس إلى اللغة العربية ومراجعته عن طريق متخصصين اثنين باللغة الإنجليزية ثم متخصص بالعربية.

2- عرض المقياس على (7) متخصصين في التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم وذلك للتأكد من صحة الترجمة وصدق المحكمين.

3- تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق صدق العبارات، ثم ثبات العبارات ،ثم ثبات الأبعاد أو المقاييس الفرعية، ثم الاتساق الداخلي.

4-تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من الطلاب لحساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية.

صدق المحكمين:

عرضت الصورة الأولية لمقياس أساليب التعلم وعدد عباراته أربع عشرة عبارة موزعة على أربعة محاور على سبعة محكمين من الأساتذة والأساتذة المشاركين والمساعدين بقسم علم النفس تخصص قياس وتقويم وقسم المناهج وطرق

التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود، وطلب منهم تحديد انتماء أو عدم انتماء العبارة إلى المقياس الذي تنتمي إليه ومدى وضوحها، وإضافة ما يرونه من تعديلات، وقد استفاد الباحث من آراء هؤلاء المحكمين في تعديل بعض الكلمات التي تناسب الثقافة العربية، وتم الاتفاق على جميع عبارات المقياس وأنها تمثل المقاييس الفرعية في صورتها الأولية قبل التحقق من الصدق والثبات إحصائياً، وقد أسفر صدق المحكمين على أن كل عبارة تنتمي إلى المقياس الخاص بها والذي تقيسه.

صدق العبارات:

تم حساب صدق العبارات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للقياس الفرعي الذي تقيسه، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقيسه، فوجد أن جميع العبارات صادقة، وأن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 والجدول الآتي رقم (1) يبين جميع معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية .

جدول 1

معاملات ارتباط العبارات بالدرجات الكلية بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي

مقياس الدافعية العميقة		مقياس الاستراتيجية العميقة		مقياس الدافعية السطحية		مقياس الاستراتيجية السطحية	
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة
1	0.70**	1	0.50**	1	0.35**	1	0.51**
2	0.80**	2	0.42**	2	0.55**	2	0.39**
3	0.52**	3	0.55**	3	0.50**	3	0.55**
		4	0.45**	4	0.52**		

(**) دال عند مستوى0.01

ثبات العبارات:

حسب ثبات العبارات باستخدام معامل ألفا بعدد عبارات كل مقياس على حدة، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس الذي تقيسه العبارة، فوجد أن معاملات ألفا لأي عبارة أقل من معامل ألفا العام للمقياس الذي تنتمي إليه العبارة كاملة، وهذا يعني أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى خفض معامل ألفا العام للمقياس الذي تنتمي إليه العبارة، أي إن جميع العبارات ثابتة، ويوضح الجدول الآتي رقم (2) جميع معاملات الثبات لعبارات المقاييس الأربعة

جدول2

معاملات ثبات ألفا لعبارات المقاييس الفرعية المرتبطة بمقياس أساليب تعلم الطلاب ومعامل ألفا لكل مقياس

مقياس الدافعية العميقة		مقياس الاستراتيجية العميقة		مقياس الدافعية السطحية		مقياس الاستراتيجية السطحية	
رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة المفردة
1	0.71	1	0.62	1	0.68	1	0.53
2	0.61	2	0.67	2	0.58	2	0.66
3	0.80	3	0.58	3	0.62	3	0.48
		4	0.66	4	0.60		
معامل ثبات ألفا للمقياس الفرعي كاملًا=0.81		**معامل ثبات ألفا للمقياس الفرعي كاملًا =0.70**		**معامل ثبات ألفا للمقياس الفرعي كاملًا =0.692**		**معامل ثبات ألفا للمقياس الفرعي كاملًا=0.67**	

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية الثلاثة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كل عبارة ودرجاتهم الكلية على المقياس الذي تقيسه العبارة، فوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 أو مستوى 0.05 والجدول الآتي رقم (3) يبين قيم معاملات ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية وذلك في حالة كل مقياس من المقاييس الأربعة.

جدول 3

معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية ودلالتها الإحصائية لكل مقياس من المقاييس الأربعة

مقياس الدافعية العميقة		مقياس الاستراتيجية العميقة		مقياس الدافعية السطحية		مقياس الاستراتيجية السطحية	
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه
1	**0.89	1	**0.73	1	**0.63	1	**0.79
2	**0.91	2	**0.66	2	**0.77	2	**0.72
3	**0.76	3	**0.78	3	**0.72	3	**0.81
		4	**0.72	4	**0.78		

(**) دال عند مستوى0.01

ثبات المقاييس الفرعية:

تم حساب ثبات المقاييس الفرعية الأربعة بواسطة حساب معاملات ثبات ألفا وكذلك معاملات ثبات التجزئة النصفية لجتمان، لكل مقياس على حدة فكانت قيم معاملات الثبات كما هي مبينة بالجدول الآتي رقم (4).

جدول4

المقاييس وعباراتها وقيم معاملات الثبات ألفا وثبات التجزئة النصفية لجتمان وسبيرمان براون للمقاييس الفرعية الأربعة لمقياس أساليب التعلم

المقياس	العبارات	معامل ثبات ألفا	معامل ثبات سبيرمان براون	معامل ثبات التجزئة النصفية لجتمان
مقياس الدافعية العميقة (ن=3)	5-أعتقد أنه يمكن لأي موضوع من هذه الدراسة أن يكون مثيرًا للاهتمام إذا أوليته كامل اهتمامك. 9- اكتشفت أنه يمكن وبشكل عام إثبات أن موضوعات هذه الدراسة موضوعات تكون مثيرة للاهتمام مثل كتاب جيد. 1- الدراسة والعمل في محتويات هذه الموضوعات يمنحني الشعور بالرضا.	0.81	0.71	0.58
مقياس الاستراتيجية العميقة(ن=4)	2- اكتشفت أنني لو شعرت بالرضا في موضوعات الدراسة لاضطررت للعمل بجد كي أكون قادرًا على تخطيط ما أريد أن أتوصل إليه. 18- اعتدت على سؤال الأستاذ عن جوانب محددة من موضوعات المحتوى للوصول إلى فهم كامل لها. 14- خصصت جزءًا من وقتي في البحث عن المزيد من المعلومات فيما يتعلق بالموضوعات المثيرة للاهتمام التي تمت مناقشتها في المحاضرة. 6- قضيت الكثير من الوقت في التفكير بعمق وتوسع فيما يتعلق بملاحظات الأستاذ.	0.70	0.63	0.62
مقياس الدافعية	12- بشكل عام، أحجمت عملي بما هو متوقع مني في موضوعات	0.69	0.69	0.69

المقياس	العبارات	معامل ثبات ألفا	معامل ثبات سبيرمان براون	معامل ثبات التجزئة النصفية لجتمان
السطحية(ن=4)	الدراسة؛ لأنني اعتقدت بأنه ليس هناك حاجة لبذل أي جهد إضافي. 4- حاولت أن لا أفعل أكثر مما هو متوقع مني، ولا أبذل أي جهد إضافي أكثر من الاحتياجات الملحة لموضوعات الدراسة. 3- تتلخص أهدافي في موضوعات الدراسة في الحصول على أعلى الدرجات بأقل جهد. 17- هدفي الرئيس هو النجاح في موضوعات الدراسة، ولا يهمني أن كنت قد حصلت على مزيد من المعلومات أم لا.			
مقياس الاستراتيجية السطحية(ن=3)	8- في أثناء العمل في هذه الدراسة، حاولت حفظ موضوع المحتوى، مع أنني لم أفهمها فهمًا كاملًا في بعض الأحيان. 11-استنتجت من ذلك أن أفضل طريقة للحصول على أعلى الدرجات في اختبار (اختبارات) هذه الدراسة هي طريقة الحفظ. 20- حاولت حفظ إجابات الأسئلة التي من المحتمل أن يتضمنها الاختبار.	0.67	0.73	0.66

ومن هنا تحقق الباحث من صدق وثبات المقاييس الأربعة المستخدمة في قياس أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة.

إجراءات الدراسة:

1-تم إيجاد درجة كل بعد من أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية وكذلك تم الحصول على الدرجة الكلية للمقياس بجمع درجات الأبعاد الخمسة لكل طالب في العينة.

2-تم إيجاد درجة لكل طالب في العينة وذلك لكل أسلوب من أساليب التعلم (العميق/ والسطحي) على حدة.

3- تم تقسيم الطلاب إلى مرتفعي ومنخفضي أسلوب التعلم العميق، وكذلك إلى مرتفعي ومنخفضي أسلوب التعلم السطحي وفقًا للإرباعيات.

4-بناءً على تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن تساؤلات البحث:

أ-المتوسطات العامة والمتوسطات الوزنية.

ب-معامل ارتباط بيرسون.

ج-تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANOVA.

د- تحليل الانحدار المتعدد.

نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيرها:

التساؤل الأول:

للإجابة عن التساؤل الأول للبحث والذي ينص على: ما هي الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم التي تميز طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم وجاءت النتائج على النحو المبين في الجدول الآتي رقم(5).

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة في فقرات مقياس الاستراتيجيات الوجدانية (ن=252)

مسلسل	المحاور	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	ترتيب الوزن النسبي
1	استراتيجية	أحاول تجنب المهمات أو المقررات الدراسية الصعبة.	3.12	1.19	0.624	1

مسلسل	المحاور	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	ترتيب الوزن النسبي
2	تجنب الجهد	أسعى للحصول على درجة النجاح مع بذل أقل جهد ممكن.	2.89	1.32	0.578	3
3	(ن=4)	أختار المقررات والمهمات الدراسية التي يمكنني (اجتيازها / النجاح فيها) بأقل جهد ممكن.	3.10	1.27	0.620	2
4		أسعى لبذل أقل جهد ممكن سواء في المنزل أو قاعة المحاضرة.	2.74	1.20	0.548	4
		الدرجة الكلية للبعد	11.85	3.83	–	–
5	استراتيجية	أسعى لأداء المهمات بشكل أفضل من الآخرين.	3.84	1.04	0.768	1
6	الصورة	أتجنب الظهور أمام الآخرين بمظهر الشخص غير الكفؤ.	3.69	1.25	0.738	3
7	الاجتماعية	أبحث عن تقييمات إيجابية لأدائي الأكاديمي من أصدقائي وزملائي.	3.57	1.09	0.714	4
8	(ن=12)	أسعى لإجابة الأسئلة وأداء المهمات التي يعجز عنها الآخرون.	3.45	1.11	0.690	5
9		عندما أشارك في المحاضرة أحاول أن لا أبدو غير كفؤ أمام زملائي.	3.43	1.21	0.686	6
10		أتطلع لاعتراف الآخرين بجهودي كي أشعر بالرضا عن مستواي الأكاديمي.	3.10	1.10	0.620	9
11		أسعى للحصول على درجات أعلى من زملائي.	3.81	1.13	0.762	2
12		عندما أجيب عن أسئلة أستاذي أحاول ألَّا أظهر بمظهر الشخص الغبي.	3.84	1.19	0.768	1
13		أحتاج إلى مديح والدي وأساتذتي كي أشعر بالرضا عن مستواي الأكاديمي.	3.21	1.24	0.642	8
14		أحاول ألَّا يلاحظ زملائي أخطائي.	3.33	1.16	0.666	7
15		أحاول لفت أنظار الآخرين إلى قدراتي كي أشعر بالمزيد من الرضا.	2.98	1.13	0.596	10
16		أحاول ألَّا يبدو مستواي الأكاديمي منخفضاً أمام أفراد أسرتي وأساتذتي.	2.69	1.18	0.538	11
		الدرجة الكلية للبعد	41.90	8.17	–	–
17	استراتيجية	عندما أواجه مقررًا أو مهمة دراسية صعبة أذكر نفسي بالمواقف المشابهة التي لم تكن صعبة للغاية في نهاية الأمر.	3.56	1.06	0.712	3
18	الضبط الخارجي	عندما أواجه صعوبة في أداء مهمة ما أحدث نفسي بأنه لا داعي للقلق فلا بد أن تتضح الأمور فيما بعد.	3.63	1.05	0.726	2
19	للقلق(ن=3)	عندما أقوم بأداء مهمة أعتقد أنني سأحصل على درجة جيدة ما لم تكن المهمة صعبة للغاية.	3.65	1.04	0.730	1
		الدرجة الكلية للبعد	10.85	2.49	–	–
20	استراتيجية	عندما أواجه مهمة فإني أعتبر هدفي هو تعلم شيء جديد.	3.67	1.09	0.734	2
21	الدافعية	قبل أن أبدأ في أداء مهمة معقدة فإني أفكر في أنها قد تكون ممتعة.	3.44	1.05	0.688	7
22	الذاتية	عندما أواجه مهمة ما فإني أعتقد أنها ربما كانت تستحق الأداء.	3.55	0.97	0.710	5
23	(ن=7)	قبل البدء في أداء مهمة ما فإني أعتبر هدفي هو تعلم حل المشكلات التي تم تكليفي بحلها.	3.59	1.02	0.718	3
24		قبل البدء في أداء مهمة ما أقوم عادة بملاحظة الجوانب الجديدة وغير المألوفة بالنسبة لي.	3.47	1.03	0.694	6
25		قبل البدء في أداء مهمة معقدة فإني أجعل هدفي هو تطوير مهاراتي وقدراتي.	3.71	1.02	0.742	1
26		قبل البدء في أداء المهمات الأكاديمية فإني أبحث عن الجوانب الممتعة أو تلك التي تتحدى قدراتي.	3.56	1.09	0.712	4
		الدرجة الكلية للبعد	24.99	5.40	–	–
27	استراتيجية	أتوقف عادة في بعض مراحل أنشطتي الأكاديمية لأقول لنفسي إني أعمل بشكل جيد وأمتدح أدائي.	3.38	1.03	0.676	9
28	الضبط الداخلي للقلق(ن=	عندما أواجه مهمة أو مادة دراسية فإني أذكر نفسي بأنني قادر على بذل الجهد اللازم لتحقيق النجاح.	3.83	1.03	0.766	2

مسلسل	المحاور	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	ترتيب الوزن النسبي
29	(11	عندما أواجه مهمة معقدة فإني أقول لنفسي بأنني قادر على بذل الجهد المطلوب لأداء عمل جيد.	3.91	0.98	0.782	1
30		عندما أواجه مهمة أو مادة دراسية صعبة فإني أذكر نفسي بأنني أمتلك القدرات اللازمة للنجاح.	3.66	1.23	0.732	5
31		أحفز نفسي عن طريق تشجيعها.	3.83	1.09	0.766	2
32		عندما أواجه صعوبات في التعلم أحاول ألَّا أقلق حول الدرجات وأحتفظ بتفكيري الإيجابي.	3.47	1.14	0.694	8
33		عندما أواجه مهمة صعبة أذكر نفسي بمواقف سابقة مشابهة تمكنت فيها من النجاح.	3.80	1.05	0.760	3
34		عندما أواجه مهمة معقدة فإني أخبر نفسي بأني أمتلك القدرة اللازمة لأدائها.	3.79	1.02	0.758	4
35		عندما أؤدي المهمات فإني أحاول التركيز على المهمة وليس القلق حول الدرجة حتى أتجنب العصبية.	3.48	1.03	0.696	7
36		عندما أواجه مهمة صعبة أقول لنفسي بأني سأحصل على نتائج إيجابية.	3.63	1.06	0.726	6
37		عندما أواجه مهمة صعبة أقول لنفسي إني سأحصل على نتائج إيجابية فيما لو بذلت جهداً .	3.80	1.02	0.760	3
		الدرجة الكلية للبعد	40.58	8.30	-	-

ومن الجدول السابق رقم (5) يتبين أن أدنى استراتيجية من الاستراتيجيات الوجدانية هي استراتيجية تجنب الجهد وقد تراوحت المتوسطات الوزنية لفقراتها ما بين 0.55،0.62 وأن أعلى فقرة (رقم 1) وأقل فقرة (رقم 4) وهما على الترتيب: أحاول تجنب المهمات أو المقررات الدراسية الصعبة، أسعى لبذل أقل جهد ممكن سواء في المنزل أو قاعة المحاضرة؛ مما يشير إلى محاولة الطلاب إلى بذل المزيد من الجهد لإنجاز المهمات والواجبات الأكاديمية المتطلبة والمهمات والأعمال الأكاديمية التي تحتاج إلى بذل مزيد من الجهد والسعي نحو النجاح والتفوق وتحسين المعدل الأكاديمي والحصول على درجات مرتفعة، وكل ذلك بسبب أدائهم المتدني على استراتيجية تجنب الجهد.

وأن أعلى استراتيجية هي استراتيجية الضبط الداخلي للقلق في المرتبة الأولى، وقد تراوحت المتوسطات الوزنية لفقراتها ما بين 0.68، 0.78، وأن أعلى فقرة (رقم 29) وأقل فقرة (رقم 27) وهما على الترتيب: عندما أواجه مهمة معقدة فإني أقول لنفسي إنني قادر على بذل الجهد المطلوب لأداء عمل جيد، أتوقف عادة في بعض مراحل أنشطتي الأكاديمية لأقول لنفسي إني أعمل بشكل جيد وأمتدح أدائي، وهذا يوضح أهمية ودور التشجيع الذاتي وتوكيد الذات من أجل السيطرة والتحكم الداخلي في القلق الذي غالباً ما يؤثر في عملية التعلم، أما باقي الفقرات الخاصة باستراتيجية الضبط الداخلي للقلق متقاربة في متوسطاتها الوزنية.

ثم تأتي استراتيجية الضبط الخارجي للقلق في المرتبة الثانية، وقد تراوحت المتوسطات الوزنية لفقراتها ما بين 0.71،0.73، وأن أعلى فقرة (رقم 19) وأقل فقرة (رقم 17) وهما على الترتيب: عندما أقوم بأداء مهمة أعتقد أنني سأحصل على درجة جيدة ما لم تكن المهمة صعبة للغاية، عندما أواجه مقررًا أو مهمة دراسية صعبة أذكر نفسي بالمواقف المشابهة التي لم تكن صعبة للغاية في نهاية الأمر، أي إن الفرد يحاول التغلب على المعوقات أو الصعوبات والتي ترتبط بالبيئة الخارجية.

ثم يلي ذلك استراتيجية الدافعية الذاتية في المرتبة الثالثة، وقد تراوحت المتوسطات الوزنية لفقراتها ما بين 0.69،

0.74، وأن أعلى فقرة (رقم 25) وأقل فقرة (رقم 21) وهما على الترتيب: قبل البدء في أداء مهمة معقدة فإني أجعل هدفي هو تطوير مهاراتي وقدراتي، قبل أن أبدأ في أداء مهمة معقدة فإني أفكر في أنها قد تكون ممتعة، ويبدو أن الطالب يستخدم هذه المعتقدات لتحفيز ذاته من أجل إنجاز المهمة، وباقي الفقرات الخاصة باستراتيجية الدافعية الذاتية متقاربة في متوسطاتها الوزنية.

ويليها استراتيجية الصورة الاجتماعية في المرتبة الرابعة، وقد تراوحت المتوسطات الوزنية لفقراتها ما بين 0.54، 0.77، وأن أعلى فقرة (رقم5) وأقل فقرة (رقم 16) وهما على الترتيب: أسعى لأداء المهمات بشكل أفضل من الآخرين، أحاول ألَّا يبدو مستواي الأكاديمي منخفضاً أمام أفراد أسرتي وأساتذتي، ويتضح من ذلك أن الطالب يبذل الجهد من أجل المحافظة على صورته الذهنية في نظر الآخرين وخاصة المعلمين والآباء والأصدقاء، وباقي الفقرات الخاصة باستراتيجية الصورة الاجتماعية متقاربة في متوسطاتها الوزنية إلى حد ما.

وعلى ذلك؛ فإن قيم المتوسطات الوزنية لمعظم فقرات كل محور على حدة متقاربة بنسب اختلاف طفيفة، ولمقارنة متوسطات الفقرات لكل محور أو بين المحاور؛ ونظراً لصعوبة مقارنة متوسطات الدرجات الكلية للمحاور الخمسة للقائمة بسبب اختلاف عدد فقرات كل محور على حدة؛ ولذلك قام الباحث بحساب المتوسط الوزني أو متوسط المتوسطات لكل محور على حدة، من أجل المقارنة بين المحاور من خلال المتوسطات العامة أو متوسط المتوسطات للأبعاد الخمسة والجدول الآتي رقم (6) يوضح ذلك

جدول 6

متوسط المتوسطات او المتوسطات الوزنية

الاستراتيجيات الوجدانية	استراتيجية تجنب الجهد (ن=4)	استراتيجية الصورة الاجتماعية (ن=12)	استراتيجية الضبط الخارجي للقلق (ن=3)	استراتيجية الدافعية الذاتية (ن=7)	استراتيجية الضبط الداخلي للقلق (ن=11)
متوسط المتوسطات	2.96	3.50	3.61	3.57	3.68
الانحراف المعياري	0.18	0.29	0.047	0.098	0.18

وعلى هذا نجد من خلال جدول (6) أن أعلى استراتيجية يهتم بها الطلاب من استراتيجيات التعلم الوجدانية هي استراتيجية الضبط الداخلي للقلق بمتوسط وزني 3.68 (بنسبة 73.6%) عن طريق المتوسط العام، يليها استراتيجية الضبط الخارجي للقلق بمتوسط وزني 3.61، ثم يليها استراتيجية الدافعية الذاتية بمتوسط وزني 3.57 ثم استراتيجية الصورة الاجتماعية بمتوسط وزني 3.50 وأخيرًا استراتيجية تجنب الجهد بمتوسط وزني 2.96 في المرتبة الأخيرة.

ويتضح من العرض السابق أن الطلاب لديهم توجهات قوية بخصوص جميع الاستراتيجيات الوجدانية في التعلم لأهميتها ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب وأهميتها للتنظيم الذاتي للمتعلم وزيادة دافعيتهم للتعلم، وتدعم هذه النتيجة دراسة كل من لوبيز وآخرين Lopez et al. (2015) من أن مكونات الاستراتيجيات الوجدانية تكون حاسمة في عملية التعلم، وأن يشجعها ويعززها المعلمون ويتحمسون لتوظيفها بفعالية من قبل الطلاب.

مما يشير إلى توجه الطلاب لاستراتيجية الضبط الداخلي للقلق بدرجة عالية وأن آخر توجه للطلاب يتعلق باستراتيجية تجنب الجهد؛ مع أن نسب متوسطات فقرات كل محور كانت متفاوتة وكان أعلاها استراتيجية الضبط الداخلي للقلق والتي تركز على تجنب القلق أو السيطرة عليه في أثناء عملية التعلم لتأثيره النفسي والبدني على عملية التعلم وهذا واضح وفقاً لآراء عينة الدراسة لمحاولة الطلاب في السيطرة على القلق لحضهم على الدراسة والتعلم والبعد عن المشتتات والملهيات التي تعوق تعلمهم أو تدني معدلاتهم

الأكاديمية

وربما يرجع ذلك لمحاولة الطلاب إلى توظيف كل قدراتهم لتوكيد الذات من خلال السعي لتجنب القلق الداخلي لدى الفرد، كما أن استراتيجية تجنب الجهد هي أدنى استراتيجية والتي تهتم بتجنب بذل الجهد وعدم الرغبة في التحكم في الجهد المبذول في أثناء عملية التعلم، ربما يرجع ذلك إلى أن طلاب الجامعة يهتمون ببذل الجهد بدرجة كبيرة إلى حد ما لتحسين مستوياتهم الأكاديمية؛ ومحاولتهم بذل جهد أكبر في عملية التعلم من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية والتغلب على المعوقات والصعوبات.

التساؤل الثاني:

للإجابة عن التساؤل الثاني للبحث والذي ينص على:"هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم وأساليب التعلم (العميق/والسطحي) لطلاب كلية التربية جامعة الملك سعود؟

تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون وكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول رقم(7):

جدول7

قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم وأبعاد أساليب التعلم

الاستراتيجيات الوجدانية / أساليب تعلم الطلاب	استراتيجية تجنب الجهد	استراتيجية الصورة الاجتماعية	استراتيجية الضبط الخارجي للقلق	استراتيجية الدافعية الذاتية	استراتيجية الضبط الداخلي للقلق	الدرجة الكلية للاستراتيجيات الوجدانية
الدافعية العميقة (ن=3)	0.009	0.260**	0.379**	0.466**	0.516**	0.459**
الاستراتيجية العميقة	0.045	0.238**	0.273**	0.461**	0.508**	0.441**
الدافعية السطحية	0.313**	0.090	0.086	0.049	0.049	0.131*
الاستراتيجية السطحية	0.264**	0.199**	0.155*	0.131*	0.180**	0.242**
أسلوب التعلم العميق	0.032	0.280**	0.363**	0.524**	0.579**	0.508**
أسلوب التعلم السطحي	0.336**	0.159*	0.134*	0.099	0.123	0.207**

(*) دال عند مستوى 0.05 (**) دال عند مستوى0.01

يتضح من الجدول رقم (7) أن: هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين أساليب التعلم المتعلقة بالدافعية العميقة والاستراتيجية العميقة (أسلوب التعلم العميق) وجميع أبعاد الاستراتيجية الوجدانية في عملية التعلم وكذلك الدرجة الكلية لها، ماعدا بعد استراتيجية تجنب الجهد الذي بلغ معامل الارتباط معهما 0.009، 0.045 على الترتيب وهما معاملا ارتباطين ضعيفين لم يبلغا مستوى الدلالة الإحصائية 0.01 أو 0.05

أما بالنسبة للدافعية السطحية المتعلقة بأسلوب التعلم السطحي فلم يوجد أي ارتباط دال إحصائياً بينها وبين أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم ما عدا بعد واحد فقط وهو استراتيجية تجنب الجهد فقد بلغ معامل الارتباط 0.31 وهو دال عند مستوى 0.01

أما بالنسبة للاستراتيجية السطحية المتعلقة بأسلوب التعلم السطحي فقد وجد ارتباط بينها وبين جميع أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم ولكنها ارتباطات ضعيفة وبعضها دال عند مستوى 0.05 وقد تراوحت معاملات الارتباط بين 0.13 إلى 0.26 وأن أعلى معامل ارتباط وهو 0.26 دال عند مستوى 0.01 كان بين الاستراتيجية السطحية واستراتيجية تجنب الجهد كما هو الحال في الدافعية السطحية المذكورة آنفاً.

وأخيراً؛ أسلوب التعلم العميق بصورة كلية يرتبط مع جميع أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم بدرجة عالية ودلالة إحصائية قوية كما هو واضح بالجدول السابق رقم (7) ما عدا بعدًا واحدًا فقط وهو استراتيجية تجنب الجهد فقد بلغ معامل الارتباط 0.03 وهو ارتباط ضعيف

جداً فضلاً عن انعدام دلالته الإحصائية، أما بالنسبة لأسلوب التعلم السطحي بصورة كلية فقد ارتبط ببعض أبعاد استراتيجيات التعلم بدرجة ضعيفة ودلالة ضعيفة ماعدا بعد استراتيجية تجنب الجهد؛ ولم يرتبط ببعضها الآخر.

أما بالنسبة للدرجة الكلية للاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم فقد ارتبطت بدرجة قوية بأسلوب التعلم العميق وبعديه (الدافعية العميقة والاستراتيجية العميقة) أفضل من ارتباطها بأسلوب التعلم السطحي وبعديه (الدافعية السطحية والاستراتيجية السطحية).

وتعدُّ هذه النتيجة بمنزلة تأكيد على العلاقة بين أسلوب التعلم العميق (والذي يتضمن أن الطالب يتعلم من أجل الفهم والتفاعل بشكل نقدي مع محتويات التدريس وربط الدليل المقدم بالاستنتاجات) والاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم، كما أن دلالة معاملات الارتباط عند مستوى 0.01 هي دليل قوي للعلاقة بين غالبية أبعاد الاستراتيجية الوجدانية في عملية التعلم (وما يرتبط بها من تحكم الطالب في مشاعره والمحافظة على زيادة دافعيته واستمرار انتباهه لتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة وإنجاز المهمة) وتفضيل الطالب لأسلوب التعلم العميق وما يشتمل على استراتيجية ودافعية عميقة للتعلم، ولهذا دلالة على وعي الطالب الجامعي بكل شيء حوله في عملية التعلم والتحكم في انفعالاته في أثناء هذه العملية حتى لا يكون عرضة للقلق والتوتر الذي ربما يؤثر سلبياً على إنجازه للمهام التعليمية، وقد يرتبط باستخدامه للأسلوب العميق في التعلم

وعلى العكس من أن الطلاب الذين يستخدمون أسلوب التعلم السطحي والذي يركز على نزعة الفرد لمعالجة المعلومات المقدمة له بشكل سطحي من أجل حفظ الحقائق دون محاولة فهم وأصول هذه الحقائق أو المعلومات بهدف الحصول على النجاح فقط ودون توظيف أو تطبيق لهذه المعلومات في المواقف الحياتية؛ ويرتبط استخدام هذا الأسلوب بالاستراتيجية الوجدانية المتعلقة بتجنب الجهد لأنهم يسعون دائماً لتجنب بذل الجهد لأنهم لا يريدون إدارة الجهد أو التحكم وتوجيهه في أثناء عملية التعلم لأن إدارة هذا الجهد تتعلق بتحقيق أهداف أسمى لعملية التعلم رغم كل المعوقات والتحديات وهذا الأمر ربما يظهر جلياً مع الطلاب الذين يفضلون أسلوب التعلم العميق، ولهذا ظهرت ارتباطات ضعيفة بين الاستراتيجية السطحية المتعلقة بأسلوب التعلم السطحي وبين جميع أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم، أما الدافعية السطحية فلم يوجد أي ارتباط دال إحصائياً بينها وبين أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم ما عدا بعدًا واحدًا فقط وهو استراتيجية تجنب الجهد فقد بلغ معامل الارتباط 0.31 وهو دال عند مستوى 0.01 بسبب حرص الطلاب الذين يفضلون أسلوب التعلم السطحي على توظيف استراتيجية تجنب الجهد وعدم المثابرة لإنجاز المهمة بدرجة متقنة.

وعلى ذلك فإن أسلوب التعلم العميق يرتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بجميع أبعاد استراتيجيات التعلم الوجدانية وكذلك الدرجة الكلية لهذه الاستراتيجيات ما عدا استراتيجية تجنب الجهد، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة دي لا فونت وساليرون وفيرا وكارديل De la Fuente, Salmeron, Vera;& Cardelle (2016) من أن الخصائص التنافسية والعمل بجد لها تملك علاقة إيجابية مع أسلوب التعلم العميق ومع الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة؛ في حين أن العداء ونفاد الصبر يرتبط بأسلوب التعلم السطحي والاستراتيجيات التي تركز على العاطفة.

ويمكن تفسير ذلك بأن أسلوب التعلم العميق وما يشتمل على دافعية عميقة واستراتيجية عميقة توجه عملية التعلم تساعد على التحكم في الانفعالات في أثناء عملية التعلم وتزيد من الدافعية للمثابرة للوصول إلى إكمال المهمة وذلك عن طريق التركيز على الفهم والتحليل وربط المعلومات بأهداف واقعية وهو ما تتضمنه فقرات أساليب التعلم العميق.

ومن جهة أخرى فعدم وجود علاقة بين أسلوب التعلم العميق واستراتيجية تجنب الجهد بسبب من خلال سعي الطلاب لتجنب بذل الجهد، إن إدارة الجهد يعكس رغبة الطالب في تحقيق أهداف التعلم رغم الضغوطات والمشتتات.

أي إن الطلاب الذين يتبنون أسلوب التعلم السطحي يميلون لاستخدام استراتيجيات تعلم آلية ومتكررة تتعلق باستراتيجيات لتجنب الجدة في العمل الأكاديمي، وتجنب السعي للمساعدة ، وتجنب الجهد والتحديات التي بدورها تؤدي إلى تحصيل دراسي أو إنجاز أكاديمي أقل.

ويتضح ذلك عن طريق الارتباط القوي بين استراتيجية تجنب الجهد وأسلوب التعلم السطحي إذ مع هذا الأسلوب في التعلم يهتم الطلاب بالحفظ من أجل النجاح فقط دون اعتبار لأهمية أو قيمة المادة المتعلمة وهذا في الغالب يؤدي إلى بذل جهد بسيط أو محاولة تجنب أي أعباء أو أعمال أو مهام تتطلبها المادة الدراسية.

وعلى النقيض من ذلك؛ فلا توجد أية علاقة دالة إحصائياً بين الدافعية السطحية وجميع أبعاد استراتيجيات التعلم الوجدانية سوى بعد استراتيجية تجنب الجهد، لأن الدافعية السطحية لدى الطلاب تتعلق بأسلوب التعلم السطحي المرتبط بالحفظ وإدراك النجاح وعدم التعمق في المادة الدراسية أو تحليل محتوياتها وتفصيلها ومحاولة الاستفادة منها أو تطبيقها في الواقع العملي؛ وهذا يرتبط باستراتيجية تجنب الجهد ومحاولة الحصول على الدرجات بأدنى جهد ممكن وفي أقل وقت بدون حرص الطلاب ورغبتهم في الاهتمام والتركيز والدراسة المفصلة للمادة المتعلمة.

التساؤل الثالث:

للإجابة عن التساؤل الثالث للبحث والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة في درجاتهم على أسلوبي التعلم (العميق / والسطحي)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار ت للعينات المترابطة Paired Sample T-Test

باعتبار أن لدينا عينة واحدة ولدينا درجاتها على أسلوب التعلم العميق ودرجاتها على أسلوب التعلم السطحي ونريد أن نتحقق من دلالة الفرق بين المتوسطين للقياسين من عدمه.

والبيانات الآتية بالجدول رقم (8) توضح ذلك:

جدول 8

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية لفروق المتوسطات بين درجات القياسين (أسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم السطحي) وفقاً لدرجات العينة على مقياس أساليب التعلم (ن=252)

القياس	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
أسلوب التعلم العميق	252	19.94	3.94	251	5.057	0.000
أسلوب التعلم السطحي	252	18.41	4.18			

توجد فروق بين طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود في استخدامهم لأساليب التعلم لصالح أسلوب التعلم العميق

ومع أن كلاً من الأسلوبين متوفران لدى الطلاب من خلال الجدولين الآتيين رقمي (9) ، (10)، فإن الطلاب لديهم تفوق في استخدامهم لأسلوب التعلم العميق، كما يتضح من الفروق الدالة إحصائيًا بالجدول السابق رقم (8).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سميث وتسنج Smith & Tsang(1998)وقد يرجع ذلك إلى أن الفرد في هذا الأسلوب يعتمد على الدافع الخارجي في التعلم مثل الخوف من الفشل، كما أن هذا الأسلوب يتميز به الطلبة الذين ينظرون إلى عملية التعلم على أنها وسيلة للحصول على أهداف وغايات أخرى مثل الحصول على وظيفة جيدة في المستقبل

أو بهدف إرضاء الوالدين أو إرضاء الآخرين وليس البعد عن المشكلات أو إرضاء الذات أو تكوين الذات .

وقد يرجع ذلك إلى أن الطلبة الذين يتبنون هذا الأسلوب يبحثون عن فهم القضايا والتفاعل بشكل نقدي مع محتويات التدريس وربط الأفكار بالخبرة والمعرفة السابقة وكذلك اختبار منطقية النقاشات وربط الدليل المقدم باستنتاجات، كما أن الطلبة الذين يتبنون الأسلوب العميق لا يعتمدون ببساطة على الحفظ للمواد الدراسية فهم يعتمدون على الحافز الجوهري للتعلم بتطلع فكري فضلاً عن البحث عن المكافأة الخارجية

وقد يرجع سبب ذلك إلى وجود اهتمام من جانب الأساتذة في خلق بيئة تعليمية مناسبة للطلبة من خلال اهتمامهم بالعوامل المؤثرة في بيئة التعليم المتمثلة في مراعاة خصائص الطلبة والفروق الفردية بينهم وتنوع في استعمال طرائق التدريس في عملية التعليم، كما أن الأساتذة قادرون على خلق بيئة تعليمية إيجابية من خلال توفير وقت للطلبة في تعلمهم ويزيدون من اندماج الطلبة في عملية التعلم.

وبمقارنة المتوسط الحسابي لبيانات التعلم العميق وبيانات التعلم السطحي وفقًا لاستجابات عينة الدراسة بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ قيمته (17.5)، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد العينة تم استخدام اختبار لعينة واحدة؛ وجاءت النتائج كما بالجدولين الآتيين رقمي (9)، (10):

جدول9

اختبار (ت) لعينة واحدة (درجات الطلاب على أسلوب التعلم العميق)

القياس	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
أسلوب التعلم العميق	252	19.94	3.94	251	80.361	0.000

جدول10

اختبار (ت) لعينة واحدة (درجات الطلاب على أسلوب التعلم السطحي)

القياس	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
أسلوب التعلم السطحي	252	18.41	4.18	251	69.978	0.000

ويتبين من الجدولين السابقين (9)، (10) أن طلاب الجامعة يتبنون الأسلوب العميق في التعلم وكذلك الأسلوب السطحي، إلا أن الطلاب لديهم تفوق في استخدامهم لأسلوب التعلم العميق، وهذه النتيجة تدعم النتيجة الواردة بالجدول رقم(8)، مما يؤيد تأييد مناقشة وتفسير هذا التساؤل.

التساؤل الرابع:

للإجابة عن التساؤل الرابع للبحث والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود تُعزى إلى أسلوبي التعلم (العميق/ والسطحي) والتفاعل بينهما؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANOVA وتوضح الجداول الآتية أرقام (11) ، (12) ، (13) نتائج هذا التحليل.

جدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاستراتيجيات الوجدانية وفقاً لأسلوبي التعلم (العميق/ والسطحي)

البعد	تصنيف أسلوب التعلم (العميق)	تصنيف أسلوب التعلم(السطحي)	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
استراتيجية تجنب الجهد	منخفضي	منخفضي	14	9.36	3.46
		مرتفعي	6	16.67	2.73
		المجموع	20	11.55	4.68
	مرتفعي	منخفضي	13	9.38	2.72
		مرتفعي	25	12.56	4.91
		المجموع	38	11.47	4.51
استراتيجية الصورة الاجتماعية	منخفضي	منخفضي	14	33.43	12.92
		مرتفعي	6	41.17	5.34
		المجموع	20	35.75	11.62
	مرتفعي	منخفضي	13	41.38	7.70
		مرتفعي	25	44.00	12.11
		المجموع	38	43.11	10.77
استراتيجية الضبط الخارجي للقلق	منخفضي	منخفضي	14	8.14	3.37
		مرتفعي	6	10.83	2.99
		المجموع	20	8.95	3.43
	مرتفعي	منخفضي	13	11.69	2.78
		مرتفعي	25	11.44	2.69
		المجموع	38	11.53	2.69
استراتيجية الدافعية الذاتية	منخفضي	منخفضي	14	18.43	7.54
		مرتفعي	6	22.00	4.38
		المجموع	20	19.50	6.84
	مرتفعي	منخفضي	13	27.23	5.37
		مرتفعي	25	27.36	6.76
		المجموع	38	27.32	6.24
استراتيجية الضبط الداخلي للقلق	منخفضي	منخفضي	14	27.50	10.84
		مرتفعي	6	37.00	9.84
		المجموع	20	30.35	11.22
	مرتفعي	منخفضي	13	46.54	6.08
		مرتفعي	25	44.20	10.67
		المجموع	38	45.00	9.33
الدرجة الكلية للاستراتيجيات الوجدانية	منخفضي	منخفضي	14	96.86	33.04
		مرتفعي	6	127.67	16.21
		المجموع	20	106.10	32.03
	مرتفعي	منخفضي	13	136.23	14.64
		مرتفعي	25	139.56	30.25

البعد	تصنيف (العميق)	أسلوب التعلم	تصنيف أسلوب التعلم(السطحي)	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
			المجموع	38	138.42	25.80

جدول 12

نتائج الاختبارات متعددة المتغيرات التابعة لدراسة الفروق بين أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في التعلم وفقًا لأسلوبي التعلم (العميق/والسطحي) والتفاعل بينهما

المتغير المستقل	اسم الاختبار	القيمة	"ف" F	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
(أ) مستوى التعلم العميق (منخفضي/مرتفعي)	بيلاي Pillai's Trace	0.327	4.853	5	50	0.001	0.33
	ويلكس Wilks' Lambda	0.673	4.853	5	50	0.001	0.33
	هوتلنج Hotelling's Trace	0.485	4.853	5	50	0.001	0.33
	روي Roy's Largest Root	0.485	4.853	5	50	0.001	0.33
(ب) مستوى التعلم السطحي(منخفضي/مرتفعي)	بيلاي Pillai's Trace	0.274	3.773	5	50	0.01	0.27
	ويلكس Wilks' Lambda	0.726	3.773	5	50	0.01	0.27
	هوتلنج Hotelling's Trace	0.377	3.773	5	50	0.01	0.27
	روي Roy's Largest Root	0.377	3.773	5	50	0.01	0.27
(أ) ×(ب)	بيلاي Pillai's Trace	0.134	1.543	5	50	0.19	0.13
	ويلكس Wilks' Lambda	0.866	1.543	5	50	0.19	0.13
	هوتلنج Hotelling's Trace	0.154	1.543	5	50	0.19	0.13
	روي Roy's Largest Root	0.154	1.543	5	50	0.19	0.13

جدول 13

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة عند دراسة الفروق بين أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في التعلم وفقًا لأسلوبي التعلم (العميق/ والسطحي) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية (د.ح)	متوسط المربعات	قيمة "ف "	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
(أ) مستوى التعلم العميق	استراتيجية تجنب الجهد	46.870	1	46.870	2.944	0.09	0.05
	استراتيجية الصورة الاجتماعية	327.900	1	327.900	2.705	0.11	0.05
	استراتيجية الضبط	48.655	1	48.655	5.718	0.01	0.10

(منخفضي/مرتفعي)	الخارجي للقلق						
	استراتيجية الدافعية الذاتية	564.951	1	564.951	13.396	0.001	0.20
	استراتيجية الضبط الداخلي للقلق	1939.215	1	1939.215	20.197	0.000	0.27
	الدرجة الكلية للاستراتيجيات الوجدانية	7403.283	1	7403.283	9.987	0.003	0.16
(ب) مستوى التعلم السطحي(منخفضي/مرتفعي)	استراتيجية تجنب الجهد	309.655	1	309.655	19.448	0.000	0.27
	استراتيجية الصورة الاجتماعية	301.941	1	301.941	2.491	0.12	0.04
	استراتيجية الضبط الخارجي للقلق	16.745	1	16.745	1.968	0.17	0.04
	استراتيجية الدافعية الذاتية	38.575	1	38.575	0.915	0.34	0.02
	استراتيجية الضبط الداخلي للقلق	144.465	1	144.465	1.505	0.23	0.03
	الدرجة الكلية للاستراتيجيات الوجدانية	3282.801	1	3282.801	4.429	0.06	0.08
(أ) ×(ب)	استراتيجية تجنب الجهد	48.141	1	48.141	3.024	0.09	0.05
	استراتيجية الصورة الاجتماعية	73.918	1	73.918	0.610	0.44	0.01
	استراتيجية الضبط الخارجي للقلق	24.393	1	24.393	2.867	0.10	0.05
	استراتيجية الدافعية الذاتية	33.375	1	33.375	0.791	0.38	0.01
	استراتيجية الضبط الداخلي للقلق	394.766	1	394.766	4.112	0.07	0.07
	الدرجة الكلية للاستراتيجيات الوجدانية	2127.120	1	2127.120	2.869	0.10	0.05
الخطأ	استراتيجية تجنب الجهد	859.785	54	15.922			
	استراتيجية الصورة الاجتماعية	6545.339	54	121.210			
	استراتيجية الضبط الخارجي للقلق	459.477	54	8.509			
	استراتيجية الدافعية الذاتية	2277.496	54	42.176			
	استراتيجية الضبط	5184.731	54	96.014			

	الداخلي للقلق	40029.515	54	741.287
	الدرجة الكلية للاستراتيجيات الوجدانية			
المجموع	استراتيجية تجنب الجهد	8841.000	58	
	استراتيجية الصورة الاجتماعية	103023.000	58	
	استراتيجية الضبط الخارجي للقلق	7141.000	58	
	استراتيجية الدافعية الذاتية	38290.000	58	
	استراتيجية الضبط الداخلي للقلق	100983.000	58	
	الدرجة الكلية للاستراتيجيات الوجدانية	997350.000	58	

ويتضح من الجدولين السابقين (12) ، (13) الخاصين بتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANOVA أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 على الأقل بين متوسط درجات الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق المرتفع ومتوسط درجات الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق المنخفض على جميع أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم وكذلك الدرجة الكلية لصالح الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق المرتفع ماعدا بعد استراتيجية تجنب الجهد وبعد الصورة الاجتماعية فلم تصل دلالة الفروق إلى 0.05 أو 0.01 .

ومع أن بلوغ معظم الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم لحد الدلالة الإحصائية إلى أنها بالنظر إلى الدلالة العملية للدلالة الإحصائية من خلال مربع إيتا نجد أنها ضعيفة إذ إنها تقترب من 0.30 وهو الحد الأدنى للدلالة العملية، وذلك عن طريق جدول تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة السابق رقم (13)، ومن خلال مربع إيتا بالجدول للدلالة الإحصائية؛ نجد أنها قيم ضعيفة حسب تصنيف كوهين ويعود ضعف حجم التأثير إلى تدخل عوامل أخرى مؤثرة في الاستراتيجيات الوجدانية وأبعادها المتعددة مثل العوامل النفسية أو العوامل البيئية.

أما بالنسبة لأسلوب التعلم السطحي فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 أو 0.01 بين متوسط درجات الطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي المرتفع ومتوسط درجات الطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي المنخفض على جميع أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم وكذلك الدرجة الكلية ماعدا بعد استراتيجية تجنب الجهد فقط، إذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.000 بين متوسط درجات الطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي المرتفع ومتوسط ودرجات الطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي المنخفض على استراتيجية تجنب الجهد لصالح متوسط درجات الطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي المرتفع.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة كل من جارسيس وبوفيت Gurses& Bouvet (2016) من وجود فروق دالة بين

أبعاد استراتيجيات التعلم ومنها الاستراتيجيات الوجدانية ترجع إلى أساليب التعلم.

ويفسر الباحث وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق المرتفع ومتوسط درجات الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق المنخفض على جميع أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم وكذلك الدرجة الكلية لصالح الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق المرتفع ماعدا بعد استراتيجية تجنب الجهد وبعد الصورة الاجتماعية بارتباط الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق المرتفع وقدرتهم على فهم المادة المتعلمة بدرجة عالية، والتحليل وعرض الأفكار وتمكن هؤلاء الطلاب من المادة الدراسية والقدرة على الاستفادة منها أو تطبيقها، كما أن هؤلاء الطلاب لديهم خبرة عالية في التعامل مع المحتويات المتضمنة لموضوعات المقرر من خلال عدم التركيز على الحفظ أو الحصول على النجاح أو الدرجة فقط، أما الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق المنخفض فإنهم يميلون إلى توظيف استراتيجية تجنب الجهد، وهذا الذي ظهر جلياً إذ لم توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 أو 0.01 بين متوسط درجات الطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي المرتفع ومتوسط درجات الطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي المنخفض على جميع أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم وكذلك الدرجة الكلية ماعدا بعد استراتيجية تجنب الجهد فقط.

أما بالنسبة للتفاعل بين أسلوب التعلم العميق (مرتفع/ منخفض) وأسلوب التعلم السطحي (مرتفع/ منخفض) في تأثيرهما على الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم؛ فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 أو 0.01 على جميع أبعاد الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم وكذلك الدرجة الكلية وفقاً للتفاعل بين تصنيف أسلوبي التعلم العميق والسطحي.

التساؤل الخامس:

هل يمكن التنبؤ بالاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلاب الجامعة من خلال أسلوبي التعلم العميق/ والسطحي؟

وللإجابة عن هذا التساؤل فقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الإدخال **Inter**

ويمكن تلخيص نموذج الانحدار المتعدد بالدراسة من خلال الجدول الآتي رقم (14) والذي يبين قيمة معامل التحديد مربع معامل الارتباط والخطأ المعياري للتقدير.

جدول14

معامل التحديد(مربع معامل الارتباط) والخطأ المعياري للتقدير وفق نموذج الانحدار المتعدد بطريقة الإدخال Inter

النموذج	قيمة R	معامل التحديد(مربع R)	معامل التحديد (مربع R) المصحح	الخطأ المعياري للتقدير
نموذج الانحدار المتعدد بطريقة Inter	0.513	0.263	0.258	18.571

ويتضح من الجدول السابق رقم (14) أن معامل الارتباط المتعدد قد بلغ 0.513 في حين بلغ معامل التحديد (مربع R) 0.263 وهو يدل على نسبة التباين في المتغير التابع التي يمكن تفسيرها باستخدام بيانات المتغيرات المستقلة وقيمته 0.263 أي إن المتغيرات المستقلة التفسيرية وهي أسلوبا التعلم العميق والسطحي استطاعت أن تفسر 26.3 % من التغيرات الحاصلة في الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم والباقي 73.7% يعزى إلى عوامل أخرى وهي نسبة ضعيفة إلى حد ما .

والجدول الآتي رقم (15) يبين تحليل التباين والذي يمكن من خلال معرفة القوة التفسيرية للنموذج كاملًا عن طريق قيمة ف ودلالتها الإحصائية

جدول 15

قيمة ف ودلالتها الإحصائية لانحدار متغيري أسلوب التعلم العميق والسطحي على متغير الاستراتيجيات الوجدانية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الانحدار	30712.883	2	15356.442	44.525	0.0000
البواقي	85879.434	249	344.897		
المجموع	116592.317	251			

ويتضح من الجدول السابق رقم (15) أن قيمة ف دالة إحصائيا إذ قيمة P أقل من 0.0001 مما يؤكد القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي المتعدد من الناحية الإحصائية.

والجدول الآتي رقم (16) يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد (قيمة الثابت ومعاملات الانحدار المتعدد) ودلالاتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة (أسلوبي التعلم العميق والسطحي) على المتغير التابع (الاستراتيجيات الوجدانية) في عملية التعلم.

جدول 16

تحليل الانحدار المتعدد ودلالاته الاحصائية للمتغيرين المستقلين (أسلوبي التعلم) على المتغير التابع (الاستراتيجيات الوجدانية)

مصدر الانحدار	معاملات الانحدار (**B**) غير المعيارية	الخطأ المعياري	معاملات بيتا المعيارية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الثابت	70.893	7.007	-	10.118	0.000
أسلوب التعلم العميق	2.714	0.314	0.494	8.632	0.000
أسلوب التعلم السطحي	0.283	0.295	0.055	0.958	0.339

ومن الجدول السابق رقم (16) الخاص بنتائج تحليلات الانحدار المتعدد يتبين أن المتغير المستقل (أسلوب التعلم العميق) كان دالاً إحصائياً في نموذج الانحدار المتعدد وحسب اختبار (ت) عند مستوى دلالة أقل من 0.001 أما المتغير المستقل الآخر وهو(أسلوب التعلم السطحي) فلم يكن ذا دلالة إحصائية في نموذج الانحدار المتعدد في تأثيره على الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم.

ويمكن التوصل إلى معادلة خط الانحدار باستخدام Beta غير المعيارية (الحد الثابت) على النحو الآتي:

الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم= 70.893 + 2.714 × أسلوب التعلم العميق.

ويتضح من الجدول السابق رقم(16) أن المتغير المستقل أسلوب التعلم السطحي له تأثير ضعيف من التباين في درجات الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم إذ إنه غير دال إحصائيًا، في حين أسلوب التعلم العميق كان له تأثير دال إحصائياً على درجات الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم؛ إذ كانت قيمة معامل الارتباط المتعدد 0.513 وهي تعد نسبة مقبولة.

وتشير دراسة كل من أوبيرجريسير وستويجير Obergriesser & Stoeger (2016) إلى أن تفضيلات الطلاب لأسلوب التعلم يرتبط بانفعالات التحصيل، كما أن تفضيل الطلاب لأسلوب التعلم يؤثر في استراتيجيات التعلم، في حين لم تتطرق هذه الدراسة للاستراتيجيات الوجدانية.

وبناءً على العرض السابق يتبين من معادلة الانحدار السابقة أن التعلم العميق له دور قوي في تأثيره على استراتيجيات التعلم الوجدانية بخلاف التعلم السطحي لدى الطلاب، أي إنه كلما ارتفع أسلوب التعلم العميق لدى الطلاب في تعلمهم زادت تبعاً لذلك استراتيجياتهم الوجدانية؛ ومن ثم معدلاتهم الأكاديمية وتحسين مستواهم الأكاديمي وفق الدراسات التي أشارت إلى العلاقة القوية بين

التحصيل المرتفع وتوظيف الطلاب للاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم ومنها دراسة (أبي هاشم،2016).

ويمكن تفسير ذلك بأن الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم وما تتضمن من أبعاد فضلاً عن الدرجة الكلية لها علاقة قوية بأسلوب التعلم العميق وما يتضمن من استراتيجية عميقة ودافعية عميقة؛ كما أن أسلوب التعلم العميق يؤثر في وعي الطلاب وإدارتهم للمشاعر والانفعالات والمحافظة على الدافعية وزيادة مستوى الانتباه ومن ثم زيادة الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم وما تشتمل عليه من أبعاد، مما يساعد بدوره في خفض حدة القلق والتوتر أو الانفعال والتقليل من الضغوط النفسية، مما يؤدي إلى رفع دافعية الطلاب للتعلم، وزيادة كفاءتهم للأداء على المهام والواجبات والأنشطة التعليمية.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

1-ضرورة تفعيل استخدام الاستراتيجيات الوجدانية لطلاب الجامعة نظراً لارتباطها بأسلوب التعلم العميق الذي يثري كثيراً العملية التعليمية والقائم على الفهم والتحليل والاستدلال وليس الحفظ والاسترجاع أو التذكر، من أجل مسايرة التطورات المعاصرة، وإعطاء الطلاب الفرصة للمشاركة بفاعلية في عملية التعلم.

2- تنويع أنماط الاستراتيجيات الوجدانية وتطويرها بالجامعة للخروج عن النمط التقليدي المألوف الذي اعتاد عليه الطلاب، ولمواكبة الأدب التربوي المتعلق بتوظيف استخدام هذه الاستراتيجيات لمساعدة الطلاب ليكونوا أكثر انسجاماً ورضًى ودافعية للتعلم وجعل الطلاب أكثر تفاعلاً وحماساً في مواقف التعلم وإثرائها.

3-جعل استراتيجيات التعلم الوجدانية جزءًا من خطط الجامعة التربوية لتحسين وتطوير عملية التعلم وزيادة دافعية الطلاب لمواجهة المشكلات التي تعوق تقدم تحصيلهم أو التي تؤدي إلى تدني الأداء من خلال تفعيل الاستراتيجيات الوجدانية التي تتلاءم مع أساليبهم المفضلة.

4- يقترح الباحث إجراء دراسة عاملية للكشف عن أهم العوامل المؤثرة في الاستراتيجيات الوجدانية في عملية التعلم لدى طلاب الجامعة وفقًا للتخصص والمستوى الأكاديمي.

5- يوصي الباحث المسؤولين عن عملية التعلم بالجامعة بعقد ورش عمل ودورات مهنية للأساتذة لتبصيرهم بأهم الاستراتيجيات الوجدانية وأساليب التعلم لدى الطلاب وتشجيع الأساتذة على توظيف الاستراتيجيات التدريسية التي تتوافق وتفضيلات الطلاب للاستراتيجيات الوجدانية مع تزويدهم بأهم الأساليب التي يتبعها الطلاب في تعلمهم.

6-إبراز أهمية استراتيجيات وأساليب التعلم ودورهما في تسهيل عملية تعلم الطلاب، من خلال تشجيع الأساتذة لطلابهم لتحقيق المشاركة التي تزيد من تفاعل الطلاب النوعي، ومساعدتهم على توظيف الاستراتيجيات التعليمية التي تتناسب مع أساليبهم في التعلم من أجل تحسين معدلاتهم.

المراجع:

أبو ناشي، منى سعيد (1996). دراسة عاملية لأساليب التعلم والأساليب المعرفية، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.

أبو هاشم، السيد محمد(2016، 1-3 مارس). الخصائص السيكومترية لمقياس الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم لدى طلاب الجامعة. المؤتمر السابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)، جامعة الملك سعود- الرياض.

الحيلة، محمد (2002). مهارات التدريس الصفي. عمّان، دار المسيرة .

الغرير، فاطمة راشد (2010). استراتيجيات التعلم لدى متعلمي العربية وعلاقتها بأساليب تعلمهم. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

Abu Nashi, M. (1996). A global study of the methods of learning styles and cognitive styles (in arabic), *Unpublished MA Thesis*, Faculty of Education, Banha University.

Abu Hashim, A. (2016,1 to 3 March). psychometric characteristics for affective strategies in learning processes scale at university students (in arabic), *Seventeenth Conference of the Saudi Educational & Psychological* Assn, King Saud University, Riyadh.

Justicia, F., Pichardo, M.., Cano, F., Berbén, A, De la Fuente, J. (2008). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and confirmatory factor analyses at item level, European *Journal of Psychology of Education*. 23 (3), 355-372.

Kiener,M& Weaver,C(2011). Examining How Cognitive and Affective Learning Strategies Change as Students Complete Coursework, Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal.5(1),1-12.

Kolb, D.(1984). Experiential Learning Experience as The Source Of Learning and Development , London , Prentice – Hall International ,Inc

Lopez,B, Peleato,I, Almerich, A, Iranzo,A, Beut, J, Garces, A; & Olmaedo,M.(2015). Affective Strategies, Learning Strategies and Learning Approaches in University Students. Conference :ECER 2015, *Education and Transition, European Educational Research Association*, 1-4.

Obergriesser,S. ,& Stoeger,H.(2016). The influence of emotions and learning preferences on learning strategy use before transition into high-achiever track secondary school, *Journal High Ability Studies.* 27(1), 5-38.

Oxford, R. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle and Hein.

Oxford,r.&Anderson,N.(1995). A cross- culture view of learning styles. Language Teaching, 28, 201-215.

Paez, D. & Carbonero, A. (1993). Affectivity, cognition and social behavior. Psicothema, 5(suplemento), 133-150.

Riding,R. & Raner, R. (1998). Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning behavior, *London, David Fulton Publisher*.

Saricaoglu,A;& Saricoban,A.(2008). The effect of the relationship between learning and teaching strategies on academic achievement. Novitas-ROYAL, 2 (2), 162-175.

Simpson , M , Oleinik , S. , Tam , A; & Sapattathum , S. (1994) . Elaborative verbal rehearsals and college students' cognitive performance, *Journal of Educational Psychology*. 86(2) , 267-278 .

Smith,E. & Tasseng،F. (1998): A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and United Kingdom,*British Journal of Educational Psychology*. (68) ,77- 91.

Vermunt , J(1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles 21 and strategies: A phenomenographic analysis, *Higher Education*. 31 , 25-50.

Zeidnar, M., Matthews, G. & Roberts, R. (2009). What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health. London: the MIT press.

Zimmerman, B. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self- regulation of learning and performance, New York, NY: Routledge, 49–63.

Al-Ghurair, F (2010). Learning strategies of Arabic learners and their relationship to learning styles(in arabic), *Unpublished MA Thesis*, Arabic Teaching Institute, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Hebaishi,S. (2012).The Relationships between learning styles, strategies and the academic performance of Saudi English majors. International Interdisciplinary, *Journal of Education*.1(8),510-520.

Betoret, F. & Artiga,A(2011). The Relationship among Student Psychological Need Satisfaction, Approaches to Learning, Reporting of Avoidance Strategies and Achievement, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 9 (2),1-36, ISSN:1696-2095, 200.

Biggs, J. (1987). Student Approaches to Learning and Studying, Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs J. (1993). 'What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification', *British Journal of Educational Psychology*. 63, 3–19.

Biggs , J , Kember , D;& Leung , D (2001) . The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire : R – SPQ2F , *British Journal of Educational Psychology*. 71(2), 267-290.

Coutinho,S. (2006): The relationship between the need for Cognition, Metacognition, and Intellectual Task Performance, *Educational Research and Review.s*. 1(5),162-164.

De la Fuente,J, Salmerón, J, Vera,M. & Cardelle-Elawar,M.(2016). Action-Emotion Style, Learning Approach and Coping Strategies in Undergraduate University Students, *anales de psicología*. 32(2), 457-465.

Entwistle , N.(1981). Styles Of Learning and Teaching , New York , John Wiley & Sons .

Farajolahi, S;& Nimvari, A.(2014). The Relationship between Student' Learning Styles and Their Language Learning Strategies, *Modern Journal of Language Teaching Methods*.4(1),157-175.

Felder , R & Silverman , L (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education , *Journal Of Engineering Education*. 78(7) , 674-681.

Gallego , A , Yaniz , C (2014). Psychometric Characteristics of the EEAA (Scale of Affective Strategies in the Learning Process), *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 12(3), 693-716.

Gargallo, B, Almerich, G, Suarez, R, Jesus M. & Garcia-Felix, E. (2012). Learning strategies in excellent and average university students. Their evolution over the first year at university.] RE- LIEVE, 18(2), art. 1. doi: 10.7203/relieve.18.2.2000.

Grigorenko , E. & Sternberg , R . (1997). Styles of thinking , abilities , and academic performance, *Exceptional Children* . 63 , 295-312 .

Gurses,M.;& Bouvet,E.(2016). Investigating reading comprehension and learning styles in relation to reading strategies in L2, *Reading in a Foreign Language*. 28 (1), 20–42.

Affective strategies in learning processes in light of Learning styles (deep / surface) among university students

Shehta Abdel mawla Abdel hafez Mohamed

The Excellence Research Center of science and mathematics education - King Saud University

Submitted 05-01-2017 and Accepted on 14-03-2017

Abstract: The study aimed to reveal the most important affective strategies in learning processes among university students, and to identify the nature of the relationship between the strategies affective in learning processes and learning styles (deep/ surface) and reveal of differences in strategies affective in learning processes in terms of learning styles (deep, surface) and reveal of predicting of affective strategies among students from learning styles, included a final study sample 252 students of the Faculty of Education, King Saud University, from all specialties and levels of educational variety; the average age of the final sample is 22.73 years, standard deviation of 3.09 years, hav been applied to them affective strategies in the learning processes scale from preparation Gallego & Yaniz(2014), and translated by Abu Hashim (2016), and learning styles (deep / surface) scale translated by the researcher, and using averages weighted, correlation coefficients, MANOVA analysis, and multiple regression analysis, the researcher suggested set of results as follows:

1. Order came affective strategies in the learning processes and according to the opinions of students; that the highest strategy is strategy of internal control for concern and the lowest strategy is strategy to avoid the effort.
2. I found statistically significant correlation between deep learning style and all the dimensions of affective strategies in the learning processes; except for a strategy to avoid the effort.
3. There are statistically significant among university students in learning styles differences (deep / surface) in favor of the deep learning style.
4. There are statistically significant differences between the mean scores of students with high and low deep learning at all the dimensions of affective strategies in the learning processes in favor of students with high style deep learning style; except for strategies to avoid the effort and social image.
5. predictable affective strategies in learning through the only deep learning style.

Key words: affective strategies, learning processes, deep learning style, surface learning style.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القيمة التَّنبُّؤيَّة للقدرة المكانيَّة وعلاقتها بالتَّحصيل الأكاديميِّ لدى طلَّاب كلِّيَّة الهندسة

سعود بن شايش بشير العنزيّ
كلِّيَّة التَّربية والآداب – جامعة الحدود الشَّماليَّة
قدم للنشر 1438/3/24هـ - وقبل 21 /6/ 1438هـ

المستخلص: هدف البحث إلى تعرُّف طبيعة العلاقة ما بين القدرة المكانيَّة، ومتوسِّط درجات مقرَّرات (رياضيَّاتٌ هندسيَّةٌ، ورسمٌ هندسيٌّ، ومقدِّمة في التَّصميم الهندسيِّ) لدى طلَّاب كلِّيَّة الهندسة، في جامعة الحدود الشَّماليَّة؛ وصولاً إلى معرفة القيمة التَّنبُّؤيَّة للقدرة المكانيَّة بمتوسِّط درجاتهم في المقررات الثَّلاثة، وكذلك تعرُّف طبيعة العلاقة ما بين القدرة المكانيَّة، ومعدَّلاتهم التَّراكميَّة في السنة الأولى؛ وصولًا إلى معرفة القيمة التَّنبؤيَّة للقدرة المكانية بمعدَّلاتهم التَّراكميَّة، وذلك بتطبيق اختبار "بيردو" للقدرة المكانيَّة على الطُّلَّاب المقبولين في كلِّيَّة الهندسة في العام الجامعي2016/2015م (المستوى الأول)، وعددهم (107) طالبًا، أكَّد التَّحليل الإحصائي لنتائج التَّطبيق وجود ارتباطٍ موجبٍ دالٍّ إحصائيًّا ما بين درجاتهم في اختبار القدرة المكانيَّة، ومتوسِّطات درجاتهم في المقررات الثَّلاثة، ووجود ارتباطٍ موجبٍ دالٍّ إحصائيًّا ما بين درجاتهم في اختبار القدرة المكانيَّة، ومعدَّلاتهم التَّراكميَّة في السَّنة الأولى، كما تبيَّن أنَّه يمكن التَّنبُّؤ عبر القدرة المكانيَّة بمتوسِّطات درجاتهم في المقررات الثَّلاثة، وبمعدَّلاتهم التَّراكميَّة في السَّنة الأولى. وقد أوصى البحث بإضافة معاييرَ أخرى لقبول، وانتقاء طلَّاب كلِّيَّة الهندسة؛ إذْ يجب الاعتبار لقدراتٍ عقليَّةٍ معرفيَّةٍ أخرى؛ كالقدرة المكانيَّة.

الكلمات المفتاحيَّة: القدرة المكانيَّة، التَّحصيلُ الأكاديميُّ.

مقدمة

توصَّل هاورد جاردينر Haward Gardner (1983) في نظريته للذكاءات المتعددة، إلى أنَّ هناك مجموعةَ قدراتٍ عقليَّةٍ عند الإنسان، صنَّفها إلى سبْعِ قدراتٍ مستقِلَّةٍ نسبيًّا، وهي: القدرة اللُّغويَّة، والقدرة الموسيقيَّة، والقدرة المنطقيَّة الرِّياضيَّة، والقدرة الجسميَّة الحركيَّة، والقدرة الشَّخصيَّة، والقدرة الاجتماعيَّة، والقدرة المكانيَّة، وأضاف لاحقًا القدرة الطبيعيَّة، والقدرة الوجوديَّة، والقدرة الرُّوحيَّة. ويرى أنَّه ربما تقود الجهود البحثيَّة مستقبَلاً إلى اقتراح قدراتٍ، أو ذكاءاتٍ أخرى (Gardner, 2011)، وهذا ما يكشف اتِّساع القدرات، والإمكانات الإنسانيَّة.

ووفق هذا، يملك الفرد قدراتٍ عقليَّةً متعدِّدَةً، تتباين مستوياتها داخل الفرد الواحد، وتتمايز ما بين الأفراد، ما تنتجُ فروقًا فرديةً عند معايشة مواقفَ تعلُّمٍ مختلفةً، ما يعني بروز دور، وأهميَّة القدرات تربويًّا في اختيار الفرد نوعَ دراسته المناسبة لقدراته، وإعداده للالتحاق بها؛ تمهيدًا لتوجيهه إلى المهنة المناسبة له؛ سعيًا إلى تحقيق صورةٍ متكاملةٍ لذاته، تلائم إمكاناته.

إنَّ معرفة قدرات الطَّالب قبل دخوله التَّعليمَ الجامعيَّ، عاملُ دعْمٍ لإحسان توجيهه تربويًّا صوبَ مجالٍ يناسب قدراته، ويُتَوَقَّعُ نَجاحُهُ، وإبداعُهُ فيه، ما يحقِّقُ حمايةً له من الفشل، والإحباط، وهدر الوقت، والجهد، والمال في مسارٍ مِهْنِيٍّ، أو معرفيٍّ غير مناسب، كما أنَّ هذا ممَّا يعين على ضبط إدارة، وتوظيف موارد الجامعة بكفاءة.

ويتطلَّبُ كلُّ تخصُّصٍ جامعيٍّ قدراتٍ معيَّنةً، تختلف عنها في غيره من التَّخصُّصات الأخرى، ولعلَّ في إخفاق الطَّالب في متابعة دراسته، في تخصص معيَّنٍ، إشارةً إلى نقصٍ في القدرات، الَّتي يتطلَّبها النَّجاح في هذا التَّخصُّص.

وتخصُّص الهندسة، يختلف من ناحية القدرات، الَّتي يتطلَّبها من الطُّلَّاب الدَّارسين له، عن غيره من التَّخصُّصات الأخرى.

وقد وجد جيلفورد (1959)، بعد تحليل القدرات العقليَّة تحليلاً عامليًّا، وكذا المهن، الَّتي ترتبط بها، إنَّ من أهمِّ القدرات اللَّازمة لمهنة الهندسة القدرة على التَّصوُّر البصريِّ المكانيِّ في الفراغ؛ لعمل المجسَّمات، والمخطَّطات، والتَّصاميم، والرُّسُومات.

ووضع أبو حطب (1996) معاييرَ للنَّجاح في دراسة الهندسة، في ضوء نتائج الدِّراسات العلميَّة، تتمثَّل في توافر قدراتٍ معيَّنةٍ، هي: القدرة الميكانيكيَّة، والقدرة الاستدلاليَّة، والقدرة الرِّياضيَّة، والمعلومات العلميَّة، والقدرة المكانيَّة.

وحدَّدت عبد الفتاح (2000) سبعة عواملَ ترتبط ارتباطًا موجبًا بدراسة الهندسة، هي: المرونة في الإدراك، والإدراك المكاني، وتقدير الأطوال، والذَّكاء الميكانيكيُّ، والتَّصوُّر البصريُّ المكانيُّ، والتَّوجُّه المكانيُّ، وخداع الأشكال.

وأشار القثاميُّ (2011) إلى أنّ نتائج اختبارات الذَّكاء قد توصَّلت إلى أنَّ التَّخصُّصات الهندسيَّة تتطلَّب ذكاءً عاليًا، وقدرةً مكانيَّةً مرتفعةً. وأكَّد ليون، وآخران (Lyon; Gunzelmann & Gluck, 2008) أنَّ من أهمِّ القدرات، الَّتي يحتاجها العاملون في مجال العلوم الهندسيَّة القدرة المكانيَّة، وهي النَّتيجة، الَّتي يؤكِّدُها ما توصَّلت إليه دراسة جالتون (Jalton, 1883)، وماخ (Mach, 1906). ويؤكِّد عبد العزيز (2010) ارتباط هذه القدرة أساسًا بالأعمال الهندسيَّة، واليدويَّة، والصناعيَّة المتعلقة بالرُّسوم، والأشكال. ويذكر الأزوريُّ (2014) أنَّ اختبارات الهندسة تتشبَّع نتائجُها بالقدرة المكانيَّة.

وممّا سبق، يتَّضح أنَّ الأداء النَّاجح في تخصُّص الهندسة، يتطلَّب من الطَّالب التَّميُّز في قدراتٍ معيَّنةٍ، ومتعدِّدةٍ، من أهمِّها: القدرة المكانيَّة، وهي قدرةٌ تفيد طالب الهندسة في التَّعامل مع الصُّوَر، والخرائط، والمسطَّحات، والمجسَّمات،

وإدراك البُعْد، والمسافة، والمساحة، والتَّحويلات الهندسيَّة، والرُّسوم البيانيَّة.

وتُعَدُّ القدرة المكانيَّة من أهمِّ القدرات المعرفيَّة الرِّياضيَّة، الَّتي أولاها علماء النَّفس المعرفيِّين اهتمامًا خاصًّا، وحظيت بعناية الباحثين التَّربويِّين في مجال التَّعلُّم، والتَّعليم؛ لما لها من أهمِّيَّةٍ بالغةٍ في توجيه الفرد تربويًّا، ومِهْنِيًّا؛ لارتباطها بتطوير مهارات التَّعامُل مع البيئة. ومنذ ظهور هذه القدرة؛ كاستعدادٍ بشريٍّ في أبحاث جالتون (Galton)، توالت الأبحاث، والدِّراسات في محاولة؛ لتعريف، وتحديد هذه القدرة، خاصَّةً عندما صُنِّفَتْ؛ كقدرةٍ رياضيَّةٍ.

واستطاع القوصي (1935)، عبر أُوْلى الدِّراسات العامليَّة، فَصْلَ هذه القدرة، والتَّعامل معها؛ كقدرةٍ مستقلَّةٍ عن الذَّكاء؛ فحدَّد معناها بطريقة علميَّةٍ، مشيرًا إلى أنَّها قدرةٌ على التَّصوُّر البصريِّ المكانيِّ لحركة الأشكال، والمجسَّمات.

وقد أيَّد ذلك ثيرستون Thurstone (السَّيِّد، 2000)، بينما يعرِّف ستيرنبرغ (Sternberg. 1988) القدرة المكانيَّة بأنَّها تكوين صُوَرٍ عقليَّةٍ للشَّيء في وضعه المكانيِّ، وإدراك علاقته بالأشياء. بينما يعرِّفها سينغ، ويُوْ (Seng & Yeo, 2000) بأنَّها قدرةٌ فرديَّةٌ على إجراء عمليَّاتٍ معقَّدَةٍ متعدِّدَةِ الخطوات، مبنيَّةٍ على معلوماتٍ بصريَّةٍ. ويعرِّفُها أولكن (Olkun, 2003) في المستوى، والفراغ، بأنَّها المعالجة الذِّهنيَّة للمسطَّحات في بُعْدَيْنِ، أو المجسمات في ثلاثة أبعادٍ، وأجزائهم، وتكمن في قدرة الفرد على تخيُّل دوران شكلٍ، أو مجسَّمٍ؛ كوحدةٍ، أو تحريك مكوِّنٍ، أو أكثر؛ كأجزاءَ قابلةٍ للحركة، وذهب تشان (Chan, 2007) إلى تعريفٍ آخرَ، يصفها بأنَّها قدرةٌ على تمثيل المعلومات الرَّمزيَّة غير اللُّغويَّة، وتحويلها في الفراغ. وأورد أبو مصطفى (2010) تعريفًا آخرَ، رآها قدرةً على إدراك العلاقات ما بين الأشياء التي يراها الفرد، أو رؤيته العلاقات ما بين أجزاء الشَّكل الواحد.

ويشير ما سبق إجمالاً، إلى أنَّه لا يوجد اتفاقٌ تامٌّ على تعريف هذه القدرة، وربما يكون سبب ذلك صعوبة وصفها بوضوح، وربما يرجع السَّبب كما ذكر سليمان (2010)، إلى استخدام كثيرٍ من المصطلحات بصورةٍ تبادليَّةٍ في أدبيَّات البحث؛ كالقدرة المكانيَّة، والعلاقات المكانيَّة، والإدراك المكانيِّ، والتَّصوُّر البصريِّ المكانيِّ. ويبدو أنَّ نقطة الالتقاء في تعريفات هذه القدرة، عبر قراءة أدبياتٍ ودراساتٍ سابقةٍ ذات صلةٍ، تتمثَّل في وصفها بأنَّها تخيُّلُ حركة الأشكال في بُعْدَيْن أو في ثلاثة أبعاد، ومعالجتها ذهنيًّا، وتبقي الفروق في التعريفات المختلفة، كما يشير ريان (2008)، في مستوى المهامِّ، من حيث الصُّعوبة، وسلسلة الإجراءات المتَّبعة، وطبيعة الاختبارات، الَّتي تقيسها.

وتعني القدرة المكانيَّة، في هذا البحث، معالجة الصُّور ذهنيًّا، عبر تدويرها في الفراغ.

وتتضمَّن هذه القدرة إدراك، وفهم العلاقات الفراغيَّة، وتداول الصُّور الذِّهنيَّة، وتصوُّر الأوضاع المختلفة للمسطَّحات، والمجسمات في المخيِّلة (صالحة والعابد، 2015)، والتَّفكير فيها، ونقل الأفكار المكانيَّة من الذَّاكرة، واستخدامها في معالجة الأفكار، وهذا من شأنه المساعدة على فهم العالم المادِّيِّ المرئيِّ (الحربيّ، 2011).

وتُقسَّم القدرة المكانيَّة إلى قدرةٍ مكانيَّةٍ ثنائيَّةٍ، تدلُّ على التَّصوُّر البصريِّ لحركة الأشكال المسطَّحة، وقدرةٍ مكانيَّةٍ ثلاثيَّةٍ، تعمل على تدوير المجسمات في الفراغ، بناءً على تعليماتٍ محدَّدَةٍ (السَّيِّد، 2000).

ويشير الأدب التَّربويُّ إلى أنَّ كثيرًا من الباحثين، قد اتَّجَهَ إلى تصنيف المكوِّنات العامليَّة للقدرة المكانيَّة إلى عاملين رئيسين؛ اعتمادًا على التَّحليل العامليِّ لهذه القدرة، أوضحهما أولكن (Olkun, 2003)، وباندر، وبيلاند (Bander & Belland, 2009) في التّوجيه المكانيِّ، الَّذي يشير إلى تخيُّل دوران الأشياء كاملةً في بعدينِ، أو ثلاثةِ أبعادٍ في وقتٍ محدَّدٍ، وبمهامَّ سهلةٍ، وفي التَّصوُّر المكانيِّ، الَّذي يتطلَّب تخيُّل دوران الأشياء، وأجزائها في ثلاثةِ أبعادٍ بمهامَّ صعبةٍ، ومعقَّدةٍ، وأقلَّ اعتمادًا على السُّرعة.

ومع هذا، يصعب التَّمييز بين هذين العاملين، في ضوء العمليَّات المعرفيَّة الخاصَّة بكلٍّ منهما، ولذا؛ فقد وصف بعض الباحثين التّوجيه المكانيّ بالقدرة المكانيّة، وأطلق باحثون آخرون في كثيرٍ من دراساتهم التَّصوُّر البصريَّ المكانيَّ على القدرة المكانيَّة (عابد، 1996)، وإنْ كانت الأبحاث الأولى في مجال القدرة المكانية قد عدَّت القدرة المكانيَّة، القدرة على التَّصوُّر البصريَّ المكانيَّ نفسها (المالكيُّ، 2006).

وتبرز أهمِّيَّةٌ خاصةٌ للقدرة المكانيَّة، في الوظائف، والمهن العمليَّة، الَّتي تتطلَّب قدرةً على التَّعامل مع الرُّسوم البيانيَّة، والأشكال، والخرائط، والتَّفكير المستقبليِّ الافتراضيِّ؛ كالمهندسين، والرَّسامين، وفنِّيِّي الدِّيكور، والبناء. وتُعَدُّ هذه القدرة مطلبًا سابقًا للمهامِّ، الَّتي تحتاج تخطيطًا، وتدويرًا للأفكار، وتقييمها من الجوانب كافَّةً، قبل البدْء في تنفيذ المحاولة، ومعرفة عواقبَ محتَمَلَةً، أو ردودِ فعلٍ متوقَّعَةٍ. (الزُّعبيُّ وجرين، 2015)؛ فكلَّما ارتفع مستوى القدرة المكانيَّة لدى الفرد، أصبح أقْدَرَ على أداء هذه الوظائف، والمهامِّ بنجاحٍ (Lajoie. 2003).

ويشير الباحثون إلى أن حوالي 80% من الوظائف العقلية يعتمد على القدرة المكانية وليس اللفظية، ومنها الجراح، الطيَار، المعماري، المهندس، المبرمج ، الجيولوجي، والكيميائي (Bannatyne,2003)، كما يشير العديد من الباحثين أن المهارات المكانية أساسية في العديد من الفنون الابتكارية وليس فقط في الهندسة والعلوم التطبيقية، كما دعموا قولهم بأن الاختبارات المكانية هي المحددة لدخول الجامعات العالمية مثل جامعات هارفارد وستانفورد، كما أشاروا إلى استخدام الاختبارات المكانية في اختيار المستويات العليا من الوظائف.

ويشير الباحثون إلى أنَّ ما نسبته 80% تقريبًا، من الوظائف العقليَّة، معتمدٌ على القدرة المكانيَّة، لا اللَّفظيَّة؛ كالجرَّاح، والطيَّار، والمعماريِّ، والمهندس، والمبرمج، والجيولوجيِّ، والكيميائيِّ (Bannatyne, 2003). كما تشير جملةٌ من الباحثين إلى أنَّ المهارات المكانيَّة أساسٌ في عديدٍ من الفنون الابتكاريَّة، وليس في الهندسة، والعلوم التَّطبيقيَّة؛ فحسب، ودعموا قولهم بأنَّ الاختبارات المكانيَّة هي المحدَّدة لدخول الجامعات العالميَّة؛ كهارفارد، وستانفورد، كما أشاروا إلى استخدام الاختبارات المكانيَّة في اختيار المستويات العُليا من الوظائف.

ويؤدِّي استخدام هذه القدرة إلى نتاجات علميَّةٍ إبداعيَّةٍ متنوِّعةٍ؛ فهي تعمل؛ كأسلوبٍ في التَّفكير، وكطريقةٍ في التقاط المعلومات، وفي صياغة المشكلة، وإعطاء حلولٍ متعدِّدةٍ لها؛ ما يؤدِّي إلى رفع المستوى التَّحصيليِّ المعرفيِّ (الزَّغول والدَّبابي، 2014)، لذا؛ فهي تتأثَّر، وتؤثِّر في الأداء التَّحصيليِّ للطَّالب، في المقرَّرات العلميَّة؛ كالرِّياضيَّات، والهندسة، والكيمياء، والفيزياء، والحاسب الآليِّ (الجبوريُّ، 2013). وترتبط كفاءتها بالنَّجاح في تخصُّصاتٍ جامعيَّةٍ مختلفةٍ؛ كالهندسة، والرِّياضيَّات، والفيزياء، والكيمياء (سليمان، 2010)؛ لأنَّ معظم أنماط التَّفكير المستخدمة في هذه التَّخصُّصات مكانيٌّ بطبيعته، خاصَّةً ما اسْتُخْدِمَ منها مع العلوم الهندسيَّة، الَّتي ترتبط بقوَّة الاستدلال المكانيِّ (يعقوب، 2007)، لذا يحصل مَنْ يمتلكون قدرةً مكانيَّةً عاليةً على درجاتٍ أعلى في الهندسة، كما يستجيبون بشكلٍ أفْضَلَ للمعلومات، وللدُّروس، الَّتي يتمُّ شرحها بصورةٍ مرئيَّةٍ (جمال، 2013)، كما ينجحون في بناء البيئات الهندسيَّة الافتراضيَّة، أو محاكاتها، والتَّفاعل معها (الأغا، 2015).

ويقوم نشاط الرِّياضيَّات الهندسيَّة بتشكيل النَّماذج، والعلاقات الهندسيَّة، ويتطلَّب مهارةً عاليةً في القدرة المكانيَّة (Obara, 2010)، بما يُمكِّن دارس الهندسة من استخدام، وفهم الصُّور، والأشكال، والمجسَّمات، والخرائط، وتحليل خصائصها الهندسيَّة، وبرهنتها (Gardner,2013).

ووُجِدَتِ ارتباطاتٌ موجبةٌ، ودالَّةٌ بين القدرة المكانيَّة، ومهارة حلِّ المشكلات الهندسيَّة، في المراحل الدِّراسيَّة كافَّةً

(Seng & Brtty, 2000)، وممّا يدعم ذلك، أنَّ فان هايل Van Hiele عندما لاحظ صعوباتٍ تواجه الطُّلاَّب في تعلُّم الهندسة، قدَّمَ نموذجًا تدريسيًّا يَصِفُ مستويات التَّفكير الهندسيِّ، في خمسة مستوياتٍ، مرتبةٍ ترتيبًا هرميًّا، تعتمد على القدرة المكانيَّة (الغامديُّ، 2015).

ويشير كول (Cole, 2016) إلى ارتباط النَّجاح الاقتصاديَّ للدُّول النَّامية بامتلاك خرِّيجيها مهارات القدرة المكانيَّة في التَّخصُّصات المهمة للبناء الاقتصاديِّ؛ كالعلوم، والرِّياضيَّات، والهندسة، والتُّكنولوجيا.

ويعزو جال، ولينشفيسكي (Gal & Linchevski, 2010)، وغراف (Graf, 2010)، وخرمي، والنَّذير (2015) صعوبات تعلُّم الهندسة، إلى ضعف القدرة على التَّصوُّر البصريِّ المكانيِّ، لذا أكَّد المجلس الوطنيُّ الأمريكيُّ لمعلِّمي الرِّياضيَّات National Council of Teachers of Mathematics أهمِّيَّة تنمية القدرة المكانيَّة؛ اعتمادًا على أنَّ الأداء العالي، والنَّاجح في الهندسة، يتطلَّب قدرةً مكانيَّةً عاليةً.

ومن منطلق الأهمِّيَّة العقليَّة، والعلميَّة العمليَّة لهذه القدرة، في مجالَيْ الرِّياضيَّات، والعلوم الهندسيَّة، توالت الأبحاث عليها؛ كعاملٍ مؤثِّرٍ، ومنبِّئٍ بالتَّحصيل الدِّراسيِّ الرياضيِّ بصفةٍ عامَّةٍ، والهندسيِّ بصفةٍ خاصَّةٍ؛ ففي دراسة المطرب (2015)، الهادفة إلى قياس القدرة المكانيَّة، وتحديد علاقتها بالتَّخصُّص الأكاديميِّ، والتَّحصيل الدِّراسيِّ، والقدرات العامَّة لطلبة الهندسة، وطلبة التَّربية الفنِّيَّة في جامعة الملك فيصل، أشارت النَّتائج إلى تفوُّق طلاَّب الهندسة في القدرة المكانيَّة، مع وجود علاقةٍ إيجابيَّةٍ، ودالَّةٍ إحصائيًّا بين القدرة المكانيَّة، والتَّحصيل الأكاديميِّ الهندسيِّ.

وأظهرت دراسة الزُّغول والدَّبابيِّ (2014) علاقةً إيجابيَّةً دالَّةً إحصائيًّا ما بين القدرة المكانيَّة، وكلٍّ من التَّفكير الإبداعيِّ، والتَّحصيل الدِّراسيِّ لدى طلبة كلية الحجَّاويِّ للهندسة والتُّكنولوجيا، في جامعة اليرموك.

وتوصَّلت دراسة الأزوريِّ (2014) إلى وجود علاقةٍ إيجابيَّةٍ، ودالَّةٍ إحصائيًّا، بين التَّصوُّر البصريِّ المكانيِّ، والتَّحصيل في مادَّة الرِّياضيَّات، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة.

وتوصَّلت دراسة تشو، وفسجر، ودي بسوس، وهام، وناكا (Cho, Fischer, DeBiswas, Ham & Naka, 2012) إلى وجود علاقةٍ دالَّةٍ إحصائيًّا بين القدرة المكانيَّة، والأداء في التَّصميم المعماريِّ عند طلاَّب كلِّيَّة الهندسة المعماريَّة.

وكشفت دراسة بيتالس، وكريستو (Pittalis & Christou, 2010) أنَّ القدرة المكانيَّة من العوامل المؤثِّرة في التّفكير الهندسيِّ الفراغيِّ، والمنبِّئة به، لطلاّب الصّفوف، من الخامس، إلى التَّاسع.

وبيَّنت دراسة أبي مصطفى (2010) وجود ارتباطٍ إيجابيٍّ، ذي دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين القدرة المكانيَّة لطلاّب الصَّفِّ السَّادس، وتحصيلهم الدِّراسي، في مادَّة الرِّياضيَّات.

وتوصَّلت دراسة علاَّم (Allam, 2009) إلى وجود علاقةٍ ارتباطيَّةٍ موجبةٍ بين القدرة على التَّصوُّر البصريِّ المكانيِّ، والتَّحصيل الأكاديميِّ في المقرَّرات الهندسيَّة، لدى عينة من طلاَّب الجامعة، كما كانت القدرة على التَّصوُّر البصريِّ المكانيِّ منبِّئًا قويًّا بدرجة الطَّالب في تلك المقرَّرات.

وتوصَّلت دراسة بوكس (Boakes, 2009) عبر فحص تأثير اختبارات القدرة المكانيَّة (دوران البطاقات، طيُّ الورق، التَّصوُّر البصريُّ المكانيُّ)، في الصَّفِّ السَّابع، على التَّحصيل الدِّراسيِّ، إلى وجود علاقةٍ إيجابيَّةٍ، ودالَّةٍ بين القدرة المكانيَّة، والتَّحصيل في الهندسة.

أمَّا ريان (2008)؛ فهدفت دراسته إلى معرفة أثر متغيرات الجنس، والعمر، والمعدَّل التَّراكميِّ، والتَّفاعل بينها، على القدرة المكانيَّة، لدى عيِّنةٍ من طلبة تخصُّص التَّربية الابتدائيَّة، في جامعة القدس المفتوحة، وكان من أهمِّ نتائجها وجود فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا في القدرة المكانيَّة، تبعًا لمتغيِّر المعدَّل التَّراكمي؛ لصالح فئة المعدَّل التَّراكميِّ المرتفع.

وحاولت دراسة عيد (2008) تعرُّف علاقة القدرة على التَّصوُّر البصريِّ المكانيِّ، بالأداء الأكاديميِّ لطلبة جامعة الكويت، متمثِّلاً في المعدَّل التَّراكميِّ، ومعدَّل التَّخصُّص، والأداء في بعض المقرَّرات الدِّراسيَّة العلميَّة، والنَّظريَّة؛ فتوصَّلت إلى وجود علاقةٍ دالَّةٍ إحصائيًّا، وموجبةٍ بين التَّصوُّر البصريِّ المكانيِّ، والأداء في المقررات العلميَّة، واستطاعت هذه القدرة التَّنبُّؤ بصورةٍ دالَّةٍ إحصائيًّا بالمعدَّل العامِّ، ومعدَّل التَّخصُّص للطَّالب الجامعيِّ في الكلِّيَّات العلميَّة.

وأجرى إربلجنج (Erbilging, 2003) دراسته؛ لتعرُّف مدى تأثير قدرة التَّصوُّر البصريِّ المكانيِّ، في تحصيل طلاَّب الصَّفِّ الثَّامن، في ولاية فلوريدا، وظهر أنَّ هذه القدرة تعطي فرصةً للطُّلاَّب؛ لتحسين تحصيلهم الدِّراسيِّ، عبر إعطائهم حلولاً متعدِّدةً للمسألة الواحدة، ومساعدتهم في حلِّ كثيرٍ من مشكلاتهم التَّعليميَّة.

ودلَّت نتائج الدِّراسات السَّابقة، الَّتي تناولت القدرة المكانيَّة، أو القدرة على التَّصوُّر البصريِّ المكانيِّ، مجتَمِعَةً، والمطبَّقة على عيِّناتٍ مختلفةٍ، وثقافاتٍ متعدِّدةٍ، ومراحِلَ تعليميَّةٍ متدرِّجةٍ من المرحلة الابتدائيَّة، إلى المرحلة الجامعيَّة، على وجود علاقةٍ إيجابيَّةٍ، ودالَّةٍ إحصائيًّا، بين هذه القدرة، والتَّحصيل الرِّياضيِّ عامَّةً، والتَّحصيل الهندسيِّ خاصَّةً، وعلى أنَّ هذه القدرة منبِّئٌ جيِّدٌ بدرجة الطَّالب، في المقررات الهندسيَّة، وفي المعدَّل التَّراكميِّ في الكلِّيَّات العلميَّة، وعلى امتلاكها قوَّةً تنبُّؤيَّة، يتمُّ في ضوئها التَّوجيه التَّربويُّ والمِهْنِيُّ.

وبناء عليه، تبرز أهمِّيَّة هذه القدرة في المرحلة الجامعيَّة، ودورها الإيجابيِّ في عمليَّتي التَّعلُّم، والتَّعليم، خاصَّةً في التَّخصُّصات الهندسيَّة، عبر تحسين الأداء الأكاديميِّ؛ فهي تعطي حلولاً متعدِّدةً للمسائل الرِّياضيَّة، والهندسيَّة، تحفِّز التَّفكير الهندسيَّ، وتتنبَّأُ به، وتسهم في نتاجاتٍ علميَّةٍ إبداعيَّةٍ متنوِّعةٍ، ما يدلُّ على أنَّه كلَّما ارتفع مستوى القدرة المكانيَّة لدى الطَّالب، كلَّما أصبح أكثرَ نجاحًا في أداء الواجبات الهندسيَّة، وبالتالي يزداد معدله التَّراكميِّ، ما يمكن معه القول بأنَّ النَّجاح المستقبليَّ في التَّخصُّصات الهندسيَّة مرتبطٌ بعواملَ، أوَّلُها امتلاك قدرةٍ مكانيَّةٍ مرتفعةٍ، ما يعني إمكانيَّة التَّنبُّؤ المبكر بمدى نجاح الطَّالب مستقبَلاً في تخصُّص الهندسة، عبر توافر هذه القدرة لديه، ما يعطي معيارًا آخَرَ لقبول الطُّلاَّب في كلِّيَّة الهندسة، بحيث يساهم هذا المعيار، مع بقية المعايير المعتمدة للانتقاء، في إعطاء صورةٍ واضحةٍ عن أداء الطَّالب المستقبَليِّ في تخصُّص الهندسة، بحيث نتمكن من التنبؤ بقدرته الأكاديمية على النجاح.

مشكلة البحث

تواجه كلِّيَّات الهندسة، صعوبةً فيما يخصُّ قرار انتقاء طلاَّبها؛ فطبيعة تخصُّصاتها تتطلَّب قدراتٍ علميَّةً، وعمليَّةً خاصة بدارسيها، لذا وجب أنْ يكون هذا الانتقاء وفق مقاييسَ، واختباراتٍ موضوعيَّةٍ، تمكِّنْ من استيعاب ذوي الاستعدادات، والقدرات الأساسيَّة اللاَّزمة لدراسة الهندسة، خاصَّةً بعد اعتماد برامج الهندسة في الجامعات السُّعوديَّة تطبيق توصية الهيئة الأمريكيَّة للاعتماد الهندسي (Accreditation Board for Engineering and Technology)، بعدم تخريج أيِّ طالبٍ في الهندسة بتقديرٍ يقلُّ عن (جيِّد)، أو بمعدَّلٍ تراكميٍّ يقلُّ عن (2,75) من أصل (5)، إضافةً إلى إعلان الهيئة السُّعوديَّة للمهندسين، بالتَّعاون مع المركز الوطنيِّ للقياس والتَّقويم في التَّعليم العالي، إطلاق (اختبار قياس للمهندسين)، ابتداءً من العام 2016، لخريجي الهندسة حديثًا، أو مَنْ هم على رأس العمل، وسيكون هذا الاختبار شرطًا لازمًا للحصول على الدَّرجة المِهْنِيَّة، أو التَّرقية.

وللقرب أكثرَ، من أهمِّيَّة القدرة المكانيَّة، واقعيًّا، قام الباحث بإجراء مقابلاتٍ شخصيَّةٍ عشوائيَّةٍ، مع مجموعةٍ من أعضاء هيئة التَّدريس في كليَّات الهندسة، ومجموعةٍ أخرى من المهندسين على رأس العمل؛ لسؤالهم عن الأهمِّيَّة العلميَّة، والعمليَّة للتَّصوُّر البصريِّ المكانيِّ لطالب الهندسة دراسيًّا، وميدانيًّا؛ ليشير جُلُّ الاستجابات إلى عَدِّ القدرة المكانيَّة من

المطالِب السَّابقة للتَّفوُّق في تخصُّصات الهندسة، وهي شرطٌ ضروريٌّ للنَّجاح، لكنه -بالتَّأكيد- غير كافٍ له؛ لأنَّ النَّجاح يتطلَّب قدراتٍ أخرى تجب مراعاتها عند انتقاء طلاَّب الهندسة.

وعايش الباحث، عبر خبراته في الشُّؤون الأكاديميَّة، حالاتٍ لطلاَّبٍ يطلبون التَّحويل من كلِّيَّة الهندسة، إلى كلِّيَّات أخرى، بعد مضي فصلين، أو أكثر، وحالاتٍ أخرى، لطلاّب يطلبون الانسحاب من دراسة مقرَّرٍ دراسيٍّ هندسيٍّ.

وبالعودة إلى عيِّنةٍ من السِّجلاَّت الأكاديميَّة لطلاَّب كلِّيَّة الهندسة، وَضُحَ أنَّ هناك تعثُّرًا دراسيًّا في بعض المقرَّرات، وتدنِّيًا في درجات بعض المقرَّرات التَّخصُّصيَّة، وانخفاضًا في المعدَّل التَّراكميِّ عن الحدِّ الأدنى، وقد يكون السَّبب فيما سبق، نقصٌ في القدرات، والمهارات الَّتي يتطلَّبها تخصُّص الهندسة.

وبناءً على ما تقدَّم، يحسن بكلِّيَّة الهندسة إضافة معاييرَ أخرى في اختيار، وانتقاء طلاَّبها من خرِّيجيْ الثَّانويَّة العامَّة، إلى جانب نظام القبول الحاليِّ؛ لتساهم هذه المعايير معًا، في إعطاء صورةٍ واضحةٍ عن الطَّالب؛ للبحث عمَّنْ تتوافر فيهم القدرات، الَّتي تعين على مواصلة دراسة المجال الهندسيِّ بنجاحٍ، وبما يرفع من مؤشِّر الأداء، والتَّفوُّق، ما يعني خفض نسبة احتمال التَّعثُّر الدِّراسيِّ؛ فيقلُّ عدد الخرِّيجين بمعدَّلاتٍ دون (جيِّد)، مقابل زيادة عدد الخرِّيجين المتميِّزين.

وهنا، تتَّضح حاجة صاحب القرار إلى معلوماتٍ تساعد في التَّنبُّؤ بمستوى قدرات الطَّالب على التَّعلُّم، ومدى إمكانيَّة نجاحه، وتميُّزه في دراسة برنامج الهندسة.

ولذلك؛ فإنَّ البحث الحاليَّ يلقي الضَّوء على القدرة المكانيَّة؛ كإحدى القدرات المعرفيَّة، الَّتي تُساهم في التَّنبُّؤ بالتَّحصيل الأكاديميِّ لطالب كلِّيَّة الهندسة.

أسئلة البحث

أمكن، وفق ما سبق، صياغة مشكلة البحث، في محاولة الإجابة عن التَّساؤلات التَّالية:

1. هل توجد علاقةٌ ارتباطيَّةٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين درجات طلاَّب كلِّيَّة الهندسة في جامعة الحدود الشَّماليَّة في اختبار القدرة المكانيَّة ومتوسِّط درجاتهم في مقرَّرات (رياضيَّات هندسيَّة، ورسم هندسيّ، ومقدِّمة في التَّصميم الهندسيّ)؟
2. هل توجد علاقةٌ ارتباطيَّةٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين درجات طلاَّب كلِّيَّة الهندسة في جامعة الحدود الشَّماليَّة في اختبار القدرة المكانيَّة ومعدلاتهم التَّراكميَّة في السَّنة الأُولى؟
3. هل يمكن التَّنبُّؤ بمتوسِّط درجات طلاَّب كلِّيَّة الهندسة في جامعة الحدود الشَّماليَّة في مقررات (رياضيَّات هندسيَّة، ورسم هندسيّ، ومقدِّمة في التَّصميم الهندسيّ) من درجاتهم في اختبار القدرة المكانيَّة؟
4. هل يمكن التَّنبُّؤ بالمعدَّل التَّراكميِّ لطلاَّب كلِّيَّة الهندسة في جامعة الحدود الشَّماليَّة في السَّنة الأُولى من درجاتهم في اختبار القدرة المكانيَّة؟

أهداف البحث

1. تعرُّف طبيعة العلاقة بين القدرة المكانيَّة لدى طلاَّب كلِّيَّة الهندسة في جامعة الحدود الشَّماليَّة، ومتوسِّط درجاتهم في مقررات (رياضيَّات هندسيَّة، ورسم هندسيّ، ومقدِّمة في التَّصميم الهندسيّ)، وصولاً إلى معرفة القدرة التَّنبُّؤيَّة للقدرة المكانيَّة بمتوسط درجاتهم في المقرَّرات الثَّلاث.
2. تعرُّف طبيعة العلاقة بين القدرة المكانيَّة لدى طلاَّب كلِّيَّة الهندسة في جامعة الحدود الشَّماليَّة، وتحصيلهم الأكاديميِّ، وصولاً إلى معرفة القدرة التَّنبُّؤيَّة للقدرة المكانيَّة بمعدَّلهم التَّراكميِّ في السَّنة الأُولى.

أهمِّيَّة البحث

تأتي أهمِّيَّة البحث الحاليّ، مِنْ الأهمِّيَّة العقليَّة، والعلميَّة، والعَمَليَّة للقدرة المكانيَّة؛ بوصفها تمثِّلُ جانبًا مهمًّا مِنْ جوانب القدرة الرِّياضيَّة، وهي ذات تأثيرٍ كبيرٍ على التَّحصيل الدِّراسيِّ الهندسيِّ. ومِنَ المؤمَّل أنْ يساهم هذا البحث في معرفة مدى إسهام هذه القدرة في توقُّع النَّجاح الأكاديميِّ للطُّلاَّب المقبولين في كلِّيَّة الهندسة، كما إنَّه من المتوقَّع أنْ تفيد نتائجها متَّخِذِيْ قرار قبول الطَّالب، أو رفضه في كلِّيَّة الهندسة، في التَّنبيه إلى ضرورة الاعتماد على معاييرَ أخرى، إضافةً إلى المعايير الحاليَّة، يمكن بواسطتها إعطاءُ مؤشِّرٍ في التَّنبُّؤ المستقبَليِّ بقدرات الطُّلاَّب على النَّجاح في تخصُّصاتهم الهندسيَّة المختلفة، وربَّما يكون هذا البحث نواةً لأبحاثٍ أخرى تنبُّؤيَّةٍ؛ سعيًا إلى الحصول على معاييرَ، ومؤشِّراتٍ يتطلَّبُها الأداء، والنجاح في التخصُّصات الهندسيَّة.

مصطلحات البحث

القدرة المكانيَّة Spatial Ability: "معالجةٌ ذهنيَّةٌ للأشكال، وأجزائها في بُعْدَيْنِ، أو ثلاثة أبعادٍ، وتتمثَّل في القدرة على تخيُّل دوران الأشكال؛ كوحداتٍ متكامِلَةٍ، أو تحريك مُكَوِّنٍ، أو أكثرَ للشَّكْلِ؛ كأجزاءَ قابلةٍ للحركة" (Olkun, 2003).

ويعرِّفُها مُعِدُّ الاختبار، بوصْفِها: "القدرة على تصوُّر دوران الجسم، في فراغٍ ثلاثيّ الأبعاد".

وتُعَرَّفُ إجرائيًّا، بأنَّها: "الدَّرجة، الَّتي يحصل عليها طالبُ كلِّيَّة الهندسة، في (اختبار بيردو للقدرة المكانيَّة)، الَّذي طوَّره (جواي)" (Guay, 1976).

التَّحصيل الأكاديميُّ Academic Achievement: "مجموعةُ المعارف، والمهارات، والعلوم، الَّتي اكتسبها الطَّالب؛ نتيجةَ مروره بخبراتٍ تربويَّةٍ منظَّمةٍ، في مقرَّرات البرنامج الأكاديميِّ.

ونستدل على التَّحصيل الأكاديميِّ للطَّالب إجرائيًّا، بدلالتين، هما:

المعدَّل التَّراكميُّ Grade Point Average لطالب كلِّيَّة الهندسة، مع نهاية العام الجامعي 2016/2015، من خلال سجلِّه الأكاديميِّ، نهايةَ الفصل الدِّراسيِّ الثَّاني.

متوسِّط درجة الطَّالب في مقررات Courses Grade Mean (رياضيَّات هندسيَّة، رسم هندسيّ، مقدِّمة في التَّصميم الهندسيّ)، وهي من ضمن متطلبات كلِّيَّة الهندسة لجميع التَّخصُّصات الفرعيَّة، وتتمُّ دراستُها في المستوى الأوَّل.

وتمَّ، بالفعل، الحصول على درجات المقرَّرات الثَّلاث، من خلال السِّجلاَّت الأكاديميَّة للطُّلاَّب، نهايةَ الفصل الدِّراسيِّ الأوَّل للعام الجامعيِّ 2016/2015.

منهج البحث

تمَّ اتِّباع المنهج الوصفيِّ التَّنبُّؤيِّ؛ بوصفه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث الحالي، والتَّحقُّق من فروضه.

مجتمع البحث وعيِّنته

تكوَّن مجتمع البحث الحالي من جميع الطُّلاَّب، الَّذين أنهوا برنامج السَّنة التَّحضيريَّة بنجاحٍ، مع نهاية العام الجامعيِّ 2015/2014، والتحقوا في الفصل الدِّراسيِّ الأوَّل للعام الجامعيِّ 2016/2015 بكلِّيَّة الهندسة، في جامعة الحدود الشَّماليَّة، وأنهوا السَّنة الأُولى في كلِّيَّتهم، وعددهم (107) طلاَّبٍ، متوسِّط عمرهم الزَّمنيِّ (20,26) سنةً، بانحرافٍ معياريٍّ قيمته (0,44) سنةً.

وطُبِّقَتْ أداة البحث على المجتمع كاملاً؛ لصغر حجمه، وسهولة تطبيق الأداة، في الأسابيع الأُولى، من الفصل الدِّراسيِّ الأوَّل؛ للتَّحقُّق من صحَّة تساؤلات البحث.

حدود البحث:

يقتصر البحث في إجراءاته على الحدود التالية:

حدود زمانية: الفصل الدِّراسيِّ الأوَّل للعام الجامعيِّ 2016/2015.

حدود مكانية: جامعة الحدود الشمالية ، مدينة عرعر ،شمال المملكة العربية السعودية .

حدود بشرية:طلاب السنة الأولى في كلية الهندسة .

حدود موضوعية: اقتصرت القدرة المكانية على مهارة التصور البصري المكاني .

أداة البحث:

تشير دراساتٌ كثيرةٌ، كما يذكر أبو حطب (1996) إلى أنّ فُضْلى الاختبارات، الَّتي تقيس الاستعداد الهندسيَّ، هي اختبارات القدرات المكانيَّة ثلاثيَّة الأبعاد.

وتحقيقًا لأهداف البحث، وبعد الاسترشاد بالدِّراسات السَّابقة، وأدبيَّات القدرة المكانيَّة، طُبِّقَ (اختبار بيردو للقدرة المكانية) (Purdue Spatial Visualization Test)، الَّذي يقيس مدى تمكُّن المختَبَر من تصوُّر تدوير المجسَّمات في الفراغ ذهنيًّا.

ويُعَدُّ هذا الاختبار، من فضلى الأدوات، الَّتي تقيس قدرات التَّدوير العقليِّ؛ لأنَّ مفرداته أقلُّ عرضةً للحلِّ من خلال التَّفكير التَّحليليِّ، وأكثر عرضةً للحلِّ باستخدام التَّفكير الكُلِّيِّ (Maeda & Yoon, 2013).

وقد أثبتت دراسة يوي (Yue,2004) وجود علاقةٍ ارتباطيَّةٍ موجبةٍ بين حلِّ المهامِّ في مجالات العلوم، والرِّياضيَّات، والتُّكنولوجيا، والهندسة من جهةٍ، وحلِّ مسائل التَّدوير في (اختبار بيردو للقدرة المكانيَّة).

ويؤكِّد كول (Cole,2016) أنّ هذا الاختبار يسمح للباحثين بتمييز قدرة التَّدوير العقليِّ، الَّتي تميِّز الطُّلاَّب ذوي تخصُّصات العلوم، والتُّكنولوجيا، والرِّياضيَّات، والهندسة.

وقد قام بإعداد هذا الاختبار، وتطويره جواي (Guay, 1976) في جامعة بيردو، في ولاية إنديانا؛ خاصَّةً لقياس القدرة المكانيَّة؛ ليكون فيما بعد، من أشهر اختبارات القدرات المكانيَّة صدقًا، وثباتًا (المطرب، 2015).

ويتطلب هذا الاختبار تصوُّر حركة مجسَّماتٍ ثلاثيَّة البُعْد، تبعًا لاتِّجاهاتٍ واضحةٍ، ويتضمَّن (30) مفردةً، تتمثَّل كلٌّ منها بتخيُّل، وتصوُّر حركة أشياءَ ثلاثيَّةِ البُعْد، تبعًا لاتِّجاهات واضحةٍ، ولكلِّ مفردةٍ خمسة بدائلَ، إحدى هذه البدائل هي الإجابة الصَّحيحة، وتُعْطَى الإجابة الصَّحيحة الدَّرجة (1)، بينما تُعْطَى الإجابة الخاطئة الدَّرجة (صفر)؛ فالدَّرجة المرتفعة تشير إلى قدرةٍ مرتفعةٍ، والضِّدُّ بالضِّدِّ؛ ليكون مدى تصحيح الاختبار (صفر–30)، وهو مناسبٌ للتطبيق على الأفراد، ممَّن أعمارهم (13) سنةً؛ فما فوق.

صدق وثبات الأداة: يعتمد (اختبار بيردو للقدرة المكانيَّة) على تخيُّل حركة أشياءَ ثلاثيَّةِ البُعْد، تبعًا لاتِّجاهاتٍ واضحةٍ، وهو غير متحيِّزٍ ثقافيًّا، ويذكر المطرب (2015) أنّه قد طُبِّقَ في بيئاتٍ مختلفةٍ؛ فجاءت نتائجُ تطبيقه متقاربةً، من حيث الصِّدْق العامليِّ، وصدْق المحكِّ؛ إذْ وُجِدَ ارتباطٌ دالٌّ إحصائيًّا بين نتائج هذا الاختبار، وبين اختباراتٍ، ومقاييسَ أخرى للقدرة المكانيَّة.

وطبَّقت دراسة المطرب (2015) هذا الاختبار في البيئة السُّعوديَّة، وتحديدًا على طلاَّب جامعة الملك فيصل، في تخصُّصَيْ الهندسة، والتَّربية الفنِّيَّة؛ إذْ بلغ معامل ثباته (0,78) بطريقة كرونباخ ألفا، كما طبَّقته دراسة الحربيِّ (2011) على طلاَّب جامعة أم القرى؛ فبلغ معامل ثباته (0,81) بطريقة التَّجزئة النِّصفيَّة.

وطُبِّقَ الاختبار في بيئاتٍ عربيَّةٍ مجاورةٍ؛ كطلاَّب جامعة الكويت، في دراسة عيد (2008)، وكطلاَّب جامعة حضرموت في دراسة باصالح (2004).

أمَّا في البحث الحالي؛ تم التحقق من صدق وثبات أداة البحث، باتباع الخطوات التالية:

الاتساق الداخلي: وتم التحقق من ذلك بطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار والجدول (1) يوضح ذلك :

الجدول 1

معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية لاختبار القدرة المكانية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0,409**	6	0,409**	11	0,423**	16	0,604**	21	0,684**	26	0,802**
2	0,403**	7	0,392**	12	0,469**	17	0,527**	22	0,297*	27	0,780**
3	0,338**	8	0,467**	13	0,749**	18	0,467**	23	0,433**	28	0,567**
4	0,696**	9	0,431**	14	0,384**	19	0,502**	24	0,590**	29	0,422**
5	0,802**	10	0,632**	15	0,450**	20	0,718**	25	0,751**	30	0,302*

*دالة عند مستوى0,05 ** دالة عند مستوى 0,01

يتضح من الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0,01) أو(0,05).

صدق الأداة: وتم التحقق من ذلك بطريقتين :

صدق المحكمين: عرض الاختبار على مجموعة من ذوي الاختصاص، في الرياضيات، وعلم النفس والهندسة، لمعرفة مدى ملائمة مفردات الاختبار لقياس قدرة التصور البصري المكاني، وقد اجمع المختصون على ملائمة مفردات الاختبار لقياس هذه القدرة.

صدق المقارنة الطرفية: قسمت أفراد العينة إلى مجموعتين، مرتفعي ومنخفضي الأداء على الاختبار، بعد ترتيب درجاتهم الكلية تنازليا، ثم تمت المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول 2

اختبار(ت) للفرق بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الأداء على اختبار القدرة المكانية

	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
50% الأعلى	15	23,26	5,16	*8,228
50%الأدنى	15	10,9	2,66	

* دالة عند مستوى أقل من 0,001

يتضح من الجدول (2) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط المجموعتين لصالح مرتفعي الأداء، وبذلك تم التأكد من قدرة الاختبار على التمييز بين المجموعتين ، مما يدعو إلى الاطمئنان إلى صدقه.

ثبات الأداة: تم حساب معامل ثبات الأداة بطريقتين :

ألفا كرونباخ: حيث بلغ معامل ثبات الأداة بهذه الطريقة (0,86) وهي قيمة مرتفعة.

طريقة التجزئة النصفية :حيث بلغ معامل الثبات النصفي (0,76)، ومن ثم تم تصحيح معامل الثبات النصفي باستخدام معادلة سبيرمان براون، ليصبح معامل الثبات (0,86).

يتبين من مؤشرات الصدق والثبات السابقة تمتع أداة البحث بخصائص سيكومترية تدل على صلاحيته للاستخدام.

وبناء على ما سبق يمكننا استخدام أداة البحث للتحقق من فروض البحث الحالي.

نتائج البحث ومناقشتها

قبل بدء تحليل نتائج البحث، تمّ حساب بعض الإحصاءات الوصفيَّةٌ لمتغيِّرات البحث، كما يبيِّن نتائج ذلك الجدول (3):

الجدول 3

"بعض الإحصاءات الوصفيَّة لمتغيِّرات البحث"

المتغيِّر	العدد	المتوسِّط الحسابيُّ	الانحراف المعياريُّ	أقلُّ قيمةٍ	أعلى قيمةٍ
درجات اختبار القدرة المكانيَّة	107	18,53	5,44	4	30
متوسِّط درجات مقرَّرات (رياضيَّات هندسيَّة، ورسم هندسيّ، ومقدِّمة في التَّصميم الهندسيّ)	107	72,52	10,44	28,33	93,33
المعدَّل التَّراكميُّ في نهاية السَّنة الأُوْلى	107	3,56	0,47	2,40	4,91

إجابة السُّؤال الأوَّل: كان نصُّ السُّؤال الأوَّل: "هل توجد علاقةٌ ارتباطيَّةٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين درجات طلاَّب كلِّيَّة الهندسة في جامعة الحدود الشَّماليَّة في اختبار القدرة المكانيَّة، ومتوسِّط درجاتهم في مقررات (رياضيَّات هندسيَّة، ورسم هندسيّ، ومقدِّمة في التَّصميم الهندسيّ)؟"

وللإجابة على هذا السُّؤال، تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون لبيانات المتغيِّرَين الواردَين في السُّؤال، كما يوضِّح نتيجة ذلك الجدول (4):

الجدول 4

"معامل الارتباط بين درجات اختبار القدرة المكانيَّة ومتوسِّط درجات المقرَّرات الثَّلاث" (ن=107)

المتغيِّر	متوسِّط مقرَّرات (رياضيَّات هندسيَّة، ورسم هندسيّ، ومقدِّمة في التَّصميم الهندسيّ)
اختبار القدرة المكانيَّة	*0,527

* دالة عند مستوى أقل من (0,001)

ويتبيَّن من نتيجة التَّحليل الإحصائيِّ، في الجدول (4)، وجود ارتباطٍ موجبٍ دالٍّ إحصائيًّا، بين درجات طلاَّب كلِّيَّة الهندسة، في اختبار القدرة المكانيَّة، ومتوسِّط درجاتهم، في مقرَّرات (رياضيَّات هندسيَّة، ورسم هندسيّ، ومقدِّمة في التَّصميم الهندسيّ)، من خلال معامل ارتباطٍ بلغت قيمته (0,527)، بدلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى أقلَّ من (0,001)، ما يشير إلى وجود علاقةٍ ارتباطيَّةٍ طرديَّةٍ متوسِّطةٍ، تعني أنَّه كلَّما ارتفعت درجة الطَّالب في اختبار القدرة المكانيَّة، كلَّما ساعد هذا في زيادة تحصيله الأكاديميِّ، المعبَّر عنه بمتوسِّط درجاته في المقرَّرات الثَّلاث.

ويمكن عزو هذه النَّتيجة، بعد مراجعة توصيف المقرَّرات الثَّلاث، مع المختصِّين، وتعرُّف متطلَّبات النَّجاح، والتَّفوُّق فيها، إلى أنّ هذه العلوم تتضمَّن مهاراتٍ، ومعارفَ، تتطلَّب من الطَّالب؛ ليكتسبها، قدرةً عاليةً من الذَّاكرة البصريَّة، والاستدلال المكانيِّ، وإدراك العلاقات المكانيَّة بين الأشكال، والمجسَّمات، وتقدير الأحجام، والأبعاد، والمسافات، والتَّعبير عن المواقف التَّعليميَّة بالوصف، أو بالرَّسم من الخيال، ما يعني ضرورة تطبيق إستراتيجيَّاتٍ في التَّفكير البصريِّ، تعتمد على التَّصميم، والرُّؤية، والتَّصوُّر، إضافةً إلى التَّعامل مع الأشكال الهندسيَّة المستوية، والفراغيَّة، من خلال التَّصوُّر، والتَّصميم، والتَّحليل، والتَّركيب الهندسيِّ؛ فالطالب، الَّذي يمتلك مستوىً عاليًّا من القدرة المكانيَّة، يتمكَّن من فهم، واستيعاب مهارات، ومعارف، وعلوم المقرَّرات السَّابقة، ويحظى بفرصةٍ أكبرَ لقراءة الموادِّ البصريَّة، والمخطَّطات، والرُّسوم البيانيَّة، وينجح في فهم الرُّموز الهندسيَّة المجرَّدة، بكلِّ يسرٍ، وسهولةٍ؛ إذْ إنَّ معظم أنماط التَّفكير المستخدم في العلوم الرِّياضيَّة، والهندسيَّة المتقدِّمة مكانيٌّ بطبيعته، وبالتَّالي؛ فهو يواكب النُّموَّ العلميَّ الهندسيَّ، الذي يحصل من خلال التَّغيُّر السَّريع في المعرفة العلميَّة.

وتتماشى هذه النَّتيجة، مع الأدب التَّربويِّ السَّابق، ذي الصِّلة، الَّذي أكَّد أهمِّيَّة القدرة المكانيَّة في تعلُّم، وتعليم العلوم الهندسيَّة، وهو ما يتَّفق مع نتائج دراسات كلٍّ من: الأزوريِّ (2014)، وتشو، وفسجروديبسوس، وهام، وناكا (Cho,et al., 2012)، وأبي مصطفى (2010)، وبوكز (Boakes, 2009).

إجابة السُّؤال الثَّاني: كان نصُّ السُّؤال الثَّاني: "هل توجد علاقةٌ ارتباطيَّةٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين درجات طلاَّب كلِّيَّة الهندسة في جامعة الحدود الشَّماليَّة في اختبار القدرة المكانيَّة، ومعدَّلاتهم التَّراكميَّة في السَّنة الأُولى؟"

وللإجابة على هذا السُّؤال، تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين بيانات المتغيِّرين الواردين في السُّؤال، كما يبين نتيجة ذلك الجدول (5):

الجدول 5

"معامل الارتباط بين درجات اختبار التَّصوُّر المكانيِّ والمعدَّل التَّراكميِّ في السَّنة الأُولى" (ن=107)

المتغيِّر	المعدَّلُ التَّراكميُّ للسَّنة الأُوْلى
اختبار القدرة المكانيَّة	*0,629

* دالَّةٌ عند مستوى أقلَّ من (0,001)

وتبيَّن نتائج التَّحليل الإحصائيِّ، في الجدول (5)، وجود ارتباطٍ موجبٍ دالٍّ إحصائيًّا، بين درجات طلاَّب كلِّيَّة الهندسة في جامعة الحدود الشَّماليَّة، في اختبار القدرة المكانيَّة، ومعدَّلاتهم التَّراكميَّة في السَّنة الأُوْلى، بمعامل ارتباطٍ قيمته (0,629)، وبدلالةٍ إحصائيَّةٍ، عند مستوى أقلَّ من (0,001)، ما يشير إلى وجود علاقةٍ ارتباطيَّةٍ طرديَّةٍ متوسَّطةٍ، تعني أنَّه كلَّما ارتفعت درجة الطَّالب في اختبار القدرة المكانيَّة، كلَّما ساعد هذا في زيادة معدله التَّراكميِّ.

ويمكن عزو هذه النَّتيجة، إلى طبيعة المقرَّرات العلميَّة، في السَّنة الأولى من برنامج الهندسة، الَّتي تتطلَّب قدراتٍ عقليَّةً معرفيَّةً عاليةً، من أهمِّها القدرة المكانية؛ فمهارات القدرة المكانية عبر أدبيَّات دراسات القدرة المكانيَّة، تساعد الطُّلاَّب في تنمية قدراتهم العقليَّة، واستخدام الخيال أثناء تعلُّمِهم، ما يساعدهم في فهم المادَّة العلميَّةٍ بشكلٍ جيِّدٍ، وعندما يصادفهم تساؤلٌ علميٌّ، أو مشكلةٌ تعليميَّةٌ؛ فهم قادرون على تخيُّل حلولٍ متعدِّدةٍ للمسألة الواحدة، وتجرِبَتِها؛ وصولا إلى حلٍّ صحيحٍ، وهو ما يؤدِّي إلى تحسُّن تحصيلهم العمليِّ، وزيادة سعة الذَّاكرة، وسهولة التَّعامل مع المفاهيم المجرَّدة، إضافة إلى أنَّ أدبيات البحث العلميِّ قد أشارت إلىّ أنَّ ما نسبته 75%، من المعرفة، يصل إلى الإنسان عن طريق البصر، وعلى ذلك؛ فهو في حاجةٍ إلى ذاكرةٍ بصريَّةٍ نشطةٍ، وقدرةٍ مكانيَّةٍ عاليةٍ؛ لبناء المعلومات، وتمثيلها، والاستجابة لها، وهذا متَّسِقٌ مع ما توصَّلت إليه دراسات كُلٍّ من: المطرب (2015)، والزُّغول، والدَّبابيّ (2014)، وريَّان (2008)، وعيد (2008)، وأربلجنج (Erbilging, 2003).

إجابة السُّؤال الثَّالث: كان نصُّ هذا السُّؤال: "هل يمكن التَّنبُّؤ بمتوسِّط درجات طلاَّب كلِّيَّة الهندسة في مقرَّرات (رياضيَّات هندسيَّة، ورسم هندسيّ، ومقدِّمة في التَّصميم الهندسيّ) من درجاتهم في اختبار القدرة المكانيَّة؟".

وللإجابة على هذا السُّؤال، تمّ استخدام اختبار الانحدار الخطِّيِّ البسيط؛ فبلغ معامل الارتباط المحسوب، وفق هذا الاختبار، القيمة (0,527)، في حين بلغ معامل التَّحديد القيمة (0,278)، ما يعني أنَّ القدرة المكانيَّة تُفَسِّرُ ما نسبته (27,8%) من التَّباين في درجة طالب كلِّيَّة الهندسة، في متوسِّط درجته في المقرَّرات الثَّلاث.

وللتحقق من دلالة القيمة التنبؤية للنَّموذج، تمَّ حساب معادلة تباين الانحدار، كما يوضِّح نتيجة ذلك الجدول (6):

الجدول 6

"نتائج تحليل تباين الانحدار الخطِّيِّ البسيط لمتوسِّط درجات المقرَّرات الثَّلاث في ضوء القدرة المكانيَّة"

مصدر التَّباين	مجموع المربَّعات	درجات الحرِّيَّة	متوسِّط المربَّعات	قيمة (ف)
الانحدار	3217,346	1	3217,346	*40,469
البواقي	8347,572	105	79,501	
الكُلِّيُّ	11564,918	106		

* دالَّةٌ عند مستوى أقلَّ من (0,001)

ويتبيَّن من الجدول (6) أن قيمة (ف) قد بلغت القيمة (40,469)، بدلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى أقلَّ من (0,001)، ما يعني إمكانيَّة التَّنبُّؤ بمتوسِّط درجة طالب كلِّيَّة الهندسة في المقرَّرات الثَّلاث.

ولتحديد القيمة التَّنبُّؤيَّة لاختبار القدرة المكانيَّة، تمَّ استخراج انحدار القدرة المكانيَّة على متوسِّط درجة الطَّالب في المقرَّرات الثَّلاث، كما يوضِّح نتائج ذلك الجدول (7):

الجدول 7

"نتائج معاملات الانحدار للقدرة المكانيَّة على متوسِّط درجة الطَّالب في المقرَّرات الثَّلاث".

المتغيِّرات المستقلَّة	معامل الانحدار	الخطأ المعياريُّ	قيمة (بيتا)	قيمة (ت)
ثابت الانحدار	53,778	3,071		17,511
القدرة المكانيَّة	1,012	0,159	0,527	*6,362

* دالَّةٌ عند مستوى أقلَّ من (0,001)

ويتّضح من الجدول (7) أنَّ القدرة المكانيَّة، لها قدرة على التَّنبُّؤ بمتوسِّط درجة الطَّالب في المقرَّرات الثَّلاث، بمعامل انحدارٍ قيمته (1,012)، وهي قيمةٌ دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى أقلَّ من (0,001)، وبلغ ثابت الانحدار القيمة (53,778).

وفي ضوء ذلك، أمكن صياغة معادلة الانحدار؛ كالتَّالي:

متوسِّط درجة طالب كلِّيَّة الهندسة في مقررات (رياضيَّات هندسيَّة، ورسم هندسيّ، ومقدِّمة في التَّصميم الهندسيّ) = 53,778+1,012 (درجة القدرة المكانيَّة).

وتشير المعادلة السَّابقة إلى أنَّه كلَّما ارتفعت درجة الطَّالب في اختبار القدرة المكانيَّة، ارتفعت درجته في متوسِّط درجة المقرَّرات الثَّلاث، ما يؤكِّد أهمِّيَّة القدرة المكانيَّة، من حيث إسهامها في التَّحصيل الأكاديميِّ في هذه المقرَّرات، والتَّنبُّؤ به.

وتتَّفق هذه النَّتيجة مع ما ورد سابقًا، من وجود ارتباطٍ موجبٍ دالٍّ إحصائيًّا بين القدرة المكانيَّة، ومتوسِّط درجات الطَّالب في المقرَّرات الثَّلاث، كما جاءت مؤيِّدة للإطار النَّظريِّ، الَّذي خَلُصَ إلى أنَّه يُتَوَقَّعُ مِنَ الطُّلاَّب مرتفعي القدرة المكانيَّة نيلُ درجاتٍ عليا في العلوم الرِّياضيَّة، والهندسيَّة؛ بفضل مهارتهم في حلِّ مشكلاتهم التَّعليميَّة، بطرائقَ متعدِّدةٍ، وتتَّسقُ هذه النَّتيجة مع دراستي بيتالس وكريستو(Pittalis & Christou,2010)،وعلام Allam (2009).

إجابة السُّؤال الرَّابع: كان نصُّ هذا السُّؤال: "هل يمكن التَّنبُّؤ بالمعدَّل التَّراكميِّ لطلاَّب كلِّيَّة الهندسة في جامعة الحدود الشَّماليَّة في السَّنة الأُولى من درجاتهم في اختبار القدرة المكانيَّة؟".

ولإجابة هذا السُّؤال، تمّ استخدام اختبار الانحدار الخطِّيِّ البسيط، وقد بلغ معامل الارتباط المحسوب وفق هذا الاختبار القيمة (0,629)، في حين بلغ معامل التَّحديد (0,395)، ما يعني أن القدرة المكانيَّة تُفَسِّرُ ما نسبته 39,5% من التَّباين في المعدل التَّراكميِّ في نهاية السَّنة الأولى.

وللتَّحقُّق من دلالة القيمة التَّنبُّؤيَّة للنَّموذج، تمَّ حساب معادلة تباين الانحدار، كما يوضح نتائج ذلك الجدول (8):

الجدول 8

"نتائج تحليل تباين الانحدار الخطِّيِّ البسيط لمعدَّل الطالب التَّراكميِّ في السَّنة الأُوْلى في ضوء القدرة المكانيَّة"

مصدر التَّباين	مجموع المربَّعات	درجات الحرِّيَّة	متوسِّط المربَّعات	قيمة (ف)
الانحدار	9,497	1	9,497	*68,583
البواقي	14,540	105	0,138	
الكُلِّيُّ	24,037	106		

* دالَّةٌ عند مستوى أقلَّ من (0,001)

ويتَّضح من الجدول (8)، أنَّ قيمة (ف) قد بلغت (68,583)، وهي قيمةٌ دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى أقلَّ من (0,001)، ما يعني إمكانيَّة التَّنبُّؤ بالمعدل التَّراكميِّ في السَّنة الأُوْلى، من خلال اختبار القدرة المكانيَّة.

ولتحديد القدرة التَّنبُّؤيَّة لاختبار القدرة المكانيَّة، تمَّ استخراج انحدار القدرة المكانيَّة على معدَّل الطَّالب التَّراكميِّ في السَّنة الأُوْلى كما هو موضح في الجدول (9):

الجدول9

"نتائج معاملات الانحدار للقدرة المكانيَّة على المعدَّل التَّراكميِّ في السَّنة الأُوْلى"

المتغيِّرات المستقلَّة	معامل الانحدار	الخطأ المعياريُّ	قيمة (بيتا)	قيمة (ت)
ثابت الانحدار	2,547	0,128		19,868
القدرة المكانيَّة	0,055	0,007	0,629	*8,281

* دالَّةٌ عند مستوى أقلَّ من (0,001)

ويتَّضح من الجدول (9) أنَّ القدرة المكانيَّة لها قدرةٌ تنبُّؤيَّةٌ بالمعدَّل التَّراكميِّ للسَّنة الأولى؛ إذ بلغ معامل الانحدار القيمة (0,055)، وهي قيمةٌ دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى أقلَّ من (0,001)، وبلغ ثابت الانحدار القيمة (2,547).

وفي ضوء ذلك، أمكن صياغة معادلة الانحدار؛ كالآتي:

المعدَّل التَّراكميُّ لطالب الهندسة في السَّنة الأولى= 2,547+ 0,055 (درجة القدرة المكانيَّة).

وتشير المعادلة السَّابقة، إلى أنَّه كلَّما ارتفعت درجة الطَّالب في اختبار القدرة المكانيَّة، ارتفع معدله التَّراكميُّ، وهذا يؤكِّد أهميَّة القدرة المكانيَّة، ومدى إسهامها في المعدَّل التَّراكميِّ، والتَّنبُّؤ به.

وتتَّفق هذه النَّتيجة مع ما ورد سابقًا، بوجود ارتباطٍ موجبٍ دالٍّ إحصائيًّا بين القدرة المكانيَّة، والمعدل التَّراكميِّ للطَّالب في السَّنة الأولى، كما تدعم هذه النَّتيجة الإطار النَّظريَّ، الَّذي يؤكِّد أنَّ الأداء الأكاديميَّ النَّاجح في المقرَّرات العلميَّة؛ كالكيمياء، والفيزياء، والرِّياضيَّات، والهندسة، والحاسوب، يتطلَّب قدرةً مكانيَّةً عاليةً، وهذه المقرَّرات في مختلف فروعِها، تمثِّل أغلب الوحدات التَّدريسيَّة، في السَّنة الأُوْلى من برنامج الهندسة.

التَّوصيات:

في ضوء ما توصَّل إليه البحث، من نتائجَ، يُوْصَى بالتَّالي:

1. عقد اختباراتٍ؛ لتحديد مستوى القدرة المكانيَّة للطُّلاَّب المتقدِّمين للجامعة؛ للمساعدة في توجيههم تربويًّا، ومهْنِيًّا.
2. إضافة معاييرَ أخرى لقبول، وانتقاء طلاَّب كلِّيَّة الهندسة؛ حيث يجب الأخذ بعين الاعتبار قدراتٍ عقليَّةٍ معرفيَّةٍ أخرى، مثل القدرة المكانيَّة.
3. زيادة الاهتمام بتطوير القدرة المكانيَّة؛ لارتباطها الإيجابيِّ الدَّالِّ إحصائيًّا مع التَّحصيل الأكاديميِّ، خاصَّةً في جانب التَّحصيل الهندسيِّ.

4. دعوة الباحثين إلى مواصلة الجهد البحثيِّ ذي الصِّلة بمكوِّنات القدرة المكانيَّة الأخرى، لدى عيِّناتٍ مختلفةٍ من الطُّلاَّب، وباستخدام مقاييسَ، واختباراتٍ محوسبةٍ.

5. الكشف عن العلاقة بين أداء الطُّلاَّب في اختبارات القدرة المكانيَّة، والمعدَّل الأكاديميِّ عند التَّخرُّج .

المراجع

أبو حطب، فؤاد (1996).*القدرات العقلية*، بيروت، دار الكتب الجامعية.

أبو مصطفى، سهيلة سليمان (2010).*العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل الرياضي لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمدارس وكالة الغوث*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

الأزوري، عبد الشكور بن مصلح (2014).*العلاقة بين التصور البصري المكاني والتحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

الأغا، منى مروان خليل (2015).*فاعلية تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الجبوري، عبد الحسين رزوقي (2013). بناء اختبار القدرة على التصور المكاني وفقا لنظرية السمات الكامنة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة الأستاذ*، 2 (204)، 55-74.

جمال، رشا صلاح الدين (2013).*فعالية برنامج متعدد الوسائط لتنمية الذكاء البصري المكاني وأثره على أداء طلاب كليات الفنون*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

الحربي، إبراهيم (2011) . مستوى التصور البصري المكاني لدى طلاب أقسام الرياضيات بجامعة أم القرى: دراسة مقارنة، *مجلة كلية التربية بأسوان* مصر، (25)، 1-36.

خرمي، سمير بن علي والنذي، محمد بن عبد الله (2015). أثر التدريس باستعمال لغة اللوغو في تنمية التحصيل الهندسي والقدرة على التصور البصري المكاني لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 16 (4)، 209-240.

ريان، عادل (2008). القدرة المكانية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في تخصص التربية الابتدائية، *المجلة الفلسطينية*، 1 (2)، 117-140.

الزعبي، مروان وجرين، ماثيو (2015). تطوير اختبار لقياس القدرات العقلية لاستخدامه في التوجيه الوظيفي للخريجين الجامعيين الجدد في الأردن، *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، 8 (1)، 1-26.

الزغول، رافع والدبابي، خلدون (2014). القدرة المكانية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي والتحصيل لدى طلاب كلية الحجاوي للهندسة التكنولوجية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10 (4)، 489-501.

سليمان، محمد سيد سعيد (2010). *أثر التعلم القائم على الدماغ في تنمية القدرة على التصور البصري المكاني لدى الطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بني سويف، مصر.

السيد، فؤاد البهي (2000). *الذكاء*، مصر، دار الفكر العربي.

صالحه، سهيل والعابد، عدنان (2014). اثر برنامج تعليمي مدعم بالتأثيرات الضوئية في حل المسألة الرياضية والقدرة المكانية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في فلسطين، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 28 (12)، 2698-2731.

عابد، عدنان سليم (1996). القدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومتغيرات مرتبطة بها في الرياضيات، *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات، السنة العاشرة (12)، 1-35.

عبد العزيز، أماني غريب (2010). المكونات العاملية للقدرة المكانية المنبئة بالنجاح الدراسي لدى طلاب كلية التعليم الصناعي، *مجلة كلية التربية بالسويس*، جامعة قناة السويس، 1 (1)، 124-152.

عبد الفتاح، فوقية (2000).*بطارية الاستعدادات الأساسية للالتحاق بكلية الهندسة*، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

عيد، غادة (2008). التنبؤ بنجاح طلاب جامعة الكويت وطالباتها في ضوء القدرة على التصور المكاني وبعض المتغيرات الأخرى، *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثالثة والعشرون (25)، 1-42.

الغامدي، إبراهيم محمد علي (2015). فاعلية استراتيجية التعلم المدمج في تدريس الهندسة على التحصيل وتنمية التفكير الهندسي لدى طلاب الصف الثاني متوسط، *مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية*، 27 (2)، 177-202.

القثامي، سالم بن معيض بن حميد (2011).*الاستعدادات الأساسية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الكلية التقنية بمحافظة الطائف*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المالكي، عوض بن صالح (2006).*أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الهندسة المستوية على التفكير الرياضي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين بالطائف*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.

المطرب، خالد بن سعد (2015). علاقة القدرة المكانية بالقدرات العامة والتحصيل لدى طلبة الهندسة والتربية الفنية، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 12 (1)، 81-110.

يعقوب، نهى لطفي (2007).*مستوى القدرة المكانية ونمط تطورها لدى الطلاب الفلسطينيين بين الصفوف السابع والتاسع والحادي عشر*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

visualization and geometry knowledge of students. *Research in Middle Level Education*,Online, 32 ,7 , 1-12. Retrieved April 1, 2009 from http://nmsa.org/Publications/RMLEOnline/Articles/Vol32No7/tabid/1887/Default. aspx

Chan, D. (2007). Gender Differences in Spatial Ability: Relationship to Spatial Experience Among Chinese Gifted Students in Hong Kong. *Roeper Review*, 29,4,277-282.

Cho, J. , Fischer, T. , De Biswas, K. , Ham. J. , Naka, R. (2012). Spatial Ability, Creativity, and studio performance in Architectural Design. Beyond Codes and pixels: *Proceedings of the17th international conference on computer–Aided Architectural Design Research in Asia*,131-140.

Cole, P. (2016). Measuring the Effectiveness of Software Based Training to Improve the Spatial Visualization Skills of Students in STEM Disciplines in Higher Education Institution. *Unpublished master theses ,Duplin Institute Technology,Ireland*.

Eid, G. (2008). The Prediction of the success of Kuwait University students in the light of the ability to spatial visualization and some other variables, *Journal of the College of Education*, the United Arab Emirates University, the twenty-third year, (25), 1 - 42.

Erbilging, E. (2003). *Effects of spatial visualization and achievement on student's use of multiple representations*. Unpublished Master Thesis,College Of Education, The Florida State University, Florida,USA. .

Gal, H., &Linchevski, L. (2010). To see or not to see: analyzing difficulties in geometry from the perspective of visual perception. *Educational Studies in Mathematics*, 74, 163-183.

Galton, F. (1883/1973). Inquiries into human faculty and its development. New York: Dutton.

Gardner, H.(2011). *Frames of Mind: Multiple Intelligences.* (3rdEd.). New York: Basic Books.

Gardner, H. (2013). *Reestablishing the Commons for the Common Good. Daedalus*, 199-208.

Graf, A. (2010, September). Think outside the Polygon.

Mathematics Teaching in the Middle school, 16)2(, 82-87.

Guay,R.(1977).*Purdue Spatial Visualization Test: Visualization of Rotations*. W. Lafayett, IN: Purdue Research Foundation

Guilford, J. (1959). Traits of creativity. In H. H. Anderson & M. S. Anderson (Eds.), Creativity and its cultivation, addresses presented at the interdisciplinary symposia on creativity (pp. 142–161). Harper, New York: Michigan State University, East Lansing, Michigan.

Al-Harbi,I.(2011).Spatial visualization level of mathematics departments students at the University of Umm Al Qura: a comparative study, *Journal of the Faculty of Education*, Aswan, Egypt, 25, 1 – 36.

Jacob, N.(2007).*Spatial ability level and pattern of evolution of the Palestinian students in grades seventh, ninth and eleventh*, unpublished Master Thesis, Birzeit University, Palestine.

Jamal,R.(2013).*The effectiveness of the multi-media program for the development of visual spatial intelligence and its impact on the performance of arts*

Abdul Aziz, A. (2010). Global components of spatial ability predicted the academic success of students in the Faculty of Industrial Education. *Journal of the College of Education at Suez*, Suez Canal University, 1 ,1, 124 – 152.

Abed, A. (1996).Spatial ability among primary school students and variables associated with them in mathematics, *Journal of the College of Education*, UAE University, the tenth year, 12, 1 – 35.

Abd-Al-Fatah,F.(2000). *Battery of basic aptitudes for joining to engineering faculty*. Cairo, Angelo library.

Abu-Hatb, F.(1996). *Mental abilities* .Beriut,university Books Dar.

Abu-Mustafa, S.(2010). *The relationship between spatial ability and mathematical achievement the primary sixth grade students In UNRWA schools*. unpublished Master Thesis, Faculty of Education, the Islamic University, Gaza,Palestine

Agha, M. (2015). *The effectiveness of virtual reality technology in the development of visual thinking among students primary ninth grade in Gaza*, unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza,Palestine .

Al-Ghamdi, M. (2015).The effectiveness of blended learning strategy in engineering teaching on achievement and developing of engineering thinking among 8th grade . *King Saud University Journal of Educational Sciences*, 27, 2, 177 – 202.

Al- Jubouri, A.(2013). Establishing a test the ability to spatial perception, according to the theory underlying traits among Students in the preparatory stage. *Professor journal* , 2 (204), 55 - 74

Al-Maliki,A.(2006).*The impact of the use of systemic approach in the teaching of plane geometry on mathematical thinking for students of mathematics at Teachers College in Taif*. Unpublished Ph.D Dissertation, University of Umm Al-Qura, Saudi Arabia .

Al- Motrab,K. (2015).The spatial relationship of the ability to overall capacity and achievement for students of engineering and art education, University of Sharjah. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 12 ,1, 81 – 110.

Al-Saed,F. (2000). *Intelligence*.Egypt,daralfkr alaraby.

Allam, Y. (2009). *Enhancing spatial visualization skills in first-year engineering students* (Doctoral dissertation, The Ohio State University,ohio, USA.

Azzurri, A. (2014). *The relationship between the visual spatial perception and achievement in mathematics at the primary school students in Taif*. unpublished Master Thesis, Umm Al Qura University, Saudi Arabia.

Al- Qathami, S. (2011).*The basic aptitudes and the level of academic achievement at the technical college in Taif students*. Unpublished Master Thesis, College of Education, Umm Al Qura University,Saudi Arabia .

Bannatyne,A.(2003). *Multiple intelligences*. Bannatyne Reading Program.Retrived April18,2005 from: www.bannatynereadingprogram.com/BP12 Mult.htm

Boakes, N. (2009). Origami instruction in the middle school mathematics classroom: Its impact on spatial

Yue, J.(2002). Do Mathematical Skills Improve Spatial Visualization Abilities? *Proceedings ofthe 2002 ASEE Annual Conference & Exposition, Session* 3286, June 16-19, Montreal ،Quebec, Canada

Zghoul, R.&Al-Dbabi, K. (2014).Spatial ability and their relationship with the creative thinking and achievement among students. Hijjawi Faculty of Engineering, *Jordan Journal of Science in Education*, 10 ,4, 489 – 501.

Zoubi, M.& Green, M. (2015).The development of a test for measuring mental capacity to be used in career guidance for new university graduates in Jordan, *Jordan Journal of Social Sciences*, 8 ,1, 1 - 26

colleges students.Unpublished Ph.D.dissertation ,Cairo University,Egypt .

Khorrami, S.&Alnazi, M. (2015). The impact of teaching using the language of Logos for developing of engineering achievement and spatial visualization ability of fourth grade students, *Journal of Educational and Psychological Science*, 16 ,4, 209 – 240.

Lajoie, S.(2003).Individual differences in spatial ability: Developing technologies to increase strategy awareness and skills. *Educational Psychologist*, 38 ,2, , 115–125. doi: 10. 1207/S15326985EP3802_6.

Lyon, D., Gunzelmann, G. & Gluck, K. (2008). A computational model of spatial visualization capacity. *Cognitive Psychology*, 57, 122–152.

Mach, E.(1906) La connaissance etl'erreur,Ed Flammarion , Paris.

Maeda, Y., &Yoon,S. (2013). A meta-analysis on gender differences in mental rotation ability measured by the Purdue spatial visualization tests: Visualization of rotations (PSVT: R). *Educational Psychology Review*, 25, 69-94.

National Commission on Mathematics and ScienceTeaching for the Twenty-first Century. (2000). Before It's Too Late: *A Report from the NationalCommission on Mathematics and Science Teaching for the Twenty-first CenturyWashington, D*. C.: U. S. *Department of Education*, September 2000

Olkun, S. (2003). Making connections: improving spatial abilities with engineering drawing activities. *International Journal of Mathematics Teaching and Learning*,1-10. DOI: 10.1501/0003624 · Source: OAI

Pittalis, M. &Christou, C.(2010). Types of reasoning in 3D geometry thinking and their relation with spatial ability. *Educ Stud Math*, 191-212. http: //dx. doi. org/10. 1016/j. ijer. 2010. 10. 001

Ryan, A. (2008).Spatial ability of Al-Quds Open University students majoring in elementary education. *Palestinian magazine*, 1 ,2, 117 – 140.

Salehaa, S.& Adnan A.(2014).The impact of an educational program supported by the optical effects in solving the issue of sports and spatial ability among seventh grade students in Palestine, Al-NajahUniversity,*Journal for Research (Humanities)*, 28 ,12, 2698 – 2731.

Seng, S. & Yeo, A. (2000). *Spatial visualization ability and learning style preference of low achieving students.* (ED446055). Retrieved January 5, 2006, fromhttp: //www. Eric. ed. gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/29/a3

Seng,S. & Betty,L. (2000).Spatial Visualization Ability and Learning Style Preference of Low Achieving Students.D.A.I, 51(3), 1207A.

Sternberg, R.(1988). *Toward a unified theory of human reasoning. Intelligence*, 10, 281-314.

Soliman, M.(2010).*The impact of brain based learning in developing spatial visualization among the talented students in the first grade of secondary school.* unpublished Ph.D. dissertation, Beni-Suef University,Beni Suef, Egypt.

The predictive value of spatial ability and its relationship to academic achievement for students of the Faculty of Engineering

Saud Bin Shaish Basher Alenezi

College of Education and the Arts, University of Northern Border

Submitted 17-01-2017 and Accepted on 20-03-2017

Abstract: The current research aimed to identify the relationship between spatial ability and grade point averages in three courses included Engineering Mathematics, Engineering Drawing and Introduction to Engineering Design, determined the ability of spatial ability in predicting GPA, determined the relationship between spatial ability and GPA of first year in faculty of engineering. The research instruments included purdu spatial visualization test to assess spatial ability. The participants included (107)students of first year. The results showed that: there are a significant relationship between spatial ability grades and GPA of the previous three courses, the spatial ability could predicted the GPA of the three courses and GPA in the end of the first year. The researcher recommended to selecting other criteria for admission in faculty of engineering like spatial ability.

Keywords: Spatial ability;Grade point average (GPA);Engineering Students; Spatial Visualization.

امتلاك معلمي الحاسب الآلي للمعايير المهنية الوطنية في الحاسب الآلي

أحمد زيد المسعد

كلية التربية – جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1438/4/1هـ - وقبل 22 /6/ 1438هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الحاسب الآلي للمعايير المهنية الوطنية في الحاسب الآلي من وجهة نظرهم، إضافة إلى التعرف على وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل والجنس والخبرة وطبيعة العمل، وتم إعداد استبانة لتحقيق الهدف، وتم التحقق من صدقها وثباتها، إذ حصلت جميع المعايير على درجة ثبات عالية. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (89) فقرة موزعة على ثمانية عشر معياراً، وسبعة مجالات، وتم تطبيقها على عينة تكونت من (206) معلماً ومعلمة ومشرفاً تربوياً للحاسب الآلي. أظهرت نتائج الدراسة أن امتلاك معلمي الحاسب للمعايير المهنية في الحاسب الآلي بشكل عام كان متوسطاً، وأن درجة امتلاكهم لمعيار (المعرفة بأهم تطبيقات الحاسب الآلي الشائعة ومهارات صيانته) كان عالياً جداً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في المتوسطات الحسابية تُعزى لمتغير المعدل والخبرة والجنس، ووجود فروق لمتغير طبيعة العمل لصالح المشرفين. وفي ضوء نتائج الدراسة، تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات، منها: أهمية تعريف معلمي الحاسب بالمعايير المهنية للحاسب الآلي، وتوفير برامج تدريبية قصيرة وطويلة بشكل مستمر نظراً للتطور السريع في المجال، وتطوير برامج إعدادهم.

الكلمات المفتاحية: المعايير المهنية، المعايير المهنية لمعلمي الحاسب الآلي.

المقدمة

يعد التعليم قاطرة للتقدم والتنمية المجتمعية بل مرتكز للأمن القومي للمجتمع في جميع المجالات، لذا تسعى الحكومات للاهتمام به وتطويره وتطوير أنظمته ومراجعتها (الدهان والعامري، 2008)، فالتعليم الجيد يساهم في رفعة الأمم (الرديسي،2013)، ومواجهة التحديات الكثيرة والمصاحبة للتطورات المتسارعة في مجالات الحياة المختلفة كثورة المعلومات والاتصال. ولمواجهة هذه التحديات كان لابد للمؤسسات التعليمية من تطوير منظومتها التعليمية لتنمية قدرات الفرد ومهاراته العلمية والعملية (الدهان والعامري، 2008) للمساهمة في نهضة الأمة وتقدمها ورقيها(العرفج، 2012)، وهذا يتطلب إعادة بناء المنظومة التربوية نظراً للتغير السريع في المعارف والانفتاح الاقتصادي والثقافي وظهور الوظائف القائمة على المعرفة لمواكبة سوق العمل (الرديسي، 2013)، فالتقدم والرخاء يحدث بتقديم تعليم متميز من خلال التأهيل للمعلمين للقيام بأدوارهم(رصرص، 2013).

ويسهم المعلمون في تنوير الفكر وتغذية العقول وبناء السواعد وتطوير المهارات لإعداد جيل يشارك وينافس للتغلب على التحديات المتجددة(العرفج، 2012)، فهم حجر الأساس للنهوض بالعملية التعليمية والقلب النابض الفاعل في منظومة العملية التعليمية، وإعدادهم وتطويرهم من المرتكزات التي تضمن وجود معلمين يمكنهم تحقيق الأهداف المرجوة، ولذا نجد العديد من الدراسات(الحربي، 2015؛ السلامات و الشهري، 2016؛ الرديسي، 2013؛ رصرص، 2013) تؤكد على أهمية تأهيل المعلمين تأهيلًا قوياً ومعاصراً يمتلكون الكفايات اللازمة للإصلاح، والقيام بالدور الفاعل في المجتمع، فهم أصحاب رسالة عظيمة، ونجاحهم في الأدوار التي يؤدونها مرهون بإعدادهم وجودة إسهامهم في بناء جيل المستقبل. لذا يأتي التأكيد على ضرورة تطوير برامج إعداد المعلم ودعم التدريب في أثناء الخدمة لإعداد المعلمين للتنمية البشرية المتكاملة ومواكبة تحديات العولمة والغزو الفكري(الرديسي، 2013؛ Liakopoulou, 2011)، والتركيز على إكساب المهارات المعلوماتية من أجل التعلم الذاتي وتحقيق التفكير الإبداعي وتمكين المعلم من إدارة العملية التعليمية(المحمدي، 2011)، للتغلب على مشكلات التفاوت في التحصيل بين المتعلمين (خضر وأبو خليفة، 2016)، وهذا يتطلب إيجاد مداخل مناسبة لتطوير المنظومة التعليمية بما يتوافق مع الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية والعلمية (الدهان والعامري، 2008؛ الحربي 2015) تتوافق مع التطورات الميدانية في المجال التربوي، ليتمكن المعلم من توظيف مكتسباته في تطوير أداء المتعلمين(الحربي، 2015)، مع مراجعة لضوابط اختياره وتدريبه وفق معايير مهنية(الرديسي، 2013)، بإنشاء نظام للتقييم بحيث يمكن تقييم المعايير المهنية للمعلمين (Liakopoulou, 2011)، وضبط المخرجات المتعلقة بدرجة تأثير الإعداد، والتعلم والمهنية والتدريب(خضر و أبو خليفة، 2016).

وحتى تتم عملية التطوير وتسير عملية إعداد المعلم وتطويره واختياره وتدريبه وفق أسس علمية تحقق المراد منها، برزت الحاجة إلى الاهتمام بعملية تقويم وتطوير برامج إعداد المعلم في التعليم العالي، وتوفير الخطط التدريبية المستمرة للتطوير وفق المستجدات الحديثة التي تخدم العملية التعليمية، ولذا يعدها الشرعي(2009) القضية الكبرى التي تثير المؤسسات التعليمية العالمية لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية بإعادة النظر في هذه البرامج التعليمية وتطويرها، مع مراعاة ما عبر عنه الزبيدي (2011) بزيادة أعداد الخريجين، والذي يمثل أضعاف الأعداد المطلوبة للتوظيف، والذي يتطلب اختيار الأفضل منهم ليساهم بفاعلية في تحسين العملية التعليمية، والمداومة على تطوير البرامج التعليمية النظرية والتدريبية العملية وفقاً للمعايير المحلية والعالمية(خضر وأبو خليفة، 2016)، فالمعايير المهنية مع المعارف المتخصصة والمهارات محور تركيز لبرامج إعداد

المعلمين، لأنها تحدد طريقة المعلم في التعامل والتعليم مع الطلاب، ومن ثم يكون تقييم مستوى التوجهات المهنية عاملًا مهمًا في المساعدة في تطوير إعداد المعلم للالتحاق بمهنة التعليم مستقبلًا(تيغزة وآخرون، 2015).

إن مفهوم المعايير التربوية يعدُّ من الأفكار التربوية الحديثة للمساهمة في تطوير أنظمة المؤسسات التعليمية بما يتواكب والتطورات العالمية المختلفة، فدواعي الأخذ بالمعايير في العملية التعليمية نظراً لأهميتها في تجويد الأداء في العمل التربوي ولتحقيق العدالة والتميز لجميع أفراد المجتمع، وتوفير التغذية الراجعة للمتعلمين، وللأسرة، وللمجتمع، فهي تتيح للمجتمع الفرصة للمشاركة في منظومة العلم التربوي بمكوناته المختلفة. (الدهان والعامري، 2008)، وتمثل المعايير المهنية النابعة من البحث التربوي مبادئ استرشادية تقدم رؤية واضحة للعناصر الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ليكون فعالاً في مجاله، وفق مجموعة من الفرضيات، فالنمو المهني للمعلم عملية مستمرة، والمحتوى المتغير يتطلب معلمًا يتواكب مع هذه التغيرات، وأن تتغير النظرة إلى التطوير المهني من تدريب على مهارات لنقل المعلومات للطلاب إلى توفير الفرصة للنمو المهني والتعلم بالبحث والتقصي، كما يتطلب توفير الفرص للنمو المهني الواضح والمرتبط بعمل المعلم بشكل مناسب، إضافة إلى إتاحة الفرصة للمشاركة بفاعلية في التخطيط للمنهج ورسم السياسات وتخطيط المنهج(الدرايسة، 2013). و تبرز أهمية الأخذ بمفهوم المعايير وتبنيها كمدخل لإصلاح التعليم، وتهيئة البيئة التربوية للأخذ بها قبل التطبيق لتحقيق النجاح وتحقيق الأهداف (الزهراني، 2008) إضافة إلى أنها تُمكن المعلم من تدريس تخصّصه بكل كفاءة واقتدار، وتساعد القائمين على العملية التعليمية في استقطاب أكفأ المتقدمين من خريجي الجامعات للانخراط في مهنة التدريس (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، 1434هـ) لذا فمن المهم عقد ورش تدريبية للمعلمين لفهم ثقافة المعايير وكيفية تطبيقها، وتدريب المعلمين على ترجمتها عملياً، والاهتمام بالتأهيل التربوي بكليات التربية بتقديم برامج متطورة تتناسب مع أدوار المعلم الجديدة(فخرو وآخرون، 2013).

تؤكد الدراسات والأبحاث الميدانية أهمية دور المعلم، فالارتباط الإيجابي القوي بين مستوى التأهيل والتحصيل الدراسي للمتعلمين يسهم في تحسين وتجويد العملية التعليمية، لذا تفرض بعض النظم التعليمية قيوداً على المتقدمين للتعليم لتضمن بذلك مستوى مناسبًا من الكفاءة كالمعايير المهنية للمدرسين (الرديسي، 2013). وإذ يعدُّ معلمو الحاسب رواداً وقادة للتقنية ودمجها في العملية التعليمية، فهم مؤهلون لقيادة التقنية وتقديم الاستشارات التقنية، وتقديم الدعم للمعلمين الآخرين في مجال دمج التقنية والتدريب التربوي مستخدمين التقنيات التعليمية بفاعلية(Kabakci, 2015)، وتتطلع الدول والمجتمعات أن يتولى معلمو الحاسب الدور الريادي لإعداد جيل يشارك بفاعلية للمنافسة العالمية في المجال التقنية، ولذا سعت للارتقاء بمستوى الرضا لديهم ليتمكنوا من تحقيق مهمتهم المناطة بهم، وتحقيق رسالتهم(العرفج، 2012)، لذا كان من المهم الاهتمام بهم، وتنمية مهاراتهم التدريسية والتخصصية، فتمكُن معلمي الحاسب في مجالهم يُعدُّ عنصراً مهماً لنجاحهم في التدريس وقيادة التقنية في التعليم، وهذا يتحقق بمتابعتهم للجديد في التخصص وذلك لطبيعة المادة المتطورة بشكل دائم، وكيفية الاستفادة منه في العملية التعليمة (محمود وآخرون،، 2015)، فتدريب معلمي الحاسب بالكفايات المهنية سيسهم في توفير معلمين أكفاء في الحاسب، يُسهمون في دمج المهارات التقنية لمعلمي التخصصات الأخرى (محمود وآخرون، 2015 ؛ Kabakci, 2015).

لقد تم إعداد المعايير المهنية للمعلمين في أغلب التخصصات في المملكة العربية السعودية، بما فيها المعايير المهنية لمعلمي الحاسب الآلي، بالتعاون بين وزارة التعليم ممثلة

بمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام والمركز الوطني للتقويم والقياس، وتتكون معايير معلم الحاسب الآلي من جزأين؛ الجزء العام الذي يشترك فيه مع جميع معلمي التخصصات الأخرى، والجزء الثاني المتعلّق بالتخصّص. وتشتمل المعايير المشتركة على (11) معياراً، تتناولها بالتفصيل المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، فيما تشتمل المعايير التخصصية على (18) معياراً تتناول بنية التخصّص وطرق تدريسه و المعارف والمهارات المرتبطة به، وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة تشمل تطبيق طرق التدريس الخاصّة والتحلّي بالسِّمات والقيم المتوقعة من المعلم المتخصص بحيث يمثل في ممارساته وسلوكاته الدَّور المأمول من معلم الحاسب الآلي (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، 1434: 5-4).

الدراسات السابقة

سعت دراسة محمود وآخرين (2015) إلى قياس أثر استخدام برنامج تدريبي لتدريب معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية في أثناء الخدمة على تنمية المهارات التدريسية والمهارات التخصصية لتدريس البرمجة، وقد توصلت الدراسة إلى تحديد قائمة بالمهارات التدريسية لمعلمي الحاسب الآلي كالتخطيط للدرس وتنفيذه والوسائل التعليمية واستراتيجيات التدريس والتقويم، والمهارات التخصصية كحل المشكلات وأنواع البيانات والعمليات، وقد قدمت الدراسة عدداً من التوصيات والاقتراحات ومنها: الاهتمام بالدورات التدريبية لمعلمي الحاسب في المهارات التدريسية والتخصصية وتحديد الاحتياجات التدريبية، وإجراء دراسة تقويمية لأداء معلمي الحاسب.

وهدفت دراسة المطيري(2014) إلى تقييم الأداء التدريسي لمعلمات الحاسب الآلي في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجمعية العالمية للتقنية في التعليم(ISTE)، إذ قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الأداء التدريسي لمعلمات الحاسب مقننة للبيئة السعودية مكونة من ستة معايير هي: التمكن العلمي، والتخطيط الجيد للتدريس، وتوظيف بيئات تعلم وتعليم فعال، واستخدام استراتيجيات تعلم وتعليم ملائمة لأهداف وطبيعة منهج الحاسب، وتقويم تعلم وتعليم الطالبات، والتنمية المهنية، وبلغ عدد المؤشرات 38 مؤشراً، وقد كان أداء معلمات الحاسب الآلي المتصّلة بالمعايير الستة بشكل عام لم يحقق الحد الأدنى من الكفاية، في حين حقق معيار التمكن العلمي الكفاية فقط، وقد أوصت الدراسة بأهمية المعايير لتقييم الأداء التدريسي للمعلمين ودعم التثقيف بها ونشرها.

وسعت دراسة (Lim et al., 2015) إلى معرفة كيفية تصميم وتنفيذ دورة إعداد المعلم قبل الخدمة في تقنية المعلومات والاتصال، وفق الكفايات التعليمية في جامعة ميرلاند الصينية، واعتمدت على نظام التصميم التعليمي لتطوير الكفايات التعليمية لمعلمي الحاسب قبل الخدمة، وتم استخدام منصة التعلم عبر الإنترنت لتسهيل تبادل الخبرات في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتعليم والتعلم. وتوصلت الدراسة إلى أن طرائق التدريس المبتكرة مع المحتوى وبدعم من المنصة عن بعد تعزز من فعالية الكفايات التقنية في التعليم.

وهدفت دراسة كوباكي (Kabakci, 2011) إلى تقييم الكفاية المهنية لمعلمي تقنية المعلومات في تدريسهم، مستخدماً بطاقة الملاحظة، لدراسة حالة لعدد سبعة معلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن كفايات المعلمين كانت عالية في استخدام المواد التعليمية والأدوات التقنية وتنفيذ أنشطة التقييم والتقويم، في حين انخفض مستوى الكفاية عندهم في مفاهيم استخدام التقنية ومتابعة تطور الطلاب.

هدفت دراسة الزهراني(2008) إلى بناء قائمة بالمعايير المهنية لأداء معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، ودرجة توافرها لدى مجموعة من معلمي الرياضيات بلغت (45) معلماً، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين مستوى الأداء

وتحصيل طلابهم في مادة الرياضيات، و توصلت الدراسة إلى ضعف توافر المعايير المهنية الكلي لدى المعلمين وغير مقبول تربوياً، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية ومتوسطات تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات، وعدم وجود فروق تعزى للخبرة التدريسية، وقد أوصت الدراسة بأهمية الأخذ بالمعايير المهنية وتبنيها للإصلاح التعليمي، وتهيئة البيئة التربوية لذلك.

وتهتم دراسة الدرايسة (2014) بالتعرف على درجة التزام معلمي العلوم بالمعايير المهنية للمعلمين وعلاقتها بالتخصص ومدة الخدمة لعينة تكونت من (50) معلماً ومعلمة استخدمت معهم بطاقة ملاحظة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة الالتزام كانت متوسطة، ووجود فروق تعزى لسنوات الخدمة لصالح المعلمين ذوي الخدمة من (-10 6) سنوات، ووجود فروق تعزى للتخصص لصالح المعلمين في تخصص الفيزياء، وقد أوصت الدراسة بضرورة توظيف المعايير المهنية للمعلمين وإعداد المعلمين.

وهدفت دراسة السلامات والشهري (2016) إلى التعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من (29) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية كان متوسطاً للأداة كاملة ومجالاتها، وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، منها: تبني كليات التربية للمعايير المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلم، والاهتمام بالتدريب.

وأجرى خضر وأبوحليقة (2016) دراسة هدفت إلى تحديد درجة تحقق بعض المعايير المهنية العلمية لدى خريجي كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية في الأونروا من وجهة نظرهم، وتم تطبيقها على (113) فرداً، منهم (50) خريجاً و(50) معلماً ومعلمة، من المعلمين الجدد، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن امتلاك العينة للمعايير بشكل عام كان كبيراً، وعدم وجود فروق تعزى للجنس أو الخبرة، وعدم وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين المعدل التراكمي للطلبة الخريجين والدرجة الكلية للمقياس كاملاً.

وأجرى الحاسري (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات التقنية واحتياجاتهم التدريبية في ضوء المعايير المعتمدة، وتم استخدام الاستبانة مع (146) معلماً في اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وأظهرت النتائج امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات التقنية بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة في جميع الكفايات إلا في التقويم والتقييم والإنتاجية والممارسة المهنية، وكانت لصالح الخبرة من (10) فما فوق، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الدورات التدريبية إلا في التكنولوجيا والمفاهيم، والتعليم والتعلم والمنهج.

هدفت دراسة الطراونة (2015) إلى التعرف على الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون المتعاونون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (98) معلماً ومعلمة، وتم استخدام استبانة مكونة من (52) فقرة، تشمل ثمانية عشر مجالًا. وتوصلت الدراسة إلى امتلاك المعلمين المتعاونين للكفايات التدريسية في مجالاتها الأربعة، وفق الآتي: التخطيط للتدريس، الصفات الشخصية، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.05 في الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلمون المتعاونون تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأعلى.

وتهدف دراسة ربايعة و زكارنة(2016) إلى التعرف على درجة التزام المعلم الفلسطيني بالمعايير المهنية لمهنة التعليم، وتم استخدام الاستبانة التي بنيت وفق المعايير المهنية بفلسطين، وتكونت العينة من (249) معلماً و(25) مشرفاً، وقد

أظهرت النتائج أن درجة التزام المعلمين بالمعايير المهنية كانت ممتازة على جميع المجالات، والدرجة الكلية، في حين كانت جيدة من وجهة نظر المشرفين التربويين، ووجود فروق دالة لمتغير الجنس ولصالح المعلمات، ووجود فروق دالة بين تقدير المشرفين والمعلمين لدرجة التزام المعلمين بالمعايير المهنية على كامل الأداة، وجميع المجالات لصالح المعلمين.

ويمكن ملاحظة أن معظم الدراسات السابقة تتفق في موضوع المعايير المهنية والكفايات والتأكيد على أهميتها، في حين تختلف في التخصص، فنجد أن دراسة السلامات والشهري (2016)، والدرايسة (2014)، و خضر وأبي حليقة (2016) في تخصص العلوم، وكانت دراسة المطيري(2014)، ومحمود وآخرين (2015)، وكوباكي(Kabakci,2011)، ودراسة (Lim, et al., 2015) في تخصص الحاسب الآلي، و في الإنجليزي كانت دراسة الحاسري(2013)، في حين كانت دراسة الزهراي (2008) في الرياضيات. ويمكن ملاحظة أن الدراسات التي تهتم بالحاسب الآلي ارتبطت ببرنامج تدريبي لتدريبهم وفق مهارات تخصصية أو كفايات تعليمية كدراسة محمود وآخرين (2015) و(Lim, et al., 2015) أو اقتصرت على الأداء وبناء معايير جديدة، كدراسة المطيري (2014)، أو تقييم الكفاية المهنية لعدد محدود من المعلمين(Kabakci,2011)، ولعل ما يميز هذه الدراسة أنها مرتبطة بالمعايير المهنية لمعلمي الحاسب الآلي والمعتمد من وزارة التعليم تسعى للتعرف على درجة امتلاكهم للمعايير، كما أنها تنطلق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

مشكلة الدراسة

توافقاً مع التوجهات التربوية المعاصرة بأهمية المعايير المهنية للمعلمين (رصرص، 2013؛ الدرايسة، 2014؛ الرديسي، 2013؛ محمود وآخرون ، 2015؛ ربايعة و زكارنة، 2016)، وأهمية استمرار الدراسات المرتبطة بها وتشجيعها؛ للمساهمة في التطوير المهني للمعلمين للمحافظة على تأثيرهم الفاعل على المتعلمين (Celik, 2011)، وانطلاقاً من أهمية التشخيص المستمر لمعلمي الحاسب الآلي، إذ اتضح ضعف الإعداد لمعلمي الحاسب فبعضهم ينقصه التأهيل التربوي، وبعضهم الآخر ينقصه التأهيل العلمي، فالحاجة ماسة لإعادة تأهيلهم ووضع البرامج التدريبية المناسبة لهم(المحيسن، 2003)، ونظراً لمساهمة الباحث في إعداد المعايير المهنية لمعلمي الحاسب الآلي، و ما لاحظه من ضعف المعرفة بالمعايير المهنية من قبل معلمي الحاسب عن طريق اللقاءات المتكررة معهم ومع المشرفين التربويين، إضافة اشتراط وزارة التعليم الاختبارات المهنية لمعلمي الحاسب الجدد للتعين في مجال التعليم، وسعي وزارة التعليم لتطبيق رخصة المعلم على المعلمين وفقاً للمعايير المهنية، فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة امتلاك معلمي الحاسب للمعايير المهنية لمعلمي الحاسب الآلي من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

1) تفيد معلمي الحاسب للتعرف على المعايير المهنية لتخصصهم، والعمل على تحقيقها.

1) التوافق مع التوجهات الحديثة بتبني المعايير المهنية، والعمل على التعريف بها لتطوير أداء المعلمين.

2) يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تشجيع القائمين على إعداد المعلمين على مراجعة برامجهم وتطويرها في ضوء المعايير المهنية.

3) المساهمة في تقديم مقترحات يمكن أن تسهم في برامج إعداد معلم الحاسب الآلي وتطويره في أثناء الخدمة بما يتوافق مع التوجهات الحديثة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1) تقصّي المعايير المهنية الوطنية التي يمتلكها معلمو الحاسب الآلي من وجهة نظرهم.

2) تحديد ما إذا كانت هناك فروق في درجة امتلاك معلمي الحاسب للمعايير المهنية تختلف باختلاف متغير المعدل ونوع الجنس والخبرة والعمل.

أسئلة الدراسة

1) ما درجة امتلاك معلمي ومشرفي الحاسب الآلي للمعايير المهنية لمعلمي الحاسب الآلي؟

2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى في درجة امتلاك معلمي ومشرفي الحاسب للمعايير المهنية في تخصصهم ككل، وهل تعزى هذه الفروق إلى متغيرات الدراسة (المعدل، نوع الجنس، الخبرة، العمل)؟

حدود الدراسة

الحدود المكانية: وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: المعايير التخصصية المهنية لمعلمي الحاسب الآلي من المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: معلمو ومعلمات ومشرفو ومشرفات مادة الحاسب الآلي في التعليم العام.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1437-1438هـ.

مصطلحات الدراسة

المعايير المهنية: هي عبارة وصفية تحدد ما الذي يجب أن يعرفه المعلم وما يستطيع القيام به. (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، 1436هـ:6).

المعايير المهنية لمعلمي الحاسب الآلي: عبارات وصفية تحدد المعارف والمهارات وطرق تدريسها والمرتبطة بتخصص الحاسب الآلي والتي يجب أن يعرفها معلم الحاسب الآلي في المملكة العربية السعودية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة، إذ يعتمد هذا المنهج على دراسة الواقع الحالي كما هو في الواقع، ويقدم وصفاً شاملاً للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات مادة الحاسب الآلي لبعض إدارات التعليم التي أبدى فيها مشرفو الحاسب التعاون كإدارة تعليم الرياض والحدود الشمالية وحائل والنماص بالمملكة العربية السعودية، والمنتظمين الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1437/1438هـ، والبالغ عددهم قرابة (2500) فرداً، حسب إفادة الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التعليم. وقد بلغت عينة الدراسة (206) فردًا، إذ تم التنسيق مع مشرفي الحاسب الآلي بإدارات التعليم لإرسال الاستبانة الإلكترونية لمجتمع الدراسة، و إعادة الإرسال والتذكير بها، على فترات متباعدة، لزيادة عدد المشاركين.

جدول 1

توزيع عينة الدراسة وفق الخصائص الشخصية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المعدل	مقبول	2	% 1.0
	جيد	54	% 26.2

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
	جيد جدًا	94	% 45.6
	ممتاز	56	% 27.2
	المجموع	206	% 100.0
الجنس	ذكر	64	% 31.1
	أنثى	142	% 68.9
	المجموع	132	% 100.0
الخبرة	أقل من 3 سنوات	23	% 11.2
	بين 3-10 سنوات	93	% 45.1
	أكثر من 10 سنوات	90	% 43.7
	المجموع	206	% 100.0
العمل	معلم حاسب	183	% 88.80
	مشرف تربوي	21	%10.20
	أخرى	2	%1.00
	المجموع	206	% 100.0

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت موضوعات مشابهة، و تم بناء الاستبانة وفقاً للمعايير المهنية لمعلمي الحاسب الآلي بالمملكة العربية السعودية للإجابة عن تساؤلات الدراسة، مع تعديل بعض العبارات لتتناسب مع طبيعة الاستبانة، وقد تم مراعاة الأسس العلمية، وكانت مكونة من جزأين، الجزء الأول عبارة عن أربعة أسئلة للمتغيرات ذات العلاقة بخصائص عينة الدراسة، (المعدل، نوع الجنس، الخبرة، العمل)، وتكون الجزء الثاني من الاستبانة من سبعة مجالات(الحساب والرياضيات، وهندسة الحاسب، و علوم الحاسب، و تطبيقات الحاسب، والحاسب والتعليم، واستراتيجيات التدريس، والحاسب والمنهج)، واشتملت هذه المجالات على ثمانية عشر معياراً، و (89) فقرة.

جدول 2

مجالات المعايير المهنية لمعلمي الحاسب ومعاييرها

رقم المجال	اسم المجال	المعايير
1	الحاسب والرياضيات	1 و 2
2	هندسة الحاسب	3 و 4
3	علوم الحاسب	5 و 6 و 7 و 8 و 10
4	تطبيقات الحاسب	9 و 11
5	الحاسب والتعليم	12
6	استراتيجيات التدريس	13 و 15 و 17
7	الحاسب والمنهج	14 و 16 و 18

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) لقياس مدى الاستجابة إذ يكون موافق بشدة (4درجات)، موافق (3 درجات)، غير موافق (درجتين)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، غير متحقق(صفر). وتم حساب درجة امتلاك المعايير المهنية، وفق الآتي: (الوزن: النسبة): منخفضة جدًا (أقل من2)، (منخفضة 2 – أقل من2.80)، (متوسطة: 2.80– أقل من 3.2)، (عالية: 3.2– أقل من3.6)، (عالية جدًا: 3.6–4)، إذ روعي في ذلك التقسيم النسبة المقبولة للتدريس في وزارة التعليم وهي كحد أدنى 50% من درجة الاختبارات المهنية للمعلمين والقائمة على المعايير المهنية للمعلمين.

صدق أداة الدراسة وثباتها

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، تم عرضها على محكمين متخصصين في مجال تعليم الحاسب الآلي، والمناهج وطرق التدريس، وطلب منهم إبداء الرأي في أداة الدراسة من حيث صحة العبارة، ووضوحها، وملاءمتها لموضوع البحث، وانتماء كل عبارة للمحور الذي تتبعه. وبعد التحكيم تم إجراء التعديلات والإضافات التي أوصى بها المحكمون حتى اكتملت أداة الدراسة بصورتها النهائية. كما تم حساب الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معامل الارتباط بيرسون.

جدول 3

معاملات الارتباط بين معايير أداة الدراسة والدرجة الكلية

المعيار	معامل الارتباط	المعيار	معامل الارتباط
1	.710**	10	.835**
2	.627**	11	.627**
3	.708**	12	.764**
4	.750**	13	.655**
5	.800**	14	.703**
6	.774**	15	.722**
7	.794**	16	.742**
8	.753**	17	.710**
9	.522**	18	.747**

** دالة عند مستوى (0.01) أو أقل

يوضح الجدول رقم (3) أن ارتباط المحاور بالدرجة الكلية كان عالياً، إذ إن جميع المحاور ترتبط ارتباطاً وثيقاً، فقد تجاوز معامل الارتباط لجميع الفقرات 0.522، وكانت جميع فقرات الأداة دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01)، وهذا مؤشر إلى صدق الأداة بطريقة الاتساق الداخلي.

جدول 4

قيم معامل ألفا كرونباخ لمكونات أداة الدراسة

المعيار	قيمة معامل ألفا كرونباخ	المعيار	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1	.903	10	.845
2	.966	11	.851
3	.770	12	.878
4	.740	13	.883
5	.904	14	.865

المعيار	قيمة معامل ألفا كرونباخ	المعيار	قيمة معامل ألفا كرونباخ
6	.843	15	.865
7	.885	16	.889
8	.770	17	.949
9	.783	18	.869
جميع المحاور(الأداة)			.977

للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول رقم (4) قيم معامل ألفا كرونباخ لمكونات أداة الدراسة عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ. قيمة ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة للأداة كاملة (0.977)، وتراوح معامل الثبات لجميع المعايير ما بين (0.740 - 0.966)، مما يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة ومقبولة لغايات البحث العلمي.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن تساؤلات الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية: الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية)، معامل ألفاكرونباخ، ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار ت، وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، واختبار شيفيه.

عرض النتائج ومناقشتها

في هذا الجزء من الدراسة سيتم عرض النتائج ومناقشتها وفقاً لمرئيات عينة الدراسة حول محاور الدراسة الثمانية عشرة، ومجالات الدراسة بشكل عام، للإجابة عن السؤال: ما درجة امتلاك معلمي ومشرفي الحاسب الآلي للمعايير المهنية لمعلمي الحاسب الآلي؟

جدول 4

استجابات العينة للمعايير حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيبها ودرجة الامتلاك

الرقم	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات	الترتيب	الدرجة
1	يتقن المهارات الرياضيَّة الأساسيَّة المتعلقة بعلم الحاسب الآلي	2.67	0.74	9	16	منخفضة
2	يلمّ بالتصميم المنطقي.	2.02	0.93	8	18	منخفضة
3	يعرف عمارة الحاسبات الآلية.	3.07	0.65	4	7	متوسطة
4	يعرف شبكات الحاسب وتصميمها.	3.18	0.65	4	6	متوسطة
5	يعرف لغات البرمجة والمفاهيم البرمجية الأساسيّة.	2.52	0.83	6	17	منخفضة
6	يعرف أنظمة قواعد البيانات واستخداماتها.	2.84	0.72	6	12	متوسطة
7	يعرف أمن المعلومات.	2.85	0.86	5	11	متوسطة
8	يعرف نظم التشغيل.	3.21	0.63	5	5	عالية
9	يعرف أهم تطبيقات الحاسب الآلي الشائعة ومهارات صيانته.	3.60	0.45	6	1	عالية جدًا
10	يعرف مهارات وأساليب المعرفة والعمليات والتفكير والاستقصاء، وعلاقة الحاسب الآلي ببقية التخصّصات.	2.91	0.80	4	9	متوسطة
11	يعرف القضايا الأساسيّة في محتوى الحاسب الآلي وعلاقة الحاسب بالمجتمع.	3.40	0.72	3	2	عالية

الرقم	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات	الترتيب	الدرجة
12	يعرف أهم التقنيات والأدوات والتطبيقات التقنية الحديثة واستخداماتها في التعليم.	2.75	0.85	6	15	منخفضة
13	يعرف طرق تدريس منهج الحاسب الآلي بجانبيه النظري والعملي بما يؤدي إلى رفع مشاركة الطلاب وفهمهم لأسس علم الحاسب والتمكّن من مهاراته.	3.28	0.72	5	4	عالية
14	يعرف المناهج الحالية للحاسب في التعليم العام وأنظمة التدريس وتعليماته.	3.29	0.76	3	3	عالية
15	يظهر اطّلاعًا ومتابعة للأبحاث الجديدة في مجال التدريس الفعّال للحاسب، وكيفيّة تعلّم وتعليم الطلاب محتوى الحاسب في المجالات المختلفة.	2.76	0.94	3	14	منخفضة
16	يفهم مهارات تعلّم الحاسب لدى الطلاب، ويظهر مسؤوليته في تطوير مهارات تعلّم الحاسب لدى طلابه، وتجاوز الصعوبات التي يواجهونها.	3.06	0.79	5	8	متوسطة
17	يستخدم موضوعات البرمجة والخوارزميات لتنمية وتعزيز مهارات التفكير العليا لدى طلابه.	2.79	1.05	4	13	منخفضة
18	يبيّن أهميّة تحليل وتصنيف البيانات في تطبيقات وبرامج وأدوات الحاسب والاستفادة منها.	2.91	0.94	3	10	متوسطة

ومن خلال الجدول رقم (6) يمكن ملاحظة أن عبارة واحدة كانت درجة امتلاك معلمي الحاسب لها "عالية جداً" بمتوسط حسابي بلغ 3.6، وهي التي تمثل المعيار التاسع" يعرف أهم تطبيقات الحاسب الآلي الشائعة ومهارات صيانته"، ولعله بسبب الحاجة المستمرة للتعامل مع الحاسب وتطبيقاتها في مجال العمل في معمل الحاسب الآلي وعند الاستخدام الشخصي لكل من المعلم والمشرف، إضافة إلى أن أغلب ما يقدم من دورات تدريبية في مراكز التدريب وما يتم توفيره في أثناء تأمين معامل الحاسب يرتكز على هذه التطبيقات والصيانة، إذ إن معلم الحاسب يتولى غالباً صيانة معمله نظرًا لعدم توفر فني متخصص في المدارس، في حين كانت أربعة معايير ذات درجة امتلاك "عالية"، إذ تتراوح بين(3.21– 3.40)، وأرقام المعايير حسب المتوسط الحسابي هي تنازلياً(8,13,14,4,11)، وهي المحاور التي ترتبط بالقضايا الأساسيّة في محتوى الحاسب الآلي وعلاقة الحاسب بالمجتمع، ومعرفة المناهج الحالية للحاسب في التعليم العام وأنظمة التدريس وتعليماته، وطرق تدريس منهج الحاسب الآلي نظرياً وعملياً، ومعرفة نظم التشغيل. ولعل ارتفاع الامتلاك يبرره المزاولة المستمرة لها في تدريسهم لمقررات الحاسب الآلي، واطلاعهم المستمر على المناهج، وتركيز الكثير من الدورات التدريبية المقدمة لهم على هذه المجالات في حين تظهر النتائج انخفاضاً في درجة تملك معلمي الحاسب لعدد من المعايير بلغت ستة محاور، وأرقام المحاور حسب المتوسط الحسابي تنازليًا (2,5,1,12,15,17) إذ تتراوح المتوسطات الحسابية بين (2.79– 2.02)، فالمعيار الثاني حقق متوسطاً حسابيًا بلغ متوسطه (2.02) وهي درجة امتلاك منخفضة، ولعل المبرر لهذا الانخفاض هو عدم مزاولتهم لها في تدريسهم نظراً لعدم تضمين المقررات لها، وقلة البرامج التدريبية ذات العلاقة، إضافة إلى قِدم العهد بها لارتباطها بدراستهم لها في المرحلة الجامعية.

جدول6

استجابات العينة للمجالات حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيبها ودرجة الامتلاك

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	الحساب و الرياضيات	2.34	0.76	7	منخفضة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
2	هندسة الحاسب	3.12	0.59	2	متوسطة
3	علوم الحاسب	2.99	0.58	4	متوسطة
4	تطبيقات الحاسب	3.30	0.56	1	عالية
5	الحاسب والتعليم	2.75	0.85	6	منخفضة
6	استراتيجيات التدريس	2.94	0.74	5	متوسطة
7	الحاسب والمنهج	3.09	0.71	3	متوسطة
	الأداة كاملة	**2.89**	**0.56**	**متوسطة**	

ومن خلال الجدول رقم (6) يمكن ملاحظة عدم وجود أي مجال بدرجة عالية جداً، كما يمكن ملاحظة وجود مجال واحد كانت درجة امتلاك معلمي الحاسب للمعايير المهنية فيه "عالية " بمتوسط حسابي بلغ (3.3)، وهو الذي يمثل المجال الرابع" تطبيقات الحاسب"، ولعله بسبب تضمن مقررات الحاسب الآلي في التعليم لهذه التطبيقات، واستخدام المعلمين لها في تعليمهم، في حين كانت أربعة مجالات ذات درجة امتلاك "متوسطة"، إذ تتراوح بين (3.12– 2.94)، وأرقام المجالات حسب المتوسط الحسابي تنازلياً هي (6,3,7,2)، كما يتضح من الجدول رقم (5) أن مجالين كانت درجة امتلاك المعايير المهنية "منخفضة"، فقد كان المتوسط الحسابي(2.34) للمجال الأول (الحاسب والرياضيات)، ولعل عدم الممارسة، وعدم توفر التدريب، وقناعة بعضهم بعدم أهميتها لهم في الفترة الحالية، في حين كانت درجة الامتلاك منخفضة للمجال الخامس بمتوسط حسابي بلغ (2.75)، ويمكن تفسير ذلك بتضمن هذا المجال للعديد من المواضيع الحديثة في توظيف التقنية في التعليم والتعلم الإلكتروني وأنظمة إدارة التعلم والمكتبات الرقمية، وهي من المواضيع التي لم تتضمنها برامج إعداد معلمي الحاسب الآلي في الفترة السابقة. كما يمكن ملاحظة أن درجة امتلاك معلمي الحاسب للمعايير المهنية للأداة كاملة، كانت "متوسطة" بمتوسط حسابي بلغ (2.89)، وهي تتوافق مع ما توصل له الدرايسة (2014) والسلامات والشهري (2016)، والحاسري (2013)، في حين أكد الطراونة(2015)و خضر و أبوحليقة (2016) على امتلاك العينة للمعايير، واقتصر ربايعة وزكارنة (2016) امتلاك المعلمين للمعايير دون المشرفين، في حين توصل الزهراني(2008) إلى وجود ضعف في توافر المعايير المهنية الكلي لدى معلمي الرياضيات، وأشارت المطيري(2014) إلى عدم تحقق الحد الأدنى من الكفاية في المعايير لمعلمات الحاسب، ورغم أن النتيجة متقاربة إلى حد ما لكن الفرق قد يكون بسبب أن هذه الدراسة من وجهة نظرهم.

وفي هذا الجزء سيتم عرض النتائج ومناقشتها للإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى في درجة امتلاك معلمي ومشرفي الحاسب للمعايير المهنية في تخصصهم كاملًا، وهل تعزى هذه الفروق إلى متغيرات الدراسة (المعدل، نوع الجنس، الخبرة، العمل)؟

جدول 7

تحليل التباين الآحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق في مجالات الدراسة وفقاً لمتغير المعدل.

مجالات الدراسة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحساب والرياضيات	بين المجموع	3.710	3	1.237	2.181	.091
	داخل المجموع	114.544	202	.567		
	المجموع	118.255	205			

مجالات الدراسة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
هندسة الحاسب	بين المجموع	1.518	3	.506	1.465	.225
	داخل المجموع	69.731	202	.345		
	المجموع	71.249	205			
علوم الحاسب	بين المجموع	1.179	3	.393	1.168	.323
	داخل المجموع	67.956	202	.336		
	المجموع	69.135	205			
تطبيقات الحاسب	بين المجموع	1.205	3	.402	1.307	.273
	داخل المجموع	62.055	202	.307		
	المجموع	63.260	205			
الحاسب والتعليم	بين المجموع	3.896	3	1.299	1.825	.144
	داخل المجموع	143.767	202	.712		
	المجموع	147.663	205			
استراتيجيات التدريس	بين المجموع	3.132	3	1.044	1.918	.128
	داخل المجموع	109.913	202	.544		
	المجموع	113.045	205			
الحاسب والمنهج	بين المجموع	2.644	3	.881	1.752	.158
	داخل المجموع	101.606	202	.503		
	المجموع	104.250	205			
جميع المجالات	بين المجموع	1.556	3	.519	1.683	.172
	داخل المجموع	62.253	202	.308		
	المجموع	63.809	205			

يتبيَّن من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك معلمي الحاسب للمعايير المهنية للمجالات مجتمعة، وعند مستوى كل مجال وفقاً لمتغير المعدل، إذ جاءت جميع قيم (ف) غير دالة، وهذا يدل على أن اختلاف المعدل لايؤثر على استجابة أفراد العينة في امتلاك المعايير المهنية، و لعل حداثة تدريس الحاسب مقارنة بالمقررات الأخرى، كما أن غالبية معدل عينة الدراسة كان مرتفعاً، إذ إن من حصل على تقدير ممتاز و جيد جدًا يمثل(72.8%) من أفراد العينة.

جدول 8

نتائج الفروق بين إجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

المعيار	الجنس	عدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	مستوى الدلالة
الحساب و الرياضيات	ذكر	64	2.4263	.73134	.065	.800
	أنثى	142	2.3082	.77159		
هندسة الحاسب	ذكر	64	3.2910	.44658	3.124	.079
	أنثى	142	3.0467	.63049		
علوم الحاسب	ذكر	64	3.1767	.45511	2.898	.090
	أنثى	142	2.9031	.61184		
تطبيقات الحاسب	ذكر	64	3.5310	.37492	6.016	.015

	أنثى	142	3.2027	.59341	
الحاسب والتعليم	ذكر	64	3.1433	.70199	.552	.458
	أنثى	142	2.5727	.85160	
استراتيجيات التدريس	ذكر	64	3.1570	.61321	2.300	.131
	أنثى	142	2.8462	.77686	
الحاسب والمنهج	ذكر	64	3.2763	.62254	.355	.552
	أنثى	142	2.9998	.73639	
جميع المجالات	ذكر	64	3.0695	.45778	1.447	.230
	أنثى	142	2.8101	.58125	

يتضح من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في امتلاكهم للمعايير المهنية لمعلمي الحاسب للأداة كاملة وهي تخالف ما توصل له ربايعة و زكارنة (2016) بوجود فروق ولصالح الإناث، وكذلك لجميع المجالات باستثناء مجال تطبيقات الحاسب إذ يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث لصالح الذكور، كون المتوسط الحسابي للذكور أكبر من المتوسط الحسابي للإناث، ويمكن تفسير هذا الفرق ولصالح الذكور بوجود تجهيزات في مدارس البنين مناسبة، وسهولة تواصل المعلمين وتنقلاتهم للاستفادة من التقنيات.

جدول 9

تحليل التباين الآحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق في مجالات الدراسة وفقاً لمتغير العمل

مجالات الدراسة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحساب والرياضيات	بين المجموع	7.028	2	3.514	6.413	.002
	داخل المجموع	111.227	203	.548		
	المجموع	118.255	205			
هندسة الحاسب	بين المجموع	4.702	2	2.351	7.172	.001
	داخل المجموع	66.547	203	.328		
	المجموع	71.249	205			
علوم الحاسب	بين المجموع	3.912	2	1.956	6.088	.003
	داخل المجموع	65.223	203	.321		
	المجموع	69.135	205			
تطبيقات الحاسب	بين المجموع	2.340	2	1.170	3.899	.022
	داخل المجموع	60.920	203	.300		
	المجموع	63.260	205			
الحاسب والتعليم	بين المجموع	8.596	2	4.298	6.274	.002
	داخل المجموع	139.067	203	.685		
	المجموع	147.663	205			
استراتيجيات التدريس	بين المجموع	4.000	2	2.000	3.723	.026
	داخل المجموع	109.045	203	.537		
	المجموع	113.045	205			
الحاسب والمنهج	بين المجموع	3.564	2	1.782	3.592	.029

مجالات الدراسة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	داخل المجموع	100.686	203	.496		
	المجموع	104.250	205			
جميع المجالات	بين المجموع	4.266	2	2.133	7.273	.001
	داخل المجموع	59.543	203	.293		
	المجموع	63.809	205			

يتضح من الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات امتلاك معلمي الحاسب للمعايير المهنية تبعاً لمتغير طبيعة العمل (معلم ومشرف) لأفراد العينة، وذلك للمجالات مجتمعة، وعند مستوى كل مجال، وباستخدام اختبار شيفيه أظهر أن التغير لصالح المشرفين التربويين، وهي تخالف ما توصل له ربايعة وزكارنة (2016) بوجود فروق لصالح المعلمين، ولعل ذلك بسبب تمكن المشرفين من تطوير أنفسهم، وأن اختيار المشرفين كان بعناية أو وفق شروط مناسبة، إضافة إلى سهولة مشاركتهم في الأنشطة والفعاليات والمؤتمرات مقارنة بالمعلمين الذين يثقل عاهلهم الأعباء الدراسية.

جدول10

تحليل التباين الآحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق في مجالات الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة

مجالات الدراسة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحساب و الرياضيات	بين المجموع	3.140	2	1.570	2.768	.065
	داخل المجموع	115.115	203	.567		
	المجموع	118.255	205			
هندسة الحاسب	بين المجموع	.447	2	.224	.641	.528
	داخل المجموع	70.802	203	.349		
	المجموع	71.249	205			
علوم الحاسب	بين المجموع	.153	2	.077	.226	.798
	داخل المجموع	68.981	203	.340		
	المجموع	69.135	205			
تطبيقات الحاسب	بين المجموع	1.599	2	.800	2.633	.074
	داخل المجموع	61.660	203	.304		
	المجموع	63.260	205			
الحاسب والتعليم	بين المجموع	3.733	2	1.866	2.632	.074
	داخل المجموع	143.930	203	.709		
	المجموع	147.663	205			
استراتيجيات التدريس	بين المجموع	3.275	2	1.637	3.028	.051
	داخل المجموع	109.770	203	.541		
	المجموع	113.045	205			
الحاسب والمنهج	بين المجموع	2.024	2	1.012	2.010	.137
	داخل المجموع	102.226	203	.504		
	المجموع	104.250	205			
جميع المجالات	بين المجموع	.318	2	.159	.509	.602
	داخل المجموع	63.491	203	.313		
	المجموع	63.809	205			

يتبيَّن من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك معلمي الحاسب للمعايير المهنية للمجالات مجتمعة، وعند مستوى كل مجال وفقاً للخبرة (أقل من 3 سنوات، بين 3–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، إذ جاءت جميع قيم (ف) غير دالة، وهذا يدل على أن اختلاف الخبرة لايؤثر على استجابتهم في امتلاك المعايير المهنية، ولعل هذا يسبب طبيعة التخصص وأنه متجدد.

أبرز النتائج والتوصيات والاقتراحات

وفي ضوء ما سبق، توصل الباحث إلى عدد من التوصيات والاقتراحات، من أهمها:

- تقديم برامج توعوية عن المعايير المهنية لمعلمي الحاسب، ممن هم على رأس الخدمة.
- العمل على تطوير برامج إعداد معلمي الحاسب، بشكل مستمر يتوافق مع التطورات والمستجدات الحديثة، ليتمكن المعلم من أداء مهامه بشكل مناسب.
- إجراء المزيد من الدراسات والتطوير للمعايير المهنية لمعلمي الحاسب الآلي.
- أهمية التدريب المستمر لمعلمي الحاسب، بتفريغهم لدورات مشابهة لدورات مديري المدارس والمناهج وغيرها المعمول به في وزارة التعليم، ولمدة فصل دراسي في إحدى الجامعات، كل خمس سنوات لمواكبة التسارع التقني.

المراجع

تيغزة، أمحمد.، وعبدالفتاح، فيصل، والتركي، عثمان، و السعدوي، عبدالله. (2016). الممارسات التقويمية لمعلمي العلوم بمرحلة التعليم المتوسط في ضوء تصنيف الأداء حسب الاختبارات الدولية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية – سلطنة عمان، 9*(1)، 160 - 178.

الحاسرى، أيمن.(2013). درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية فى المدينة المنورة لكفايات تكنولوجيا التعليم واحتياجاتهم التدريبية.*المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، السعودية، 2 ،139 - 121.

الحربي، مشعان. (2015). واقع برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بجامعة الملك سعود في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين. *رسالة التربية وعلم النفس* –السعودية. 51، 91.-105.

خضر، غازي، و أبو خليفة، ابتسام. (2016). درجة تحقق بعض المعايير المهنية العالمية ومؤشرات أداء خريجي كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية في الأونروا من وجهة نظرهم أنفسهم. *دراسات – العلوم التربوية* –الأردن، م43، ملحق ،729-711.

الدرايسة، عبد الله. (2014). درجة التزام معلمي العلوم بالمعايير المهنية للمعلمين في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة الخليل للبحوث: العلوم الإنسانية: 9*(2)، 139-163.

الدهان، حسن، و العامري، سعيد. (2008). المعايير التربوية: دراسة وصفية. *العلوم التربوية –مصر، 16*(4) ، 308 - 338.

الرديسي، سمير. (2013). المعايير المهنية للتدريس وضرورتها للتعليم في السودان. *مجلة كلية التربية – السودان، م5*(7)، 11 - 52.

رصرص، حسن. (2013). تصور مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات بمدارس غزة في ضوء المعايير المهنية المعاصرة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* – شؤون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين، 21(3)، 353 - 376.

الزبيدي، عبد القوي. (2011). بعض تجارب العالم في اختبارات قبول المعلمين. *مجلة التطوير التربوي* – سلطنة عمان. 67، 50-53.

الزهراني، محمد. (2008). *واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الشرعي، بلقيس. (2009). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*،4، 1-50.

الشهري، خالد، و السلامات، محمد (2016). مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 2*، 110 - 138.

الطراونة، محمد. (2015). الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين. *دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، م42(3)، 807-819.

العرفج، عبدالإله. (2012). الرضا الوظيفي للمعلمين المختصين في الحاسب الآلي بمدارس التعليم العام (بنين) في محافظة الأحساء. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.4*(1)، 242-292.

فخرو، عائشة ، والمالكي، بدرية، والأكرف، مباركة.(2013). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إعداد أدوات تقييم مخرجات التعلم في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بدولة قطر. *المجلة التربوية –الكويت، 27*(106)، 123 – 181.

المحمدي، نجوى. (2013). دراسة توعوية لواقع استخدام معلمات و مشرفات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتقنيات و الحاسب الآلي في ضوء معايير الإنكيت للجودة الشاملة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات –مصر، 16*(4) ، 62 - 111.

محمود، صابر ، و أحمد، مختار ، و عبدالحميد، أماني. (2015). أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح على تنمية بعض المهارات التدريبية لدى معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية أثناء الخدمة. *مجلة كلية التربية - عين شمس– مصر. 39*(3)، 15–46.

المحيسن، إبراهيم عبدالله .(2003). تعليم المعلوماتية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية: أين نحن الآن ؟ وأين يجب أن نتجه؟: نظرة دولية مقارنة. *مجلة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 15*(3).

المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي. (1434هـ). *معايير معلمي الحاسب الآلي، الرياض*، مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي. (1436هـ). *إطار المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، الرياض*، مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

المطيري، نورة مشعان. (2014). *تقييم الأداء التدريسي لمعلمة الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجمعية العالمية للتقنية في التعليم* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

Alarfaj, Abdul. (2012). Job satisfaction for teachers specialized in Computer public schools (boys) in Al-Ahsa district. Umm Al-Qura University *Journal of Educational and Psychological Sciences*. 4(1) 242-292.

Aldahan, Hasan, & al-Amiri, Saeed. (2008). Educational standards: a descriptive study. *Egypt Educational Sciences*, *16*(4), 308 to 338.

Aldraash, Abdullah S. (2014). The degree of commitment to science teachers' professional standards for teachers in light of some variables. *Hebron University Research Magazine: Humanities. 9*(2),139-163.

Alhacry, Ayman. (2013). Degree possession of Teachers of English language secondary school in the city of Medina to Kviac educational technology and their training needs. *Arab Journal of Educational and Social Studies*, Saudi Arabia, 2121 - 139.

Alharbi, Mishan. (2015). The reality of preparing teachers of physical education at King Saud University program in the light of national professional standards for teachers. *Journal of Education and Psychology*. KSA. 51, 91 -105.

Almohammadi, Najwa. (2013). Study awareness of the reality of the use of teachers and supervisors in middle school math techniques and computer NCAT in light of the standards of TQM in Saudi Arabia. *Journal of Mathematics Educations -Egypt, 16*(4), 62-111.

Almuhaisin, Ibrahim A. (2003). IT education in public education in the Kingdom of Saudi Arabia: Where are we now? And where should we go?: An international outlook compared. *Journal of Educational Sciences and Islamic Studies*, King Saud University,15(3).

Al-Mutairi, Nora M. (2014). *Teaching performance evaluation of the teacher computer intermediate stage in the light of the World Society for Technology in Education Standards* (Master unpublished). ALqassim University, Alqassim.

Alredaisi, Samir M. (2013). Professional standards for teaching and necessity of education in Sudan. Journal of the Faculty of Education - Sudan,5(7), 11 - 52.

Alshrai, Balqis. (2009). An evaluation study of the program of teacher Faculty of Education, Sultan Qaboos University, according to the accreditation standards requirements. *Arab Journal to ensure the quality of university education*, *4*, 1-50.

Alshri, Khalid, & Salamat, Mohammad K. (2016). Performance of science teachers in primary education level in the light of the professional standards of the Saudi teacher. *Journal of the Union of Arab Universities and Educational Psychology*, *2*, 110-138.

Altarawneh, Mohammed H. (2015). Teaching skills possessed by school students cooperating teacher trainees from the standpoint of cooperating teachers. Educational Science Studies, *University of Jordan, 42*(3), 807-819.

Alzahrani, Mohammed. (2008). *The reality of a high school math teacher performance in light of contemporary professional standards in relation to recovery of their students*, Ph.D. thesis is published, the College of Education, Umm Al Qura University, Saudi Arabia.

Al-Zubaidi, Abdulgawi S. (2011). Some experiences in the world to accept the teacher tests. *Journal of Educational Development – Oman, 10*(67), 50-53.

Celik, S. (2011). Characteristics and Competencies for Teacher Educators: Addressing the Need for Improved Professional Standards in Turkey. Australian *Journal of Teacher Education*, *36*(4).

Fakhro, Aisha, al-Maliki, Badria, & Akraf, Blessing. (2013). A proposal for the development of the skills of an assessment of learning outcomes tools training program in the light of professional standards for teachers in Qatar. *Kuwait. Educational Journal, 27*(106), 123-181.

Kabakci, Isil Y. (2011). *An Evaluative Case Study on Professional Competency of Preservice Information Technology Teachers*. TOJET – July 2011, 10(3).

Khader, Ghazi, & Abu Khalifa, Ibtisam. (2016). The degree of some of the global professional standards and performance indicators achieved graduates of the Faculty of Educational Sciences and Arts University in UNRWA, in their view themselves. Studies - *the educational-Jordan Science*, *43*, 711-729.

Liakopoulou, Maria. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's

scientific research and graduate studies at the Islamic University - Gaza - Palestine, 21(3), 353-376.

The National Center for Assessment in Higher Education. (1434 AH). *Computer teacher standards*, Riyadh, King Abdullah bin Abdulaziz project for the development of public education.

The National Center for Assessment in Higher Education. (1436 AH). *Framework of professional standards for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia*, Riyadh, King Abdullah bin Abdulaziz project for the development of public education.

Tiggsh, Mohammed, Abdel Fattah, Faisal, Turki, Osman, & Sadoai, Abdullah. (2015). Science Teachers stage intermediate education orthodontic practices in light of the performance rating by international tests. *Journal of Educational and Psychological Studies - Oman, 9*(1), 160-178.

effectiveness?. *International Journal of Humanities and Social Science* V1 No. 21 [Special Issue - December 2011].

Lim, Cher Ping, Yan, Hanbing & Xiong, Xibei. (2015). Development of pre-service teachers' information and communication technology (ICT) in education competencies in a mainland Chinese university. *Educational Media International, 52*(1), 15-32.

Mahmoud, Sabir H, Ahmed, Mukhtar & Abdulhamid, Amani. (2015). The effect of using the proposed training program on the development of some of the training skills of computer teachers in middle school during the service. *Journal of the Faculty of Education - Ain Shams –Egypt, 39*(3), 15-46.

Rasras, Hassan Rashad. (2013). Imagine a proposal to improve the performance of math teachers in schools Strip in light of contemporary professional standards. The Islamic University of *Educational and Psychological Studies Journal - the affairs of*

Computer science teachers' possession of the National professional standards in computer science

Ahmad Almassaad

College of Education – King Saud University
Saudi Arabia

Submitted 30-01-2016 and Accepted on 21-03-2017

Abstract: This study aimed to identify the level of computer science teachers' possession of the national professional standards in computer science according to their perspective. It also explored the opinions of the study sample according to the variables of grade point average (GPA), gender, experience and nature of work. The validity and reliability of the questionnaire were verified, and all standards were of a high degree of constancy. The researcher has prepared a questionnaire of 89 paragraph divided into 18 standards and 7 areas and applied to a sample of (206) teachers and educational supervisors of Computer Science. The finding of the study uncovered that computer science teachers' possession of professional standards in computer science was moderate, while possessing the standard (knowledge of the most important and common applications of computer and maintenance skills) was very high. The findings also showed no statistically significant differences (0.05) in averages that can be related to the rate of experience and gender variable, while there are differences for the nature of the work variable in favor of supervisors. The researcher, according to the mentioned findings of the study, has made some recommendations and proposals, including: the importance of acquainting the computer science teachers with the professional standards of computer science, provide short and long term training programs on continuous basis due to the rapid development in the area, and to develop programs to prepare them.

Key words: Professional standards, professional standards for computer science teachers.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)

نموذج عضوية

[ ] عضو جديد [ ] عضوية عاملة [ ] تجديد [ ] عضوية منتسب

أولاً: بيانات العضو

الاسم: ---------- رقم الهوية: ----------

الدرجة العلمية: [ ] بكالوريوس [ ] ماجستير [ ] دكتوراه

التخصص العام: ---------- التخصص الدقيق: ----------

الوظيفة: ---------- جهة العمل: ----------

عنوان المراسلة: ص. ب. ---------- المدينة: ----------

الرمز البريدي: ---------- البريد الإلكتروني: ----------

هاتف عمل: ---------- جوال: ----------

مجالات الإسهام في أعمال الجمعية: ----------

العضوية في جمعيات أخرى: ----------

عدد سنوات الاشتراك: ---------- المبلغ المدفوع : ----------

[ ] نقداً [ ] إيداع مباشر / حوالة بتاريخ/ [ ] شيك

رسوم عضوية المنتسب (الطلاب):	١٠٠ ريال للعام الواحد	٣٧٥ ريالاً لخمسة أعوام (بعد الخصم)
رسوم عضوية العاملة (غير الطلاب):	١٥٠ ريال للعام الواحد	٥٦٠ ريالاً لخمسة أعوام (بعد الخصم)

ثانياً: تسدد الرسوم [ ] نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود – كلية التربية – مبنى رقم (١٥) الدور الثاني.

[ ] إرسال حوالة.

[ ] إيداع المبلغ في حساب الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مصرف الراجحي) SA ٩٧٨٠٠٠٠٥٨٢٦٠٨٠١٠٢١١٩٩٩.

[ ] شيك.

[ ] تسديد الرسوم في فرع الجمعية .....

الاسم: ----------

التوقيع: ----------

التاريخ: ----------

ثالثاً: استعمال الجمعية:
تم التحقق من استكمال تسديد رسوم العضوية حسب ما أشير إليه أعلاه.
الموظف المختص:

ص. ب ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١ هاتف: ٤٦٧٤٦٦٣ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤
http://gesten.ksu.edu.sa - gesten@ksu.edu.sa

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

١. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالميا.

٢. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.

٣. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.

٤. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.

٥. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.

٦. تصدر الدورية أربع مرات في العام، الاصدار الأول خلال شهر سبتمبر، والثاني خلال شهر ديسمبر والثالث خلال شهر مارس، والرابع خلال شهر يونية.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

١. تأسيس فكر تربوي ونفسي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.

٢. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم بصفة عامة.

٣. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.

٤. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

١. نشر الدورية الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.

٢. نشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى.

٣. الحد الأعلى لعدد صفحات البحث ثلاثون صفحة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.

٤. إرفاق نسخة من البحث المراد نشره مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.

٥. الالتزام بنظام APA في الكتابة والتوثيق.

٦. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية او الانجليزية.

٧. يزود الباحث بعشرين مستله من بحثه وخمس نسخ من الدورية التي ينشر فيها بحثه.

٨. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، أو رفضه.

٩. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكّمين.

١٠. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.

١١. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الجامعي فقط (من شهر اغسطس حتى نهاية شهر ابريل من كل عام).

رابعاً: التحكيم:

١. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.

٢. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.

٣. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.

٤. تصرف مكافأة رمزية لكل محكم.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:

١. رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.

٢. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.

٣. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.

٤. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.

٥. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.

٦. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.

٧. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.

٨. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.

٩. استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.

١٠. التنسيق مع الناشر.

١١. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com