



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة طيبة

مجلة جامعة طيبة

للعلوم التربوية ES

مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية - المجلد (٩) - العدد (١) - يونيو ٢٠١٤م

TAIBAH JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCE



الرقم المعياري الدولي ISSN
1658 - 3663

مجلة علمية محكمة

مجلة

جامعة طيبة للعلوم التربوية

مجلة علمية متخصصة محكمة

تعني بنشر البحوث والدراسات التربوية

تصدر عن

كلية التربية، جامعة طيبة

المجلد (9) التاسع – العدد (1)

شعبان (1435هـ) – يونيو (2014م)

رقم الإيداع

1428/3613

الرقم المعياري الدولي
(ISSN)

1658-3663

مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ.د. محمد بن شحات الخطيب
عميد كلية التربية

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د. محروس بن أحمد الغبان جامعة طيبة	أ.د. علي بن سعد القرني جامعة الملك سعود
أ.د. حاسن بن رافع الشهري جامعة طيبة	أ.د. خالد بن محمد الفوارس الجامعة الأردنية
أ.د. خليل بن إبراهيم شبر جامعة البحرين	أ.د. محمد ضياء الدين زاهر جامعة عين شمس
أ.د. عبد الله بن محمد الشيخ جامعة الكويت	أ.د. فهد بن سليمان الشايع جامعة الملك سعود

د. سعود بن عيد العنزي
جامعة تبوك

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أمين الهيئة الاستشارية

د. علي بن محمد زهيد الغامدي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. محمد شمس الدين زين العابدين	أ.د. حسن بن مصطفى عبد المعطي
أ.د. أحمد بن مصطفى بني عطا	د. علي بن ناصر آل مقبل
د. جمال بن سليمان عطية سليمان	د. بسام عمر ذياب غانم

مدير التحرير

د. بسام عمر ذياب غانم

مستشار التحرير

جمال بن فواز العمري

المراجعة اللغوية

أ.د. أحمد بن محمد القرشي أ.د. علي بن عبدالله القرني
د. عصام بن عبد الله النجار

سكرتير التحرير التنفيذي

أ. أحمد بن قاري نور محمد

نبذة عن المجلة

تأسست في جامعة طيبة عام 1425هـ، 2005م، كامتداد لمجلة العلوم التربوية الصادرة عام 1408هـ 1987م عن كلية التربية فرع جامعة الملك عبد العزيز قبل اندماج فرع جامعتي الملك عبد العزيز والإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ بمرسوم ملكي في جامعة طيبة عام 1424هـ 2004م، وهي مجلة فصلية، تخصصية، محكمة، تصدر عن كلية التربية؛ ومجلس النشر العلمي بجامعة طيبة.

وتهدف إلى دعم الفكر في علوم التربية، ودراسة مشكلاته التربوية؛ مع وضع التوصيات المقترحة لحلها، وتوفير المجال العلمي المميز؛ لنشر البحوث التربوية الأصيلة.

وتعنى بنشر البحوث التربوية الأصيلة، سواء النظرية أو التطبيقية الميدانية المهنية، وكذا تقارير المؤتمرات التربوية المحلية والعربية والعالمية، ومراجعات الكتب التربوية الحديثة، ونشر ملخصات الرسائل الجامعية الهادفة. وهي موجهة للمشتغلين بالحقل التربوي من أكاديميين ومدرسين وإداريين وصناع قرار وأهل الاختصاص. وتقبل البحوث للنشر باللغتين العربية والانجليزية.

وتصدر مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية (2) مرتين في العام؛ كمجلة (نصف سنوية)، ونطمح المجلة، مع وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي في صدورها (3) ثلاث مرات في العام؛ بدأ من عام 2015م، ويتم توزيعها من خلال الإهداء، ونظام الاشتراك، ومعارض الكتب التي تشارك فيها الجامعة.

الرؤية

أن تكون مجلة علمية، ذات ريادة في مجال الأبحاث العلمية المحكمة في الدراسات التربوية، لتكون ضمن أشهر قواعد وبيانات المؤسسات والجمعيات العلمية العالمية.

الرسالة

نشر الأبحاث العلمية المحكمة في المجالات التربوية والنفسية، وفق المعايير المهنية العالمية، لقبول ونشر الأبحاث.

الأهداف

- نشر الأبحاث المحكمة الرصينة التي تسهم في تقدم وتطوير المجتمعات،
- تلبية حاجة الباحثين محلياً، وإقليمياً، وعالمياً لنشر الأبحاث التربوية باللغتين العربية والانجليزية،
- المساهمة في إيجاد مرجعية علمية محكمة، في مجال الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،
- أن تكون مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ضمن المجلات العلمية المصنفة عالمياً ISI في العلوم التربوية.

المراسلات:

"مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية"

رئيس هيئة التحرير
جامعة طيبة - (المبنى الدائري)
المدينة المنورة - المملكة العربية السعودية
ص.ب (30003)
هاتف (00966-14-8618888)

تحويلات:

رئيس هيئة التحرير (5366)
سكرتير التحرير التنفيذي (5365)
مدير مكتب رئيس هيئة التحرير (5364)
فاكس مباشر (00966-14-8473537)

البريد الإلكتروني: jtues@taibahu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: <http://www.taibahu.edu.sa>

شروط وقواعد النشر في مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية

مجلة العلوم التربوية، مجلة علمية محكمة، تصدر عن جامعة طيبة، وتهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة، في مجال العلوم التربوية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

وتقوم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات العلمية، التي لم يسبق نشرها، وتقبل للنشر بالعربية والانجليزية، وتشمل: البحوث الأصلية، التطبيقية والنظرية، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، ومستخلصات الرسائل العلمية المميزة؛ الموصى بنشرها.

أولاً: شروط وقواعد النشر في المجلة:

أ. الشروط اللازمة لقبول البحث في المجلة (الشروط الفنية):

1. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة الإلكتروني (<http://www.taibahu.edu.sa>)، وتتم مراسلة المجلة على بريدّها الإلكتروني (jtues@taibahu.edu.sa).
2. يعد الباحث/الباحثون ملخصين للبحث: أحدهما باللغة العربية لا يزيد عدد كلماته على (200) كلمة، والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عدد كلماته على (250) كلمة.
3. يكون في أسفل الصفحة للملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات، تعبر عن محاور البحث بدقة.
4. يجب ألا يتجاوز البحث المقدم للنشر - بأي حال - (8000) ثمانية آلاف كلمة.
5. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: الأعلى والأسفل (4.2) سم، والأيمن والأيسر (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
6. يكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Simplified Arabic) وبحجم (14)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (12)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
7. يكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Simplified Arabic) وبحجم (11)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
8. يلتزم الباحث/الباحثون باستخدام الأرقام العربية (1 - 2 - 3.... Arabic) سواء في متن البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، ولا تقبل الأرقام الهندية، أو غيرها.
9. يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي، وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعته.
10. يجب عدم إيراد اسم الباحث/الباحثين، في متن البحث سواء بشكل صريح، أو بأي إشارة تكشف عن هويته/هويتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم.
11. يضع الباحث/الباحثون صفحة مستقلة عن البحث، يكتب محتوياتها باللغتين العربية والانجليزية، وتتضمن عنوان البحث، واسم الباحث أو الباحثين المشاركين، وتخصصات كل منهم، ودرجاتهم العلمية، والمؤسسة التي ينتمي إليها كل باحث منهم، ثم تتبع هذه الصفحة بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط، متبوعاً بالملخصين العربي، والانجليزي اللذين يكتب كل منهما في صفحة مستقلة، ثم كامل البحث.

ب. القواعد اللازمة لنشر البحث في المجلة (القواعد العلمية):

1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
2. الإسهام في تنمية وتطوير الفكر التربوي وتطبيقاته محلياً أو عربياً أو عالمياً.
3. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث بناء على رأي المحكمين؛ وذلك وفق النموذج المعتمد في المجلة.
4. ينظم البحث وفق التالي:
 - أ. **البحوث التطبيقية:** يورد الباحث/الباحثون مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، يلي ذلك استعراض مشكلته وتساؤلاته، ثم مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءات تنفيذه، والمعالجات الإحصائية أو كيفية تحليل بياناته، ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها.
 - ب. **البحوث النظرية:** يورد الباحث/الباحثون مقدمة يمهّد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختتم بملخص شامل متضمن أهم النتائج التي خلص إليها البحث.
 - ج. **في كلا النوعين من البحوث** توضع قائمة المراجع في نهاية البحث، بإتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة، **أما الدراسات السابقة فتدمج في متن البحث** سواء في المقدمة أو الإطار النظري (بحسب اللازم)، ولا يفرد لها عنواناً مستقلاً بأي حال من الأحوال.
5. ترقم الجداول والأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه، ومصدره - إن وجد - أسفله.
6. الاهتمام بتفسير نتائج البحث طبقاً لواقع المجتمع والعينة والقوى والعوامل التي تؤثر فيها، والمقارنة مع الدراسات السابقة إن وجدت.
7. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة: هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس:
(APA) American Psychological Association-6th Ed
8. يلتزم الباحث/الباحثون بتوثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية، وفقاً للنظام التالي:
 - أ. توضع قائمة بالمراجع العربية في نهاية البحث، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
 - ب. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الأجنبية، متضمنة المراجع العربية التي تمت ترجمتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
 - ج. إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

وفيما يلي مثال على ترجمة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (1991م) تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، 3 (1)، 143-170.

AL-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabic (in Arabic). Journal of king Saud University- Educational Sciences, 3 (1), 143-170.

9. كتابة المصطلحات أو الأسماء الأجنبية الأصلية بجوار المكتوب بالعربية، ومثال ذلك: جامعة منيسوتا Minnesota، وفي دراسة كويو (Kubow, 1997)، حكومة توكوجاوا Tokogawa، في مدينة سانت إتيان Saint-Étienne، اليونسيف UNICEF.

ثانياً: حقوق المجلة والباحث/الباحثين (الحقوق الإجرائية):

1. إرسال البحث حسب الشروط الفنية بصيغة (ورد)، وبصيغة (pdf)، مع سيرة ذاتية للباحث/الباحثين، إن كانت مراسلته المجلة هي الأولى له/م.
2. تقوم هيئة التحرير بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر.
3. تؤول كل حقوق النشر للمجلة في حالة قبول البحث للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
4. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات النشر للأبحاث المقدمة للمجلة حسب معاييرها، وترتب البحوث عند النشر وفقاً لاعتبارات فنية.
5. تحتفظ المجلة بحقوقها في أن تختزل أو تعيد صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
6. البحوث غير المقبولة للنشر بناء على تقارير المحكمين يبلغ أصحابها دون إبداء الأسباب.
7. يُهدى إلى الباحث/الباحثين (2) نسختين من العدد المنشور فيه البحث، و(20) عشرون مستله منه، و(2) نسختين (CD).

المحتويات

الصفحة	عنوان البحث	الباحث / الباحثون
س	أ.د. محمد بن شحات الخطيب	❖ افتتاحية العدد
ف	د. علي بن محمد زهيد الغامدي	❖ كلمة هيئة التحرير
		❖ البحوث العلمية باللغة العربية
1	المواهب والقدرات الخاصة لدى ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء بعض المتغيرات بمدارس الدمج بمدينة الرياض	نورة إبراهيم السليمان
28	فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مشاركة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في تنفيذ المنهج	راشد بن حسين العبد الكريم أحلام بنت عبد اللطيف الملا
48	العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات	شادية أحمد النثل نشمية عبد الله الحري
70	بناء وتقييم مقياس الخصائص السلوكية للتعرف على الطلاب الموهوبين بجامعة الملك فيصل	يسرى زكي عبود سليم أحمد المصمودي
90	تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن للفئة العمرية من (8-18) سنة على طلبة التعليم العام في محافظات غزة	عطاف محمود أبو غالي نظمي عودة أبو مصطفى
109	أسئلة التقويم الصفّي المخططة الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عُمان في ضوء مجالات التعلم	محمد عبد الكريم العياصره رابعة بنت هلال المقبالية
		❖ البحوث العلمية باللغة الإنجليزية
125	Academic Advising Styles as Perceived by Undergraduate Students in The Hashemite University - Jordan	أيمن أحمد العمري سامر عبد الكريم خصاونة

الافتتاحية

الحمد لله الذي علم بالقلم، وعلم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على الرحمة المهداة، النبي الكريم محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه ... وبعد

إن البحث العلمي والتقدم فيه كما ونوعا هو المجال الحقيقي للتنافس بين الأمم في العصر الحاضر، فالاهتمام بالبحث، والصرف عليه بسخاء، والأخذ بيد الباحثين هو الذي يشجع على المضي قدما في الأعمال البحثية، والابتكار فيها، والتجديد والإبداع في موضوعاتها، كيف لا والعائد من نتائج الأبحاث الجادة والمبتكرة، وتطبيقاتها، قد يفوق كل عائد، فهو نبع لا ينضب، ورافد لا يتوقف عن الجريان، طالما استمر الاهتمام الحقيقي بهذا النوع من الأبحاث ذات الأهداف الحقيقية، والغايات السامية، والموضوعات الواقعية، والمتوافقة مع مستجدات العصر ومستحدثاته.

وقد عملت الدول المتقدمة - وما زالت - على تشجيع إنشاء مؤسسات ومراكز البحث العلمي سواء الحكومية أو الأهلية الخاصة، وركزت على أن يكون من أبرز وظائف وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي في الدولة، الاهتمام بالبحث العلمي وتطويره. وبدورها اعتبرت وزارة التعليم العالي البحث العلمي إحدى الوظائف الرئيسة لعضو هيئة التدريس في الجامعة، إضافة إلى التدريس، وخدمة المجتمع المحلي.

ولما كان من متطلبات الاعتماد الأكاديمي للجامعات وجود المجالات العلمية المحكمة والمصنفة، فقد عملت كل جامعة على وجود هذه المجالات فيها، وحرصت على الاهتمام بنوعيتها، وما ينشر فيها، فهذه المجالات هي الوعاء الحاضن لأعمال أعضاء هيئة التدريس البحثية سواء من داخل الجامعة، أو من خارجها، وعلى مستوى الدولة، أو الدول الأخرى.

أن الباحثين الجادين يحرصون على نشر أبحاثهم العلمية في مجلات محكمة، ومعتمدة لأغراض النشر العلمي، تتمتع بسمعة عالية، وتحظى بالاحترام لجديتها وقوتها العلمية، ومن هنا تتنافس الجامعات في تطوير مجلاتها بشكل مستمر، من خلال العمل على استيفاء شروط البحث العلمي الصحيحة علميا وفنيا، وتلبية معايير المهنية اللازمة، متطلعة أن يكون لمجلاتها مكانة مرموقة في الأوساط الأكاديمية المحلية والمحيطية، وآمل أن تصبح هذه المجالات مصنفة عالميا ضمن سلاسل الفهرسة، أو قواعد البيانات العالمية المعتمدة لدى المؤسسات الأكاديمية، بعد تنفيذها للمعايير الدولية اللازمة لذلك.

ومن البديهيات أن النشر العلمي والوعاء الذي يتم فيه لا ينعكس على الباحث فحسب، بل إنه يؤثر حتى في جامعته التي ينتسب إليها، فالنشر في مجلات عالمية محكمة يعزز من حضور الجامعات دوليا، ويرفع من قيمتها بين مثيلاتها، حيث أصبح من المتعارف عليه ارتباط سمعة الجامعات على المستوى الدولي بكم الأعمال العلمية المنشورة من قبل باحثيها في المجالات العالمية المتقدمة، وعدد مرات إشارات الآخرين إلى أعمال هؤلاء الباحثين، والاستشهاد بها، أو الاقتباس منها، ولعل في هذا ما ينعكس إيجاباً على قيمة الدول التي تنتمي إليها هذه الجامعات.

ومن هنا فإن جامعة طيبة - كأخواتها من الجامعات السعودية - ركزت على البحث العلمي وأولته عنايتها الفائقة، حيث أن في الجامعة أكثر من مجلة علمية محكمة في تخصصات مختلفة، ومنها مجلة طيبة للعلوم التربوية التي تعنى بنشر البحوث العلمية في مجال التربية وعلومها.

إنني ومن خلال موقعي وعملي ومتابعتي للجهود الحثيثة التي تقوم بها هيئة تحرير مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، افخر بتقديم العدد الأول من السنة التاسعة من عمر هذه المجلة بجلته المتجددة، الذي أشرفت عليه ورعته أسرة التحرير الجديدة، التي وضع معالي مدير الجامعة ثقته فيهم فكانوا أهلاً لهذه الثقة.

لقد كنت على اطلاع دائم ومستمر على جهود أعضاء أسرة تحرير المجلة وعلى رأسهم سعادة رئيس هيئة التحرير الدكتور علي بن محمد زهيد الغامدي، لإبراز المجلة التي تليق بسمعة جامعة طيبة، والمدينة التي تحتضنها، وهي المدينة المنورة- زادها الله تشريفاً وتكريماً- التي تم اختيارها كعاصمة للثقافة والعلم في العام 1434 هـ .

إنني على يقين وأنا أرى هذا العدد بمحتوياته، وتصميمه وإخراجه بأن الجهود التي بذلت فيه، وستبذل في الأعداد القادمة بإذن الله تعالى، سيكون لها أكبر الأثر في إحداث نقلة نوعية في هذه المجلة، بأن تكون ضمن المجلات العالمية المرموقة، الأمر الذي تنعكس آثاره الإيجابية على الجامعة، ومنسوبيها، وطلبتها.

كل الشكر والتقدير لأعضاء تحرير المجلة، والعاملين فيها الذين أثبتوا أنهم أسرة واحدة متكاتفة متكاملة، والشكر موصول للباحثين والباحثات الذين شاركوا وشاركوا في تزويد المجلة بدراسات وأبحاث فكرية وتربوية قوية ورزينة ومتجددة، وهنيئاً لنا ولجامعتنا هذا الجهد المبارك.

هذا .. والله من وراء القصد، وهو الموفق والهادي إلى سواء السبيل،،،

عميد كلية التربية

رئيس الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د. محمد بن شحات الخطيب

كلمة هيئة التحرير

ترتبط حركة الإنسان المتجددة وسعيه الدؤوب، نحو الأفضل بإعمال عقله وفكره في البحث والدراسة، وبالإفادة مما تعطيه من إنارة وما تفرزه من استشارة. والبحث العلمي هو وسيلة التطوير وعنوان التقدم لمجتمعات آمنت به، وجامعات دعمت موارده البشرية والمالية، وأوعية نشر ساهمت في الحركة العلمية لوطن يسابق الزمن نحو العالمية .

وقد سعت المجلة منذ صدور قرار إعادة هيئة تحريرها الحالي، إلى تسيير العمل وفق معايير مهنية متميزة، فجميع تعاملات المجلة الكترونية بدءاً من استقبال الأبحاث إلى نهاية التحكيم وفق (16) نموذجاً، سعيّاً منا في دقة وجودة العمل، وحرصت المجلة على البدء نحو العالمية في انتقاء أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة، من البارزين بالخبرة، والتخصص، والتنوع الجغرافي والمكاني.

إننا في مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية نؤمن بأن خروج توصيات علمية للبحوث التربوية على صفحات المجلة، قد يكون واقعياً يمشي، وعملاً يُحتذى، وأمثلاً يُراد. وإذا كنا نسمح لأنفسنا أن ننشرها في الآفاق، فأنا لا نرضى أن تبقى في ظلمات الأدراج والأرفف، حبيسة النور، بعيدة التطبيق، بل حق علينا أن نربط بين الفكر والسلوك، وأن نوظف المعرفة في الواقع، وأن نبني الثقة في اتخاذ القرار والإرادة في التنفيذ.

وقبل أن نستشرف هذا العدد في حُلته الجديدة، لابد أن نرفع أيادي التقدير والعرفان لمؤسس وأول رئيس هيئة تحرير لهذه المجلة عام 2005م في فترتها الأولى الأستاذ الدكتور محروس بن أحمد الغبان وكيل الجامعة حالياً، ولكل الزملاء الذين كان لهم جهد بارز في هذه المجلة في فترته وما أعقبها، كما أشكر وأثمن وقفة عميد كلية التربية الأستاذ الدكتور محمد بن شحات الخطيب في إعادة صدور هذه المجلة في حلتها الجديدة، وكذا المساندة والدعم المُقدر الذي حظينا به من الأستاذ الدكتور حاسن بن رافع الشهري وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث العلمي منذ تسلمنا لمسؤولية وأمانة العمل في رئاسة هيئة تحرير هذه المجلة وحتى هي بين أيديكم. ولعل من بوارد السعد أن حظينا في فترة تسلمنا لهذه الأمانة التشجيع من وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي ممثلة في وكيلها السابق الأستاذ الدكتور ياسر بليله على كريم دعمه ونبيل خُلقه، والحالي الأستاذ الدكتور خالد خوش حال على طيب تعامله وحسن توجيهاته ودعمه، ولن أغفل عن الدعم اللوجستي للمجلس العلمي بالجامعة ممثلاً في أمينيه السابق الأستاذ الدكتور عبدالله الرحيلي، والحالي الأستاذ الدكتور يحيى سنبل وجميع الزملاء في المجلس الذين أيدوا وساندوا ودعموا القائمين على هذه المجلة، فلكل منهم فضل ومنة وتقدير .

وبإطلالة سريعة على محتويات العدد، ركزت المجلة في عددها الجديد على الأبحاث التي استشرفت قواعد وشروط النشر الجديدة، بعناية ساهم فيها أعضاء هيئة التحرير ومحكمو المجلة البارزون في تخصصاتهم، واشتمل العدد على دراسة علمية عن (المواهب والقدرات الخاصة لدى ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء بعض المتغيرات بمدارس الدمج بمدينة الرياض)، ودراسة أخرى عن (فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مشاركة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في تنفيذ المنهج)، ودراسة علمية تناولت (العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات)، ثم دراسة عن (بناء وتقنين مقياس الخصائص السلوكية للتعرف على الطلاب الموهوبين بجامعة الملك فيصل)، ودراسة عن (تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن للغة العمرية من (8-18) سنة على طلبة التعليم العام في محافظات غزة)،

وجاءت الدراسة الأخيرة في قسم اللغة العربية عن (أسئلة التقويم الصفّي المخططة الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عُمان في ضوء مجالات التعلّم)، أما الدراسة باللغة الانجليزية فتناولت موضوع:

(Academic advising styles as perceived by undergraduate students in the Hashemite University- Jordan).

وقبل الختام، كمسك للكلام، لا بد أن نثمن قدراً لمعالي مدير الجامعة الدكتور عدنان المزروع وقفاته الجلية في دعمنا، كمنظومة نشر تسابق الزمن نحو العالمية، نعم؛ هذه هي (مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية) تقف بشموخ مع شقيقاتها الثلاث لترسم ملامح أوعية النشر في هذه الجامعة الفتية، وتستبشر بميلاد مجلات علمية أخرى في هذه الفترة الندية؛ من الاهتمام بالبحث العلمي دعماً ورعاية من وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي الأستاذ الدكتور خالد خوش حال، لإيمانه بأهمية ومكانة البحث العلمي في الجامعات وتعدد أوعيته ورصانتها.

ومن خلال (هذا) العدد الجديد، سنتضح سياسة المجلة، نحو الجودة، والتميز – بأذن الله – من خلال مراحل النشر العلمي، ومرجعية الاستفادة العالمية من الأبحاث والدراسات، للمضي نحو تصنيف المجلة ضمن قوائم النشر للمجلات العلمية (ISI).

بالنيابة عن أعضاء هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أمين الهيئة الاستشارية

د. علي بن محمد زهيد الغامدي

المواهب والقدرات الخاصة لدى ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء بعض المتغيرات بمدارس الدمج بمدينة الرياض

نورة إبراهيم السلیمان¹

1. جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

قُبِل بتاريخ: 2014/5/6

عُدل بتاريخ: 2014/3/26

اُسْتُلم بتاريخ: 2013/11/6

الملخص

استهدفت الدراسة تعرف المواهب والقدرات الخاصة لدى بعض الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء مستوى درجة إعاقتهن الفكرية (بسيطة - متوسطة) والتوصل فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير درجتهن على مقياس المواهب والقدرات الخاصة وفقاً لاختلاف أعمارهن، نوعية المدرسة، وسنوات خبرة معلمتهن. تكونت عينة الدراسة من (219) طالبة من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، تراوحت أعمارهن بين 7 - 18 سنة، وتم اختيارهن عشوائياً من مدارس الدمج الحكومية والأهلية بمدينة الرياض. تم استخدام مقياس المواهب والقدرات الخاصة لذوي الإعاقة الفكرية من إعداد الباحثة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على مقياس المواهب والقدرات الخاصة (اللفظية، العددية، المكانية، الحركية، الإيقاعية) وفقاً لاختلاف أعمارهن لصالح الأعمار الأكبر سناً، وكذلك سنوات خبرة معلمتهن لصالح المعلمات الأكثر خبرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وفقاً لدرجة الإعاقة (البسيطة - المتوسطة) مما يؤكد وجود تلك القدرات الخاصة والمواهب لدى هذه الفئة من المعاقين فكرياً، بغض النظر عن مستوى ذكائهن، ذلك أن لهذه القدرات والمواهب الخاصة مسارات وطبيعة تختلف عن القدرة العامة (الذكاء). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تلك القدرات الخاصة وفقاً لنوعية مدارسهن (حكومية/ أهلية) مما يؤكد أن المدارس الأهلية على الرغم من ارتفاع رسومها وتكاليفها المادية إلا أن تأثيرها في تنمية القدرات الخاصة لدى ذوات الإعاقة الفكرية محدود. وقد أوصت الباحثة بالاهتمام بالجانب البحثي للمواهب والقدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وإجراء المزيد من الأبحاث في الوطن العربي للكشف عن ماهية القدرات الخاصة والمواهب لدى ذوات الإعاقة الفكرية، وتشجيع الباحثين على دراسة المتغيرات ذات العلاقة بتلك القدرات والمواهب الخاصة، كما أوصت الدراسة بإعداد برنامج يهتم بالقدرات الخاصة والمواهب وتطبيقاتها العملية لذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج، بالإضافة إلى تفعيل دور وسائل الإعلام في إلقاء الضوء على أهمية تطوير تلك القدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية (البسيطة، المتوسطة) المواهب والقدرات الخاصة، معلمي التربية الفكرية، مدارس الدمج.

المقدمة

من قدرات ومواهب تعود بالنفع عليهم وعلى أسرهم. إن ما نلاحظه اليوم من أساليب تعليمية لذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية، ينصب على الجوانب الأكاديمية، وتكريس جهود المعلمين على تدريس المواد التعليمية كالقراءة والكتابة والرياضيات. وعلى الرغم من أهمية تلك المواد الدراسية، إلا أنها تعتمد بمجملها على القدرة العقلية العامة (الذكاء) وهو الجانب الضعيف لدى

يُعد الاهتمام بالجوانب التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة وبالتحديد ذوي الإعاقة الفكرية، أحد معايير تقدم الأمم ورفي شعوبها وصلابة مؤسساتها، نظراً لما تقدمه من خدمات قيمة لتلك الفئة، تكفل لأفرادها حياة كريمة، تحقق لهم المساهمة بفعالية في خدمة مجتمعهم، وتفعيل ما لديهم

ذوي الإعاقة الفكرية والذي تم تصنيف اعاقتهم بموجبه، مع التغاضي الواضح عن جوانب القوة كالقدرات الخاصة والمواهب لديهم، حيث إن هناك إغفالاً لهذا الجانب، وندرة في البرامج وأساليب التشخيص الملائمة لتحديد تلك القدرات الخاصة وتنميتها.

لهذا نجد أن معظم الخدمات بتلك المدارس والمعاهد هي لتلبية المتطلبات الأكاديمية لذوي الإعاقة الفكرية، حيث يتم حشد كافة الخطط التربوية الفردية، والمناهج الدراسية والتطبيقات العملية والوسائل التعليمية للرفع من مستوى تحصيل الطلاب الدراسي، والذي يعد تأثيره محدوداً، لارتباط التحصيل الدراسي بالذكاء، وإهمال ما وهبهم الله من قدرات ومواهب خاصة، أكد وجودها العديد من الأبحاث والدراسات (Pring and (More lock & Feldman, 2000) (Smith and Tsimplyi, (Young, 1995) Hermelin, 1997) (Dickinson, 1990) (Anderson et al, 1990) 1991) (Hermelin et al 1987) مما ينبئ بوجود مواهب لديهم في أحد المجالات، تستوجب دراستها وتبسيط الضوء عليها والبحث عن وسائل ومقاييس علمية للكشف عنها لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، والتعرف على الفروق بينهن في تلك القدرات، حيث تعد خطوة أولية تسبق الإعداد لبرامج متكاملة ممتدة تتناول تنمية قدراتهم ومواهبهم خلال مراحل دراستهم الأكاديمية بكافة مستوياتها الابتدائية والمتوسطة، ومن ثم تستكمل متابعتها وتطويرها من خلال البرنامج التأهيلي بالمرحلة الثانوية، مما يسهم بالإتقان التلقائي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالممارسة المستمرة، وتحويل ما لديهم من استعداد فطري إلى مهارات عملية يتم الاستفادة منها في حياتهم العملية، والعكس صحيح، فإن الإهمال والتجاهل لذلك الاستعداد الطبيعي الذي وهبهم الله قد يسهم بفقدان وصعوبة تنميته في مراحل عمرية متقدمة.

إن فئة ذوي الإعاقة الفكرية طاقات وطنية وثروة بشرية منتجة إذا ما تم إيجاد وسائل القياس والتشخيص الملائمة التي تحدد قدراتهم، ومن ثم تعهدها برعاية مستمرة من خلال رؤية بعيدة المدى، ومتابعة متمركزة حول الفرد من خلال التخطيط الممتد لعدد من السنوات (PCP - Person - Centered Planning) بحيث تتناول كافة مناشط حياته، قدراته الخاصة واستعداداته، والتعهد بإعداد البرامج التدريبية والمناهج لرعايته وتطويره خلال مراحل نموه ومتابعتها وفق مخطط منظم قبل وخلال الالتحاق بالمرحلة الابتدائية،

ويتمدد للمرحلة الثانوية، ومن ثم ربطها بالجانب التأهيلي وتحويلها لمهنة، حيث تصبح أسلوب حياة يتم التفاعل والتعامل معها على أساس أنها سلوك يومي، وإعداد الفرد لمستقبل واعد (Wells & Sheehey, 2012) وهذا هو جوهر العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، والذي يسمح بإنتاج طالب حافظ مجود للقرآن الكريم، ويكون رساما انطباعيا للمخطوطات التراثية، سباحا عالميا، مصورا فوتوغرافيا، نحاتا... الخ. وبحسب علم الباحثة فإنه لا يوجد دراسة علمية تمهد الطريق لإجراءات عملية للتخطيط للإعداد لتلك الأنشطة وورش العمل التدريبية التطبيقية والتي تسهم بتنمية القدرات والمواهب الخاصة لذوي الإعاقة الفكرية وتحويلها إلى تطبيقات عملية يومية تعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعهم.

وبذلك قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في زيادة مستوى الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية، وزيادة الوعي لدى العاملين، خاصة المعلمين والمعلمات بأهمية التعرف والكشف عن المواهب والقدرات الخاصة لذوي الإعاقة الفكرية، وتبسيط الضوء على ضرورة إعداد الكادر التعليمي، المؤهل القادر على تحويل التدني في القدرة العقلية العامة إلى جوانب قوة من خلال استغلال وتنمية قدراتهم ومواهبهم الخاصة وتبسيط الظروف الواقعية الملائمة لاكتساب ذوي الإعاقة الفكرية مهارات في مختلف المجالات.

من هذا المنطلق جاءت فكرة دراسة المواهب والقدرات الخاصة لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء بعض المتغيرات بمدارس الدمج بمدينة الرياض، للتعرف على قدراتهن ومواهبهن الخاصة في ضوء متغيرات ذات صلة وثيقة بنمو تلك القدرات وتطويرها بعيدا عن التفسير المعتاد للذكاء (Gardner & Hatch, 1989) وفي محاولة للتوصل لأهم المتغيرات المؤثرة في نمو وتطور تلك المواهب والقدرات الخاصة لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة.

لقد تناولت العديد من الأبحاث العربية خلال السنوات الماضية القدرات العقلية والتكوين العقلي، فكان الاهتمام منصبا على دراسة الذكاء كعامل عام والذي يغلب عليه الطابع الاستدلالي للتفكير، واستخداماته وتطبيقاته في مقاييس الذكاء للتعرف على الضعف العقلي، ولم يكن هذا الاهتمام متزامنا مع دراسة القدرات العقلية الخاصة وجانبها المهاري المستقل وخاصة لدى الفئات من ذوي الإعاقة الفكرية.

الخاصة لدى ذوات الإعاقة الفكرية والعوامل المؤثرة فيها يمنع الطالبات من الوصول لمواهبهن وقدراتهن الخاصة الحقيقية، مما يتطلب إيجاد مقاييس دقيقة لتحديدن، والتعرف على الفروق بينها وفق درجة الإعاقة الفكرية، وأثر بعض المتغيرات على تطورها، بهدف إيجاد بدائل تدريبية لمقابلة متطلباتها وتلبية احتياجاتها وتحويل تلك المواهب والقدرات الخاصة من استعداد فطري إلى مهارات عملية بأنواعها المتعددة كالحركية والإيقاعية والشكلية واللفظية وتحويل تلك القدرات إلى مهام عملية تطبيقية، توفر للفئات من ذوي الإعاقة الفكرية الفرصة للعمل والاعتماد على الذات والتمتع بحياة كريمة.

لقد أكدت العديد من الأبحاث والدراسات أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لديهم مواهب وقدرات خاصة على الرغم من تدني واختلاف مستوى الذكاء لديهم، حيث أظهر البعض منهم مستوى عالياً من القدرة الخاصة كالموسيقية (Nettlebeek, 1994) (Young et al, 1985) (Miller, 1989) واللفظية التذكيرية (Smith & Tsimpli, 1991) كما هي في حالة الشاب المصري (أحمد مسلم عبيد) فعلى الرغم من تشخيص حالته بالإعاقة الفكرية المتوسطة، إلا أنه استطاع حفظ وقراءة القرآن الكريم كاملاً، ويتجويد متقن، وتمكن من الفوز بالعديد من الجوائز العربية والخليجية لموهبته اللفظية التذكيرية (الاهرام، 2012) ويمكن مشاهدة بعض مواهبه وحديث معلميه على موقع <http://www.youtube.com/watch?v=XJwVaEXUT9A>. كما تميز الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية بقدرة عددية ومعرفة الحساب وحفظ تسلسل الأرقام (Anderson et al, 1999) وقدرة شكلية مكانية متمثلة في الرسم وإتقان استخدام الألوان (Pring & Hermelin, 1997).

ويؤكد ذلك ما ذكره تريفييرت (Treffert) والذي يعد من العلماء البارزين في دراسة هذا المجال، حيث عمل كأخصائي نفسي وباحث مع الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية في ولاية وسكانسن منذ عام 1962 م، وهي السنة التي قابل فيها أحد المتميزين بمواهب وقدرات خاصة من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، ومن خلال متابعته المستمرة لتلك الحالات، اتضح لديه المعرفة الواسعة بأعراض التميز بقدرات ومواهب ذوي الإعاقة الفكرية، وقد أورد بالأدلة حالات ممن لديهم قدرات ومواهب خاصة علي الرغم من التدني الواضح في مستوى ذكائهم، واقترح في تلك الفترة المزيد من التفسير لهذه الظاهرة.

وبذلك تشكل دراسة هذا الجانب أهمية جوهريّة في حياة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، حيث أثبتت الأبحاث والدراسات (خليفة، 2011) (Wallace, 2004) (Treffert, 1989, 2000) (Darold et al, 2005) (Gardner, 1983) (Pring & Hermelin, 1996)، توافر تلك القدرات الخاصة والمواهب لدى المعاقين فكرياً بغض النظر عن مستوى ذكائهم سواءً كان بسيطاً أم متوسطاً، وقابليتها للنمو والتطور من خلال التدريب والممارسة المستمرة. مما يؤكد أهمية البرامج والمناهج المتخصصة لتحويل تلك القدرات الخاصة إلى مهارات حياتية، ومواهب دائمة ملموسة باستخدام التخطيط المتمركز حول قدرات ومواهب الفرد، بدلاً من التركيز على مظاهر الإعاقة كالضعف في الجوانب الأكاديمية، والتي قد تكون سبباً يحول دون الوصول لقدراتهم ومواهبهم الحقيقية.

وعلى الرغم من الاهتمام الواضح بتعليم ذوي الإعاقة الفكرية بالمملكة العربية السعودية وتلبية احتياجاتهم الضرورية ومقابلة متطلباتهم، إلا أن هذا الجانب مازال غائباً، حيث لاحظت الباحثة خلال عملها الإشرافي، ومن خلال زياراتها الميدانية لبعض مدارس الدمج بمدينة الرياض أن هناك عدداً من الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، يتميزن بقدرات ومواهب خاصة كالقدرة اللفظية التذكيرية العالية كقراءة القرآن الكريم وحفظه وترتيله وتجويده بطريقة متقنة، والقدرة على الإنشاد بصوت جميل يطابق ما سمعته من مصدره الأصلي، كما تميز البعض منهن بقدرات شكلية تذكيرية مكانية كالرسم الانطباعي الدقيق، وحفظ الألوان والتعامل معها بإتقان عالٍ. كما لاحظت الباحثة وجود قدرات حركية يدوية عالية كالنحت وصنع المجسمات، كما اتضح لدى البعض منهن القدرة على القيام بالألعاب الرياضية الحركية كالقفز والتسلق. هذه المظاهر للمواهب والقدرات الخاصة لدى الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة لا تجد الخدمات اللازمة من قبل القائمين على تعليمهن، ذلك إن معظم وقت المعلمات وجهن من منصب على تعليم الطالبات المعلومات المعرفية والقراءة والكتابة، والذي يعتمد بمجمله على متغير الذكاء العام، والذي تعاني الطالبات من قصور فيه، مما يقلل من استفادتهن من ذلك الجهد المبذول، مع استبعادهن للأنشطة والتطبيقات العملية للتعامل بمهنية مع قدرات الطالبات الخاصة ومواهبهن.

إن غياب أساليب الكشف عن تلك المواهب والقدرات

لقد سجل تريفييرت (Treffert, 1989) بالوثائق الرسمية والبراهين لأنواع من حالات ذوي الإعاقة الفكرية ممن يتميزون بقدرات ومواهب خاصة، وأورد العديد من التفسيرات لتلك الحالات. كما استعرض بافن (Pavin, 2012) أعمال تريفييرت وعرض تلك الحالات التي أوردتها تريفييرت من حيث تعدد جوانب القدرات الخاصة والمواهب. ويؤكد جاردنر (Gardner, 1983) وجود الاستعداد الفطري خلف تلك المواهب والقدرات الخاصة، حيث إن القدرة العقلية ذات طبيعة متعددة ومنفصلة ومستقلة لقدرات خاصة، بحيث يكون البعض منها ضعيفاً، والبعض الآخر يأخذ طابع القوة لدى بعض الأفراد، ومنهم ذوو الإعاقة الفكرية، وتؤكد الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية وجود جوانب قوة وضعف لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وتطالب الجمعية بتحديد تلك الجوانب بواسطة أدوات كشف دقيقة بعيدة عن مقاييس الذكاء التقليدية المتعارف عليها (Sternberg, 1995).

ويعد ما توصل إليه دارولد وآخرون (Darold et al, 2006) أدلة وبراهين تؤكد هذه الظاهر، حيث اهتم هؤلاء الباحثون بدراسة العديد من العينات من ذوي الإعاقة الفكرية وممن يتميزون بمواهب وقدرات خاصة. كما أشارت أبحاث كل من تريفييرت واللس (Treffert and Wallace, 2004) والتي تم نشرها في مجلة (SCIENTIFIC AMERICAN MIND) أن هناك العديد من ذوي الإعاقة الفكرية ممن يتميزون بقدرات خاصة قد ترقى لمستوى المواهب، وغالباً ما تتراوح نسب ذكائهم بين (40-69).

كما أكدت الأبحاث وجود الاستعداد الفطري لتلك القدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، والتي تنبئ بوجود مواهب قابلة للتطوير بالتدريب والممارسة، من خلال برامج تلبي احتياجاتهم وترقى بمستوى قدراتهم (Treffert & Newman & Wager, (Jackson, 2002) Wallace, 2004) (Smith, (Hermelin & O'Connor, 1984, 1986) 2009) (Morelock & (Snyder, 1998) (Miller, 1989) 1983) (Snyder & Mitchell, 1999) Feldman, 2000, 2002) (Young, 1995) (Feldman, 1994) هذا بالطبع لن يتحقق إلا بوجود المعلم الواعي بأهمية تلك القدرات الخاصة والمواهب لدى ذوي الإعاقة الفكرية، والذي يسعى لتطويرها واستغلالها بأفضل السبل وجعلها أسلوب حياة لطالب من ذوي الإعاقة الفكرية.

وتعد هذه التوجهات النظرية والدراسات مؤشراً واعداً

بإذن الله، يدعو للتفاؤل ويبشر بطاقات وقدرات خاصة لذوي الإعاقة الفكرية، يمكن العمل على تطويرها بأساليب ملائمة في مجالات متعددة، لتكون رافداً مسانداً لإظهار طاقاتهم وانجازاتهم على الرغم من تدني مستوى الذكاء لديهم. فالقدرة العامة في قصورها كما هو معروف تؤثر في نوعية أداء الفرد الأكاديمي المعرفي ولكن لا يمتد تأثيرها لانعدام المهارات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، مما يؤكد أهمية دراسة الظاهرة وتبسيط الضوء عليها وقياسها (Kirk & Gallagher, 1986, 97) (Gardner, 2004) والكشف عن أثر بعض المتغيرات على ذلك الاستعداد الفطري للمواهب والقدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يعد هذا النوع من الدراسات قليلاً بل نادراً في الوطن العربي، وخاصة في المجتمع السعودي، مقارنة بالدراسات والأبحاث التي تم إجراؤها في الدول الغربية، والتي تبذل مؤسساتها التعليمية جهداً واضحاً للاهتمام بقدرات ذوي الإعاقة الفكرية وقدراتهم ومواهبهم وتطويرها.

إن التطرق لدراسة المواهب والقدرات الخاصة لذوات الإعاقة الفكرية والكشف عن أثر بعض المتغيرات عليهن، وخاصة في الوقت الراهن، يسهم بنشر الوعي لدى المسؤولين، والعاملين بقطاع التعليم، والأهالي، ولأفراد المجتمع، ذلك إن ظاهرة القدرات الخاصة والمواهب قد لا تبدو ظاهرة للعيان لدى ذوي الإعاقة الفكرية، بسبب البيئة التعليمية المحيطة والتي قد تقف حائلاً دون ذلك، فالاتجاهات السلبية من بعض القائمين على تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، وعدم إيمان البعض من المعلمين بوجود تلك القدرات والمواهب الخاصة لديهم، إلى جانب عدم جاهزية هؤلاء المعلمين للتعامل مع هذا النوع من المواهب والقدرات الخاصة لتزمنها مع تدني مستوى الذكاء لدى الطلاب، كل ذلك يسهم بإهمال وتجاهل مؤشرات هذه الظاهرة، وتركيز المعلمين في تعليمهم على نقاط الضعف المرافق للإعاقة الفكرية، كصعوبة القراءة والفهم، وضعف التركيز والانتباه، مما يمنع الوصول لقدرات الطلاب الحقيقية الخاصة.

إن ندرة الأبحاث والدراسات العربية في هذا الجانب، وغياب وسائل التشخيص والقياس الملائمة، تعد من أهم أسباب القصور في ندرة البرامج التدريبية بمعاهد التربية الفكرية ومدارس الدمج في المملكة العربية السعودية، مما يشكل مطلباً ضرورياً هاماً لقياس تلك القدرات والمواهب الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية والتعرف على أثر بعض

المتغيرات عليها، لمقابلة متطلباتها وتحويلها من استعداد فطري كامن إلى مهارات عملية تتضح للعيان، وتبرز مواهبهم الحركية والإيقاعية والشكلية واللفظية، وهذا يعد التحدي الأكبر لمؤسسات التربية والتعليم (Gardner, 1998, Newman & Wager, 2009).

ونظراً لاتفاق وتأكيد العديد من الأبحاث والدراسات الأجنبية التي تم مراجعتها بوجود ظاهرة المواهب والقدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، رأت الباحثة دراسة أثر بعض المتغيرات على مواهب وقدرات ذوات الإعاقة الفكرية (اللفظية، العددية، المكانية، الحركية، الإيقاعية) كدرجة الإعاقة، العمر، نوعية المدرسة، وخبرة المعلم، بهدف العمل على إعداد برامج تدريبية مستقبلية، تسهم بتنمية وتطوير تلك القدرات الخاصة لأقصى حد ممكن.

على الرغم من تعدد الدراسات في مجال الذكاء وتطبيقاته إلا أن القليل من الدراسات تناولت البحث في مجال المواهب والقدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية. مما يستدعي تناولها ودراستها من منظور أوسع وعدم الاعتماد على القدرة العامة وإهمال ما عداها.

لقد اكدت النظريات الكلاسيكية كالنظريات الطائفية، وعلى رأسهم ثرستون، استقلالية القدرات العقلية (Thurstone, 1938) كما أوضح أصحاب النظريات الهرمية أن القدرات العقلية تأخذ الطابع التعددي الهرمي التدريجي، لتبدأ بالقدرة العامة واشتراكاتها الجزئية المتعددة للقدرات العقلية والتي يسيطر عليها العامل الاستدلالي، ومن ثم تتحد لتكون العديد من القدرات المركبة والبسيطة والتي يغلب عليها الطابع المهاري (Vernon, 1979).

إن تفسير قدرات الفرد الذهنية وحصرها في درجة القدرة العامة، معارض ومخالف لما ذهبت إليه تلك النظريات السابقة، حيث يسيطر على القدرة العامة الجانب الاستدلالي بشقيه الاستقرائي والاستنباطي وهو يلعب دوراً رئيسياً وعاملاً مؤثراً في التفكير المجرد، والذي يتضح من خلال قدرة التعامل مع الرموز والقوانين الرياضية المعقدة والصورة اللغوية البلاغية والمفاهيم المجردة (Burt, 1973) (Armstrong, 1987) وقد ذكر برودي (Brody, 1992) في أبحاثه، أن القدرة العقلية العامة هي الأقل اعتماداً على التوضع المكاني في المخ، والذي يؤدي دوراً رئيساً لوظيفة العامل العام. لهذا ينبغي الأخذ في الحسبان هذا الجانب الوظيفي للقدرة العامة لذوي الإعاقة الفكرية، وتفسير قدراتهم ومواهبهم من منظور آخر، وعدم الاعتماد على مفهوم

العامل العام على الرغم من وجوده والاعتراف به من مختلف التوجهات النظرية، لكن هناك عوامل لقدرات خاصة متنوعة أخرى ينبغي أخذها في الحسبان، حيث تتضح استقلاليتها بعد استخلاص أثر العامل العام.

ويوضح فرنون (Vernon, 1979) هذا المفهوم بأن القدرة العقلية تتكون من أكثر من جانب حيث هناك العامل اللفظي التعليمي، وآخر عملي تطبيقي، وهذان العاملان يندرجان بشكل هرمي تدريجي، حتى الوصول للقدرات الخاصة لكلا الجانبين. كما أوضح بيرت في نظريته (Burt, 1973) توجهها لمشابها، ويؤكد أن للقدرات العقلية مستويات تتضح فيها العمليات الحسية الجمالية وأخرى تتعلق بالتطبيقات العملية كالرسم والنحت والموسيقى والحركة، وهذه القدرات تتفصل بدورها إلى إن تصل لقدرات خاصة، والتي تتميز باستقلاليته عن بعضها، فالقدرة اللفظية هي منفصلة عن المكانية أو القدرة الميكانيكية. فالقدرات العقلية المستقلة هي ذات طابع تعددي.

إن هذه التوجهات لتفسير القدرة العقلية تسهم بإيجاد معني أوسع للتكوين العقلي، كما تؤدي إلى تطوير مقاييس وبدائل لوسائل القياس التقليدية للتعرف على طبيعة تلك القدرات المتعددة والخاصة، حيث يذكر كل من (Vernon, 1974) (أبو حطب، 2011) أن اختبارات الذكاء التقليدية للقدرة العامة لا تسمح بظهور انجاز الفرد الفعلي في مجال معين أو قدرة محددة.

ومن خلال تطور دراسة القدرات العقلية في السنوات الأخيرة، ظهرت نظريات تؤيد ما ذهب إليه ثرستون (Thurstone, 1948) من توجهات، واعترافاته في نهاية المطاف بالعامل العام، إلى جانب تأكيده باستقلالية القدرات العقلية وبالتحديد للقدرات الخاصة. وقد تبنت بعض النظريات الحديثة هذا التوجه، والأخذ بمبدأ استقلالية للقدرات وتعهدها إلى جانب وجود العامل العام، ولكن يظل لكل منهم دوره في العمليات الذهنية كنظرية هورد جاردنر (Gardner, 1983, 2000) التي أكد فيها ومن خلال أبحاثه ودراساته المتعددة أن القدرة العقلية أو الموهبة أو الذكاءات كما أطلق عليها، هي ذات طبيعة متعددة من المواهب، حيث لاحظ أثناء دراساته التي أجراها مع الأفراد الذين يعانون من تلف في المخ، ولديهم إعاقة فكرية، أن هؤلاء يفقدون بعض قدراتهم بينما يحتفظون ببعض الآخر، كما أن تلك القدرات أو المواهب أو الذكاءات على الرغم من استقلاليتها عن بعضها بعضاً، إلا أنها تعمل بشكل جماعي

في العديد من المجالات. فالقدرة العقلية كما أشار هي ذات تصميم تعددي متكرر، يقوم المخ بعمليات منفصلة تشترك في نظم رمزية مختلفة مثل النظام العددي، واللغوي، والمكاني، والرمزي، ويلعب العامل التذكيري دوراً رئيساً بها، بينما تختلف في جوانب نوعية أخرى. كما أكد جاردنر في نظريته، أنه ليس بالضرورة أن توجد علاقة تربط بين نوعين من المواهب أو الذكاءات، مما يسمح بوجود أشكال مختلفة من القدرات المنفصلة والمستقلة إلى حد ما مثل الإدراك والفهم، والذاكرة وغيرها من العمليات. كما أثبت أبحاث جاردنر وهاتش (Gardner & Hatch, 1989) أن الفرد يمتلك نقاط قوة وضعف في تلك القدرات وكل قدرة أو مجال يتكون من مواهب وعناصر فرعية دقيقة، كما أن أحد هذه النظم المتمثلة في المواهب قد تتعرض للتلف دون أن تؤثر في النظم أو المواهب الأخرى، وهذا ما يحدث عند بعض ذوي الإعاقة الفكرية. فكل مجال من المجالات السابقة للمواهب عند جاردنر يمثل مجاًلاً مستقلاً نسبياً، بحيث تعمل كل قدرة أو ذكاء بصورة مستقلة عن المجالات الأخرى، فكل منها يتم تطويره بحسب خط سيره المعتاد ووفق ثقافة المجتمع السائدة.

وفي السياق نفسه يؤكد كل من راموس وآخرين (Ramos & Gardner, 1997) أن اختبارات الذكاء التقليدية المتعارف عليها على الرغم من أهميتها إلا أنها غير عملية للتعرف على القدرات الخاصة والمواهب في المجالات المختلفة، وأكدوا أهمية البحث عن آليات ومقاييس تسمح بإظهار ما يستطيع الفرد إنجازه بالفعل في مجال معين. فالتركيز على الخصائص المرافقة لتدني مستوي الذكاء لدى ذوي الإعاقة الفكرية كضعف القراءة والتركيز والفهم يجعل المعلم يستبعد وجود القدرات الخاصة والمواهب لديهم، كما أن ذلك يمنع التوصل لتمييزهم عن أقرانهم في تلك القدرات الخاصة والمواهب. وأكد جاردنر (Gardner, 1998) أن هناك موهوبين لا يملكون مهارات لفظية، وخاصة ممن لديهم مواهب فنية وحركية، فهؤلاء لا يستطيعون اجتياز اختبار واحد من الاختبارات التي تقيس القدرة العامة، ويؤكد أهمية تقدير الاختلافات الفردية، حيث لا يمكن أن يمتلك شخصان نفس ملامح القدرات ذاتها، ويذكر أن هذا هو التحدي الأكبر لمؤسسات التربية والتعليم. ويمكن الربط بين هذه المفاهيم لهورد جاردنر وبين ما يتم ملاحظته في مجتمعنا، حيث أن هناك شباباً سعوديين من ذوي الإعاقة الفكرية حققوا مراكز متقدمة وحصلوا على ميداليات وجوائز

عالمية في مجال السباحة، وكرة القدم، وهذا بفضل من الله ثم الدعم من الجهات الرسمية لرعاية الشباب. كما أن الشاب المصري (أحمد مسلم عبيد) أصدق مثال لتلك المواهب المرافقة للإعاقة الفكرية، وقد تم إجراء العديد من المقابلات معه عبر القنوات الفضائية ويمكن مشاهدة مقاطع من تلك المقابلات على (YOU TUBE)، وأحمد المسلم حافظ لكتاب الله ترتيباً وتجيذاً. وعلى الرغم من إعاقته الفكرية المتوسطة، إلا أنه يفوق أقرانه من أصحاب الذكاء المرتفع في تلك الموهبة (الاهرام، 2012). هذه القدرات الخاصة والمواهب لا تأتي من فراغ، ولكنها نتاج لرعاية يتلقاها المعاق من المحيطين به، ممن يؤخذ بأيديهم وتُطور مواهبهم وقدراتهم الخاصة لتتحول إلى مهارة في أحد المجالات، حيث أظهرت الأبحاث والدراسات (Newman & Wager, 2009) (Gardner, 1998) أهمية التدريب لقدرات ذوي الإعاقة الفكرية الخاصة وإيجاد برامج متخصصة لتطويرها.

ويذكر سيندر (Snyder, 1998) أن المواهب والقدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية هي ظاهرة طبيعية، وهم لا يستخدمون التفكير الاستدلالي بالطريقة المعتادة مثل الأشخاص العاديين أو مرتفعي الذكاء ولكن في حال التدني في القدرة العامة والمتمثل في المستوى الاستدلالي، فإن الأساس لتلك القدرات البسيطة يتضح في العامل التذكيري ومحتواها اللفظي، أو العددي، أو المكاني، أو الحركي السلوكي مما يتطلب أساليب وطرق تدريب واستراتيجيات مختلفة ومستمرة تركز على هذا الجانب الظاهر للقدرة المحددة لدى ذوي الإعاقة الفكرية بحيث يسمح بظهور تلك القدرات الخاصة والمواهب على الواقع.

ومن الدراسات العربية النادرة في هذا المجال دراسة المصري وأبو حجر (2012) التي هدفت إلى قياس الذكاءات المتعددة باختلاف مستوى الإعاقة الفكرية لدى عينة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة قدرها (50) تم أخذها من مركز الزرقاء في الأردن. وتم تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة لمكنزي لقياس أربعة من الذكاءات (اللفظية، الحركية، الاجتماعية، الذاتية) بعد التأكد من صدقه وثباته وصلاحيته للعينة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات الأربعة قيد الدراسة بين الأفراد ذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطة لصالح البسيطة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث. كما أظهرت النتائج وجود تفاعل لمستوى الذكاءات

المتعددة باختلاف درجة الإعاقة والجنس لصالح درجة الإعاقة البسيطة. وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات على عينات أخرى. إن ما يلاحظ على هذه الدراسة أنه تم استخدام مقياس الذكاءات المتعددة لمكنزي والمصمم لعينات من الأفراد العاديين في مستوى ذكائهم، ولهذا تعتقد الباحثة أن الأبعاد المتضمنة للذكاءات المتعددة بالمقياس واسعة بحيث تشمل على العديد من المضامين الاستدلالية والتمثلية في الاستقراء والاستنباط، وهذا النوع من المقاييس غير الموجهة لذوي الإعاقة الفكرية وخصائصهم قد يمنع التوصل لقدراتهم ومواهبهم الحقيقية.

لقد أظهرت الدراسات أن الأفراد الموهوبين من ذوي الإعاقة الفكرية على الرغم من تدني مستوى الذكاء لديهم، إلا أنهم اظهروا مستوى عالياً من القدرة الموسيقية (Miller, 1989) (Young & Nettlebeek, Slobodan et al, 1985) (Ramos & Gardner, 1994). وقد درس رامس وجاردنر (1997) أعراض متلازمة وليمز، وهم ممن يتميزون بقدرات ومواهب خاصة، ويشخصون بذوي الإعاقة الفكرية. وقد وجد الباحثون أنه على الرغم من وجود الضعف في القراءة والكتابة لدى تلك الفئة من متلازمة وليمز، ووجود مشكلات لديهم في الحساب وضعف في الجوانب الاستدلالية والانتباه، إلا أنهم تميزوا بطلاقة لفظية، ومعرفة شكلية خاصة ترتبط بمعرفة تفاصيل شكل الأوجه، والتذكر لملامح الأشخاص وأشكالهم، كما تميز البعض منهم بمواهب إيقاعية على الرغم من تدني مستوى الذكاء العام لديهم، والذي قد يصل 40 درجة، بل إن معظم هؤلاء من ذوي الإعاقة الفكرية لا يستطيعون قراءة النوتة الموسيقية، ومع ذلك لديهم الإتقان والحفظ للحن والوزن الإيقاعي، وقد تعلم أحد الأطفال ضربات الطبل بتناسق تام ودقة وببدا واحدة، كما أنهم تميزوا بذاكره قوية لتذكر الإيقاعات. وقد أيدت دراسات أخرى هذه النتيجة بخصوص إتقان بعض ذوي الإعاقة الفكرية للإيقاعات والنغمات وتميزهم بالحس الموسيقي (Gardner, 2000).

وفي دراسة تجريبية قام بها برنق وولف وتيدك (Pring et al, 2008) بهدف التعرف على قدرات ذوي الإعاقة الفكرية الموسيقية مقارنة بالأشخاص الموسيقيين من العاديين في نسبة الذكاء. تكونت عينة الدراسة من خمسة من ذوي الإعاقة الفكرية من الموهوبين موسيقياً ولديهم إعاقة بصرية منذ الولادة، وسبعة من الأفراد الموهوبين موسيقياً ولكنهم من العاديين في قدرتهم الذهنية وممن لديهم إعاقة بصرية منذ

الولادة، كما اشتملت العينة على سبعة آخرين من غير الموهوبين موسيقياً، ومن العاديين في قدرتهم الذهنية، ولكن دون إعاقة بصرية. وقد أظهرت النتائج وجود نغمات إيقاعية مختلفة في دقتها ومفاتيحها بين عينات الدراسة الثلاث. كما أظهرت التجربة أن مجموعة الموهوبين موسيقياً من العاديين في قدرتهم الذهنية وكذلك مجموعة المعاقين فكرياً الموهوبين موسيقياً، اظهروا إتقاناً وبراعة مقاربة لبعضهم بعضاً، كما أن أداءهم كان متميزاً ودون أخطاء وأفضل من عينة العاديين في مستوى الذكاء من غير الموهوبين موسيقياً. كما أظهر الموسيقيون من المعاقين فكرياً موهبة أعلى من العاديين المبصرين في القدرة الموسيقية من غير الموهوبين موسيقياً. وقد أكد الباحثون أن هذه النتيجة هي دليل على استقلالية القدرة الخاصة الموسيقية عن القدرة العامة، وقدموا توصية بأهمية تطوير نموذج إيقاعي لذوي الإعاقة الفكرية من الموهوبين موسيقياً، كما أكدوا أهمية التدريب المستمر لتنمية القدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية وتحويلها لمهارة، حيث يشكل ذلك عاملاً ضرورياً في حياتهم.

إن ذوي الإعاقة الفكرية يختلفون في قدراتهم العقلية من حيث تناولهم للموضوعات وتعاملهم معها وحلها وفقاً لقدراتهم الخاصة (Morelock & Feldman, 1994) (Feldman, 2000, 2002) (Checkly, Gardner, 1997) (Piore, 2013) العديد من حالات ذوي الإعاقة الفكرية ممن يتميزون بقدرات خاصة اتضح استقلاليته عن بعضها بعضاً، كما أشار أن الفرد الذي لديه إصابة في النصف الأيسر من المخ، فإنه يتمكن من أداء الإتيشاد والألحان والإيقاع، كما أن الفرد ذا الإعاقة الفكرية ممن لديه قدرة موسيقية خاصة، فإنه على الرغم من عجزه في الجوانب اللفظية، إلا أنه يستطيع استخدام وتذكر بعض الكلمات في ضوء وجود النغمات والإيقاعات التي يؤديها ويستخدمها، فوجود الموهبة الإيقاعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية تساعده على استخدام الجانب اللغوي، ولهذا قد يعجز المعاق فكرياً عن تذكر بعض الكلمات والجمل في حال اختفاء الجانب الصوتي الإيقاعي المرافق لها، حيث يصعب عليه تذكرها في شكل جمل أو كلمات لفظية مستقلة عن الجانب الإيقاعي.

كما أكد الخليفة (2002) أنه على الرغم من حصول ذوي الإعاقة الفكرية على درجات متدنية في الجوانب الأكاديمية كالحساب والقراءة، إلا أنه اتضح أن لديهم

معرفة الأرقام والحساب التي تتضمن استراتيجيات وأساليب يتم تدريبهم عليها لحفظها واسترجاعها كمعرفة استراتيجية لعمليات الجمع أو الطرح بدون التوصل لمعرفة المفهوم المجرد لتلك الحسابات والأرقام (Anderson et al, 1999).

كما تؤدي القدرة المكانية دوراً جوهرياً للعمليات الذهنية لذوي الإعاقة الفكرية، فمن خلال موضعها في الجانب الأيمن من المخ وارتباطها بمعرفة الأشكال والألوان والأحجام والمساحات، فقد استطاع بعض من ذوي الإعاقة الفكرية تطوير استراتيجيات تتميز بالطابع البصري المكاني وذلك عند تعاملهم مع المواقف والمتغيرات المحيطة بهم أو عند قيامهم بأنشطة تتعلق بالقدرة الشكلية المكانية المتمثلة في الرسم (Pring & Hermelin, 1997) والأنشطة الشكلية والتصويرية.

كما يؤكد مورلوك وفيلدمان (Morelock & Feldman, 2000) أن ذوي الإعاقة الفكرية قد تمكنوا من اتقان وتصميم المكعبات وتركيب الأشياء علي الرغم من تدني الفهم ومعرفة معاني المفردات وقد تم ملاحظة هذه الظاهرة في العديد من الدراسات. ويذكر يونق (Young, 1995) أن ذوي الإعاقة الفكرية ممن يتميزون بالقدرة المكانية الشكلية ينظرون للمهام المعطاة لهم بطريقة مختلفة، ويستخدمون نماذج من العمليات المعرفية مختلفة في استراتيجياتها عن ما يستخدمه العاديون.

وقد فسر تريفييرت (Treffert, 2000) هذه الظاهرة للمواهب لدى ذوي الإعاقة الفكرية، بأنه يفترض حدوث إصابة أو عطب في أحد الجوانب أو جزء منها مثل إصابة جانب النصف الأيسر من المخ، مما ينجم عنه نمو النصف الأيمن من المخ بما يعوض ما تلف من النصف الآخر، ويكون التلف الذي يحدث في النصف الأيسر مسئولاً عن تأخر اللغة والتفكير الاستدلالي المجرد بينما تزداد لديهم القدرة في الوظائف الأخرى والتي تخضع لسيطرة الجانب الأيمن من المخ مثل القدرة الإيقاعية، المكانية، وإدراك حجم وشكل الأشياء، كما أن الإصابة التي تحدث في القشرة المخية تسبب تحول وظائف الذاكرة إلى منطقة أولية بالمخ، وتصبح الذاكرة لدى هذه الفئة غير مترابطة لضعف التفكير الاستدلالي، وتتحول لتعمل بشكل اعتيادي تكراري تنقصها العاطفة، وتشكل استجابة شرطية للقواعد الهيكلية للنطاق، لهذا نرى كما ذكر تريفييرت أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لديهم مدخل شامل وواسع للقواعد البنائية للمجالات المتعددة والذي يتنبأ بمجالات

الاستعداد الإيقاعي المرتفع والقدرة على التمييز بين الأصوات المختلفة، كما ظهر لديهم الأداء العالي علي الآلات الإيقاعية، كما تميزوا بجمال الصوت في الإنشاد، وهذا يؤكد حالة الشاب المصري من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة الذي ذكر سابقاً، وظهور القدرة اللفظية لديه والمدعومة بالقدرة التذكرية والتي تتضح على هيئة حفظ للقرآن الكريم وتجويده باتقان (الأهرام، 2012) وقد يكون للتجويد المتقن لأحمد المسلم دور في تسهيل مهمة الانسياب والسلاسة اللفظية التذكرية لآيات القرآن الكريم، والدليل على ذلك أنه في حالة التوقف عن استخدام التجويد في قراءته للقرآن الكريم، فإنه يصعب عليه النطق اللفظي بمعزل عن التجويد. وعلى الرغم من اختلاف التمرکز للقدرة الإيقاعية واللغوية في المخ إلا أن رابطاً قد يوجد بينهما. وقد ذكر جاردنر (Gardner, 1996) أن الذكاء الإيقاعي يرتبط بالنصف الأيمن حيث إن سلامة هذه المنطقة تساعد علي التقريب بين الإيقاعات والأصوات المختلفة، مما يؤكد أن القدرات الخاصة الإيقاعية من الممكن أن ترتبط بقدرة أخرى موقعها الجانب الآخر على الرغم من تدني مستوي الذكاء.

كما قد تتضح القدرة اللفظية باستقلالية عن الجانب الإيقاعي، والتي هي متمركزة في منطقة بروكا بالنصف الأيسر من المخ، ومسؤولة عن الأداء اللفظي، فإذا كان هناك ضعف في القدرة العامة، فإن الجانب المرتبط باللغة في النصف الأيسر يستطيع من خلاله ذوو الإعاقة الفكرية تعلم اللغة باستخدام استراتيجيات تدريبية وطرق تختلف عن العاديين (Smith & Tsimpli, 1991) وذلك علي الرغم من وجود قصور قد يسهم بفقدان معلومات جزئية أو كلية للأحداث والمواقف التي يمرون بها (Ranklin & Horowitz, 1981).

أما بالنسبة للقدرة الرياضية القائمة على التفكير المجرد واستخدام الأعداد وحل المسائل الحسابية باستخدام التفكير الاستدلالي والاعتماد على استخدام الرموز، هذا النوع من مستوى التفكير يصعب علي ذوي الإعاقة الفكرية امتلاكه، وهو أحد العناصر المؤثرة في تدني مستوى الذكاء لديهم، ولكن قد يتضح لديهم القدرة العددية التي تساندها القدرة التذكرية أو الشكلية، حيث استطاع بعض التوحديين ممن يعانون من إعاقة فكرية متوسطة التوصل لحل بعض العمليات الحسابية البسيطة، وظهروا القدرة علي تذكر سلاسل الأعداد (Dickinson, 1990) وكذلك القدرة على

دراستها، وقد نادى هرملين ولي (Hermelin & lee, 1989) إلى أهمية تطوير إطار نظري يوضح القدرات العقلية الخاصة المستقلة لدى ذوي الإعاقة الفكرية وطبيعتها، حيث ما زال هناك قصور في الدراسات. كما طالب العلماء ومنهم تريفرت (Treffert, 2000, 1989) بتوضيح ودراسة أكثر للمصطلح، حيث اتضح لدى البعض من ذوي الإعاقة الفكرية مظاهر متقدمة من القدرات الخاصة والمواهب المستقلة، وكانت تلك القدرات الخاصة تبدو متميزة في حال مقارنتها بمستوي الذكاء المتدني لديهم، إلى جانب أن طبيعة تلك القدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية تظهر وتختفي بشكل مفاجئ لديهم، مما يستلزم تصميم البرامج التدريبية المتواصلة والمستمرة لتنميتها وممارسة الأنشطة العملية ليتحقق ثباتها واستمراريتها كمهارة لتأخذ شكل المواهب الواقعية المستقرة الثابتة كالرسم الانطباعي والنحت والتصوير، والتمييز الحسي والتي يرافقها جميعا ذاكرة قوية ملازمة (Snyder, 1998).

ويورد مورلوك وفلدمان (Morelock & Feldman, 2002) تفسيراً آخر لوجود هذه الظاهرة للمواهب والقدرات رغم الإعاقة الفكرية، إذ يشيران إلى أن بعض هؤلاء من ذوي الإعاقة الفكرية يمتلكون ذاكرة قوية مذهلة ترافق ما يتميزون به من قدرات خاصة ومواهب، سواءاً كانت شكلية أم لفظية أم عددية أم حركية أم إيقاعية، فهم يستطيعون أن يصلوا إلى تلك القواعد البنائية المنظمة المرتبطة بمجال قدراتهم الخاصة وتتم بطريقه تلقائية سواء للقدرة الإيقاعية (Treffert, 2000) الرياضيات (Hermelin & O'Connor, 1986) كما إنهم يعتمدون في قدراتهم الخاصة ومواهبهم على التقليد والارتجال سواء أكانت المقطوعة إيقاعية أم حفظاً سريعاً لقصيده أم لآيات من القرآن الكريم، وذلك استناداً إلى القواعد البنائية التي لديهم والتي استخدموها وجربوها بتكرار سابقاً وثبتت فعاليتها لديهم. كما وجد هرملين وآخرون (Hermelin et al., 1987) أن القدرات الخاصة والمواهب لدى المعاقين فكريا تتضح من خلال الدخول لنظام وقواعد وابنية مستقلة ومنفصلة عن مستوى الذكاء العام وبعيدا عن سيطرة الجانب الاستدلالي.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة نلاحظ أن تلك الأبحاث والدراسات تناولت القدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، والتي لا يمكن التوصل إليها من خلال استخدام اختبارات الذكاء التقليدية. وقد أكد راموس وآخرون (Ramos & Gardner, 1997) أن الاختبارات التقليدية للذكاء

الذاكرة المتوارثة والتي يتم تنقلها عبر الأجيال وبشكل منفصل عن القدرة العامة. ويستطرد تريفرت بأنه يوجد هناك نقص في الذاكرة في تكوين الأفكار وتشكيل الخلفية لها، وإعداد هيكلي أو مجسم الصور المتخيلة للأشياء لدى ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالتي يضعها الفرد العادي في مستوى ذكائه، ويورد تريفرت مثالا على ذلك، ففي حالة نشاط الذهاب للمدرسة للطفل العادي مثلا، فإنه يتضح لديه التفكير المجرد من خلال تصور لما سوف يلقاه هناك من خلال تكوين الصور الذهنية والإحداث الماضية من خبرته السابقة، بينما الموقف لدى ذوي الإعاقة الفكرية مختلف، فليس لديه القدرة علي تكوين تلك الأفكار التصويرية المجردة، حيث ذكر تريفرت أنها تصل إلي أدنى مستوياتها في المعلومات والصور الخيالية المجردة لدى المعاق فكريا، فالمعلومات غير المنظمة التي يمكن للشخص العادي أن يقوم بتنظيمها وتفصيل الخطط الذهنية الملائمة لها. وأكد تريفرت أن هذه النتائج تعكس أيضاً تأثير المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للبيئة المحيطة بالفرد المعاق فكريا. مما يتطلب وضع أساس لبناء المهارات من خلال التنظيم والتكرار للأداء المكثف وتعزيز الاجتماعي لتأسيس تلك المهارات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، مما يسهم لاحقا بتمييزهم بمواهب علي الرغم من وجود التدني في نسب ذكائهم.

كما أكد تريفرت (Treffert, 2000) أنه علي الرغم من تميز بعض ذوي الإعاقة الفكرية بقدرات خاصة إلا أن لديهم قدراً محدوداً من الناحية العاطفية التي من المفترض أن ترافق قدراتهم الخاصة مما يضعف الإثارة الوجدانية أو المتعة لديهم. هذه المحدودية للمشاعر لديهم تتضح بان تأخذ شكل شعور سطحي عام وتعبيرات سطحية كما في حال مرافقته للعرض الإيقاعي الذي يقدمه أحد ذوي الإعاقة الفكرية والذي يفتقر فيه إلي الإحساس العاطفي والتمتع والتلميح الشعوري الإيقاعي العاطفي بالمقطوعة الموسيقية التي يقوم بأدائها (مما يتطلب الاهتمام بالجانب العاطفي والوجداني لذوي الإعاقة الفكرية، والحرص على تزامن المشاعر والأحاسيس الإيجابية والشعور بالارتياح والفرح والمتعة بممارسة الأنشطة لتلك المهارات والقدرات الخاصة. من خلال العرض السابق لأدبيات الدراسة نلاحظ أنه ما زال هناك غموض يكتنف هذا الجانب، وقد يكون هناك عوامل مؤثرة تسهم في نمو وتطور القدرات الخاصة والمواهب لدى ذوي الإعاقة الفكرية، مما يتطلب التعمق في

الخاصة (اللفظية، العددية، المكانية، الحركية، الإيقاعية) وفقاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية/ أهلية).
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير استجابات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة علي مقياس المواهب والقدرات الخاصة (اللفظية، العددية، المكانية، الحركية، الإيقاعية) وفقاً لمتغير سنوات خبرة معلماتهن؟

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين:

- أولهما: الأهمية النظرية:

- تعد الدراسة الحالية إضافة علمية للتراث الثقافي في مجال ذوي الاستثناء المزدوج ممن يعانون من إعاقة فكرية ويتميزون بقدرات خاصة ومواهب، بحيث توفر إطاراً مرجعياً علمياً للباحثين والمتخصصين، وهي من الدراسات النادرة في الوطن العربي وخاصة في المجتمع السعودي، وقد تكون نواة لدراسات قادمة في مجال دراسة المواهب والقدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

- ثانيهما: الأهمية التطبيقية

- قد تكون هذه الدراسة، مدخلاً طبيعياً لأي مشروع يتم استحداثه وتطبيقه، فقد ينبثق من خلال الدراسة وأدبيات البحث التخطيط لبرامج تدريبية لتنمية القدرات الخاصة والمواهب لدى ذوي الإعاقة الفكرية واستغلالها وتوجيهها وتطويرها بالطرق الملائمة، للمساهمة بتفعيل دور ذوي الإعاقة الفكرية وإعدادهم ليكونوا أفراداً فاعلين ومنتجين يساهمون كغيرهم بخدمة مجتمعهم وأسرتهم. وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسة علمية تمهد الطريق للقيام بإجراءات عملية تسهم بتنمية المواهب والقدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية وتحويلها إلى مهارات عملية تعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعهم.
- كما تسهم الدراسة الحالية بتوفير مقياس للمواهب والقدرات الخاصة لذوي الإعاقة الفكرية تم التأكد من صحته، بحيث يتم استخدامه وتطبيقه في أبحاث مستقبلية للتعرف على قدرات ومواهب ذوي الإعاقة الفكرية وتناولها بالدراسة في ضوء بعض المتغيرات الأخرى.

على الرغم من أهميتها إلا أنها غير عملية للتعرف على القدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وأكدوا أهمية البحث عن آلية لتشخيص تلك القدرات الخاصة. وذكر تاننباوم (Tannenbaum, 2003) أنه من الخطأ الاعتماد على اختبارات التقليدية للتعرف على قدرات الفرد، حيث يترتب على ذلك تصنيف يلازمه مدى الحياة، لهذا من الخطأ التنبؤ بمستقبل الفرد من درجات اختبار واحد. وأكد أن هناك ارتباطات ضعيفة بين كل من اختبارات الذكاء التقليدية واختبارات القدرات الخاصة كالقدرة الإيقاعية والشعرية، والرسم، والتمثيل وغيرها من القدرات والمواهب. ويذكر أن تلك القدرات الخاصة أو الاستعدادات لدى الأطفال يبدو بعضها متطوراً عن الآخر، كما ذكر تاننباوم أن القدرات الخاصة والمواهب لا تنمو في فراغ بيئي بل تحتاج إلى سياق اجتماعي يساعد على نموها وتطورها، وذكر أن تلك البيئة قد تكون واسعة باتساع المحيط الاجتماعي للفرد أو محدودة وضيقة. وهكذا فإن القدرات الخاصة تتفاعل في حقل بيئي سليم يقوم على علاقات مشتركة، يسهم بتنميتها لدى الفرد كل من المدرسة والأسرة والمجتمع. ولهذا فإن وجود المعلم المتميز والواعي بقدرات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية سوف يسهم بتطوير برامج وطرق تدريس ملائمة للاهتمام بذلك الاستعداد الفطري للمواهب والقدرات الخاصة وتحويلها إلى جانب مهاري لذوي الإعاقة الفكرية.

مشكلة الدراسة

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أداء الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية علي مقياس المواهب والقدرات الخاصة (اللفظية، العددية، المكانية، الحركية، الإيقاعية) وفقاً لمتغير درجة الإعاقة (البسيطة/ المتوسطة)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير استجابات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة علي مقياس المواهب والقدرات الخاصة (اللفظية، العددية، المكانية، الحركية، الإيقاعية) وفقاً لمتغير العمر؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير استجابات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة علي مقياس المواهب والقدرات

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات علي المواهب والقدرات الخاصة (اللفظية، العددية، المكانية، الحركية، الإيقاعية) لدى بعض الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية، كمستوى إعاقتهن (بسيطة/ متوسطة) اختلاف أعمارهن، نوعية المدرسة (حكومية/ أهلية) وسنوات خبرة معلمتهن. كما تهدف الدراسة إلى توفير مقياس للمواهب والقدرات الخاصة لذوي الإعاقة الفكرية.

حدود الدراسة

1. اقتصرت الدراسة الحالية على عينات من الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة من مدارس الدمج الحكومية والأهلية الموزعة على خمس مناطق بمدينة الرياض (الشمال/ الجنوب/ الشرق/ الغرب/ وسط) بمعدل ثلاث مدارس لكل منطقة.
2. تم حصر الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية وفق شرط أساسي لإدراجهن ضمن العينة للدراسة الحالية، وهو المعرفة المسبقة للمعلمة بقدرات ومواهب الطالبات، بحيث لا تقل معرفتهن بالطالبة عن تسعة أشهر. وقد تم استبعاد جميع الطالبات ممن لا ينطبق عليهن هذا الشرط من عينة الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة

- الإعاقة الفكرية: Intellectual Disability

تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية: بأنها الإعاقة التي يلزمها قصور واضح في الوظائف العقلية المجردة والسلوك التكيفي وفقاً لدرجة الإعاقة، ويتضح القصور في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية وينشأ هذا العجز قبل سن الثامنة عشرة (Luckasson et al, 2002).

والتعريف الإجرائي للطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية بالدراسة الحالية، هن الطالبات اللاتي تم تشخيصهن من قبل جهة رسمية معتمدة بالأمانة العامة للتربية الخاصة، والتابعة لوزارة التربية والتعليم، بأن لديهن إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة، والذي تم توزيعهن بموجب ذلك مدارس الدمج بمدينة الرياض لتلقي خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة.

- الإعاقة الفكرية البسيطة: Mild Intellectual Disability

الإعاقة الفكرية البسيطة تتضح لدى الأفراد الذين يقل

مستوى الذكاء لديهم عن المتوسط بانحرافين معياريين، ولديهم القابلية للتعليم والتدريب على المهارات العملية غير المعقدة، وإتقان المهام المعطاة لهم بدقة في حالة تلقيهم التدريب الملائم، وتتضح عليهم الاستقلالية والقيام بقضاء حاجاتهم اليومية.

- الإعاقة الفكرية المتوسطة: Moderate Intellectual Disability

الإعاقة الفكرية المتوسطة تتضح لدى الأفراد الذين يقل مستوى ذكائهم عن المتوسط بثلاثة انحرافات معيارية، وهم قابلون للتدريب لإتقان بعض المهارات اللفظية والحركية والإيقاعية والفنية.

- القدرات الخاصة: Special Abilities

انبثق تعريف مصطلح القدرات العقلية الخاصة للدراسة الحالية من الدراسات التي تنادي بتأكيد الفئات داخل الفئات ووجود مستويات متعددة من العوامل فكلما ارتفع مستوى العامل فإنه يصبح أكثر اتساعاً وشمولاً وهذا ما تبنته النظريات الهرمية وعلى رأسهم بيرت (Burt, 1973) وفرون (Vernon, 1979) اللذان يتفقان في نموذجيهما بوجود التدرج للقدرة العقلية، ويؤيدهما في ذلك تلميذهما فؤاد البهي السيد (2000) حيث يؤكد هؤلاء الباحثون إن تلك القدرات العقلية لدى الفرد لا تعمل بصورة موحدة، وإنما هناك تنظيم هرمي لتلك القدرات الذهنية بحيث يقع في الأعلى القدرة الأكثر عمومية وتتدرج وفقاً لمقدار تشعبها بالقدرة العامة إلى أن تصل لعوامل القدرات الخاصة والتي يقل فيها تأثير العامل العام (الذكاء) ويؤكد خيرى (1954) إن تلك المستويات تختلف بمقدار تشعباتها بالعامل العام حيث أظهرت دراسته "نظرية بيرت" إن أعلى تلك القدرات الهرمية تشعباً بالعامل العام كان على مستوى العلاقات وأدناها كان على المستوى الحركي الحسي، والأخير يتضح لدى ذوي الإعاقة الفكرية بوضوح، ويتطلب تدريباً مستمراً.

وبناءً على الرجوع لتلك الأبحاث والدراسات والنظريات في مجال التنظيم العقلي، والتي أشارت بوجود القدرات الخاصة لدى كافة الأفراد بمن فيهم ذوو الإعاقة الفكرية، أمكن للباحثة استخلاص التعريفات التالية للقدرات الخاصة قيد الدراسة والتي تم الاعتماد عليها في بناء المقياس للدراسة الحالية:

- القدرة العددية Numerical Ability: وهي القدرة علي

- مدارس الدمج: Inclusion Schools

تعني مشاركة جميع الطالبات في بيئة تربوية وتعليمية عامة. وتقديم خدمات تربوية متعددة للطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

التعريف الإجرائي لمدارس الدمج: هو تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين فكريا (المتوسطة والبسيطة) في المدارس العادية وتقديم خدمات التربية الخاصة مع تزويدهم بخدمات مساندة ملائمة.

منهج البحث وإجراءاته

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك للتعرف على المواهب والقدرات الخاصة لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء بعض المتغيرات، ويتضمن هذا الجزء من الدراسة التعريف بمجتمع وعينة الدراسة، والتعريف بالأداة المستخدمة، وطرق جمع البيانات، والأساليب الإحصائية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية (البسيطة والمتوسطة) والملتحقات بفصول الدمج بمدارس المرحلة الابتدائية، بعدد إجمالي (800) طالبة، وتم الاختيار العشوائي لعينة الدراسة الحالية وعددها (219) وبنسبة (27%) من مجتمع الدراسة للطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية من مدارس الدمج الأهلية والحكومية ومن خمس مناطق بمدينة الرياض (الشرق، الغرب، الوسط) التابعة لوزارة التربية والتعليم، وبطريقه عشوائية طبقية، بواقع خمس مدارس من كل منطقة، بواقع 8 - 9 طالبات من كل مدرسة، تراوحت أعمارهن بين 7 - 18 سنة. تم استخدام مقياس المواهب والقدرات الخاصة من إعداد الباحثة لتقدير القدرات الخاصة للطالبات أسبوعيا من قبل معلماتهن ممن لديهن المعرفة التامة بقدراتهن، بحيث لا تقل معرفتهن عن تسعة أشهر. كما شارك بالبحث (58) معلمة من الحاصلات علي بكالوريوس تربية خاصة، تخصص إعاقة فكرية لتقدير أداء طالباتهن على مقياس المواهب والقدرات الخاصة. وقد تم استبعاد قوائم الطالبات اللاتي لم يستوفين الشروط المطلوبة. وتوضح الجداول التالية، الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة الحالية (درجة الإعاقة الفكرية، العمر، الصف الدراسي، نوعية المدرسة، سنوات الخبرة للمعلمات).

التعامل مع الأرقام وإجراء العمليات الحسابية البسيطة، ولعامل الذاكرة دور رئيس للتعامل مع القدرة العددية.

• القدرة اللفظية Verbal Ability: وهي القدرة على تكوين وتركيب الجمل والتعبير اللغوي، والشعور الحسي بالأصوات والإيقاع والذي يشكل المكون المهاري السمعي، كما تتكون من عدد من الوحدات اللغوية الداخلية والتي تشكل حزما عصبية يتميز ذوو الإعاقة الفكرية بإحداها.

• القدرة الشكلية المكانية Spatial Ability: هي القدرة على ملاحظة الأشكال والصور والأحجام والألوان والمساحات والقدرة على الرسم والتعبير البصري والتمييز المكاني.

• القدرة الجسمية الحركية Kinetic Ability: وهي القدرة التي تتطلب استخدام الجسد كله أو جزء منه ويتضمن الإيماءات والحركات وتتضح في اللعب الرياضي واستخدام اليدين لإنتاج بعض الأعمال كالبناء، والنحت والأعمال الميكانيكية.

• القدرة الإيقاعية Musical Ability: تشكل هذه القدرة نمطا مستقلا من القدرات، وتشمل الإحساس بالإيقاع ونغمات وطبقات الصوت، وهي القدرة علي إدراك الصيغ الإيقاعية والنغمات وإنتاجها والتي تتمثل في الجرس الإيقاعي ونوعية طبقات الصوت.

والتعريف الإجرائي للقدرات الخاصة والمواهب قيد الدراسة (العددية، اللفظية، الشكلية المكانية، الجسمية الحركية، والإيقاعية): هي درجة الأداء العالي للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية (البسيطة، المتوسطة) على مقياس المواهب والقدرات الخاصة المستخدم في الدراسة الحالية.

- الموهبة: Giftedness

يقصد بها الأداء العالي في قدرة أو أكثر. والطالب الموهوب (Gifted Student) هو الذي يُظهر أداءً عالياً يفوق أقرانه في أحد المجالات ولها قيمة اجتماعية (Sternberg, 1995) (Gardner, 2004) مثل الموهبة الإيقاعية، وحفظ وترتيل القرآن الكريم بإتقان، والرسم، والتمثيل، والألعاب الحركية وغيرها.

وقد أثبتت الأبحاث (Gardner, 1999, 1983) وجود تلك المواهب لدى بعض المعاقين فكريا. والتعريف الإجرائي للموهبة بالدراسة الحالية هو حصول الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على تقدير للدرجات يفوق 4 من 5 على مقياس المواهب والقدرات الخاصة المستخدم في هذه الدراسة.

والأجنبية، والتي تم إجراؤها في مجال دراسة القدرات الخاصة لذوي الإعاقة الفكرية (Hermelin & O'Connor, 1986) (Treffert, 2000) وفي ضوء ذلك تم إعداد وصياغة مفردات مقياس المواهب والقدرات الخاصة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، والذي تم فيه مراعاة خصائصهم عند تصميم المقياس وإعداد عباراته، والحرص على عدم تضمين معاني تتعلق بقدرات التحليل والاستدلال والتفكير المنطقي حتى تتناسب مع أداء ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة. يتكون مقياس المواهب والقدرات الخاصة من (37) عبارة تناولت خمساً من القدرات الخاصة، والتي اتفقت الدراسات على وجودها لدى ذوي الإعاقة الفكرية. وقد تم وضع مدرج للتقدير وفق سلم لبركت من 1 - 5. بحيث يقابل كل عبارة خمسة من الخيارات المتدرجة بوجود القدرة الخاصة (توجد بدرجة نادرة) (توجد بدرجة بسيطة) (توجد بدرجة متوسطة) (توجد بدرجة كبيرة) (توجد بدرجة كبيرة جداً) بحيث تعطى الدرجات وفقاً لذلك التسلسل من درجة واحدة لوجود القدرة بدرجة نادرة إلى خمس درجات للإجابة بوجودها بدرجة كبيرة جداً. ويتميز المقياس بسهولة استخدامه ووضوح عباراته. ويتم استخدام المقياس من قبل المعلمات لتقدير استجابات الطالبات بشكل فردي، بحيث تضع المعلمة إشارة أمام التقدير المناسب من الخيارات الخمسة أمام كل عبارة من عبارات المقياس لكل طالبة على حدة. وتستغرق عملية التقدير لكل طالبة على المقياس من خمس إلى سبع دقائق، والشرط الأساسي لاستخدام المقياس المعرفة المسبقة للمعلمة بمواهب وقدرات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، بحيث لا تقل عن تسعة أشهر، حتى يتمكن من تحديد التقدير الأسبوعي الحقيقي للقدرات الخاصة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ولمدة ثلاثة عشر أسبوعاً. وتحسب الدرجات من خلال استخراج متوسط الدرجات لتقدير استجابات الطالبات على المقياس خلال تلك الفترة، ومن ثم إخضاع تلك النتائج للتحليل الإحصائي. وتتوزع عبارات المقياس وعددها (37) على القدرات الخاصة قيد الدراسة على النحو التالي:

1. القدرة اللفظية وعددها (8) عبارات
 2. القدرة العددية وعددها (5) عبارات
 3. القدرة الشكلية المكانية وعددها (11) عبارة
 4. القدرة الإيقاعية وعددها (7) عبارات
 5. القدرة الحركية وعددها (6) عبارات
- وقد تم بناء المقياس على أساس تضمين جميع

الجدول (1)

يوضح توزيع أفراد عينة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وفقاً لدرجة الإعاقة (بسيطة، متوسطة)

درجة الإعاقة	التكرار	النسبة
بسيطة	150	68.5
متوسطة	69	31.5
المجموع	219	100.0

الجدول (2)

يوضح توزيع أفراد عينة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية (البسيطة، المتوسطة) وفقاً للعمر

العمر	التكرار	النسبة
10-7	85	38.8
14-11	106	48.4
18-15	28	12.8
المجموع	219	100.0

الجدول (3)

يوضح توزيع أفراد عينة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية (البسيطة/المتوسطة) وفقاً لنوع المدرسة

نوعية المدرسة	التكرار	النسبة
حكومية	180	82.2
أهلية	39	18.8
المجموع	219	100

الجدول (4)

يوضح توزيع معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية (البسيطة/المتوسطة) وفقاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	النسبة
خمس سنوات فأقل	30.1
من 6 إلى 10 سنوات	28.8
11 إلى 15 سنة	37.4
أكثر من 15 سنة	3.7
المجموع	100

أداة الدراسة

- مقياس المواهب والقدرات الخاصة لذوي الإعاقة الفكرية
- تم مراجعة الباحثة للعديد من الدراسات والأبحاث العربية

أولاً: صدق المقياس

1. صدق المحكمين

تم عرض المقياس بصورته الأولى على عشرة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، من أقسام التربية الخاصة، وعلم النفس، بغرض تحديد مستوى الصدق الظاهري للمقياس من خلال إبداء الرأي في مدى تمثيل عبارات المقياس للقدرات العقلية الخاصة قيد الدراسة. وقد كان الاتفاق بين الأعضاء المحكمين بنسبة (90%) لمناسبة العبارات لقياس القدرات العقلية الخاصة، وقد تم تعديل صياغة ثمان من عبارات المقياس.

2. صدق الاتساق الداخلي:

كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس القدرات العقلية الخاصة والمواهب، والتحقق من مدى ارتباط كل عبارة من عباراته بالبعد الذي تنتمي إليه. ويوضح جدول (5) معاملات الارتباط بين العبارات والبعدين الذي تنتمي إليه.

الجدول (5)

يوضح معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

القدرة	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
اللفظية	4	**0.723	25	**0.771
	11	**0.741	28	**0.782
	16	**0.802	34	**0.795
	19	**0.795	35	**0.779
العديدية	3	**0.799	26	**0.831
	14	**0.738	31	**0.851
	17	**0.856		
المكانية	2	**0.677	21	**0.840
	8	**0.698	22	**0.576
	9	**0.702	29	**0.566
	15	**0.689	33	**0.767
	18	**0.778	37	**0.729
	20	**0.760		

الإيقاعية	6	**0.518	27	**0.696
	10	**0.735	32	**0.738
	12	**0.740	36	**0.798
	24	**0.705		
الحركية	1	**0.726	13	**0.685
	5	**0.748	23	**0.589
	7	**0.705	30	**0.651

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

ثانياً: ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول (6) معامل الثبات. وقد تراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ من (0,73) إلى (0,90) وبثبات كلي للمقياس بمقدار (0,958). وهي تعتبر معامل ثبات عالية للمقياس.

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة في البعد والدرجة الكلية لذلك البعد دالة إحصائياً عند مستوى 0,01، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة صدق عالية.

الجدول (6)

يوضح معاملات ثبات مقياس القدرات الخاصة والمواهب

أبعاد المقياس	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1 القدرة اللفظية	8	0.903
2 القدرة العددية	5	0.871
3 القدرة المكانية	11	0.901
4 القدرة الإيقاعية	7	0.832
5 القدرة الحركية	6	0.731
الدرجة الكلية لمقياس المواهب والقدرات الخاصة	37	0,958

الأساليب الإحصائية

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، وقد استخدمت الباحثة لهذه الدراسة المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط واختبار (T- test) واختبار تحليل التباين المتعدد وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على "توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات تقدير استجابات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية علي مقياس المواهب والقدرات الخاصة (اللفظية، العددية، المكانية، الإيقاعية، الحركية) وفقاً لمتغير درجة الإعاقة الفكرية (بسيطة/ متوسطة)". وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق لتعرف على الفروق بين القدرات الخاصة لدى الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة. والجدول (7) يوضح النتائج.

الجدول (7)

يوضح دلالة الفروق على مقياس المواهب والقدرات الخاصة لذوات الإعاقة الفكرية وفقاً لدرجة الإعاقة

ملاحظات	الدلالة الإحصائية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	درجة الإعاقة	القدرات الخاصة
غير دالة	0.170	1.378	0.82	3.07	150	بسيطة	القدرة اللفظية
			0.99	2.89	69	متوسطة	
غير دالة	0.251	1.150	0.86	3.28	150	بسيطة	القدرة العددية
			0.97	3.13	69	متوسطة	
غير دالة	0.871	0.163	0.77	2.85	150	بسيطة	القدرة الشكلية المكانية
			0.89	2.83	69	متوسطة	
غير دالة	0.893	0.134	0.72	2.69	150	بسيطة	القدرة الإيقاعية
			0.93	2.71	69	متوسطة	
غير دالة	0.663	0.437	0.85	3.14	150	بسيطة	القدرة الحركية
			1.08	3.20	69	متوسطة	
غير دالة	0.563	0.580	0.68	2.88	150	بسيطة	الدرجة الكلية لمقياس المواهب والقدرات الخاصة
			0.85	2.82	69	متوسطة	

والتي تظهر بوضوح أكثر لدى الفرد المعاق فكرياً بغض النظر عن مستوى ذكائه. حيث أظهرت الدراسة الحالية كما أشارت دراسة برنق وآخرين (Pring et al., 2008) أن الفرد قد يصل مستوى ذكائه إلى (40) على أحد مقاييس الذكاء الفردية، ومع ذلك يتفوق بقدراته ومواهبه على قدرات الأفراد العاديين في ذكائهم، كما أوضحت نتائج دراسة برنق وآخرين أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية قد أظهروا اتقاناً وبراعة أعلى في القدرة الإيقاعية مقارنة بالطلاب العاديين في مستوى ذكائهم، مما يجعلنا نستبعد الفوارق في مستوى الذكاء إذا أردنا التوصل لقدرات ومواهب ذوي الإعاقة الفكرية.

لهذا أوصى العديد من الباحثين بأهمية إيجاد وسيلة أو مقياس للتعرف على مواهب وقدرات ذوي الإعاقة الفكرية الخاصة (Traffert, 2000) (Hermelin & Gardner, 1999) (O'Connor, 1986) بمعزل عن اختبارات الذكاء التقليدية، حيث إنها لا تسمح بظهور إنجاز الفرد الفعلي في مجال معين أو قدرة محددة، فالقدرات الخاصة لدى الأفراد المعاقين فكرياً تتطور مهارياً من خلال الدخول إلى نظام وقواعد وأبنية مستقلة ومنفصلة عن مستوى الذكاء العام، وبعيداً عن سيطرة الجانب الاستدلالي.

يتضح من الجدول (7) أن قيم (ت) غير دالة إحصائياً على أبعاد مقياس المواهب والقدرات الخاصة لدى الطالبات وفقاً لدرجة إعاقتهن الفكرية (بسيطة/متوسطة). مما يشي بأن القدرات الخاصة كاللفظية والعددية والشكلية والإيقاعية والحركية تتضح لدى الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة على حد سواء بغض النظر عن مستوى ذكائهن سواء كان بسيطاً أم متوسطاً. وهذا يؤكد صحة ما ذكرته الدراسات والأبحاث (Smith & Tsimpli, 1991) (Anderson et al., 1999) من أن القدرات الخاصة في طبيعتها ذات طابع استقلالي عن القدرة العامة. فعلى الرغم من وجود فروق بين الطالبات وفقاً لمستوى ذكائهن إلا أنهن حصلن على متوسطات تقدير متقاربة في بعض القدرات الخاصة، بل إن الطالبات ذوات الإعاقة المتوسطة قد حصلن على درجات أعلى في القدرة الإيقاعية والحركية مقارنة بذوات الإعاقة الفكرية البسيطة. مما يجعلنا نؤكد استبعاد تأثير القدرة العقلية العامة على تلك المواهب والقدرات الخاصة.

وتؤيد هذه النتيجة ما ذكره راموس وجاردنر (Ramos & Gardner, 1997) من أن هناك ارتباطات ضعيفة بين نسب الذكاء وبعض القدرات الخاصة كالقدرة الحركية والإيقاعية

الانطباعية للتفكير والتي يشقونها من خلال ممارساتهم اليومية والتدريب الآلي، ويرافق ذلك أفكار وتعبيرات نمطية حرفية متخصصة بشكل حصري ويتزامن مع بعضها ذاكرة قوية.

كما أكدت الدراسات (Dickinson, 1990) (Hermelin & O'Connor, 1986) على أهمية وضع استراتيجيات تدريبية يتم تعليمها لذوي الإعاقة الفكرية للتعرف على سلاسل الأعداد للتوصل للحلول (Anderson et al, 1999) وتطوير استراتيجيات التدريب للقدرة المكانية الشكلية وكيفية التعامل مع الأشكال وتركيبها (Pring & Hermelin, 1997) حيث إن لديهم استراتيجيات ذهنية مختلفة عن العاديين للتعامل مع المكون الشكلي المكاني نظراً لتدني الفهم ومعرفة المعاني للمفردات (Moreloch & Feldman, 2000) (Youg, 1995) مما يتطلب وضع أساس لبناء المهارات والتعزيز الاجتماعي لتحويل القدرات الخاصة إلى مواهب ومهارات لدى ذوي الإعاقة الفكرية على الرغم من تدني القدرة العامة لديهم (Traffert, 2000) وتصميم برامج وطرق تدريس تعتمد على تلك الاستراتيجيات لتلبية متطلبات القدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية. كما يؤكد تريفيرت على أهمية تنمية الجوانب العاطفية لدى ذوي الإعاقة الفكرية والعمل على تزامن المشاعر والأحاسيس الإيجابية والشعور بالارتياح والمتعة بممارسة الأنشطة لتلك المواهب والقدرات الخاصة.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات والأبحاث بمجال التكوين العقلي لذوي الإعاقة الفكرية إلا أن بعض الباحثين (Pring et al, 2008) أشاروا إلى أن الغموض مازال يحيط بتفسير المواهب والقدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، مما يستوجب تطوير إطار نظري يوضح القدرات الخاصة المستقلة وطبيعتها، حيث ظهرت مظاهر متقدمة ومستقلة من القدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بمستوى ذكائهم المتدني.

ونظراً لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية (البسيطة/ المتوسطة) في قدراتهن العقلية الخاصة قيد الدراسة، فإن الباحثة سوف تتعامل مع العينة كمجموعة واحدة عند معالجتها الإحصائية للبيانات المتعلقة بفحص الفرض الثاني والثالث والرابع.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير استجابات الطالبات

وعلى الرغم من أهمية تنمية وتطوير القدرات الخاصة، إلا أن الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة بالدراسة الحالية قد حصلن على متوسطات متدنية في بعض القدرات كالإيقاعية، فكما يوضح جدول (7) المتوسط المتدني لهذه القدرة، وقد يكون خلف هذا التدني العوامل الثقافية والاجتماعية المحيطة بتعليم وتربية ذوي الإعاقة الفكرية، حيث إن هناك قصوراً وندرة للتطبيقات العملية والأنشطة المنظمة في النظام التعليمي يهتم بالأسلوب الإيقاعي للمحتوى التعليمي والتدريبي لذوات الإعاقة الفكرية.

إن نتائج هذا الفرض قد تكون مؤشراً لدعوة القائمين على تعليم ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج، للاهتمام بالدور الجوهري للقدرات الخاصة وبالتحديد للقدرة الإيقاعية والمكانية الشكلية والحركية وضرورة تواجدها ضمن المناهج والأنشطة والبرامج التدريبية والتعليمية لذوي الإعاقة الفكرية. وقد أظهرت الدراسات أن القدرات الخاصة تتطلب أوضاعاً محددة لتنميتها، فعلى سبيل المثال فإن القدرة الإيقاعية تتأثر بالمهارات اللفظية (الخليفة، 2002) (Gardner, 1996) (Smith & Tsimpli, 1991) مما يستدعي تسهيل مهمة نموها وتطورها، من خلال تدريب الطالبات عليها بالتزامن مع أنشطة للقدرة اللفظية، وتكثيف الأنشطة والتطبيقات العملية التي تتناول القدرتين معا الإيقاعية واللفظية (Pring & Hermelin, 1997) (Snyder, 1998) (Traffert, 2000) (Piore, 2013). كما أن تغليف القدرة اللفظية بالجانب التذكيري أدى لتكوين النمط الانطباعي للسلوك والتصرفات (Snyder, 1998) (Morelock & Feldman, 2002) والذي قد يكون له أثر في الأداء الإيقاعي عند تزامنهما مع القدرة اللفظية لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

كما طالب تريفيرت (Treffert, 1989, 2000) بتصنيف أكثر لقدرات ومواهب ذوي الإعاقة الفكرية، وذكر أن هناك قدرات لدى ذوي الإعاقة الفكرية تتطلب الاهتمام بالقدرات الإيقاعية والحركية والمكانية، حيث إنها تبدو مميزة، ولها قيمة كبيرة إذا ما تم مقارنتها باستخدامات مستوى الذكاء لديهم. كما يؤكد تريفيرت على أهمية التمييز الحسي للذاكرة والذي يشكل عاملاً جوهرياً مشتركاً بين تلك القدرات الخاصة. ويستطرد تريفيرت (Treffert, 2000) أن الموهوبين من ذوي الإعاقة الفكرية بسبب تدني مستوي التفكير الاستدلالي المجرد لديهم، فإنهم يعتمدون في مواهبهم على الجوانب الحسية الملموسة وعلى الأساليب النمطية

ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة قيد الدراسة علي مقياس المواهب والقدرات الخاصة (اللفظية، العددية، المكانية، الإيقاعية، الحركية) وفقا لمتغير العمر". ولتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين الأحادي للتعرف علي دلالة الفروق في القدرات الخاصة لدى الطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة قيد الدراسة وفقا لأعمارهن والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

يوضح دلالة الفروق في القدرات الخاصة لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وفقا لأعمارهن

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	القدرات الخاصة
**0.000	10.412	7.340	2	14.680	بين المجموعات	اللفظية
		0.705	216	152.272	داخل المجموعات	
			218	166.952	الإجمالي	
**0.005	5.432	4.176	2	8.352	بين المجموعات	العددية
		0.769	216	166.051	داخل المجموعات	
			218	174.403	الإجمالي	
**0.000	9.139	5.525	2	11.051	بين المجموعات	المكانية
		0.605	216	130.587	داخل المجموعات	
			218	141.638	الإجمالي	
0.097	2.357	1.460	2	2.921	بين المجموعات	الإيقاعية
		0.620	216	133.838	داخل المجموعات	
			218	136.758	الإجمالي	
0.094	2.396	2.032	2	4.064	بين المجموعات	الحركية
		0.848	216	183.213	داخل المجموعات	
			218	187.277	الإجمالي	
**0.000	9.304	4.693	2	9.387	بين المجموعات	الدرجة الكلية لمقياس المواهب والقدرات الخاصة
		0.504	216	108.962	داخل المجموعات	
			218	118.349	الإجمالي	

** دال عند مستوى 0.01.

يتضح من جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات الخاصة (اللفظية، العددية، المكانية) وفي الدرجة الكلية لمقياس المواهب والقدرات الخاصة. وللتعرف علي مصادر الفروق قامت الباحثة بعمل المقارنات البعدية واستخدام اختبار شيفيه (scheffe) وجاءت النتائج كما يبينها الجدول (9).

الجدول (9)

يوضح مصادر الفروق وفقاً لعمر العينة باستخدام اختبار شيفيه

العمر بالسنوات			المتوسط	العمر بالسنوات		القدرات الخاصة
18-15	14-11	10-7				
			2.72	10-7	1	اللفظية
		●	3.13	14-11	2	
		●	3.46	18-15	3	
			3.03	10-7	1	العددية
			3.29	14-11	2	
		●	3.64	18-15	3	
			2.58	10-7	1	المكانية
		●	2.96	14-11	2	
		●	3.20	18-15	3	
			2.61	10-7	1	الدرجة الكلية للقدرات الخاصة
		●	2.97	14-11	2	
		●	3.18	18-15	3	

** دلالة عند مستوى 0.01.

وضوحاً للأعمار الأكبر سناً (أكثر من 15 سنة) مقابل الأعمار الأصغر سناً (7 - 10) مما يؤكد توافق النتائج مع الإطار العلمي للنمو وصحة البيانات المستخدمة.

وتوحي نتائج هذا الفرض بأهمية تسليط الضوء على أساليب توزيع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على فصولهن الدراسية والأخذ بالحسبان التوزيع على أساس درجتهن في القدرات الخاصة، واستخدام مقاييس ملائمة للتشخيص تلك القدرات الخاصة بدقة، بحيث يتم وضعهن في فصول تتلاءم مع مستوى قدرتهن الخاصة، والاهتمام بتوفير البرامج والمناهج المساهمة بتنمية وتلبية احتياجاتهن لتلك القدرات والمواهب الخاصة. وللأسف هناك العديد من الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية قد يلازم فصولهن الدراسية لعدة سنوات لتدني تحصيلهن الدراسي، بينما كان من الممكن الكشف عن تلك القدرات والمواهب الخاصة، والتي تعد جوانب قوه لديهن، حيث إنها تختلف في محتواها وخط سيرها عن القدرة العامة (Gardner, 1983) فالقدرات الخاصة والمواهب لدى ذوي الإعاقة الفكرية تتأثر بنوعية التدريب وكثافته ومدته، مما يسهم بثباته واستمراره كمهارة، بينما القدرة العقلية العامة تستند على العامل الاستدلالي الذي يكون تأثير التعليم والتدريب عليه محدوداً.

يتضح من جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في القدرة اللفظية، والمكانية والدرجة الكلية للمقياس بين الفئة العمرية (7 - 10) وكل من الفئات العمرية (11 - 14) (15 - 18) حيث كانت لصالح الأعمار الأكبر سناً. كما أظهرت النتائج الفروق بين أفراد الدراسة في القدرة العددية، وذلك بين من تتراوح أعمارهن بين (7-10) والأعمار (15-18) وكانت الفروق لصالح الأعمار الأكبر سناً.

إن القدرات اللفظية والعددية والمكانية لها دور هام في اشتراكاتها للعامل العام، وذلك على الرغم من تفرداها واستقلاليتهما، أظهرت تأثراً واضحاً بأعمار الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، مما يؤكد أن هذه القدرات الخاصة على الرغم من تفرداها واستقلاليتهما، إلا أن البعض منها تزامن تطوره مع النمو الطبيعي للقدرة العامة للفرد، بعكس القدرات الخاصة الأخرى التي لم تتضح فيها فروق وفقاً لمتغير العمر كالقدرات الحركية والإيقاعية.

كما يلاحظ أن تلك القدرات الخاصة قيد الدراسة لم يعثر عليها تذبذب أو تراجع لدى ذوات الإعاقة الفكرية خلال مراحل أعمارهن التطورية، حيث تظهر تلك القدرات في أعمار وتختفي في أعمار أخرى، وإنما كانت الفروق أكثر

(جريدة الرياض، 2010) ما هو إلا دليل على الاهتمام الذي توليه رعاية الشباب بالملكة العربية السعودية لذوي الإعاقة الفكرية من الذكور من خلال تدريبهم على المهارات الحركية وإتقانها. وهذا بالطبع يدفعنا إلى تأكيد أهمية توفير الأنشطة الرياضية الحركية بمدارس الدمج، وخاصة للإناث في مختلف المراحل التعليمية وفق الضوابط الشرعية لتحقيق نجاحات مماثلة للإناث مثلهم مثل إخوانهم الذكور من ذوي الإعاقة الفكرية.

كما أن نتائج هذا الفرض، أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الإيقاعية وفقاً لأعمار الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية، مثلها مثل القدرة الحركية، حيث لم تتأثر بعمر معين. مما يؤكد قابلية هذه القدرة الخاصة إلى النمو والتطور في مختلف الأعمار ولا يوجد تقييد لها في عمر معين. ولكن للأسف هذه القدرة يقل تقبل المجتمع لأنشطتها المختلفة، وذلك على الرغم من أهميتها للجوانب النفسية وتأثيرها الإيجابي على تعليم اللغة والحركة والأنشطة الأخرى (Young & Piore, 2013) (Miller, 1989) (Nettlebeek, 1994) (Sloboda et al, 1985) وهذه النتيجة تدفعنا لإعادة النظر بمناهج وبرامج ذوي الإعاقة الفكرية والوسائل التقليدية المستخدمة وأهمية تضمين الأنشطة ذات المحتوى الصوتي الإيقاعي في مختلف المستويات الدراسية (Gardner, 1986) حيث يمكن التعامل معها مثل القدرة الحركية وتنميتها بشكل أكثر حرية، ودمجها في تدريبات عملية تتوافق مع ما لدى الطالبات من إمكانيات مع الابتعاد عن تلك الأنشطة التي تركز على جوانب الضعف في القدرة العقلية العامة.

كما توجي النتائج بامتداد تأثير الفروق للقدرات الخاصة (اللفظية / العددية / المكانية) لدى الطالبات وفقاً لأعمارهن على الدرجة الكلية للمقياس بين الفئة العمرية (7-10) والفئات (11-14) (14-18) لصالح الأعمار الأكبر، مما جعل الدرجة الكلية للمقياس تتأثر بتلك الفروق للقدرات الثلاث. وهذه النتيجة تؤكد صدق القائمة وصلاحيّة عباراتها في التعرف على القدرات الخاصة والمواهب لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الطالبات ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة قيد الدراسة على مقياس المواهب والقدرات الخاصة (اللفظية، العددية، المكانية،

كما أوضحت نتائج هذا الفرض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير استجابات الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية وفقاً لأعمارهن في كل من القدرة الحركية والإيقاعية، حيث لم تتأثر تلك القدرات الخاصة بعمر معين ولم يتضح أثر النمو المطرد فيها خلال المراحل العمرية مثل القدرات الخاصة الأخرى، مما يؤكد أن هاتين القدرتين يمكن التعامل معهما وتنميتها بالتدريبات والتطبيقات والأنشطة اللازمة خلال مراحل النمو المختلفة بدون التقيد بعمر محدد.

والملاحظة الجديرة بالذكر أن ما اتضح من نتيجة عند فحص الفرض الأول للقدرة الحركية، والتي تصدرت متوسطات جميع القدرات الخاصة الأخرى من حيث ارتفاعها لدى الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية، لمؤشر هام يسمح بتطوير تلك القدرة الخاصة لأقصى درجة ممكنة، نظراً لعدم ارتباط نموها بعمر معين، ووجودها بوضوح لدى هذه الفئة مما يسمح بالتعامل معها وتنميتها خلال المراحل العمرية المبكرة، ويجعل الفرصة أكبر للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بتنمية قدرتهن الحركية بدون وجود قيود عمرية محددة. وهذا يؤكد مرة أخرى أهمية الكشف عن مواهب وقدرات الطالبات الخاصة لتوزيعهم بموجب ذلك على فصولهن الدراسية، بدلاً من الاعتماد على توزيعهم على أساس مستوى الذكاء والذي قد يسهم بإخفاء تلك المواهب والقدرات الخاصة، وقد يكون ذلك عائقاً يحول دون الوصول إليها، والتي من المفترض تطويرها بغض النظر عن مستوى الذكاء.

إن تدريب وتشجيع الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية على التطبيقات العملية لعامل جوهري مؤثر في تطور مواهبهم وقدراتهم الخاصة، حيث إن الأمر يستوجب توفير أنشطة تدريبية عملية متخصصة لكل قدرة من تلك القدرات الخاصة (Treffert, 1989). فعلى سبيل المثال تتطلب القدرة الحركية توفير أنشطة منظمة واستراتيجيات حركية ورياضية كلعبة كرة القدم وكرة الطائرة، والسلة، والتسلق والقفز بحيث يتم التعامل مع تلك القدرات الخاصة بشكل عملي آلي، مما يساهم في تطور هذه القدرة الخاصة وتجسيدها على الواقع لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

إن النتائج المذهلة والتي حققها الطلاب السعوديون من ذوي الإعاقة الفكرية وممن شاركوا في الأولمبياد العالمي وفوزهم بالعديد من الجوائز، وتحقيق النصر في المباريات الرياضية التي خاضوها على المستوى الإقليمي والعالمي

الحركية، الإيقاعية) وفقاً لنوع المدرسة (حكومية/ أهلية). لدى ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة قيد الدراسة وللتحقق من صحة الفرض تم حساب تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في القدرات الخاصة

الجدول (10)

يوضح دلالة الفروق في القدرات الخاصة لدى ذوات الإعاقة الفكرية وفقاً لنوعية المدرسة (حكومية، أهلية)

ملاحظات	الدلالة الإحصائية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	نوعية المدرسة	القدرات الخاصة
غير دالة	0.973	0.034	0.86	3.01	180	حكومية	اللفظية
			0.95	3.02	39	أهلية	
غير دالة	0.919	0.102	0.90	3.23	180	حكومية	العددية
			0.90	3.25	39	أهلية	
غير دالة	0.604	0.520	0.78	2.86	180	حكومية	المكانية
			0.91	2.78	39	أهلية	
غير دالة	0.630	0.482	0.79	2.68	180	حكومية	الإيقاعية
			0.83	2.75	39	أهلية	
غير دالة	0.353	0.931	0.93	3.18	180	حكومية	الحركية
			0.89	3.03	39	أهلية	
غير دالة	0.638	0.471	0.72	2.87	180	حكومية	الدرجة الكلية لمقياس القدرات الخاصة والمواهب
			0.80	2.81	39	أهلية	

ذوي الإعاقة الفكرية نتيجة لوجود المناهج الحديثة المتطورة، والبرامج وطرق التدريس المتقدمة ذات القيمة والجودة العالية، وتوفر المعلمات المؤهلات. وقد أظهرت نتائج هذا الفرض عدم صحة هذا الاعتقاد، حيث لم تكن هناك فروق تذكر في قدرات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الملتحقات بمدارس الدمج الأهلية مقارنة بالملتحقات بالمدارس الحكومية.

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير استجابات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة علي مقياس المواهب والقدرات الخاصة (اللفظية، العددية، المكانية، الحركية، الإيقاعية) وفقاً لعدد سنوات الخبرة لمعلماتهن".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في القدرات الخاصة لدى ذوات الإعاقة الفكرية قيد الدراسة وفقاً لسنوات خبرة معلماتهن والجدول (11) أدناه يوضح ذلك.

يوضح الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات الخاصة لدى ذوات الإعاقة الفكرية وفقاً لنوعية المدرسة، سواء كانت حكومية أم أهلية، مما يؤكد أن المدارس الحكومية تتماثل في خدماتها لذوي الإعاقة الفكرية مثلها مثل المدارس الأهلية والتي يتكفل الأهالي بدفع رسوم باهظة مقابل تقديم خدمات التربية الخاصة لبناتهم من ذوات الإعاقة الفكرية. وكنتيجة طبيعية لهذه التكاليف المرتفعة المدفوعة لتلك المدارس الأهلية، فإن الأهالي يتوقعون خدمات تربية وتعليمية أفضل تتناسب مع الرسوم المدفوعة، مقارنة بالمدارس الحكومية التي تقدم خدمات مجانية وتتكفل الدولة بكافة المصاريف، وتقديم برامج التربية الخاصة التي تعتبر مكلفة في حد ذاتها.

من خلال نتائج هذا الفرض نلاحظ أنه على الرغم من التكاليف الباهظة التي يدفعها الأهالي لتلك المدارس الأهلية إلا أن تأثير برامجها ومناهجها محدود، قد لا يُذكر تأثيره على تطور المواهب والقدرات الخاصة للطالبات مقارنة بما يقدم بالمدارس الحكومية، وهذا بخلاف الاعتقاد السائد، بأن الالتحاق بالمدارس الأهلية يسهم بزيادة مهارات الطلاب

الجدول (11)

يوضح دلالة الفروق في القدرات الخاصة لدى ذوات الإعاقة الفكرية وفقاً لسنوات خبرة معلماتهن

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	القدرات الخاصة
**0.000	6.357	4.534	3	13.602	بين المجموعات	اللفظية
		0.713	215	153.350	داخل المجموعات	
			218	166.952	الإجمالي	
**0.003	4.898	3.719	3	11.157	بين المجموعات	العددية
		0.759	215	163.246	داخل المجموعات	
			218	174.403	الإجمالي	
**0.000	8.540	5.027	3	15.080	بين المجموعات	المكانية
		0.589	215	126.558	داخل المجموعات	
			218	141.638	الإجمالي	
**0.002	5.267	3.121	3	9.363	بين المجموعات	الإيقاعية
		0.593	215	127.396	داخل المجموعات	
			218	136.758	الإجمالي	
0.070	2.392	2.016	3	6.048	بين المجموعات	الحركية
		0.843	215	181.229	داخل المجموعات	
			218	187.277	الإجمالي	
**0.000	7.772	3.860	3	11.579	بين المجموعات	الدرجة الكلية للقدرات الخاصة
		0.497	215	106.771	داخل المجموعات	
			218	118.349	الإجمالي	

* دال عند مستوى 0.01.

** دال عند مستوى 0.01.

المعلومات على المواهب والقدرات الخاصة وفي المجموع الكلي لمقياس القدرات الخاصة والمواهب تم استخدام المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه وقد كانت النتائج كما يوضحها جدول (12) أدناه.

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات تقدير الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية قيد الدراسة عند مستوى (0,01) في جميع القدرات الخاصة والمجموع الكلي للقدرات الخاصة ما عدا القدرة الحركية، وللتوصل لمصادر الفروق لتأثير خبرة

الجدول (12)

يوضح الكشف عن مصادر الفروق في القدرات الخاصة لذوات الإعاقة الفكرية
وفقاً لسنوات خبرة معلماتهم باستخدام اختبار شيفيه

سنوات الخبرة				المتوسط	سنوات الخبرة		القدرات الخاصة
أكثر من 15 سنة	11 إلى 15	6 إلى 10	خمس سنوات فأقل				
				2.77	1	خمس سنوات فأقل	اللفظية
			●	3.27	2	6 إلى 10	
				2.94	3	11 إلى 15	
			●	3.80	4	أكثر من 15 سنة	
				3.01	1	خمس سنوات فأقل	العددية
				3.38	2	6 إلى 10	
				3.21	3	11 إلى 15	
	●		●	4.13	4	أكثر من 15 سنة	
				2.58	1	خمس سنوات فأقل	المكانية
			●	3.07	2	6 إلى 10	
				2.79	3	11 إلى 15	
	●		●	3.77	4	أكثر من 15 سنة	
				2.51	1	خمس سنوات فأقل	الإيقاعية
				2.87	2	6 إلى 10	
				2.64	3	11 إلى 15	
	●		●	3.46	4	أكثر من 15 سنة	
				2.63	1	خمس سنوات فأقل	المجموع الكلي لمقياس القدرات الخاصة
			●	3.08	2	6 إلى 10	
				2.81	3	11 إلى 15	
	●		●	3.63	4	أكثر من 15 سنة	

الإيقاعية، والدرجة الكلية لمقياس وفقاً لخبرة معلماتهم من (11 - 15) و (أكثر من 15 سنة) لصالح الأكثر خبرة. وتُشير نتائج هذا الفرض إلى أن معظم الفروق في تقدير درجات المواهب والقدرات الخاصة لدى الطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية كانت لصالح الخبرة الأكثر للمعلمات، فالطالبات اللاتي يقوم على تدريسهن معلمات تزيد خبرتهن عن 15 سنة فأكثر، حصلن على متوسطات تقدير أعلى، ممن خبرة معلمتهن خمس سنوات فأقل. وقد وصل متوسط

يتضح من الجدول (12) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية قيد الدراسة في القدرة اللفظية والعددية والمكانية والإيقاعية والمجموع الكلي لمقياس القدرات الخاصة وفقاً لخبرة معلمتهن (من 6 - 10 سنوات) (أكثر من 15 سنة) مقارنة بمن خبرتهن (خمس سنوات وأقل) لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكثر. كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في القدرة العددية، المكانية،

نتائج الدراسة الحالية للتخطيط للإعداد لأنشطة تدريبية تسهم بتطوير وتنمية مواهب وقدرات ذوي الإعاقة الفكرية من الجنسين.

وخلاصة القول إنه على الرغم من تعدد الخدمات وتنوعها لذوات الإعاقة الفكرية حالياً في مدارس الدمج بالمملكة العربية السعودية، إلا أن تلك الخدمات يعترضها بعض القصور، مما يستدعي إعادة هيكلة البرامج والخطط بما يتوافق مع روح العصر (Morelock & Feldman, 2002) وبما يلبي احتياجات ومتطلبات ذوي الإعاقة الفكرية لتنمية مواهبهم وقدراتهم الخاصة لأقصى قدر ممكن.

توصيات الدراسة

- توصي الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث التي تتناول نظريات التكوين العقلي والتعرف على طبيعة المواهب والقدرات الخاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية وتفسيرها في ضوء تلك النظريات العلمية، حيث أوضحت نتائج الدراسة الحالية والأبحاث التي تمت مراجعتها بوجود قصور واضح في هذا الجانب وخاصة في الوطن العربي، مقارنة بالدراسات في الدول الأجنبية، بهدف تطوير إطار مرجعي علمي يعطي تفسيراً علمياً شاملاً للمواهب والقدرات الخاصة وطبيعتها لدى ذوي الإعاقة الفكرية.
- اعتماداً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج للمواهب والقدرات الخاصة لدى ذوات الإعاقة الفكرية توصي الباحثة بالتخطيط لبرنامج تدريبي مهاري للقدرات الخاصة للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية، يشارك في إعداد المعلمون والمعلمات والمشرفون والمشرفات والمتخصصون والمتخصصات بمجال الإعاقة الفكرية بالأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، بحيث يشمل إعداد البرنامج تناول محتوى لتلك القدرات والمواهب الخاصة، يمتد من مرحلة الطفولة المبكرة إلى المرحلة الابتدائية، والمتوسطة ومن ثم ربطها بالجانب التأهيلي المهني بالمرحلة الثانوية، وتحقيق ما يعرف حديثاً بالتصور بعيد المدى. هذه الرؤية المتمركزة حول الفرد ستحقق نمواً مطرداً لمواهب وقدرات ذوي الإعاقة الفكرية يتميز بالثبات والاستمرارية خلال مراحل حياتهم.
- أظهرت النتائج أهمية دور المعلم/المعلمة في التأثير على تطور مواهب وقدرات ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يؤدي دوراً رئيساً في تنمية تلك القدرات وتطويرها، مما

بعض تلك المواهب والقدرات الخاصة لدى عينة الدراسة من ذوات الإعاقة الفكرية ممن يقمن على تدريسهن معلمات ذات خبرة طويلة إلى (4,13) (3,80) (3,77) لكل من القدرة العددية واللفظية والمكانية على التوالي، حيث إن بعضهن قد وصلن إلى مستويات عالية من المواهب والقدرة الخاصة.

هذه النتيجة تؤكد أهمية الإعداد للمعلمات وبالذات في الوقت الحالي، وخاصة في ضوء غياب المعلومة للمعلمات حديثاً التخرج بخصائص المواهب والقدرات الخاصة لدى ذوات الإعاقة الفكرية ودورها الفاعل في الرفع من مستوى أدائهن في مختلف جوانب الحياة. مما يستوجب تهيئة الظروف الملائمة لمعلمات التربية الخاصة والمتخصصات بمجال الإعاقة الفكرية (الخليفة، 2002)، وتوفير كافة الفرص التعليمية، وطرح البرامج (Dickinson, 1990) والمواد الدراسية ذات العلاقة بالتعليم والتدريب المستمر للمعلمات لإعدادهن للتعامل مع مواهب وقدرات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، والاهتمام بإعدادهن الجامعي في مجال التربية الفكرية وتأهيلهن لتحقيق النمو المتكامل لتلك القدرات الخاصة والمواهب لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية والتعامل معها بمهنية.

إن فئة ذوي الإعاقة الفكرية لديها طاقات وطنية وثروة بشرية منتجة، إذا ما تم إيجاد وسائل التشخيص الملائمة والتي تحدد قدراتهم وتتعهدها بالرعاية المستمرة، من خلال ما يعرف حديثاً "بالتصور بعيد المدى" Long-Term Vision. هذه الرؤية بعيدة المدى هي متمركزة حول الفرد من خلال التخطيط لعدد من السنوات (PCP - Person Centered Planning) بحيث تتناول كافة مناشط حياة الفرد، وحصر قدراته الخاصة ومواهبه، والتعهد بإعداد البرامج التدريبية له، ورعايتها وتطويرها خلال مراحل نموه، ومتابعتها وفق مخطط محدد خلال وقبل الالتحاق بالمرحلة الابتدائية، بحيث يمتد للمرحلة الثانوية، ومن ثم ربطها بالجانب التأهيلي، وتحويلها لمهنة، بحيث تصبح أسلوب حياة لذوي الإعاقة الفكرية وسلوكاً يومياً، وإعداده لمستقبل واعد (Wells & Sheehy, 2012) وهذا هو جوهر العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، يتم من خلالها إنتاج الطالب الحافظ للقرآن الكريم، والرسام الانطباعي للمخطوطات التراثية، والسباح، والمصور الفوتوغرافي، والنحات، الخ. مما يستدعي الأخذ بنتائج الدراسات ذات الصلة بقدرات ومواهب ذوي الإعاقة الفكرية، ومن ضمنها

- المراجع العربية قياس "المواهب والقدرات الخاصة" المعد في الدراسة الحالية" واستخدامه مع عينات أخرى من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والملتحقين بمعاهد ومراكز التربية الفكرية، والتعرف على مدى مناسبة لقياس قدراتهم ومواهبهم الخاصة.

يستوجب إعداد المعلمين/المعلمات المؤهلين القادرين على التعامل مع مواهب وقدرات ذوي الإعاقة الفكرية بمنهجية علمية، وتوفير المناهج والبرامج المتطورة ذات العلاقة لتدريبهم عليها خلال دراستهم الجامعية، وتنظيم ورش عمل تدريبية دورية عند التحاقهم بالعمل المهني مع ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع

References

- Gardner, H. (1986) Beyond the IQ: education and human development. *Harvard educational review*. 57 (2), 187-195.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences in the 21st century*. New York: Basic Book.
- Gardner, H. (2000). *The disciplined mind: Beyond facts and standardized tests*. New York: Penguin Putnam.
- Gardner, H. (2004). *Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*. 18 (8), 4-10.
- Goldsmith, L. (1987). Girl prodigies: Some evidence and some speculations: *Roeper review*. 10, 74-82.
- Heavey, L., Pring, L. & Hermelin, B. (1999). A date to remember, the nature memory in savant calendrical calculators. *Psychological Medicine*. 29, 145-160.
- Hermelin, B. & O'Connor, N. (1986). Idiot savant calendrical calculators: Rules and regularities. *Psychological Medicine*. 16, 1-9.
- Hermelin, B., O'Connor, N. & Lee, S. (1987). Musical inventiveness of five idiot savants. *Psychological Medicine*. 17, 685-694.
- Hermelin, B., O'Connor, N., Lee, S. & Treffert, D. (1989). Intelligence and musical improvisation. *Psychological Medicine*. 19, 447-457.
- Karnes, M. & Johnson, L. (1991). Gifted handicapped. In N. Colangelo G. & Davis, G. (Eds.) *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Luckasson, R., Coulter, D., Polloway, E., Reiss, S., Shalock, R., Snell, M., Spitalnik, D. & Stark, J. (2002). *Mental retardation: Definition, Classification and system of supports*. Washington DC. American Association on Mental Retardation.
- Miller, L. (1989). *Musical savants: Exceptional skill in the*
- أبو حطب، فؤاد. (2011) القدرات العقلية. جمهورية مصر العربية. الطبعة السادسة. القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية.
- الخليفة، عمر. (2008) الأطفال الخوارق والموهوبون في العالم العربي. الأردن. عمان: ديوان للطباعة والنشر والتوزيع.
- خيرى، سيد محمد. (1954) مستويات العملية المعرفية. الكتاب السنوي في علم النفس. جمهورية مصر العربية القاهرة. دار المعارف.
- السيد، فؤاد. (2000) الذكاء. جمهورية مصر العربية. القاهرة. دار الفكر العربي. الطبعة الخامسة.
- المصري، محمد، وآمنه أبو حجر. (2012) قياس الذكاءات المتعددة باختلاف مستوى الإعاقة العقلية. المؤتمر العلمي للتوجهات الحديثة في التربية الخاصة، المجلد الأول. تنظيم كلية التنمية الاجتماعية والأسرية في جامعة القدس (فلسطين) وكلية العلوم التربوية والنفسية في جامعة عمان العربية بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية، عمان.
- Alen, R. & David, P. (1986). Analysis of a visual prompting procedure on acquisition and generalization of coin skills by mentally retarded children. *American journal of mental deficiency*. 90 (4), 468-472.
- Anderson, M., O'Connor, N. & Hermelin, B. (1999). A specific calculating ability. *Intelligence*. 26 (4), 383-403.
- Brody, N. (1992). *Intelligence* (2nd Ed) New York: Academic Press.
- Burt, C. (1973). The Structure of Mind. In Wiseman, S., Intelligence and Ability. Penguin Books.
- Darold, A., Treffert, L. & Christensen, N. (2006). Inside the mind of savant. Scientific American website.
- Dowker, A., Hermelin, B. & Pring, L. (1996). A savant poet. *Psychological Medicine*. 26, 913-934.
- Down, J. (1987). *On some of the mental affections of childhood and youth*. London, UK: Churchill.
- Feldman, D. (1994). *Beyond universals in cognitive development* (2nd Ed.) Norwood, NJ. Ablex.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Book.

- Students With Severe Disabilities. *Mental Retardation*. 37, 148-150.
- Scheerer, M., Rothman, E. & Goldstein, K. (1945). A case of "idiot savant," An experimental study of personality organization. *Psychology Monograph*. 58, 1-63.
- Selfe, L. (1977). *Nadia: A case of extraordinary drawing ability in an autistic child*. New York: Academic Press.
- Sloboda, J., Hermelin, B. & O'Connor, N. (1985). An Exceptional Musical Memory. *Music Perception*. 3 (2), 155-170.
- Smith, S. (1983). The great mental calculators: *The psychology, methods, and lives of calculating prodigies, past and present*. New York: Columbia University Press.
- Snyder, A. & Mitchell, D. (1999). *Is integer arithmetic fundamental to mental processing? Proceeding of the royal society*, London, B.
- Snyder, A. (1998). Breaking Mindsets. *Mind and Language*. 13, 1-10.
- Sternberg, R. (1995). *In search of human mind*. Orlando, FL: Harcourt Brace College publishers.
- Tannenbaum, A. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. Davis. *Handbook of gifted education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Thurstone, T. (1938). Primary mental abilities. *Psychometrical Monographs. Psychology Review*. 1.
- Treffert, D. (1989). *Extraordinary people: Understanding "idiot savants"* New York: Harper.
- Treffert, D. (2000). *Extraordinary people: Understanding savant syndrome*. London. NE: iuniverse.Co.
- U.S. Department of Education. (2002). *Twenty-Fourth Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, D.C.
- Vernon, P. (1974). *Intelligence and cultural environment*. London: Methuen Co.
- Vernon, P. (1979). *The structure of human abilities*. London: Methuen Co.
- Wells, J. & Sheehey, P. (2002). Person-centered planning. *Teaching Exceptional Children*. 44 (3), 32-39.
- Young, R. (1995). *Savant syndrome: Processes underlying extraordinary abilities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Adelaide, South Australia.
- mentally retarded*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Morelock, M. & Feldman, D. (2002). Extreme precocity: Prodigies, savants and children of extraordinarily high I.Q. In N. Colangelo & G.A. Davis. *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Morelock, M. & Feldman, D. (2000). Prodigies, savants, and Williams syndrome: Windows into talent and cognition. In K.A. Heller, F. J. Monks, R.J. Steinberg, & R.F. Subtonik (Eds) *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed) pp. 227-241, New York: Elsevier.
- Morelock, M. & Feldman, D. (1993). Prodigies and savants: What They have to tell us about giftedness and human cognition. In K.A. Heller, F. Monks, & A.H. Passow (Eds) *International handbook of research and development of giftedness and talent*. New York: Pergamon.
- Newman, L., Wagner, M., Carmeto, R. & Knokey, A. (2009). The post high-school outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high-school. *A report of findings from the national longitudinal transition study-2*. Menlo Park, CA.
- O'Connor, N. & Hermelin, B. (1984). Idiot savant calendrical calculators: Math or memory? *Psychological Medicine*. 14, 801-806.
- Parvin, K. (2012). Toeffert's work with extraordinary people reaches global community. *Focus on community health*. 1 (2).
- Peek, F. (1996). *The real rain man*. Salt Lake City: Harkness.
- Piore, A. (2013). The genius within brain damage. *Popular Science*, March Issue.
- Pring, L. (2007). Memory characteristics in individuals with savant skills. In Boucher J., Bowler D. *Memory in Autism*. Cambridge University Press.
- Pring, L. & Woolf, K. & Tadic, V. (2008). *Melody and pitch processing in five musical savants with congenital blindness*. Psychology department, Goldsmiths College, University of London.
- Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (1997). Giftedness from a multiple intelligences perspective. In N. Colangelo & G. Davis. *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sandler, A. (1999). Short-Changed in the Name of Socialization? Acquisition of Functional Skills by

Intellectually Disabled Students with Special Abilities and Giftedness in Light of Certain Variables in Riyadh Inclusion Schools

Norah Ibrahim Al-Sulaiman¹

1. King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract

This study aims at identifying the special abilities amongst female students with intellectual disabilities based on level of their handicap (mild, moderate), and detecting any differences with statistical significance that can be attributed to variables such as: student age, nature of school (public vs. private), and past experience of their teachers. Population sample included 219 female students with intellectual disabilities ranging from mild to moderate. The girls (whose age varies between 7 and 18) were randomly selected from public and private inclusion schools in Riyadh, Saudi Arabia. The researcher developed a test that measured the special abilities/giftedness amongst intellectually disabled students. Results revealed the presence of differences of statistical significance in special abilities namely: verbal, numeric, spatial, motor/ kinesthetic, and rhythmic. Elder girls in addition to those who were taught by teachers with longer years of experience demonstrated better results than their other peers. No differences of statistical significance were found to be linked with the level of intellectual disability (mild, moderate). This confirms the presence special abilities amongst this category of intellectually disabled girls regardless of their level of intelligence. Such special giftedness/abilities are naturally different from common abilities (intellect). No differences with statistical significance were attributed to the school genre (public vs. private). This confirms that private schools – despite their high costs and fees – have minimal impact on this kind of students. The researcher recommends additional studies in the Arab world to identify possible variables that may impact special abilities amongst intellectually disabled people. She also recommends the development and implementation of a training program dedicated to improving instructors' teaching skills and strategies for mentally disabled students. In addition, the researcher recommends that media should play an active role in raising people's awareness regarding special abilities amongst people with intellectual/mental disabilities.

Keywords: special education, intellectual disability (mild, moderate), special abilities, giftedness, teachers, inclusion school.

فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مشاركة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في تنفيذ المنهج

راشد بن حسين العبد الكريم¹، أحلام بنت عبد اللطيف الملا²

1. كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية؛

2. وزارة التربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

قُبِل بتاريخ: 2014/5/21

عُدل بتاريخ: 2014/5/7

استُلم بتاريخ: 2013/11/12

الملخص

استهدفت الدراسة تعرّف فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير مشاركة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في تنفيذ المنهج. ولتحقيق هدف الدراسة أُستخدم المنهج النوعي (الكيفي) المعتمد على تحليل بيانات المقابلات شبه المقتنة (16 مقابلة) مع مديرات المدارس ومعلماتهن، بعد تطبيق البرنامج التدريبي. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي في تحليل مقالات المجموعة التجريبية التأملية (38 مقالاً تأملياً ذاتياً) مستخلصة من النشاط التدريبي (تأملات ذاتية). توصل الباحثان إلى ثمانية موضوعات محورية: ندرة البرامج التدريبية الموجهة لمديرات المدارس لتطور مشاركتهن في تنفيذ المنهج، وقلة الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس في صنع القرار المدرسي، وكثرة الأعباء الإدارية الملغاة على عاتق مديرات المدارس، والاهتمام بالجانب الإداري على حساب الجانب الفني، واعتماد مديرات المدارس على المشرفات التربويات في الإشراف على تنفيذ المنهج في المدارس، واعتماد مديرات المدارس على المعلمات في تنفيذ المنهج، ووجود اتجاه إيجابي عند مديرات مدارس المرحلة الابتدائية اللاتي طُبّق عليهن البرنامج التدريبي تجاه البرنامج التدريبي، وتأثير البرنامج التدريبي الإيجابي في تغيير معتقدات معرفية خاطئة تتعلق بمسؤولية تنفيذ المنهج. وتفاوت تأثير البرنامج في ممارسات عينة الدراسة، وذلك بحسب معتقداتهن المعرفية، والجانب المراد التأثير فيه، والصعوبات التي تواجههن. أوصى الباحثان بتبني البرامج التدريبية الموجهة لزيادة فاعلية مديرات المدارس في تنفيذ المنهج، وتطوير برامج التدريب أثناء الخدمة، وتكامل الممارسات الإشرافية في تنفيذ المنهج بين مديرات المدارس والمشرفات التربويات.

الكلمات المفتاحية: منهج، تنفيذ المنهج، مديرة مدرسة، تدريب.

المقدمة

ينعكس على فاعلية المنهج عند تطبيقه. ويتم عادة اختيار مدير المدرسة في المملكة العربية السعودية بناء على معايير بيروقراطية مثل الأقدمية، مع وجود نقص في التدريب والخبرة دون تبصيره بمهامه الوظيفية (أحمد، 1427هـ؛ الحقي، 1425هـ). هذا القصور في الاختيار والإعداد مع تغير الأدوار يفرض تفعيل برامج التدريب؛ ومعالجة مشكلات الاختيار والإعداد، أو الحد منها. وبناءً على ذلك فإن لبرامج التدريب أثناء الخدمة دورها في الارتقاء بمستوى الأداء، وهي تعمل جنباً إلى جنب مع برامج الإعداد قبل الخدمة لتحقيق التكامل، ولتعويض النقص الذي يطال برامج الإعداد قبل الخدمة نتيجة للتغير والتطور الحادث في التربية والتعليم. وتشير العديد من الأدبيات والدراسات السابقة إلى وجود

يبدو في صناعة المنهج تركيز على بناء المنهج من الناحية النظرية أكثر من التركيز على تنفيذه داخل غرفة الصف وخارجها، وتوضيح دور المعنيين به في عملية التنفيذ من المعلمين ومديري المدارس والمشرفين (Kelly, 2004). وتشير أدبيات المنهج والإدارة المدرسية إلى ضرورة أن يضطلع مدير المدرسة بدور رئيس في عملية تنفيذ المنهج (بن دهيش ورضوان والشلاش، 1430هـ؛ Chang, 2000؛ Glatthorn; Jailall, 2009؛ الحري، 1431هـ؛ الحقي، 1425هـ؛ Sorenson & Mendez, 2011)؛ مما يستلزم الوعي بأدواره المنوطة به فيما يخص العملية التعليمية بشكل عام وتطبيق المنهج بشكل خاص، وبما

حاجات تدريبية عند مديري المدارس في مجال المنهج الدراسي منها دراسة الشامان (1421هـ) التي أشارت إلى قلة البرامج التدريبية الموجهة لمديري المدارس ومديراتها سواء أكان ذلك قبل مباشرة العمل الإداري، أم كان أثناءه، بل أشارت الدراسة إلى عدد البرامج التدريبية التي تم أخذها، والتي حددتها عينة الدراسة ببرنامج تدريبي واحد فقط. وتأكيداً لأهمية البرامج التدريبية أشارت الدراسة إلى دور البرامج التدريبية في تعميق المفاهيم المتعلقة بمجالات الإشراف والإدارة المدرسية. كما أظهرت دراسة سيلينس Sealens (2007) حاجة مديري المدارس ومديراتها إلى التدريب، والتوجيه، والتنمية المستمرة، وحاجتهم إلى تعلم المنهج والاستراتيجيات التعليمية؛ من أجل تنفيذ المنهج بشكل فاعل. وأشارت نتائج دراسة شبير (2008م) إلى أهمية وعي مدير المدرسة بالمهام الفنية والمهنية ومنها: "أهمية الوعي بأهداف التعليم الأساسي وفلسفته، وضرورة معرفة الاتجاهات التربوية، والاهتمام بتوجيه المعلمين كل في مجال تخصصه". وكذلك أشارت الدراسة إلى أهمية بُعد التقييم والمتابعة للأداء المدرسي بهدف التطوير. وكشفت دراسة لابين Labane (2009) التي استهدفت المدارس القروية بجنوب أفريقيا عن وجود فهم قاصر لدى بعض عينة الدراسة فيما يتعلق بإدارة تنفيذ المنهج. كما توصلت دراسة العمري (1429هـ) إلى وجود حاجات تدريبية لمديري مدارس التعليم العام في مدينة جدة في الجانبين الإداري والفني بدرجة عالية. وأسفرت نتائج دراسة إيرفاين Irvine (2010) عن حاجة مديري المدارس إلى تطوير مهاراتهم في قيادة المنهج، وفي فهم القيادة التعليمية بشكل عام. كما أشارت النتائج إلى أهمية تضمين هذه البرامج التطويرية الأساليب التي تعتمد على تبادل الخبرات والمعرفة، بحيث تكون عنصراً أساسياً في برامج تطوير مديري المدارس. وخلصت دراسة كيث (Keith, 2011) إلى عدد من الحاجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام في ولاية فيرجينيا، ومنها: تدريب المعلمين في طرائق التدريس المستندة إلى البحث العلمي (أي التي أثبتت نتائج البحوث فاعليتها)، وتدريب المعلمين وإرشادهم من أجل التحسين المستمر في المعرفة والممارسات التعليمية، ومعرفة ما الذي يشكل الممارسة التعليمية الجيدة، وتصميم المناهج التي تفي بالحاجات التعليمية للطلاب وتتفق مع المعايير المحلية، وفهم المعلومات وتحليلها من أجل الموازنة بين التقييم والمعايير، والمناهج، والتعليم. ورفع مستوى التحصيل

الدراسي للطلاب الفقراء والطلاب ذوي صعوبات التعلم. وللبرامج التدريبية بشكل عام تأثيرها في تعزيز دور مدير المدرسة في تنفيذ المنهج، وهو ما أكدته دراسة غانم (1996م) التي أشارت إلى دور البرامج التدريبية في اطلاع مدير المدرسة على الجديد في العملية التعليمية، ودراسة هجان (1998م) التي أشارت إلى دور تلك البرامج في تعميق الفهم لمسؤوليات مدير المدرسة الفنية والإدارية حتى مع وجود بعض الخلل في هذه البرامج. ودراسة الغامدي (1421هـ) التي أكدت دور هذه البرامج التدريبية في متابعة سير الدراسة بفاعلية أكبر، وفي تحقيق أهداف برامج تدريب المديرين المتعلقة بتطوير أداء المعلمين، وإدارة النشاط المدرسي بفاعلية. ودراسة عاشور (2002م) التي أوضحت أن المؤشر العام لدى مديري المدارس نحو برنامج تطوير الإدارة المدرسية هو مؤشر إيجابي، كما أكدت دور البرامج التدريبية في تغيير دور مدير المدرسة من الإداري إلى الفني.

متطلبات إدارة المنهج بفاعلية

يشير بن دهيش وآخرون (1430هـ)، وحامد (2009م)، والحريري (1431هـ)، وشارب ووالتر Sharp & Walter (2003)، ومارزانو وآخرون (1432هـ) إلى بعض الصفات التي ينبغي توافرها في مدير المدرسة كالقيادة التعليمية التي تركز على المنهج، والتدريس، والتقييم. والكفاءة العالية في إدارة عملية تنفيذ المنهج، وتتضح هذه الكفاءة من خلال تفريق جلاتهورن وجيال Glatthorn & Jailall (2009) بين المدير الفاعل والمدير غير الفاعل في قيادة المنهج في كون كليهما يقوم بأنشطة روتينية واحدة ولكن المدير غير الفاعل يؤديها بشكل روتيني، بينما المدير الفاعل يؤديها بشكل يدعم المنهج. وعليه فإن إدارة عملية تنفيذ المنهج تتطلب ما أشار إليه أسعد (1429هـ) بالمهارة في تقييم الخطة التربوية من خلال برنامج واقعي فعلي، وكذلك ترجمة البرنامج التربوي إلى خطة واقعية.

وتتطلب إدارة المنهج بفاعلية كذلك امتلاك قاعدة معلوماتية عن المنهج، فالإلمام بأصول التربية والمعرفة بالمنهج ينبغي أن يكون مهماً للإداريين بمقدار أهميته للمعلمين (Kleinhenz & Fleming 2007)، (مارزانو وآخرون، 1432هـ). ويبين حامد (2009م) أهمية هذا العلم إذ بدونه يظل المدير تقليدياً يمارس ما تعلمه في ميدان العمل عبر السنين، كما يعلل الجبر (1423هـ)، وكارينتر

المشكلات المدرسية؛ مما يعزز انتماءهم وارتباطهم بالمدرسة (عبدالمعظم ومصطفى، 1429هـ). كما أنها بيئة تهتم بتطوير أداء المعلمين ومساعدتهم على اختلاف خبراتهم وحداثة تعيينهم على التكيف والارتقاء وزيادة كفاءتهم (الخطيب وآخرون، 1420هـ)، (الزهيري، 1429هـ)، (الفرح، 2010م). وتتعرّز البيئة المدرسية من خلال مساعدة المعلمين على التعلم، وينتأى ذلك بتسهيل اكتشاف أفضل الممارسات في التدريس والتعلم وربطها بالممارسات الحالية وتقييم الطلاب (Sorenson & Mendez, 2011). ومن خلال استخدام أساليب إشرافية متنوعة تساعد على توفير محاكاة للمعلمين يسترشدون بها في تباين الممارسات التعليمية للطلاب (Robbins & Alvy, 2004).

2. دور مدير المدرسة في تحديد أهداف المنهج وتوضيحها للمعلمين

إن تحديد الأهداف التعليمية يساعد في إدارة أداء المعلمين من خلال توجيه جهودهم، فيساعدهم على التركيز عند تجميع المادة العلمية بما يحقق الأهداف التعليمية، وعلى اختيار مواد تعليمية تتناسب مستوى الطلاب، وعلى تخطيط التدريس تبعاً للأهداف المحددة، وتوجيه مجالات التنمية المهنية لديهم وتحديدها. كما أنها تعد بمثابة الأساس لعملية تقييم الطالب والحكم على استمرار الجهود التعليمية أو توقفها أو تعديلها، والأساس في عملية تقييم المنهج وتطويره، بالإضافة إلى أنها تصف الأداء الكلي للمدرسة وتساعد في توجيه الخطط التطويرية. وتحديد هذه الأهداف يتم من خلال مشاركة مدير المدرسة المعلمين في تحليل كامل لمحتوى المناهج الدراسية، وللاشطة المصاحبة لها، مع الأخذ بعين الاعتبار مدى التحديد والصياغة الذي ينبغي أن تكون عليه هذه الأهداف، (Burton & Brundrett, 2005)، (Glatthorn & Jallal, 2009)، (الخليفة، 1426هـ).

وتؤكد الدراسات التي أجريت حول فاعلية مدير المدرسة في تحسين التعليم في مدرسته ضرورة إبراز دوره في تحسين المنهج والتعليم من خلال إسهامه في تحديد أهداف المنهج، وتوضيحها للمعلمين؛ وذلك لاحتياج المعلمين إلى الوعي والمعرفة بالأهداف التربوية. كما أن تحديد الأهداف، وصياغتها على شكل نتائج سلوكية يسهم في إتمام المنهج في وقته المحدد، وفعاليتها. وبناء على ذلك فإنه يتوقف نجاح مدير المدرسة على المشاركة في إعداد المناهج وتقييمها وإثرائها وذلك من خلال توضيح بعض

(1423هـ) أهمية وجود قاعدة معلوماتية لدى مدير المدرسة عن المناهج الدراسية في فهم أوجه النقص الموجودة وما يمكن إحداثه من تطوير، بأنها تُمكن من فهم أهداف المنهج ووضع الآلية المناسبة لتطبيقها. كما تتطلب إدارة المنهج بفاعلية كذلك معرفة بالأساليب الفنية، ويفسر عابدين (2005م) المهارات الفنية بكونها معرفة متخصصة تساعد في استيعاب نظم التعليم وقوانينه، كما تساعد في تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسات عملية، وتمكن من القيام بالمسؤوليات التي يتطلبها أداء العمل. وتعد القدرة على التقييم مدخلا لتحسين تنفيذ المنهج، فدور مدير المدرسة في التقييم يتناول مجالات عديدة؛ كتقييم فاعلية المعلمين في تحقيق النمو المطلوب في طلابهم، والعمل معهم في تطوير خطط لتقييم أداء الطلاب، وتوجيههم في عملية التقييم، وتقييم أهداف المنهج الدراسي ومحتواه وتنظيماته وتنفيذه (أحمد، 1427؛ خليل، 2009؛ الفرح، 2010).

مهام إدارة المنهج ومسؤولياتها

1. تهيئة البيئة المدرسية لتنفيذ فاعل للمنهج

تشمل تهيئة البيئة المدرسية لتنفيذ فاعل للمنهج جانبين: الأول يختص بالهيئة التدريسية والإدارية، والجانب الثاني يختص بالطلاب، وبناء على ذلك يدعو روبنز وألفي (Robbins & Alvy, 2004)، وسورينسون ومنديز (Sorenson & Mendez, 2013) ويافوز وباز (Baz & Yavuz, 2010) إلى إيجاد بيئة تعلم داعمة وآمنة من الأذى الجسدي واللفظي والنفسي. ويصف روبنز وألفي و Robbins Alvy & (2004) هذه البيئة الآمنة بأنها تمارس فيها حرية التجربة والمبادأة في التعلم، وتسودها العلاقات بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب أنفسهم. والبيئة الداعمة لتنفيذ فاعل للمنهج هي بيئة تحفيزية، وبناء على ذلك يدعو عابدين (2005م)، وعبدالمعظم ومصطفى (1429هـ)، ويافوز وباز (Yavuz & Baz, 2010) مدير المدرسة إلى وضع برنامج تحفيزي للمعلمين والطلاب يشجع المبادرات الابتكارية. كما أن البيئة الداعمة هي بيئة تتصف بالعباية والاهتمام، فيوجه الخطيب وآخرون (1420هـ) مدير المدرسة إلى مشاركة المعلم في تعرّف ميول التلاميذ وقدراتهم، وتوفير الخدمات الإرشادية لهم، والعباية بهم في مجال الإبداع. وهي بيئة تتيح للمعلمين والطلاب التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم بكل حرية، وتنمي مهاراتهم وقدراتهم على المشاركة في حل

للطلاب، ومن خلال استخدام مصادر متعددة لجمع المعلومات؛ لاستخدامها كأدوات تشخيصية تساعد في تطبيق الإصلاحات التعليمية. وهو ما يتفق مع دراسة داي وليثوود Day & Leithwood (2007) حين استخلصا بعض المهارات الهامة لمدير/مديرة المدرسة الناجحين من خلال فحص تسع حالات لمديري ومديرات مدارس يتصفون بالنجاح في إدارة العملية التعليمية. وهذه المهارات هي: وضع الأهداف التعليمية العالية، وتبني مقاييس تقييمية مختلفة، ووضع معايير عالية للتعلم. وهذا يتفق مع دراسة يوسف (1999م) التي أكدت دور مدير المدرسة في تطوير أدوات تقييم التعلم.

4. تحسين تنفيذ الأنشطة الصفية وغير الصفية.

يؤكد الركيان (1421هـ)، وعابدين (2005م)، ويونس وآخرون (1425هـ) الخطيب وآخرون (1420هـ) على ضرورة اهتمام مدير المدرسة بالأنشطة المدرسية بوصفها جزءاً من المنهج الدراسي، ويمثل عابدين، (2005م) لهذا الاهتمام بترسيخ قيمة النشاط المدرسي لدى المعلمين بوصفه جزءاً من المنهج، واعتماد الأنشطة المدرسية من ضمن معايير تقييم الطلاب والمعلمين، والإشراف على توافر دليل للأنشطة الصفية وغير الصفية، والتأكد من فاعلية الأنشطة وتنوعها واستمراريتها طوال العام الدراسي، وشمولها جميع جوانب النمو المختلفة لدى الطلاب. كما يمثل اهتمام مدير المدرسة بالأنشطة المدرسية في عقد الاجتماعات مع المعلمين في بداية العام الدراسي لوضع استراتيجية متكاملة لتنفيذ الأنشطة المدرسية، والإشراف على تطويرها، وتطوير مشروعات الطلاب التابعة لها (خليل، 2009م). ويتمثل هذا الاهتمام كذلك من وجهة نظر الدعيلج (1430هـ) في التعاون مع المعلمين في تحليل المناهج الدراسية لمعرفة أنواع الأنشطة الصفية وغير الصفية ومدى إمكانية ممارستها في ضوء الإمكانيات المادية اللازمة.

ويحدد روبنز وألفي Robbins & Alvy (2004) بعض الجوانب التي يُقَوِّمها مدير المدرسة أثناء الإشراف على تطبيق العملية التعليمية كدعم أنشطة المنهج للتفكير الناقد وحل المشكلات، وقدرة الأنشطة على تحفيز تعلم الطلاب، واتصاف الأنشطة بالتفاعلية وتنمية النواحي الاجتماعية، ومدى إشراك الطلاب في اختيار الأنشطة المناسبة، ومدى ارتباط الأنشطة باهتماماتهم.

الأهداف مع المعلمين، واقتراح التعديلات اللازمة فيها في ضوء التجربة والتطبيق (الأسدي وإبراهيم، 2007م)، (الحري، 2006م)، (الخطيب وآخرون، 1420هـ)، (الطعاني، 2007م). وتعد مشاركة مدير المدرسة المعلمين في تحليل الأهداف مهمة من أجل معرفة نقاط القوة والضعف في الكتب المدرسية، ومدى ملائمة المادة العلمية لقدرات الطلاب، ومدى الفائدة من مضمون المناهج العلمي كذلك.

3. تقييم الطلاب والتأكد من فاعلية إجراءات التقييم وتطوير أساليبه

تعد عملية تقييم الطلاب عملية تشاركية بين مدير المدرسة والمعلمين (Glatthorn & Jailall, 2009). وتقييم الطلاب مفهوم من ضمن مفاهيم عدة تمثل القائد التعليمي (Yavuz & Bas, 2010). كما يتشارك المدير مع المعلمين في التحقق من فاعلية أدوات التقييم المستخدمة في تقييم ما تم تدريسه، ويتطلب ذلك وجود فرص متساوية لجميع الطلاب لتعلم الخبرة التي سيتم تقييمها (Robbins & Alvy, 2004)، (Sorenson & Mendez, 2011).

وبناء على ذلك يوضح المفيدي (1421هـ) أنه ينبغي لمدير المدرسة أن تكون لديه مهارة في التقييم بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً، ويبين أهمية هذه المهارة في معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية، وفي تمكين مدير المدرسة من اتخاذ قرارات صائبة. كما يضيف مارزانو وآخرون (1432هـ) أهمية معرفة مدير المدرسة بالأساليب الفعالة في التقييم وفي توجيه النصح والإرشاد للمعلمين في تنفيذ المهام المرتبطة بمجالات التدريس والتعلم. ويحدد روبنز وألفي Robbins & Alvy (2004) بعض الجوانب التي يراعيها مدير المدرسة في مراقبته لعملية تقدم الطلاب كمعايير التقييم، ومدى إشراك الطلاب في تحليل أدائهم وتقديمهم، والأسس التي بناء عليها تُقَوِّم منتجاتهم، واختلاف خيارات التعلم لمقابلة احتياجاتهم المختلفة. ولا يقتصر دور مدير المدرسة على تحليل أداء الطلاب من خلال المعايير الموضوعية، وإنما يتعداه إلى الاشتراك الفعلي في وضع هذه المعايير، حيث يطالب الحري (1431هـ)، وحسين (1427هـ) مدير المدرسة بالاشتراك بفاعلية في إصدار قرارات خاصة بالمنهج وطرائق التدريس، وتعزيز التحصيل من خلال مساعدة المعلمين في وضع معايير وتوقعات عالية لقياس التحصيل الأكاديمي والنمو الاجتماعي

مشكلة البحث

البرنامج التدريبي المقترح الذي يسهم في تطوير مشاركة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في تنفيذ المنهج، والتحقق من فاعلية هذا البرنامج التدريبي المقترح. وتأسيساً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تطوير مشاركة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في تنفيذ المنهج؟

هدف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تطوير مشاركة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في تنفيذ المنهج.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في تسليطه الضوء على العلاقة بين الإدارة المدرسية وتنفيذ المنهج من خلال إيضاح أدوار الإدارة المدرسية في تنفيذ المنهج، حيث يؤكد جلاتهورن وجيال Glatthorn & Jailall (2009) على تجاهل الأدبيات التربوية في القيادة التعليمية لهذه الأدوار. كما تتمثل أهميته العملية في إضافة تطبيقية تتمثل في تقديم برنامج تدريبي يطور مشاركة مديرات المدارس في تنفيذ المنهج. كما يعالج نقص التدريب والخبرة عند مديرات المدارس فيما يتعلق بالمهام الإشرافية على تنفيذ المنهج، الذي أشارت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة بافاو (Pfau, 1996) التي توصلت إلى حاجة مديري المدارس ومديراتها إلى التدريب في مجالات مثل: إدارة المناهج، وتطوير العاملين، ومهام مرتبطة بالطلاب. وكذلك دراسة السهلاوي (1421هـ) التي أظهرت نتائجها وجود كثير من الحاجات التدريبية عند مديري مدارس المرحلة الابتدائية، ومنها: الإلمام بطرائق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية، والإلمام بطرائق إدخال التغيير وإنجاحه، وفهم فلسفة النشاط المدرسي وأهدافه، والإلمام بعملية تقويم الطالب وإدارتها، والإلمام بأساليب تقويم المناهج، وفهم فلسفة التعليم وأهدافه. ودراسة الغامدي (1426هـ) التي خلصت إلى أن أبرز الحاجات التدريبية في مجال المهارات الفنية، هي: الإلمام بأساليب تطوير العملية التربوية في المدرسة، والإفادة من تحليل نتائج الامتحانات؛ لتطوير مستوى أداء المعلمين. كما يحقق هذا البحث مبدأً تربوياً مهماً وهو مبدأ التنمية المستمرة بتقديم برنامج تربوي لمديرات المدارس أثناء الخدمة. فتغير دور مدير المدرسة، ونقص التدريب في مجال

تقليدياً كان تركيز مدير المدرسة على الجوانب الإدارية الرقابية مع إغفال الجوانب الفنية خاصة ما يتعلق بتنفيذ المنهج (الحراشة، 2003م؛ Solow, 1995؛ العتيبي، 1429هـ؛ الفرح، 2010م). وهذا ما أكدته دراسة الشريجة (2006م) حيث أشارت النتائج إلى أن مجال الأعمال الإدارية والكتابية قد احتل المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، بينما احتل مجال تحسين المنهج، المرتبة الخامسة وبدرجة متوسطة، وهذا يشير إلى قدرة ممارسة كفاية تحسين المنهج مثل مناقشة المعلمين في المشكلات التي تواجههم في تنفيذ المنهج، وتوجيههم إلى الأنشطة المرافقة للمنهج، وغير ذلك من الأمثلة بدرجة متوسطة، وهذا له انعكاساته على تطبيق المنهج في البيئة المدرسية.

وقد توجهت وزارة التربية من خلال زيادة صلاحيات مديري ومديرات المدارس عام 1432 (وزارة التربية والتعليم، 1432) إلى تعزيز الدور الفني المتعلق بالعملية التدريسية وعمليات تنفيذ المنهج في عمل مديرة/مديرة المدرسة من خلال زيادة الصلاحيات التي بلغت اثنتين وخمسين صلاحية بموجب القرار رقم 8/32155521ق وبتاريخ 1432/2/26 (وزارة التربية والتعليم، 1432)، والتي امتدت لتشمل جوانب مثل: الصلاحيات المتعلقة بالشؤون الفنية، وشؤون الطلاب والطالبات، وشؤون المعلمين والمعلمات، والجانب المالي. فعلى سبيل المثال أصبح لمدير/ مديرة المدرسة الصلاحية في زيادة زمن اليوم الدراسي لمجموعة من الطلاب/الطالبات بما لا يزيد عن ساعة واحدة يومياً لبرنامج تربوي أو تعليمي، كما أصبحت لهما الصلاحية في إضافة حصص علاجية أو إثرائية لبعض المواد الدراسية المقررة في الخطة الدراسية، وكذلك اعتماد برامج التنمية المهنية لمنسوبي المدرسة أثناء اليوم الدراسي بما يتناسب وطبيعة عمل كل منهم، وتطبيق التجارب التعليمية لدعم كفاءة أداء التعليم والتعلم في المدرسة، وغيرها. وعليه فإن هذا البحث سيكون له دور في تفعيل صلاحيات مديرات المدارس من أجل تحسين تنفيذ المنهج من خلال تقديم برنامج تدريبي يسهم في تطوير مشاركة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في تنفيذ المنهج، وهذا ما يؤدي إلى تفعيل الصلاحيات الممنوحة لهن من قبل وزارة التربية والتعليم. وعليه يحتاج مدير المدرسة إلى الإعداد الكافي في المهام التي تتناول مشاركته في تنفيذ المنهج، وهذا ما تحاول هذه الدراسة الإسهام في تحقيقه من خلال بناء

الإشراف عليها؛ من أجل اكتساب الطالبات المعارف والمهارات والسلوكيات المطلوبة. وهي الإجراءات التي يسعى البرنامج التدريبي المقترح إلى تطوير مشاركة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية فيها.

مجتمع البحث وعينته منهج الدراسة

عند الباحثان إلى استخدام المنهج النوعي، الذي يحدده ملحم (1426هـ) لكونه يعتمد على دراسة الظاهرة في ظروفها الطبيعية وعلى الباحث بوصفه أداة أساسية في عملية جمع البيانات. وتم اعتماد المنهج النوعي المستند إلى إجراء المقابلات شبه المقتنة مع مديرات المدارس، ومعلماتهن في أماكن عملهن بعد تطبيق البرنامج التدريبي؛ وذلك لاستخلاص بيانات موسعة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مشاركة المجموعة التجريبية في تنفيذ المنهج. كما اعتمد المنهج النوعي كذلك على تحليل كتابات المجموعة التي اشتركت في التدريب، وهذه الكتابات تتمثل في نشاط (تأملات ذاتية) وزع على المديرات المتدربات في نهاية كل يوم تدريبي.

يتكون مجتمع البحث من جميع مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة الأحساء (178 مديرة) (الإدارة العامة للتربية والتعليم بالأحساء، 1433). وقد تم اختيار (13) مديرة من مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء عشوائياً، وطبق عليهن البرنامج التدريبي، كما أجريت المقابلات الشخصية معهن، (16) مقابلة شخصية موزعة حسب الآتي (8 مديرات مدارس المرحلة الابتدائية، 8 معلمات ممن حضرت مديراتهن البرنامج التدريبي) وهذا اعتماداً على جدول تحديد عينة المقابلات الشخصية لكل من جيس، وبونس، وجوهانسون & Guest & Bunce & Johnson (Onwuegbuzie & Collins, 2007)، حيث حدد في هذا الجدول حجم العينة المقبولة في الأبحاث الكمية والنوعية بتصاميمها المختلفة التي منها المقابلات الشخصية، وغيرها. وحدد حجم عينة المقابلات الشخصية المقبولة بعينة تبلغ (12) مقابلة.

والجدول رقم (1) يوضح مواصفات عينة المقابلات الشخصية للمديرات والمعلمات

إعداده، وربط دوره الحديث بالمنهج وتنفيذه من خلال تطوير مشاركته في جوانب مثل تهيئة البيئة المدرسية لتنفيذ فاعل للمنهج، وتحديد أهداف المنهج وتوضيحها للمعلمين، وتقويم التلاميذ، وتحسين تنفيذ أنشطة المنهج الصفية وغير الصفية، وتطوير أداء المعلمين وتنميتهم مهنيًا يدعم ضرورة بناء برامج تدريبية تسعى إلى تطوير مشاركة مدير المدرسة في تنفيذ المنهج.

مصطلحات البحث

1) فاعلية Effectiveness

يعرف روسي وفريمان وليبسي (1429، 439) الفاعلية بأنها التي "تجيب عن أسئلة حول تكاليف البرنامج مقارنة إما مع القيمة المالية لعوائده أو مع فاعليته فيما يختص بالتغيرات التي يحدثها في الحالة الاجتماعية المعنية بالتقويم". ويعرف إجرائياً هنا قدرة البرنامج التدريبي المقترح في تطوير مشاركة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في جوانب تنفيذ المنهج التي تشمل: تهيئة البيئة لتنفيذ فاعل للمنهج، وتحديد أهداف المنهج، وتقويم التلميذة، وتطوير أنشطة المنهج، وتنمية المعلمات مهنيًا.

2) التطوير Development

يعرف الكسباني (2010، 98) التطوير بأنه "التغيير أو التحويل من طور إلى طور، فهو التحسين وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر فاعلية وكفاءة". ويعرف إجرائياً بأنه التحسين الذي يطرأ على أداء مديرات المدارس بالنسبة لمشاركة المعلمة في تنفيذ المنهج بعد حضور البرنامج التدريبي.

3) تنفيذ المنهج Curriculum Implementation

يعرف مرعي والحيلة (1432، 206) عملية تنفيذ المنهج بأنها "العملية العامة للانتقال من المنهاج الذي يتم تصميمه للتعليم المدرسي الفعلي، وتتضمن عملية التنفيذ الإجراءات الضرورية لاعتبار المنهاج موضوعاً للتعليم الصفّي، وأساساً للتنبؤ بنتائج التعلم المقصودة". ويعرف إجرائياً بأنه جميع الإجراءات التعليمية التعليمية التي تنفذها معلمة المرحلة الابتدائية مع طالباتها داخل غرفة الصف أو خارجها، وتشارك مديرة مدرسة المرحلة الابتدائية في

أولاً: عينة المديرات

الجدول (1)

سنوات الخبرة كمديرة في المرحلة الابتدائية		سنوات الخبرة كمديرة		سنوات الخبرة في العمل		سنوات الخبرة
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
25.0%	2	25.0%	2	–	–	أقل من 5 سنوات
62.5%	5	62.5%	5	–	–	من 5 إلى أقل من 10 سنوات
12.5%	1	12.5%	1	12.5%	1	من 10 إلى أقل من 15 سنة
–	–	–	–	87.5%	7	من 15 سنة فأكثر
100%	8	100%	8	100%	8	المجموع

ثانياً: عينة المعلمات

الجدول رقم (2)

التخصص/ المواد التي تدرس		سنوات الخبرة في العمل		سنوات الخبرة
المواد التي تدرس	التخصص	النسبة المئوية	التكرار	
علوم	معهد معلمات	37.5%	3	أقل من 5 سنوات
رياضيات	كيمياء			
جميع مناهج الصف الثالث	لغة عربية			
–	–	–	–	من 5 إلى أقل من 10 سنوات
لغة عربية	لغة عربية	37.5%	3	من 10 إلى أقل من 15 سنة
علوم	كيمياء			
علوم	لغة عربية			
تربية أسرية	اقتصاد منزلي	25.0%	2	من 15 سنة فأكثر
لغة عربية	لغة عربية			
		100.0%	8	المجموع

أدوات الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

- 1- برنامج تدريبي يهدف إلى تطوير مشاركة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في تنفيذ جوانب المنهج التالية: تهيئة البيئة المدرسية لتنفيذ فاعل للمنهج،

وتحديد أهداف المنهج وتوضيحها للمعلمات، وتقويم التلميذات، وتحسين تنفيذ أنشطة المنهج الصفية وغير الصفية، وتطوير أداء المعلمات وتنميتهن مهنيًا، ويتم تطبيقه على عينة البحث (مديرات مدارس المرحلة الابتدائية)، والنظر في مدى فاعليته. وتم بناؤه من قبل

المبنى) واحتوى الجزء الثاني على أسئلة المقابلة الشخصية (18 سؤالاً)، التي يتم الإجابة عليها بشكل مفتوح من قبل المستجيب. أما أسئلة المقابلات الشخصية للمعلمات فتم بناؤها على جزأين كذلك بحيث يتناول الجزء الأول البيانات الأساسية (اسم المعلمة، سنوات الخبرة في العمل، التخصص، المواد التي تدرس حالياً)، ويتناول الجزء الثاني أسئلة المقابلات الشخصية (5 أسئلة) يتم الإجابة عليها بشكل مفتوح أيضاً.

إجراءات الدراسة

تم إعداد برنامج تدريبي يهدف إلى تطوير مشاركة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في تنفيذ جوانب المنهج التي تشمل: تهيئة البيئة المدرسية لتنفيذ فاعل للمنهج، وتحديد أهداف المنهج وتوضيحها للمعلمات، وتقويم التلميذات، وتحسين تنفيذ أنشطة المنهج الصفية وغير صفية، وتطوير أداء المعلمات وتنميتهن مهنيًا. وتم التواصل مع إدارة التدريب التربوي بمحافظة الأحساء من أجل تنفيذ البرنامج التدريبي الذي تألف من (8) جلسات تدريبية، استغرق تنفيذها (14) ساعة تدريبية (مبنى إدارة التدريب التربوي) موزعة على (4) أيام من يوم الأحد (1433/6/1هـ)، إلى يوم الأربعاء (1433/6/4هـ). ومن ثم الإعلان عن البرنامج التدريبي من قبل إدارة التدريب التربوي، وتضمينه خطة البرامج التدريبية للفصل الدراسي الثاني للعام 1432/1433هـ. يتبع ذلك التواصل مع إدارة الإشراف التربوي من أجل مخاطبة مجموعة الدراسة التجريبية المحددة؛ وتشجيعها على حضور البرنامج التدريبي. وتنفيذ البرنامج التدريبي في المكان والزمن المحددين له.

ومن نهاية الأسبوع الثالث إلى الأسبوع السادس من تنفيذ البرنامج التدريبي تم إجراء (16) مقابلة شخصية شبه مقننة، حيث أجريت (8) مقابلات مع المديرات اللاتي طبق عليهن البرنامج التدريبي، وأجريت (8) مقابلات أخرى مع معلمات هؤلاء المديرات، وذلك باتباع الخطوات الإجرائية التالية:

1- التحديد العشوائي للعينة من المديرات اللواتي سيتم عمل المقابلات الشخصية شبه المقننة معهن (تحديد أرقام لكل المجموعة التجريبية (المديرات اللاتي طبق عليهن البرنامج التدريبي)، ومن ثم اختيار (8) أرقام، تمثل عينة المقابلات الشخصية شبه المقننة).

الباحثين بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات والأبحاث والمقالات التربوية في مجالي (المنهج وتنفيذه، والإدارة التربوية والمدرسية)، وكذلك الاطلاع على الأدبيات في مجال التدريب بشكل عام ونماذج تصميم البرامج التدريبية بشكل خاص.

2- مقابلات شخصية مع عينة من المديرات اللاتي حضرن البرنامج التدريبي في مقر عملهن وبعد حضورهن للبرنامج التدريبي (8 مديرات)؛ تستهدف قياس أثر التدريب من خلال الكشف عن مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير المشاركة الإشرافية لمديرات مدارس المرحلة الابتدائية في جوانب تنفيذ المنهج التالية: تهيئة البيئة المدرسية لتنفيذ فاعل للمنهج، وتحديد أهداف المنهج وتوضيحها للمعلمات، وتقويم التلميذات، وتحسين تنفيذ أنشطة المنهج الصفية وغير الصفية، وتطوير أداء المعلمات وتنميتهن مهنيًا.

3- المقالات التأملية، حيث قامت المديرات المشاركات بكتابة مقالات تأملية بعد الانتهاء من البرنامج لتحديث فيه كل مديرة عن خبرتها في البرنامج، وما أفادته منه. وقد تم كتابة (52) مقالاً تأملياً في حدود صفحة واحدة، وتم تحليل عينة عشوائية بلغت (38) مقالاً تأملياً، يمثل ما نسبته (73,1%) من المجموع الكلي للمقالات التأملية.

4- مقابلات شخصية مع المعلمات (8 معلمات) اللاتي حضرت مديراتهن البرنامج التدريبي تستهدف قياس أثر التدريب من خلال الكشف عن مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مشاركة مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في تنفيذ المنهج من وجهة نظر المعلمات، وذلك على اعتبار أن تنفيذ المنهج يعتمد بشكل رئيس على تدريس المعلمات للمنهج (عبدالحق، 1430)، ويشمل تنفيذ المنهج الجوانب التالية: تهيئة البيئة المدرسية لتنفيذ فاعل للمنهج، وتحديد أهداف المنهج وتوضيحها للمعلمات، وتقويم التلميذات، وتحسين تنفيذ أنشطة المنهج الصفية وغير الصفية، وتطوير أداء المعلمات وتنميتهن مهنيًا.

5- وتم بناء أسئلة المقابلات الشخصية لمديرات المدارس على جزأين بحيث احتوى الجزء الأول على بيانات أساسية تشمل (اسم المديرية، اسم المدرسة، سنوات الخبرة في العمل، سنوات الخبرة (مديرة)، سنوات الخبرة في المرحلة الابتدائية، عدد التلميذات في المدرسة، نوع

- وأعطى الرمز (3) للأفكار التي تتدرج تحت (تقويم التلميذات)، وأعطى الرمز (4) للأفكار التي تتدرج تحت (الأنشطة الصفية وغير الصفية)، وأعطى الرمز (5) للأفكار التي تتدرج تحت تطوير أداء المعلمات وتتميتهن مهنيًا، وأعطى الرمز (6) للمجال الوجداني.
- 2- العثور على الفكرة وفهمها.
- 3- تنظيم المعلومات وتحديد بناء على الترميز.
- 4- تقويم ما تم التوصل إليه.
- 5- استخراج المفاهيم الكلية في ضوء نتائج التقويم.

النتائج

النتائج المستخلصة من نتائج المقابلات الشخصية مع المديرات، والمعلمات، والمقالات التأملية

من تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات مع المديرات والمعلمات، والمقالات التأملية تم الكشف عن عدد من المحاور الأساسية.

النتيجة الأولى: ندرة البرامج التدريبية الموجهة لمديرات

المدارس التي تطور مشاركتهن في تنفيذ المنهج؛ فقد أفادت (37.5%) من المديرات بأنهن أخذن أقل من عشر دورات بشكل عام، بينما بلغت نسبة من أخذن عشر دورات فأكثر (62.5%)، وعلى الرغم من أن النسبة الكبرى من المديرات أخذن عشر دورات فأكثر إلا أنه عند الاستعلام عن مدى ارتباط هذه الدورات بتنفيذ المنهج أفادت مديرتان بعدم أخذهما أي برامج تدريبية تساعداهما في تطوير مشاركتهما في تنفيذ المنهج، وأيدت بقية المديرات عدم أخذهن برامج تدريبية مماثلة، وما تم أخذه من برامج من وجهة نظر هؤلاء المديرات إما أنه يتناول جانباً واحداً من جوانب تنفيذ المنهج، أو يتناول دور مديرة المدرسة بشكل عام، وليس بشكل تفصيلي، أو يتناول أدواراً لمديرة المدرسة لا يمكن لها تنفيذها إلا من خلال تدريب أطراف أخرى كالمعلمة قبل البدء بتدريب المديرة، مما يؤكد الحاجة إلى برامج تدريبية في تنفيذ المنهج، وهو ما أعربت عنه جميع المديرات من وجود حاجة فعلية شديدة لذلك، وإن اختلفت تعليلتهن لهذه الحاجة، التي انحصرت في توضيح الرؤية في مجالات تنفيذ المنهج وتوضيح مسؤولياتهن بوصفهن مديرات تجاه هذه المجالات، وهو ما أشارت إليه إحدى المديرات بقولها: "المحاور التي تم طرحها مهمة، واختلف مفهومي تجاه مسؤولياتي في تنفيذ المنهج قبل البرنامج وبعده". وعللت مديرة أخرى وجود حاجة فعلية للتدريب على فهم مجالات

- 2- تحديد عينة المعلمات بناءً على التحديد المسبق لعينة المديرات (الاختيار من نفس المدارس).
- 3- التواصل هاتفياً مع المديرات لتحديد موعد المقابلة مع المديرة، ومع إحدى المعلمات في المدرسة.
- 4- بعد تحديد الموعد الزمني قامت الباحثة بزيارة هؤلاء المديرات في أماكن عملهن، وإجراء المقابلات التي تمت عادة في مكتب مديرة المدرسة.
- 5- عند وجود ممارسات لمديرة المدرسة ناتجة عن تأثرها بالبرنامج التدريبي، فيطلب من المديرة صورة عن هذه الممارسات في حال توثيقها كتابياً.
- كما تم الطلب من المديرات كتابة مقالات تأملية بعد نهاية كل يوم من البرنامج التدريبي يطلب منهن فيه التعبير عما تعلمنه، وماذا أفدن من البرنامج، وشعورهن نحو ما تعلمنه، وتسليمه للباحثة، دون ذكر اسم المديرة. وقد حصل الباحثان على اثنين وخمسين مقالاً تأملياً.

أسلوب التحليل

قام الباحثان باستخدام التوجه النوعي (الكيفي) في تحليل البيانات. وقد تم تدقيق المقابلات وقراءة البيانات (المقابلات والمقالات التأملية) عدة مرات لاستخلاص الموضوعات المحورية والمفاهيم الرئيسة. وقد تم تصنيف المعلومات والأفكار المتشابهة في إطار من المفاهيم والموضوعات بشكل منظم على الصورة التالية:

أولاً: موضوعات المجال المعرفي الرئيسة، وتشمل:

(تهيئة البيئة المدرسية لتنفيذ فاعل للمنهج، وتحديد أهداف المنهج وتوضيحها للمعلمات، وتقويم التلميذات، والأنشطة الصفية وغير الصفية، وتطوير أداء المعلمات، وتتميتهن مهنيًا).

ثانياً: المجال الوجداني، وأدرج ضمنه كل ما له صلة باستجابات هؤلاء المديرات اللاتي طبق عليهن البرنامج التدريبي الوجدانية (مشاعر، وأحاسيس، ونفوس، وإقبال، وتأبيد، ورفض، وغيرها من المفردات التي تدل على اتجاههن الوجداني نحو ما تعلمنه).

وتم استخدام تقنية من (4) خطوات -بناء على ذلك- في تحليل الكتابات:

- 1- تدوين المعلومات أو ترميزها، حيث أعطى الرمز (1) للأفكار التي تتدرج تحت (تهيئة البيئة المدرسية لتنفيذ فاعل للمنهج)، وأعطى الرمز (2) للأفكار التي تتدرج تحت (تحديد أهداف المنهج وتوضيحها للمعلمات)،

تنفيذ المنهج بقولها: "نحتاج إلى تطبيق هذه المجالات في وضعنا، ويجب أن نكون على اطلاع بما هو جديد؛ لأن فيه تجدداً مستمراً، فلم تكن الرؤية واضحة قبل البرنامج، ولكن البرنامج أسهم في توضيحها".

ولعله يتبين من هذا أن النقص الأهم في البرامج إنما هو في جانب الكيف وليس الكم، فأغلب المديرات قد حصلن على دورات، لكن ربما كان الخلل في نوعية تلك الدورات ومدى ارتباطها بالعمل الفعلي للمديرة فيما يتعلق بتطوير وتطبيق المنهج.

إن ندرة البرامج التي تتناول مشاركة مديرة المدرسة في تنفيذ المنهج تشير إلى الحاجة الفعلية لبناء برامج تعزز دور مديرة المدرسة في تنفيذ المنهج، فعلى سبيل المثال أشارت نتائج المقابلات مع المعلمات اللاتي حضرت مديراتهن البرنامج التدريبي إلى تغير في سلوك مديراتهن فيما يتعلق بتطبيق المنهج، وهو ما عبرت عنه إحدى المعلمات بقولها: "طلبت منا مديرة المدرسة بعد حضور البرنامج التدريبي عمل قائمة بالاحتياجات التربوية للعمل على توفيرها". كما أشارت معلمة أخرى إلى أن مديرة المدرسة اجتمعت بمعلمات المدرسة؛ لنقل الخبرة المأخوذة من البرنامج ومن ثم أخذ جولة في مرافق المدرسة التي منها مكتبة المدرسة؛ ووضع قائمة بالإيجابيات والسلبيات الموجودة. وأكدت معلمة أخرى تأثير البرنامج التدريبي في سلوك المديرة حين أفادت بما يأتي: "قامت مديرة المدرسة بزيارتي في المختبر المدرسي والتدقيق في مدى مناسبة الأدوات والوسائل المتوفرة فيه لتنفيذ منهج العلوم، وحثي على تسجيل قائمة بالاحتياجات المطلوبة". بينما أشارت معلمة أخرى إلى هذا التغير من جانب آخر وهو التركيز على الجانب المعنوي للبيئة المتمثل في التحفيز والتشجيع، وذلك من خلال تطبيق البرامج التي تحفز الطالبة وتشجعها على المشاركة. ومثال على ذلك نفذت إحدى المدارس برنامج الكسور في الرياضيات، ونفذت مدرسة أخرى برنامج دول العالم. وهما برنامجان اعتمد في تنفيذهما على استخدام وسائل تحفز الطالبة وتشجعها على التفاعل والمشاركة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميتشل وكاسيل Mitchell & Castle (2005) التي أشارت إلى أن الأولويات عند مديري المدارس تنتقل بوصفها أولويات عند المعلمين أيضاً.

النتيجة الثانية: قلة الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس في صنع القرار المدرسي، حيث يقتصر عمل

المديرات على تنفيذ التعليمات التي تصل لهن بشكل إجرائي محدد. فقلة الصلاحية أسهمت في الحد من مشاركة مديرة المدرسة في تنفيذ المنهج، فعلى سبيل المثال أشارت إحدى المديرات إلى أنه "يصعب مشاركة المعلمات في نقد المناهج بسبب الضغوط الإدارية، وبسبب الإجراءات الإدارية التي تمنع الرفع بأي نقد في المنهج ما لم يرد تعميم ينص على ذلك". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحراشة (2003م) التي أظهرت وجود اهتمام بالأدوار الإدارية على حساب الأدوار الفنية، كما تتفق مع دراسة العتيبي (1429هـ) التي كشفت عن الأخطاء التي يقع فيها المديرون بدرجة عالية، والتي منها تركيزهم على الأعمال الإدارية فقط. كما أدت قلة الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس إلى تكوين تصور خاطئ عن مدى مشاركة مديرات المدارس في تنفيذ المنهج وهو ما عبرت عنه إحدى المديرات بقولها: "معظم المديرات في غفلة عن دورهن في تنفيذ المنهج، فعلى سبيل المثال كنت أعتقد أن دوري في المنهج يبرز فقط في حال تعطل تنفيذ المنهج فقط".

النتيجة الثالثة: كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق مديرات المدارس، والاهتمام بالجانب الإداري على حساب الجانب الفني؛ مما يؤدي إلى انخفاض مشاركة مديرة المدرسة في تنفيذ المنهج، وهو ما أشارت إليه إحدى المديرات بقولها: "كثرة الأعباء الإدارية و نقص الكادر الإداري يصرفني عن المشاركة في تنفيذ المنهج إلى الاهتمام بالجوانب الإدارية و الرد على المعاملات". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحراشة (2003م) التي أظهرت وجود اهتمام بالأدوار الإدارية على حساب الأدوار الفنية، كما تتفق مع دراسة العتيبي (1429هـ) التي كشفت عن الأخطاء التي يقع فيها المديرون بدرجة عالية، والتي منها تركيزهم على الأعمال الإدارية فقط. وتعود كثرة الأعباء الإدارية إلى عدد من الأسباب أوضحتها عينة الدراسة بما يأتي:

- قلة الكادر الإداري أو عدم وجوده: وهو ما أكدته إحدى المديرات من عدم وجود للكادر الإداري في مدرسة بلغ عدد تلميذاتها أقل من (100) تلميذة، وهذا بناء على التراكيبات المدرسية لمدارس وزارة التربية والتعليم للعام 1433هـ، التي لم تخصص أي وكيل أو وكالة مدرسة للمدارس التي يقل نصابها عن (200) تلميذة، وذلك بناء على التعميم رقم 14/321895214 بتاريخ 14/321895214هـ. ونقص الكادر الإداري أسهم - بناء

والثقة بين المدير وجميع أعضاء الهيئة التدريسية. وقد يكون التركيز على الجوانب الإدارية بما يحمله في طياته من أسباب تمثلت في قلة الكادر أو عدم رغبة الهيئة التعليمية في التطوير أو غيرها من الأسباب التي أسهمت في تفاوت تأثير البرنامج التدريبي في الممارسات الإدارية (درجة كبيرة- درجة متوسطة- عدم تأثير) وهو ما تم التوصل إليه من خلال المقابلات مع المديرات والمعلمات. وهذا التفاوت في تغير السلوك وجد على الرغم من وجود قناة لدى عينة الدراسة بأهمية البرنامج التدريبي في مجال العمل الإداري، وطرحه العديد من المفاهيم التي توجد لديهم حاجة شديدة لها، ودوره في تحفيزهم للتغيير والتطوير- وهذا ما استكشف عنه نتائج الدراسة لاحقاً (المحوران السادس والسابع) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميلر Miller (2008) التي كشفت عن وجود تغير كبير ذي معنى لدى ثلاثة متدربين، وتطور اثنين من المتدربين بصورة قليلة، بينما لم يحدث أي تطور في أحد المتدربين.

وعلى الرغم من الاهتمام بالجوانب الإدارية إلا أن تحليل الكتابات التأملية كشف عن وجود نوع من الارتباط بين العمل الإداري والعمل الفني لمديرات المدارس يتضح من خلال الكتابات التأملية، فأبرز الأنشطة التي تحدد مديرات المدارس الإفادة منها هي تلك الأنشطة التي ترتبط بالعمل الإداري، فعلى سبيل المثال اتفقت جميع المديرات على الإفادة من النشاط التدريبي "وضع خطة توضح دور مديرة المدرسة في تحسين أساليب التقويم"، والنشاط التدريبي "تحليل عينة من نماذج تخطيط الدروس". كما تكرر مفهوم "وضع خطة لمتابعة المعلمات والمنهج الدراسي" في الكتابات التأملية. وهذا مما يندرج تحت المهارة الإدارية "التخطيط". كما ركزت الكتابات التأملية التي تعبر عن "التطوير المهني للمعلمات" على التواصل بين المعلمات ومديرة المدرسة، وعلى "نقل الأفكار للمعلمات والإداريات". وهذا مما يندرج تحت المهارة الإدارية "الاتصال الإنساني". وعليه فإن هذا الارتباط بين العمل الإداري والعمل الفني يعد مؤشراً على أن تنمية أي جانب منهما سواء أكان الجانب الإداري أم الجانب الفني يؤثر في تنمية الجانب الآخر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمري (1429هـ) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحاجات الإدارية والحاجات الفنية لمديري مدارس التعليم العام.

النتيجة الرابعة: اعتماد مديرات المدارس على المشرفات التربويات في الإشراف على تنفيذ المنهج في المدارس،

على رأي مديرة المدرسة - في مضاعفة الأعمال الإدارية، وزاد من أعبائها وصرفها عن أداء دورها في المشاركة في تنفيذ المنهج، والإشراف على سير العملية التعليمية في المدرسة.

- عدم تقبل المعلمات لتدخل المديرية في أداء عملهن: مما أسهم في انصراف المديرية عن أداء عملها بشكل صحيح، وعدم تدخلها إلا في الحالات الضرورية جداً؛ وذلك خوفاً من المشاحنات بينها وبينهن؛ التي تشكل بيئة عمل عدائية، وغير متعاونة. وقد يعود سبب رغبة المعلمات في أداء العمل دون تدخل من مديرة المدرسة إلى وجود فهم خاطئ لديهن في المسؤول عن تنفيذ المنهج، حيث حُصرت هذه المسؤولية في فئة المعلمات؛ وعليه فإن أي تدخل من مديرة المدرسة يعد نقداً غير مقبول للمعلمات؛ مما نتج عنه تهميش دور مديرة المدرسة، أو حصره في الزيارات الصفية فقط، وهذا ما حدا بإحدى المديرات إلى اقتراح برامج تدريبية موجهة للمعلمات تسهم في التعريف بدور مديرة المدرسة في الإشراف على تنفيذ المنهج.

- صعوبات مصاحبة للهيئة التعليمية في المدرسة: وتتمثل هذه الصعوبات في ارتفاع نسبة التقاعد في المدرسة، ووجود معلمات مندوبات، وقلة الهيئة التعليمية المتوافرة. فعلى سبيل المثال عللت إحدى المديرات عدم ممارسة الإشراف على تنفيذ المنهج بقولها: "في المدرسة حالياً خمس معلمات سيتقاعدن، ومعلمتان مندوبات من مدرسة أخرى، وبقي لدي أربع معلمات فقط". وتؤدي هذه الصعوبات إلى عدم رغبة الهيئة التعليمية في التطوير؛ نظراً لانقضاء خدمتهن وكبر سنهن، أو لكونهن معلمات مندوبات وعليه فإن وجودهن في المدرسة يكون بصورة مؤقتة فقط. إضافة إلى عدم رغبة مديرة المدرسة في توجيه طاقاتها في تطوير مهارات لكادر تعليمي موجود بصفة مؤقتة أو على وشك أن يفقد. إضافة إلى صرف جزء كبير من وقت مديرة المدرسة في المراسلات، والاتصالات التي يهدف منها إلى السعي لتوفير كادر تعليمي مكتمل النصاب في المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غانم (1996م) التي كشفت عن عدد من المتغيرات التي يمكن أن تسهم في تعزيز دور مدير المدرسة بوصفه مشرفاً مقيماً، والتي منها توفر الإداريين المساعدين للقيام بالأعباء الإدارية، والتعاون

المعلمات في تنفيذ المنهج، حيث أكدت إحدى المديرات هذا المفهوم بقولها: "أرى أن تنفيذ المنهج يكون على المعلمة أكثر". وبناء على هذا التصور تكوّن قصور في مشاركة مديرات المدارس في جوانب مهمة من جوانب تنفيذ المنهج مثل: الأنشطة الصفية وغير الصفية. أما أسباب عدم المشاركة إطلاقاً في تخطيط الأنشطة الصفية وغير الصفية وتنفيذها فهذا يعود بناء على ما أظهرته عينة الدراسة إلى وجود اعتقاد بكون تنفيذ الأنشطة الصفية وغير الصفية من اختصاص رائدة النشاط إضافة إلى الهيئة التعليمية في المدرسة. واعتماد مديرة المدرسة على المعلمات في تنفيذ المنهج أدى إلى قصور مشاركتهن في متابعة درجة ارتباط الأنشطة الصفية وغير الصفية بميول التلميذات واهتماماتهن من خلال عقد اللقاءات مع الطالبات، ومتابعة درجة دعم أنشطة المنهج لمهارات التفكير العليا لدى التلميذات من خلال الاشتراك مع المعلمات في تحليل الأنشطة المنهجية. وهذه النتيجة تؤكد دراسة السهلاوي (1421هـ) التي أكدت حاجة مديري المدارس للتدريب في فهم فلسفة النشاط المدرسي وأهدافه. كما أدى الاعتماد على المعلمات إلى وجود قصور في المشاركة في جوانب أخرى مثل التقويم ومثال على ذلك، القصور في مساعدة المعلمات في وضع معايير لقياس أداء التلميذات، وعقد اللقاءات المستمرة مع التلميذات للوقوف على مشكلاتهن الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخميس (1430هـ) التي كشفت عن وجود حاجة تدريبية في مجال تعرف أساليب التقويم المستمر، وكيفية تطبيقه. ودراسة السبيعي (1431هـ) التي كشفت عن أهم الحاجات التدريبية في بعد المعارف، والتي منها مجال التقويم.

واستمر هذا الاعتقاد عند بعض المديرات حتى بعد حضور البرنامج التدريبي، فعلى سبيل المثال أفادت ثلاث معلمات بعدم ملاحظة أي تغير في مشاركة مديرة المدرسة في تقويم التلميذات، بينما كان للبرنامج التدريبي من وجهة نظر معلمات أخريات خمس معلمات) تأثير تمثل في التأكيد على تنويع وسائل التقويم (أوراق العمل، والاختبارات القصيرة، وتقويم الزميل، والأداء العملي، وغيرها من وسائل التقويم)، وتوضيح أهمية تنويع وسائل التقويم للمعلمات، بحيث توائم الفروق الفردية للتلميذات، ومناقشة المعلمات في مستوى التلميذات، ومشاركتهن في وضع الخطط العلاجية، والتأكيد على تفعيل سجل المتابعة اليومي للتلميذات.

حيث يوجد اعتقاد عند مديرات المدارس بكون تحديد أهداف المنهج، وتوضيحها هو من اختصاص المشرفات التربويات، وأن أي تدخل في هذا الجانب يعد تعدياً وتدخلًا في عمل هؤلاء المشرفات، وهو ما أشارت إليه إحدى المديرات بقولها: "أرى أن تحديد أهداف المنهج وتوضيحها من اختصاص المشرفة التربوية، وأنا أكتفي بالاستماع إلى توجيهاتها بهذا الشأن، ولا أتدخل فيها، ودوري ينحصر فقط في مراجعة دفاتر تخطيط الدروس المعد من قبل المعلمات التي تهدف بشكل رئيس إلى قياس مدى تقيد المعلمة بالجدول الزمني لموضوعات المنهج، أو من خلال الزيارة الصفية التي تركز على جانب واحد فقط وهو مدى تطبيق المعلمة للأهداف التي تم وضعها في الحصة الدراسية". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غانم (1996م) التي كشفت عن عدد من المتغيرات التي يمكن أن تسهم في تعزيز دور مدير المدرسة بوصفه مشرفاً مقيماً، والتي منها درجة اعتماد المدير على المشرف التربوي لاعتقاده أن الإشراف من اختصاص المشرف. كما تتواءم هذه النتيجة مع دراسة لابين Labane (2009) التي أثبتت وجود فهم قاصر لدى بعض عينة الدراسة فيما يتعلق بإدارة تنفيذ المنهج. ودراسة إيرفاين Irvine (2010) التي أثبتت حاجة مديري المدارس إلى تطوير مهاراتهم في قيادة المنهج، وفي فهم القيادة التعليمية.

وتؤكد نتائج المقابلات مع المعلمات اعتماد مديرة المدرسة على المشرفة التربوية في بعض الجوانب مثل تحديد أهداف المنهج وتوضيحها، الأمر الذي أدى إلى انصراف هؤلاء المديرات عن الاهتمام بأهداف المنهج، فعلى سبيل المثال أفادت أربع معلمات بما يأتي: "لم ألاحظ أي تغير في سلوك مديرتي في مجال تحديد أهداف المنهج وتوضيحها"، بينما أفادت أربع معلمات أخريات بوجود تغير في هذا الجانب تمثل في زيادة التأكيد على شروط صياغة الأهداف وتوضيح بعضها للمعلمات، والتدقيق في الأهداف التي تم وضعها من قبل المعلمات من خلال متابعة خطوات تنفيذ الدروس، والبدء بتنفيذ برنامج تدريبي في صياغة الأهداف في المدرسة. أما هذا التغير الذي لوحظ من بعض هؤلاء المعلمات فنُسب من قبلهن إلى تأثير البرنامج التدريبي، نظراً لحدثة الممارسة ونشئها عند المديرات بعد حضور البرنامج التدريبي.

النتيجة الخامسة: اعتماد مديرات المدارس على

كما أفادت جميع المديرات بدور البرنامج التدريبي في التحفيز في العمل معطيات بذلك أمثلة أبرزها ما يلي:

مديرة 1: "أصبحت لدي رغبة أكثر في التطوير".

مديرة 2: "أصبحت أكثر احتكاكاً مع الطالبات".

مديرة 3: "بدأت أمارس أدواراً لم أكن أمارسها، فعلى سبيل المثال: بدأت في مراجعة تخطيط الدروس المعد مسبقاً الذي تعتمد عليه المعلمات حالياً، وفي تشجيع الأنشطة الصفية وغير الصفية مثل الألعاب التعليمية".

مديرة 4: "شعرت بالرغبة في تنفيذ بعض الأفكار مباشرة، وهي أفكار تسهم في تحسين أداء المعلمات".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وانغ Wong (2004) التي أكدت تأثير البرنامج التدريبي في تغيير السلوك لدى مديري ومديرات المدارس الذين حضروا البرنامج التطويري.

وأكدت جميع المديرات اتصاف التدريب بأنه ذو قيمة لديهن، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عاشور (2002م) التي أشارت إلى أن المؤشر العام لدى مديري المدارس نحو برنامج تطوير الإدارة المدرسية هو مؤشر إيجابي. أما أسباب اتصاف التدريب بأنه ذو قيمة، فقد عللته عينة الدراسة من المديرات بالأسباب التالية:

- نمو الفهم في كيفية مشاركة المعلمات في كل ما يخص تنفيذ المنهج الدراسي.
- الاستفادة من آراء الآخرين، وتطبيق ما يناسب البيئة المدرسية.
- التحفيز نحو التجديد والتطوير في الأفكار، وأسلوب العمل.
- التكامل في المعرفة المقدمة، واتصاف التدريب بالنشاط والحركة، مما يساعد على التركيز، والتفاعل بين المتدربات.

وهذه النتيجة يؤكد أنها أيضاً تحليل الكتابات التأملية، التي نتج عنها ما يلي:

أ- تكون اتجاه إيجابي نحو التعلم والتنمية المهنية المستمرة

كشفت المقالات التأملية عن وجود رغبة لدى مديرات المدارس في التطوير وتنمية الذات، ونشأت هذه الرغبة استجابة لتأثير البرنامج التدريبي، وبناءً على الوعي بوجود جوانب نقص لدى هؤلاء المديرات بحاجة إلى استكمال، وهو ما أشارت إليه الكتابات التأملية، وتتضح هذه الرغبة من خلال الكتابات التأملية عند مديرات المدارس المتدربات

النتيجة السادسة: وجود اتجاه إيجابي لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية اللاتي طبق عليهن البرنامج التدريبي (ثمانى مديرات) نحو البرنامج التدريبي. حيث أفادت جميع المديرات بوجود حاجة فعلية شديدة في المجالات المذكورة آنفاً، وإن اختلفت تعليلاتها لهذه الحاجة، التي انحصرت في توضيح الرؤية في مجالات تنفيذ المنهج وتوضيح مسؤولياتهن بوصفهن مديرات تجاه هذه المجالات، وهو ما أشارت إليه إحدى المديرات بقولها: "المحاور التي تم طرحها مهمة، واختلف مفهومي تجاه مسؤولياتي في تنفيذ المنهج قبل البرنامج وبعده". وعللت مديرة أخرى وجود حاجة فعلية للتدريب على فهم مجالات تنفيذ المنهج بقولها: "نحتاج إلى تطبيق هذه المجالات في وضعنا، ويجب أن نكون على اطلاع بما هو جديد؛ لأن فيه تجدداً مستمراً، فلم تكن الرؤية واضحة قبل البرنامج، ولكن البرنامج أسهم في توضيحها".

كما نشأت الحاجة لبرامج تدريبية تتناول مسؤوليات مديرة المدرسة في تنفيذ المنهج بناءً على آراء هؤلاء المديرات لأنها تساعد في الاطلاع على أفكار جديدة، وآراء عديدة، وتجارب مختلفة في تنفيذ المنهج من خلال المناقشات الجماعية وتبادل الأفكار، أو من خلال تغيير مفاهيم خاطئة مثل الاطلاع على تنفيذ المنهج من خلال حضور الحصص فقط، أو كون تنفيذ المنهج من اختصاص المعلمة فقط، وهو ما أشارت إليه إحدى المديرات حيث قالت: "كنت أرى أن تنفيذ المنهج على المعلمة أكثر، لكن الآن أرى أن أشارك المعلمة في تنفيذ خطة علاجية، أو أشاركها وأضع معها برامج تسهل شرح الدرس مثلاً". وأكدت مديرة أخرى الحاجة للبرنامج التدريبي بقولها: "ساعدني على توضيح أهمية دوري في مشاركة المعلمة في تنويع أساليب التقويم والأنشطة".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بافاو Pfau (1996)، ودراسة السهلاوي (1421هـ)، ودراسة الغامدي (1426هـ)، ودراسة الشريجة (2006م)، ودراسة الجهني (1429هـ)، ودراسة شبير (2008م)، ودراسة العمري (1429هـ)، ودراسة الخميس (1430هـ)، ودراسة الديبان (1430هـ)، ودراسة إيرفاين Irvine (2010)، ودراسة كيث Keith (2011)، ودراسة السبيعي (1431هـ) التي أكدت جميعها وجود حاجات تدريبية لدى مديري المدارس أو مديراتها تتعلق بتنفيذ المنهج. وتختلف مع دراسة ليدز Leeds (2008) التي لم تظهر فيها عينة الدراسة أي حاجات تدريبية هامة.

فاعلية البرامج التدريبية في إكساب المهارات اللازمة لمتابعة سير الدراسة بفاعلية أكبر. كما تتفق مع دراسة وانغ Wong (2004) التي تشير إلى تأثير البرنامج التدريبي في تغيير السلوك لدى مديري ومديرات المدارس الذين حضروا البرنامج التطويري.

النتيجة السابعة: تشير بيانات المديرات إلى أنه كان للبرنامج تأثير على أدائهن، وتحديداً في جانبين مهمين: الأول ما يتعلق بالاعتقادات المعرفية أو المعارف بشكل عام، والثاني دور مديرة المدرسة فيما يتعلق بالمنهج. تأثير البرنامج التدريبي الإيجابي في (1) تغيير اعتقادات معرفية خاطئة تتعلق بمسؤولية تنفيذ المنهج. فكانت النظرة الإيجابية للخبرة المأخوذة من البرنامج التدريبي هي ما يميز جميع استجابات المديرات، فوصفت هذه الخبرة من قبلهن بكونها ممتعة، ومفيدة، مهمة. ولعل أبرز التعليقات ما أوردهن إحداهن بقولها: "لأن الخبرة في البرنامج التدريبي تناولت المنهج، والمنهج محور أساسي جداً عند الطالبة والمعلمة، ومديرة المدرسة، ومعظم المديرات في غفلة عن دورهن فيه، فعلى سبيل المثال كنت أعتقد أن دوري في المنهج يبرز فقط في حال تعطل تنفيذ المنهج، وهو مفهوم تغير بعد حضور البرنامج التدريبي". كما عللت مديرة أخرى وصفها للخبرة المأخوذة من البرنامج التدريبي بالمتعة والمفيدة بقولها: "لأنني أفدت من البرنامج التدريبي أشياء كثيرة، فبعض الأشياء كنت أؤديها سابقاً وتم تعزيزها، وبعض الأشياء كنت أؤديها بشكل قليل أو لا أؤديها إطلاقاً، وبناء على ذلك نمت عندي أهمية تأديتها أو تكثيف تأديتها". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريتشارد Richard (1993) التي أشارت إلى إسهام البرنامج التدريبي في تطوير فلسفة القيادة التعليمية. كما تتفق مع دراسة هجان (1998م) التي أشارت إلى دور البرامج التدريبية في تعميق الفهم للمسؤوليات الفنية لمدير المدرسة.

كما كان للبرنامج التدريبي أثر واضح في فهم المديرات لدورهن في تنفيذ المنهج، وذلك بحسب ما أفادت به جميع المديرات. وبرز تأثير البرنامج التدريبي لدى بعض المديرات في توضيح دورهن في جميع جوانب تنفيذ المنهج التي تشمل: الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، ووسائل التقويم، والأنشطة الصفية وغير الصفية. بينما أشارت بعض المديرات إلى تأثير البرنامج التدريبي في فهم دورهن في جانب واحد أو جانبين على الأكثر من جوانب تنفيذ

التي ذكر فيها الحاجة الدائمة إلى التعلم التي لا تنتقد بخبرة أو مرحلة عمرية معينة، والرغبة في تكثيف الدورات التدريبية نتيجة لما تم اكتسابه من خبرة، وهو ما عبرت عنه إحدى المديرات بقولها: "بعد البرنامج التدريبي شعرت بالحاجة إلى حضور برامج تدريبية في مشاركة مديرة المدرسة في تنفيذ المنهج، و يعد هذا البرنامج التدريبي الذي حضرناه مدخلاً للفهم، وعليه نحتاج إلى المزيد من نوعية هذه البرامج التدريبية".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غانم (1996م)، ودراسة سيلينس sealens (2007) من حيث إشارتهما إلى دور البرامج التدريبية في التنمية المهنية لمدير المدرسة من خلال تقديم ما يستجد في العملية التعليمية.

ب- ارتفاع درجة الحماسة والرغبة في تطبيق التعلم

أظهرت الكتابات التأملية وجود نوع من الحماسة لدى مديرات المدارس في تطبيق ما تم تعلمه في مدارسهن بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي. وهذه الرغبة في التطبيق اتخذت جانبين:

الجانب الأول: الرغبة في تطبيق ما تم تعلمه بشكل عام دون تحديد جانب معين، فعلى سبيل المثال أجابت إحدى المديرات على نشاط "تأملات ذاتية/ ما شعوري نحو ما تعلمته؟" بقولها: "أعطاني حافزاً لتقديم كل ما بوسعي للرفي ببيئة مدرستي، وذلك باستخدام أفضل الأساليب والمهام الموكلة لي بوصفي مديرة مدرسة". واستجابت له أخرى بقولها: "شعرت أن ما تعلمته من الواقع الفعلي لعملي، وأستطيع تطبيقه على أرض الواقع" إضافة إلى العديد من الاستجابات التي تؤكد جميعها الرغبة في تطبيق ما تم تعلمه.

الجانب الثاني: الرغبة في التطبيق مع تحديد جوانب التطبيق، كتحديد جانب التقويم مثلاً أو تحديد جانب التطوير المهني للمعلمات، فعلى سبيل المثال ما عبرت عنه إحدى المديرات بقولها: "أرغب في ممارسة ما تعلمته وتطبيقه لتحسين أساليب التقويم حيث أن له أهمية كبرى". وعبرت عنه أخرى بقولها: "سأطبق الاتصال الإنساني الفعال في بيئة العمل، والترابط مع المجتمع الداخلي (معلمات، طالبات، وإداريات)، والمجتمع الخارجي (أولياء أمور، ومشرفات)".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريتشارد Richard (1993)، ودراسة الغامدي والغامدي (1421هـ) من حيث تأكيدهما

التلميذات عند تنفيذ أنشطة المنهج. وفي مجال تطوير أداء المعلمات، وتمييزهن مهنيًا تم وصف الدور بأنه إقامة اللقاءات الحوارية بين المديرة والمعلمة، وتشجيع تبادل الخبرات، وتوجيه المعلمة للتخطيط الجيد للمنهج الدراسي، واستخدام أساليب إشرافية متنوعة مع المعلمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشامان (1421هـ)، ودراسة عاشور (2002م)، ودراسة وانغ (Wong, 2004) التي أشارت إلى دور البرامج التدريبية في تعميق المفاهيم المتعلقة بمجالات الإشراف والإدارة المدرسية.

كما كان للبرنامج التدريبي دور في تغيير دور مديرة المدرسة في تنفيذ المنهج، فعلى سبيل المثال أشارت إحدى المقابلات مع مديرة المدرسة إلى أنها "أصبحت أكثر مشاركة في تخطيط الأنشطة الصفية وغير الصفية مع المعلمات" كما أفادت مديرة أخرى بأنها "أصبحت أكثر تدقيقاً في نوعية الأسئلة التقييمية التي تعدها الهيئة التعليمية". كما قامت إحدى المديرات بتحديد جدول للبرامج التدريبية داخل المدرسة بحيث تتناول تلك البرامج التدريبية ما يخص تنفيذ المنهج من طرائق تدريس وغيرها، حيث تم تنفيذ مشروع تبادل الخبرات في إحدى المدارس، وتناول هذا المشروع تطبيق (6) برامج تدريبية تساعد على تطوير المعلمات في تنفيذ المنهج، وهذه البرامج هي: برنامج صياغة الأهداف، وبرنامج التحفيز، وبرنامج مراعاة خصائص التلميذات عند تنفيذ المنهج، وبرنامج تنسيق الوسائل، وبرنامج طرائق التدريس الحديثة، وبرنامج كيف يتم استغلال الوسائل التعليمية، وتم تحديد جميع هذه البرامج وتنفيذها بعد حضور مديرة المدرسة للبرنامج التدريبي.

وأكدت المعلمات من جانبهن هذا التغيير الناشئ في السلوك بعد حضور البرنامج التدريبي. فعلى سبيل المثال أفادت إحدى المعلمات بأن مديرة المدرسة طلبت إنشاء سجل تدون فيه كل معلمة أسباب الضعف عند تلميذاتها. بينما أوضحت معلمة أخرى وجود التغيير من خلال طلب مديرة المدرسة وضع جدول لبرامج تدريبية وحلقات مناقشة بين المعلمات لها ارتباط بتنفيذ المنهج، فعقدت إحدى المدارس حلقات نقاش لتدارس المنهج المطور في الرياضيات للصف الثالث، والسادس الابتدائي.

النتيجة الثامنة: تفاوت تأثير البرنامج التدريبي في ممارسات أفراد عينة الدراسة، وذلك بحسب معتقداتهم المعرفية، وبحسب الجانب المراد التأثير فيه، وبحسب

المنهج مثل: الأنشطة الصفية وغير الصفية، ووسائل التقويم. فالبرنامج التدريبي بحسب إفادة إحدى المديرات أسهم في "توضيح دور المديرة التعليمي، وهو الدور الذي يطال جميع جوانب تنفيذ المنهج" وهو الدور الذي وصفته مديرة أخرى بأنه "دور إشرافي توجيهي يطال كل شيء". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشامان (1421هـ) التي أشارت إلى دور البرامج التدريبية في تعميق المفاهيم المتعلقة بمجالات الإشراف والإدارة المدرسية. كما تتفق مع دراسة سيلينس (Sealens, 2007) التي أكدت حاجة مديري المدارس ومديراتها إلى التدريب، والتوجيه، والتمنية المستمرة، كما دعمت حاجة مديري المدارس ومديراتها إلى تعلم المنهج والاستراتيجيات التعليمية؛ من أجل تنفيذ المنهج للتلاميذ.

ويتضح أيضاً من خلال تحليل الكتابات التأملية لمديرات المدارس اللاتي حضرن البرنامج التدريبي وجود نوع من الإدراك والوضوح لدورهن في تنفيذ المنهج بعد البرنامج التدريبي، هذا الإدراك الذي تمثل في تحليل أهمية متابعة تنفيذ المنهج، وتحديد دور مديرة المدرسة في متابعة تنفيذ المنهج بأنه إشراف فعلي على ما يحدث داخل المدرسة، كما وصف بكونه متابعة واهتمام بالعملية التعليمية. كما يتضح إدراك هؤلاء المديرات لدورهن في تنفيذ المنهج الذي عبرت عنه الكتابات التأملية من خلال وصف دور مديرة المدرسة في مجالات تنفيذ المنهج التي تشمل: تهيئة البيئة لتنفيذ فاعل للمنهج، وتحديد أهداف المنهج وتوضيحها للمعلمات، وتقويم التلميذات، وتحسين تنفيذ الأنشطة الصفية وغير الصفية، وتطوير أداء المعلمات، وتمييزهن مهنيًا. فمن خلال هذا الوصف بدأت تظهر مفاهيم عند هؤلاء المديرات تدل على الوعي بدورهن في تنفيذ المنهج. ففي مجال تهيئة البيئة لتنفيذ فاعل للمنهج وصفت المديرات دورهن بأنه تطوير للبيئة المدرسية، واستغلالها، وتهيئتها، وتغييرها. ووصفته في مجال أهداف المنهج بأنه توضيح صياغة أهداف المنهج، وشروطها، واكتشاف الأخطاء فيها، وربطها مع محتوى المنهج، والقدرة على متابعة الأهداف، وتوضيح أفضل الطرائق لتنفيذها. ووصفته في مجال تقويم التلميذات بأنه معرفة الأدوات التي تستخدم في التقويم، وتحسين أساليب التقويم، وتنويعها، وتقويم التقويم نفسه. أما مجال تحسين تنفيذ الأنشطة الصفية وغير الصفية فتم وصفه بأنه تحسين تنفيذ أنشطة المنهج، وتنويعها، ومتابعتها وتطويرها، والتركيز على ميول

61) من اختلاف استجابة أعضاء الهيئة الإدارية للتغيير (تأييد التغيير بشكل مباشر، تأييد التغيير بعد فترة من الزمن، الانتظار فإذا لبي التغيير آمالهم قبلوه وإن لم يلبيها رفضوه، عدم تقبل التغيير).

كما سبق يتضح أنه كان للبرنامج التدريبي المقترح أثر في أداء مديرات المدارس، وتحديدًا في جانبين مهمين: الأول ما يتعلق بالاعتقادات المعرفية أو المعارف بشكل عام، والثاني دور مديرة المدرسة فيما يتعلق بالمشاركة في تنفيذ المنهج.

التوصيات

من خلال النتائج التي ظهرت، وتمت مناقشتها، يوصي الباحثان بالتالي:

- 1- توفير أنشطة إشرافية وبرامج تدريبية تزيد من فعالية مشاركة مديرات المدارس في عمليات تنفيذ المنهج وتطويره.
- 2- ضرورة تفعيل مشاركة مديرات المدارس في مجال تنفيذ المنهج.
- 3- وجود أدلة توضيحية تسهم في بيان دور مديرات المدارس في تنفيذ المنهج، وتكون هي المرجع في توضيح الأدوار لهن وللمشرفة التربوية والمعلمة بالنسبة لتنفيذ المنهج.
- 4- زيادة الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس والمتعلقة بتنفيذ المنهج داخل المدرسة.
- 5- التركيز في إعداد مديرات المدارس قبل الخدمة وبعدها على تحقيق التكامل بين المهام الإدارية والمهام الفنية في إدارة المدرسة، وعدم الفصل بينهما.
- 6- قياس أثر برامج تدريبية في مجالات متخصصة من المنهج.
- 7- دراسة معوقات مشاركة المديرات في الإشراف على تنفيذ المنهج.
- 8- دراسة دور الإشراف التربوي في تفعيل مشاركة مديرات المدارس في تنفيذ المنهج.

الصعوبات التي تواجهها المديرات في عملهن. فتفاوت تأثير البرنامج التدريبي في ممارسات مديرات المدارس، حيث تراوحت درجة الممارسات الإدارية بين ثلاثة مستويات، يمثل المستوى الأول تأثير البرنامج التدريبي في الممارسات الإدارية بدرجة كبيرة، ويمثل المستوى الثاني تأثير البرنامج التدريبي في الممارسات الإدارية بدرجة متوسطة، ويمثل المستوى الثالث عدم التأثير، ويوضح الجدول رقم (3) تكرارات ونسب تأثير البرنامج التدريبي في الممارسات الإدارية.

الجدول (3) يوضح تأثير البرنامج التدريبي في ممارسة عينة الدراسة لدورها بوصفهن مديرات مدارس

المجموع	درجة تأثير البرنامج التدريبي في الممارسات الإدارية			التكرار/ الممارسات الإدارية
	تأثير ضعيف	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	
8	2	3	3	التكرار
100.0	25.0	37.5	37.5	النسبة

يتضح من الجدول (3) تفاوت تأثير البرنامج التدريبي في الممارسات الإدارية، وهذا على الرغم من وجود قناعة لدى عينة الدراسة بأهمية البرنامج التدريبي في مجال العمل الإداري، وطرحه العديد من المفاهيم التي توجد لديهن حاجة شديدة لها، ودوره في تحفيزهن للتغيير و التطوير وهو ما عبرت عنه إحدى المديرات بقولها "اتضح لي بعد البرنامج التدريبي أن دورنا بالنسبة لأهداف المنهج يفترض أن يكون أقوى، كما شعرت بوجود خلل في اعتماد المعلمات على التخطيط الجاهز للدرس". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميتشل وكاسيل Mitchell & Castle (2005) التي أشارت إلى وجود اختلاف بين مديري المدارس في ممارساتهم وفهمهم للدور التعليمي. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة عاشور (2002) التي أشارت إلى إسهام برنامج تطوير الإدارة المدرسية بدرجة متوسطة في امتلاك مدير المدرسة للكفايات. وتوافق هذه النتيجة ما أورده (كونرز، 1429،

المراجع

References

- الديبان، عبد العزيز. (1430هـ) الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في الرياض بالمملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض، العدد (111)، ص ص 1-68.
- الدعيلج، إبراهيم عبدالعزيز. (1430هـ) الإدارة العامة والإدارة التربوية. الأردن: دار الرواد للنشر والتوزيع.
- الركيان، عبدالله. (1421) شذرات من الإدارة المدرسية. القصيم: مؤسسة مطابع المنار.
- روسي، بيتر ه، وهاورد إي فريمان، ومارك ليبسي. (1429هـ) التقويم الطريقة المنظمة والمبسطة لفهمه وتطبيقه (ترجمة: د. إقبال زين العابدين درندري). الرياض: جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع. (العمل الأصلي نشر في عام 2004م)
- الزهيري، إبراهيم عباس. (1429هـ) الإدارة المدرسية والصفية: منظور الجودة الشاملة. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
- السبيعي، رشا موسى. (1431هـ) الاحتياجات التدريبية لمديرات ووكيلات مدارس التعليم العام الحكومي بإدارة التربية والتعليم (بنات) بمحافظة صبيا من وجهة نظرهن. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- السهلاوي، عبدالله عبدالعزيز. (1421هـ) الحاجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بالأحساء. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض، المجلد (13)، العدد (2)، ص ص 241-278.
- الشانان، أمل سلامة. (1421هـ) أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض، المجلد (13)، العدد (2)، ص ص 377-438.
- شبير، مريم قاسم. (2008م) الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي. مجلة التربية، مصر، المجلد (11)، العدد (22)، ص ص 215-309.
- الشريجة، محمد مطير. (2006م) تقييم الحاجات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرين أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم إدارة تربوية، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العربية: الأردن.
- الطعاني، حسن أحمد. (2007م) الإشراف التربوي (مفاهيمه - أهدافه - أسسه - أساليبه). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عابدين، محمد عبد القادر. (2005م) الإدارة المدرسية الحديثة. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عاشور، محمد علي. (2002م) مدى إسهام برنامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مكة المكرمة، المجلد (14)، العدد (1)، ص ص 164-201.
- عبد الحق، كايد إبراهيم. (1430هـ) تخطيط المناهج وفق منهج التفريد والتعلم الذاتي. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- أحمد، عباس بله محمد. (1427هـ) مبادئ الإدارة المدرسية (وظائفها - مجالاتها - مهاراتها - تطبيقاتها). الرياض: مكتبة الرشد.
- الإدارة العامة للتربية والتعليم بالأحساء. (1433هـ) إحصائية أعداد مديرات مدارس المرحلة الابتدائية. الأحساء: إدارة التدريب التربوي. الأسدي، سعيد جاسم، ومروان عبد المجيد إبراهيم. (2007م) الإشراف التربوي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أسعد، وليد أحمد. (1429هـ) الإدارة المدرسية. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- بن دهيش، خالد عبدالله، وسامي عبد السميع رضوان، وعبد الرحمن سليمان الشلاش. (1430هـ) الإدارة والتخطيط التربوي. (ط3)، الرياض: مكتبة الرشد.
- الجبر، زينب علي. (1423هـ) الإدارة المدرسية الحديثة من منظور علم النظم. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الجهني، أحمد بن عطا الله حمدان. (1429هـ) التدريب الإداري لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- حامد، سليمان. (2009م) الإدارة التربوية المعاصرة. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الحراشنة، محمد عبود. (2003م) تقويم فاعلية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة من وجهة نظر مديري مدارس محافظة المفرق. المجلة العلمية، كلية التربية، أسيوط، المجلد (19)، العدد (1)، الجزء (2)، ص ص 888-919.
- الحريري، رافدة. (2006م) مدير المدرسة كمشرف مقيم. رسالة التربية، سلطنة عمان، العدد (12)، ص ص 124-135.
- الحريري، رافدة. (1431هـ) إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر.
- حسين، سلامة عبد العظيم. (1427هـ) الإدارة المدرسية والصفية المتميزة. الأردن: دار الفكر.
- الحقيل، سليمان عبدالرحمن. (1425هـ) الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية. (ط8)، الرياض: مطابع الحمضي.
- الخطيب، رباح، وأحمد الخطيب، ووجيه الفرح. (1420هـ) الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة. الأردن: دار الأمل.
- خليل، نبيل سعد. (2009م) الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- الخليفة، حسن جعفر. (1426هـ) المنهج المدرسي المعاصر: مفهومه، أسسه، مكونات تنظيمه، تقويمه، وتطويره. (ط5)، الرياض: مكتبة الرشد.
- الخميس، إبراهيم عبدالعزيز. (1430هـ) الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض، المملكة العربية السعودية.

- شمس، مصر، العدد (22)، الجزء (2)، ص ص 83-122. وزارة التربية والتعليم. (1432هـ) صلاحيات مديري ومديرات المدارس. الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض. (غير منشورة).
- يوسف محمد علي حميد. (1999م) دور مدير المدرسة الابتدائية في تحسين أداء المعلم الصفي في دولة البحرين. المعلومات التربوية، البحرين، العدد (16)، ص ص 47-49.
- يونس، فتحي، ومحمود الناقة، ومحمد المفتي، وحسن شحاتة، وسعيد السعيد، ويسري عفيفي، وأسماء شريف. (1425). المناهج (الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير). الأردن: دار الفكر.
- Burton, Neil; Brundrett, Mark. (2005). *Leading the Curriculum in the Primary School*. London: Paul Chapman Educational Publishing.
- Chang, Ramona Miyoko. (2000). *The elementary principal as an instructional leader in improving student performance*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles, California, United States.
- Day, Christopher; Leithwood, Kenneth. (2007). *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective*. Netherlands: Springer.
- Fleming, John; Kleinhenz, Elizabeth. (2007). *Towards a Moving School*. Australia: ACER Press.
- Glatthorn, Allan A; Jallal, Jerry M. (2009). *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What Is Taught and Tested*. Third Edition. California: Corwin Press.
- Irvine, Eileen. (2010). Vanuatu Principal Development Needs Analysis. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, Australia. 38 (2), 100-116. (Retrieved from the Academic Search Complete Database).
- Keith, Deanna L. (2011). Principal Desirability for Professional Development. *Academy of Educational Leadership Journal*, United States. 15 (2), 95-128. (Retrieved from the Business Source Complete Database).
- Kelly, A. Vic. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Labane, Nokubonga. (2009). *Planning and managing curriculum implementation in rural schools: an investigation*. Unpublished master's thesis, University of Nelson Mandela Metropolitan, Port Elizabeth, South African.
- Leeds, Allyn M. (2008). *Suffolk county elementary principals' perceptions of their needs for professional development in instructional leadership*. Unpublished doctoral dissertation, ST. John's University, New York, عبد المنعم، نادية، وعزة مصطفى. (1429هـ) الإدارة المدرسية المعاصرة في ظل المتغيرات العالمية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- العتيبي، فهد عباس. (1429هـ) أخطاء مديري مدارس التعليم العام ومدى تأثيرها في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الرياض، العدد (30)، ص ص 113-140.
- العمرى، ذياب عبدالرحمن. (1429هـ) الحاجات التدريبية الإدارية والفنية لمديري مدارس التعليم العام في ظل الاتجاهات المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الغامدي، رحمة بنت محمد. (1426هـ) الاحتياجات التدريبية لمديرات ووحدات مدارس التعليم العام الحكومي بإدارة التربية والتعليم بمنطقة الباحة من وجهة نظرهن. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الغامدي، عبدالله مغرم، وحمدان أحمد الغامدي. (1421هـ) تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في ضوء بعض المتغيرات. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض، العدد (76)، ص ص 57-84.
- غانم، أحمد محمد. (1996) دور مدير المدرسة كمشرف مقيم -دراسة نظرية تطبيقية. دراسات تربوية واجتماعية، مصر، المجلد (2)، العدد (1)، ص ص 87 - 123.
- الفرح، وجيه. (2010م) قضايا في الإدارة التربوية والمدرسية والصفية. الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.
- كارينتر، جون. (1423هـ) مدير المدرسة ودوره في التعليم (ترجمة عبدالله شحاتة). (ط2)، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
- الكسباني، محمد السيد علي. (2010م) مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- كونرز، نيلا أ. (1429هـ) أطعموا المعلمين قبل أن يأكلوا الطلاب: القيادة الناجحة في التعليم دليل عملي للإداريين والمعلمين (ترجمة: خليفة علي السويدي وعلي الهاشمي بن النوي رداوي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- مارزانو، روبرت، وتيموثي ووترز، وبراين ماكنلتي. (1432هـ) القيادة المدرسية الناجحة من البحوث إلى النتائج (ترجمة هلا نافع الخطيب). (ط2)، الرياض: مكتبة العبيكان.
- مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة. (1432هـ) المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. (ط9)، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المفيدي، الحسن محمد. (1421هـ) نحو إشراف تربوي أفضل. الرياض: مكتبة الرشد.
- ملحم، سامي محمد. (1426هـ) مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط3)، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- هجان، علي حمزة. (1998م) آراء مديري مدارس التعليم العام نحو برنامج تدريبهم أثناء الخدمة. مجلة كلية التربية. جامعة عين

- Robbins, Pamela; Alvy Harvey. (2004). *The New Principal's Field book: Strategies for Success*. UAS: Association for Supervision & Curriculum (ASCD).
- Sealens, patriciawalter. (2007). *Professional development for principals: Is There a Need for Change?* Unpublished doctoral dissertation, Wilmington University, New Castle, Delaware, United States.
- Sharp, William; Walter, James. (2003). *The Principal as School Manager*. United States: Scarecrow Press, Inc.
- Solow, Sheryl S. (1995). *The Nature and Scope of Curriculum Roles and Responsibilities of Elementary Principals: A Case Study of Principals with District-Wide Curriculum Leadership Function*. Unpublished doctoral dissertation, University of Lehigh, Bethlehem, Pennsylvania, United States.
- Sorenson, Richard D; Mendez, Zulma Y. (2011). *The Principal's Guide to Curriculum Leadership*. California: Corwin.
- Wong, Ping man. (2004). The professional development of school principals: insight from evaluating a programme in Hong Kong. *School Leadership & Management*, Routledge, Taylor & Francis Group. 24 (2), 139-162. Retrieved from the ERIC database. (EJ 681 412)
- Yavuz, Mustafa; Bas, Gokhan. (2010). Perceptions of elementary teachers on the instructional leadership role of school principals. *US-China Education Review*. 7 (4), 83-93. Retrieved from the ERIC database. (ED 511 249).
- United States.
- Miller, Gwen Elizabeth. (2008). *A Cross-case Analysis of Mentee Change in Leadership Behavior during a Mentoring and Coaching Program in Virginia*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Richmond, Virginia, United States.
- Mitchell, Coral; Castle, Joyce. (2005). The Instructional Role of Elementary School Principals. *Canadian Journal of Education*, Canada. 28 (3), 409-433. Retrieved from the ERIC database. (EJ 728 358)
- Onwuegbuzie, Anthony; Collins, Kathleen. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, Nova Southeastern University, Florida, United States. 12 (2), 281-316. Retrieved from the ERIC database. (EJ 800 183)
- Pfau, Richard H. (1996, December). *Training Needs of Head teachers in Uganda*. Paper presented at the Northeast Regional Meeting of the Comparative and International Education Society. University Park, Pennsylvania, United States. Retrieved from the ERIC database. (ED 405 293)
- Richard, Schmuck. (1993). *Beyond Academics in the Preparation of Educational Leaders: Four Years of Action Research*. (Report No. ISSN-0733-2548). Oregon School Study Council, University of Oregon: OSSC Report, United States. Retrieved from the ERIC database. (ED 354 610)

The Effectiveness of a Training Program in Optimizing the Participation of Elementary School Principals (Women Only) in the Implantation Process of a School Curriculum

Rashed Hossain Alabdelkareem¹, Ahlam A. AL-Mollah²

1. College of Education, K.S.U. Saudi Arabia.

2. Ministry of Education, Saudi Arabia.

Abstract

This paper aims at exploring the effectiveness of a training program which was designed to optimize the role and participation of elementary school principals (women only) in the implantation process of a school curriculum. Once principals have completed that training program, researchers analyzed the data of 16 semi-structured interviews in 16 schools with principals and teachers who respectively work for the same institution. The aim was to extract extensive data about the effectiveness of that training program. Also, the reflective writings of principals (38 self- reflection journals) were analyzed. Data analysis revealed (8) themes: (1) training: lack of training programs dedicated to optimizing principals' role of and participation in curriculum implementation, (2) decision making: minimal and insufficient delegation of responsibilities empowering principals (women) to take decisions, (3) workload: heavy load of administrative work, (4) priorities: focus on administrative tasks at the expense of technical ones (5) passivity/dependence on supervisors: total dependence of principals on supervisors in terms of overseeing the implementation of the curriculum, (6) passivity/dependence on teachers: dependence on teachers regarding issues related to the implementation of the curriculum, (7) positive attitude: principals who followed the training have demonstrated positive attitude towards the program, (8) positive effect: the training program had positively, yet variably, contributed in changing anchored perceptions and beliefs amongst principals regarding their role and responsibility vis-à-vis the process of curriculum implementation. Variations in the impact of the training program seem to correlate with the principals' set of beliefs regarding specific issues, and the target aspect to be changed, as well as the level and number of professional challenges with which these principals are confronted. Researchers recommend the implementation of this training program on a larger scale, and development of additional/ similar ones, as well as the opening of extensive collaboration channels for harmonized coordination between supervisors and principals for the betterment of curriculum implementation.

Keywords: Curriculum, Curriculum Implementation, Female Principal Training.

العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات

شادية أحمد التل¹، نشمية عبد الله الحربي²

1. جامعة اليرموك، إربد، المملكة الأردنية الهاشمية؛

2. وزارة التربية والتعليم، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

قُبِل بتاريخ: 2014/6/2

عُدل بتاريخ: 2014/4/10

اُسْتُلِم بتاريخ: 2013/9/11

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، ومعرفة علاقتها بسلوكيات العجز المتعلم، وفحص أثر بعض المتغيرات في درجة ممارسة العنف المدرسي، وتحديد مدى مساهمة تلك المتغيرات ومتغير سلوكيات العجز المتعلم في التنبؤ بأنماط العنف المدرسي.

ولتحقيق ذلك، تم بناء استبانة أنماط العنف المدرسي، واستبانة سلوكيات العجز المتعلم وتطبيقهما على عينة عشوائية عنقودية بلغت (715) طالبة من المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أنماط العنف المدرسي جاءت على النحو التالي: العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة، ثم من معلمة إلى طالبة في المرتبة الأولى والثانية على الترتيب، يلي ذلك العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة، ثم من طالبة إلى طالبة في المرتبة الثالثة والرابعة على التوالي، وأخيراً العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة، ثم من معلمة إلى طالبة في المرتبتين الخامسة والسادسة على الترتيب. كما بلغت درجة ممارسة أنماط العنف المدرسي لدى عينة الدراسة ككل (1,66) وهي درجة متدنية. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بمعامل قدره (0,39) بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم. كما ظهرت متغيرات: سلوكيات العجز المتعلم والصف الدراسي، وعدد أفراد الأسرة، والدخل الشهري للأسرة والمعدل الدراسي، كمتنبئات لأنماط العنف المدرسي.

هذا، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في ممارسة العنف المدرسي لدى عينة الدراسة، تعزى إلى متغير كل من: حالة الرسوب لصالح من سبق لهن الرسوب، ومتغير الصف الدراسي لصالح طالبات الصف الأول الثانوي.

الكلمات المفتاحية: أنماط العنف المدرسي، سلوكيات العجز المتعلم، المرحلة الثانوية.

المقدمة

وتحتضن المدرسة العديد من الطالبات اللواتي يختلفن في شخصياتهن وخبراتهم، لذلك يتوقع وجود فروقات بينهن في عملية التفاعل الاجتماعي مع بعضهن من جهة، أو مع المعلمات من جهة أخرى. ومن خلال عملية التواصل، قد تعترض الطالبة بعض المشكلات التي تؤثر في تفاعلها، وقد تُظهر عدم القدرة على التكيف السليم، مما يشعرها بالعجز، فتظهر عليها بعض السلوكيات غير السوية كالعنف المدرسي (وزارة التربية والتعليم، 2006). والعنف نمط من أنماط السلوك الإنساني المرفوض، ويعد قضية من القضايا التي شغلت المربين والباحثين في

تعد المدرسة البيئة الثانية بعد الأسرة التي تواصل فيها الطالبة نموها النفسي والاجتماعي، وإعدادها للحياة المستقبلية. فلا يقتصر دورها على تزويدها بالمعارف والخبرات فحسب، بل تلعب دوراً مهماً في تنشئتها اجتماعياً؛ إذ تعمل على تزويدها بالمهارات التي تفيد في التعامل مع هذه المعارف والخبرات، وتُعلمها القدرة على التحكم في مجريات الأمور، فضلاً عن دورها في تنمية القيم والمبادئ وتوجيه السلوك الوجهة السليمة.

حتى تجاه المدير نفسه، أو تجاه الأدوات والمعدات المدرسية، أو المباني.

ويعرف حسين (2006) العنف المدرسي بأنه نمط من أنماط العنف يصدر من طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب، أو مدرس، ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم، ويتضمن هذا النمط من العنف الهجوم والاعتداء الجسدي واللفظي.

ويرى لال (2007) أن العنف المدرسي هو ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضرراً جسدياً أو التدخل في الحرية الشخصية.

وفي الإطار نفسه، يرى ميللر (Miller, 2008) أن العنف المدرسي يشمل السلوكيات التي تتمثل في العنف الجسدي والإيذاء النفسي والتهديدات والترهيب وإحداث الفوضى في الفصول.

ويعرف حسين والرفاعي (2010) العنف المدرسي بأنه مجموعة من الممارسات السلوكية المؤذية، البدنية والنفسية واللفظية، التي تصدر من الطلبة أنفسهم، وتقع على الطلبة أو المدرسين أو الممتلكات في المؤسسات التعليمية.

مما سبق يمكن تعريف العنف المدرسي بأنه العنف الذي يحدث إيذاء معنوياً أو مادياً، ويتم التعبير عنه من خلال الأنماط التالية: العنف اللفظي، والعنف النفسي، والعنف الجسدي، وتعتبر جميع هذه الأنماط عن كيفية التأثير بالعنف، كما يمكن أن تكون موجهة من طالبة إلى طالبة، أو من معلمة إلى طالبة أو من طالبة إلى معلمة.

هذا؛ وقد تعددت تصنيفات أنماط العنف بتعدد الباحثين فيه، وجاء اختلاف التصنيف تبعاً لتنوع العنف نفسه، ومصادره، وتباين طريقة تناوله. وتأتي الحاجة إلى تنميط العنف نتيجة عدم وجود تحديد واضح وشامل له، فمعظم أنماط العنف متداخلة من حيث الضحية والجاني؛ مما استدعى الاهتمام بتنميط العنف من خلال تقرير المنظمة العالمية حول الصحة والعنف (2002) والذي يحدد أنماط العنف التي تتضمنها المؤسسات التعليمية على النحو الآتي:

أولاً: تصنيف الأنماط بحسب المتأثر بالعنف (الطالبة)

ويكون تأثرها من وجهين مختلفين هما:

- العنف الموجه من طالبة إلى طالبة.
- العنف الموجه من معلمة إلى طالبة.

المجالات كافة. ويتخذ العنف أنماطاً متعددة، نظراً لتداخل العوامل المغذية له، ونتيجة لهذا التباين في أنماط العنف، دعت "المنظمة العالمية حول الصحة والعنف" (2002) إلى تنميط واضح يشمل جميع البيئات التي يحتمل ظهور العنف فيها، ومن هذه البيئات كان الوسط التعليمي، حيث يحتمل ظهور كل من العنف اللفظي والعنف النفسي والجسدي فيه. ويشكل العنف خطورة إذا ما انتشر في مؤسسات التعليم التي تقوم بأعباء النهوض بالمجتمع، فضلاً عن أنه يمثل عائقاً للعمل التربوي المتوقع من المدرسة، وذلك في ضوء ما يترتب عليه من آثار تنعكس على جوانب عدة في شخصية الطالبة.

وبالرغم من أن المجتمعات التربوية المعاصرة تتبنى النظريات الحديثة التي تمنع استخدام العنف، وفي ظل التطور الذي يشهده قطاع التربية والتعليم في مجال استخدام التكنولوجيا والتعليم المحوسب، وتطوير المناهج، والخطط الدراسية، وتعيين معلمات بكفاءات عالية، إلا أن ذلك لم ينعكس على ممارسات الطالبات داخل المدرسة، فلا يزال العنف مستمراً، وتمارسه الطالبات مع بعضهن البعض، كما يمارس بين المعلمات والطالبات بأنماطه المختلفة (الحربي، 2009).

ويشكل العنف في إطار المدرسة خطورة؛ إذ إنه يعكس صوراً من أنماط التفاعل السلبي التي تكشف خلافاً في النسق القيمي للطلبة، وضعف مهارات التواصل، والتعامل مع المشكلات التي يواجهونها. كما يمثل العنف في المدرسة صيغة من صيغ التسلط والإكراه، وهو استخدام غير مشروع للقوة في توجيه العملية التعليمية (حسين، 2007؛ وطفة، 2009). وهو حالة تعكس سوء صحة المجتمع وأمنه، ودليل إهمال للعوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لحاجات الطلبة. وبذلك فإن العنف يشوه سمعة المؤسسة التربوية، ويعوق النمو الشخصي للطلبة، ويؤدي إلى فقدان الأمل فيها (المخاريز، 2006).

العنف المدرسي: مفهومه وأنماطه

يصف أبو عليا (2001) العنف المدرسي بأنه جملة الممارسات (الإيذاوية) البدنية أو النفسية التي تقع على الطالبة من قبل معلمهم أو من بعضهم في المدرسة. كما يعرف البشري (2004) العنف المدرسي بأنه هو ذلك السلوك العدواني الذي يحدث من بعض الطلاب سواء تجاه بعضهم بعضاً، أو تجاه بعض معلمهم في المدرسة، أو

ثانياً: تصنيف الأنماط بحسب كيفية التأثير بالعنف، ويشمل الأنماط التالية:

– **العنف اللفظي (Verbal Violence):** ويمثل استجابة صوتية ملفوظة، تحمل مثيراً يضر بمشاعر الآخر، وتكون مصحوبة بنوبات من الغضب، وتقف عند حدود الكلام، دون مشاركة الجسد، ويعبر عنها في صورة التهديد والوعيد، والشتائم، والمناوذة بالألقاب أو المناداة بما يكره الغير، أو الخطاب بصوت عالٍ (سليمان، 2008).

وفي هذا السياق، يشير السحيمي وفودة (2009) إلى أن ممارسة العنف اللفظي تأتي لأسباب منها: لفت الانتباه أو تفريغ انفعالي، إذ يميل الفرد إلى العنف اللفظي للتحري من التوتر. كما قد يشكل العنف اللفظي طريقة للتحدي في بعض البيئات الأسرية التي تحرم استخدام الشتائم بشدة، فتأتي ممارسة العنف اللفظي للتعبير عن الاستقلالية، وقد تكون رمزاً للنضج والوصول إلى حالة من الرشد وعدم اتباع الآخرين.

– **العنف الجسدي (Physical Violence):** يمثل أبسط وأشد مظاهر العنف، حيث تستغل بعض الطالبات طاقاتهن الجسمية في العنف. ويتراوح العنف الجسدي بين أبسط الأشكال إلى أخطرهما وأشدها (مثل: الضرب وشد الشعر، والصفع، والدفع والإمساك بعنف، ولبّي اليد، واللكم والرمي أرضاً، والعض والخنق)، وغالباً ما يرافق هذا العنف نوبات من الغضب والعدوان (يحيى، 2007).

والجدير بالذكر أن العنف اللفظي عادة ما يسبق العنف الجسدي، ويكون القصد منه في هذه الحالة إظهار قدرات وإمكانات الآخر قبل ممارسة العنف الجسدي ضده. كما أن العنف الجسدي يعدّ من أقدم أنماط العنف التي عرفها الإنسان منذ أن أحس بوجوده وكيانه (حمدان، 2007).

– **العنف النفسي (Psychological Violence):** ويتم التعبير عنه بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين، والإهمال، والنزب، والسخرية والحقّ من تقدير الذات، والتفرقة والتمييز في المعاملة، وتعتمد الإحراج، وإطلاق الألفاظ الجارحة أو توجيه الإهانة لهم كحمقاء وبلهاء وغيرها، والنظر بطريقة تدل على الازدراء والتحقير (شقيير، 2005).

وبالرغم من أن مؤسسات التعليم العام في معظم بلدان العالم منعت من توقيع العقوبات البدنية على الطلبة منذ عقود من الزمن، إلا أنها لا تزال توقع العقوبات النفسية (مثل: الإزدراء، والتهميش، والتفرقة، والإهمال، والتهكم، والسخرية) متجاهلة ما تحدثه من آثار في نفس الطالبة،

حيث يعد العنف النفسي من أشد وأخطر أنواع العنف؛ نظراً لما يلحقه من آثار نفسية في شخصية الطالبة، إذ يعمل على هدم ثققتها بنفسها تحت عمليات مستمرة ومتواصلة لبخس الذات، ويشكّل مصدر تهديد للشعور بالأمن النفسي والطمأنينة والكرامة والاعتبار (عياصرة، 2008).

وفي تجليات الحياة اليومية، يمكن بالمقابل السيطرة على قلوب الآخرين، من خلال كسبهم بالكلمة الطيبة، والموقف النبيل، والابتسام، والهدية، والمدح، والتسامح والتغاضي، وتجاهل بعض الأخطاء. ويتجلى ذلك في حديث المصطفى - عليه الصلاة والسلام -: *إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف وما لا يعطي على ما سواه* (رواه مسلم، باب فضل الرفق: 2594).

وبناءً على ما سبق، يمكن القول بأن أنماط العنف ليست أنماطاً مستقلة أو منفصلة عن بعضها بعضاً، وليست متميزة كل التمايز، فقد تكون هناك سلوكيات عنف لفظية ونفسية وجسدية في وقت واحد، بمعنى أنها قد تظهر هذه الأنماط مجتمعة، وقد تظهر منفصلة (زيادة، 2007).

النظريات النفسية التي تفسر العنف المدرسي

حاول علماء النفس تفسير العنف من مختلف الوجوه، منطلقين بذلك من الأطر المرجعية التي تنتبها كل نظرية. وفي ما يلي تفصيل لتلك النظريات:

• نظريات التحليل النفسي (Theories of Psychoanalysis)

يسهم التحليل النفسي في تفسير العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكيات غير السوية، مثل العنف. ويشير فرويد (Freud) مؤسس التحليل النفسي إلى أن العنف يأتي إما لعجز (الأنا) عن تكييف النزعات الفطرية الغريزية مع مطالب المجتمع وقيمه ومثله ومعاييرها، أو لعجز الذات عن القيام بعملية التسامي، أو الإعلاء، من خلال استبدال النزعات العدوانية، والبدائية، والشهوانية بالأنشطة المقبولة خلقياً وروحياً ودينياً واجتماعياً (موسى والعايش، 2009).

• النظريات السلوكية (Behavioral Theories)

يعتقد السلوكيون بأن سلوك العنف - كغيره من أنماط السلوك الإنساني - محكوم بتابعه أي أن احتمال حدوثه يزداد عندما تكون نتائجه إيجابية أو معززة، ويقل احتمال حدوثه عندما تكون نتائجه سلبية أو عقابية (زيادة، 2007). لذا يمكن الإشارة إلى أن العنف يمكن تعلمه

بالعنف، فالطالبة التي يكون لديها قصور في حل المشكلات الاجتماعية، ولديها اعتقاد منحرف يبقي ويدعم السلوك العنيف، كاعتقادها أن سلوك العنف هو سلوك مشروع لتقدير الذات، وهدف لتحقيق بعض المطالب والاعتبارات لدى الطالبات الأخريات (غانم والقلبي والقحطاني، 2011).

العوامل المهيئة والدافعة للعنف المدرسي

أشار عدد من الباحثين إلى أن هناك مؤشرات للبيئة التي يتم فيها العنف المدرسي؛ إذ يمارس في البيئات التي يعاني أفرادها من الإحباط، وعدم تقدير الذات، وعدم تحمل المسؤولية، والاضطهاد، وعدم العدالة. وهذه جميعها مؤشرات تسهم في شعور الطالبة بالنقص، وانخفاض تقديرها لذاتها وعدم كفاءتها الذاتية، وبالتالي شعورها بعدم الرضا عن الآخرين والرفض، وعدم تقبل ذاتها، ولاسيما عندما تمر بخبرة فاشلة أو عند مواجهة المواقف الجديدة أو الصعبة. ونتيجة لهذا الإحساس، فقد تتم حماية الذات من خلال الحط من قيمة الآخرين، أو الحقد عليهم، أو توجيه الإساءة إليهم بأي نمط من أنماط العنف (بركو، 2010).

وتؤدي الممارسات الخاطئة للمعلمة مثل: إهانة الطالبة وإذلالها، وإحراجها أمام الطالبات، أو نعتها بألقاب سيئة كالفاشلة، أو التشكيك في قدراتها العقلية قد تؤدي إلى ممارسة العنف المدرسي. كما أن شعور الطالبة بفقد المساندة الاجتماعية لها، أو عدم السيطرة على التهديدات المستمرة لها بحسم الدرجات، أو إبلاغ ولي أمرها، والاعتقادات الخاطئة لديها بأنها فاشلة دراسياً، كل ذلك قد يؤدي إلى العنف المدرسي (الزواهرة، 2006).

وما من شك في أن لكل سلوك دافعاً وعوامل تقف وراءه، وهناك عوامل مهيئة للعنف المدرسي تتضمن عوامل شخصية من مثل: العمر وانخفاض الذكاء الانفعالي، وارتفاع مستوى الاندفاعية والحرمان العاطفي وضعف الوازع الديني، وعوامل أسرية من مثل: مشاهدة العنف في الأسرة والتنشئة الأسرية الخاطئة ووضع الوالدين ومستوى الدخل الشهري للأسرة، والطموح المفرط للآباء، وعدد أفراد الأسرة والترتيب الولادي، وعوامل مجتمعية كوسائل الإعلام والرفاق. وأما فيما يتصل بالعوامل الدافعة للعنف المدرسي، فهناك عوامل تتمثل في: الفشل الدراسي وعدم مراعاة الفروق الفردية وأسلوب المعلمة في إدارة الصف وعدم تلبية حاجات الطالبة وغياب القوانين الواضحة والبيئة التنظيمية

وتعديله وفقاً للتعزيز الإيجابي أو السلبي. كما يرى سكينر (Skinner) أن العنف إذا كان يحقق لدى الطالبة مكاسب معنوية واجتماعية فإنها تميل إلى تكراره (حسين وحسين، 2010).

• نظريات التعلم الاجتماعي (Social Learning Theories)

ومن النظريات التي تصدرت لدراسة العنف في مجال العلم السلوكي المعرفي نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory)، وهي ترتبط بأعمال باندورا (Bandura) وبحوثه على النمذجة والتقليد. فهي ترى أن سلوك العنف متعلم، من خلال التقليد وملاحظة سلوك الآخرين. فالطالبة يمكن لها أن تتعلم سلوك العنف من خلال مشاهدة الأفلام العنيفة التي تشاهد فيها العنف، دون أن يكون متبوعاً بالعقاب (موسى والعابيش، 2009).

• النظريات المعرفية (Cognitive Theories)

تتعلق هذه النظريات من دور الأفكار اللاعقلانية في الاضطرابات السلوكية التي أشار إليها إليس (Ellis). وهي بذلك تحدد السلوك السوي وغير السوي (كالعنف) من خلال العلاقة بين الأفكار والتصرفات، ومعتقدات الفرد عن ذاته وعن الآخرين من جهة، وبين السلوك من جهة أخرى. وتشير أيضاً إلى أن العنف والاضطرابات الانفعالية ترتبط باعتناق أفكار خالية من المنطق والعقلانية؛ فالطالبة قد يكون لديها قصور في حل المشكلات الاجتماعية، ولديها إدراك مشوه، يدعم ويُبقي على السلوك العنيف لديها، من قبيل أن العنف هو سلوك مشروع، ويزيد من تقدير الذات. وقد يرجع تبني الطالبة لسلوك العنف إلى نقص أساليب توعية توضح مدى خطورة العنف كوسيلة لحل المشكلات، وإيجاد البديل من خلال الحوار، وتنمية مهارات الذكاء الانفعالي (أبو مصطفى وأبو غالي، 2004).

ومن النظريات التي أسهمت في هذا المجال نظرية معالجة المعلومات لكريك ودودج (Crick & Dodge) التي تشير إلى أن الطالبة التي تمارس العنف يكون لديها أخطاء في إدراك المثيرات البيئية، وفي صياغة وتشكيل التوقعات عن سلوك الآخرين، والبحث عن الاستجابات الممكنة التي تم اختيارها. فالطالبة التي تمارس العنف يكون لديها قصور في تشفير وتفسير المعلومات؛ إذ أن التفسيرات الخاطئة لمقاصد الآخرين ونواياهم وأفكارهم في البيئة ترتبط بسلوك العنف. كما أن الهدف من سلوك العنف، والنتائج المرغوبة منه ترتبط بسلوك العنف. وهناك بعض المعارف التي ترتبط

السائدة وحجم الفصل والمدرسة (غانم، 2004؛ حسين وحسين، 2010).

العجز المتعلم

يرى سليجمان (2003) أن العجز المتعلم نوع من الاستسلام يصدر كرد فعل، يمثل الاستجابة التي تتبع الاعتقاد بأن ما يمكن فعله لن يأتي بالنتيجة المرجوة. ويشير ماير واتكنز (Maier & Watkins, 2005) إلى أن العجز المتعلم جملة من التغيرات السلوكية التي تلي عدداً من الضغوطات التي لا يمكن السيطرة عليها. فيما يشير سليمان (2007) في "معجم المصطلحات والاضطرابات السلوكية والانفعالية" إلى أن العجز المتعلم هو فقدان الحيلة. وهو وصف للشخصية الاعتمادية. كما تصف "موسوعة علم نفس الصحة" العجز المتعلم بأنه فقدان القدرة والحيلة والنشاط والدافعية، مع وجود مشاعر غير مرغوبة منها كالقلق والاكتئاب. كما ينطوي على صعوبات في الإدراك تؤدي إلى الاعتقاد بأن سلوكيات معينة تؤثر في ما يحدث (Christensen, Martin & Smyth, 2004).

ويشير عثمان (1994) إلى أن العجز المتعلم حالة متعلمة تكتسب من تكرار التعامل مع المشكلات التي لا تحل، ولا يرى من يواجهها سبيلاً إلى حلها، أو لا يتوقع مخرجاً منها.

ويذكر رضوان (2002) أن العجز عبارة عن فقدان استقلالية الأنا، يترافق مع شعور بالحاجة نتيجة لفقدان الإشباع. ويتم السعي إلى تعويض هذه الحاجة من خلال موضوع خارج الذات.

وبناء على ما سبق ، يمكن تعريف العجز المتعلم بأنه عبارة عن الاستسلام للعقبات المتكررة التي تواجه الفرد، وعدم وجود محاولة للتغيير. ويتعلق بقناعة الفرد بأنه غير قادر على التحكم في مجريات الأمور، لانخفاض الكفاءة الذاتية لديه.

ويمثل العجز المتعلم ظاهرة سلبية لها انعكاسات هامة على المجال الدافعي والمعرفي والانفعالي والسلوكي والأكاديمي والتكيف الشخصي لدى الفرد؛ ففي مجال الإنجاز الأكاديمي يشكل تقدير الفرد لجهوده ومدى كفاءته في التحكم بنتائج السلوك ودافعيته للإنجاز عاملاً مهماً للتفوق والنجاح. وفي مجال التكيف النفسي، فإن خبرة الفرد الفاشلة المتكررة والمؤلمة، وإدراكه المشوه لذاته يقودها إلى

سوء تكيف مع نفسه من جهة، ومع الآخرين من جهة أخرى. وتتبعي الإشارة إلى أن أبحاث العجز المتعلم لدى الإنسان تحاول أن تحدد إسهامات البيئة والفرد نفسه في آثار العجز المتعلم؛ تحت مظلة التوجهات المعرفية التي تؤكد الخبرة الذاتية لفقدان السيطرة على الأحداث (Mikulincer, 1994).

وتعد نظرية العزو السببي أهم نقطة في تاريخ تطور مفهوم العجز المتعلم. وتحدد النظرية كيفية تأثير الأحداث على سلوك الفرد والتنبؤ بما إذا كان الفرد قابلاً للعجز المتعلم أم لا. وقد حدد واينر (Weiner, 1992) ثلاثة أبعاد للعزو السببي الخاصة بنمط العجز هي:

- (1) لو كان العزو السببي ثابتاً، فإن العجز سيستمر.
 - (2) لو كان العزو السببي شاملاً، فإنه سيدمر كل شيء (التفسير التشاؤمي).
 - (3) لو كان العزو السببي داخلياً وليس خارجياً، فإن العجز سيكون مصحوباً بفقدان للذات.
- وبذلك افترض منظرو إعادة صياغة العجز المتعلم أن أسلوب العزو الذي يتبناه الفرد في تفسيره لما يمر به من مواقف، وما يخبره فيها من نتائج، هو الذي يحدد ما إذا كان سيتعرض للعجز من حيث المبدأ أم لا، كما يحدد استمراريته عبر الزمن وشموليته لجوانب حياته المختلفة. فقد قام سليجمان وايرامسون وتيسدال (Seligman, Abramson & Teasdale) بإدماج نظرية العجز المتعلم في نظرية العزو السببي عند واينر. وبذلك فإن الفرد يقوم بالعزو السببي للفشل على ثلاثة أبعاد هي (كلاين، 2003):
- أ- عجز شخصي - عجز عام (داخلي - خارجي).
 - ب- وعجز شامل - عجز محدد.
 - ج- وعجز ثابت - عجز غير ثابت.

وتتبأ سليجمان وزملاؤه بأن العجز المتعلم ينشأ في الحالات التي يعزو فيها الأفراد فشلهم في التحكم بمجريات الأمور إلى نمطين من العزو، والذي يفسر بدوره قابلية الأفراد للإصابة بالعجز المتعلم، فالفرد الذي يعزو الفشل إلى عوامل ذاتية (داخلية) وذات طبيعة ثابتة ينشأ لديه عجز مزمن (Chronic)، بحكم كون الذات هي السبب. وعندما يصاحب هذا العزو تضخم عوامل الانفعال المصاحبة للفشل، بحيث تقود إلى توقع نتائج مماثلة في المستقبل، وفي جوانب أخرى من حياة الفرد بحكم كونها ذات أثر شامل، فإنه يحصل عجز مزمن شخصي، ولكنه شامل لكل المواقف التي يمر بها الفرد. في حين أن عزو

الفرد فشله لأسباب داخلية وثابتة، ولكنها محددة بموقف معين، نتيجة شعوره بأن الخلل يكمن في الذات ولكنه مقيد بموقف محدد، ينتج عنه عجز مزمن شخصي، ولكنه خاص بمواقف معينة (Millman, 1995).

سلوكيات العجز المتعلم

وقد حدد سيمالسار و كانبيل وسونار (Cemalcilar, Canbeyli & Sunar, 2003) السمات السلوكية للعجز المتعلم بالسلبية المتعلمة، والانسحاب، والمماطلة، والإحباط، وانخفاض تقدير الذات، والصعوبة في حل المشكلات. وتجمع العديد من الدراسات على وجود سمات وسلوكيات تميز العاجز على أنه أقل قدرة على تكوين علاقات مع الآخرين وأقل مكانة اجتماعية بين زملائه، وأقل تعاوناً، وأقل تحملاً للمسؤولية (أبو الخير، 2005). وتتحدد سلوكيات العجز المتعلم في المواقف الأكاديمية بالسلوكيات التالية كما وصف بها سليجمان الطلبة الذين يتسمون بالعجز المتعلم (الفرحاتي، 2012؛ أبو عليا، 2000).

1- **الرؤية الانتقائية:** تتمثل الرؤية الانتقائية السلبية في إدراك الفرد للأحداث السلبية منفصلة عن سياقها العام، وتأكيدا في سياق آخر، فهو بذلك يهول من المواقف نتيجة تعميمها في مواقف أخرى، والتغاضي عن الأمور الإيجابية في الموقف (تهوين). وتشكل الرؤية الانتقائية نمطاً من أنماط العزو التشاؤمي الذي يربط الخبرات الجزئية بالذات، ويعممها على مواقف أخرى. وتعد الرؤية الانتقائية من أكثر العوامل تحطيماً للذات.

2- **توقع الفشل:** وهو انشغال الفرد وقلقه حول احتمال حدوث الفشل، ووضع احتمالات سيئة للأحداث تكمن في النظرة التفسيرية التشاؤمية، والميل إلى أن الأحداث السيئة تحدث لفترات زمنية طويلة.

3- **لوم الذات:** يعد اللوم الموجه للذات عاملاً أكثر ثباتاً من اللوم الموجه للسلوك؛ لأن السلوك أمر يمكن تغييره، في نظر الفرد، أما عندما يدرك بأن شخصيته هي السبب في ما يتعرض له من فشل، فعندئذٍ قد يتولد لديه شعور دائم بعدم الفاعلية في السيطرة على الأحداث في المستقبل.

4- **الصورة السلبية في عيون الآخرين:** عندما يشعر الفرد العاجز بتدني الكفاءة الذاتية، والنظرة الدونية لذاته، تنعكس هذه الصورة على توقعاته حول ما يحمله الآخرون من تصورات له، ويشعر بعدم تقبل الآخرين

له، وعدم ثقتهم في كفاءته الذاتية وتحمل المسؤولية.

5- **الكمال الشخصي:** يختار العاجز معايير مرتفعة للحكم على سلوكه. وعند مقارنة ما يقوم به من سلوك بالمعيار الذي حدده لنفسه، تكون النتيجة أنه يصف نفسه دائماً بأقل مما يتمنى، ما ينتج عنه إحساس مستمر بالعجز والإحباط. وتعد رغبة الفرد في تحقيق الكمال في كافة الأعمال فكرة لا عقلانية، لصعوبة تحقيقها. كما أن سعيه لتحقيق ذلك يجعله عرضة للفشل والإحساس بالعجز وفقدان الثقة بالذات. ويصاحب الكمال الشخصي بعض المشكلات كالخوف من الفشل ولوم الآخرين والتأثر بالنقد نتيجة النظر إلى الذات نظرة مثالية.

6- **السلبية المتعلمة:** يتميز الشخص العاجز في تعامله مع الآخرين بسلبية في جلّ مواقف حياته التي يشعر حيالها بعدم القدرة على التحكم بسلوكاته. فهو يفضل عدم اتخاذ أي موقف إيجابي أو سلبي، كما يفضل الاستسلام في مقابل مواجهة الأمور والتغيير فيها لتسير نحو الأفضل.

7- **إستراتيجية الحظ والقضاء والقدر:** يعزو العاجز الفشل إلى عوامل خارجية، فهو يدرك عدم سيطرته على الأحداث، وأنها تقع خارج نطاق جهده وقدرته وكفاءته. وأن العوامل الحقيقية للفشل في نظره هي عوامل خارجية؛ كالحظ، والقضاء والقدر. ويأتي هذا النمط من العزو بغية حماية الذات.

8- **الكسل المتعلم:** عندما يشعر الفرد بالعجز نتيجة لعدم ارتباط الأفعال بالنتائج، تظهر لديه بعض مظاهر الكسل، وعدم المثابرة والصبر والكفاح.

9- **الاعتمادية:** يدرك العاجز بأن المجتمع غير عادل في تقويم جهده، ويعتقد أن قوته تأتي بمصاحبة الأقوياء، والاعتماد على الآخرين في تحقيق غاياته وأهدافه، وذلك نتيجة عدم الإحساس بالمسؤولية، وتدني احترام الذات.

10- **الانسحاب:** يعد الانسحاب من المؤشرات السلوكية للعجز المتعلم؛ إذ إن الشخص العاجز يفضل الانسحاب؛ لإيمانه بأن جهده ليس له تأثير في النتيجة، وإحساسه بعدم قدرته على تنفيذ المهمات.

عوامل ترتبط بالعجز المتعلم

لل فرد سمات شخصية معينة يرجح أن تكون مسئولة عن

عينة قوامها (693) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة انتشار أنماط العنف بدرجة منخفضة، ومرتبطة تنازلياً وفقاً لشدتها على النحو الآتي : العنف الموجه من الطلبة نحو زملاء، يليه العنف الموجه من الهيئة التدريسية نحو الطلبة، ثم العنف الموجه من الطلبة نحو الممتلكات المدرسية، وأخيراً العنف الموجه من الطلبة نحو الهيئة التدريسية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن زيادة عدد أفراد الأسرة تؤدي إلى زيادة استخدام العنف المدرسي بأنماطه المختلفة، وأن الطلبة الذين سبق لهم الرسوب يستخدمون العنف بأنماطه المختلفة بدرجة أكبر من الطلبة الذين لم يسبق لهم الرسوب.

وهدف دراسة البقي (2007) إلى التعرف على أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والعوامل التي تؤدي إلى العنف من وجهة نظر المرشدة الطلابية. تكونت عينة الدراسة من (345) طالبة و(40) مرشدة طلابية. وأظهرت النتائج ممارسة العنف المتمثل في إطلاق الألقاب على الأخريات بنسبة (72%)، يليه إطلاق الشائعات الكاذبة بنسبة (65%)، كما تبين أن غالبية أفراد العينة الممارسات لسلوك العنف المدرسي ينتمين إلى أسر ذات دخل مرتفع. كما أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من عمر الطالبة ومستواها الدراسي وممارسة العنف المدرسي، لصالح الأصغر سناً والمستوى الدراسي الأدنى. كما كشفت عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين العنف المدرسي وحجم الأسرة الكبير.

كما أجرى شيرر (Sherer, 2009) دراسة في تايلاند حول العنف لدى المراهقين وعلاقته ببعض العوامل الأسرية والشخصية، على عينة قوامها (1296) طالباً وطالبة من المراهقين من المدارس الثانوية والمهنية. وأظهرت النتائج ارتفاع العنف النفسي بنسبة (58%)، فالعنف اللفظي بنسبة (29%). كما أظهرت النتائج تأثير العوامل الأسرية (كدخل الأسرة المتدني والمستوى التعليمي للوالدين)، تليها العوامل الشخصية (كانخفاض تقدير الذات، واحترام الذات) في ارتفاع وتيرة العنف لدى المراهقين.

واستهدفت دراسة الغامدي (2009) فحص العلاقة بين العنف المدرسي والعنف الأسري لدى عينة قوامها (600) طالب من المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. كما هدفت إلى معرفة أنماط العنف الأسري والمدرسي السائدة والعوامل المؤدية إليها. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أنماط العنف

الشعور بالعجز المتعلم كالعنف والحساسية؛ فبينما تبدو الشخصية العنيفة وكأن صاحبها واثق من نفسه، إلا أنه يعاني من مشاعر خفية بعدم الكفاية، تدفعه إلى الشك بالآخرين وإلى النظرة التشاؤمية للأمور والشعور بالفشل ولوم الذات وغيرها من سلوكيات تنم عن العجز المتعلم (عطية، 2003).

وهناك عوامل متعددة يتوقع أن ترتبط بالعجز المتعلم، ترتبط بالفرد نفسه كحدوث صدمة مر بها ويفقد فيها سيطرته، أو كلوم الذات المفرط الذي يعزو فيه الفرد كل فشل على أنه ناتج من ثوابت في قدراته، ويتمثل ذلك في القرارات الخاطئة التي يصدرها العاجز لنفسه، مثل: أنا لا أستطيع، أنا فاشل، أنا غير كفء وغيرها من العبارات السلبية والكفاءة الذاتية له، التي تتمثل في تصورات الفرد حول قدرته على أداء نشاط أو مهمة محددة. كما تتمثل في المعتقدات الإيجابية حول نفسه والوعي بقدراته. ويمثل رفع الكفاءة الذاتية محور العلاج التدريبي للعجز المتعلم. وهناك عوامل أسرية من مثل التنشئة الأسرية القائمة على الإهمال والنبذ وتلني الحالة الاقتصادية (أبو عليا، 2000).

كما أن للبيئة المدرسية دوراً في حدوث العجز المتعلم من خلال نظام العقوبات المتبع فيها من مثل : حرمان الطالب من المشاركة في العملية التعليمية، ومنعه من المشاركة في إعداد الخطط الدراسية، وعدم السماح له بإبداء الرأي والمشاركة في اتخاذ القرارات؛ مما يجعل دوره سلبياً. فضلاً عن استخدام المناهج الصماء ذات نمط التفكير الأحادي، وهرمية القيادة في الصف من جانب المعلم، فينشأ عن ذلك طالب غير قادر على التفكير باستقلالية، ولا يقبل النقد البناء، مع الميل إلى التردد والتراجع، وتوقع الفشل مسبقاً، وتبني معايير غير منطقية للنجاح، وعزو النجاح إلى الحظ والصدفة، دون اعتبار لبذل الجهد. هذا فضلاً عن ظهور بعض المظاهر السلبية كالانسحاب، والعنف بدل الحوار، والتعصب، والاعتماد على الآخرين، وعدم المبادرة والانطواء (الفرحاتي، 2012). وتأتي الدراسة الحالية للتعرف على أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها وعلاقتها بسلوكيات العجز المتعلم، والتنبؤ به في ضوء بعض المتغيرات.

ولقد تناولت العديد من الدراسات موضوع العنف المدرسي بغية تحديد أنماط ودرجة ممارستها؛ كدراسة حمدان (2007) التي هدفت إلى التعرف على أنماط العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان، على

الجنوح، وتزايد أعراض الاكتئاب والعجز المتعلم لدى عينة الجانحين.

وأجرى ألتون وبيكر (Altun & Baker, 2010) دراسة للعنف المدرسي من جانب الطلبة والمعلمين بتركيا. شارك في الدراسة (27) من المعلمين و(125) من الطلبة. وأوضحت النتائج أن الطلبة يميلون إلى العنف بعد حدوث مشاجرات بينهم، كما أنهم يشعرون بالعجز المتعلم حيال مواجهة العنف بسبب تدني مهارات التواصل وحل النزاعات لديهم.

وأجرى أفونسو وآخرون (Affonso et al., 2010) دراسة في مدينة هاواي حول تصاعد العنف المدرسي وتأثير القوى الثقافية عليه، وذلك على عينة قوامها (86) من المعلمين والآباء. كشفت النتائج عن وجود خمسة عوامل تتعلق بتصاعد العنف، كان من أبرزها: فقدان الهوية لدى الممارس للعنف، وشعوره بالعجز المتعلم، وعدم وجود نماذج حسنة، وتدني مستوى القيم الثقافية لديه.

وبناء على ما سبق، يمكن القول بأن نتائج الدراسات السابقة في مجال أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها وفي تحديد الفروق في سلوك العنف المدرسي تبعاً لبعض المتغيرات، كشفت ثلاثة أنماط للعنف المدرسي هي: العنف النفسي ثم اللفظي وأخيراً الجسدي، وأن مستوى ممارسة العنف يتراوح بين المتوسط (حسين والرفاعي، 2010) إلى المنخفض - المنخفض جداً (الغامدي، 2009).

كما بينت نتائج الدراسات السابقة (البقي، 2007) وجود أثر لعدد من المتغيرات لعل أبرزها: (تدني المستوى الدراسي وزيادة عدد أفراد الأسرة والرسوب المتكرر والدخل المرتفع للأسرة) في مستوى ممارسة العنف المدرسي، بينما توصلت نتائج دراسات أخرى (الغامدي، 2009) إلى عدم وجود أثر لمستوى دخل الأسرة والحالة الأسرية في مستوى ممارسة العنف المدرسي. كما أشارت دراسات أخرى (الصبيحي والرواجفة، 2010) إلى ارتفاع مستوى العنف المدرسي مع تدني مستوى دخل الأسرة.

وفي سياق الدراسات التي تناولت العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم فقد أوضحت النتائج أن ثمة علاقة بين العنف المدرسي والعجز المتعلم من خلال سلوكيات تدل عليه كدراسة كل من: ريس (Reese, 1991) وألتون وبيكر (Altun & Baker, 2010) وأفونسو وآخرون (Affonso et al., 2010) ولم تجر أية دراسة على المتغيرين معاً، وهو الأمر الذي تسعى الدراسة للتحقق منه.

المدرسي ظهرت بمستوى "منخفض إلى منخفض جداً". كما أظهرت النتائج أن العنف اللفظي كان أكثر أنماط العنف المدرسي شيوعاً، يليه العنف النفسي، فيما كانت أقل أنماط العنف المدرسي شيوعاً العنف الجسدي، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العنف المدرسي تبعاً للصف الدراسي لصالح الصف الثالث المتوسط، بينما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العنف المدرسي تعزى لأي من متغيرات: الدخل الشهري أو الحالة الأسرية، أو مستوى تعليم الوالدين.

وقام حسين والرفاعي (2010) بدراسة هدفت إلى تقصي درجة انتشار العنف الطلابي لدى طلبة الجامعات الأردنية، والعوامل المؤدية إلى انتشاره. تكونت عينة الدراسة من (630) طالباً وطالبة من ثماني جامعات أهلية وحكومية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك انتشاراً "متوسطاً" للعنف بين الطلبة بنسبة (40%) من عينة الدراسة. كما أن هناك عدداً من العوامل المؤدية للعنف من أبرزها: غياب الحوار، وعدم تقبل رأي الآخرين، وعدم توافر أنشطة كافية من قبل الجامعة، وعدم احترام المدرس للطلبة، وتحيزه لبعضهم، والميل للزعامة والسيطرة على الزملاء، وضعف دور الإرشاد الطلابي، وضعف الوازع الديني.

وقام الصبيحي والرواجفة (2010) بإجراء دراسة عن مشاركة الطلبة بالعنف داخل الجامعة الأردنية، وعلاقته بعدد من المتغيرات كالمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والتخصص الدراسي والجنس ومستوى الدخل. وتم إجراء الدراسة على عينة قوامها (1000) طالب وطالبة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مشاركة الطلبة بالعنف داخل الجامعة وكل من: المستوى الدراسي الأدنى، والمعدل الدراسي المنخفض، والتخصصات الإنسانية ومستوى الدخل المنخفض. كما أظهرت النتائج أن مشاركة الطلاب في العنف أعلى منها لدى الطالبات.

وفي مجال الدراسات السابقة التي تناولت العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم معاً فلا توجد أية دراسة سابقة بهذا الشأن، ولكن ثمة دراسات تناولت العنف المدرسي وبعض سلوكيات العجز المتعلم كل على حدة، كدراسة ريس (Reese, 1991) التي كشفت عن العلاقة بين العجز المتعلم وسلوك الجنوح. اشترك في الدراسة (23) من الشباب الجانح، و(92) من الشباب غير الجانح. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة بين تكرار معدلات

طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء المتغيرات التالية: سلوكيات العجز المتعلم، والعمر، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي، وعدد الطالبات في الصف، وحالة الرسوب، والدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين، والمعدل الدراسي؟

4) هل هناك أثر للمتغيرات التالية: (العمر، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي، وعدد الطالبات في الصف، وحالة الرسوب، والدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين) في ممارسة أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- 1) التعرف على أنماط العنف المدرسي وتحديد درجة ممارستها لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.
- 2) الكشف عن العلاقة بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.
- 3) التنبؤ بممارسة أنماط العنف المدرسي في ضوء المتغيرات التالية: (سلوكيات العجز المتعلم، العمر، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي، وعدد الطالبات في الصف، وحالة الرسوب، والدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين، والمعدل الدراسي) لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.
- 4) الكشف عن أثر المتغيرات التالية: (العمر، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي، وعدد الطالبات في الصف، وحالة الرسوب، والدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين) في ممارسة أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية موضوعي العنف المدرسي والعجز المتعلم كمشكلتين تهددان تحقيق أهداف التربية والتعليم ومخرجاتها، باعتبار أن التربية والتعليم يُفترض أن تتم في بيئة داعمة آمنة، تساعد على إعداد طالبات ليشعرن بالثقة بالنفس

وتتشارك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التعرف على أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها، وتحديد الفروق في درجة ممارستها في ضوء بعض المتغيرات. كما تضيف لها فحص القدرة التنبؤية لممارسة العنف المدرسي في ضوء متغير سلوكيات العجز المتعلم، وبعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية. هذا علاوة على دراستها لفئة طالبات المرحلة الثانوية التي لم تتل حظاً وافياً من الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبرز مشكلة الدراسة من كون العنف المدرسي من أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً في الوسط التربوي، وهو ما يهدد سير العملية التعليمية، ويبدد طاقة الطلبة النفسية والجسدية، بالإضافة إلى أنه يصرف العملية التعليمية عن تحقيق الأهداف المنوطة بها.

ولعل من الدوافع الرئيسة التي أثارت الاهتمام بدراسة العلاقة بين العنف المدرسي والعجز المتعلم، هو وجود بعض أعراض سلوكيات العجز المتعلم لدى ممارس العنف وضحاياه. كما جاء في افتراض أن السلوكيات المدرسية غير اللائقة -ومن بينها العنف الجسدي والنفسي- يتوسطها العجز المتعلم. وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها لدى طالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة، وفحص العلاقة بين ممارسة العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم، وتحديد إمكانية التنبؤ بسلوك العنف المدرسي من خلال سلوكيات العجز المتعلم، وعدد من المتغيرات، فضلاً عن تقصي ما إذا كان هناك أثر دال إحصائياً للمتغيرات التالية: العمر - الصف الدراسي - التخصص الدراسي - عدد الطالبات في الصف - حالة الرسوب - الدخل الشهري للأسرة، عدد أفراد الأسرة، الترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين، في أنماط العنف المدرسي.

ولهذا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1) ما أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة وما درجة ممارستها؟
- 2) هل توجد علاقة بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟
- 3) ما القدرة التنبؤية لممارسة أنماط العنف المدرسي لدى

الطالبة على كل بعد من الأبعاد التالية للاستبانة: (الرؤية الانتقائية، توقع الفشل، لوم الذات، الصورة السلبية في عيون الآخرين، الكسل المتعلم) المستخدمة في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة بموضوع العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة. كما تتحدد بمتغيرات الدراسة التالية: العمر، الصف الدراسي، التخصص الدراسي، عدد الطالبات في الصف، حالة الرسوب، الدخل الشهري للأسرة، عدد أفراد الأسرة، الترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين، المعدل الدراسي. كما تتحدد نتائج الدراسة في ضوء أدائها: استبانة العنف المدرسي، واستبانة سلوكيات العجز المتعلم من إعداد الباحثين، وفي ضوء ما يتوافر لكل منهما من دلالات صدق وثبات، وبذلك يكون تعميم نتائج الدراسة في إطار حدود الدراسة الحالية، وعلى المجتمعات المماثلة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي بغية تحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة والبالغ عددهن (13750) طالبة. وتكونت عينة الدراسة من (715) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية العنقودية بما نسبته (5,46%) من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة

المتغير المستقل	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
العمر	أقل من 17 سنة	108	15.1%
	بين 17-18 سنة	538	75.2%
	أكثر من 18 سنة	69	9.7%
الصف الدراسي	أول ثانوي	280	39.2%
	ثاني ثانوي	207	29.0%
	ثالث ثانوي	228	31.9%

والكفاءة، وقادرات على مواجهة المشكلات اليومية بكفاءة واقتدار. كما تبرز من خلال اتفاق أهداف هذه الدراسة مع أهداف العملية التعليمية التي تتمثل في تخريج جيل ناضج من النواحي النفسية والاجتماعية، قادر على التكيف مع من حوله، وعلى تكوين نظرة إيجابية متفائلة للحياة، وعلى ضبط سلوكياته وتوجيهها نحو الأفضل. أما من الناحية التطبيقية فتكمن أهمية الدراسة في بناء استبانة لأنماط العنف المدرسي وأخرى لسلوكيات العجز المتعلم يمكن للباحثين فيما بعد الاستفادة منهما.

التعريفات الإجرائية

سيتم تعريف المفاهيم الرئيسة الواردة في الدراسة الحالية إجرائياً وهي:

1- أنماط العنف المدرسي (Patterns of school violence)

تتمثل أنماط العنف المدرسي في الآتية: العنف اللفظي الموجه من طالبة إلى طالبة، العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة، والعنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة، والعنف النفسي الموجه من معلمة إلى طالبة، والعنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة، والعنف الجسدي الموجه من معلمة إلى طالبة، وتقاس درجة ممارسة أنماط العنف المدرسي بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على كل بعد من أبعاد الاستبانة المعدة في الدراسة الحالية.

2- سلوكيات العجز المتعلم (Behaviors of learned helplessness)

هي جملة من الأعراض السلوكية التي تظهر على الطالبة التي تشعر بالعجز المتعلم. وتقاس في الدراسة الحالية بمجموع الدرجات التي تحصل عليها

التخصص الدراسي	غير محدد	274	38.3%
	أدبي	234	32.7%
	علمي	207	29.0%
عدد الطالبات في الصف	أقل من 20	19	2.7%
	من 20-29	198	27.7%
	من 30-39	415	58.0%
	40 فأكثر	83	11.6%
حالة الرسوب	سبق لها الرسوب	61	8.5%
	لم يسبق لها الرسوب	654	91.5%
دخل الأسرة الشهري	أقل من 4000 ريال	179	25.0%
	من 4000- إلى أقل من 10000	393	55.0%
	أكثر من 10000	143	20.0%
عدد أفراد الأسرة	أقل من 5 أفراد	57	8.0%
	من 5-7	288	40.3%
	من 8-10	289	40.4%
	11 فأكثر	81	11.3%
الترتيب الولادي في الأسرة	الأكبر	179	25.0%
	الأوسط	422	59.0%
	الأصغر	114	15.9%
وضع الوالدان	الوالدان على قيد الحياة وغير منفصلين	606	84.8%
	الوالدان على قيد الحياة ومنفصلان	43	6.0%
	الوالدان متوفيان/ الأم متوفاة والأب متزوج من أخرى/ الأم متوفاة والأب غير متزوج من أخرى/ الأب متوفى والأم متزوجة من آخر	18	2.5%
	الأب متوفى والأم غير متزوجة من آخر	27	3.8%
	الأب متزوج أكثر من زوجة	21	2.9%
	الكلي	715	100.0

أداتا الدراسة

إلى طالبة.

هذا وقد تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً).

تم تطوير استبانتين في الدراسة الحالية هما:

1- استبانة أنماط العنف المدرسي

دلالات الصدق (Validity)
تم التحقق من دلالات الصدق لاستبانة أنماط العنف المدرسي على النحو الآتي:

صدق المحتوى

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على ثمانية من المحكمين من ذوي الاختصاص في كليات التربية في جامعة أم القرى وجامعة طيبة وجامعة الملك عبد العزيز، لتحديد مدى انتماء العبارات لما تندرج تحته من أبعاد،

تتكون الاستبانة من جزأين، يتعلق أحدهما بجمع معلومات عامة حول متغيرات الدراسة، بينما يتضمن الآخر عبارات أنماط العنف المدرسي. وقد تم بناء الاستبانة بعد الإطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة والأطر النظرية في هذا المجال. وقد تم حصر أنماط العنف المدرسي في ستة أبعاد هي: العنف اللفظي الموجه من طالبة إلى طالبة/ من معلمة إلى طالبة، العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة / من معلمة إلى طالبة، والعنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة/ من معلمة

النظرية في هذا المجال. وقد تم حصر سلوكيات العجز المتعلم في عشرة أبعاد هي: (الرؤية الانتقائية، توقع الفشل، لوم الذات، الكمال الشخصي، الصورة السلبية في عيون الآخرين، الكسل المتعلم، الاعتمادية، السلبية المتعلمة، الانسحاب، استراتيجية الحظ والقضاء والقدرة).

هذا وقد تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً).

دلالات الصدق (Validity)

تم التحقق من دلالات الصدق لاستبانة سلوكيات العجز المتعلم على النحو الآتي:

صدق المحتوى

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص في كليات التربية في جامعة أم القرى وجامعة طيبة وجامعة الملك عبد العزيز، لتحديد مدى انتماء العبارات لما تدرج تحته من أبعاد، بالإضافة إلى تحديد ملائمة الصياغة اللغوية للعبارات، وقد تم اعتماد معيار ما نسبته (90%) من الاتفاق بين المحكمين على العبارة الواحدة.

وعليه، فقد تكونت استبانة سلوكيات العجز المتعلم بعد عرضها على المحكمين من (90) عبارة؛ موزعة على النحو الآتي: بعد الانسحاب المتعلم (6 عبارات)، وبعد الكسل المتعلم (11) عبارة، وبعد السلبية المتعلمة (6) عبارات، وبعد الاعتمادية (8) عبارات، وبعد الرؤية الانتقائية (10) عبارات، وبعد إستراتيجية الحظ والقضاء والقدرة (7) عبارات، وبعد توقع الفشل (11) عبارة، وبعد لوم الذات (15) عبارة، وبعد الصورة السلبية في عيون الآخرين (8) عبارات، وبعد الكمال الشخصي (8) عبارات.

الصدق العاملي (Factorial Validity)

تم التوصل إلى دلالات الصدق العاملي لاستبانة سلوكيات العجز المتعلم عن طريق إجراء التحليل العاملي في طوره الاستكشافي بطريقة فاريماكس (Varimax) في تدوير المحاور؛ حيث تم اعتبار التشعب بمقدار (0,4) فأكثر للعبارة مقبولة. وقد أظهرت النتائج الخاصة باستبانة سلوكيات العجز المتعلم تشعب (29) عبارة (ملحق ب) على خمسة معاملات كان الجذر الكامن لها < 1 ، وتفسر مجموعها (50,2%) من التباين موزعة على النحو الآتي:

بالإضافة إلى تحديد ملائمة الصياغة اللغوية للعبارات. وقد تم اعتماد ما نسبته (87%) من الاتفاق بين المحكمين على العبارة الواحدة، وفي ضوء هذا المعيار جرى تعديل بعض العبارات.

وعليه، فقد تكونت استبانة أنماط العنف المدرسي بعد عرضها على المحكمين من (64) عبارة؛ موزعة على النحو الآتي: بعد العنف اللفظي الموجه من طالبة إلى طالبة (11) عبارة، وبعد العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة (8) عبارات، وبعد العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة (12) عبارة، وبعد العنف الجسدي الموجه من معلمة إلى طالبة (6) عبارات، وبعد العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة (13) عبارة، وبعد العنف النفسي الموجه من معلمة إلى طالبة (14) عبارة.

الصدق العاملي (Factorial Validity)

تم التوصل إلى دلالات الصدق العاملي لاستبانة أنماط العنف المدرسي عن طريق إجراء التحليل العاملي في طوره الاستكشافي بطريقة فاريماكس (Varimax) في تدوير المحاور؛ حيث تم اعتبار التشعب بمقدار (0,4) فأكثر للعبارة مقبولة. وقد أظهرت النتائج المتعلقة باستبانة أنماط العنف المدرسي تشعب (34) عبارة (ملحق أ) على ستة معاملات كان الجذر الكامن لها < 1 ، وتفسر بمجموعها (59,1%) من التباين، موزعة على النحو الآتي: العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة (8) عبارات، العنف النفسي الموجه من معلمة إلى طالبة (7) عبارات، العنف اللفظي الموجه من طالبة إلى طالبة (6) عبارات، العنف الجسدي الموجه من معلمة إلى طالبة (5) عبارات، العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة (4) عبارات، العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة (4) عبارات.

دلالات الثبات (Reliability)

تم التوصل إلى دلالات الثبات لاستبانة أنماط العنف المدرسي بطريقة كرونباخ-ألفا، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاستبانة ككل (0.94) وهي قيمة مرتفعة. وبالنسبة إلى معاملات الثبات للأبعاد فقد تراوحت بين (0.66-0.88)، وهي قيم مناسبة لأغراض إجراء الدراسة الحالية.

2- استبانة سلوكيات العجز المتعلم

تم بناء استبانة سلوكيات العجز المتعلم بعد الإطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة والأطر

الرؤية الانتقالية (11) عبارة، وتوقع الفشل (7) عبارات، ولوم الذات (4) عبارات، والصورة السلبية في عيون الآخرين (3) عبارات، والكسل المتعلم (4) عبارات.

الإجراءات

تم توزيع أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة، بالاستعانة بمعلمات متعاونات، خلال أوقات الحصص الدراسية، هذا وقد تم تقديم التعليمات الخاصة بتعبئة عبارات كل أداة على حدة والإجابة عن استفسارات الطالبات.

دلالات الثبات (Reliability)

تم التوصل إلى دلالات ثبات استبانة سلوكيات العجز المتعلم بطريقة كرونباخ-ألفا، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاستبانة ككل (0.91) وهي قيمة مرتفعة، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.87-0.77)، وهي قيم مناسبة لأغراض إجراء الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول "ما أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة وما درجة ممارستها؟" للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتحديد أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأنماط العنف المدرسي ككل وأبعاده، مع مراعاة ترتيب الأبعاد ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (2).

التصحيح

تم تصحيح إجابات الطالبات على كل من أداتي الدراسة على النحو الآتي: (أبداً وتأخذ الدرجة 1، نادراً وتأخذ الدرجة 2، أحياناً وتأخذ الدرجة 3، غالباً وتأخذ الدرجة 4، دائماً وتأخذ الدرجة 5). هذا وقد تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي؛ لأغراض إطلاق الأحكام على درجة الممارسة الخاصة بكل من: أنماط العنف المدرسي وأبعاده وسلوكيات العجز المتعلم وأبعاده لدى الطالبات؛ وذلك عن طريق تصنيف المتوسطات الحسابية الخاصة بالاستبانة وأبعاده على النحو الآتي: مرتفعة

الجدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بممارسة العنف المدرسي وأبعاده لدى الطالبات مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	البعد	استبانة أنماط العنف المدرسي وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارستها
1	6	العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة	1.908	0.81	متدنية
2	1	العنف النفسي الموجه من معلمة إلى طالبة	1.765	0.82	متدنية
3	5	العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة	1.748	0.88	متدنية
4	2	العنف اللفظي الموجه من طالبة إلى طالبة	1.735	0.79	متدنية
5	3	العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة	1.382	0.67	متدنية
6	4	العنف الجسدي الموجه من معلمة إلى طالبة	1.347	0.57	متدنية
المجموع الكلي للاستبانة			1.666	0.61	متدنية

ممارستها- هي: النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة والموجه من معلمة إلى طالبة، ثم العنف اللفظي الموجه من

تشير النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الأول إلى أن أنماط العنف المدرسي- مرتبة تنازلياً بحسب درجة

الأخيرة العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة، فالموجه من معلمة إلى طالبة.

وتتفق نتيجة السؤال الأول من حيث أن ممارسة العنف النفسي يقع في المرتبة الأولى، يليه العنف اللفظي مع نتائج دراسة شيرر (2009) (Sherer)، التي أظهرت ارتفاع العنف النفسي بنسبة (58%)، يليه العنف اللفظي بنسبة (29%) لدى طلبة المرحلة الثانوية والمهنية. وعليه، يمكن القول بأن احتلال العنف النفسي في المراتب الأولى (سواء الموجه من طالبة إلى طالبة، أو الموجه من معلمة إلى طالبة) يأتي لقناعة الطالبة والمعلمة على حد سواء بأن العنف النفسي أبلغ وأيسر في إحداث الضرر والأذى بالضحية، لما ينطوي عليه من توابع نفسية مدمرة، أكثر من أي نمط آخر من أنماط العنف؛ فالعنف النفسي يعمل على تدمير شخصية الطالبة وزعزعة ثقتها بنفسها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الضبط الاجتماعي، التي تشير إلى أن العنف الممارس داخل المدرسة ما هو إلا نتاج لتفكك العلاقة بين المعلمة والطالبة. فالبينة التعليمية السلبية التي تقتصر إلى التفاعل البناء والإيجابي بين الطالبة والمعلمة من جهة، وبين الطالبة وزميلاتها من جهة أخرى، فضلاً عن غياب الحوار وتبادل الاحترام والخوف من طرح الأفكار خشية ما قد تواجهه الطالبة من توبيخ أو كبت، يشعرها بعدم الأمان وعدم الرضا عن الذات. وبالتالي عدم التوافق وعدم القدرة على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، مما قد يسهل الخروج على الأنظمة والقواعد المدرسية. فتتصاعد وتيرة المشكلات المدرسية كالعنف. وقد تتحرف الطالبة عن الاتجاه الذي رسمته لنفسها من الانجاز والنجاح، وتلجأ إلى طرق أخرى للتعبير والتعبير عن ذاتها.

كما أظهرت النتائج أن العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة جاء في المرتبة الثالثة، والعنف اللفظي الموجه من طالبة إلى طالبة يأتي في المرتبة الرابعة. وهما نمطان يبينان عدم احترام الآخرين، ويخالفان الهدف التربوي المتعلق بتنمية أخلاق المسلم الذي يبتعد عن السب والشتم والصراخ واستخدام الألفاظ البذيئة والجارحة، وكل ما من شأنه أن يخل بالآداب العامة التي أشار إليها المصطفى عليه الصلاة والسلام، في قوله: "المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده" (رواه البخاري، صحيح مسلم، باب بيان تفاضل الإسلام وأي أموره أفضل: 41) وقال عليه الصلاة والسلام "ياكم والفحش فإن الله لا يحب الفحش والتفحش"

معلمة إلى طالبة والموجه من طالبة إلى طالبة، وأخيراً العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة والموجه من معلمة إلى طالبة. كما تشير النتائج إلى أن ممارسة العنف المدرسي ككل وبأنماطه المختلفة جاءت بدرجة متدنية، بمتوسط يتراوح بين (1,3 - 1,9). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمدان (2007) ونتيجة دراسة الغامدي (2009) من حيث ظهور مستوى منخفض إلى منخفض جداً للعنف المدرسي. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسين والرفاعي (2010) والتي كشفت نتائجها أن ممارسة العنف المدرسي بجميع أنماطه ظهرت لدى أفراد العينة بدرجة متوسطة.

ويفسر ظهور هذه النتيجة في إطار الوعي العام للطلابات بالممارسات السلوكية الخاطئة والمخالفة لمبادئ الدين الإسلامي الذي يدعو إلى العفو والتسامح، وكظم الغيظ، كما أنه يعدّ مظهراً غير حضاري، خاصة إذا صدر من جانب الطالبة، التي يُتوقع منها أن تظهر بالصورة المفعمة بالبرقة والألوثة بعيداً عن العنف وأنماطه، ووعي المعلمات لما يخلفه العنف المدرسي من أضرار نفسية على الطالبة من مثل زعزعة ثقتها بنفسها وصورتها عن ذاتها. كما يحدّ من مشاركة الطالبة في الحوار، ويقلل من قدرتها على الإبداع والتعلم من جهة، ويسهم في الرغبة في الانعزال عن الأخريات، والخوف من الفشل، وإعاقة عملية التعلم من جهة أخرى.

ولعل ما يفسر تدني درجة ممارسة العنف المدرسي بوجه عام نتائج مبادرة وزارة التربية والتعليم بربط إدارات التربية والتعليم بلجنة حقوق الإنسان منذ عام 2006، في إطار رصد حالات العنف والتعامل معها أولاً بأول. وقد بدت ثمار هذه الخطوة في الحدّ من العنف المدرسي في المؤسسات التعليمية. هذا ومن الجدير بالذكر أن وزارة التربية والتعليم تعقد سنوياً الندوات والمحاضرات والمؤتمرات لتوعية المعلمات والطلابات للحدّ من العنف ونبذه، ونشر القيم الاجتماعية؛ كالتسامح، والعفو، واحترام الآخرين.

كما أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن أنماط العنف المدرسي جاء ترتيبها وفقاً لدرجة ممارستها على النحو الآتي: العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة في المرتبة الأولى، ثم العنف النفسي الموجه من معلمة إلى طالبة في المرتبة الثانية، يليه العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة، فالموجه من طالبة إلى طالبة في المرتبتين الثالثة والرابعة على التوالي. وجاء في المرتبة

(صحيح مسلم، باب النهي عن ابتداء أهل الكتاب بالسلام، وكيف يرد عليهم: 2165).

وقد يأتي ظهور هذا النمط من العنف نتيجة تدني مهارات الذكاء الانفعالي - التي تمكن طالبة من ضبط انفعالاتها والتعامل مع الزميلات بإنزاج - الذي من شأنه أن يسهم في رفع حدة التوتر العلاقات، التي قد تقضي إلى ممارسة العنف اللفظي على الزميلات.

ويعزى ظهور العنف الجسدي في المرتبة الأخيرة إلى منع مؤسسات التعليم توقيع العقوبات من خلال العنف الجسدي. كما قد يعزى إلى وعي المعلمات والطالبات بأضرار ممارسة العنف الجسدي لغاية التأديب أو الضبط أو العقاب. فضلاً عن تعرض من تلجأ إليه للمساءلة، لذلك تعمل المعلمة والطالبة على أساليب العنف النفسي واللفظي أكثر من العنف الجسدي. بالإضافة إلى أن العنف الجسدي لا يظهر ابتداءً، بل يأتي بعد مقدمات من العنف اللفظي والنفسي. علاوة على أن جنس العينة له دور في ظهور

العنف النفسي واللفظي في مقدمة أنماط العنف المدرسي؛ إذ إن الطالبات غالباً ما يلجأن إلى تلك الأساليب غير المباشرة من العنف وذلك لافتقارهن إلى القوة البدنية، بخلاف الذكور الذين يتمتعون بقوة بدنية تمكنهم من ممارسة العنف الجسدي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني
"هل توجد علاقة دالة إحصائية بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب معاملات الارتباط الخاصة بالعلاقة بين ممارسة أنماط العنف المدرسي لدى الطالبات وأبعاده من جهة، وبين سلوكيات العجز المتعلم لدى الطالبات من جهة أخرى، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول 3

معاملات الارتباط الخاصة بالعلاقة بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وأبعاده من جهة وبين سلوكيات العجز المتعلم لدى الطالبات وأبعاده من جهة أخرى

سلوكيات العجز المتعلم	الكسل المتعلم	الصورة السلبية في عيون الآخرين	لوم الذات	توقع الفشل	الرؤية الانتقائية	العلاقة الارتباطية *
0.34	0.32	0.23	0.05	0.26	0.34	العنف النفسي الموجه من معلمة إلى طالبة
0.32	0.31	0.23	0.07	0.24	0.30	العنف اللفظي الموجه من طالبة إلى طالبة
0.24	0.21	0.18	0.01	0.18	0.25	العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة
0.27	0.26	0.22	0.01	0.19	0.28	العنف الجسدي الموجه من معلمة إلى طالبة
0.32	0.30	0.20	0.04	0.21	0.35	العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة
0.35	0.34	0.23	0.12	0.29	0.30	العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة
0.39	0.37	0.27	0.07	0.29	0.40	أنماط العنف المدرسي

* الخط الغامق: يشير إلى الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$.

(Reese, 1991) التي بينت وجود علاقة ارتباطية بين العجز المتعلم والجنوح. وتتفق أيضاً مع نتيجة دراسة ألتون وبيكر (Altun & Baker, 2010) التي بينت أن الطلبة الممارسين للعنف المدرسي والضحايا يشعرون بالعجز المتعلم عند مواجهة المشكلات المدرسية، فيرون أن التعامل مع الآخرين بالطرق العنيفة هو السبيل الوحيد لذلك، أي أنهم يجدون العنف المدرسي ملاذاً ومتفناً للتعبير عن ذواتهم.

تشير النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم ككل وجميع أبعاده باستثناء سلوك لوم الذات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أفونسو وزملائه (Affonso et al., 2010) التي أشارت إلى أن الشعور بالعجز المتعلم يعد أحد العوامل التي تصعد وتيرة العنف المدرسي. كما تتفق مع نتيجة دراسة ريس

مما ينم عن خلل في الكفاية الذاتية يدفعها إلى عدم ثققتها بنفسها والنظر بالنظرة التشاؤمية واللجوء إلى لوم الذات وانخفاض مستوى الدافعية والمبادرة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث
 "ما القدرة التنبؤية لممارسة أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء المتغيرات التالية: سلوكيات العجز المتعلم، والعمر، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي، وعدد الطالبات في الصف، وحالة الرسوب، والدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين، والمعدل الدراسي؟"

للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بالكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بمجموعة المتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به (أنماط العنف المدرسي لدى الطالبات)، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد الأسلوب المتدرج (Stepwise) في إدخال المتغيرات المتنبئة إلى المعادلة الانحدارية، وذلك كما في الجدول (4).

ويمكن تفسير هذه العلاقة الارتباطية في ضوء التداخل الجزئي بين العوامل المرتبطة بالعنف المدرسي والعجز المتعلم، فضلاً عن أن العنف يعدّ من السلوكيات الدالة على العجز المتعلم، كما أشار كافيل وموسستير (Kavale & Moster, 2004) وساذرلاند وسينغ (Sutherland & Singh, 2004) إلى أن العجز المتعلم يعدّ طرفاً في المشكلات المدرسية كالعنف المدرسي.

كما أشار الفرحاتي (2010) إلى أن الطالبة التي تشعر بالعجز المتعلم لا تلجأ إلى الحوار لحل المشكلات. وبذلك يمكن القول بأن عدم قناعة الطالبة باللجوء إلى الحوار أو أساليب الإقناع لحل المشكلات مع زميلاتها، يأتي نتيجة لقناعتها بأنها مهما بذلت من الجهود في سبيل حلها بالطرق السلمية، فإنها لن تجدي نفعاً. هذا علاوة على إحساس الطالبة بأن لا سبيل إلى حل المشكلات مع الآخرين إلا بالطرق العنيفة. وعليه، فإن العنف بجميع أنماطه، قد يعدّ مظهراً تنفيسياً للعجز المتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه عطية (2003) من أن الشخصية العنيفة تتظاهر بالقوة وتحاول إثبات الذات، غير أنها في حقيقة الأمر تعاني من مشاعر العجز المتعلم،

الجدول 4

نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية ومعاملات الارتباط الخطية المتعددة ومربعاتها ومقدار تفسيرها حسب أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة الانحدارية

النموذج التنبؤي *	R	R ²	R ² المعدل	الخطأ المعياري في التقدير	التغير في R ²	F التغير المحسوبة	إحصائيات التغير		الدالة الإحصائية
							درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	
1 ^أ	0.394	0.155	0.154	0.564	15.49%	130.692	1	713	0.000
2 ^ب	0.422	0.178	0.176	0.557	2.34%	20.277	1	712	0.000
3 ^ج	0.435	0.189	0.186	0.553	1.09%	9.535	1	711	0.002
4 ^د	0.443	0.196	0.192	0.551	0.69%	6.081	1	710	0.014
5 ^{هـ}	0.451	0.203	0.197	0.549	0.70%	6.235	1	709	0.013

أ. المتنبئات: (ثابت الانحدار)، سلوكيات العجز المتعلم

ب. المتنبئات: (ثابت الانحدار)، سلوكيات العجز المتعلم، الصف الدراسي

ج. المتنبئات: (ثابت الانحدار)، سلوكيات العجز المتعلم، الصف، عدد أفراد الأسرة

د. المتنبئات: (ثابت الانحدار)، سلوكيات العجز المتعلم، الصف، عدد أفراد الأسرة، الدخل الشهري للأسرة

هـ. المتنبئات: (ثابت الانحدار)، سلوكيات العجز المتعلم، الصف، عدد أفراد الأسرة، الدخل الشهري للأسرة، المعدل الدراسي

* المتغير المتنبأ به: أنماط العنف المدرسي

تشير النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثالث إلى أن المتنبئات التالية: (سلوكيات العجز المتعلم، والصف الدراسي، وعدد أفراد الأسرة، والدخل الشهري للأسرة، والمعدل الدراسي) تفسر ما مجموعه (20,3%) من التباين في أنماط العنف المدرسي. كما تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية، وأوزان الانحدار المعيارية، وقيم (ت) المحسوبة للمتغيرات المتنبئة ودلالاتها الإحصائية، وذلك كما في الجدول (5).

الجدول 5

الأوزان اللامعيارية والمعيارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به (أنماط العنف المدرسي لدى الطالبات)

المتغيرات المتنبئة*	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية		ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الارتباطات		
	B	الخطأ المعياري	β				يرسون	الجزئي	شبه الجزئي
(ثابت الانحدار)	1.235	0.226			5.466	0.000			
سلوكيات العجز المتعلم	0.369	0.032	0.389		11.427	0.000	0.394	0.394	0.383
الصف الدراسي	-0.122	0.025	-0.167		4.959	0.000	-0.151	-0.183	-0.166
عدد أفراد الأسرة	0.072	0.026	0.094		2.777	0.006	0.081	0.104	0.093
الدخل الشهري للأسرة	0.086	0.031	0.093		2.759	0.006	0.058	0.103	0.092
المعدل الدراسي	-0.006	0.002	-0.086		2.497	0.013	-0.135	-0.093	-0.084

* المتنبأ به: أنماط العنف المدرسي

هورني وإريكسون. وعليه، يمكن القول بأن سلوكيات العجز المتعلم والعنف المدرسي يفضي كل منهما إلى الآخر.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع "هل هناك أثر للمتغيرات التالية: العمر، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي، وعدد الطالبات في الصف، وحالة الرسوب، والدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين في ممارسة أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟"

للإجابة عن السؤال الرابع، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأنماط العنف المدرسي ككل لدى الطالبات وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة (العمر، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي وعدد الطالبات في الصف، وحالة الرسوب، والدخل الشهري للأسرة، عدد أفراد الأسرة والترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين) كما هو مبين في الجدول (6).

تبين النتائج في الجدول (4) أن متغير سلوكيات العجز المتعلم كان أقوى المتغيرات في التنبؤ بأنماط العنف المدرسي، إذ أسهم في تفسير ما مقداره (15,49%) من التباين في العنف المدرسي. وبلغت قيمة الوزن المعياري لسلوكيات العجز المتعلم (0,389) وهي قيمة دالة إحصائياً وذات اتجاه موجب .

وهذا يعني أن ممارسة أنماط العنف المدرسي تميل إلى الزيادة بازدياد سلوكيات العجز المتعلم، من مثل: الرؤية الانتقائية والكسل المتعلم والصورة السلبية في عيون الآخرين وتوقع الفشل. كما يمكن القول بأن ممارسة الطالبة لسلوكيات العجز المتعلم، مثل الرؤية الانتقائية، وتوقع الفشل، والكسل المتعلم، والصورة السلبية في عيون الآخرين، تدل على النظرة الدونية للذات، والإدراك المشوه للمعرفة. وفي المقابل نجد أن ممارسة العنف المدرسي تأتي لغاية تقبل الذات أمام الآخرين، ولتخفيف حدة التوتر والشعور بالرضا. وهو الأمر الذي يشير إلى عدم إحساس الطالبة بالأمن النفسي، فيأتي العنف كسلوك تكيفي لمشاعرها، كما أشار إلى ذلك التحليليون الجدد من مثل

الجدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بممارسة أنماط العنف المدرسي ككل لدى الطالبات وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة

المتغير المستقل	مستويات المتغير المستقل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	أقل من 17 سنة	1.679	0.64
	بين 17-18 سنة	1.652	0.59
	أكثر من 18 سنة	1.757	0.73
حالة الرسوب	سبق لك الرسوب	1.955	0.76
	لم يسبق لك الرسوب	1.639	0.59
التخصص الدراسي	غير محدد	1.740	0.66
	أدبي	1.642	0.59
	علمي	1.595	0.56
عدد الطالبات في الصف	أقل من 20	1.639	0.75
	من 20-29	1.689	0.65
	من 30-39	1.679	0.61
	40 فأكثر	1.555	0.49
الصف الدراسي	أول ثانوي	1.750	0.66
	ثاني ثانوي	1.707	0.63
	ثالث ثانوي	1.525	0.51
الدخل الشهري للأسرة	أقل من 4000 ريال	1.634	0.55
	من 4000-10000	1.652	0.60
	أكثر من 10000	1.744	0.70
عدد أفراد الأسرة	أقل من 5 أفراد	1.646	0.48
	من 5-7	1.608	0.55
	من 8-10	1.695	0.65
	11 فأكثر	1.782	0.74
الترتيب الولادي	الأكبر	1.641	0.60
	الأوسط	1.674	0.62
	الأصغر	1.676	0.60
وضع الوالدان	الوالدان على قيد الحياة وغير منفصلان	1.668	0.63
	الوالدان على قيد الحياة ومنفصلين	1.698	0.48
	الوالدان متوفيان/	1.712	0.50
	الأب متوفى والأم غير متزوجة من آخر	1.580	0.46
	الأب متزوج أكثر من زوجة	1.623	0.62

وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، تم إجراء تحليل التباين التساوي لممارسة أنماط العنف المدرسي ككل لدى الطالبات وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول 7

نتائج تحليل التباين التساعي لممارسة أنماط العنف المدرسي لدى الطالبات ككل وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة

الدلالة الإحصائية	المحسوبة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.189	1.673	0.596	2	1.192	العمر
0.001	10.620	3.783	1	3.783	حالة الرسوب
0.374	0.986	0.351	2	0.702	التخصص الدراسي
0.055	2.549	0.908	3	.724	عدد الطالبات في الصف
0.001	7.564	2.694	2	5.389	الصف الدراسي
0.062	2.793	0.995	2	1.990	الدخل الشهري للأسرة
0.235	1.423	0.507	3	1.521	عدد أفراد الأسرة
0.960	0.041	0.014	2	0.029	الترتيب الولادي في الأسرة
0.782	0.437	0.156	4	0.622	وضع الوالدين
		0.356	693	246.862	الخطأ
			714	268.358	الكلي

يجعلهن عرضة للمزيد من الفشل، وبالتالي ممارسة العنف كنوع من التنفيس للتخلص من التوتر النفسي. وتشير نتائج تحليل التباين التساعي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العنف المدرسي تعزى إلى متغير الصف الدراسي. ولتحديد مواقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية، تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما في الجدول (8).

الجدول 8

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لممارسة العنف المدرسي لدى الطالبات وفقاً لمتغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	ثالث ثانوي	ثاني ثانوي	أول ثانوي
المتوسط الحسابي	1.525	1.707	1.750
تالث ثانوي	1.525		
ثاني ثانوي	0.182	1.707	
أول ثانوي	0.225	0.043	1.750

تشير النتائج في الجدول رقم (7) إلى وجود فروق في ممارسة العنف المدرسي ككل جاءت لصالح طالبات الصف الأول الثانوي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة

تشير النتائج الخاصة بالسؤال الرابع إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات ممارسة العنف المدرسي تعزى إلى متغير حالة الرسوب لصالح من سبق لهن الرسوب. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمدان (2007). التي تشير إلى أن فشل الطالبة يجعلها أكثر عرضة من غيرها لممارسة العنف. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الإحباط، العدوان لدولارد وميلر، التي تشير إلى أن الإحباط يعدّ من مسببات العنف. ولعل خبرة الرسوب تشكل لدى الطالبة زعزعة في النفس، وعدم القناعة بكفاءاتها وقدراتها. كما قد يسبب لها الإحباط والعجز عن تغيير تلك الخبرة الفاشلة في ذهنها، كما في أذهان الآخرين. ولعل عدم مراعاة الفروق الفردية من جانب المعلمة، وبالتالي عدم التعامل بالشكل المناسب مع الطالبات اللواتي لهن خبرة سابقة في الرسوب، وتجاهلها لهن يجعلهن يمارسن العنف لإثبات ذواتهن.

كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء عدم توافر المناهج الملائمة لحاجات الطالبة واهتماماتها، وعدم مراعاتها للفروق الفردية بين الطالبات، مما يسهم في الشعور بالمزيد من الإخفاقات. هذا إضافة إلى أن التوقعات العالية للأهل من بناتهم للحصول على أعلى الدرجات، ودراسة تخصصات قد لا توافق قدراتهن أو رغباتهن، كل ذلك

الطالبة اتجاهاً إيجابياً نحو ممارسة العنف بشتى أنماطه (اللفظي والنفسي والجسدي) كنوع من الدفاع عن النفس، وكوسيلة لتحقيق أهداف معينة كالسيطرة والاستقلال، وبالتالي يمكن أن تمارس العنف كأسلوب حياة، وكحق مشروع وفقاً لمبررات خاطئة لديها.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثتان بالآتي:

1. تبصير المعلمات بطرق التعامل الفعالة لاستثارة دافعية الطالبة المتدنية التحصيل، وتمكينها من إحراز النجاح، ولاسيما تلك التي تكرر رسوبها.
2. نبذ السلوكيات السلبية التي تشعر الطالبة بالعجز المتعلم كالرؤية الانتقائية وتوقع الفشل والكسل المتعلم والصورة السلبية في عيون الآخرين، ويستبدل بها صورة ايجابية عنها وسلوكيات مفعمة بالأمل والتفاؤل وبخاصة الطالبات في الصف الأول الثانوي.
3. توجيه الباحثين إلى إجراء دراسات تتناول علاقة العنف المدرسي بمتغيرات أخرى من مثل المنظومة القيمية للطلبة، والذكاء العاطفي.
4. إجراء دراسات مشابهة على مراحل أخرى في التعليم العام والتعليم الجامعي.

لدى الأطفال الفلسطينيين: دراسة ميدانية على عينة من طلاب مدارس وكالة الغوث الدولية للاجئين الفلسطينيين. المؤتمر التربوي الأول بعنوان التربية في فلسطين ومتغيرات العصر. فلسطين، (2)، 559-580.

بركو، مزوز. (2010) العنف عند الأطفال وأشكال العقاب الممارس على الطفل العنيف. القاهرة، المكتبة العصرية.

البشري، عامر. (2004) دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقاً على منطقة عسير التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

البيومي، غزيل. (2007) العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي عند طالبات المرحلة الثانوية دراسة وصفية مطبقة على مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الحري، بسام. (2009) عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

حسين، أحمد وابتهاش الرفاعي. (2010) العنف الطلابي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة ودور الأسرة التربوي في علاجه من

الصبيحي والرواجفة (2010)، ودراسة البيومي (2007) في أن هناك أثراً للمستوى الدراسي في ممارسة سلوك العنف المدرسي لصالح المستوى الدراسي الأدنى. فيما تختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة الغامدي (2009) التي أظهرت وجود فروق في العنف المدرسي لصالح الصف الأعلى.

ويمكن تفسير ظهور الفروق في ممارسة العنف المدرسي تبعاً لمتغير الصف الدراسي الأدنى (الأول الثانوي) في ضوء مظاهر النمو النفسي للطالبة في هذه المرحلة، والتي تمثل مرحلة اندفاع وتهور وعدم انضباط، بالإضافة إلى حساسيتها للنقد الاجتماعي واللوم. كما تعد بداية تمرد على الأنظمة والمعايير والقواعد المدرسية في محاولة للاستقلال والقيادة. وفي هذه المرحلة تلجأ الطالبة إلى إطلاق النكات على زميلاتها ومعلماتها. ونظراً لعدم تفهم بعض المعلمات لطبيعة هذه المرحلة، فإنهن قد يسنن معاملة الطالبة كأن يقمنها أو يعنفنها، مما يشعرها بالإحباط، فتتنفس عن ذلك بالعنف على الزميلات، وقد تواجه الطالبة في الصف الأول الثانوي بمعلومات ضخمة، وبالتالي يلقي عليها عبء معرفي كبير من حيث الواجبات، الأمر الذي قد يسبب لدى الطالبات ضغطاً نفسياً في تلبية متطلبات كل مادة، من واجبات وتحضير، الأمر الذي يجعل الطالبة في قلق وخوف من الفشل والإخفاق، وبالتالي التعرض للعقاب. وعطفاً على المبررات السابقة، فقد تكون

المراجع

References

القرآن الكريم

موسوعة الحديث الشريف. (2009) الكتب الستة (صحيح البخاري، صحيح مسلم، سنن أبي داود، جامع الترمذي، سنن النسائي، سنن ابن ماجه)، ط4. إشراف الشيخ صالح بن عبد العزيز آل الشيخ. الرياض، دار السلام للنشر.

أبو الخير، هانم. (2005) العجز المتعلم وعلاقته باليأس والاكتئاب لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. وقائع المؤتمر الإقليمي الثاني. مجلة كلية البنات، جامعة عين شمس.

أبو عليا، محمد. (2000) العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 15 (3)، 111-127.

أبو عليا، محمد. (2001) أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 28 (1)، 102-115.

أبو مصطفى، نظمي وعطاف أبو غالي. (2004) العنف المدرسي

- غانم، محمد والقلبي، خالد والقحطاني، غانم. (2011) مقدمة في علم النفس الجنائي. الرياض: الشقري.
- لال، زكريا. (2007) العنف في عالم متغير. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- كلين، ستيفن. (2003) التعلم. ترجمة: رباب حسن هاشم. ج2، الرياض، معهد الإدارة العامة.
- الفرحاتي، الفرحاتي. (2010) العجز المتعلم: سياقاته وقضايا التربية والاجتماعية. القاهرة، مكتبة الأنجلو.
- الفرحاتي، الفرحاتي. (2012) علم النفس الإيجابي للطفل (تعلم العجز، تقدير الذات، الأمن النفسي، الثقة بالنفس، المهارات الاجتماعية). الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- المخاريز، لافي. (2006) ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية أسبابها ودور عمادات شؤون الطلبة في معالجتها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- موسى، رشاد وزينب العايش. (2009) سيكولوجية العنف ضد الأطفال. القاهرة، عالم الكتب.
- المنظمة العالمية حول الصحة والعنف. (2002) القاهرة، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط.
- وزارة التربية والتعليم. (2006) الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة. عمان، إدارة التعليم وشؤون الطلبة.
- وطفة، علي. (2008) الطاقة التدميرية للعنف السيكلوجي في الحياة التربوية. مجلة المعرفة السورية. سوريا، (534)، 956-994.
- وطفة، علي. (2009) من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي: قراءة في الوظيفية البيداغوجية للعنف الرمزي. مجلة شؤون اجتماعية، 26 (45)، 102-104.
- يحيى، خولة. (2007) الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان، دار الفكر.
- Affonso, D., Mayberry, L., Shibuya, J., Archambeau, O., Correa, M., Deliramich, A. & Frueh, C. (2010). Cultural context of school communities in rural Hawaii to inform youth violence prevention. *Journal of School Health*. 80 (3), 146-152.
- Altun, A. & Baker, E. (2010). School violence: A qualitative case study. *Social and Behavioral Sciences*. 2 (2), 3165-3169.
- Cemalcilar, Z., Canbeyli, R. & Sunar, D. (2003). Learned helplessness, therapy, and personality traits: An experimental study. *Journal of Social Psychology*. 143 (1), 65-81.
- Christensen, A., Martin, R. & Smyth, J. (2004). *Encyclopedia of Health Psychology*. New York, Springer.
- Kavale, K. & Moster, M. (2004). Other aspects of Sutherland and Singh's take on learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*. 29 (2), 182-188.
- المنظور الإسلامي. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، 25 (50)، 85-125.
- حسين، طه. (2006) سيكولوجية العنف: المفهوم - النظرية - العلاج. الرياض، دار الصولتية للتربية.
- حسين، طه. (2007) سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- حسين، طه وسلامة حسين. (2010) استراتيجيات وبرامج لمواجهة العنف والمشغبة في التعليم. الإسكندرية، دار الوفاء.
- حمدان، مجدي. (2007) مظاهر العنف لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- رضوان، سامر. (2002) الصحة النفسية عمان، دار المسيرة.
- الزواهرة، محمد. (2006) العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- زيادة، أحمد. (2007) العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق. عمان، دار الوراق.
- السحيمي، أسماء ومحمد فودة. (2009) النظرية المعرفية للسلوك غير السوي لطالبات المدارس: التعاطي، الألفاظ النابية، اللامبالاة. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- سليجمان، مارتين. (2003) تعلم التفاؤل. ترجمة مكتبة الرياض، مكتبة جرير.
- سليجمان، مارتين. تفاؤل الأطفال: هل أصبح ضرورة في عالم يشيع فيه الاكتئاب والعجز والتشاؤم. ترجمة: الفرحاتي السيد الفرحاتي. (2009) القاهرة: المكتبة العصرية.
- سليمان، سناء. (2008) مشكلة العنف والعدوان لدى الأطفال والشباب. القاهرة، عالم الكتب.
- سليمان، عبد الرحمن. (2007) معجم المصطلحات والاضطرابات السلوكية والانفعالية. القاهرة، زهراء الشرق.
- شقيير، زينب. (2005) العنف والاعترا ب النفس بين النظرية والتطبيق. القاهرة، دار النهضة العربية.
- الصبيحي، فريال وخالد الرواجفة. (2010) العنف الطلابي وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة وصفية على عينة من طلبة الجامعة الأردنية. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 3 (1)، 29-55.
- عثمان، سيد أحمد. (1994) الإثراء النفسي: دراسة في الطفولة ونمو الإنسان. القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.
- عطية، عز الدين. (2003) الأوهام المرضية أو الضلالات في الأمراض النفسية والعنف. القاهرة، عالم الكتب.
- عياصرة، وليد. (2008) ظاهرة العنف المدرسي لدى طلاب مدرسة الحكمة الأردنية: دراسة نوعية. المجلة العلمية لكلية التربية، 24 (2)، 395-422.
- الغامدي، مسفر. (2009) العنف المدرسي وعلاقته بالعنف الأسري لدى عينة من المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- غانم، عبد الله. (2004) جرائم العنف وسبل المواجهة. جامعة نايف العربية للعلوم، الرياض.

- Analysis*. Ph.D. Dissertation: Marquette University, Wisconsin.
- Sherer, P. (2009). Prevalence and correlates of adolescent violence in Bangkok, Thailand. *Journal of Sociology & Social Welfare*. 36 (1), 9-39.
- Sutherland, K. & Singh, N. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders in the classroom. *Journal of Behavioral Disorders*. 29 (2), 169-181.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. London, Sage.
- Maier, S. & Watkins, L. (2005). Stressor controllability and learned helplessness, *Neuroscience and Biobehavioral: The Reviews*. 29 (4-5), 829-841.
- Mikulincer, M. (1994). *Human Learned Helplessness*. Plenum Press, New York and London.
- Miller, T. (2008). *School Violence and Primary Prevention*. New York, Springer.
- Millman, Z. (1995). *Integrating Attribution Theory, Social Cognitive Theory, and Training in Self-Talk to Enhance Job Search Behavior*. Ph.D. Dissertation. University of Toronto, Canada.
- Reese, D. (1991). *The Impact of Learned Helplessness on Delinquency: A Multidimensional Attributional*

School Violence and its Relation to Learned Helplessness Behaviors in Girls Secondary Schools in Al Madinah Al-Monowarah in Light of Some Variables

Shadia Ahmed Al-Tel¹, Nashmieh Abdullah AL-Harbi²

1. Yarmouk University, Irbid, Jordan.

2. Ministry of Education, Al Madinah Al-Monowarah, Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to identify the patterns of school violence and the extent of its occurrence in girls secondary schools in Al Madinah Al-Monowarah, and to identify its relation to learned helplessness behaviors. It also aims to explore the effects of some variables on practicing school violence. The study also aims to determine to what extent these variables and the variable of learned helplessness behaviors contribute in predicting the extent of practicing school violence.

To achieve these aims, a questionnaire of school violence patterns and a questionnaire of learned helplessness behaviors, were applied on a stratified random sample of (715) secondary girls school.

Results revealed that school violence patterns were as follows: Psychological violence directed from a student to a student and directed from a teacher to a student came first and second rank, respectively. In the third and fourth rank came verbal violence directed from a teacher to a student and directed from a student to a student, respectively. The fifth and last patterns were the physical violence directed from a student to a student and directed from a teacher to a student, respectively. The degree of practicing school violence in the sample was low (1,66). There was a moderate positive statistically significant correlation (0,39) between practicing school violence and learned helplessness behaviors. The variables of: learned helplessness, school grade, number of family members, family income, and grade point average predicted patterns of school violence. There were statistically significant differences in practicing school violence attributed to academic failures for those who previously failed, and attributed to school grade for girls first secondary grade.

Keywords: School violence patterns, Learned helplessness behaviors, Secondary school stage.

بناء وتقيين مقياس الخصائص السلوكية للتعرف على الطلاب الموهوبين بجامعة الملك فيصل

يسرى زكي عيود¹، سليم أحمد المصمودي²

1. أستاذ القياس والتقويم المساعد، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية؛

2. أستاذ علم النفس المعرفي المساعد، الجامعة التونسية، تونس.

قُبِل بتاريخ: 2014/6/5

عُدل بتاريخ: 2014/5/14

استُلم بتاريخ: 2013/11/26

الملخص

خلص الباحثون المعاصرون إلى أنه أصبح من الضروري أن تكون وسائل وأساليب الكشف عن الموهوبين متعددة حتى يتم التعرف على أقصى ما يمكن من مجالات الموهبة المختلفة لدى الفرد والكشف عنها. وبناءً على ذلك، ظهرت معايير أخرى لاختيار الطلبة الموهوبين مثل اختبارات الابتكار، ومقاييس التقدير السلوكية، واختبارات التحصيل المدرسية، وتقديرات المعلمين والوالدين والأقران، وقائمة السمات الشخصية. وفي هذا السياق، ثمة إجماع علمي على أن تحقق قوائم الخصائص السلوكية التوافق بين الاختبارات المعرفية وملاحظة السلوك. واستناداً لما سبق، جاءت الدراسة الحالية لتوافق الاتجاهات الحديثة، وذلك من خلال بناء مقياس للخصائص السلوكية ووضعه في إطار منظومة متكاملة متعددة المعايير متمشية مع النظريات الحديثة في الكشف عن الموهوبين في المرحلة الجامعية، مما يمكننا من رعاية موهبتهم واتخاذ قرارات بحقهم كموهوبين، وبناء البرامج الإثرائية بالاعتماد على خصائص الموهوبين الفعلية. ولهذا، تعرض الدراسة مقياس الخصائص السلوكية "IBC-for-GSI" للتعرف على الطلاب الموهوبين بجامعة الملك فيصل وخصائصه السيكمترية، وهذا المقياس مكون من خمسة أبعاد، هي بمثابة مقاييس مترابطة، وهي البعد المعرفي، والوجداني، والدافعي، والمجالي، وبعد الوسائط البيئية. وقد بينت النتائج أن المقياس الذي تم بناؤه، يتصف بمواصفات سيكمترية رفيعة تجعله أداة هامة للكشف عن الطلاب الموهوبين في الجامعة، وأن قيمته التنبؤية عالية بالنسبة للتحصيل الدراسي، كما تم تقديم النتائج من تحليل العلاقات بين عدة متغيرات مثل الجنس، والتخصص الدراسي، والسنة الدراسية. وأخيراً قُدمت توصيات وأفكار لتطوير منظومة الكشف عن الموهوبين في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: مقياس الخصائص السلوكية، كشف/تعرف/ الموهوبين، المعرفة، الوجدان، الدافعية، مجال الكفاءة، الموهبة.

المقدمة

من الضروري أن تكون وسائل وأساليب الكشف عن الموهوبين متعددة، حتى يتم التعرف على أقصى ما يمكن من مجالات الموهبة المختلفة لدى الفرد والكشف عنها. وبناءً على ذلك، ظهرت معايير أخرى لاختيار الطلبة الموهوبين مثل اختبارات الابتكار، ومقاييس التقدير السلوكية، واختبارات التحصيل المدرسية، وتقديرات المعلمين والوالدين والأقران، وقائمة السمات الشخصية. وفي هذا السياق، فإن قوائم (مقاييس) الخصائص السلوكية تحدث التوافق بين الاختبارات المعرفية وملاحظة السلوك. وباستعراض المقاييس الأجنبية التي تناولت الكشف عن الطلاب الموهوبين، مثل مقاييس تقويم الموهوبين (GES-2) (McCarney & Arthaud, 2009) و Gifted Evaluation Scales، واختبار ميونخ للقدرة

ارتبطت الموهبة Giftedness فيما مضى بالعوامل المعرفية فقط، حيث كان الذكاء أو القدرة العقلية مرادفات لمفهوم الموهبة، واعتبر الذكاء المعيار الوحيد في تحديد الموهبة. وبالتالي شهد مجال البحث حول الموهبة قصوراً في التعريفات السيكمترية للفرد الموهوب، والقائمة على مقاييس الذكاء المستخدمة في اكتشاف الموهوبين. وصار عدد كبير من الباحثين مقتنعين بأن درجة الذكاء وحدها الناتجة عن اختبارات الذكاء لا تكفي كمؤشر عن سلوك الكفاءة والموهبة، ولا تعطي صورة متكاملة عن الموهوب من الناحية السلوكية والاجتماعية. وفي الدراسات الحديثة، خلص الباحثون إلى أن

الثلاث) أعمالاً تجريبية، وكان منها (20) بحثاً فقط من (90) تأخذ بعين الاعتبار مجموعة ضابطة (Ziegler & Heller, 2000). وخلصت دراسة داي وفريقه - التي اشتملت على 1234 دراسة تطبيقية حول الموهبة وتربية الموهوبين والإبداع، ونشرت بين عامي 1998 و 2010، وارتكزت على قاعدة بيانات INFO-Psyc إلى أربعة محاور بحثية أساسية توزعت عليها البحوث موضوع الدرس وهي: الإبداع والموهوب المبدع، الإنجاز والإنجاز المتدني، التعرف على الموهوبين، وتطوير الكفاءات. وقد بين الباحثون فيها أن المفاهيم التي تربط هذه المحاور الأربعة غير منظمة، فلم يظهر نتيجة لذلك نموذج فكري واضح المعالم يتجلى في هذه الدراسات. كما بين الباحثون أيضاً أن عدداً غير قليل من الدراسات هي دراسات كيفية، وأن المنحى الوصفي القائم على المقارنة والارتباط هو المنحى الذي يطغى على البحوث. وخلص الباحثون أيضاً إلى وجود اختلاف بين النظرية والتطبيق، وتشتت الجهود بين الفرق البحثية التي هي مدعوة إلى مزيد من تنسيق البرامج البحثية ومزيد من تفعيل المنحى التجريبي.

ولا شك أن قضية اكتشاف ورعاية بالموهوبين لاقت الكثير من الاهتمام في الوطن العربي، ولكن للأسف ما زالت المحكات والمقاييس المستخدمة في عملية تشخيص الموهوبين ضعيفة، وفي دراسة مسحية للبحوث العربية قام بها (السيد، 2003) في الفترة من عام 1990 إلى 2002 حول محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين والمتغيرات المدروسة ضمن هذه المحكات، وقد شملت عينة البحث فيها 61 دراسة، بين الباحث أن أكثر المحكات استخداماً في الكشف عن الموهوبين (مرتبة من الأكثر إلى الأقل استخداماً) هي: مقاييس الخصائص السلوكية، ودرجات التحصيل الدراسي، ومستوى الذكاء ودرجات التحصيل الدراسي معاً؛ وأن المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين تختلف باختلاف المرحلة التعليمية، حيث أنه في مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية، كان المحك الأكثر استخداماً هو محك الخصائص السلوكية، بينما في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي كان محك التحصيل الدراسي هو الأكثر استخداماً؛ في حين تختلف المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين باختلاف جنس المفحوص (ذكور - إناث)، وقد احتلت قوائم الخصائص السلوكية المرتبة الأولى بالنسبة للدراسات التي اشتملت فيها العينات على الذكور فقط، أو

العليا Heller & Perleth, 2008) The Munich High Abilities Test ومقاييس الرتب للموهوبين (Pfeiffer & Jarosewich, 2007) Gifted Rating Scales (GRS) تحديد الطلاب الموهوبين Scales for Identifying Gifted Student by Ryser & McConnell (Johnson, 2004, p.29)، والمقاييس العربية مثل قائمة الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين السعوديين من 3-6 سنوات، التي أعدها (الجغيمان وعبد المجيد، 2008)، ومقاييس الخصائص السلوكية لمرحلة التعليم الأساسي التي أعدها (الدهام، 2013) والصورة السودانية التي أعدها (عطا الله، 2006) من قائمة الاليسكو لسمات الموهوبين (قائمة تقديرات المعلم لصفات الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي)، والبطارية التي أعدتها يسرى عبود للكشف عن الموهوبين في الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة التمهيدية (عبود وآخرون، 2013) ومقياس (شنيكات، 2010) للكشف عن الموهوبين في الأردن، وقياس الأبعاد الجسمية، والمعرفية، والحركية، والانفعالية الشخصية، اللغوية، والاجتماعية، وأخيراً الاهتمامات، بالإضافة إلى مقياس (عطيات والسلامة، 2009) الذي يهدف إلى تقدير السمات السلوكية للأطفال في مرحلة ما قبل الروضة، ضمن مجالات خمسة هي: السمات الإبداعية، والمهارات النفس حركية، والسمات الدافعية، والاهتمامات الفنية والموسيقية، والقيادة والقبول الاجتماعي، والصورة الأردنية المعدلة من مقياس برايد PRIDE للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة التي طورها (الروسان، 1990) باستعراض هذه المقاييس نرى أنها ركزت إجمالاً على الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة رياض الأطفال، ولم يركز أي منها على سمات الموهوبين في المرحلة الجامعية، وقد بينت العديد من الدراسات الأجنبية كدراسة هالر وسكوفيلد (Heller & Schofield, 2000) ودراسة لزيجلر وروول (Ziegler & Raul, 2000) ودراسة دافيد يون داي وفريقه (Dai, Swanson & Cheng, 2011) أن 5% فقط من المراجع تهتم بالكشف عن الموهوبين، في حين أن الغالبية العظمى تهتم بتربية ذوي الإمكانيات العالية. كما أنه على مستوى المنهجية في البحوث المنشورة، يستجيب عدد قليل منها لمعايير البحث العلمي، ومن المؤشرات على ضعف المنهجية في هذه البحوث أن الأعمال المستندة إلى تحليل المعطيات هي الأقل عدداً. فقد بين زيغلر وراول (Ziegler & Raul, 2000) أنه على مستوى (273) بحثاً منشوراً، يعرض (90) منها فقط (أي حوالي

على الذكور والإناث معاً، في حين أنه في العينات المتكونة من الإناث فقط كان محك مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي معاً هو أكثر المحكات استخداماً. أما بالنسبة للمتغيرات المدروسة ضمن هذه المحكات، وفي إطار نفس الدراسة، فقد بين الباحث أنها تختلف باختلاف أهداف الدراسة، وقد خلص إلى أن غالبية الدراسات التي تناولت الفروق بين الموهوبين والمتفوقين والعاديين، والمتأخرين دراسياً، والمتخلفين عقلياً، تميل أكثر إلى فحص متغيرات تتعلق بالتوافق النفسي، والتوافق الاجتماعي والمدرسي، ووظائف نصفي الدماغ، والعزو السببي للنجاح والفشل الدراسي، ومهارات التذكر، ومستوى الطموح، وموضع الضبط، والدافع للإنجاز، والدافع للابتكار، وسمات الشخصية، والحاجات والمشكلات النفسية، ومفهوم الذات، وتقدير الذات، وفعالية الذات، والمهارات الاجتماعية والدافع المعرفي، وحب الاستطلاع، وأساليب التعلم، وعمليات تجهيز المعلومات. واتفقت جميع الدراسات على تفوق الموهوبين على الفئات الأخرى بصفة دالة إحصائياً.

وتتفق الدراسات التي تناولت خصائص الموهوبين والمتفوقين على وجود جملة من الخصائص لدى هذه الفئة من الأفراد وهي: تنوع الاهتمامات والميول وتعدددها، والقبول الاجتماعي، والتفكير التخيلي، والتفكير الإبداعي، وحب الاستطلاع، والاستقلالية في التفكير، والمثابرة، واللعب الهادف، والقيادية، والمستوى المرتفع من المهارات الفنية والموسيقية، والقدرة الاستدلالية، والقدرة على التذكر، والتفكير المنظم، والابتكارية في حل المشكلات، والذكاء المرتفع، والقدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة، والاستقرار الانفعالي والعاطفي، والثقة بالنفس، والقدرة على التوافق والانسجام مع الآخرين، والميل إلى استخدام أسلوب التعلم العميق، وحب القراءة، والمستوى التحصيلي المرتفع، وتحمل نواتج الأعمال. وكان عدد الدراسات التي حددت نوع الموهبة ضمن العينة هو 6 دراسات، وتمثلت أنواع الموهبة في: الموهبة الإبداعية، والموهبة في التفكير الابتكاري، والموهبة في مجال الشعر، والموهبة الرياضية. بينما كان عدد الدراسات التي حددت نوع التفوق هو 25 دراسة حيث انحصر التفوق في: التفوق العقلي، والتفوق الدراسي أو التحصيلي في مادة دراسية معينة مثل الرياضيات، في حين كان عدد الدراسات التي لم تحدد نوع الموهبة أو التفوق معاً 30 دراسة، حيث اكتفت هذه الدراسات فقط بتحديد الفئة العامة وهي الموهوبون أو

المتفوقون. وبالمقابل خلص الباحثون في المؤتمر العالمي الرابع عشر للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين (المقام في مونتريال، 1981) إلى أنه نظراً للعلاقات الترابطية الجيدة بين قوائم السمات السلوكية واختبارات الذكاء، فإن استخدام هذه القوائم يقلص الحاجة إلى استخدام اختبارات الذكاء، ويشجع على الاستغناء عنها في عملية الكشف عن الموهوبين. وذهب كثير من الباحثين إلى أن قوائم الخصائص السلوكية تخلق التوافق بين الاختبارات المعرفية وملاحظة السلوك (عطا الله، 2006). ففي دراسة الزيات (2001) دعم فكرة أن الخصائص السلوكية يمكن أن تلعب دوراً هاماً كمنبئ في اكتشاف الموهوبين، وبين فيها أن القيمة التنبؤية لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين بالتحصيل الدراسي أكبر من القيمة التنبؤية لاختبار الذكاء.

واستناداً لما سبق، جاءت الدراسة الحالية لتوافق الاتجاهات الحديثة، وتستهدف بناء مقياس للخصائص السلوكية، ووضعه في إطار منظومة متكاملة متعددة المعايير تنمهي مع النظريات الحديثة في الكشف عن الموهوبين في المرحلة الجامعية، مما يمكننا من رعاية موهبتهم واتخاذ قرارات بحقهم كموهوبين، وبناء البرامج الإثرائية بالاعتماد على خصائص الموهوبين الفعلية. فقد بات من الضروري الكشف عن الموهوبين وذوي الملامح المتطورة حتى يوجهوا التوجيه الملائم لوظائفهم في المجتمع.

مشكلة الدراسة

واجه الاعتماد المبكر على اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي في عملية الكشف عن الطلاب الموهوبين انتقادات الكثير من الباحثين، ومرد ذلك أن هذه الاختبارات لم تعد مقنعة، ولذلك نعتقد أن هذه الاختبارات تعد من الإجراءات والوسائل المكتملة وليس الرئيسية في عملية الكشف عن الموهوبين. وتعد عملية قياس الطلاب وتشخيصهم عملية معقدة تشتمل على كثير من الإجراءات التي تتطلب استخدام العديد من المقاييس والأدوات، إذ أن وسائل وطرائق الكشف هي مجرد مؤشرات عن احتمالية وجود موهبة وإمكانية تحققها بالمستقبل في حالة توافر الظروف والشروط الملائمة، وما دامت وسائل منبئة وإمكانية تحقق الموهبة نسبية (قطناني ومزريق، 2012، ص 83). وفي هذا السياق، جاءت الدراسة الحالية لتحري الأبعاد

- التعرف على القيمة التنبؤية لمقياس الخصائص السلوكية.
- التعرف إلى درجة القطع التي يحدد في ضوءها الطالب الجامعي الموهوب في كل بعد من أبعاد المقياس.
- التعرف على مستويات الخصائص السلوكية في ضوء الدرجات المعيارية، والرتب المئينية، التسايعات.

أهمية الدراسة

يمكن النظر إلى أهمية الدراسة ضمن منحنيين، أولهما نظري، والثاني تطبيقي:

• الأهمية النظرية

- تنطرق الدراسة إلى موضوع على درجة كبيرة من الأهمية على المستوى البحثي في علم النفس والعلوم المعرفية، وهو الخصائص السلوكية للموهوب، ذلك أن هذه الدراسة تشارك في تطوير النماذج النظرية المحددة لأبعاد السلوك لدى الموهوب والتي تمكن من الكشف عنه.
- تحاول الدراسة أن تجيب عن أسئلة تشغل القائمين على الجامعات والعاملين على تحسين الأداء الجامعي، ومواكبة المعايير الدولية المعاصرة لمهارات التعليم والتعلم، من خلال الكشف عن الطلاب الموهوبين بغية الإحاطة بهم، ثم اقتراح التوصيات التي تسهم في تطوير منظومة التعرف على الطلاب الموهوبين.
- جاء اختيار هذه الفئة العمرية (المرحلة الجامعية) لأن معظم الدراسات التي تناولت الكشف عن الموهوبين قد ركزت على اختيار الموهوبين في المراحل المبكرة (مراحل التعليم العام)، مما أدى إلى تجاهل هذه الفئة العمرية، على الرغم من أهميتها لأنها في مرحلة التعلم والإنتاج العقلي مما يجعل من المهم التركيز على دراسة خصائصهم السلوكية كموهوبين.

• الأهمية التطبيقية

- تساعد الدراسة في معرفة الأبعاد المكونة للسلوك لدى الطلاب الموهوبين من خلال الدمج بين البعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد الدافعي. لهذا، فإن الدراسة تلقت الانتباه إلى أهمية العلاقة بين الأبعاد المعرفية والوجدانية والدافعية كأبعاد مكونة لسلوك الموهوب، ذلك أن الجامعات العربية تركز على الجوانب المعرفية على حساب الجوانب الأخرى.

المهمة والكافية التي يمكن التعرف على الموهوبين من خلالها، وتحري الخصائص السلوكية الرئيسية والكافية التي تمكن من الكشف عن الموهوبين عبر التقرير الذاتي. وإلى جانب هذه المشكلة الرئيسية، ترمي الدراسة إلى فحص العلاقات والتداخلات بين أبعاد المقياس ومتغيرات أخرى كالنوع والتحصيل الدراسي، وبين أبعاد المقياس ومتغيرات أخرى مستقاة من الأدبيات مثل درجات الطلاب في اختبار القدرات ومعدلاتهم التراكمية. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما مدى صلاحية مقياس الخصائص السلوكية (بأبعاده المختلفة) في الكشف عن الطلاب الموهوبين في جامعة الملك فيصل؟
- 2- هل تختلف الخصائص السلوكية لدى الموهوبين باختلاف كل من: النوع، التخصص، والسنة الدراسية والتفاعل بينهم؟
- 3- ما القيمة التنبؤية لمقياس الخصائص السلوكية بمستوى التحصيل الدراسي؟ أي هل يمكن التنبؤ بمستوى تحصيل الطلاب الدراسي من خلال مقياس الخصائص السلوكية؟
- 4- ما درجة القطع التي يمكن من خلالها التعرف على الطالب الموهوب في جامعة الملك فيصل؟
- 5- ما مستويات الخصائص السلوكية للطلاب في ضوء الدرجات المعيارية، الرتب المئينية، التسايعات؟

أهداف الدراسة

- تستهدف الدراسة الحالية تحقيق الآتي:
- التوصل إلى أداة عربية مقننة للكشف عن الطلاب الموهوبين، تقوم على قياس الخصائص السلوكية من خلال التقرير الذاتي، وتتضم إلى أدوات معروفة أخرى مثل الـ Gifted Evaluation Scales لـ McCarey, & (2009) Arthaud ومثل The Munich High Abilities Test (MHBT) لـ Heller & Perleth (2008).
- استكشاف أبعاد ومكونات الخصائص السلوكية لدى طلاب جامعة الملك فيصل من خلال دراسة الترابطات ودراسة الخصائص السيكمترية للمقياس المقترح.
- تحديد القيمة التمييزية لمقياس الخصائص السلوكية على متغيرات النوع (ذكور-إناث)، والتخصص (علمي-أدبي)، والمستوى الدراسي (المستوى الأول-المستوى الرابع).

1. منهج الدراسة

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، لأنه المنهج المناسب لدراسة مشكلة الدراسة، وهو المنهج الذي يستهدف وصف الظواهر والأحداث وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع والتعبير عنها كمياً وكيفياً.

2. مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة الملك فيصل وطالباتها في التخصصات العلمية والأدبية، وقد بلغ عدد الطلاب للعام الدراسي 1433-1434 (33691) منهم (13211) طالباً و(19999) طالبة من جميع التخصصات.

3. عينة الدراسة

تضمنت عينة الدراسة التخصصات الأدبية: كلية التربية (رياض الأطفال، والتربية الخاصة، تربية وعلم نفس، والتربية الفنية، والتربية البدنية). الآداب (اللغة العربية، واللغة الانكليزية، والدراسات الإسلامية). في حين تضمنت التخصصات العلمية: كلية العلوم (العلوم الحية، والفيزياء، والكيمياء) وقد تم اختيار الطلاب في العينة الأساسية بالطريقة الطبقيّة حيث تم مراسلة مدير مكتب الإحصاء في الجامعة، والحصول على عدد الطلاب والطالبات في الكليات التي تضمنتها عينة الدراسة، وأخذت نسبة من الطلاب والطالبات بما يتناسب مع العدد في كل تخصص كما هو موضح بالجدول رقم (1).

تتضمن الدراسة الحالية عينتين:

- **عينة الصدق والثبات:** وتتكون من 100 طالب وطالبة، من ذات التخصصات التي تضمنتها عينة الدراسة الأساسية وتهدف إلى حساب المؤشرات السيكمترية لمقياس الخصائص السلوكية.
- **عينة أساسية:** تكونت العينة الأساسية قبل استبعاد المقاييس غير المكتملة (502)، وبعد استبعادها تكونت العينة من 264 طالباً وطالبة، تم من خلالها حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخراج المعايير الخاصة لمقياس الخصائص السلوكية، والإجابة عن أسئلة الدراسة كما يبينها الجدول 1.

- تساعد الدراسة في ربط السلوك لدى الطلاب الموهوبين بمجالات مختلفة يظهر فيها الأداء وتظهر فيها كفاءة الموهوب، وذلك من خلال بعد مجالات الأداء.
- تساعد الدراسة في ربط السلوك لدى الطلاب الموهوبين بالبيئة وذلك من خلال بعد الوسائط البيئية.
- إن دراسة المتغيرات الفاعلة في السلوك الموهوب والتفاعلات بينها من شأنها منح صانعي القرار في الجامعة معطيات هامة لتنميتها وحسن التعامل معها من أجل الرقي بمهارات التفكير لدى الطلاب، ومن ثم الرقي بأدائهم الجامعي.

محددات الدراسة

- تحدد الدراسة الحالية بثلاثة محددات:
- طلاب جامعة الملك فيصل بمدينة الإحصاء (المستوى الأول/المستوى الرابع، ذكور/إناث، أدبي/علمي).
- حجم العينة المدروسة.
- الأداة المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة.

مصطلحات الدراسة

- **السلوك الموهوب:** استناداً إلى نموذج رنزولي، هو السلوك الذي تجمع مؤشرات بين مؤشرات الإبداع والقدرات العامة والالتزام بالمهمة.
- **الخصائص السلوكية:** الصفات التي تميز الفرد، وتصف سلوكه وتظهر من خلال أدائهم وتصرفاتهم في المواقف التعليمية والعادية، ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: خصائص الأفراد الموهوبين التي تظهر من خلال المجالات المعرفية والدافعية والانفعالية ومجالات الأداء والوسائط البيئية التي يتضمنها مقياس الخصائص السلوكية.
- **مهارات التفكير:** عمليات عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها (Jenson, 2011).

المنهجية والدراسة الميدانية

يتناول هذا الجزء عرضاً لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينتها، ثم عرضاً لإجراءات تقنين أداة الدراسة، ثم عرض خطوات إجراء الدراسة.

4. إجراءات الدراسة

(Clark, 1992) لأبعاد الموهبة؛ الخصائص الإيجابية والخصائص السلبية للموهوب حسب منظور كروكشانك (Kruickshank, 1963)، وقد خلصت إلى نموذج يوزع الخصائص السلوكية على خمسة أبعاد، وهي: البعد المهاري المعرفي، والبعد الدافعي، والبعد الوجداني، وبعد مجالات الأداء، وبعد الوسائط البيئية. والمقياس من نوع التقرير الذاتي، وقد وجه المقياس للطلاب ليعبروا عن العبارات التي تصفهم ضمن أربعة بدائل هي: دائماً وتعطى درجة (4)، كثيراً وتعطى الدرجة (3)، وأحياناً وتعطى الدرجة (2)، ونادراً وتعطى الدرجة (1).

ب. الخصائص السيكومترية لمقياس الخصائص السلوكية: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من 100 طالب وطالبة، من ذات التخصصات التي تضمنتها عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف اشتقاق معاملات الصدق والثبات.

أولاً: صدق قائمة الخصائص السلوكية: تم حساب الصدق بعدة طرائق، وهي طريقة صدق المحتوى، والصدق البنائي للمقياس (تحليل عاملي اكتشافي وتوكيدي، طريقة صدق الاتساق الداخلي للأبعاد)، طريقة صدق المجموعات الطرفية، وطريقة الصدق التلازمي وذلك وفق الإجراءات التالية:

- كان تنظيم العمل الميداني وفق المراحل التالية:
- تصميم مقياس الخصائص السلوكية للتعرف على الطلاب الموهوبين في الجامعة.
- تحكيم المقياس - الأداة الأصلية الرئيسة للبحث لغوياً ومن حيث المضمون.
- تطبيق المقياس على عينة الصدق والثبات.
- صياغة المقياس في صورته النهائية.
- تقنين المقياس - الأداة الأصلية الرئيسة للدراسة.
- تطبيق المقياس - الأداة الأصلية الرئيسة للدراسة على العينة الرئيسة للدراسة.
- تصحيح استجابات الطلاب وإدخال البيانات على برنامج SPSS، وتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشة النتائج وتقديم التوصيات.

5. أداة الدراسة: مقياس الخصائص السيكومترية

أ. النموذج المقترح والمنظومة المقترحة لقياس الموهبة: توصل الباحثان إلى هذا النموذج بالرجوع إلى أدبيات الدراسة والدراسات السابقة وتحليلها، خاصة النماذج النظرية الحديثة للموهبة، والإفادة مما يلي: نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner, 2006)؛ نموذج جانبيه (Gagné, 2011)؛ نموذج ميونيخ (Heller & Perleth, 2008)؛ تبويب كلارك

الجدول 1

توزيع المجتمع الأصلي وأفراد العينة تبعاً للتخصص الدراسي ونسبتهم للعدد الكلي

الكلية	التخصص	المجتمع الأصلي ¹	عدد الطالبات	النسبة للعدد الكلي	عدد الطلاب	النسبة للعدد الكلي
	تربية خاصة	246	14	19.17	10	18.18
	رياض أطفال	224	12	16.43	9	16.36
	تربية فنية	157	17	23.28	0	0
	تربية بدنية	144	0	0	15	27.27
	علم الاجتماع	121	8	9.87	7	11.29
	مجموع	1367	73	%100	55	%100
آداب	لغة عربية	240	12	36.36	9	36.07
	لغة إنكليزية	232	13	39.39	10	40.11
	دراسات إسلامية	444	8	24.24	6	24.01
	مجموع	916	33	%100	25	%100
علوم	علوم	650	12	33.33	9	33.33

37.03	10	38.88	14	335	فيزياء	
29.62	8	27.77	10	226	كيمياء	
%100	27	%100	36	1211	مجموع	
100%	114	%100	150	3495	المجموع	المجموع الكلي

الخصائص الدافعية (7) بنود وبلغت قيمة الجذر الكامن (11.23) وفسر نسبة (18.77%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث: الخصائص الوجدانية (4) بنود وبلغت قيمة الجذر الكامن (8.31) وفسر نسبة (13.22%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع: مجالات الأداء (17) بنوداً وبلغت قيمة الجذر الكامن (12.53) وفسر نسبة (16.21%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الخامس: الوسائط (3) بنود وبلغت قيمة الجذر الكامن (7.22) وفسر نسبة (11.2%) من التباين الكلي.

التحليل العاملي التوكيدي: Confirmatory Factor Analysis:

للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس وتشبع بنود المفترض لكل بعد بالبعد الذي يقيس هذه البنود، قام الباحثان بإخضاع استجابات عينة الدراسة على بنود المقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الموهوبين في الجامعة للتحليل العاملي التوكيدي بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum Likelihood method باستخدام برنامج LISREL (Version.8.8)، وقد أكد التحليل البناء الخماسي للمقياس والذي تضمن عامل الخصائص المعرفية (15) بند، وعامل الخصائص الدافعية (7) بند، وعامل الخصائص الوجدانية (4) بند وعامل مجالات الأداء (17) وعامل الوسائط البيئية (3) ليصبح المجموع الكلي (46) ما يعني صدق البناء العاملي للمقياس وكذلك صدق البنود كما يبينها الجدول 2.

صدق المحتوى: تم حساب هذا النوع من الصدق من خلال عرض بنود المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي التخصص²، وبعد ذلك تم تعديل البنود التي اتفق غالبية المحكمين على تعديلها، مثل نقل بعد الوسائط البيئية ليأتي ترتيبه بعد مجالات الأداء، وعدلت بعض البنود مثل: أنا الشخص الذي يطلب منه الأصدقاء والعائلة التكلم نيابة عنهم لأنني بارع في ذلك، أحب الألعاب التي تتطلب التركيز ووضع الاستراتيجيات للفوز كالشطرنج وأستمع بلعبها، أمتلك جزالة لفظية وأتقن استخدام فنون الكلام كالجناس والطباق، حيث تم اقتراح وضع مثال في البندين الأخيرين حتى يتم فهم المراد.

التحليل العاملي الاستكشافي: Exploratory Factor Analysis:

للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس تم إجراء التحليل العامل الاستكشافي (على العينة الأساسية) باستخدام طريقة المكونات الأساسية لـ Holting، حيث تم التدوير المتعامد للبيانات بطريقة Varmix للحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعاً لكل عامل بعد تدويره. وأسفر التحليل العاملي عن خمسة عوامل تشبع عليها (46) بنوداً، وبلغت قيمة التباين الكلي لها (81.61%)، وقد تشبع على العامل الأول: الخصائص المعرفية (15) بنوداً وبلغت قيمة الجذر الكامن لها (15.22) وفسر نسبة (22.21%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني:

1. تم الرجوع لإدارة الإحصاء والبيانات بالجامعة للحصول على عدد الطلاب في كل تخصص.
2. إمام سيد مصطفى، الأستاذ في المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع تخصص علم النفس المعرفي؛ عبد الناصر أمين الأستاذ المساعد في المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع تخصص تقويم وقياس؛ غازي شقرون، الأستاذ المساعد في جامعة صفاقس تخصص علم نفس معرفي؛ نيرة عز الدين، الأستاذ المساعد في جامعة الملك فيصل تخصص رياض أطفال؛ رنا قوشة، الأستاذ المساعد في كلية التربية جامعة دمشق تخصص تقويم وقياس؛ لينا أبو صفية، الأستاذ المساعد في جامعة الدمام تخصص علم نفس تربوي.

الجدول 2

يبين نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الخصائص السلوكية

قيمة ت	الخطأ المعياري لقيم التشبع	5	4	3	2	1	العبارة		
1 البعد المعرفي: مهارات التعلم									
12.35**	0.022					.381	1 أسأل وأستفسر لماذا؟ وكيف؟ وماذا؟		
12.02**	0.041					.478	2 أنا منتبه وشديد الملاحظة.		
14.25**	0.001					.391	3 أنتقي من المعلومات المطروحة أمامي ما يهمني.		
2 البعد المعرفي: المهارات الإبداعية									
11.23**	0.010					.610	4 إذا جربت حلا ولم ينجح فإنني أجرب عكسه أو حلا آخر مباشرة.		
12.63**	0.036					.520	5 أستعمل مخيلتي وأركب فيها صورا وأشياء وأحداثا عديدة.		
15.59**	0.021					.558	6 أهتم بالتفاصيل الدقيقة عند حل مشكلة ما ولا أترك شيئا للصدفة.		
3 البعد المعرفي: مهارات التفكير الناقد									
14.02**	0.042					.577	7 أنا أتحكم باعتقاداتي الداخلية عند حكمي على الأشياء.		
16.54**	0.039					.579	8 أدقق في التفاصيل.		
15.36**	0.038					.613	9 أستطيع تحديد الصعوبات التي تعترض عملي.		
4 البعد المعرفي: مهارات حل المشكلات									
12.69**	0.037					.529	10 أستطيع بكل سهولة وضع الفرضيات لحل المشكل.		
14.32**	0.042					.626	11 أستطيع فحص الفرضيات والحلول واختيار الأنسب منها.		
15.33**	0.032					.470	12 أمام مشكلة في حياتي اليومية، أجمع المعطيات أبني فرضية ثم أجرب لأستنتج.		
5 البعد المعرفي: مهارات ما وراء المعرفة									
14.96**	0.021					.578	13 أقدر بسهولة مدى تقدمي في إنجاز مهمة ما.		
16.36**	0.041					.599	14 أستطيع بسهولة تقدير المجهود اللازم لإنجاز عمل ما.		
14.36**	0.047					.466	15 عندما أقوم بحل مشكل، أختار الحلول الأقل كلفة جهدا ووقتا ومالا.		
6 البعد الدافعي: الدافعية للإنجاز									
12.36**	0.043				.360		16 أقلق بسرعة من المهام الروتينية.		
14.99**	0.033				.346		17 أحتاج إلى القليل من الدفع الخارجي لمتابعة عمل ما يثير اهتمامي.		
8 البعد الدافعي: تفضيل التحدي والتعقيد									
16.02**	0.034				.462		18 أحاول تعقيد المسائل البسيطة.		
17.12**	0.041				.495		19 أشعر ببعض الإحباط إذا كان المشكل أقل من إمكانياتي.		
9 البعد الدافعي: الخصائص القيادية									
15.12**	0.047				.533		20 أجد صعوبة في التعاون مع زملائي في حل مشكلاتهم وأداء مهامهم.		
10 البعد الدافعي: الانفتاح على تجارب جديدة									
12.03**	0.022				.614		21 أجد صعوبة في النظر إلى خرائط جغرافية لأماكن مختلفة.		
11 البعد الدافعي: التنظيم الذاتي الحافزي									
11.08**	0.023				.516		22 أجد صعوبة في التكيف بسرعة مع المستجدات.		

13 البعد الوجداني: المتعة العاطفية للتحدي وحل المشكلات						
23	أستمع بلعب الألعاب الإلكترونية.			.463	0.036	14.36**
24	أستمع باختراع أشياء جديدة.			.376	0.041	15.63**
14 البعد الوجداني: التكيف مع الضغط						
25	أخذ الأمور بتريث.			.372	0.040	12.12**
26	إذا ساءت الأمور أقنع نفسي بأنها لن تكون أسوأ.			.410	0.048	11.36**
15 مجالات الأداء: البراعة الفنية --> البعد الوجداني: الحساسية للقيمة الوجدانية للمثيرات والوضعيات						
27	أمتلك إحساساً جمالياً نحو النظم المرئية في الطبيعة والبيئة			.616	0.036	14.98**
28	لدي شغف بتأمل الأعمال الفنية وتذوقها ودراستها			.619	0.035	13.25**
16 مجالات الأداء: العلوم الطبيعية --> البعد الوجداني: الحساسية للقيمة الوجدانية للمثيرات والوضعيات						
29	أستمع بمتابعة البرامج العلمية عن عالم الحيوان والبحار والنبات			.549	0.032	14.24**
30	أحب الاهتمام بمواضيع تتعلق بالطبيعة مثل التدوير، حل مشكلات التلوث.			.541	0.014	14.42**
17 مجالات الأداء: الرياضيات --> البعد الوجداني: الحساسية للقيمة الوجدانية للمثيرات والوضعيات						
31	أنا بارع بالألعاب التي تتطلب مهارات ذهنية واستراتيجيات مثل الشطرنج.			.357	0.045	14.23**
18 مجالات الأداء: القراءة واللغة						
32	منذ الطفولة وأنا مهتم بكتابة القصائد الشعرية أو القصص أو النثر			.633	0.001	15.32**
33	أنا الشخص الذي يطلب منه الأصدقاء والعائلة التكلم نيابة عنهم لأني بارع			.627	0.014	14.36**
34	يلجأ إلي الأصدقاء لكتابة موضوع تعبير أو رسالة مميزة لهم			.681	0.022	16.34**
19 مجالات الأداء: المكان والفضاء						
35	لدي قدرة على التمييز البصري، وملاحظة الاختلافات في الأشكال البصرية			.307	0.036	14.25**
36	أستمع بالألعاب ثلاثية الأبعاد			.414	0.024	13.33**
21 مجالات الأداء: التكنولوجيا وتقنيات المعلومات						
37	أحب الألعاب التي تتطلب التركيز ووضع الاستراتيجيات للفوز كالشطرنج			.355	0.025	12.69**
38	أحب قراءة المجالات التقنية ومتابعة البرامج التي تقدم جديد تقنية المعلومات			.492	0.035	13.63**
22 مجالات الأداء: الموسيقى						
39	أفهم البناء الموسيقي وأستطيع تتبع الألحان والإيقاعات			.505	0.024	14.24**
40	أحفظ الألحان بسهولة وأستدعيها بدقة			.591	0.044	14.88**
23 مجالات الأداء: التواصل الاجتماعي						
41	أدير الحوارات وأعدل وأكيف حواراتي وفق مقتضيات الضرورة			.363	0.047	10.02**
42	أستخدم تعبيرات تصفي على أحاديثي لونا جذاباً ومختلفاً			.353	0.045	13.96**
43	أمتلك جزالة لفظية وأتقن استخدام فنون الكلام كالجناس والطباق			.474	0.032	14.96**
24 - بعد الوسائط البيئية (مدى استجابة البيئة للموهوب وتشجيعها له)						

44	يقدم لي المدرسون كل ما من سبيله إطلاق طاقاتي وقدراتي وتحفيزها						0.504	0.028	13.63**
45	يشجعني المدرسون على البحث العلمي، ويزودوني بالاستراتيجيات.						0.506	0.024	12.35**
46	يحترم مدرسو الجامعة أفكارى وطروحاتي ولو كانت غير مألوفة						0.551	0.021	11.34**

يتبين من الجدول 2. أن جميع قيم ت كانت دالة عند 0.01، وتراوحت قيم التشبعات بين (0.307-0.681). مما يدل على الصدق العاملي لمقياس الخصائص السلوكية.

صدق الاتساق الداخلي للأبعاد: للتأكد من هذا النوع من الصدق تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة للمقياس.

الجدول 3

معاملات الارتباط بيرسون بين الأبعاد التي يتضمنها المقياس

البعد	البعد المعرفي	البعد الدافعي	البعد الوجداني	بعد مجالات الأداء	بعد الوسائط
البعد المعرفي	1.00	**0.87	**0.56	*0.35	**0.68
البعد الدافعي		1.00	**0.87	*0.36	**0.56
البعد الوجداني			1.00	*0.45	**0.61
بعد مجالات الأداء				1.00	**0.78
بعد الوسائط					1.00

يؤخذ الربيع الأعلى من الدرجات المتحصله في هذا الاختبار (والذي يمثل الفئة العليا) ويقارن بالربع الأدنى للدرجات فيه (والذي يمثل الفئة الأدنى) ثم تحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي الفئتين، فإذا ظهرت هذه الدلالة عد الاختبار صادقاً، وتستخدم هذه الطريقة عند دراسة القدرة التمييزية للاختبار (علام، 2000) ويبين الجدول 4. الفروق بين المجموعتين: ذوي الخصائص السلوكية المرتفعة، وذوي الخصائص السلوكية المنخفضة:

يلاحظ من الجدول 3. أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الخصائص السلوكية كانت دالة في معظمها عند مستوى دلالة 0.01-0.05، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي بهذه الطريقة للمقياس ويظهر ارتباط الأبعاد بعضها ببعض، ومن الطبيعي أن تكون قيم هذه الارتباطات مرتفعة لكونها تعبر عن أن المقياس بكل أبعاده يسير بذات الاتجاه (مخائيل، 2006، ص 169).

• **صدق الفروق الطرفية:** وتعتمد هذه الطريقة على المقارنة بين الفئات المتطرفة في الاختبار ذاته كأن

الجدول 4

الفروق بين الطلاب ذوي الخصائص السلوكية المنخفضة، وذوي الخصائص السلوكية المرتفعة

كلي المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
ذوو الخصائص السلوكية المنخفضة	62	460.79	33.36	28.552	.000
ذوو الخصائص السلوكية المرتفعة	63	639.17	36.39		

يلاحظ من الجدول 4. أن قيمة ت بلغت 28.552 وهي دالة عند مستوى 0.05، وبالتالي ظهرت فروق في

السلوكية (بأبعاده المختلفة) في الكشف عن الطلاب الموهوبين في جامعة الملك فيصل؟ بعد الانتهاء من إجراءات الدراسة الميدانية، تم التحقق من صدق أداة الدراسة الأساسية وثباتها، وهي مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الموهوبين في مرحلة الجامعة، حيث كشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي، وكذلك سائر أنواع الصدق والثبات عن تمتع المقياس بخصائص سيكومترية رفيعة، تمكن من استخدامه بفعالية وكفاءة للكشف عن الموهوبين بالجامعة، والإجابة عن بقية أسئلة الدراسة، تم بعد ذلك تحليل نتائج الدراسة على العينة الأساسية.

السؤال الثاني: هل تختلف الخصائص السلوكية لدى الموهوبين باختلاف كل من النوع والتخصص والسنة الدراسية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- هل يوجد تأثير للجنس (ذكور - إناث) والتخصص الدراسي (علمي - أدبي) والسنة الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) على مقياس الخصائص السلوكية بأبعاده المختلفة لدى طلاب وطالبات الجامعة؟
- هل يوجد تأثير للتفاعلات (الثنائية والثلاثية) بين الجنس والتخصص والسنة الدراسية على مقياس الخصائص السلوكية بأبعاده المختلفة لدى طلاب وطالبات الجامعة؟ وقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) ذي التصميم العاملي $(3 \times 2 \times 2)$ Multivariate Manova لدراسة تأثير كل من الجنس والتخصص الدراسي والسنة الدراسية - والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها على درجات الأبعاد المختلفة لمقياس الخصائص السلوكية بالإضافة إلى الدرجة الكلية، كما تم حساب مربع إيتا للتعرف على حجم التأثيرات أو نسبة التباين في درجات الأبعاد المختلفة، لمقياس الخصائص السلوكية بالإضافة إلى الدرجة الكلية التي تفسرها المتغيرات: الجنس، والتخصص الدراسي، والسنة الدراسية، والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS. ويوضح الجدولان (6، 7) نتائج هذه الأسئلة الأربعة السابقة.

الخصائص السلوكية بين الربيع الأدنى متمثلاً بدرجات الطلاب المنخفضة على مقياس الخصائص السلوكية والربيع الأعلى متمثلاً بدرجات الطلاب المرتفعة على ذات المقياس، لصالح المجموعة الأخيرة مما يدل على الصدق التمييزي لهذه القائمة.

- **الصدق التلازمي لمقياس الخصائص السلوكية:** تم حساب صدق البعد المعرفي من مقياس الخصائص السلوكية مع محك خارجي وهو التحصيل الدراسي المتمثل بالمعدلات التراكمية للطلاب في عينة الدراسة³ وقد بلغ معامل الارتباط 0.66، وهو مقبول مما يشير إلى الارتباط التحصيل والخصائص السلوكية للطلاب، وتم حساب الصدق التلازمي بين درجات الطلاب على مقياس الخصائص السلوكية ودرجاتهم في اختبار القدرات وقد بلغ معامل الارتباط 0.63 وهو مقبول أيضاً، مما يشير إلى صدق المقياس بهذه الطريقة.

ثانياً: ثبات مقياس الخصائص السلوكية

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ، كما يبينها الجدول 5.

البعد	عدد البنود	معامل ألفا
البعد المعرفي	15	0.71
البعد الدافعي	7	0.69
البعد الوجداني	4	0.75
بعد مجالات الأداء	17	0.77
بعد الوسائط البيئية	3	0.70
المجموع الكلي	46	0.78

يتبين لنا مما سبق أن الأداة الأصلية الرئيسة للدراسة مقياس الخصائص السلوكية للتعرف على الموهوبين تتمتع بخصائص سيكومترية مرتفعة تؤهلها للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي عن الصورة النهائية للمقياس، مما يمكن من استخدامه من قبل الباحثين والمهتمين بمجال الموهبة.

5. نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مدى صلاحية مقياس الخصائص

3 محك التحصيل الدراسي هو أهم المحكات المستخدمة في التحقق من صدق اختبارات القدرة العقلية العامة - في البحث تم ربطه مع البعد المعرفي - حيث تتم مقارنة الدرجات المتحصلة عليها بدرجات الاختبارات التحصيلية المتمثلة بالمعدل التراكمي (مخايل، 2006، ص 149).

الجدول 6

نتائج الاختبارات المتعددة عند دراسة تأثير الجنس والتخصص الدراسي والسنة الدراسية على الأبعاد المختلفة لمقياس الخصائص السلوكية والدرجة الكلية (ن=264)

المتغير المستقل	القيمة	ف	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة
Intercept	Pillai's Trace	634.904	5.000	108.000	.000
	Wilks' Lambda	634.904	5.000	108.000	.000
	Hotelling's Trace	634.904	5.000	108.000	.000
	Roy's Largest Root	634.904	5.000	108.000	.000
الجنس	Pillai's Trace	5.029	5.000	115.000	.000
	Wilks' Lambda	5.029	5.000	115.000	.000
	Hotelling's Trace	5.029	5.000	115.000	.000
	Roy's Largest Root	5.029	5.000	115.000	.000
السنة	Pillai's Trace	1.312	15.000	351.000	.192
	Wilks' Lambda	1.316	15.000	317.866	.190
	Hotelling's Trace	1.318	15.000	341.000	.189
	Roy's Largest Root	2.863	5.000	117.000	.018
التخصص	Pillai's Trace	.509	10.000	232.000	.883
	Wilks' Lambda	.505	10.000	230.000	.885
	Hotelling's Trace	.502	10.000	228.000	.888
	Roy's Largest Root	.723	5.000	116.000	.607
الجنس * السنة * التخصص	Pillai's Trace	1.059	35.000	550.000	.379
	Wilks' Lambda	1.056	35.000	448.332	.385
	Hotelling's Trace	1.051	35.000	522.000	.391
	Roy's Largest Root	2.938	7.000	110.000	.007
الجنس * السنة	Pillai's Trace	1.574	5.000	108.000	.173
	Wilks' Lambda	1.574	5.000	108.000	.173
	Hotelling's Trace	1.574	5.000	108.000	.173
	Roy's Largest Root	1.574	5.000	108.000	.173
السنة * التخصص	Pillai's Trace	.871	20.000	444.000	.625
	Wilks' Lambda	.866	20.000	359.145	.631
	Hotelling's Trace	.861	20.000	426.000	.638
	Roy's Largest Root	2.094	5.000	111.000	.071
الجنس * التخصص	Pillai's Trace	1.258	10.000	218.000	.256
	Wilks' Lambda	1.262a	10.000	216.000	.254
	Hotelling's Trace	1.266	10.000	214.000	.251
	Roy's Largest Root	2.141	5.000	109.000	.066

يتضح من الجدول 6. أن الاختبارات الأربعة (بيلاي، ويلكس Wilks، هوتلنج Hotelling، روي Roy) دالة إحصائياً في حالة الجنس، ولم تكن دالة بالنسبة للسنة أو التخصص وأيضاً عند التفاعلات الثنائية والثلاثية بينها، ويبين الجدول 7 نتائج تحليل التباين متعدد للمتغيرات التابعة.

الجدول 7

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة عند دراسة تأثير الجنس والسنة الدراسية والتخصص الدراسي على الأبعاد المختلفة التي يضمها مقياس الخصائص السلوكية بالإضافة للدرجة (ن = 264)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدالة	مربع إيتا
الجنس	معرفي	8.680	1	8.680	5.861	.017	.004
	دافعي	59.121	1	59.121	.476	.492	.050
	وجداني	4.294	1	4.294	.598	.441	.005
	مجالات الأداء	150.698	1	150.698	1.895	.171	.017
	وسائط بيئية	3.031	1	3.031	.511	.476	.005
	درجة كلية	714.190	1	714.190	3.237	.540	.028
السنة	معرفي	191.885	3	63.962	3.506	.018	.086
	دافعي	52.109	3	17.370	1.722	.167	.044
	وجداني	27.836	3	9.279	1.292	.281	.033
	مجالات الأداء	323.451	3	107.817	1.356	.260	.035
	وسائط بيئية	17.366	3	5.789	.977	.406	.025
	درجة كلية	2184.575	3	728.192	3.300	.023	.081
التخصص	معرفي	72.201	2	36.101	1.979	.043	.034
	دافعي	.314	2	.157	.016	.985	.000
	وجداني	5.596	2	2.798	.390	.678	.007
	مجالات الأداء	42.708	2	21.354	.269	.765	.005
	وسائط بيئية	10.162	2	5.081	.857	.427	.015
	درجة كلية	266.929	2	133.465	.605	.548	.011
الجنس * السنة * التخصص	معرفي	890.664	1	890.664	2.006	.158	890.664
	دافعي	305.651	1	305.651	.934	.335	305.651
	وجداني	70.746	1	70.746	.825	.365	70.746
	مجالات الأداء	1.432	1	1.432	.002	.966	1.432
	وسائط بيئية	96.795	1	96.795	3.123	.079	96.795
	درجة كلية	4458.624	1	4458.624	.961	.328	4458.624
الجنس * السنة	معرفي	86.783	1	86.783	4.757	.031	.041
	دافعي	21.162	1	21.162	2.098	.150	.018
	وجداني	22.327	1	22.327	3.110	.081	.027
	مجالات الأداء	11.061	1	11.061	.139	.710	.001
	وسائط بيئية	16.502	1	16.502	2.785	.098	.024
	درجة كلية	375.489	1	375.489	1.702	.195	.015
السنة * التخصص	معرفي	171.460	4	42.865	2.350	.059	.077
	دافعي	47.277	4	11.819	1.172	.327	.040
	وجداني	10.495	4	2.624	.365	.833	.013

238.014	4	59.504	.748	.561	.026	مجالات الأداء
9.163	4	2.291	.387	.818	.014	وسائط بيئية
1241.497	4	310.374	1.407	.236	.048	درجة كلية
157.116	2	78.558	4.306	.016	.071	معرفي
10.024	2	5.012	.497	.610	.009	دافعي
15.920	2	7.960	1.109	.334	.019	وجداني
155.869	2	77.934	.980	.378	.017	الجنس * التخصص
3.946	2	1.973	.333	.718	.006	مجالات الأداء
699.495	2	349.748	1.585	.209	.028	وسائط بيئية
						درجة كلية
2043.159	112	18.242				معرفي
1129.835	112	10.088				دافعي
804.173	112	7.180				وجداني
8906.230	112	79.520				مجالات الأداء
663.738	112	5.926				وسائط بيئية
24713.132	112	220.653				درجة كلية
						Error

يلاحظ من الجدول 7:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس لصالح الإناث في البعد المعرفي والدرجة الكلية للمقياس، في حين لم تكن هناك فروقات بالنسبة لبقية الأبعاد.
- وجود فروق بالنسبة لمتغير السنة الدراسية في البعد المعرفي بالإضافة إلى الدرجة الكلية، وعند إجراء اختبار تحديد اتجاه الفروق (شيفيه) تبين أن الفروق كانت لصالح السنوات الأعلى، فعند المقارنة بين السنة الأولى والثانية مع الرابعة كانت الفروق لصالح الرابعة، وعند المقارنة بين الثالثة والرابعة كانت الفروق لصالح الرابعة.
- وجود فروق في متغير التخصص في البعد المعرفي فقط، وعند تحديد اتجاه الفروق (شيفيه) تبين أن الفروق كانت لصالح السنوات الأعلى، فعند المقارنة بين السنة الأولى والثانية مع الرابعة كانت الفروق لصالح الرابعة، وعند المقارنة بين الثالثة والرابعة كانت الفروق لصالح الرابعة.

جدول 8.

الجدول 8

يبين اختبار ليفين لتساوي الخطأ في العينات

Sig.	df2	df1	Levene Statistic	
.935	155	2	.068	البعد المعرفي
.180	163	2	1.731	البعد الدافعي
.553	168	2	.594	البعد الوجداني
.969	170	2	.032	بعد مجالات الأداء
.642	166	2	.444	بعد الوسائط
.963	169	2	.038	الدرجة الكلية

ويلاحظ من الجدول 8. أن جميع قيم الدلالة كانت أكبر من 0.05، مما يدل على تجانس العينات بالنسبة للمتغيرات

المختلفة في عينة البحث.

السؤال الثالث: ما القيمة التنبؤية لمقياس الخصائص السلوكية بمستوى التحصيل الدراسي للطلاب؟ وبمعنى آخر هل يمكن التنبؤ بمستوى تحصيل الطلاب الدراسي (متمثلاً بالمعدل التراكمي للطلاب) من خلال مقياس

الخصائص السلوكية؟ ولإجابة عن هذا السؤال تم حساب علاقة الانحدار، بين المعدل التراكمي للطلاب والطالبات، ونتائجهم في بعد الخصائص المعرفية في المقياس ويبين الجدول 9 نتائج الانحدار.

الجدول 9

نتائج معاملات الانحدار البعد المعرفي في مقياس الخصائص السلوكية وبين المعدل التراكمي للطلاب

Sig.	t	Standardized Coefficients	Unstandardized Coefficients		Model	
		Beta	Std. Error	B		
.000	11.875		34.262	406.861	(Constant)	1
.000	4.755	.378	8.417	40.025	معدل	

السلوكية، للحصول على درجة واحدة هي ما اتفق على درجتها في الموهبة.

- رُتبت درجات الموهوبين تنازلياً لتقسيمها إلى أربعيات. وأعتبر ذوو الأربعيات الأعلى هم الموهوبون (طالبات وطلاب)، وبلغ عددهم (69) طالبة وطالباً من الأقسام العلمية والأدبية كما في الجدول 10.

الجدول 10

يبين توزيع عينة الموهوبين تبعاً للتخصص الدراسي ونسبتهم للعدد الكلي

النسبة للعدد الكلي	عدد الموهوبين	عدد الموهوبات	التخصص
51.57%	12	18	التربية
20.13%	10	9	الآداب
28.30%	6	14	العلوم
100%	28	41	المجموع

الكلية للمقياس- عند ضرب الدرجة الكلية بـ 4، حيث إن درجة الموافقة الكلية أعطيت درجة 4- (184)، وكانت درجة القطع للبعد المعرفي (51)، ودرجة القطع للبعد الدافعي (23.8) ودرجة القطع للبعد الوجداني (13.6) ودرجة القطع لمجالات الأداء (57.8) ودرجة القطع لبعد الوسائط (10.2) كما يبينها الشكل 1.

السؤال الخامس: ما المعايير التي يمكن أن تفسر درجات الطلاب الخام على مقياس الخصائص السلوكية؟

يتبين من الجدول 9 وجود علاقة انحدار خطي بين المتغير المستقل وهو الخصائص السلوكية للطلاب، والمتغير التابع وهو المعدل التراكمي لهم، وهي ذات دلالة على مستوى 0.00. حيث تدل على أن شكل معادلة التنبؤ ستكون على النحو التالي: $Y = 406.861 + 40.025 X$ ، حيث: X: الخصائص السلوكية، وY: المعدل التراكمي للطلاب.

السؤال الرابع: ما درجة القطع والدرجات المعيارية التي تمكن من استخدام المقياس في الوسط الجامعي؟ تم اختيار الطلاب الموهوبين عن طريق الارباعيات بأسلوب العلامات المعيارية المركبة Composite Standard Age Score، ويعرف اختصاراً (SAS) وذلك على النحو التالي: - صُحح المقياس لكل أفراد العينة، وتم الحصول على الدرجات الخام وأستخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجات المعيارية (Z-SCORES) لكل طالب وطالبة .

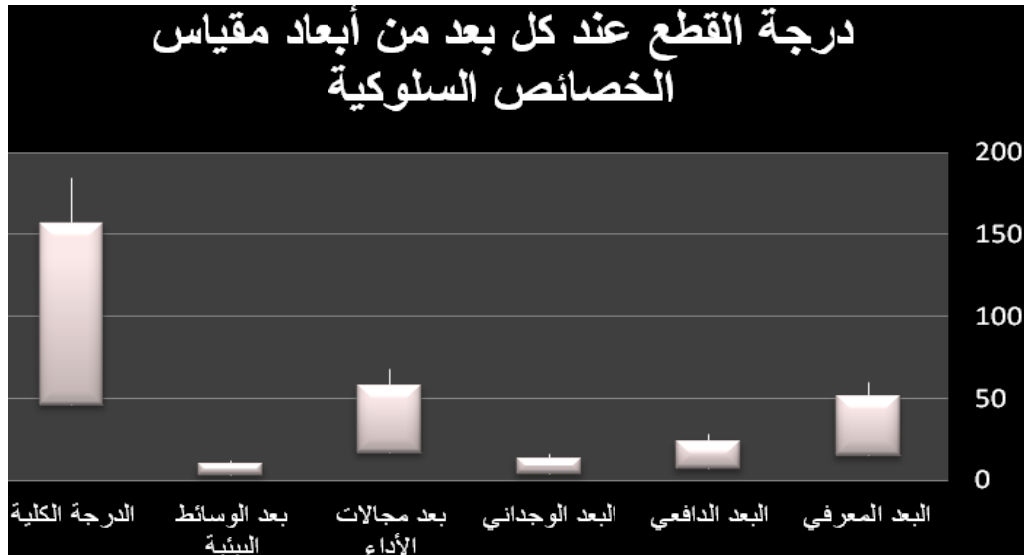
- حُولت الدرجات الزائدية (Z-SCORES) لكل طالبة وطالب إلى درجات معيارية SAS للتخلص من الكسور والإشارات السالبة، وذلك من خلال المعادلة التالية: $SAS = (Zscore * 16) + 100$.

وقد حُدِدت نسبة أعلى 15%، وكانت درجة القطع هي أول درجة بالأربعيات الأعلى، وكانت درجة القطع في مقياس الخصائص السلوكية (156.4) علماً بأن الدرجة - جُمِعت الدرجات المعيارية الصفية (SAS) التي تم الحصول عليها لكل طالبة في مقياس الخصائص

(PR) وإلى تساعيات (Stain nine) وتعرف اختصاراً بـ (S)،
بعد أن حولت الدرجات الخام لدرجات ذاتية (z- Score)،
كما في

الجدول 11.

حيث حُولت الدرجات الخام لعينة الدراسة إلى ما يقابلها
من درجات معيارية تفسر الدرجة الخام في ضوء وضع
الفرد النسبي في جماعته المعيارية، وحولت الدرجات الخام
لدرجات معيارية (Standard Age Score) وتعرف اختصاراً
(SAS) ورتب ميئينية (Percentile Rank) وتعرف اختصاراً



شكل 1. يبين درجة القطع عند كل بعد من أبعاد مقياس الخصائص السلوكية، بالإضافة للدرجة الكلية

الجدول 11

مستويات الدرجات المعيارية والرتب الميئينية والتساعيات التي تقابل الدرجات الخام في
مقياس الخصائص السلوكية

الدرجة الخام	الرتب الميئينية (PR)	الدرجات المعيارية (SAS)	التساعيات (S)	وصف المستوى
90 – 80	11.09 – 0.77	72.33 – 44.54	1	ضعيف جداً
100 – 91	20.22 – 11.10	85.76 – 79.86	2	
110 – 101	27.25 – 21.14	93.70 – 86.44	3	ضعيف
120 – 111	40.75 – 32.11	98.70 – 93.93	4	دون المتوسط
140 – 121	45.55 – 43.66	102.10 – 99.15	5	متوسط
160 – 141	55.73 – 51.55	107.78 – 102.33	6	
180 – 161	77.78 – 65.14	110.73 – 108	7	فوق المتوسط
190 – 181	88.22 – 78.03	120.03 – 110.95	8	مرتفع
199 – 191	100 – 90.77	145 – 120.71	9	مرتفع جداً

يلاحظ من جدول 11 أن الطلاب الذين تراوحت درجاتهم الخام بين 191-199، حصلوا على التسع 9،

الخصائص السلوكية تبعاً لنوع التخصص، وقد كانت الفروق لصالح الطلاب في تخصص التربية وعلم النفس مقارنة مع الآداب، ولصالح تخصص العلوم مقارنة مع الآداب، في حين لم تكن هناك فروقات في بقية الأبعاد، وهذا الأمر منطقي، وربما يعزى إلى أن الخصائص السلوكية المتميزة مثل تقبل التحدي والاستقلالية والمغامرة وحب العمل الجماعي تظهر عند الأفراد كأفراد، بغض النظر عن تخصصاتهم، فكل تخصص يتطلب من الطالب أو الطالبة للتميز به خصائص شخصية وعلمية واجتماعية... الخ ويتميز بها الموهوبون أكثر ممن سواهم، وهذا يتوافق مع دراسة (صوالحة والغبوشي، 2010) التي لم تُظهر فروقاً بين التخصصات في السمات الشخصية لطلبة جامعة عمان الأهلية. ويتفق أيضاً مع دراسة (حامد، 2003) التي اعتمدت مقياس الخصائص الشخصية أيضاً للكشف عن الفروق بين التخصصات بين طلاب جامعة النجاح الوطنية.

- تبين من النتائج قدرة المتغير المستقل (مقياس الخصائص السلوكية) على أن يكون متنبئاً جيداً بالتحصيل الدراسي للطلاب المتمثل بمعدهم التراكمي، وذلك يتوافق مع دراسة (الزيات، 2001) التي دعم فيها فكرة أن الخصائص السلوكية يمكن أن تلعب دوراً هاماً كمنبئ في اكتشاف الموهوبين، وبين فيها أن القيمة التنبؤية لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين بالتحصيل الدراسي أكبر من القيمة التنبؤية لاختبار الذكاء، ويتوافق أيضاً مع دراسة (السيد، 2003) التي بين فيها أن التحصيل الدراسي هو المحك الأكثر استخداماً للكشف عن الموهوبين في مرحلة الجامعة، ويتوافق أيضاً مع دراسة (جبار، 2008) التي أشارت إلى قدرة السمات الشخصية لطلاب الجامعة الأردنية في التنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي، ويتفق مع الدراسة التي أجراها (Diseth, 2002) والتي تحرى من خلالها العلاقة بين السمات الشخصية والأداء الأكاديمي للطلاب في جامعة برجن Bergan والتي بينت أن تلك السمات كانت متنبئاً جيداً للأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب. ويتفق أيضاً مع دراسة (Premuzic & Furnham, 2003) التي سعت لمعرفة المدى الذي يمكن أن تتنبأ به السمات الشخصية بالتحصيل الأكاديمي.

ورتبة مئينية تتراوح بين 90-100، يمكن اعتبارهم طلاباً موهوبين على مقياس الخصائص السلوكية.

المناقشة الإجمالية لنتائج الدراسة

- بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في البعد المعرفي، بالإضافة إلى الدرجة الكلية لمقياس الخصائص السلوكية لصالح الطالبات، حيث تهتم الطالبات بالتفاصيل الدقيقة، ولديهن استفسارات حول لماذا وكيف وماذا، ويظهرن اقبالاً على التعلم وتطوير المعارف والمهارات مقارنة بالطلاب، وفق ما يراه الباحثان من خلال احتكاكهما بهن، وقد بين جنسن (Jensen, 1998) أن الإناث أفضل من الذكور في الاستدلال اللفظي (Kosslyn & Rosenberg, 2014, p.245)، وتتوافق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (صوالحة والغبوشي، 2010) التي بينت وجود فروق في السمات الشخصية المعرفية لصالح الإناث، في حين لم تكن هناك فروق في بقية الأبعاد، وقد يعود السبب إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الخصائص السلوكية، وقد يعود السبب إلى أن الطالبات أكثر عدداً، كما أن المجتمع المدرس هو مجتمع الجامعة ويتعرض كلا الجنسين فيه للمؤثرات العلمية والبيئية ذاتها تقريباً، وبالتالي تتساوى لديهم الفرص في التعبير عن دافعيتهن وحبهم للاستقلالية، وإقبالهم على التعلم الذاتي وحب البحث العلمي وغيرها من السمات والخصائص التي يتضمنها المقياس، التي يشجعها التعلم الجامعي الحديث عند كلا الطرفين بشكل متساوٍ، وهذا يتوافق مع دراسة (خماش، 2007) التي لم تظهر فيها أية فروق تعزى لمتغير الجنس في أبعاد الشخصية كما يقيسها مقياس سمات الشخصية بين طلبة الدبلوم بجامعة غزة، ودراسة (المخلافي، 2010) التي بينت أيضاً عدم وجود فروق في السمات الشخصية لطلاب جامعة صنعاء. وبينت نتائج الدراسة أيضاً أن هناك فروقاً دالة بالنسبة لمتغير المستويات الدراسية، حيث أظهر الطلاب في السنة الرابعة تفوقاً في الخصائص السلوكية المعرفية والكلية مقارنة مع بقية السنوات، وهذا أمر منطقي وطبيعي هنا، وربما يعود السبب إلى تأثير فترة البقاء بالجامعة على نمو الخصائص السلوكية لدى مجتمع الطلاب.

- وكانت هناك فروق في ضوء التخصص الدراسي، في البعد المعرفي فقط حيث لم تكن هناك فروق في

توصيات الدراسة

توصي الدراسة باعتماد مقياس الخصائص السلوكية في الكشف عن الموهوبين في المرحلة الجامعية، من قبل المهتمين والقائمين على العملية التعليمية والتربوية عموماً، وقد كشفت الدراسة أن نسبة تزيد على 15% من الطلاب والطالبات تتوافر لديهم خصائص سلوكية تؤهلهم ليكونوا موهوبين، وهذه الفئة تعتبر طاقة مهددة، يعد الاهتمام بها

ورعايتها واجباً وطنياً، فهم في مرحلة الإنتاج والعطاء. وبينت الدراسة أيضاً أن مقياس الخصائص السلوكية كأداة استطاع التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب، الأمر الذي يساعد القائمين على العملية التربوية في التنبؤ بتحصيل الطلاب من خلال خصائصهم السلوكية. ويوصي الباحثان أخيراً بإجراء دراسات لاحقة تفيد بتقنين المقياس على المرحلة الثانوية والمتوسطة.

المراجع

References

- "دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من عام 1990-2002"، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد 30، ص ص 31-73.
- شنيكات، فريال عبد الهادي. (2010) بناء مقياس للكشف عن أطفال الروضة الموهوبين والتحقق من فاعليته على عينة أردنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- عبود، يسرى وآخرون. (2013) تقنين وتطوير بطارية للكشف عن الموهوبين في الرياضيات في رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي في محافظة الأحساء، مجلة كلية جامعة الفيوم، العدد (13).
- عثمان، فروق السيد. (1990) قائمة السمات الشخصية الناقدة، مجلة علم النفس العدد (23).
- عطا الله، صلاح الدين فرح. (2006) الكشف عن الموهوبين بالسودان في ضوء دليل أساليب الكشف عن الموهوبين للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) دلالات الصدق والثبات والمعايير المحلية، المجلة العربية للتربية العدد (26)، ص ص 71-101.
- عطيات، مظهر؛ وعما محمد السلامة. (2009) تطوير مقياس لتقدير السمات السلوكية للأطفال الموهوبين في مرحلة الروضة، مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات، مج 24، عدد (5)، ص ص 41-76.
- علام، صلاح الدين محمود. (2000) القياس والتقويم التربوي والنفسى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- القرطبي، عبد المطلب أمين. (2005) الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- قطناني، محمد حسين؛ وهشام يعقوب مزريق. (2012) تربية الموهوبين وتنميتهم. دار المسيرة، عمان.
- مخائيل، امطانيوس. (2006) التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، منشورات جامعة دمشق.
- المخلافي، عبد الحكيم. (2010) فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة صنعاء، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26.
- Baska, V.T. (2007). Alternative assessments with gifted and talented students. Waco, TX: Prufrock Press.
- Clark, B. (1992). Growing up gifted (4th ed) Columbus. OH: Merrill.
- Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of Research on Giftedness and Gifted Education: A Survey
- بركات، زياد أمين. (1998) دراسة في سيكولوجية الشخصية وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بالطالب، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، جامعة الأزهر: القاهرة، العدد 55، ص ص 11-77.
- جبارة، كوثر (2008). بناء مقياس للشخصية متعدد الأبعاد والتحقق من فاعليته في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في كليات الطب والهندسة والحقوق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الجيمان، عبدالله؛ وأسامة عبد المجيد. (2008) إعداد وتقنين قائمة الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين السعوديين من 3-6 سنوات، الجمعية السعودية للعلوم النفسية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- حامد، سامر. (2003) السمات الشخصية - العقلية لدى طلاب جامعة النجاح الوطنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، رسالة جامعية غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- خماش، أحمد سليمان. (2007) دراسة لأبعاد شخصية طلبة الدبلوم المهني في قطاع غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الدهام، مشاري. (2013) تطوير وبناء مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك فيصل.
- الروسان، فاروق. (2006) أساليب التعرف والكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، جدة، المملكة العربية السعودية ص ص 117-143.
- الزغبى، محمد سيد. (2002) مقدمة في التربية الخاصة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الزيات، فتحي. (2001) القيمة التنبؤية لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية واختبارات الذكاء في الكشف عن المتفوقين عقلياً، في سلسلة علم النفس المعرفي (5)، دراسات وبحوث، القاهرة، دار النشر للجامعات، ص ص 507-565.
- سرور، ناديا هائل. (2003) مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، ط3، دار الفكر، عمان، الأردن.
- السيد أبو هاشم. (2003) محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين

- Reflection Through Writing Students' Use of Electronic Portfolio. *International Journal of Portfolio*. 1 (1), 49-60.
- Johnson, S. K. (2004). Identifying Gifted Student: A Practical Guide, Prufrock Press inc.
- Kingore, B. (2001). *The Kingore observation inventory* (2nd ed.). Austin, TX: Professional Associates Publishing.
- Kosslyn, S. & Rosenberg, R. (2014). Introducing psychology: Brain, Person, Group, Fourth Edition, Person inc.
- Kranz, B. (1981). *Kranz Talent Identification Instrument*. Moorhead, MN :Morehead State College.
- Lautrey, J. (2004). Hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème. *Psychologie française*. 49, 219-232.
- McCarney, S. B. & Arthaud, T. J. (2009). *Gifted evaluation scale*: Third Edition (GES-3). HAWTHORNE.
- Premuzic, T.C. and Furnham, A. (2003). Personality Traits and Academic Examination, *European Journal of Personality*. 237-250.
- Pfeiffer, S. I. & Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scales-School Form: An Analysis of the Standardization Sample Based on Age, Gender, Race, and Diagnostic Efficiency. *Gifted Child Quarterly*. 51 (1), 39-50.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent*, Elmsford, NY, US: Pergamon Press.
- Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and Reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Abilities Studies*. 11, 113-136.
- of Empirical Studies Published During 1998 -2010 (April). *Gifted Child Quarterly*. 55 (2), 126-138.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*. 17, 143-155.
- Feldhusen, J. F., Hoover, S. M., & Sayler, M. F. (1989). *Identification of gifted students at the secondary level*. Monroe, NY: Trillium Press.
- Frasier, M. M., & Passow, A. H. (1994). *Toward a new paradigm for identifying talent potential* (Research Monograph RM94112). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent development and excellence*. 3 (1), 3-22. [Special issue available online from IRATDE with 32 peer comments and a rejoinder.]
- Gilliam, J. E., Carpenter, B. O., & Christensen, J. R. (1996). *Gifted and Talented Evaluation Scales*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Gardner, H. (2006). Multiple intelligence new horizons, Basic books inc.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2008). The Munich High Ability Test Battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science Quarterly*. 50 (2), 173-188.
- Heller, K. A., & Schofield, N. J. (2000). International trends and topics of research on giftedness and talent. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik, (Eds.). *International Handbook of Giftedness and talent*, Elmsford, NY, US : Pergamon Press.
- Jenson, J. (2011). Promoting Self-regulation and Critical

Building and Validating the Behavioral Characteristics Scale for Identifying the Gifted Students at King Faisal University

Yousra Zaki Abboud¹, Saleem Ahmed Al-Masmoudi²

1. Assistant Professor in Measurement and Evaluation, King Faisal University, Hofuf, Saudi Arabia.

2. Assistant Professor in Cognitive Psychology, Tunis University, Tunis

Abstract

Contemporary researchers concluded that it has become necessary for the giftedness identifying approach to be a multidimensional and a multimethod approach to allow making out most of the different areas of giftedness in individual. Accordingly, other criteria are proposed for gifted students identification and selection such as innovation tests, behavioral assessment tests, school achievement tests, estimates of teachers, parents and peers, and inventories of personality traits. In this context, there is a scientific consensus that behavioral characteristics inventories create compatibility between cognitive dimension tests and behavior observations. Based on the above, the current study matches modern trends, by conceiving a behavioral characteristics test and putting it in a comprehensive multi-criteria system which is consistent with modern theories in gifted identification in undergraduates. This enables us to take care of gifted students, make right decisions, and build adapted enrichment programs. The present work presents the psychometric characteristics of the scale. The proposed test "AIBC-for-GSI" is composed of five dimensions, which can serve as interdependent subtests: cognitive dimension, emotional dimension, al dimension, field dimension, environmental dimension. Results showed that the scale is good enough to be used as a gifted identification tool, and that its predictive value is high for academic achievement. Results also allowed to analyze the relationships between several variables such as gender, specialty, and academic level. Finally, we propose some recommendations to enhance gifted identification system and process.

Keywords: Behavioral Characteristics Scale, Gifted Identification, Intelligence, Cognition, Emotion, Motivation, Giftedness.

تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن للفئة العمرية من (8-18) سنة على طلبة التعليم العام في محافظات غزة

عطاف محمود أبو غالي ونظمي عودة أبو مصطفى¹

1. جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

قُبِل بتاريخ: 2014/6/24

عُدل بتاريخ: 2014/6/22

استُلم بتاريخ: 2013/11/17

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن - للفئة العمرية من 8-18 سنة في البيئة الفلسطينية لتوفير أداة مقننة لقياس الذكاء لتكون صالحة للتطبيق. وقد تكونت عينة الدراسة من (3495) طالباً وطالبة منهم (1678)، من الذكور و(1817) من الإناث الملتحقين بمدارس التعليم العام الحكومية في محافظات غزة. وتم استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة للتعرف على الخصائص السيكومترية، واستخراج المعايير الفلسطينية للاختبار. وقد أظهرت النتائج أن اختبار (رافن) يتمتع بمؤشرات عالية من الصدق والثبات، كما بينت النتائج أن متوسط الأداء على اختبار (رافن) يزداد مع التقدم بالمر، وأنه لا توجد فروق بين الجنسين في الأداء على الاختبار، وأن درجات أفراد العينة على الاختبار تميل إلى التوزيع الطبيعي (الاعتدالي)، كما اتضح أن الرتب المئينية أنسب المعايير لتفسير الدرجات الخام للاختبار.

الكلمات المفتاحية: تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن، مدارس التعليم العام، محافظات غزة.

المقدمة

في وقت واحد؛ مما يوفر الجهد والكلفة (علام، 2006). ومن اختبارات الذكاء الجماعية غير اللفظية التي انتشرت استخدامها على نطاق واسع في العالم اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة المستوى العادي لقياس الذكاء (Van der Ven & Ellis, 2000; Raven, Raven & Court, 1998). وقد أعد (رافن Raven) النسخة الأولى عام (1938)، والنسخة المنقحة عام (1956) وظهر منها ثلاثة إصدارات هي: اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المستوى العادي، والملون، والمتقدم (Brouwers, Van de Vijver & Van Hemert, 2009; Mackintosh & Bennett, 2005). ولهذه الاختبارات قيمة كبيرة وتطبيقات عملية كمؤشر للذكاء، ومناسبتها للاستخدام في المجالات التربوية، والمهنية، والإكلينيكية، والأوساط العلمية (Kunda, McGregor & Goel, 2009).

ويتألف الاختبار من (60) بنداً تنوزع على خمس مجموعات هي: (أ، ب، ج، د، هـ)، حيث تحتوي كل مجموعة على (12) مفردة (Rushton, Skuy & Fridjhon, 2002) وهو اختبار يقيس الذكاء العام الذي يتكون من

تعد ظاهرة الفروق الفردية حقيقة أوجدها الله في خلقه، فالأفراد مختلفون فيما بينهم في النواحي الجسمية، والعقلية، والشخصية كافة. ويمثل الذكاء أهم مجالات الفروق الفردية التي حظيت باهتمام الباحثين والعلماء منذ القرن التاسع عشر على يد (جالتون) لكونه من المتغيرات الهامة التي تميز الإنسان عن سائر الكائنات الحية، وتميز بين البشر، كما أنه يعد الركيزة الأساسية الهامة في تحديد المستويات العقلية، والأدائية للأفراد في حاضرهم ومستقبلهم.

وتنقسم اختبارات الذكاء إلى اختبارات فردية (Individual Test)، يقوم أخصائي نفسي بتطبيقها على فرد واحد، ويقوم الأخصائي بتقديم المهام التي يشتمل عليها الاختبار للفرد المختبر شفوياً وجهاً لوجه، ويستجيب الفرد بالإشارة إلى مثير معين. أما الاختبارات الجماعية (Group Test) فتشتمل عادة على مفردات تتطلب إجابته الورقة والقلم؛ لذلك يمكن تطبيقها على مجموعة كبيرة من الأفراد

(Comsa, Rusu & Balazsi, 2005) بتقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعدل على البيئة الرومانية. وتكمن أهمية اختبارات الذكاء في التعرف على الفروق الفردية، لتزويد صانعي القرار، والقائمين على العملية التربوية بالمعلومات الدقيقة لأغراض التشخيص، والتقييم للطلاب في المراحل الدراسية من الابتدائية حتى التعليم الجامعي. وعلى الرغم من نشاط حركة القياس والتقنين عربياً وعالمياً، والانتباه لها مبكراً في تلك الدول؛ إلا أن البيئة الفلسطينية تفتقر إلى تقنين اختبارات الذكاء؛ لذا ارتأى الباحثان تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لتلبية احتياجات الاختصاصيين في المجالات المختلفة. ولا شك في أن تقنين اختبار (رافن) للذكاء في المجتمع الفلسطيني سيكون له فوائد جمة، خاصة أنه يتصف بالتححرر من أثر الثقافة؛ لاعتماده على الأشكال الهندسية المجردة، وقدرته على قياس الذكاء العام، ويغطي مجالاً واسعاً للقدرات العقلية، وملاءمته للأعمار المختلفة، وإمكانية تطبيقه على المفحوصين بطريقة فردية أو جماعية، ووضوح تعليماته، وصلاحيته لتشخيص حالات الضعف العقلي، والتفوق العقلي، ونجاح تجربة تقنيته في كثير من الدول العربية. واهتم الباحثون بتقنين اختبار رافن حيث قام إيجاز وكازمي ونازير (Ijaz, Kazmi & Nazir, 2013) بدراسة هدفت إلى استكشاف الفروق الثقافية في الذكاء باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المستوى العادي لرافن. وشملت عينة الدراسة (440) طالباً من طلاب المدارس، منهم (220) من طلاب المناطق الحضرية، و(220) من طلاب المدارس الريفية تتراوح أعمارهم بين (12 - 15) سنة في منطقة أبوت باكستان. وأشارت النتائج إلى أن طلاب المدارس في المناطق الحضرية أفضل من المدارس الريفية، وأن الطالبات لديهن مستوى عال من الذكاء غير اللفظي بالمقارنة مع الطلاب الذكور. وفي ليبيا قام الشحومي (Al-Shahomee, 2012) بتقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على (600) من الراشدين. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة في الذكاء بين العينة الحضرية والريفية، لصالح الحضرية بفارق يعادل ثلاث نقاط من الذكاء، ووجود فروق بين العينة الكلية والريفية وليس الحضرية بين الذكور والإناث، حيث سجل الذكور درجات أعلى من الإناث بما يعادل (4.8) نقاط من الذكاء. كما أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً في الذكاء بين مستويات التعليم الجامعي والأقل من الجامعي، لصالح الجامعي بفارق

مصفوفة من الأشكال الهندسية تتطلب تكملة نمط أو مساحة ناقصة (Kunda, McGregor & Goel, 2009)، وتعتمد المصفوفات على قدرة الفرد على التوصل إلى القاعدة التي يمكن أن تحدد الخصائص المميزة للشكل الذي يجب أن يلائم الفراغ الناقص، حيث يكمل النمط المنطقي للمصفوفة كلها. ويتم اختيار الشكل الصحيح من بين ستة أو ثمانية تقدم أسفل المصفوفة، وتسمى البدائل غير الصحيحة في الاختبارات ذات الاختيار متعدد المشتتات (الغماري، 2010)، أي أن الاختبار الذي صممه (رافن Raven) في إنجلترا غير لفظي، ويختلف عن الاختبارات السابقة حيث إنه يتكون من صورة واحدة فقط تتضمن (60) بنداً تصلح لمستويات عمرية مختلفة (فرج، 1989). وقد تأثر رافن بنظرية (سيبرمان) ذات العاملين في الذكاء والتي يقيس مكون القدرة الاستنباطية (Educative ability)، وهي عبارة عن استنباط العلاقات. والقدرة الإنتاجية أو الاستدعائية (Reproductive ability) وهو القدرة على الاستدلال وحل المشكلات التي تتطلب توليد معلومات جديدة (Raven, 2000)، وهو من الاختبارات الرائدة في مجال التفكير المجرد أو القدرة غير اللفظية، ويعتبر الأفضل على نطاق واسع لقياس العامل العام للذكاء (Court, 1983; Lynn, 2002)، ويعد الاختبار من أشهر الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة، وأكثرها انتشاراً (Prabhakaran, Smith, Desmond, Glover, & Gabrieli, 1997)، حيث استخدم على نطاق واسع ومثير للاهتمام في البلدان المختلفة، وفترات زمنية طويلة لأكثر من ستين عاماً (Brouwers, Van de Vijver & Van Hemert, 2009). وقد بُدلت الجهود لبناء وتقنين الاختبارات من أجل توفير الاختبارات والمقاييس لاستخدامها في الخدمات النفسية والتربوية، حيث قام أبو حطب (1979) بتقنين الاختبار على البيئة السعودية، وآل ثاني (2001) على البيئة القطرية، والخطيب والمتوكل (2001) على البيئة السودانية، والمجالي (2005) على البيئة الأردنية، وفي الكويت قام عبد الخالق ورافن (Abdel-Khalek & Raven, 2006) بتقنيته على الطلبة الكويتيين، وفي البيئة السعودية قام بتقنيته العطوي (2006). أما عالمياً فقد تم تقنيته في معظم الدول، حيث قام راشتون وسكاي (Rushton & skuy, 2000) بقياس أداء الطلبة في جنوب أفريقيا على اختبار المصفوفات المتتابعة العادي، كما قام كل من دوبرين، رافن، كومسا، روشيو، وبالا زسي (Dobrean, Raven, 2006)

فرعية بصدق الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية لمجموعتها الفرعية، ومع الدرجة الكلية للاختبار الكلي. كما كشفت عن تمتع جميع مجموعات الاختبار بصدق الاتساق الداخلي مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاختبار، كما حقق الاختبار صدق المقارنة الطرفية، كما تدرجت مجموعات الاختبار في الصعوبة، كما بين التحليل العاملي أن مجموعات الاختبار الخمس تكون عاملاً واحداً فقط هو القدرة العقلية العامة. كما تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقة (كرونباخ ألفا)، وطريقة التجزئة النصفية، وبينت النتائج أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الثبات. وفي ليبيا أجرى الغماري (2010) دراسة لمعرفة صلاحية اختبار المصفوفات المتتابعة العادي للاستخدام مع الفئة العمرية (38-50) بمنطقة الجبل الأخضر. وطبق الاختبار على عينة مكونة من (520) مفحوصاً منهم (260) من الذكور، و(260) من الإناث، تم اختيارها بالطريقة الطبقيّة العشوائية. وقد بينت النتائج تمتع الاختبار بدرجة جيدة من الثبات، حيث تراوحت قيم معاملات كرونباخ ألفا لمجموعات الاختبار بين (0.801) مع عينة الذكور في عمر (41) سنة إلى (0.957) مع عينة الذكور لعمر (48) سنة، كما بينت نتائج التحليل العاملي أن مجموعات الاختبار الخمس تكون عاملاً واحداً فقط، وهو القدرة العقلية العامة، كما أوضحت النتائج تمتع الاختبار بصدق البناء (الاتساق الداخلي) لكل مجموعة فرعية مع الدرجة الكلية للاختبار، وعن تمتع هذه المجموعات، والدرجة الكلية بصدق التكوين الفرضي، وذلك باختبار متغير المستوى التعليمي كمحك خارجي، وكذلك كانت معاملات الصدق الذاتي قيماً كبيرة ومرفعة، تشير بقوة إلى الصدق الذاتي لدرجات مجموعات الاختبار، والدرجة الكلية. وفي الأردن قام الزغيلات (2009) بتقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن -المستوى العادي- لطلبة الجامعات الأردنية، حيث تم تطبيق هذا الاختبار على عينة بلغت (1066) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة المسجلين في الفصل الدراسي الثاني (2007-2008). وأشارت النتائج إلى تمتع الاختبار بمؤشرات عالية من الصدق والثبات تسمح باستخدامه على طلبة الجامعات الأردنية. كما أشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود مكون رئيسي واحد (عامل عام G) يقيسه الاختبار، وفسّر ما نسبته (56.50%) من تباين أداء المفحوصين على الاختبار. كما أشارت نتائج تحليل التباين

(5.5) نقاط من الذكاء، وأن نتائج التحليل العاملي تشير إلى وجود دليل على أربعة عوامل، وأن هناك عاملاً عاماً على درجة عالية من التشبع، حيث بلغت نسبة التباين 58.7%. أما في السودان فقد أجرى عطا الله (2012) دراسة هدفت إلى تطوير نسخة لاختبار المصفوفات المتتابعة (لرافن SPM) في ضوء نموذج (راش RM) واستخراج المعايير التي تفسر قدرة الفرد على الاختبار من خلال إعادة ضبطه، وتقنيته، وطبقت الدراسة على عيّنتين الأولى: عينة إعادة الضبط، وتكونت من (1200) من الذكور والإناث في مدينة الخرطوم تتراوح أعمارهم ما بين (6-25) عاماً. أما العينة الثانية فكانت عينة إعادة التقنين، حيث بلغت (400) فرداً، وقد أظهرت النتائج أنه تم حذف (8) بنود من اختبار المصفوفات، وبقي (52) بنوداً؛ لأنها لم تتناسب مع نموذج (راش)، وأن الدراسة طورت معايير جديدة لتفسير قدرات الأفراد على الاختبار. كما أجرى الخليفة ومحمد وحسين (2011) دراسة تهدف إلى فحص معدل الأداء في اختبار الذكاء وسط طلاب جامعة الإمام المهدي، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (أمم) لعينة عشوائية طبقية قدرها (485) طالباً من جامعة الإمام المهدي ممن تتراوح أعمارهم في غالبيتها بين (16-26) سنة. وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب الطب في الأداء مقارنة بكلية الهندسة، والآداب. كما أظهرت النتائج أن معدل الأداء في ولاية النيل الأبيض بالمعياري المحلي حوالي (96.8)، بينما كان معدل الأداء في جامعة الإمام المهدي (95.8) بفارق درجة واحدة. كذلك أظهرت النتائج أن الأداء في جامعة الخرطوم لمعيار جريننتش حوالي (91.8)، بينما كان معدل الأداء وسط طلاب جامعة الإمام (79.4) بفارق (12.4) درجة. وبينت النتائج عموماً انخفاضاً في متوسط الأداء في اختبار وسط جامعة الإمام المهدي مقارنة بالمعدلات الإقليمية على المستوى العربي والإفريقي والعالمي.

وهدف دراسة عطا الله (2010) إلى معرفة صدق وثبات اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي في السودان واستخراج معايير المئينية، وقد طبق الاختبار على عينة مكونة من (393) طالباً وطالبة يشكلون (29.4%) من مجتمع البحث الذي يتكون من (1335) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من أقسام الكلية المختلفة. وأظهرت النتائج تمتع الغالبية العظمى من بنود كل مجموعة

الثاني إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) للنوع الاجتماعي والكلية والتفاعل بينهما في الدرجة الكلية على الاختبار، وبناء على ذلك فقد تم اشتقاق العلامة المعيارية المقابلة لكل علامة خام، بحيث تم حساب الرتب المئينية، ومعاملات الذكاء (IQ) المقابلة لكل علامة خام.

كما قام عبد القادر (2009) بتقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن SPM على البيئة الليبية. وقد تم اختبار عينة بلغت (2600) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين (8-21) سنة، منهم (1800) من طلاب المدارس، و(800) من جامعة (عمر المختار)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاختبار يتمتع بالموثوقية والصلاحية وأنه مناسب لقياس القدرة العقلية للطلاب الليبيين. وأن متوسط معدل الذكاء للفئات العمرية الليبية (8-21 سنة) (81)، وأن نتيجة IQ في ليبيا مماثلة لتلك التي في البلدان النامية وأقل من البلدان المتقدمة. وأن هناك ارتباطاً دالاً بين أدائهم على الاختبار والإنجاز الأكاديمي، حيث كانت متغيرات العمر والتحصيل تنبئ عن نتائج الأداء، بينما لم تكن تنبئ بشكل كبير في متغيرات الجنس، والمنطقة.

وفي جمهورية صربيا قام روشتون وكفورفيك (Rushton & Čvorović, 2009) بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على (608) ممن تتراوح أعمارهم بين (17-65) عاماً منهم (418) من الذكور، و(190) من الإناث، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المسلمين والمسيحيين وبين الذكور والإناث.

وفي سوريا قامت الساحلي (2008) بدراسة للتأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لذوي الاحتياجات الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (1597) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (10-14) سنة، موزعة على عينة العاديين، والمتفوقين، والصم، والمعاقين جسدياً، وقد أظهرت النتائج أن الاختبار بشكل عام يندرج من الأسهل إلى الأصعب لدى العينات الأربع، كما أشارت نتائج الدراسة إلى الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للاختبار وأن أغلب معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً وأكثرها وقع فوق (0.30)، وأن معامل كرونباخ ألفا قد بلغ للعينة الكلية (0.894). كما تم استخراج معايير مئينات كل نصف سنة من الأعمار تقابل المئينات: (5-10-25-50-75-90-95)، لكل فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد أظهرت النتائج صلاحية هذا الاختبار مبدئياً للاستخدام مع الأفراد

ذوي الاحتياجات الخاصة في القطر السوري.

وفي البيئة العمانية قام يحيى وإبراهيم وجمال (2007) بتقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الذي وضعه رافن وتطوير صورة عُمانية منه للأعمار من (9) سنوات أي ما يعادل الصف الثالث الابتدائي، وحتى (22) سنة تقريباً، وذلك في سلطنة عُمان، والتعرف على الخصائص السيكومترية لتلك الصورة من الاختبار وتقنيها على مجتمع سلطنة عمان، وبالتالي استخراج المعايير العمانية لهذه الفئات العمرية. ولقد أوضحت النتائج ارتفاع معاملات الثبات التي تم التوصل إليها بطريقة كرونباخ ألفا، وقد اتضح أن معامل كرونباخ ألفا للاختبار بلغ (0.95) على مستوى العينة الكلية، وأن معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق تراوحت بين (0.39 - 0.84) بالنسبة للذكور، و(0.37 - 0.90) بالنسبة للإناث، كذلك تم التأكد من صدق الاختبار من خلال الصدق المرتبط بالمحكات سواء بمحك التحصيل الدراسي، أو بمحك اختبار الذكاء اللغوي، الذي تبين معاملات الصدق التلازمي بين اختبار المصفوفات المتتابعة مع اختبار الذكاء اللغوي تراوحت بين (0.27 - 0.56) كما استخدم الصدق التمييزي من خلال محكين للتمييز، أولهما: محك تمايز العمر، حيث اتضح أن الاختبار استطاع التمييز بين الفئات العمرية المختلفة، حيث اتضح وجود فروق دالة بين الفئات العمرية الأكبر سناً. وثانيهما: محك التمييز بين الجنسين، حيث اتضح وجود فروق دالة بين الجنسين. وفيما يختص بمعايير تقنين الاختبار على العينات العمانية، تم استخراج معاملات الذكاء الانحرافية، والرتب المئينية.

وقام المتوكل وعطا الله وحسيب ومحمد وحسن (2007) بدراسة هدفت لمعرفة صلاحية اختبار المصفوفات المتتابعة العادي للاستخدام مع أطفال الفئة العمرية (8 - 12) عاماً بمدارس المرحلة الأساسية بمدينة كوستي، طبق الاختبار على عينة مكونة من (440) مفحوصاً (218) تلميذاً، 222 تلميذة)، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية. وبينت النتائج تمتع الغالبية العظمى من بنود كل مجموعة فرعية بصدق الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية لمجموعتها الفرعية، ومع الدرجة الكلية للاختبار الكلي. كما كشفت عن تمتع جميع مجموعات الاختبار بصدق الاتساق الداخلي مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاختبار، وعن تمتع هذه المجموعات والدرجة الكلية للاختبار بصدق تمايز العمر، كما بين التحليل العاملي أن مجموعات الاختبار الخمس

3- ما معايير الأداء على اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن عند تطبيقه على طلبة التعليم العام من (8-18) سنة في محافظات غزة ؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- 1- تحديد الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن على الطلبة الفلسطينيين من (8-18) سنة في مدارس التعليم العام بمحافظات غزة.
- 2- إعداد جدول معايير للاختبار يمكن في ضوءها تفسير الدرجة الخام التي يحصل عليها الطلبة الفلسطينيون من (8-18) سنة في مدارس التعليم العام بمحافظات غزة.

أهمية الدراسة

تعد اختبارات رافن من الاختبارات الجمعية (غير اللفظية) التي أثبتت قدرتها على قياس القدرة العقلية العامة؛ لذا جاءت الدراسة الحالية لإلقاء الضوء على مدى توافر دلالات الصدق والثبات لاختبار رافن للمصفوفات المتتابعة في مدارس التعليم العام في محافظات غزة؛ كضرورة ملحة لصانعي القرار في كافة المجالات التي تعني بالإنسان. إن نتائج الطلبة على هذه الاختبارات تعد مؤشراً على قدرتهم العقلية؛ لذا فإن توفير هذه المعايير يساعد الأخصائيين النفسيين والتربويين وواضعي المناهج وصانعي القرار على اتخاذ القرارات لأغراض الانتقاء، أو التصنيف، أو التشخيص؛ ليتسنى توجيه الطلبة إلى برامج التعليم التي تتلاءم مع قدراتهم العقلية، لاسيما أن الدراسة تناولت مدى واسعاً لفئات عمرية تمتد من (8-18) سنة، أي جميع طلبة مدارس التعليم العام بمحافظات غزة.

مصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة على المصطلحات التالية:

تقنين Standardization

التقنين هو التوحيد والتحديد. فالاختبار المقنن هو الذي توحدت أسئلته وتعليماته، وطريقة إجرائه، ومكان إجرائه، والزمن اللازم لإجرائه، وطريقة تصحيحه. كما تشمل عملية تقنين الاختبار فوق ذلك التأكد من أنه اختبار ثابت وصادق، وتحديد معايير له لمعرفة دلالة الدرجة التي يحصل عليها المفحوص (راجح، 1977).

تكون عاملاً واحداً فقط هو القدرة العقلية العامة. كما تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقة تحليل التباين (معادلة لكرونباخ ألفا) لكل من البنين والبنات كل على حده وللمجموعة الكلية. وبينت النتائج تمتع الاختبار بدرجة جيدة من الثبات حيث تراوحت قيم معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لمجموعات الاختبار بين (0.64) و (0.85)، بينما تراوحت قيم معاملات (كرونباخ ألفا) للدرجة الكلية بين (0.92) و (0.94). وعند استخدام طريقة التجزئة النصفية لإيجاد ثبات الدرجة الكلية للاختبار تبعاً للأعمار الزمنية المختلفة لكل من التلاميذ والتلميذات، بينت النتائج أن قيم معاملات الثبات تتراوح بين (0.75 . 0.89) عند استخدام معادلة (سبيرمان وبراون)، وبين (0.69 . 0.89) عند استخدام معادلة (جتمان).

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت تقنين اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة المستوى العادي في العديد من الدول العربية والأجنبية، اتضح أنها تشابهت في طرق التحقق من الخصائص السيكومترية: (الصدق والثبات)، حيث استخدمت الصدق العاملي، وصدق المحك، ومعامل كرونباخ ألفا، وإعادة التطبيق (معامل الاستقرار) وغيرها. كما تم التحقق من الفروق بين الجنسين، وتماييز الأداء مع تقدم العمر. واستخدمت معظم الدراسات الرتب المئينية في تفسير الدرجات الخام. بينما اختلفت الدراسات في العينات التي طبقت عليها، حيث شملت عينات من الفئات العمرية المختلفة، ولقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وأسئلتها، والتعرف على الخصائص السيكومترية المستخدمة، واستخراج المعايير. وعلى الرغم من الجهود السابقة التي بذلت في تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن، إلا أنه لم توجد دراسة فلسطينية تناولت تقنين الاختبار في البيئة الفلسطينية، وهذا ما يعزز الأهمية البحثية للدراسة.

مشكلة الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- 1- ما دلالات الصدق لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن عند تطبيقه على طلبة مرحلة التعليم العام من (8-18) سنة في محافظات غزة ؟
- 2- ما دلالات الثبات لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن عند تطبيقه على طلبة مرحلة التعليم العام من (8-18) سنة في محافظات غزة ؟

والأكثر سهولة الدقة في المقارنة، والتميز، والتماثل، تتطلب المجموعات الأخيرة، والأكثر صعوبة القدرة على إدراك العلاقات المنطقية (أبو حطب، 1979).

طلبة التعليم العام

هم الطلبة النظاميون المسجلون في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من الصف الثاني الأساسي إلى الصف الثاني عشر ممن تتراوح أعمارهم من (8-18) سنة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن على عينة من طلبة التعليم العام في محافظات غزة في العام الدراسي (2012-2013) تبدأ أعمارهم من (8-18) سنة.

الطريقة والإجراءات

تحديد مجتمع الدراسة

تم حصر أعداد الطلبة المقيدين في المدارس الحكومية في محافظات غزة: (غزة، الوسطى، خان يونس، رفح) من الفئة العمرية (8-18)، من طلبة الصف الثاني وحتى الثاني عشر المسجلين في العام الدراسي (2012-2013)، وبلغ عددهم (233008) طالب وطالبة، منهم (111836) طالباً، و(121172) طالبة طبقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والجدول (1) يبين أعداد الطلبة المقيدين في مراحل التعليم العام بمحافظات غزة تبعاً للمحافظات والمرحلة الدراسية والجنس.

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: إجراءات تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن على طلبة التعليم العام في محافظات غزة، وتصحيحه وتحليله بطرق إحصائية دقيقة، والخروج بمفردات تتدرج في صعوبتها، وثابتة إذا أعيد تطبيقها في قياس ما وضعت لقياسه، والوصول إلى معايير لمعرفة مستوى أداء الفرد على الاختبار.

الذكاء Intelligence

قدرة شخص ما على معالجة مشكلة ذات طبيعة نظرية (مجردة) أو عملية، بتحديد عناصرها، وترتيبها في صورة هرمية بغرض الوصول إلى حل مستخدماً في ذلك خبرته السابقة (جابر وعمر، 1991)

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: ما يقيسه اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص؛ أي من خلال إجابته الصحيحة على مفردات الاختبار، والتي تعد مؤشراً على القدرة العقلية العامة للمفحوص.

اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن Raven's Standard Progressive Matrices

يعتبر هذا الاختبار الصورة الأساسية لاختبارات المصفوفات ل (جون رافن) ويتألف من (5) أقسام هي: (أ)، (ب، ج، د، هـ)، وكل منها يتكون من (12) مفردة، وتتألف كل مفردة من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي حذف جزء منه؛ وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين (6 أو 8) بدائل معطاة. وتتطلب كل مجموعة من المجموعات الخمس نمطاً مختلفاً من الاستجابة، وهذا الترتيب بالمجموعات يتم حسب مستويات صعوبة أو تعقد العمليات العقلية المعرفية؛ فبينما تتطلب المجموعات الأولى

الجدول 1

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للمحافظات والمرحلة الدراسية والجنس (ن = 233008)

المحافظة	أعداد مجتمع الدراسة			أعداد مجتمع الدراسة		
	المرحلة الثانوية			المرحلة الأساسية		
	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور
غزة	33086	17221	15865	97587	50736	46851
الوسطى	9581	5395	4186	13580	7172	6408
خان يونس	11851	6523	5328	48058	23806	24252
رفح	7565	4113	3452	11700	6206	5494
المجموع	62083	33252	28831	170925	87920	83005

عينه الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على عيّنتين، الأولى: العينة الاستطلاعية وقوامها (200) طالب وطالبة تضم كافة المراحل الدراسية من خارج عينة الدراسة، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات). أما الثانية: عينة إجراءات التقنين لاشتقاق المعايير. وتم انتقاء عينة التقنين باستخدام طريقة العينة العشوائية متعددة المراحل Multi-stage Random Sample، والتي تعد من أفضل الطرق المستخدمة في انتقاء العينات في

حالة وجود أعداد كبيرة في المجتمع الأصلي، حيث تم اختيار عينة عشوائية من المدارس الأساسية والثانوية من كل محافظة، ثم تم اختيار عينة عشوائية من الفصول من المدارس المختارة وقد بلغ حجم العينة الكلي (3495) طالباً وطالبة، يمثلون ما نسبته (1.5%) من المجتمع الأصلي، وهذه النسبة تعد مناسبة للأعداد الكبيرة في المجتمع الأصلي (أبو مصطفى وعامر، 1996)، والجدولان 2، 3 يوضحان حجم العينة؛ تبعاً للمراحل الدراسية، المحافظات، الجنس، والفصول الدراسية.

الجدول 2

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمحافظات والمرحلة الدراسية والجنس (ن = 3495)

المحافظة	أعداد عينة الدراسة			أعداد عينة الدراسة		
	المرحلة الثانوية			المرحلة الأساسية		
	المجموع	الإناث	الذكور	المجموع	الإناث	الذكور
غزة	496	258	238	1464	761	703
الوسطى	144	81	63	204	108	96
خان يونس	177	97	80	721	357	364
رفح	113	62	51	176	93	83
المجموع	930	498	432	3495	1319	1246

الجدول 3

توزيع أفراد مجتمع الدراسة والعينة تبعاً للصف الدراسي والعمر والجنس (ن = 3495)

الصف الدراسي	العمر	أعداد مجتمع الدراسة			أعداد عينة الدراسة	
		عدد الطلبة الذكور	عدد الطلبة الإناث	المجموع	عينة الذكور	عينة الإناث
الثاني	8	8668	8865	17533	130	133
الثالث	9	7866	8484	16350	118	127
الرابع	10	8567	8690	17257	128	131
الخامس	11	8436	8640	17076	126	130
السادس	12	8748	8882	17630	131	133
السابع	13	8530	8864	17394	128	133
الثامن	14	8404	8900	17304	126	134
التاسع	15	8196	9059	17255	123	136
العاشر	16	15590	17536	33126	234	263
الحادي عشر	17	15639	18087	33726	235	271
الثاني عشر	18	13192	15165	28357	198	227
المجموع		111836	121172	233008	1677	1818

أدوات الدراسة

إعادة ترتيب الشكل أو على إعادة تغييره بصورة منظمة ومنطقية. وتتدرج أسئلة المجموعة (هـ) في الصعوبة بدرجة أكبر من نظيرتها في المجموعة (د)، ويتركز القياس في هذه المجموعة على مدى مقدرة المفحوص على تحليل الشكل إلى عناصره وإدراك العلاقة المنطقية بين هذه العناصر (المتوكل وآخرون، 2007).

وفيما يتعلق بثبات الاختبار Test Reliability تشير الدراسات التي أجريت على الاختبار في إنجلترا على يد رافن ومعاونيه إلى وجود ثبات مرتفع يتمتع به الاختبار، وحسب الثبات عن طريق إعادة الاختبار Test-retest بعد فترة تراوحت بين (0.70-0.90)، أما فيما يتعلق بصدق الاختبار (Test Validity) فقد حسبت معاملات الارتباط بين درجات الاختبار والدرجات على بعض الاختبارات اللفظية والأدائية بين (0.40-0.75)، واتضح أن الارتباطات ترتفع مع الاختبارات الأدائية، وتخفض مع الاختبارات اللفظية انخفاضاً نسبياً (عبد العال، 1984).

اختبار الذكاء المصور إعداد: أحمد زكي صالح (1978)

لتحقيق هدف الصدق التلازمي لاختبار المصفوفات تم استخدام اختبار الذكاء المصور، وهو من النوع غير اللفظي الجمعي، ولا يعتمد على اللغة إلا كوسيلة اتصال في شرح تعليمات الاختبار مع الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار. أما أداء الأفراد في الاختبار نفسه فلا يخضع لأي عامل لغوي، أو مهارة في اللغة لأن تلك العلاقة أصلاً علاقة تشابه أو اختلاف بين وحدات الاختبار، ذلك أن أسئلة الاختبار عبارة عن صور يطلب من المفحوص أن يدرك العلاقة بينها. ويهدف الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة حتى السابعة عشرة، وما بعدها. ويعتمد أصلاً على إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال، مع انتقاء الشكل المختلف من بين وحدات المجموعة. وقد روعي عند تطبيق الاختبار الالتزام بالتعليمات الخاصة بكل من الفاحص، والمفحوص بدقة، وكيفية الاستجابة، وطريقة التصحيح، وكيفية تفسير الدرجات وفقاً لتعليمات الاختبار؛ كي تتسم نتائج الاختبار بالدقة والموضوعية.

وقد حُسبت معاملات ثبات هذا الاختبار في كثير من الأبحاث التي استعمل فيها عن طريق التجزئة النصفية أو تحليل التباين، وتراوحت معاملات الثبات بين (0.75-0.85)، وهذه القيم تدل على معامل ثبات طيب يمكن

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، وللحصول على الصدق التلازمي (المحك) تم استخدام اختبار الذكاء المصور (أحمد زكي صالح، 1978) وفيما يأتي وصف لكل اختبار.

اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة Standard Progressive Matrices

التعريف بالاختبار

أعد عالم النفس رافن J. Raven، وعالم الوراثة بنروس L. Penrose هذا الاختبار في إنجلترا. ويعد من أكثر مقاييس الذكاء الجماعية غير اللفظية شيوعاً واستخداماً في قياس القدرة العقلية العامة، وقد صمم لتقييم ذكاء الأفراد المجندين دون أن تتأثر درجاتهم بالعوامل المتعلقة بالتعليم. ويشتمل الاختبار على (60) مصفوفة، أو تصميمات أحد أجزائه مقطوع، وعلى الفرد أن يختار الجزء المقطوع من بين بدائل معطاة عددها ستة، أو ثمانية. ومفردات مصنفة في خمس مجموعات متسلسلة، كل منها يشتمل على (12) مصفوفة متزايدة الصعوبة. وتتطلب الإجابة إدراك المتشابهات، وإجراء تبديلات على الأنماط، وغير ذلك من العلاقات المنطقية (علام، 2000).

وهو من الاختبارات النفسية المعنية بقياس القدرة العقلية لمختلف الأفراد في فئات السن من (8) إلى (65) سنة، على اختلاف درجاتهم التعليمية، وتخصصاتهم المهنية، وطبقاتهم الاجتماعية، باعتباره اختباراً غير حضاري Cross Culture أو بعبارة أكثر دقة اختباراً متحرراً من قيود الثقافة Free-Culture-Test (عبد العال، 1984).

ويبلغ عدد الخيارات في المجموعتين (أ) و (ب) ستة وفي بقية المجموعات عدد الخيارات ثمانية، وتبدأ المجموعة (أ) بفقرات سهلة، حيث تبدأ بأسئلة تحتاج إلى مقدرة وإكمال بسيط. كذلك تبدأ المجموعة (ب) متدرجة في الصعوبة من الأسهل إلى الأصعب وهذه المجموعة في مجملها أصعب من المجموعة (أ) ويركز القياس في هذه المجموعة على مدى مقدرة المفحوص على التعرف على مدى التماثل بين الأشكال. وتتدرج أسئلة المجموعة (ج) بدرجة أكبر في صعوبتها، وتركز على مدى قدرة المفحوص في التعرف على التغيير المنتظم في أنماط الأشكال. كما تتدرج أسئلة المجموعة (د) في الصعوبة بدرجة أكبر من تدرج أسئلة المجموعة (ج)، وتركز على مدى قدرة المفحوص على

نتائج الدراسة

يتم عرض نتائج الدراسة، والتي تتضمن دلالات الصدق، الثبات، ومعايير الأداء على اختبار المصفوفات المتدرجة، من واقع البيانات التي تم الحصول عليها من استجابات عينة الدراسة على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما دلالات الصدق لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن عند تطبيقه على طلبة مرحلة التعليم العام من (8-18) سنة في محافظات غزة؟

يعد الصدق من أهم الخصائص السيكمترية للاختبار، ويعني مدى الدقة التي يتصف بها الاختبار عند قياس الصفة المراد قياسها، أي مدى القرب من قياس السمة المراد قياسها. ولقد تم الحصول على دلالات الصدق لاختبار رافن للمصفوفات المتتابعة في محافظات غزة بطرق عدة، هي:

1- الصدق التلازمي Concurrent Validity

وهو أحد أنواع صدق المحك Criterion Validity، ويتطلب هذا النوع من الصدق إجراء اختبار إحصائي لتحديد مقداره، من خلال علاقة الارتباط بين الاختبار المستخدم، ومقياس آخر محكي، أو مقارنة هذا الاختبار المستخدم بنتائج المقياس المحكي (المعروف أصلاً صدقه). ويتم تقدير الصدق التلازمي باستخراج الارتباط بين درجات الاختبار، واختبار الذكاء المصور (صالح، 1978)؛ لأنه مناسب للخاصية المراد قياسها، وقد تم تطبيقه متزامناً مع مقياس رافن للمصفوفات المتتابعة، وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجات الخام على اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن والدرجات على اختبار الذكاء المصور لعينة استطلاعية قوامها (200) طالب وطالبة وكانت الدرجات على النحو الآتي:

الجدول 4

معاملات صدق المحك لكل مجموعة من مجموعات

المصفوفات المتتابعة للعينة الاستطلاعية (ن = 200)

العدد	المجموعة أ	المجموعة ب	المجموعة ج	المجموعة د	المجموعة هـ	الدرجة الكلية
200	0.884	0.845	0.832	0.721	0.685	0.799

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الصدق التلازمي بين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي و اختبار الذكاء

الوثوق به علمياً. كما تم التحقق من صدق الاختبار من خلال علاقة الاختبار بغيره من الاختبارات، منها معاني الكلمات، وإدراك المعاني، والتفكير، والعدد، وقدرة عقلية عامة، وتصنيف أشكال، وتصنيف أعداد، ومعالجة ذهنية، وتبين أن هذه المعاملات لها دلالات إحصائية عند مستوى (0.05 - 0.01). كما تم التحقق من الصدق العاملي في دراسة تفصيلية لهذا الاختبار مع مجموعة قوية من الاختبارات العقلية التي تقيس مختلف القدرات العقلية، ومكونة من ثمانية عشر اختباراً وُجد أن اختبار الذكاء المصور مشبع العامل العام بمقدار (0.48) وبذلك فإن الاختبار صادق في ما يمكن أن يطلق عليه قياس القدرة العقلية العامة (صالح، 1978).

المعالجات الإحصائية

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) منها: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الالتواء، معامل كرونباخ ألفا، معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان- براون، الرتب الثنائية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

إجراءات التقنين

تم تطبيق الاختبار بالاستعانة بطلبة قسم الدراسات العليا (الماجستير) اختصاص "الإرشاد النفسي - جامعة الأقصى - وقد تم تعريفهم بطبيعة الاختبار وآلية تطبيقه بصورة جماعية داخل الفصول الدراسية، والتعليمات الواردة، وبعد الحصول على الإحصائيات من قسم التخطيط في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وكتاب الموافقة على تطبيق الاختبار، وإشعار الوزارة للمدارس المعنية بتقديم التسهيلات لإجراء الدراسة، وبالتعاون مع المرشحات التربويات في المدارس، تم اختيار الفصول بطريقة عشوائية، وتوفير الظروف الفيزيائية المناسبة لتطبيق الاختبار. وقد قام الفاحصون في بداية التطبيق بالتوضيح للمفحوصين هدف تطبيق الاختبار، هو قياس قدراتهم العقلية دون أي علاقة بالمحتوى الدراسي، ثم وضحت التعليمات الخاصة بالاختبار وطريقة الإجابة، ثم تم توزيع ورقة الإجابة على المفحوصين. وأكد الفاحصون ضرورة استيفاء المفحوصين البيانات الشخصية: كالاسم، والصف، والمدرسة، والعمر، وحرصوا على توضيح التعليمات، وتطبيقها أثناء إجابة المفحوصين.

الاختبار على قياس مجال محدد من السلوك. وتم التأكد من صدق البناء الداخلي للاختبار باستخدام التحليل العاملي Factor Analysis Validity بطريقة المكونات الأساسية (Principal- Components Method)، ثم إجراء التدوير المتعامد للمحاور بطريقة فاريماكس (Vaimax Rotation)، وكذلك تم إيجاد مصفوفة معاملات تشبع فقرات الاختبار على المجموعات المكونة للاختبار المصفوفات المتابعة العادي لرافن والجدول (5) يوضح قيم تشبعات الفقرات على المجموعات (الأبعاد) الخمسة المكونة للاختبار.

المصور أحمد زكي صالح (1978) تراوحت ما بين (0.685 - 0.884)، وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائياً. وفي هذا الصدد يشير فرج (1989) إلى أن معامل الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن (النسخة الأصلية) واختبارات الذكاء اللفظية والأدائية تراوحت بين (0.40 - 0.75).

2-الصدق البنائي (Construct Validity)

ويعني مدى ملاءمة اختبار ما في قياس صفة أو قدرة لا يمكن قياسها مباشرة، ويرتبط هذا النوع من الصدق بقدرة

الجدول 5

تشبع الفقرات على المجموعات (الأبعاد) الخمس المكونة لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن (ن = 200)

م	المجموعة (أ)	م	المجموعة (ب)	م	المجموعة (ج)	م	المجموعة (د)	م	المجموعة (هـ)
1	0.655	1	0.616	1	0.621	1	0.666	1	0.646
2	0.698	2	0.611	2	0.665	2	0.625	2	0.662
3	0.660	3	0.652	3	0.621	3	0.615	3	0.616
4	0.621	4	0.647	4	0.625	4	0.625	4	0.660
5	0.696	5	0.626	5	0.651	5	0.651	5	0.691
6	0.646	6	0.606	6	0.662	6	0.662	6	0.693
7	0.636	7	0.644	7	0.613	7	0.521	7	0.569
8	0.602	8	0.625	8	0.622	8	0.525	8	0.555
9	0.661	9	0.636	9	0.651	9	0.562	9	0.543
10	0.566	10	0.516	10	0.544	10	0.525	10	0.526
11	0.531	11	0.514	11	0.533	11	0.522	11	0.522
12	0.516	12	0.512	12	0.510	12	0.509	12	0.501

(Spearman)، وبلغ تشبعه (68%)، ودراسة العطوي (2006)، التي بينت نسبة التباين (58%)، ودراسة الزغيلات (2009)، التي بينت أن العامل فسر ما نسبته (56.50%) من تباين أداء المفحوصين على الاختبار، ودراسة الغماري (2010) التي أظهرت أن التشبعات تراوحت بين (0.45 إلى 0.68) لمكونات الاختبار الخمسة. ولقد استطاعت تفسير 58.56% من التباين المشترك، ودراسة الشحومي (Al-Shahomee, 2012)، التي أظهرت أن هناك عاملاً عاماً على درجة عالية من التشبع، حيث بلغت نسبة التباين (58.7%)، وهذه النتائج تتسجم

تم إجراء التحليل العاملي للمجموعات الخمس للاختبار، بطريقة المكونات الأساسية مع إجراء التدوير المتعامد للمحاور لجعل التباين المفسر أقصى ما يمكن، فأظهرت نتائج التحليل العاملي أن المجموعات الخمس للاختبار قد تشبعت على عامل واحد، وكان مقدار الجذر الكامن له (0.665)، ومن ناحية أخرى فسر هذا العامل المستخرج ما مقداره (66.5%)، من تباين أداء المفحوصين على الاختبار، وتتفق هذه النتائج مع نتائج المجالي (2005)، حيث أشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود قدرة عامة يقيسها الاختبار، وهي العامل العام (G) عند سبيرمان

على الاختبار، وأبعاده المختلفة، ومعاملات ارتباط الأبعاد بعضها ببعض؛ على اعتبار أن كل بعد يقيس مكوناً من مكونات اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن، ويوضح الجدول (6) قيم معاملات الارتباط بين الاختبار، والمجموعات الفرعية للاختبار.

مع الافتراض الأساسي، الذي قام عليه تصميم اختبار رافن حسب نظرية (سبيرمان Spearman)، والذي مفاده أن الاختبار يقيس قدرة عقلية واحدة، وتدعم هذه النتائج الاتساق الداخلي، والصدق العملي نتيجة لما يتمتع به الاختبار من تجانس.

كما تم حساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين الدرجات

الجدول 6

معاملات الارتباط بين المجموعات (الأبعاد) الخمس لاختبار رافن للمصفوفات المتتابعة للتطبيق الأول (ن=200)

المجموعة (هـ)	المجموعة (د)	المجموعة (ج)	المجموعة (ب)	المجموعة (أ)	الفقرات
				1	المجموعة (أ)
			1	0.647	المجموعة (ب)
		1	0.696	0.710	المجموعة (ج)
	1	0.692	0.695	0.620	المجموعة (د)
1	0.600	0.693	0.613	0.761	المجموعة (هـ)
0.774	0.702	0.723	0.746	0.756	الدرجة الكلية

سنة في محافظات غزة؟

يعد الثبات من الخصائص المهمة التي يجب أن تتوفر في الاختبار الجيد، والثبات يعني مقدار الموثوقية؛ أي أنه يعطي دوماً النتائج نفسها، والاختبار الثابت يعطي النتائج نفسها عند تكرار إجراءاته، ويدل المعنى العام لثبات الاختبار على ما يقيسه الاختبار بدرجة مقبولة من الدقة أو بأقل خطأ ممكن. ومن أجل الكشف عن ثبات الاختبار تم استخدام ثلاث طرق، هي:

1. إعادة تطبيق الاختبار (معامل الاستقرار) Test-retest
تم تطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة على (200) طالب وطالبة، وأعيد تطبيق الاختبار بعد مدة تراوحت ثلاثة أسابيع، وعند حساب العلاقة بين التطبيقين بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.880)، وهو معامل مرتفع. ويبين رافن وآخرون (Raven et al., 1986) أنه قد تم تطبيق الاختبار بدول كثيرة، وعلى مجموعات كبيرة من المفحوصين تتراوح أعمارهم بين (8-65) عاماً، وقد تراوحت معاملات الثبات بالإعادة للفئة العمرية المختلفة بين 0.80-0.90 (الغماري، 2010).

يتضح من الجدول (6) أن جميع قيم معاملات الارتباط للمجموعات الفرعية المكونة للاختبار، والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى ($0.01 > \alpha$). وتتفق مع نتائج دراسة المتوكّل وآخرون (2007) التي أظهرت تمتع الغالبية العظمى من بنود كل مجموعة فرعية بصدق الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية لمجموعتها الفرعية، ومع الدرجة الكلية للاختبار الكلي. كما كشفت عن تمتع جميع مجموعات الاختبار بصدق الاتساق الداخلي مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاختبار. وعليه تعتبر الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص في الاختبار مؤشراً على القدرة العقلية العامة لهذا المفحوص، كما تسهم الدرجة الفرعية التي يحصل عليها المفحوص في كل مجموعة من مجموعات الاختبار في درجة اتساق الاختبار (الغماري، 2010).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: ما دلالات الثبات لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن عند تطبيقه على طلبة مرحلة التعليم العام من (8-18)

الجدول 7

معاملات الارتباط (ثبات الاستقرار) للمجموعات (الأبعاد) الخمس والدرجة الكلية في القياسين
لاختبار المصفوفات المتتابة العادي لرافن (ن = 200)

العدد	المجموعة أ	المجموعة ب	المجموعة ج	المجموعة د	المجموعة هـ	الدرجة الكلية
200	0.839	0.829	0.804	0.780	0.710	0.880

(0.85-0.73).

يتضح من الجدول (7) أن معاملات الارتباط للمجموعات تراوحت ما بين (0.710 - 0.839)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha > 0.01$). وأن الدرجة الكلية بلغت (0.880). وتتماثل هذه النتائج من نتائج دراسة دوبرين وآخرون (Dobrea et al., 2005)، التي بينت أن معامل الارتباط (0.88)، وتقترب مع نتائج دراسة الشريف وعبد الحليم (2001) التي تراوح فيها معامل الارتباط بين

2. طريقة التجزئة النصفية Split-Half

تم احتساب مؤشرات ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للعينة الكلية والمجموعات الخمس، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول 8

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل التصحيح بمعادلة سبيرمان للمجموعات (الأبعاد)
الخمس والدرجة الكلية لاختبار المصفوفات المتتابة العادي لرافن (ن = 200)

معامل الثبات	المجموعة أ	المجموعة ب	المجموعة ج	المجموعة د	المجموعة هـ	الدرجة الكلية
قبل التعديل	0.866	0.845	0.811	0.744	0.736	0.801
بعد التعديل	0.928	0.915	0.895	0.853	0.847	0.889

بين (0.90 - 0.70).

يتضح من الجدول أن معاملات ثبات التجزئة النصفية لجميع المجموعات، وتصحيحها بمعادلة (سبيرمان-بروان)، تتراوح بين (0.847 - 0.928)، وهي مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01. ويذكر فرج (1989) أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبار المصفوفات المتتابة العادي لرافن النسخة الأصلية تتراوح

3. معامل كرونباخ ألفا Cronbach alpha

تم احتساب مؤشرات ثبات الاختبار بطريقة حساب معامل كرونباخ ألفا للعينة الكلية والمجموعات الخمس والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول 9

معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للمجموعات (الأبعاد) الخمس والدرجة الكلية لاختبار
المصفوفات المتتابة العادي لرافن (ن = 200)

المجموعة أ	المجموعة ب	المجموعة ج	المجموعة د	المجموعة هـ	الدرجة الكلية
0.793	0.767	0.755	0.696	0.648	0.885

يشير الجدول السابق إلى أن معامل الارتباط للدرجة الكلية بلغ (0.885)، وتعد معاملات مرتفعة، وهذا يعطينا

المعايير، تم عرض ووصف توزيع الدرجات على الاختبار حسب مقاييس النزعة المركزية وفقاً للفئات العمرية، كذلك تم التحقق من التمايز وفقاً لمتغير الجنس في الأعمار المختلفة، وكذلك تمايز متغير العمر لدى عينة الذكور والإناث، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج.

1- المتوسط والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لدرجات المجموعات العمرية المختلفة

بعد تصحيح استجابات أفراد العينة للوقوف على شكل توزيع الدرجات على اختبار المصفوفات المتتابعة، تم إيجاد مقاييس النزعة المركزية (المتوسط - الوسيط)، الانحرافات المعيارية، الالتواء، وفقاً للأعمار المختلفة، وذلك بعد دمج كل من الطلاب والطالبات معاً في كل فئة عمرية، تم حساب الالتواء، والجدول (10) يوضح ذلك.

دلالة على أن الفقرات تتمتع بتجانس عال، وتؤكد تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات، ولدى مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة نجد أنها تقترب كثيراً مع دراسة الساحلي (2008)، التي بلغت فيها قيمة معامل كرونباخ ألفا (0.894) ونقل قليلاً عن نتائج دراسة يحيى وآخرون (2007)، التي أظهرت أن قيمة معامل كرونباخ ألفا (0.95).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: ما هي معايير الأداء على اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن عند تطبيقه على طلبة التعليم العام من (8-18) سنة في محافظات غزة ؟

وبعد التأكد من صدق وثبات اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن -كما سبق عرضه- تأتي عملية التقنين لاشتقاق معايير للاختبار. وقبل البدء في استخراج

الجدول 10

المتوسط والوسيط والانحراف المعياري والالتواء لدرجات العينة في اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن في مختلف الأعمار (ن = 3495)

الالتواء	الانحراف المعياري	الوسيط	المتوسط	العدد	الخواص الإحصائية المجموعات العمرية
0.2	6.89	15	16.49	263	8
0.80	7.72	16	18.28	245	9
0.97	8.35	16	18.58	259	10
0.61	10.49	16	19.45	256	11
0.74	11.05	16	19.65	264	12
0.28	10.93	27	27.27	261	13
0.251	11.32	28	28.18	260	14
-0.58	12.68	40	35.92	259	15
-0.54	13.15	40	36.47	497	16
-0.63	13.03	40	37.42	506	17
-0.69	13.09	40	39.77	425	18

يميل إلى الاعتدالية في جميع الفئات العمرية لعينة الدراسة.

2- التمايز وفقاً لمتغير الجنس في الأعمار المختلفة

ولمعرفة ما إذا كان هناك تمايز وفقاً لمتغير الجنس في الأعمار المختلفة على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة،

يتضح من الجدول (10) أن جميع أشكال توزيع الدرجات في جميع الأعمار المختلفة قريبة من التوزيع الاعتدالي الطبيعي عند احتساب المتوسط الحسابي والوسيط، وأن جميع قيم الالتواء صغيرة، وتقترب من الصفر سواء الموجبة أو السالبة؛ مما يدل على أن توزيع الدرجات

تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من البنين والبنات في كل فئة عمرية، تم حساب قيم "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات، وجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول 11

قيمة "ت" لمعرفة دلالة الفروق المتوسطات في الذكاء (كدرجة كلية) بين البنين والبنات في مختلف الأعمار (ن = 3495)

الخواص الإحصائية	الذكور			الإناث			قيمة (ت)
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	
العمر	130	16.5	7.08	133	16.4	6.74	0.084
8	118	18.2	7.72	127	18.3	7.75	0.115
9	128	18.5	8.36	131	18.6	8.38	0.130
10	126	19.3	10.45	130	19.5	10.57	0.115
11	131	19.5	11.02	133	19.7	11.12	0.147
12	128	28.3	10.40	133	28.4	10.49	0.095
13	126	28.4	11.28	134	28.6	11.40	0.012
14	123	35.9	12.79	136	35.8	12.63	0.028
15	234	38.09	11.98	263	38.3	11.91	0.129
16	235	38.6	11.99	271	38.5	12.14	0.004
17	198	39.2	11.42	227	39.2	12.23	0.125
18							

يتضح من الجدول (11) أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الأداء على اختبار المصفوفات المتتابعة في جميع الأعمار، وهذا يشير إلى عدم وجود تمايز بين البنين والبنات، ما يبرر أنهما مجتمعان غير متميزين عن بعضهما. وتتفق هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة يحيى وآخرون (2007) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في المجموعة (أ) والدرجة الكلية، ودراسة روشتون وكفورفيك (2009، Rushton & Čvorović)، التي بينت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأداء على اختبار الذكاء.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة روشتون وسكاي (2000، Rushton & skuy)، التي أظهرت وجود فروق بسيطة بين الجنسين، لصالح الذكور، دراسة لاي وآخرون (2004، Lynn et al.)، التي بينت أن أداء الإناث أعلى من الذكور في سن (12)، ولا توجد فروق بين الجنسين في سن (14)، بينما يتفوق الذكور على الإناث في سن (17)،

ودراسة يحيى وآخرون (2007) التي أظهرت وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في المجموعات (ج، د، هـ)، وهذه الفروق كانت لصالح الذكور في المجموعة (ج)، ولصالح الإناث في المجموعتين (د، هـ). ونتائج دراسة الشحومي (2012، Shahomee، AI-)، التي أظهرت أن الذكور تفوقوا على الإناث، ودراسة قام إيجاز وآخرون (2013، Ijaz et al.) التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور. والجدير ذكره أن كورت (1983، Court) قام بمراجعة (118) دراسة حول الاختلافات بين الجنسين في الأداء على اختبار المصفوفات المتتابعة العادي، ووجد أن هناك دراسات بينت أن متوسط درجات الذكور أعلى من الإناث، ودراسات أخرى أظهرت أن متوسط درجات الإناث أعلى من الذكور، بينما أظهرت دراسات عدم وجود فروق بين الجنسين في الأداء. وخلص إلى القول أن الاختلافات البيولوجية بين الجنسين لا يمكن أن تبرهن على اختلاف في الأداء على الاختبار (2002، Lynn).

3- التمايز وفقاً للأعمار المختلفة لدى عينة الذكور والبنات
 لمعرفة مدى قدرة الاختبار على التمييز بين الفئات العمرية المختلفة، تم استخراج المتوسطات الحسابية لأداء عينة الذكور والبنات في الفئات العمرية المختلفة، كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول 12

متوسطات درجات الذكور والبنات في اختبار رافن وفقاً للفئات العمرية المختلفة ن= (3495)

البنات		الذكور		الخواص الإحصائية
المتوسط	العدد	المتوسط	العدد	العمر
16.4	133	16.5	130	8
18.3	127	18.2	118	9
18.6	131	18.5	128	10
19.5	130	19.3	126	11
19.7	133	19.5	131	12
28.4	133	28.3	128	13
28.6	134	28.4	126	14
35.8	136	35.9	123	15
38.3	263	38.09	234	16
38.5	271	38.6	235	17
39.2	227	39.2	198	18

بين درجات الطلاب في اختبار رافن والعمر.

4- مقارنة الدرجات الخام بالدرجات المئينية

تم تحديد معايير الصورة الفلسطينية من اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن وفقاً لتقسيمات مئينات الدراسات السابقة لتقنين رافن، هي: (5، 25، 50، 75، 90، 95)، وتم إيجاد جدول المئينات المقابلة للدرجات الخام Raw Scores حتى يسهل عملية المقارنة. والجدول (13) و(14) يوضحان ذلك.

يتضح من الجدول (12) أن متوسط الأداء على اختبار رافن لكل من الذكور والبنات يزداد تبعاً للتقدم في العمر، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من الشريف وعبد الحليم (2001)، النفيعي (2001)، المتوكل وآخرون (2007)، يحيى وآخرون (2007)، وعبد القادر (Abdalgadr, 2009) التي أظهرت أن الاختبار استطاع التمييز بين الفئات العمرية المختلفة. وهذه النتائج تتسجم مع الافتراض الذي قام عليه تصميم اختبار رافن الذي مفاده أن الأداء على الاختبار يزداد تبعاً للتقدم في العمر. بينما أظهرت نتائج دراسة الحميسان (1998) أنه لا توجد علاقة

الجدول 13

المعايير المئينية للدرجة الكلية لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي للجنسين تبعاً للعمر الزمني (ن = 3495)

المئين العمر	5	10	25	50	75	90	95
8	8	10	12	15	19	29	35
9	8	10	15	16	22	30.7	35.35
10	8	10	15	16	23	31.3	35.15
11	8	10	15	16	23	37	41.05
12	8	10	15	16	23	37	42.25
13	10	12	20	27	33	46.2	50.8
14	10	15	20	28	34	47	51
15	11	15	26	40	47	47	51
16	11	15.2	26	40	47	50	52.9
17	11	17.8	26	40	47	50	53.3
18	11	17.3	26.25	40	47	50	54.05

الجدول 14

الدرجات الخام على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن والمستويات العقلية المقابلة لها في الأعمار المختلفة (ن = 3495)

العمر											المئين	المستوى
18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8		
11	11	11	11	10	10	8	8	8	8	8	أقل من 5	منخفض
17.3-11	17.8-11	15.2-11	15-11	15-10	10-10	10-8	10-8	10-8	10-8	10-8	10-5	دون
26.2-17.3	26-17.8	26-15.2	26-15	20-15	20-12	15-10	15-10	15-10	15-10	12-10	25-10	المتوسط
40-26.2	40-26	40-26	40-26	28-20	27-20	16-15	16-15	16-15	16-15	15-12	50-25	متوسط
47-40	47-40	47-40	47-40	34-28	33-27	23-16	23-16	23-16	22-16	19-15	75-50	متوسط
50-47	50-47	50-47	47-47	47-34	46.2-33	37-23	37-23	31.3-23	30.7-22	29-19	90-75	فوق
50.54.05	53.3-50	52.9-50	51-47	51-47	50.8-46.2	42.2-37	41-37	35.1-31.3	35.3-30.7	35-29	95-90	المتوسط
54.05	53.3	52.9	51	51	50.8	42.25	41.05	35.15	35.35	35	95 فأكثر	مرتفع

تفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب

بناءً على الدرجات الخام التي يحصل عليها الأفراد عند تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن للحكم على المستوى العقلي للمفحوص من أدائه في الاختبار. وبعد تحويل الدرجة الكلية الخام إلى رتبة مئينية يمكن تقسيمهم إلى ثمانية مستويات عقلية: المستوى الأول المئين أقل من

5 (المنخفض) أي ضعيف العقل، والمستوى الثاني المئين (5-10) (دون المتوسط)، والمستوى الثالث المئين (10-25) (دون المتوسط)، والمستوى الرابع المئين (25-50) (متوسط)، والمستوى الخامس المئين (50-75) (متوسط)، والمستوى السادس المئين (75-90) (فوق المتوسط)، والمستوى السابع المئين (90-95) (فوق المتوسط)،

والمستوى الثامن المئين (95-فأكثر) (مرتفع) أي متفوق عقلياً" (ابوحطب، 1979).

تعقيب عام على نتائج الدراسة

تم إجراء الدراسة بهدف الوقوف على الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن على طلبة التعليم العام في مدارس محافظات غزة، وإعداد جداول معاير يمكن في ضوئها تفسير الدرجة الخام التي يحصل عليها الطالب الفلسطيني. وقد توصلت النتائج إلى تمتع الاختبار بمؤشرات عالية من الصدق والثبات، وهذه النتائج جاءت منسجمة مع نتائج الدراسات السابقة، كما جاءت النتائج ملائمة لطبيعة الاختبار بخصوص التوزيع الاعتدالي وارتباط الأداء على اختبار الذكاء بالعمر. وهذا يؤكد صلاحيته للاستخدام في البيئة الفلسطينية لأنه يوفر

التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:
- استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن في قياس القدرة العقلية، لأغراض الانتقاء والتصنيف والتشخيص النفسي والتربوي ولأغراض البحث العلمي.
- استخدام معيار الرتب المئينية كأسب المعايير لتفسير الدرجات الخام لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن.

المراجع

References

- أبو حطب، فؤاد "آخرين". (1979) تقنين رافن المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية "المنطقة الغربية" كراسة التعليمات، مكة المكرمة، مطبوعات مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة الملك عبد العزيز.
- أبو مصطفى، نظمي، وعامر جبار. (1996) مناهج البحث التربوي النفسي، مكتبة الأنوار، محافظة غزة، فلسطين.
- آل ثاني، العنود مبارك أحمد. (2001) تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن على طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بمدينة الدوحة بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 21، 229-234.
- جابر، جابر عبد الحميد، ومحمود عمر. (1991) تقنين اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية. حولية كلية التربية - قطر، 8، 218 - 247.
- الحميسان، محمد إبراهيم. (1998) تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على عينة من طلاب كلية المعلمين بالرياض وكلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة البحوث النفسية والتربوية، 13، 1، 97-115.
- الخطيب، محمد الأمين، ومهيد محمد المتوكل. (2001) دراسة استطلاعية للخصائص القياسية لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي، مجلة دراسات نفسية، الجزء (1)، 89-120.
- الخليفة، عمر هارون، ومنصور كمال الدين، وحاج شريف حسين. (2011) معدلات الذكاء في اختبار الذكاء وسط طلاب جامعة الإمام المهدي، المجلة العربية لتطوير التفوق، 3، 1-31.
- راجح، أحمد عزت. (1977) أصول علم النفس، ط11، القاهرة، دار المعارف بمصر.
- الزغيلات، أحمد عبد الحافظ عطا الله. (2009) تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن - لطلبة المستوى العادي - لطلبة الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.
- الساخلي، ندى. (2008) تقنين أولي لاختبار رافن للمصفوفات على عينات من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجمهورية العربية السورية، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
- الشريف، صلاح الدين، ومحمد رياض عبد الحليم. (2001) تقنين اختبار المصفوفات المتدرجة لرافن على التلاميذ الصم للأعمار من 6-7 سنة بمحافظات أسبوط وسوهاج وأسوان، مجلة كلية التربية بأسبوط، 17، 1، 251-281.
- صالح، أحمد زكي. (1978) تعليمات اختبار الذكاء المصور، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- عبد العال، سيد. (1984) اختبار المصفوفات المتتابعة المقنن دراسة تقييمية تقنية للاختبار. مجلة جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2، 11-56.
- عطا الله، صلاح الدين فرح. (2010) صدق وثبات ومعايير اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الإمام المهدي، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 22، 2، 365-401.
- العطوي، فريج محمد. (2006) تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة - المستوى العادي - للفئة العمرية 16-18 في السعودية، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.
- علام، صلاح الدين محمود. (2000) القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود. (2006) الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الغماري، صالح. (2011) معاملات الثبات والصدق لاختبار المصفوفات المتدرجة العادي SPM للعينة اللببية الفئة العمرية

- of Intelligence Among Secondary Level Students. *Journal of Research & Method in Education*. 1 (4), 40-45.
- Kunda, M., McGregor, K., & Goel, A. (2009). Addressing the Raven's Progressive Matrices Test of "General" Intelligence, Multire presentational Architectures for Human-Level Intelligence: Papers from the AAAI Fall Symposium (FS-09-05).
- Lynn, R. (2002). Sex Differences on the Progressive Matrices among 15-16 Year Olds: Some Data from South Africa. *Personality and Individual Differences*. 33 (4), 669-673.
- Lynn, R., Allik, J., & Irwing, P. (2004). Sex Differences on Three Factors Identified in Raven's Standard Progressive Matrices. *Intelligence*. 32 (4), 411-424.
- Lynn, R., Allik, J., Pullman, H., & Laidra, K. (2004). Sex Differences on the Progressive Matrices among Adolescents: Some Data from Estonia. *Personality and Individual Differences*. 36, 1249-1255.
- Mackintosh N.J., & Bennett, E.S. (2005). What do Raven's Matrices Measure? An Analysis in Terms of Sex Differences. *Intelligence*, 33 (6), 663-674.
- Prabhakaran, V., Smith, J., Desmond, J., Gary, H., Glover, G., & Gabrieli, J. (1997). Neural Substrates of Fluid Reasoning: An fMRI Study of Neocortical Activation during Performance of the Raven's Progressive Matrices Test. *Cognitive Psychology*. 33, 43-63.
- Raven, J. (2002). Spearman's Raven legacy. *Testing International*. 12 (2), 7-10.
- Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability over Culture and Time. *Cognitive Psychology*. 41, 1-48.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Raven Manual: Standard Progressive Matrices*. Oxford, England: Oxford Psychologists Press.
- Rushton, J. P., Skuy, M., & Bons, T. A. (2004). Construct Validity of Raven's Advanced Progressive Matrices for African and Non-African Engineering Students in South Africa. *International Journal of Selection and Assessment*. 12 (3), 220-229.
- Rushton, J., & Skuy, M. (2000). Performance on Ravens Matrices by African and White University Students in South Africa. *Intelligence*. 28 (4), 251-265.
- Rushton, P., Skuy, M., & Fridjhon, P. (2002). Jensen Effects among African, Indian, and White engineering Students in South Africa on Raven's Standard Progressive Matrices. *Intelligence*. 30 (5), 409-423.
- (38-50) سنة، مجلة المختار للعلوم الإنسانية، جامعة عمر المختار، العدد 12.
- فرج، صفوت. (1989) القياس النفسي، ط2، القاهرة، الانجلو المصرية.
- المجالي، معاذ. (2005) اشتقاق الخصائص السيكمترية للمصفوفات المتتابعة المستوى العادي للفئة العمرية 12-17 سنة، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.
- النفيعي، عبد الرحمن بن عبدالله بن أحمد. (2001) تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.
- المتوكل، مهيد محمد، وآخرون. (2007) الخصائص القياسية لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لأطفال الفئة العمرية (8-12) عاماً بمدينة كوستي. مجلة جامعة جوبا للآداب والعلوم، 6، 10-31.
- بحي، علي محمد، وعلي محمد إبراهيم، وأحمد سعد جلال. (2007) تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن في البيئة العمانية، دراسات الطفولة، مصر، 10 (34)، 35-46.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2012) الكتاب الإحصائي السنوي، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، قسم الإحصاء للتعليم العام.
- Abdalgadr, A. (2009). *Standardization of Raven's Standard Progressive Matrices Test for a Libyan Sample*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Salford, Manchester, U.K.
- Abdel-Khalek, A. M., & Raven, J. (2006). Normative Data from the Standardization of Raven's Standard Progressive Matrices in Kuwait in an International Context. *Social Behavior and Personality: an International Journal*. 34 (2), 169-180.
- Attallah, S. E. (2012). Recalibrating and Restandardizing the Standard Progressive Matrices Test Using Rasch Model. *International Interdisciplinary Journal of Education*. 1 (10), 749-760.
- Al-Shahomee, A. (2012). A standardization of the Standard Progressive Matrices for Adults in Libya. *Personality and Individual Differences*. 53 (2), 142-146.
- Brouwers, S. A., Van de Vijver, F. J., & Van Hemert, D. A. (2009). Variation in Raven's Progressive Matrices Scores across Time and Place. *Learning and Individual Differences*. 19 (3), 330-338.
- Court, J. (1983). Sex differences in Performance on Raven's Progressive Matrices. *Alberta Journal of Educational Research*. 29, 54-74.
- Dobrean, A., Raven, J., Comsa, M., Rusu, C. & Balazsi, R. (2005). Romanian Standardization Of Raven's Standard Progressive Matrices Plus. Web Psych Empiricist. Retrieved October 10, 2005, from. <http://wpe.info/papers.html>.
- Ijaz, S., Kazmi, F. & Nazir, F. (2013). Culture as A Factor

Van der Ven, A.H., & Ellis, J.L. (2000). A Rasch analysis of Raven's Standard Progressive Matrices. *Personality and Individual Differences*. 29 (1), 45-64.

Rushton, P., & Čvorović, J. (2009). Data on the Raven's Standard Progressive Matrices from four Serbian Samples. *Personality and Individual Differences*. 46 (4), 483-486.

Standardizing Raven's Standard Progressive Matrices Test Used for Age Group (8-18) Years on General Education Students in Gaza Governorates

Etaf Mahmoud Abu Ghali, Nazmi Aoda Abu Mostafa¹

1. Al-Aqsa University, Gaza, Palestine

Abstract

The present study aimed at standardizing Raven's Standard Progressive Matrices test used for age group (8-18) years in Palestinian society for the purpose of getting a standardized instrument measuring intelligence. The study sample consisted of (3495) students (1678) males and (1817) females enrolled in general education governmental schools in Gaza governorates. Appropriate statistical techniques were used to identify the psychometric properties and to elicit the Palestinian norms of the test. Results showed that Raven's test had high degrees of validity and reliability. The results also revealed that performance mean increased with age progressing, and that there were no differences in performance between males and females. Moreover, it was shown that the participants' scores in the test tended to normal distribution, and percentile ranks were best used for interpreting test raw scores.

Keywords: Standardizing, Raven's Standard Progressive Matrices Test, General Education Governmental Schools, Gaza Governorates.

أُسئلة التقويم الصفّي المخططة الشائعة لدى معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عُمان في ضوء مجالات التعلّم

محمد عبد الكريم العياصره¹ ورابعة بنت هلال المقبالية²

1. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان؛

2. وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

قُبِل بتاريخ: 2014/6/29

عُدل بتاريخ: 2014/3/11

اسْتُلم بتاريخ: 2013/9/19

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مدى شيوع أسئلة التقويم الصفّي المخططة لدى معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان في ضوء مجالات التعلّم. ولتحقيق ذلك أعدت بطاقة تحليل قوامها ثلاثة مجالات (فئات التحليل)، تم التأكد من صدقها، كما تم التأكد من ثبات التحليل بواسطة ثلاثة من المحللين حيث بلغ (89,89). ويعد ذلك استخدمت الأداة في تحليل (32) دفترًا من دفاتر تحضير المعلمين، اشتملت على (1882) سؤالاً. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- حصول المجال المعرفي على نسبة (88,62%) من مجموع الأسئلة في المجالات الثلاثة في جميع دفاتر التحضير، وحصول المجال المهاري على نسبة (9,95%) من مجموع الأسئلة، والمجال الوجداني على نسبة (2,55%).
- عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين مجالات التقويم تعزى لسنوات الخبرة، بينما ظهرت فروق بين مجالات التقويم تعزى للجنس في المجال الوجداني فقط، ولصالح المعلمات.
- جاءت أعلى نسبة توافر للأسئلة في المجالات مجتمعة في وحدة الإعجاز القرآني بنسبة (17,48%)، وأدناها في وحدة التلاوة بنسبة (7,07%). وفي المجال المعرفي حصلت وحدة الإعجاز القرآني على أعلى النسب، ووحدة التلاوة على أدناها. وفي المجال المهاري حصلت وحدة التلاوة على أعلى النسب، ووحدة مقتطفات من الفكر الإسلامي على أدناها. وفي المجال الوجداني حصلت وحدة العقيدة على أعلى النسب، ووحدة حقوق الإنسان في الإسلام على أدناها. وقد قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج.

الكلمات المفتاحية: أسئلة التقويم الصفّي، الأسئلة المخططة الشائعة، مجالات التعلّم، معلمو التربية الإسلامية.

خلفية الدراسة

مجالات التعلّم الثلاثة المعرفية، والوجدانية، والمهارية. واستخدام المعلم لأدوات التقويم المختلفة في الصف يساعده في إدراك مدى فاعليته في التدريس، ومستوى كفاءة طرق التدريس التي يستخدمها، ومدى مناسبتها لجميع المتعلمين باختلاف الفروق الفردية بينهم، بالإضافة إلى تعرّف درجة تحقق الأهداف التعليمية والسلوكية عند المتعلمين.

والتقويم مرحلة أساسية في التدريس تأتي متزامنة مع مرحلتي تصميم الدرس وتنفيذه أو لاحقة لهما، وهو يكشف عن مدى تحسن مستوى الطلبة في مختلف المجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية (المحاسبة ومهيدات، 2009، 36)،

يُعد التقويم أحد المراكز الأساسية للارتقاء بالنظام التعليمي؛ وذلك لارتباطه بمخرجات التعليم الذي يؤدي إلى تحقق الأهداف والغايات، ولا يتوقع إحداث تطوير في التعلّم إلا من خلال مؤشرات نتائج التقويم؛ ولذلك ارتبط التقويم بالعملية التعليمية التعليمية في جميع مراحلها ومستوياتها وأدوارها. والتقويم الصفّي بأدواته وأساليبه المتنوعة جزء من التقويم في النظام التعليمي حيث يستخدمه المعلم بغية التأكد من إحداث التعلّم المقصود عند المتعلمين، كما يستخدمه من أجل قياس نواتج التعلّم في

الكرام له عدة أهداف منها: بيان الأحكام الشرعية، وإثارة التفكير في آيات الله تعالى، وبيان مآل ومصير الكائنات، والتنبية إلى الحقائق، والإخبار عن الأمم الماضية. ولتعدد أهداف السؤال ومجالاته في القرآن الكريم تعددت أشكاله، وصيغته، وأوقات نزوله، فنزل منجماً في ثلاثة وعشرين عاماً ليحجب عن أسئلة المسلمين وليرشدهم ويعلمهم (العياصره، 2004، 685).

وأما في السنة المطهرة فقد أكد الرسول صلى الله عليه وسلم "إنما شفاء العي السؤال". (أبو داود، د.ت، 93). ولذلك أخذ المسلمون يوجهون إليه الكثير من الأسئلة التعليمية في شتى مجالات الحياة وشؤونها، كما كانوا يتلقون أسئلته التعليمية الهادفة. ومن ذلك سؤال الأعرابي؛ فقد روى البخاري أن رسول الله صلى الله عليه وسلم جاءه أعرابي فقال: "يا رسول الله إن امرأتي قد ولدت غلاماً أسود. فقال هل لك من إبل؟ قال: نعم؟ فقال: ما ألوانها؟ قال: حمر. قال: هل فيها من أورك؟ قال: نعم. قال فأني كان ذلك؟ قال: أراه عرق نزع. قال: فلعل ابنك هذا نزع عرق" (ابن حجر، 1960، 175).

وقد أدرك المربون المسلمون قيمة السؤال فاهتموا به أبما اهتمام. ومن ذلك قول ابن جماعة ناصحاً المعلم بسماع السؤال من مورده وإن كان صغيراً، وإذا عجز صاحب السؤال عن بيان مقصده فإن على المعلم أن يبين له ذلك، وعليه أن يجيب بما عنده أو بطلب من غيره، وعليه أن يتروى بما يجيب به، وإذا سئل عن علم لا يعرفه قال: لا أدري (ابن جماعة، د.ت، 42).

والأسئلة التقويمية في التربية الإسلامية تتعدى دورها التشخيصي إلى كونها عملية وقاية وعلاج توضح المفاهيم الخاطئة والسلوكيات غير الصحيحة. فقد توجه الرسول صلى الله عليه وسلم إلى نفر من أصحابه سائلاً إياهم "تدرون من المسلم؟ قالوا: الله ورسوله أعلم. قال: من سلم المسلمون من لسانه ويده. قال: تدرون من المؤمن؟ قالوا: الله ورسوله أعلم. قال: من أمنه المؤمنون على أنفسهم وأموالهم. والمهاجر من هجر السوء فاجتنبه" (ابن حنبل، 1978، حديث رقم 6631). وعن تصويبه صلى الله عليه وسلم لأخطاء المصلين وتقويمه لأدائهم للعبادات روى أبو هريرة رضي الله عنه: "أن رسول الله صلى الله عليه وسلم دخل المسجد، فدخل رجل فصلّي، فسلم على النبي صلى الله عليه وسلم، فرد وقال: ارجع فصلّ فإنك لم تصل، فرجع يصلي كما صلى. ثم جاء فسلم على النبي

ويجعل المعلم على بيئة من نمو طلبته وحاجاتهم واستعداداتهم، ويوضح نواحي نجاحهم أو إخفاقهم، ويساعد في الكشف عن مواهبهم (النور، 2007، 26). ولذلك يعد استخدام المعلم لأدوات التقويم المختلفة في الصف واحدة من الكفايات الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها.

وتعد الأسئلة من أهم أدوات التقويم؛ ونظراً للمكانة المتميزة التي تحتلها في العملية التعليمية التعلمية فقد اعتنى بدراساتها وتحليلها الخبراء والباحثون؛ وذلك لكونها تمثل جوهر هذه العملية ومحورها الرئيس من حيث تأثيرها في معظم المواقف التدريسية، وتداخلها معها؛ إذ لا يكاد يخلو موقف تدريسي فعّال من عدد من الأسئلة (العياصره، 2004، 684).

فالدرس الجيد يبدأ بالطالب وينتهي به، ومن الممكن الحكم على أداء المعلم من ملاحظة أسئلته، فالأسئلة الصفية تساعد الطلبة على أن يتعلموا كيف يتعلمون ويصبحون مستقلين في تعلمهم، فالسؤال يعد خبرة مثيرة لتفكير المتعلم (الصالح، 1416هـ، 50).

ويؤكد المشرف (1414هـ، 176) على ضرورة أن تكون هذه الأسئلة عميقة ومرتبطة ببيئة المتعلمين ومستوياتهم، وبعيدة عن الشكلية والتلقين، ومتنوعة بحيث يستطيع المعلم من خلال إجابات طلابه معرفة مقدار ما تحقق من أهداف. وفي المنظور الإسلامي فإن مفهوم التقويم يرتبط بوجه عام بالغاية التي خلق الله تعالى الإنسان من أجلها، وهي إخلاص العبودية له سبحانه امتثالاً لقوله تعالى: "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون" (سورة الذاريات: الآية 56). ولتحقيق هذه الغاية العظيمة جاءت أحكام الدين الحنيف فوضعت معايير ومواصفات محددة يعرف بها السلوك الحسن من السلوك السيء وبينت نتائج كل منهما. وفي هذا المعنى يقول الله تعالى: "إن الله يدخل الذين آمنوا وعملوا الصالحات جنات تجري من تحتها الأنهار والذين كفروا يتمتعون ويأكلون كما تأكل الأنعام والنار مثوى لهم" (سورة محمد: الآية 12).

وللسؤال في القرآن الكريم قيمة تربوية عظيمة، ومكانة سامية، يدل على ذلك عدد مرات ورود، حيث ورد في مائة وسبعة وعشرين موضعاً، في سبع وأربعين سورة (مجمع اللغة العربية، 1981، 280-282).

وقد حث الله تعالى على سؤال العالمين بأمور الدين والدنيا فقال سبحانه: "فسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون". (سورة النحل: الآية 43). والسؤال في القرآن

صلى الله عليه وسلم، فقال: ارجع فصل فإنك لم تصل. ثلاثاً فقال: والذي بعثك بالحق ما أحسن غيره، فعلمني. فقال: إذا قمت إلى الصلاة فكبر، ثم اقرأ ما تيسر معك من القرآن، ثم اركع حتى تطمئن راكعاً، ثم ارفع حتى تعتدل قائماً، ثم اسجد حتى تطمئن ساجداً، ثم ارفع حتى تطمئن جالساً، وافعل ذلك في صلاتك كلها" (الزبيدي، 1409هـ، حديث رقم 412، 135).

ويتميز التقويم في التربية الإسلامية بمجموعة من الخصائص أهمها: الشمول فهو لا يقتصر على مجال واحد دون غيره من مجالات التقويم المعرفية والوجدانية والمهارية، بل ينبغي أن تتطابق فيه الأقوال والأفعال، والظاهر والباطن، لقوله تعالى: "يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون" (سورة الصف: الآيتان 2، 3). والاستمرارية فعلى المسلم أن يراجع عمله ويقومه ما دام في هذه الدنيا. فعن شداد بن أوس قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: "الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت. والعاجز من اتبع نفسه هواها وتمنى على الله الأماني" (الترمذي، 1390هـ، حديث رقم 2159). ومن خصائص التقويم في التربية الإسلامية أيضاً التعاون بين جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية، وارتباطه بالأهداف المخطط لها في مجالات التعلم الثلاثة.

ومن أجل ضمان فعالية الأسئلة الصفية والتحقق من نجاحها في قياس ما وضعت لقياسه من أهداف وفق مجالات التعلم الثلاثة فإنه ينبغي التخطيط لها؛ إذ أن التخطيط يساعد على انتقاء أساليب القياس والتقويم الملائمة للكشف عن مدى تحقق أهداف التدريس المخطط لها بما يناسب الموقف التعليمي. (الشباطات، 2007، 215). فالتخطيط للتدريس بحسب أورليخ وآخرين (2003، 139) يعد إحدى العلامات المميزة للتعليم المدرسي.

وقد بينت البحوث والدراسات أهمية التخطيط للمواقف التعليمية وأثر ذلك على نواتج التعلم، واعتبرت التقويم جزءاً من عملية التخطيط لهذه المواقف. ففي دراسة الغافري (1995) حصلت كفاية اختيار طرق التقويم المناسبة في مجال التخطيط على الرتبة السابعة من حيث الأهمية من بين ثلاث عشرة كفاية، موزعة على مجال التخطيط للتدريس، وفق تقديرات عينة دراسته التي تكونت من معلمي التربية الإسلامية، بينما حصلت على الرتبة الخامسة وفق تقديرات المشرفين في سلطنة عمان. وقد أظهرت دراسة السبيعي (1999) حصول مجال التخطيط للدرس عند

معلمي التربية الإسلامية بدولة قطر على الرتبة الخامسة من حيث الأهمية. في حين جاء مجال التخطيط للدرس في دراسة الجعيني (2000) بنسبة مئوية بلغت (89,6%) من حيث الأهمية، وحصل على الترتيب الثالث من بين مجموعة من الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم. وجاءت كفاية الإعداد والتخطيط للدرس في المرتبة الثانية في دراسة كمال والحر (2003) حسب أولويات الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى المعلمين، باعتبارها - حسب رأي المعلمين والمشرفين عينة الدراسة - إحدى أهم مهارتين في عملية التدريس. وكشفت دراسة البوسعيد (2005) أن كفاية التخطيط للدرس لدى معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عمان حصلت على النسبة المئوية (83%) من حيث الأهمية، وحلت في الرتبة الثانية من حيث الكفايات الأعلى ممارسة بعد كفاية إدارة الصف وذلك بعد تطبيق برنامج تدريبي يتعلق بتنمية الكفايات التدريسية.

وبالرغم من أهمية التخطيط للتدريس بشكل عام، وأهمية التخطيط لأسئلة التقويم الصفية بشكل خاص حسبما أشارت البحوث والدراسات السابقة، وكتب الأدب التربوي، إلا أن العديد من البحوث والدراسات كشفت عن وجود ضعف في كفاية التخطيط للمواقف التعليمية، ومنها كفاية التخطيط للأسئلة التي تستهدف تحقيق الأهداف التعليمية بأنواعها.

فقد بينت دراسة البنعلي ومراد (2003) أن كفاية التخطيط لعملية التقويم المتعلقة بالدروس احتلت المرتبة الأخيرة عند المعلمين. وكشفت دراسة السبيعي (2003) أن المعلمين يفتقدون إلى الكفايات الخاصة بمجال التخطيط للدرس. وأشارت دراسة الأسطل والرشد (2003) إلى تدني مستوى أداء المعلمين في كفاية التخطيط للدرس تحديداً، وإلى ضعف أداء المعلمين في كفاية التخطيط للتقويم عموماً، وأنهما لم يرتقيا إلى المستوى المطلوب من المعلمين. وأشارت دراسة الحجري (2004) إلى ضعف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لكفايات التخطيط للدروس، وأظهرت وجود ضعف في مجال التخطيط للتقويم، وكشفت أن أسئلة المجالين الوجداني والمهاري لم تتوافر في دفا تر تحضير المعلمين عينة الدراسة، وأن الأسئلة كانت تركز على المستويات الدنيا من المجال المعرفي. وأما دراسة الجلا د (2004) فقد أظهرت أن مساعدة المعلمين على وضع خطة لتقويم الأهداف من قبل المشرفين حلت في الرتبة قبل الأخيرة في مجال التخطيط. وكشفت دراسة حمدان (1426هـ) من واقع

بالنصوص الشرعية. ودراسة مهدي (2006) التي كشفت أن الاختبارات التي تعد لا تقيس جميع المستويات المعرفية، بل تركز على قياس المستويات المعرفية الدنيا لاسيما مستوى التذكر ونسبة عالية. وأظهرت دراسة الجلال (2007) وجود ضعف في مجال التقويم لدى معلمي الدراسات الإسلامية، حيث احتل مجال التقويم الرتبة الأخيرة، وحصلت فقرة التنوع في مجالات الأسئلة ومستوياتها على تقدير متوسط. ودراسة القريني (2008) التي أشارت إلى أن أسئلة المستويات الدنيا شكلت معظم الأسئلة الصفية المطروحة من قبل المعلمين ونسبة (95,67%) من مجموع الأسئلة المطروحة، بينما بلغت نسبة أسئلة المستويات العليا (4,33%) فقط. ودراسة آل حيدان (1429هـ) التي أظهرت نتائجها حصول مهارة صياغة الأسئلة على أدنى نسبة تحقق مقارنة ببقية محاور الدراسة.

ودراسة الضفري والعيان (2010) التي أشارت إلى أن تركيز معلمي التربية الإسلامية في التقويم ينصب على الجوانب المعرفية بدرجة كبيرة، وأن التنوع في أساليب التقويم، واستخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية جاء بدرجة ضعيفة. ودراسة أونج وآخرون (Ong et al, 2010) التي أظهرت أن المعلمين من ذوي الخبرة ابتعدت أسئلتهم عن الأسئلة الروتينية، حيث كانوا قادرين على توليد الأسئلة التي تثير تفكير المتعلمين. ودراسة الخروصي (2011) التي كشفت أن أداء معلمي التربية الإسلامية في مهارات طرح الأسئلة الصفية جاء بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في استخدام المعلمين لمهارات طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد البرامج التدريبية في أثناء الخدمة.

وثمة مجموعة من البحوث والدراسات التي تناولت تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية؛ تلك الأسئلة التي غالباً ما يعتمد عليها المعلم عند تخطيطه للأسئلة، ومن تلك الدراسات دراسة الشعيلي (2003) التي توصلت نتائجها إلى أن الأسئلة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية توزعت على المستويات المعرفية بطريقة غير متوازنة. ودراسة العياصرة (2004) التي بينت أن الأسئلة المعرفية في كتب التربية الإسلامية بسلطنة عمان بلغت (69,3%)، من مجموع الأسئلة الكلي، بينما بلغت نسبة الأسئلة المهارية (24,5%)، والوجدانية

دفاقر التحضير لدى المعلمين عن عدم توافر أساليب متنوعة لتقويم مدى تعلم الطلاب وفهمهم، وأما كتابة المعلم لمجموعة من الأسئلة المستخدمة في تعرف مدى فهم الطلاب، فقد كان متوافراً بدرجة قليلة. وخلصت دراسة عسيري (1429هـ) إلى وجود ضعف بشكل عام في توافر معايير التحضير التي يقوم بها المعلمون. وأما دراسة البوسعيد (2009) فقد كشفت أن أفراد العينة لم يتمكنوا من الوصول إلى حد التمكن (80%) في ثلاث كفايات رئيسة كانت إحداها كفاية التقويم.

وقد خلصت مجموعة أخرى من الدراسات والبحوث المتعلقة بمهارات طرح الأسئلة إلى نتائج تشير إلى ضرورة إعادة النظر في الأسئلة التي يطرحها المعلمون، والتي يعد حسن التخطيط لها من أهم مقومات نجاحها، وكذلك الأسئلة التي تتضمنها الكتب الدراسية التي غالباً ما يعتمد عليها المعلم عند تخطيطه للأسئلة الصفية.

ومن هذه الدراسات دراسة دلفا (Delva, 1982) التي كشفت عن تدني مستوى المعلمين في مهارات طرح الأسئلة، وأنهم يقضون (40%) من وقتهم في إعطاء تعليمات مباشرة لطلابهم، وأن من ما مجموعه (5289) سؤالاً جاء أغلبها في مستويي التذكر والفهم، والقليل منها في مستوى التفسير. وأن القليل جداً كان يمثل أسئلة وجدانية، أما الأسئلة المهارية فقد كانت نادرة. ودراسة خطابية وآخرون (2001) التي كشفت عن تدني أداء معلمي العلوم في مهارة طرح الأسئلة، وأظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين تتعلق بمهارة طرح الأسئلة تعزى للجنس، والجنسية، والخبرة، والتخصص، ولكن توجد بعض الفروق الإحصائية تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم. ودراسة اليحيائي (2002) التي أظهرت أن عدد الأسئلة الصفية المطروحة من قبل معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عمان في المجال المعرفي بلغت (2668) سؤالاً بنسبة (98,7%) من مجموع الأسئلة، وفي المجال المهارية (33) سؤالاً أي بنسبة (1,13%) من مجموع الأسئلة، في حين لم تسفر الدراسة عن وجود سؤال واحد في المجال الوجداني على أهميته. ودراسة الحبسي (2003) التي كشفت عن ضعف أداء الطلبة المعلمين في مجمل مهارات طرح الأسئلة. ودراسة العياصرة (2005) التي أظهرت ضعف معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان في مهارة طرح الأسئلة من جوانبها المختلفة في أثناء الحديث عن استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات الاستدلال

الوجداني والمهاري؛ يظهر ذلك عند مراجعة أسئلة التقويم التي يضمنها المعلمون في دفاتر التحضير، ومن خلال الأسئلة الامتحانية الواردة في الاختبارات الفترية والنهائية، كما يلاحظ من واقع الأسئلة في مواقف التعلم الصفي، وتعزز هذه الملاحظات نتائج البحوث والدراسات السابقة.

ولذلك يحاول الباحثان من خلال هذه الدراسة تعرّف أسئلة التقويم الصفي المدونة في دفاتر تحضير معلمي التربية الإسلامية، وتحليلها في ضوء مجالات التعلم الثلاثة المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وفي ضوء بعض المتغيرات.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1: ما درجة شيوع مجالات التقويم المخططة في دفاتر التحضير لدى معلمي التربية الإسلامية للصف العاشر؟

س2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين مجالات التقويم تعزى إلى سنوات الخبرة (قليلة، متوسطة، طويلة)؟

س3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين مجالات التقويم تعزى إلى النوع (معلم، معلمة)؟

س4: ما درجة شيوع مجالات التقويم المخططة في دفاتر التحضير لدى معلمي التربية الإسلامية في الوحدات الدراسية المختلفة لمادة التربية الإسلامية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- تعرّف أسئلة التقويم الصفي التي يخطط لها معلمو التربية الإسلامية للصف العاشر في سلطنة عمان، وذلك في ضوء مجالات التعلم الثلاثة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).
- الوقوف على أثر كل من متغيري: النوع (معلم، معلمة)، والخبرة (القليلة من 1-5 سنوات، والمتوسطة من 6-8 سنوات، والطويلة 9 سنوات فأكثر) في بناء أسئلة التقويم وفق مجالات التعلم.
- تعرّف مجالات التقويم المخططة في دفاتر التحضير لدى معلمي التربية الإسلامية في الوحدات الدراسية المختلفة لمادة التربية الإسلامية؟

(6,2%). ودراسة سلمان والخواندة (2009) التي أظهرت أن الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية ركزت على المجال المعرفي على حساب المجالين المهاري والوجداني.

مشكلة الدراسة

تعد الأسئلة من أهم أدوات التقويم الصفي التي يمكن الحكم من خلالها على نجاح عملية التدريس، ويفترض أن لا تكون عملية إعدادها موقفية وظرفية، بل يجب أن يخطط لها وفق معيار الشمول للأهداف التعليمية في التربية الإسلامية، سواء أكانت تلك الأهداف معرفية، أم وجدانية، أم مهارية. وفي هذا الصدد يؤكد عبد الله (2003، 27) أن إهمال التقويم الشامل في التربية الإسلامية يحكم على أهدافها التعليمية بالضمور والفشل، ذلك أن العملية التربوية تسعى إلى الارتقاء بشخصية المتعلم في جوانبها الثلاثة في المستوى المعرفي، ومستوى القيم والاتجاهات، ومستوى السلوك والمهارات حسب ما نصت عليه أهداف مناهج التربية والثقافة الإسلامية.

إن واقع تحضير الدروس اليومية يشير إلى أن الكثير من المعلمين لديهم عزوف عن التحضير، وقلة اهتمام بالتخطيط الدقيق للأسئلة التقويمية في دفاتر التحضير، والممارسات السائدة في هذا السياق تشير إلى أن بعض المعلمين يقومون إما بنقل الأسئلة التقويمية الواردة في الكتاب المدرسي كما هي إلى دفاتر تحضيرهم، أو يقومون بنسخ خطط التحضير من دفاتر الأعوام السابقة، أو من خلال تداول خطط تحضير جاهزة عبر الانترنت. وهذا يعني أنهم لم يخططوا فعلاً لأسئلة التقويم الصفي بحيث يستوعبون أبعاد تلك الأسئلة وما تتطلبه من أدوات، ومادة علمية، وطرق تدريس تناسبها، بحيث تكون متوازنة وشاملة لجوانب التعلم ومجالاته المعرفية والوجدانية والمهارية. ومن المؤكد أن القصور في التخطيط لأسئلة التقويم الصفي ستتعدى آثاره السلبية إلى مجمل العملية التعليمية التعلمية.

ومن خلال ملاحظة الباحثين وخبرتهما في العمل الإشرافي سواء أكان ذلك على أداء المعلمين في الميدان أم على الطلبة المعلمين، فإنه يمكن الإشارة إلى تركيز الأسئلة التي يطرحها المعلمون على الجانب المعرفي، وأنه ثمة ضعف في الاهتمام بالتنوع في إعداد الأسئلة سواء في مجالاتها الثلاثة أم في مستوياتها المختلفة، وضعف في القدرة على صياغة وبناء أسئلة جديدة تتحقق من خلالها أهداف مناهج التربية الإسلامية، خاصة في المجالين

أهمية الدراسة

للأسئلة التي يوجهها المعلم دور أساسي في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، وكلما تمكن المعلم من القيام بالتخطيط الدقيق الواعي المستند إلى الأهداف للأسئلة التقويمية استطاع أن يقوم بتنفيذ درسه بأفضل صورة وأكثرها فاعلية؛ أي أن نجاح المعلم في التخطيط لعملية التقويم يعني أن مهمته في تنفيذ الدرس تصبح أكثر وضوحاً ويسراً. ومن هنا تأتي أهمية الموضوع الذي تحاول هذه الدراسة معالجته.

ومما يزيد من أهمية هذا الموضوع ندرة الدراسات التي تناولت دراسة الأسئلة التقويمية وتحليلها من خلال دفاتر تحضير المعلمين تحديداً. لذلك يتوقع أن تقدم هذه الدراسة إضافة إلى ميدان الدراسات التقويمية في العملية التربوية خاصة في سلطنة عمان، التي تفتقر إلى مثل هذا النوع من الدراسات.

ومن الناحية التطبيقية فإن ما يتمخض عن هذا البحث وما يشابهه من البحوث من نتائج يمكنها أن تسهم في تحسين واقع تدريس التربية الإسلامية؛ فبالإضافة إلى المعلمين فإن خبراء المنهاج ومُعَدّي دليل المعلم يمكنهم الاستفادة من نتائجه في تضمين دفاتر التحضير لبعض الدروس النموذجية التي يتم تحضيرها، مع الأخذ بالاعتبار مجالات التعلم المختلفة حين إعدادها. كما أن المشرفين التربويين ومن خلال استمارات الزيارات الإشرافية للمعلمين بمقدورهم أن يدققوا في أسئلة التقويم الصفّي المخططة الشائعة في دفاتر تحضير معلمي التربية الإسلامية وتقويمها في ضوء مجالات التعلم، وأن يرشدوا المعلمين ويوجهوهم في هذا المجال. وأما الطلبة - وهم الفئة المستهدفة في النهاية - فإن التخطيط المدروس وفق مجالات التعلم يتوقع أن يكون له أثره البالغ في نموهم المتوازن معرفياً ومهارياً ووجدانياً. فهذا البحث يؤكد على التخطيط كعملية وكقيمة، ولا يتوقع أن يتم تنفيذ دروس التربية الإسلامية تنفيذاً دقيقاً وفعالاً دون أن يستند إلى التخطيط بمعاييره وإجراءاته وخطواته بشكل علمي سليم، ودون أن تسهم فيه جميع الفئات والجهات المعنية فيه.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من دفاتر تحضير الدروس لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للصف العاشر، للعام الدراسي 2012/2013م. وتناولت في

التحليل الأسئلة الواردة في بند (التقويم والأنشطة) من دفاتر تحضير الدروس. واعتمدت الدراسة المجالات العامة للتعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) دون التعرض لمستويات كل مجال على حدة. لذلك فإن الحكم على نتائجها يبقى ضمن هذه الحدود.

مصطلحات الدراسة

تعرف المصطلحات التالية الواردة في الدراسة على النحو الآتي:

أسئلة التقويم الصفّي: هي الأسئلة التي يخطط لها المعلمون في دفاتر تحضيرهم للدروس استعداداً لتوجيهها في المواقف التدريسية داخل الصف.

تخطيط معلمي التربية الإسلامية: التحضير للدرس كتابة في دفاتر تحضير الدروس التي قررتها وزارة التربية والتعليم.

مجالات التعلم: يقصد بها مجالات تقويم الأهداف السلوكية الثلاثة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وهي المجالات نفسها التي اعتمدت في دفاتر التحضير المقررة من وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة منهج تحليل المحتوى (أو تحليل المضمون)، لمناسبته لأسئلة الدراسة وأهدافها. وهذا المنهج أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم، والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال، وهو أداة منهجية للدراسة الكمية، وأداة لاختبار فروض معينة عن مادة الاتصال، وأداة للتنبؤ (طعيمة، 1987، 11). وهو أحد أشكال المنهج الوصفي الذي يستهدف بحث وتقصي الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر، ووصفها وصفاً دقيقاً، وتشخيصها، وتحليلها، وتفسيرها؛ بهدف اكتشاف العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين الظواهر التعليمية والنفسية الأخرى، والتوصل من خلال ذلك إلى تعليمات ذات معنى بالنسبة لها" (العنيزي وآخرون، 1999، 74).

مجتمع الدراسة وعينتها

بحوزة كل معلم دفتر تحضير واحد لمادة التربية الإسلامية بفروعها المختلفة، وعليه فإن مجتمع الدراسة تألف من (358) معلماً ومعلمة يمثلون معلمي التربية

أما عينة الدراسة فتألفت من (32) دفترًا من دفاتر تحضير الدروس الخاصة بمعلمي التربية الإسلامية، للصف العاشر - للعام الدراسي 2012/2013م. وهي تمثل ما نسبته (9%) من مجتمع الدراسة تقريبًا. والجدول رقم (1) يوضح مجتمع الدراسة وعينتها:

الجدول 1
مجتمع الدراسة وعينتها بمتغيراتها المختلفة

سنوات الخبرة			المجتمع			العينة	
	معلمون	معلمات	المجموع	النوع		المجموع	
				معلمون	معلمات		
قليلة (1-5)	96	124	220	5	6	11	
متوسطة (6-8)	28	47	75	2	9	11	
طويلة (9) فما فوق	41	22	63	4	6	10	
المجموع	165	193	358	11	21	32	

إجراءات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة اعتمدت الإجراءات البحثية الآتية:

أولاً: تصميم أداة التحليل

تم تصميم أداة التحليل المناسبة لطبيعة الدراسة، وتمثلت في بطاقة تحليل، حيث خصصت لكل وحدة دراسية بطاقة تحليل، وبما أن عدد وحدات الدروس للفصل الدراسي الثاني بالصف العاشر كانت ست وحدات دراسية بالإضافة إلى الوحدة الخاصة بمقرر التلاوة، فقد خصصت سبع بطاقات لكل دفتر من دفاتر تحضير الدروس البالغ عددها (32) دفترًا، أي بمعدل (224) بطاقة تحليل وذلك بهدف إجراء عملية تحليل للأسئلة الواردة في دفاتر التحضير وفق متغيرات الدراسة. وتم تقسيم البيانات التي تضمنتها بطاقة التحليل إلى قسمين هما:

القسم الأول: البيانات العامة للمعلم، وهي: رقم المعلم، وسنوات الخبرة (قليلة، متوسطة، طويلة)، والنوع (معلم، معلمة)، واسم الوحدة الدراسية ورقمها، والتاريخ.

القسم الثاني: تضمن التصنيفات الثلاثة لمجالات التعلم وهي (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)، حيث فرغت الأسئلة في بطاقات التحليل بعد عملية تحليلها من

خلال دفاتر التحضير.

ولتنفيذ عملية التحليل فقد رقت نصوص الأسئلة بأرقام في كل دفتر من دفاتر التحضير، ثم حدد مجال التعلم الذي ينتمي إليه كل سؤال بوضع إشارة (✓) في المكان المناسب بمحاذاة كل سؤال. وذلك لكل وحدة من الوحدات السبع.

وحدة التحليل

حددت وحدة التحليل بالسؤال، حيث اعتبر السؤال المخطط له والمنصوص عليه في دفتر التحضير وحدة للتحليل.

فئات التحليل

أما فئات التحليل فشملت مجالات التعلم الثلاثة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)، وهي مجالات الأهداف السلوكية المعتمدة لتصنيف الأسئلة في دفاتر تحضير الدروس المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

ثانياً: الصدق والثبات

للتحقق من توافر درجات مناسبة من الصدق لأداة التحليل بإجراءاتها المختلفة، ومن ثبات التحليل فقد اتخذت الإجراءات الآتية:

T-test، واختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA؛ لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما درجة شيوع مجالات التقويم المخططة في دفاتر التحضير لدى معلمي التربية الإسلامية للصف العاشر؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت أعداد الأسئلة ونسبها المئوية في كل مجال من المجالات الثلاثة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية). والجدول رقم (2) يوضح تكرارات أعداد الأسئلة في كل مجال من المجالات الثلاث ونسبها المئوية.

الجدول 2

توزيع الأسئلة المتضمنة في دفاتر التحضير لدى معلمي التربية الإسلامية وفق مجالاتها المختلفة ونسبها المئوية

مجال التقويم	أعداد الأسئلة	نسبها المئوية
المعرفي	1668	88,6%
المهاري	166	8,8%
الوجداني	48	2,6%
المجموع	1882	100%

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول رقم (2) قلة عدد الأسئلة التي تقيس المجال الوجداني مقارنة بالمجالين المعرفي والمهاري، حيث تركزت الأسئلة في المجال المعرفي بنسبة عالية بلغت (88,6%)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الضفري والعيّدان (2010) التي أشارت إلى تركيز معلمي التربية الإسلامية في أسئلتهم على الجانب المعرفي، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة اليحيائي (2002م) التي كشفت عن ارتفاع عدد الأسئلة التي طرحها معلمو التربية الإسلامية في المجال المعرفي بنسبة (98,7%)، ونتائج دراسة القريني (2008) التي أظهرت تركيز معلمي التاريخ الذين يدرسون مقرر الحضارة الإسلامية في أسئلتهم الصفية على المستويات الدنيا من المجال المعرفي بنسبة (95,67%).

وتتفق أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة دلفا (Delva, 1982) التي أشارت إلى أن أسئلة المعلمين جاءت في مستويي التذكر والفهم غالباً، والقليل منها وقع في مستوى

- **صدق الأداة:** بعد تصميم أداة التحليل عرضت على خمسة من المحكمين المتخصصين من مشرفي مادة التربية الإسلامية وثلاثة من الأساتذة المتخصصين في مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها في جامعة السلطان قابوس، وتبين من ملاحظاتهم أن الأداة صالحة لقياس ما وضعت لقياسه، وبالتالي فهي صادقة ظاهرياً بما يكفي للاعتماد عليها في عملية التحليل.
- **ثبات التحليل:** للتأكد من ثبات التحليل تم الاستعانة بالإضافة إلى الباحثة بمحلّلتين¹ ذواتي خبرة في هذا المجال، حيث قامت كل منهما على انفراد بتحليل مجموعة من دفاتر تحضير الدروس، وعددها خمسة دفاتر. من غير عينة الدراسة. تمثل ما نسبته (15%) من عينة التحليل، وذلك بعد شرح طريقة التحليل وإجراءاته لهما والتأكد من قدرتهما على القيام بعملية التحليل. وتم تطبيق معادلة هولستي (Chiappetta, 1991) (20) لاستخراج نسبة الاتفاق بين المحلّلتين، وهذه المعادلة هي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد النقاط المتفق عليها بين المحللين}}{\text{عدد النقاط المتفق عليها} + \text{عدد النقاط المختلف فيها}} \times 100$$

ثم استخدمت معادلة الثبات الخاصة بأكثر من محلّلين اثنين (عبد الحميد، 2000م، ص425) وهي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{n}{n-1} \times \frac{\text{متوسط الاتفاق بين المحكمين}}{\text{متوسط الاتفاق بين المحكمين}}$$

وقد بلغ معامل الثبات بعد حساب متوسط الاتفاق بين المحكمين الثلاثة (0,89)، وهي نسبة اتفاق عالية تجعل الباحثين يطمئنان إلى سلامة التحليل واتساقه. وبعد ذلك حللت جميع الأسئلة الواردة في دفاتر التحضير عينة الدراسة، ثم أدخلت البيانات في البرنامج الإحصائي SPSS.

الأساليب الإحصائية

استخدم البرنامج الإحصائي SPSS لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار

¹ ميمونة الخروصي مدرس مساعد بكلية العلوم التطبيقية بولاية الرستاق. وموزة الغافري مشرفة تربية إسلامية بجنوب الباطنة.

التربية الإسلامية تقع في المجال المعرفي ومنها دراسة الشعيلي (2003) التي توصلت نتائجها إلى أن أسئلة كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية توزعت على المستويات المعرفية بطريقة غير متوازنة. ودراسة العياصرة (2004) التي بينت أن الأسئلة المعرفية في كتب التربية الإسلامية بسلطنة عمان بلغت (69,3%) من المجموع الكلي للأسئلة، بينما بلغت نسبة الأسئلة المهارية (24,5%)، والوجدانية (6,2%). ودراسة سلمان والخواندة (2009) التي كشفت أن الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية ركزت على المجال المعرفي على حساب المجالين المهاري والوجداني.

وربما يكون لكثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المعلمين دور في ظهور هذه النتيجة حيث يلجأون إلى صياغة أسئلة في المجال المعرفي التماساً للسهولة، واختصاراً للوقت.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين مجالات التقويم تعزى إلى سنوات الخبرة (القليلة، والمتوسطة، والطويلة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يظهر من الجدول رقم (3). ثم استخدم تحليل التباين الأحادي ANOVA، وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين المجموعات، كما يظهر من الجدول رقم (4).

التفسير، والقليل جدا كان يمثل أسئلة وجدانية، أما الأسئلة المهارية فقد كانت نادرة.

وربما يعود تركيز المعلمين بوجه عام على الجانب المعرفي في تخطيطهم للأسئلة الصفية مقارنة بالمجالين الوجداني والمهاري إلى ضعف أداء المعلمين بشكل عام في مهارة طرح الأسئلة وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة كل من: (آل حيدان، 1429هـ؛ وسلمان والخواندة، 2009م؛ والجلاد، 2007م؛ والعياصرة، 2005م؛ وخطيب وآخرون، 2001م).

وربما تعزى هذه النتيجة كذلك إلى ضعف أداء المعلمين في كفايات التخطيط للأسئلة الصفية، وهو ما خلصت إليه نتائج دراسات كل من: (البوسعيد، 2009م؛ وعسيري، 1429هـ؛ وحمدان، 1426هـ؛ والحجري، 2004؛ والجلاد، 2004؛ والبنعلي ومراد، 2003؛ والسبيعي، 2003؛ والأسطل والرشيدي، 2003).

وقد تعود هذه النتيجة إلى طبيعة الأسئلة التي يتضمنها الكتاب المدرسي للصف العاشر التي في جلها أسئلة بنائية تركز على الجانب المعرفي أكثر من تركيزها على الجانبين المهاري والوجداني؛ خاصة أن المعلم يعتمد غالباً على ما يتضمنه الكتاب المدرسي من أسئلة تقويمية في أثناء التخطيط للأسئلة الصفية؛ ورغم أن هذه الدراسة لم تستهدف تحليل الأسئلة البنائية والختمية في الكتاب المدرسي إلا أن هناك دراسات أخرى تناولت تحليل الأسئلة التقويمية في الكتب الدراسية توصلت إلى أن جل الأسئلة المطروحة في

الجدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التقويم وفقاً لسنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفي	القليلة	12	62,66	37,76
	المتوسطة	11	36,72	8,94
	الطويلة	9	56,88	38,18
المهاري	القليلة	12	6,83	5,95
	المتوسطة	11	3,72	2,24
	الطويلة	9	4,77	3,99
الوجداني	القليلة	12	1,50	1,62
	المتوسطة	11	1,18	1,83
	الطويلة	9	1,88	1,36

الجدول 4

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات مجالات التقويم وفقاً لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المعرفي	بين المجموعات	4145,763	2	2072,881	2,135	0,136
	داخل المجموعات	28155,737	29	970,887	-	-
	المجموع	32301,500	31	-	-	-
المهاري	بين المجموعات	57,471	2	28,735	1,469	0,247
	داخل المجموعات	567,404	29	19,566	-	-
	المجموع	624,875	31	-	-	-
الوجداني	بين المجموعات	2,475	2	1,237	0,463	0,634
	داخل المجموعات	77,525	29	2,673	-	-
	المجموع	80,000	31	-	-	-

وقد تعزى النتائج التي تمخض عنها هذا السؤال إلى أن معلمي التربية الإسلامية على اختلاف سنوات خبراتهم يتلقون البرامج التدريبية نفسها مركزياً على مستوى المنطقة، إذ تستهدف وحدة التربية الإسلامية بمحافظة الباطنة جنوب (مجتمع الدراسة) - التي تعمل فيها الباحثة كمشرفة ومدرسة - على استهداف المعلمين بالتدريب وفقاً لاحتياجاتهم إلى البرامج التدريبية، بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة لديهم. وثمة عدد من البرامج المتعلقة بالتقويم يتم تقديمها لكل من المعلمين والمعلمات مركزياً على مستوى المنطقة بصفة دورية منها: برنامج شرح مفردات مناهج التربية الإسلامية الذي يتضمن أنواعاً من الأسئلة والأنشطة التقييمية التي تساعد المعلمين على صياغة الأسئلة في التقويم الصفي أو في الاختبارات. وبرنامج التدريس الفاعل والتقويم المستمر، وغيرها من الملنقيات والمشاغل غير المركزية التي تعنى بكيفية بناء الأسئلة. وهذه البرامج يحضرها في العادة معلمو التربية الإسلامية ذوو سنوات الخبرة القليلة، والمتوسطة، والطويلة معاً.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين مجالات التقويم تعزى إلى النوع (معلم، معلمة)؟
للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للتحقق من دلالة الاختلاف بين النوع ومجالات التقويم. والجدول رقم (5) يوضح نتائج ذلك.

يلاحظ من الجدول رقم (4) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين مجالات التقويم وسنوات الخبرة. وعدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) رغم وجود الفروق الظاهرة قد يعود إلى كبر درجة الانحراف المعياري كما يلاحظ من الجدول رقم (3).

والنتيجة التي أسفر عنها هذا السؤال تختلف مع نتيجة دراسة أونغ وآخرون (Ong et al, 2010) التي بينت أن المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة كانوا أكثر قدرة من أقرانهم المعلمين المبتدئين في توليد الأسئلة التي تثير تفكير الطلبة، وذلك بعد تلقيهم برنامجاً تدريبياً لمدة (15) شهراً. وتختلف مع نتيجة دراسة الجعيني (2000) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية في متغير الخبرة بين المعلمين في كفاية التخطيط للدروس لصالح ذوي الخبرة الأعلى. كما تختلف مع نتيجة دراستي الحجري (2004)؛ والأسطل والرشيدي (2003) اللتين كشفتاً عن وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين لصالح مجموعة الخبرة القصيرة.

بينما تتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من الدراسات الآتية: (عسيري، 1429هـ؛ وحمدان، 1426هـ؛ وكمال والحر، 2003؛ والبنعلي ومراد، 2003؛ والبيحيائي، 2002؛ وخطابية وآخرون، 2001) التي أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة سواء فيما يتعلق بكفايات التخطيط، أو مهارات طرح الأسئلة.

الجدول 5

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات مجالات التقويم تبعاً لمتغير النوع

المجال	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعرفي	معلم	11	49,81	39,97	0,288-	0,775
	معلمة	21	53,33	28,48	0,259-	0,799
المهاري	معلم	11	4,45	4,43	0,662-	0,513
	معلمة	21	5,57	4,57	0,669-	0,511
الوجداني	معلم	11	0,72	0,64	2,071-	0,047
	معلمة	21	1,90	1,81	2,669-	0,013

وأما عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للنوع في المجال المعرفي؛ فربما يعزى إلى أن محتوى مناهج التربية الإسلامية يركز على الجانب المعرفي في مفرداته وعناصره وأنشطته التقويمية، وهو ما يعتمد عليه المعلمون والمعلمات معاً في صياغة أسئلة التقويم الصفي في أثناء تخطيطهم للتدريس. وكذلك فإن عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للنوع في المجال المهاري ربما يرجع إلى أن الأسئلة الخاصة بالمجال المهاري كانت أكثر تركيزاً في وحدة (التلاوة). كما يتبين من جدول (6)، حيث يشترك كل من المعلمين والمعلمات عند تقويم التلاوة لدى الطلبة على ملاحظة التلاوة والنطق الصحيح وتطبيق أحكام التجويد وهذه أمور محددة وظاهرة تسهل متابعتها بشكل موحد من قبل المعلمين والمعلمات.

نتائج السؤال الرابع: ما درجة شيوع مجالات التقويم المخططة في دفاتر التحضير لدى معلمي التربية الإسلامية في الوحدات الدراسية المختلفة لمادة التربية الإسلامية؟ للإجابة عن هذا السؤال حسبت تكرارات أعداد الأسئلة وفق مجالات التقويم ونسبها المئوية في كل وحدة دراسية على حدة، ثم حسب مجموع الأسئلة بمجالاتها الثلاثة في كل وحدة دراسية ونسبها المئوية، والجدول رقم (6) يشير إلى توزيع تكرارات الأسئلة في مجالات التعلم حسب الوحدات الدراسية.

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في المجال الوجداني فقط لصالح المعلمات؛ وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من: (الغافري، 2005؛ والحجري، 2004؛ والبنعلي ومراد، 2003؛ والأسطل والرشيدي، 2003) حيث كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير النوع لصالح الإناث.

وتختلف مع نتائج بعض الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع مثل دراستي: (خطابية وآخرون، 2001؛ والجعيني، 2000). ورغم أن وحدة التربية الإسلامية بمنطقة مجتمع الدراسة تستهدف المعلمين والمعلمات بشكل متكافئ لحضور البرامج التدريبية الأمر الذي يستدعي اختفاء الفروق بين المعلمين والمعلمات، ولكن ربما تعود هذه النتيجة إلى انعكاس أثر التدريب المتعلق بكيفية صياغة أسئلة القيم والاتجاهات على المعلمات أكثر من المعلمين، حيث تحرص المعلمات على مراجعة المشرفات لأسئلة الاختبارات المرتبطة بالجانب الوجداني التي يعددنها في مدارسهن، بالإضافة إلى استجابة المعلمات إلى التوجيهات الواردة بشأن صياغة هذا النوع من الأسئلة. يعزز ذلك ما أكدت عليه دراسة البلوشي (2004، 113) من أن المعلمات أكثر تنظيماً وحرصاً على أداء العمل بدقة وإتقان، وأكثر التزاماً بتعليمات وتوجيهات المشرفين.

الجدول 6

أعداد أسئلة التقويم الصفّي المخططة الشائعة ونسبها المئوية لدى معلمي التربية الإسلامية وفق الوحدات الدراسية في ضوء مجالات التقويم

النسبة المئوية	المجموع الكلي	المجال						الوحدات الدراسية
		الوجداني		المهاري		المعرفي		
		النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
7,07%	133	10,42%	5	21,69%	36	5,51%	92	التلاوة
17,48%	329	12,50%	6	19,28%	32	17,44%	291	الإعجاز القرآني
16,26%	306	16,66%	8	10,24%	17	16,85%	281	من علوم الحديث الشريف
16,15%	304	2,08%	1	15,06%	25	16,67%	278	حقوق الإنسان في الإسلام
14,29%	269	25%	12	11,45%	19	14,27%	238	أثر العقيدة الإسلامية
16,90%	318	22,92%	11	18,67%	31	16,55%	276	التربية الخلقية في الإسلام
11,85%	223	10,42%	5	3,61%	6	12,71%	212	مقتطفات من الفكر الإسلامي
100%	1882	100%	48	100%	166	100%	1668	المجموع الكلي

عدد الأنشطة البنائية في الكتاب المدرسي أثر واضح على زيادة عدد الأسئلة التي يخطط لها المعلم. وقد حصلت وحدة (التلاوة) على أقل عدد من الأسئلة في جميع الوحدات في المجالات الثلاثة مجتمعة، إذ بلغت نسبة توافر الأسئلة فيها (7,07%)، تلتها مباشرة وحدة (مقتطفات من الفكر الإسلامي) بنسبة بلغت (11,85%) من مجموع الأسئلة. ويلاحظ من الجدول رقم (6) أن وحدتي (التلاوة) و(مقتطفات من الفكر الإسلامي) كانت نسبة توافر الأسئلة في كل منهما الأقل من بين جميع الوحدات في المجال المعرفي أيضاً حيث بلغت (5,51%) لوحدة التلاوة، و(12,71%) لوحدة (مقتطفات من الفكر الإسلامي). وفيما يتعلق بوحدة التلاوة ربما تعزى هذه النتيجة إلى طريقة التدريس المتبعة عادة في تدريسها حيث تعتمد على التطبيق العملي، ويتركز تقويمها على ملاحظة تطبيق الطلبة لأحكام التلاوة التي حصلت على نسبة مئوية في الجانب المهاري بلغت (21,69%) وهي نسبة كبيرة نسبياً قياساً بالجانبين المعرفي والوجداني. وهذه النتيجة غير مرضية لأن موضوع وحدة التلاوة هو القرآن الكريم بما يقتضيه التحضير لدروسه من مسؤولية على المعلمين من الناحية القيمية. وهذه النتيجة تختلف مع ما أشارت إليه دراسة اليحيائي (2002) من وجود فروق لصالح وحدة التجويد حيث بينت أن المعلمين يطرحون

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (6) تصدر وحدة (الإعجاز القرآني) أعلى نسبة في مجموع الأسئلة حسب المجالات الثلاثة، حيث حصلت على ما نسبته (17,48%) من مجموع الأسئلة، تليها وحدة (التربية الخلقية في الإسلام) وقد حصلت على ما نسبته (16,90%) من مجموع الأسئلة؛ وربما يعود ذلك إلى طبيعة المحتوى في هاتين الوحدتين، من حيث السهولة وتكرار الأمثلة والشواهد فوحدة الإعجاز القرآني تحتوي على كثير من الأدلة من القرآن الكريم. ووحدة التربية الخلقية سبق تدريسها في صفوف أخرى وبالتالي فإن مرور العديد من الأمثلة والشواهد على المعلم وكثرة استخدامه لها ومروانه عليها يساعده في إعداد الأسئلة التقويمية وحسن صياغتها والتخطيط لها. ومما يسهل مهمة المعلم في هذا السياق طبيعة الموضوعات الأخلاقية والقيمية من حيث بنيتها المعرفية وطريقة عرضها.

وبالإضافة إلى ذلك فإن عدد الأنشطة البنائية التي اشتملت عليها كلتا الوحدتين بلغت أحد عشر نشاطاً تقويمياً بنائياً بخلاف بقية الوحدات الدراسية التي لا يزيد عدد الأنشطة البنائية فيها عن ستة أو سبعة أنشطة، والمعلمون يعتمدون على الكتاب المدرسي كمرجع رئيس لهم في عملية التحضير وصياغة الأسئلة؛ ومن المتوقع أن يكون لزيادة

أسئلة في وحدة التجويد أكثر من طرحهم أسئلة في وحدات التفسير، والأبحاث، والسيرة، والحديث في مستويي التذكر والتطبيق. وتختلف كذلك مع نتيجة دراسة الشعلي (2003) التي كشفت وجود فروق في توزيع الأسئلة لصالح وحدة السيرة النبوية.

وأما في المجال المعرفي فيلاحظ أن وحدة (الإعجاز القرآني) حظيت بتوافر أعلى نسبة من الأسئلة حيث بلغت (17,44%) وربما يعود ذلك إلى الطريقة التي صيغت فيها المادة المعرفية في هذه الوحدة حيث قسمت الوحدة إلى عناصر رئيسة تندرج تحت كل منها عناصر فرعية، بينما عرضت الوحدات الأخرى في الكتاب بطريقة الحوار، بالإضافة إلى أن هذه الوحدة تزخر بالأدلة القرآنية على كل أنواع الإعجاز القرآني وتذكر أدلتها من جميع سور القرآن الكريم وكذلك فإن الأدلة الواردة فيها أكثر وضوحاً وبروزاً مما يساعد المعلم في وضع أسئلة أكثر في المجال المعرفي.

ويشير الجدول (6) أن وحدة (التلاوة) حظيت بأعلى نسبة توافر للأسئلة في المجال المهاري بما نسبته (21,69%) وذلك للأسباب السابقة المتعلقة بتركيز المعلمين فيها على التطبيق العملي.

بينما يلاحظ من الجدول أن أقل نسبة توافر للأسئلة في مجالات التعلم الثلاثة - بعد وحدة التلاوة - كانت في وحدة (مقتطفات من الفكر الإسلامي) حيث بلغت (11,85%)؛ وربما يعود ذلك إلى طبيعة البنية المعرفية للوحدة حيث تختلف عن بقية الوحدات؛ إذ أنها قسمت إلى مجموعة من الدروس المنفصلة بخلاف بقية الوحدات، ودروسها عبارة عن نصوص نثرية لمفكرين عرب، وهي تخلو من الأنشطة البنائية وأنشطة التدبر، وتقتصر على عدد قليل جداً من الأسئلة المقالية في نهاية كل درس، والمعلمون - من خلال خبرة الباحثين - لم يتم تدريبهم تدريباً كافياً على كيفية معالجة النصوص النثرية وتحليلها، وقد يكون لذلك أثر في تدني نسبة توافر الأسئلة في المجال المهاري في هذه الوحدة حيث بلغت نسبة توافرها (3,61%) فقط.

ويلاحظ من الجدول أن وحدة (أثر العقيدة الإسلامية)، تليها وحدة (التربية الخلقية في الإسلام) حظيت بأعلى نسبة من الأسئلة في المجال الوجداني، حيث حصلنا على (25%)، و (22,92%) على التوالي، وهذه النتيجة تتفق مع طبيعة عناصر الوجدانيين اللتين تناولتا الأخلاق والقيم التي تنبثق من العقيدة الإسلامية التي تعد قوام الدين الإسلامي؛

الأمر الذي تستند إليه أهداف التعلم في المجال الوجداني. كما يظهر الجدول (6) أن وحدة (حقوق الإنسان في الإسلام) لم ترد حولها أسئلة في المجال الوجداني في دفاتر تحضير المعلمين سوى مرة واحدة فقط وذلك بنسبة (2,08%). وبالرجوع إلى واقع استمارات التحليل يتبين أن الأسئلة التي خطط لها المعلمون تركزت على المفاهيم الواردة في الوحدة وجميعها تندرج في المجال المعرفي؛ وقد يعزى ذلك إلى أن بعض المعلمين يعتمدون على الأنشطة البنائية الواردة في الوحدة في أثناء إعداد الأسئلة وعددها ستة أنشطة أربعة منها تقيس المجال المعرفي فقط. وربما يعود السبب إلى الكيفية التي عرضت فيها موضوعات حقوق الإنسان في الوحدة حيث اعتمدت أسلوب الحوار بين الشخصيات، فخلت من الممارسات التطبيقية للمفاهيم الواردة، ولم تظهر بها القيم والاتجاهات إلا نادراً وبصورة غير واضحة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن وزارة التربية والتعليم ممثلة بأقسامها المختلفة ومنها قسم التربية الإسلامية ومن خلال الوثائق والتعميمات وأدلة المعلمين تحث المعلمين وبشكل متكرر على تدريس ثم تقويم مخرجات التعلم بمجالاتها الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية ولجميع وحدات المنهج بتوازن وشمول وموضوعية. وتحث بشكل خاص على أن لا يكون جل التركيز على نواتج التعلم المعرفية على حساب نواتج التعلم المهارية والوجدانية... ولكن ممارسات المعلمين في التدريس هي التي لا تستجيب لهذه التوجيهات والأهداف.

التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:
- ضرورة العناية بالبرامج التدريبية التي تقدم لمعلمي التربية الإسلامية من أجل تعزيز كفاية التخطيط لبناء الأسئلة التي تقيس مجالات التعلم الثلاثة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية بشكل متوازن، مع التركيز على تدريبهم - بشكل خاص - على كيفية التخطيط لإعداد الأسئلة في المجالين الوجداني والمهاري.
- تدريب المعلمين على إعداد الخطة الدراسية لوحدة تلاوة القرآن الكريم، بحيث تتضمن بشكل واضح التخطيط للأسئلة التقويمية لحصص التلاوة.
- متابعة أداء معلمي التربية الإسلامية من قبل المشرفين لاسيما فيما يتعلق بالمواعمة بين الأسئلة التي يخططون لها، والأسئلة التي يطرحونها في المواقف التعليمية،

المقترحات

- إجراء دراسة تحليلية تقويمية للأسئلة التي يتضمنها الكتاب المدرسي في مادة التربية الإسلامية للصف العاشر، تشمل الأنشطة البنائية، والأسئلة التقويمية الختامية لكل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي، وذلك في ضوء مجالات التعلم.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية بحيث تشمل بقية الصفوف في ضوء متغير اختلاف الصف الدراسي، وفي ضوء متغير عدد البرامج التدريبية التي تلقاها المعلم في أثناء الخدمة بحيث ترتبط بالتقويم ومهارات بناء الأسئلة.

والدراسات العربية، القاهرة.

البوسعيد، يحيى. (2009) "فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الإسلامية بالتعليم الأساسي في سلطنة عمان"، رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم: مسقط، العدد (23)، 58-67.

الترمذي، محمد. (1390هـ) سنن الترمذي، تحقيق: شاکر، أحمد محمد. بيروت: دار الكتب العلمية.

جعني، نعيم. (2000) "الكفايات الأساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن من وجهة نظرهم، دراسات "العلوم التربوية"، الجامعة الأردنية، 27 (1)، 55-74.

الجلاد، ماجد. (2004) "دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في الأردن، أبحاث اليرموك لسلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"، جامعة اليرموك، الأردن، 3 (20)، 1578-1606.

الجلاد، ماجد. (2007) "درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 8 (2)، 13-36.

الحبسي، حمود. (2003) مدى استخدام الطلبة المعلمين في كليات التربية بسلطنة عمان لمهارات طرح الأسئلة الصفية في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

الحجري، سالم. (2004) تقويم كفايات تخطيط الدروس اليومية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

حمدان، مبارك. (1426هـ) "واقع تخطيط الدروس اليومية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في منطقة أبها - دراسة تحليلية"، حولية كلية المعلمين، أبها، العدد (8)، 121-172.

الخروصي، راشد. (2011) واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة

وتلك التي يصوغونها في الامتحانات التحريرية، وفي الأنشطة التقويمية.

- المتابعة الدقيقة ضمن المدرسة الواحدة لجميع معلمي المادة من قبل المعلمين الأوائل، لتعرف درجة امتلاكهم لمهارة التخطيط لمجالات التقويم الصفّي، بهدف العمل على تنميتها.
- ضرورة عقد برامج تدريبية للمعلمين في تنمية مهارات تحليل المحتوى، وفي ربط أساليب التدريس بنوعية ومحتوى الصياغة المناسبة لأسئلة التقويم وأدواته. وفي التدريب على مهارات التقويم البنائي والتكويني والتشخيصي.

المراجع

References

ابن جماعة، بدر الدين. (د.ت) تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن حجر، أحمد. (1960) فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ج12، بيروت: دار المعرفة.

ابن حنبل، أحمد. (1978) مسند الإمام أحمد وبهامشه كنز العمال، ط2، بيروت: دار الفكر.

أبو داود، سليمان. (د.ت) سنن أبي داود، ج1، بيروت: دار الكتب العلمية.

الأسطل، إبراهيم وسمير الرشيد. (2003) "كفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبوظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تقويمية)"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، دمشق، 1(4)، 11-51.

آل حيدان، رجا. (1429هـ) واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

أورليخ، دونالدز وريتشارد كالاها، وهاردر روبرت، وهاري جيسون. (2003) استراتيجيات التعليم الدليل نحو تدريس أفضل، ترجمة: عبدالله مطر أبونيرة، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

البلوشي، عبد الرحمن. (2004) اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو الممارسات الإشرافية وعلاقتها بأدائهم المهني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

البنعلي، غدانة، وسمير مراد. (2003) "الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفّي"، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، العدد (3)، 143-172.

البوسعيد، يحيى. (2005) فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض الكفايات المهنية لدى معلمي التربية الإسلامية بالتعليم الأساسي في سلطنة عمان، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث

- السلطان قابوس.
- خطابية، عبدالله، وعبد الله أمبوسعيد، وباسمة العريمي. (2001). "مهارات استخدام الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الإعدادية والثانوية في محافظة مسقط بسلطنة عمان"، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 84 (13)، 13-71.
- الزبيدي، الحسن. (1409هـ) مختصر صحيح البخاري، دمشق: دار العلوم الإنسانية.
- السبيعي، غادة. (1999) تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس هذه المادة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.
- السبيعي، هدى. (2003) "دراسة للكفايات التدريسية في علاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية بدولة قطر"، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (23)، 65-103.
- سلمان، خالد، وناصر الخوالدة. (2009) "تحليل واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن"، دراسات "العلوم التربوية"، الجامعة الأردنية، (36)، 251-266.
- الشباطات، محمود. (2007) طرق تدريس التربية الإسلامية وتطبيقاتها، القاهرة: دار الفضيلة.
- الشعيلي، سليمان. (2003) تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المستويات المعرفية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- الصالح، مقبل. (1416/1415هـ) "فلسفة الأسئلة الصفية"، التوثيق التربوي، وزارة المعارف: السعودية، العدد (35)، 50-59.
- الضفيري، فهد وعائدة العيدان. (2010) "أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 11 (1)، 13-41.
- طعيمة، رشدي. (1987) تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الله، عبد الرحمن. (2003) الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية صياغتها وتقويمها، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبدالحاميد، محمد. (2000) البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، القاهرة: عالم الكتب.
- عسيري، يحيى. (1429هـ) دراسة تحليلية لمحتوى تحضير الدروس لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة في ضوء معايير مختارة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- العنيزي، يوسف وسمير يونس، وعبد الرحيم سلامه، وسعد الرشدي. (1999) مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، الكويت والعين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- العياصرة، محمد. (2004) "تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان" دراسة مقارنة"، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 17 (2)، 683-721.
- العياصرة، محمد. (2005) "مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية
- للمرحلة الثانوية لمهارة الاستدلال من وجهة نظر مشرفي المادة"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 6 (2)، 235-271.
- الغافري، هاشل. (1995) الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- القريني، سعيد. (2008) تقويم مستويات الأسئلة الصفية لدى معلمي التاريخ في الصف الحادي عشر بمنطقة الباطنة شمال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- كمال، أمينة وعبد العزيز الحر. (2003) "أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين"، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (20)، 35-101.
- مجمع اللغة العربية. (1981) معجم ألفاظ القرآن الكريم، القاهرة: دار الشروق.
- المحاسنة، إبراهيم، وعبد الحكيم مهيدات. (2009) القياس والتقويم الصفي، عمان: دار جرير.
- المشرف، عبد الإله. (1414هـ) "كراس التحضير والأهداف السلوكية"، التوثيق التربوي، وزارة المعارف السعودية، العدد (34)، 170-186.
- ملحم، سامي. (2000) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مهدي، أحمد. (2006) دراسة تقويمية لاختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: معهد البحوث والدراسات العربية. القاهرة، من: <http://www.yemen-nic.net>، تاريخ الدخول: 2011/7/1.
- النور، أحمد. (2007) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم. (2011) الكتاب الإحصائي السنوي للعام الدراسي 2011/2012، قسم الإحصاء والمؤشرات، دائرة تخطيط الاحتياجات التعليمية وضبط الجودة، المديرية العامة للتربية والتعليم لمنطقة جنوب الباطنة: سلطنة عمان.
- اليحيائي، نصراء. (2002) الأسئلة الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- Chiappeta, E.L., Fillman, P. A. & Sethua, G. H. (1991). "Procedures for conducting content analysis of science textbook", paper presented at the annual meeting of the National Association of Research of Science Teaching Houston, from 13-15 September, Texas.
- Dleva, D. (1982). *Teachers' Oral Questions and Subsequent Verbal Behaviors of Teachers and Student*, Brigham young university, Provo, Utah, college of education. From: <http://aer.sagepub.com/content/15/3/417.short>, in: 21/8/2011.
- Ong, E. G., Lim, Chap, S. & Ghazali, M. (2010). Examining the Changes in Novice and Experienced Mathematics

Education in Southeast Asia. 33 (1). 86-109 2010. from:
<http://www.eric.ed.gov>, IN: 9/7/2011.

Teachers' Questioning Techniques through the Lesson
Study Process, *Journal of Science and Mathematics*

The Most Common Classroom Evaluation Questions Used by Islamic Education' Teachers in the Sultanate of Oman in Light of Learning Domains

Mohammad Al-Ayasra¹, Rabe'a Al-Meqbaleyah²

1. Faculty of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman;
2. Ministry of Education, Sultanate of Oman.

Abstract

The study aimed at identifying the most common evaluation questions used by Islamic Education teachers in the Sultanate of Oman in Light of Learning Domains. To achieve this aim, a checklist comprising three dimensions was developed and used after establishing its validity and reliability (0.89). This instrument was used in analyzing the content of (32) teacher lesson plan notebooks (1882) questions.

The study revealed the following results:

- The knowledge domain obtained(88.62%), the skill domain obtained (9.95%), and the cognitive domain obtained (2.55%) of the total questions in the three domains.
- There are no significant differences at the ($\alpha = 0.05$) level attributed to experience. However, significant differences were found due to gender in the cognitive domain in favor of female teachers.
- The highest percentage of questions was found in (Aliegaz Alqurani) Unit (17.48%), and the lowest percentage was found in the reciting of Quran (Tilawa) unit (7.07%). In the knowledge domain, the (Aliegaz Alqurani) unit obtained the highest percentage and the Reciting (Tilawa) unit obtained the lowest percentage. At the Skill domain, the Reciting (Tilawa) obtained the highest percentage and the unit of 'Abstracts from the Islamic Thought' was the lowest. As for the Cognitive Domain, the Unit of Belief (Alakeeda) obtained the highest, and the Human Rights in Islam obtained the lowest rating. The study provided a number of Recommendations based on the findings.

Keywords: The most common questions, Learning Domains, Islamic Education Teachers.

Academic Advising Styles as Perceived by Undergraduate Students in The Hashemite University - Jordan

Aieman Ahmad Al-Omari¹, Samer A. Khasawneh²

1. Associate Professor in Higher Education Administration, Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Zarqa, Jordan.
2. Professor in Human Resources Development, Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Zarqa, Jordan

Received: 2/1/2014

Modified: 1/6/2014

Accepted: 2/7/2014

ABSTRACT

This study was designed to explore the current academic advising styles as practiced in the Hashemite University and how these are perceived by undergraduate students. The Academic Advising Inventory was used in this study. The sample consisted of a total of 867 undergraduate students; 222 males and 645 females. A one-way analysis of variance (ANOVA) and t-tests were conducted to analyze differences in advising style based on students' gender, academic year, GPA, and area of study. Results revealed that men perceived their academic advising as prescriptive while women view it as developmental. Students with GPAs ranging from (1.0-1.9) and (2.0-2.9) seem to perceive the advising style as prescriptive while those with GPAs ranging from (3.0-4.0) view it as developmental. Sophomore students appear to consider the style as developmental, whereas junior and senior students consider the advising style they have received as prescriptive. Further, results revealed that students, in general, do not seem to exhibit significant differences in their perception of advising styles that can be attributed to their area of studies whether scientific or humanities.

Keywords: Undergraduates, Advising style, Prescriptive, Developmental.

INTRODUCTION

Academic advising is one of the best processes for promoting personal, social and the intellectual development of students. It is a systematic process, based on student-advisor relationships, to aid students in achieving academic goals, career goals, and personal goals. Also, Academic advisors can help students by providing them guidance and positive influences (Ender, Winston, & Miller, 1984). One of the most difficult challenges facing college faculty members is the ability to develop an understanding of how to meet student needs, while maintaining and

improving upon present standards of excellence (Scott, 1995).

Therefore, the quality of academic advising plays a critical role in students' satisfaction (Crockett, 1985; Ender, Winston, & Miller, 1984). The most important resources for students is having a role model, who can be a faculty member, an administrator, an academic advisor, or another individual the student looks up to and regularly interacts with (Davis, 1991; Herndon, 2001; Tan, 1995). In general, faculty, and administrators assume that the advising needs are similar for all students and do not vary in relation to specific student profiles (Herndon, 1993). It is

important that faculty advisors understand how these issues operate in order to develop effective interventions for these individuals (Schwitzer, Griffin, Ancis & Thomas, 1999).

Academic advising started through early institutions of higher education that modeled after British institutions such as Oxford and Cambridge in that the campuses were primarily residential and the curriculum was primarily training for the ministry (Thelin, 2004). In that administrators acted in place of parents, taking on full responsibility for the enrolled students. The faculty concerned with both the intellectual and moral development of the young men, often shared residence with the students and were therefore able to observe and regulate behavior both inside and outside of the classroom (Gillispie, 2003). Formal academic advising, as it is known today, was at this time unnecessary, as the classical curriculum offered limited choices in terms of coursework (Frost, 2000).

In the nineteenth century, the curriculum began to expand and the student body began to diversify through expanded access to higher education. Colleges and universities began to implement student affairs officers (Thelin, 2004, Tuttle, 2000). Thus, academic advising was adopted as a method to meet immediate and practical needs. Over time, the practice of advising became more sophisticated, as developmental psychology and higher education pedagogy replaced an earlier, more rudimentary understanding of advising practice as the prescription of course choices (Schulenberg & Lindhorst, 2008).

Today, students are responsible for their own choices and the role of the faculty advisor has primarily become assisting students with the transition from high school to college, program planning, course selection, and career development (Ender, Winston & Miller, 1984). With the increased use of technology at the university level, many students are communicating and registering for classes online. This technology has maximized educational potential through communication and information exchanges with an advisor; this process requires the involvement of both the student and the advisor.

The faculty advisor should wear many hats and continue to serve the student as a facilitator of communication, a coordinator of learning experiences

through course and career planning and academic progress review, and an agent of referral to other campus agencies as necessary (Gordon et al., 2000). Advisors work with students on everything from finding open classes, to career planning, to life issues and must do so within the context of numerous policies/procedures and curriculum requirements (Chase & Chase, 2007).

Academic advisors seek to help the students navigate their academic careers. They are concerned with the development of students and their success in becoming effective individuals in the society. Academic advising has been targeted as an effective means of increasing student satisfaction (Grites & Gordon, 2000; Gordon et al., 2000; Winston, 1996). Academic advising is a means of exploring careers and majors and then a method for selecting courses and arranging schedules. As partners in the process, students can learn to discover options, frame questions, gather information, and make decisions, which can increase their involvement in college and encourage them to persist to graduation (Gordon et al., 2000; Tinto, 1987).

Academic advising has the capabilities to link, promote and develop the academic and personal worlds of students in college as they persist towards their goals of graduation and employment. Academic advising impacts not only the lives of the students, but the institution as well (Gordon et al., 2000; Winston, 1996).

There are two advising styles prescriptive advising and developmental advising that show how academic advisors can interact with their students. Prescriptive advising is primarily focused on formal academic matters and developmental advising reflects a concern for the student's total education. Prescriptive advising is defined as a program-focused activity in which the advisor dispenses information to the student and monitors progress. Developmental advising expands the role of the advisor to include a full range of resources such as life and career planning, decision-making skills, and mentoring through personal involvement with the student (Crookston, 1972; Winston & Sandor, 1984a).

Crookston (1972) first postulated a theory defining the student-advisor relationship as either prescriptive or developmental in approach, and this still largely

holds in the literature today. These two predominant models of academic advising are the chief theoretical underpinnings in the advising profession.

Prescriptive advising focuses on the requirements of academic performance and not on the holistic development of students. Prescriptive academic advising is a more traditional advising process, in which the advisor takes the responsibility for diagnosing the student's problems and prescribes solutions, functioning as an authority figure. Academic concerns such as course selection are the only or the primary focus of the process (Crookston, 1972; Grites & Gordon, 2000).

Prescriptive advising sees the advisor's role as primarily that of information giver. Advice given during prescriptive advising sessions concentrates on course registration, choice of major and academic rules and regulations (Crookston, 1972; Grites & Gordon, 2000). According to Crookston (1972) prescriptive advisor assumes that once advice is given, his responsibility is largely fulfilled; now it is up to the student to fulfil his responsibility to do what is prescribed. Prescriptive advising is a style of advising that is characterized by hierarchical relationship, one-directional flow of information and ideas, and the student as passive recipient (Lowenstein, 1999).

The prescriptive advising model reflects a methodology typical of traditional academic advisement programs. It places an emphasis on the superior knowledge and experience of the advisor and de-emphasizes the role of the student in the advising process. The advisor who uses the prescriptive style tends to focus on students' limitations instead of their potential. It assumes that all students are equally prepared for the work required of majors in a particular field and merely provides them with a list of courses needed to complete the program or degree. The burden of eliciting additional information falls on the student; the student's failure to elicit that information is often seen as evidence of the student's unreadiness for university-level work (Crookston, 1972; Lowenstein 1999).

Developmental advising is an intensive process where the student and the advisor have the same measure of equality and both take an active role in advisement activities (Crookston, 1972; Grites & Gordon, 2000). Frost & Brown-Wheeler (2003) notes

that developmental advising understands advising as a system of shared responsibility in which the primary goal is to help the student take responsibility for his or her decisions and actions.

Developmental advising promotes a collaborative, caring relationship between advisor and student, encouraging involvement and fostering development. It assumes that each student is unique, with a particular level of preparedness academically, socially, and emotionally (Crookston, 1972; Grites & Gordon, 2000; Winston & Sandor, 1984). The goal of developmental advising is to help students clarify interests, skills, attitudes, and values as they relate to the college experience and career goals. These goals will help develop life skills that will facilitate success; experience choice and develop autonomy; experience achievement; and develop purpose and direction (Crookston, 1972).

In developmental advising, the advisor and student have a high degree of interaction in order to define long-term as well as short-term academic goals. This style is characterized by (Lowenstein, 1999): dialogue, two-way flow of ideas and information, question-and-answer approach, and the student as active participant. The advising role becomes one of collaboration with the advisee, in this role the advisor must be able to diagnose and prescribe as well as be supportive, empathetic and involved (Crookston, 1972; Lowenstein, 1999).

Universities and academic advising offices are transforming their advising style from prescriptive to developmental to better serve the diverse needs of students, who increasingly comprise today's student population (Grites & Gordon, 2000). Several researchers (Crockett & Crawford, 1989; Herndon, 1993; Herndon, Kaiser & Creamer, 1996; Winston & Sandor 1984) have concluded that students want to retain their autonomy and decision making freedom with a strong support system from their advisor, thus indicating that they prefer developmental advising. Winston and Sandor (1984) reported that students preferred the developmental advising approach to the prescriptive advising approach.

Literature Review

In a study conducted by Noel-Levitz (2006), which involved over 600,000 undergraduate students

representing 880 institutions across the United States, students reported that academic advising was a highly important component of the college experience. Students attending four-year, public institutions ranked academic advising as the most important factor, with quality instruction, campus safety, registration, and recruitment and financial aid completing the top five. This very same study also noted that approximately, 74% of students were satisfied with their academic advisor's knowledge, and approximately, 67% were satisfied with the level of concern their advisor had for their success as individuals.

Al-Mahameed & Arabiat (2005) study investigated the attitudes of Mu'tah students toward the academic counseling process and its relation to their academic adjustment. The results have indicated that students demonstrated negative attitudes toward the academic counseling, and there were no significant differences in these attitudes with respect to the variables of gender and college. In addition, the results revealed that there was a significant relationship between both students' attitudes toward the academic counseling and the academic adaptation.

The advising styles preferences related to gender, clarified through the result of study conducted by Crockett and Crawford (1989) that surveyed 201 students at the University of Arkansas at Little Rock, revealed that characteristics of students such as gender were significantly related to student preference for a developmental advising relationship; women had a significantly higher score than men for a preference of a developmental style of advising. Anderson (1985) reported that a strong support system could help students persevere in college. A good advisor can be correlated to better grades, higher persistence, and higher satisfaction with campus life (Cokley, 1999; Littleton, 2001; Schwitzer et al., 1999; Tan, 1995).

Students are not universally satisfied with developmental advising (Mottarella, Fritzsche, & Cerabino, 2004; Smith, 2002). Some evidence exists that freshman prefer more prescriptive approaches while older students prefer developmental approaches (Smith, 2002).

Al-Karni (1991) study about faculty and students' perceptions of the role and problems of advising at the college of education in King Saud University. Results

revealed that faculty and students rated the role of advising according to its importance and clarified its problems. A significant difference was found between the demographic variables of the faculty and the advising role, exempt nationality (Saudi and non-Saudi). A significant difference was found between some students' demographic variables and the role of advising.

An academic advisor who can be a faculty member, an administrator or another individual, is an important resource available to students in the transition from high school to college whom the student looks up to and regularly interacts with (Herndon, 2001; Littleton, 2001; Sedlacek, 1987; Schwitzer et al., 1999; Tan, 1995).

Faculty members as advisors are important components of this advising equation. It is important to remember that faculty members only receive one chance to make a first impression. The initial contact is extremely important with undergraduate students. A successful initial contact with a faculty member can reduce the stress on the student. The Student initiative is a necessary step in establishing working relationships with faculty. This is an obstacle for many students to overcome.

Limited research has been done to assess the relationship between student characteristics and special advising needs among students in Jordanian universities. This study was designed to explore the advising styles - on the prescriptive-developmental advising issue - that are currently perceived by undergraduate students in the Hashemite University. This study specifically examined the comparisons between gender, classification, grade point average (GPA), and major.

Statement of Problem

How is the issue of academic advising to be addressed? How can quality academic advising be assured? The only way to meet the expectations of students is the educators knowledge of the exact nature of the expectations. The same can be said for academic advising expectations. In order for academic advisors, faculty or others, to meet expectations of their advisees, they must first know advisees' expectations and seek to understand how the expectations are formed.

So, the problem that faces this research is that there are no studies that have examined the current incidence of advising styles for students in the Hashemite University in Jordan. However, we do not have evidence of undergraduate students' perceptions of academic advising styles in the Hashemite University. Therefore, this study was designed to explore the advising styles - on the prescriptive-developmental advising issue - that are currently perceived by undergraduate students in the Hashemite University.

Purpose and Questions of Study

The study was set to examine the frequency of academic advising styles granted to undergraduate students at the Hashemite University. Researchers focus on students' perceptions of such advising styles and whether students view them as prescriptive or developmental. The study addressed the following questions:

- (1) What are the types of academic advising styles that are currently perceived by undergraduate students?
- (2) During this academic year, what is the frequency of students' involvement in advisor-advisee activities during advising sessions?
- (3) what extent are students satisfied with academic advising?
- (4) To what extent do students' gender, GPA, academic year, and area of study impact/create a difference in students' perception of advising style?

Definition of Terms

The following definitions identify the main concepts that are used in this research:

Academic advising refers to an interactive process in which the adviser helps the student set and achieve academic goals, acquire relevant information and services, and make responsible decisions consistent with interests, goals, abilities, and degree requirements (Ender et al., 1984; Winston & Sandor, 1984).

Developmental advising refers to an advising model in which students seek out academic information from their advisor and gradually develop self reliance in the use of degree requirements, resources and information, so they can make better decisions about their majors, minors and potential

careers. The advisor and the advisee collaborate with one another and the student sees the advisor as a resource of equality (Crookston, 1972; Winston & Sandor, 1984).

Prescriptive Advising refers to an advising model that intends to provide as much information up front. Prescriptive advising focuses only on the requirements of academic performance (e.g. course registration and academic requirements) and not on the development of the student. The advisor has an authoritative relationship with the advisee (Crookston, 1972; Winston & Sandor, 1984).

METHODOLOGY

Methodology of study

This study was a quantitative study conducted through utilizing the Academic Advising Inventory (AAI) research instrument that has been shown to assess undergraduate students' perception of the academic styles in Hashemite University- Jordan.

Population and sample of the study

The target population for the study included all undergraduate students, enrolled in one of the university elective courses, as part of their degree program in the Hashemite University during the first semester of academic year 2009/2010. A total number of 1203 registered students representing a variety of academic majors. A sample of 893 students was chosen randomly, but only 867 students were satisfactorily completed the survey and used in this study, with response rate of 97%. The final sample, therefore, included 645 female (74%), and 222 male (26%). Regarding to classification, the senior students 396 (46%), juniors consisted of 268 (31%), sophomores made up 203 (23%) of the study. With regard to GPA, there were 228 students with 3 to 4 GPA, 531 students with 2 to 2.9 GPA, and 108 students with 1.0-1.9 GPA. As for discipline, there were 543 scientific and 324 humanities disciplines. Students were told that participation was voluntary, and were assured that their responses anonymous.

Instrumentation

Crookston (1972) presented two advising styles—prescriptive advising, which is primarily focused on formal academic matters, and developmental advising,

which reflects a concern for the student's total education. Efforts to evaluate what happens in academic advising led to the development of the Academic Advising Inventory (AAI) by Winston and Sandor (1984). The AAI addressed the research questions and identified the current perceptions of academic advising students in this study. The AAI was also availed in measuring the comparison between gender, classification, GPA, and major.

The AAI is an instrument that measures the level of prescriptive or developmental advising perceived by students and student satisfaction with advising. The AAI was found to have a high construct validity and reliability. Reliability and validity of test items are based on studies published in the test manual for the AAI by Winston and Sandor (1984). It appears that the AAI is relatively homogeneous and stable enough for use with a diverse group of students. The questions were derived from an eight-member panel of advising experts nationally. The alpha coefficient for the Developmental-Prescriptive Advising scale was found to be .78, as measured using Cronbach's alpha. These results were derived from data gathered from over 600 largely traditional postsecondary students at five geographically diverse colleges and universities (Winston & Sandor, 1984).

Part I, the Developmental-Prescriptive Advising (DPA), this part consists of 14 pairs of statements (items 1-14), used to measure the nature of the advising relationship that the student currently perceives they are experiencing with their academic advisor. Paired statements are shown of examples of topics and concerns addressed when the advisor-advisee is engaged. Each pair represents a continuum between the two contrasting student-advisor behavior styles and attitudes perceived by students as prescriptive or developmental (Winston & Sander, 1984a). Subjects were asked to choose one of the two statements that most accurately describe the academic advising they have received throughout this year on an eight-point continuum. Low scores (14 to 56) indicate that *prescriptive* advising is prevalent; while high scores (57 to 112) indicate *developmental* advising is evident between the student/advisor relationship.

Part II, Advisor-Advisee Activity Scales, five subscales have been named and described as follows with the item numbers enumerated:

Personal Development and Interpersonal Relationships (PDIR). This subscale is composed of 12 items: 18, 20, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44. Activities associated with this scale include: (1) interpersonal exchanges that serve as foundations for a friendly personal relationship, (2) discussing student's college experiences –both classroom-related and extracurricular activities, (3) addressing personal issues, such as academic or personal problems and values, and (4) discussing both short-term and long-range plans for the future.

Exploring Institutional Policies (EIP). This subscale is composed of 5 items: 24, 25, 27, 28, 33. Activities associated with this scale include providing general information about the college, explanation of academic rules and regulations (e.g., transfer credit and academic probation) and identifying campus resources and programs, such as cooperative education or study abroad programs or referral to financial aid office.

Registration and Class Scheduling (RCS). This subscale is composed of 4 items: 16, 17, 22, 23. Activities falling within this scale include signing registration forms, selecting courses and planning class schedules for the next term, and adjusting classes after registration.

Teaching Personal Skills (TPS). This subscale is composed of 3 items: 15, 30, 42. The activities associated with this scale are discussing college policies, study skills and tips, and time management techniques.

Academic Majors and Courses (AMC). This subscale is composed of 6 items: 19, 21, 26, 29, 31, 41. The activities included in this scale include discussing possible academic majors, the courses and other requirements associated with different majors, the administrative process of "declaring a major," and possible career alternatives.

Part III, Satisfaction with Advising, is composed of five items (45-49) that relate to various aspects of students' satisfaction with the advising they have received during the current academic year, namely (a) *overall satisfaction*, (b) *accuracy of information provided*, (c) *adequacy of notice about important deadlines*, (d) *availability of advising when desires*, and (e) *amount of time available during advising sessions*. Students respond to each item using a four-

place Likert-type scale, choosing either strongly disagree, disagree, agree, or strongly agree.

To ensure equivalence of meaning of the items, and constructs between the Arabic and English items of the Academic Advising Inventory (AAI), a translation process was used to include forward and backward translation. The goal of the translation process was to produce Arabic items of the AAI that were equivalent in meaning to the original English items.

The researchers in this study tested the reliability of the Arabic version of the AAI with a sample of 46 undergraduate students different than that of the study but withdrawn from the same population. Chronbach coefficient alpha estimates of reliability coefficients of .88. Twelve specialists in the field of education assessed the validity of the questionnaire.

Data Collection and Analysis

Out of 893 students, there were a total of 867 (97%) replies. Data was analyzed using SPSS for Windows. Descriptive statistics were used to identify advising style perceived by participants. One-way ANOVA was also used to test differences whether advising were different between classification (freshmen, sophomore, junior, and senior), and GPA (1.0-1.9, 2.0-2.9, and 3.0-4.0). Tukey's post hoc multiple comparison tests were used to test which categories of classifications and GPA differed from each other. All *t*-test were significant at $p < .05$ to test the differences between gender (male and female) students, and to test the differences between major

(scientific and humanities) students.

Results of Study

(1) What type of academic advising students are currently perceiving?

Undergraduate students participating in this survey scored a mean of (53.04) with Standard Deviation (16.32) when asked what type of advising they perceived; that they were currently experiencing, indicating that the Hashemite University faculty is providing a prescriptive type of academic advising style to the majority of undergraduate students. *According to Winston & Sandor (1984) Prescriptive advising is a score between 14 - 56. Developmental advising is a score between 57 - 112.*

(2) What is the difference between the kinds of academic advising students are currently perceiving based on gender, classification, GPA, and major?

Gender

Females scored a group mean of (56.85) while males scored a group mean of (41.95) showing that females reported receiving developmental advising while males reported receiving a prescriptive style. Regarding the significant differences between the kind of advising students are currently perceiving based on gender, *t*-test reveals that there were significant differences at the (0.05) level in received advising style ($p = 0.00$), males receiving a prescriptive style, females scored significantly for developmental advising.

Table 1. t-test, Mean, and SD between the style of academic advising that male and female students perceived

Gender	No.	Mean	SD	t	df	p
Male	222	41.95	10.30	12.778	865	.00*
Female	645	56.85	116.27			

Classification

The largest group of participants were the senior class 396 (46%), juniors consisted of 268 (31%) of the participants, sophomores made up 203 (23%) of the study.

One-Way analysis was used to analyze whether

undergraduate students differed from the type of advising received when looking at ones classification in the university. Results show in Tables 2 that there is a difference between classification in received academic advising, sophomore students reported receiving developmental advising, while juniors and

seniors reported receiving prescriptive advising. Tukey post hoc analysis was used to analyze the

difference among the classification of students as shown in Table 6.

Table 2. One-Way ANOVA for the academic advising received based on students classifications

<i>Source of Variation</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Between Groups	2670.223	2	1335.112	5.060	0.007*
Within Groups	227989.521	864	263.877		
Total	230659.744	866			

The results in Table 3 indicate that sophomore students ($M = 56.21$) differ significantly from junior students ($M = 52.04$) and senior students ($M=52.08$).

That means sophomore students are receiving developmental advising than junior and senior students who received prescriptive advising.

Table 3. Tukey HSD Post hoc analysis for students' classifications

(I) classification	(J) classification	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Sophomore	junior	4.17078*	1.51146	.016
	senior	4.12596*	1.40223	.009
Junior	sophomore	-4.17078*	1.51146	.016
	senior	-.04481-	1.28490	.999
Senior	sophomore	-4.12596*	1.40223	.009
	junior	.04481	1.28490	.999

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Table 4. Means and SD of Advising Received regarding to students Classification

Classification	N	Mean	SD
Sophomore	203	56.21	16.31
Junior	268	52.04	15.94
Senior	396	52.08	16.40

Grade Point Average

Students were categorized by 1, 2, and 3, where 1= GPA between 1.0-1.9, 2 = GPA between 2.0-2.9, and 3 = GPA between 3.0-4.0.

Results show in Table 7 that undergraduate students in the GPA categories of 1.0- 1.9 and 2.0-2.9 reported receiving prescriptive advising, while the 3.0-4.0 category of undergraduate students reported receiving developmental advising (57.76).

One-Way analysis was used to analyze whether undergraduate students differed from the type of advising received when looking at ones GPA in the

university. Results show in Tables 5 that there is a statistical difference between students GPA in received advising. Tukey post hoc analysis was used to analyze the difference among the GPA's of students as shown in Table 6.

The results indicate that students with GPA (3-4) ($M = 57.76$) differ significantly from students with GPA (1-1.9) ($M = 50.38$) and students with GPA (2-2.9) ($M = 51.54$). That means students with GPA (3-4) are receiving developmental advising, and students with GPA (1-1.9) and students with GPA (2-2.9) received prescriptive advising.

Table 5. One-Way ANOVA for the academic advising received based on students GPA

<i>Source of Variation</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Between Groups	7027.341	2	3513.671	13.575	0.000*
Within Groups	223632.403	864	258.834		
Total	230659.744	866			

Table 6. Tukey HSD Post hoc analysis for students GPA's

(I) gpa	(J) gpa	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
1 to 1.9	2 to 2.9	-1.15913	1.69825	.774
	3 to 4	-7.37427*	1.87932	.000
2 to 2.9	1 to 1.9	1.15913	1.69825	.774
	3 to 4	-6.21514*	1.27385	.000
3 to 4	1 to 1.9	7.37427*	1.87932	.000
	2 to 2.9	6.21514*	1.27385	.000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Table 7. Academic Advising Received and GPA Mean Comparison

GPA	N	Mean	SD
1.0-1.9	108	50.38	14.15
2.0-2.9	531	51.54	15.25
3.0-4.0	228	57.76	18.63

Major

t-test indicated no significant main effect of major. Results revealed that all majors (Scientific and Humanities) reported receiving a prescriptive style of

academic advising. Scientific students scored a group mean of (53.37) while Humanities students scored a group mean of (52.48).

Table 8. t-test, Mean, and SD between the style of academic advising that Scientific and Humanities students perceived related to Major

Major	N	Mean	SD	t	df	p
Scientific	543	53.37	16.16	.776	865	.438
Humanities	324	52.48	16.59			

(3) During this academic year, how many times have you been involved in advisor-advisee activities taking place during advising sessions?

Results in Table 9 revealed that students on average (10.29) times involved in "Personal development and interpersonal relationships" activity during advising sessions. On average (9.66) times

students involved in “*Academic majors and courses*” activity during advising sessions. On average (7.68) times students involved in “*Registration and class scheduling*” activity. On average (5.66) times students

involved in “*Exploring institutional policies*” activity, while on average (2.82) times students involved in “*Teaching personal skills*” activity.

Table 9. The times have students been involved in advisor-advisee activities taking place during advising sessions

Scales	Mean	SD
Personal development and interpersonal relationships	10.29	4.10
Exploring institutional policies	5.66	1.69
Registration and class scheduling	7.68	2.14
Teaching personal skills	2.82	1.02
Academic majors and courses	9.66	1.69

(4) To what extent are students satisfied with academic advising?

Undergraduate students were asked to indicate their satisfaction towards academic advising in the Hashemite University. The AAI used a four-place Likert-type scale, choosing either strongly disagree, disagree, agree, or strongly agree.

When students were asked to respond to the statement “*I am satisfied in general with the academic advising I have received*,” 11.4% of participants “strongly disagree.” Another 66.8% report that they “disagree,” revealing that approximately 78% of the students are not satisfied with academic advising.

The second question asked students to respond to the following statement: “*I have received accurate information about courses programs, and requirements through academic advising*.” About 10% of the students reported that they do not receive accurate information. Close to 90% of the students “agree” or “strongly agree” that they are receiving accurate information.

When students were asked to respond to the statement “*Sufficient prior notice has been provided about deadlines related to institutional policies and procedures*,” 5% of participants “strongly disagree.” Another 20% report that they “disagree,” Close to 75% of the students “agree” or “strongly agree” that they are receiving accurate information.

The forth question asked students to respond to the following statement: “*Advising had been available when I needed it*.” About 25% of the students reported that Advising did not available when they needed it.

Close to 75% of the students “agree” or “strongly agree” that they are receiving advising when they needed it.

When students were asked to respond to the statement “*Sufficient time has been available during advising sessions*,” 3.9% of participants “strongly disagree.” Another 19.1% report that they “disagree,” Close to 77% of the students “agree” or “strongly agree” that they have sufficient time during advising sessions.

DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

Results of this study revealed that the undergraduate students at the Hashemite University perceived their academic advising as “prescriptive advising”. The prescriptive advisor only focuses on the requirements of academic performance and not on the holistic development of students. Prescriptive advising is more of a traditional advising process that has been considered outdated, and it would be a major limitation for students (Grites & Gordon, 2000; Crockett & Crawford, 1989; Herndon, 1993; Herndon et al., 1996). Results of this study did not agree with the findings of Crockett and Crawford (1989), Herndon (1993), Herndon et al. (1996) and Winston and Sandor (1984) in the fact that all students prefer a developmental style of advising over prescriptive. A developmental advisor assumes that each student is unique; with a particular level of preparedness academically, socially and emotionally (Crookston, 1972; Ender et al., 1984; Grites & Gordon, 2000; Winston & Sandor, 1984).

The result of this study consists with Crockett and Crawford (1989) and Herndon, Kaiser, and Creamer (1996) with the fact that gender are significantly related to student perception for a developmental advisor. In this study, female students had a significantly stronger perception for a developmental advisor compared to males. The females may have a stronger perception for developmental advising because they may be looking for an advisor with incorporate a high degree of interaction between the advisor and the advisee, productive and effective means of communication. Female students would like their faculty academic advisor to clarify interests, skills, attitudes, and values as they relate to the college experience and future goals, and bi-directional flow of information and ideas.

When students were categorized by GPA, the data significantly revealed that students in the GPA range of (1.0-1.9) and (2.0-2.9) categories reported receiving a prescriptive style of advising. On the contrary, students in the GPA range of (3.0-4.0) category reported receiving a developmental style of advising. It may be that students with low GPAs feel isolated, and frustrated; these negative feelings may lead to their barriers with their perceptions of their academic advisor. It could also be the academic advisor has a negative perception towards the students with the low GPA, and actually present a prescriptive style of advising. When a prescriptive style of advising is prevalent, students may perceive academic support services to be inaccessible (Schwitzer et al., 1999; Scott, 1995; Sedlacek, 1987). Therefore, it is vital for faculty advisors to understand that they have the opportunity to be a valuable resource available to all students.

When students were categorized by Classification (sophomore, junior, and senior), the results of study revealed that sophomore students reported receiving a developmental advising, whereas junior and senior students reported receiving a prescriptive academic advising. When students were categorized by Major (Scientific, and Humanities), the data revealed that no significant among students perception of their academic styles regarding to their major.

Recommendations

Based on the results of this study, several recommendations for faculty advisors and students in the Hashemite University are indicated. It is important for academic advisors in the University to understand the needs of individuals. This study has shown that the majority of undergraduate students perceive that they are receiving a prescriptive style of academic advising. Faculty member must understand that the quality of the advising relationship is important to the students' sense of belonging. Faculty members need to also be aware of the adjustment stress that students go through in college.

Develop workshops for faculty members and staffs in the university as well as student orientation sessions to help prepare students. These professional development workshops will be able to assist academic advisors to become more knowledgeable so they can assist undergraduate students with a more developmental advising approach. The faculty advisors will gain an understanding of the challenges that undergraduate students face at the university. Advising training should include all positive aspects of the developmental approach to advisement, as it is clearly what students want from the university.

Further qualitative research can be conducted to find out: Why males feel that they are receiving a prescriptive style of advising. Why students with low GPAs perceive that they are receiving a prescriptive style of advising. A follow-up quantitative study can be conducted at other universities. A longitudinal study can be conducted to find any trends or changes in the advising style students are receiving over time in the university.

This study could be duplicated, at the graduate level instead of the undergraduate level, to see if the graduate students are also receiving a prescriptive style of advising. A follow-up quantitative and qualitative study should be conducted for the faculty advisors in the university to determine their self perception of their role as an advisor (prescriptive or developmental).

ACADEMIC ADVISING INVENTORY

Demographic Information

Gender: (a) male (b) female

Classification: (a) Sophomore (second year) (b) Junior (third year) (c) Senior (fourth or more years)

GPA: (a) 1.0-1.09 (b) 2.0-2.9 (c) 3.0-4.0

Major: (a) Scientific (b) Humanities

PART I

Part I of this Inventory concerns how you and your advisor approach academic advising. Even if you have had more than one advisor or have been in more than one type of advising situation this year, please respond to the statements in terms of your current situation.

There are 14 pairs of statements in Part I. You must make two decisions about each pair in order to respond: (1) decide which one of the two statements most accurately describes the academic advising you received this year, and then (2) decide how accurate or true that statement is (from *very true* to *slightly true*).

Mark your answers to all questions in the *Inventory* on the separate optical scan answer sheet provided. Use a number 2 pencil. If you need to change an answer, erase it completely and then mark the desired response.

EXAMPLE

8. My advisor plans my schedule. **OR** My advisor and I plan my schedule together.

A-----**B**-----**C**-----**D** **E**-----**F**-----**G**-----**H**

very slightly slightly very

true true true true

RESPONSE ON ANSWER SHEET: A B C D E F G H

1 2 3 4 5 6 7 8

EXPLANATION: In this example, the student has chosen the statement on the right as more descriptive of his or her academic advising this year, and determined that the statement is toward the slightly true end (response F).

1. My advisor is interested in helping me learn how to find out about courses and programs for myself. A-----B-----C-----D very true slightly true	OR	My advisor tells me what I need to know about academic courses and programs. E-----F-----G-----H Slightly true very true
2. My advisor tells me what would be the best schedule for me. A-----B-----C-----D very true slightly true		My advisor suggests important considerations in planning a schedule and then gives me responsibility for the final decision. E-----F-----G-----H slightly true very true
3. My advisor and I talk about vocational opportunities in conjunction with advising. A-----B-----C-----D very true slightly true		My advisor and I do not talk about vocational opportunities in conjunction with advising. E-----F-----G-----H slightly true very true
4. My advisor shows an interest in my outside of-class activities and sometimes suggests activities. A-----B-----C-----D very true slightly true		My advisor does not know what I do outside of class. E-----F-----G-----H slightly true very true
5. My advisor assists me in identifying realistic academic goals based on what I know about myself, as well as about my test scores and grades. A-----B-----C-----D very true slightly true		My advisor identifies realistic academic goals for me based on my test scores and grades. E-----F-----G-----H slightly true very true
6. My advisor registers me for my classes. A-----B-----C-----D very true slightly true		My advisor teaches me how to register myself for classes. E-----F-----G-----H

23. Planning a class schedule for the next term	A	B	C	D	E	F
24. Discussing transfer credit and policies	A	B	C	D	E	F
25. Discussing advanced placement or exempting courses	A	B	C	D	E	F
26. Discussing career alternatives	A	B	C	D	E	F
27. Discussing probation and dismissal policies	A	B	C	D	E	F
28. Discussing financial aid	A	B	C	D	E	F
29. Identifying other campus offices that can provide assistance	A	B	C	D	E	F
30. Discussing study skills or study tips	A	B	C	D	E	F
31. Discussing degree or major/academic concentration requirements	A	B	C	D	E	F
32. Discussing personal concerns or problems	A	B	C	D	E	F
33. Discussing studies abroad or other special academic programs	A	B	C	D	E	F
34. Discussing internship or cooperative education opportunities	A	B	C	D	E	F
35. Talking about or setting personal goals	A	B	C	D	E	F
36. Evaluating academic progress	A	B	C	D	E	F
37. Getting to know each other	A	B	C	D	E	F
38. Discussing extracurricular activities	A	B	C	D	E	F
39. Discussing job placement opportunities	A	B	C	D	E	F
40. Discussing the purposes of a college education	A	B	C	D	E	F
41. Declaring or changing a major/academic concentration	A	B	C	D	E	F
42. Discussing time management	A	B	C	D	E	F
43. Talking about experiences in different classes	A	B	C	D	E	F
44. Talking about what you are doing besides taking classes	A	B	C	D	E	F

PART III

Considering the academic advising you have participated in at this college this year, respond to the following five statements on the answer sheet using the code below.

A = Strongly Disagree, B = Disagree, C = Agree, D = Strongly Agree

	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
45. I am satisfied in general with the academic advising I have received.				
46. I have received accurate information about courses, programs, and requirements through academic advising.				
47. Sufficient prior notice has been provided about deadlines related to institutional policies and procedures.				
48. Advising has been available when I needed it.				
49. Sufficient time has been available during advising sessions.				

References

- Al-Karni, A.S. (1991). Faculty and students' perceptions of the role and problems of advising at the college of education - King Saud University. *The Journal of King Saud University*. 3 (2), 402-668.
- Al-Mahameed, S., & Arabiat, A. (2005). Mu'tah students' attitudes toward the academic counseling and its relation to their adjustment. *Journal of Educational and Psychological Sciences*. 6 (4), 152-169.
- Anderson, E. C. (1985). Forces influencing student persistence and achievement. In L. Noel, R. Levitz, D. Saluri, & Associates, *Increasing student retention: Effective programs and practices for reducing the*

- dropout rate* (p. 44-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chase, J. D. & Chase, M. (2007). Building Bridges: Creating Effective Communication in Advising. Retrieved from NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources Web site <http://www.nacada.ksu.edu/tabid/3318/articleType/ArticleView/articleId/83/article.aspx>
- Cokley, K. (1999). Reconceptualizing the impact of college racial composition on African American students' racial identity. *Journal of College Student Development*. 40, 235-245.
- Crockett, D. S. (1985). Academic advising. In L. Noel, R. Levitz, D. Saluri, & Associates (Eds.) *Increasing student retention: Effective programs and practices for reducing the dropout rate* (pp. 244-263). San Francisco: Jossey-Bass.
- Crockett, J. B., & Crawford, R. L. (1989). The relationship between Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) scale scores and advising style of preference of college freshman. *Journal of College Student Development*. 30, 154-161.
- Crookston, B.B. (1972). A developmental view of academic advisement as teaching. *Journal of College Student Personnel*. 13, 12-17.
- Davis, R. B. (1991). Social support networks and undergraduate student academic success-related outcomes: A comparison of Black students on Black and White Campuses. In W. R. Allen, E. G. Epps, & N.A. Haniff (Eds.), *College of Black and White* (pp. 143-157). Albany: State University of New York Press.
- Ender, S. C., Winston, Jr., R. B., & Miller, T. K. (1984). Academic advising as student development. In R. B. Wintson, Jr., S. C. Ender, & T. K. Miller (Eds.), *New directions for student services: No. 17. Developmental approaches to academic advising*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Frost, S.H. & Brown-Wheeler, K.E. (2003). Evaluation and Examination: Philosophical and Cultural Foundations for Faculty Advising. In Kramer, G.L. (Ed.) *Faculty Advising Examined*. Bolton, MA: Anker Publishing Co.
- Frost, S. H. (2000). Historical and philosophical foundations for academic advising. In V. N. Gordon, & W. R. Habley (Eds.), *Academic advising: A comprehensive handbook* (pp. 3-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gillispie, B. (2003). History of academic advising. Retrieved May 22, 2014 from NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources. Web site: <http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/AdvisingIssues/History.htm>
- Gordon, V.N., Habley, W.R. & Associates (2000). *Academic advising: A comprehensive handbook*. San Francisco: Jossey Bass Higher and Adult Education Series.
- Grites, T., Gordon, V. (2000). Developmental academic advising revisited. *NACADA Journal*. 20 (1) 12-15.
- Herndon, J. B. (1993). Advising styles preferred by African American students enrolled in a two-year commuter college. Ph.D. diss., Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Herndon, J. B., Kaiser, J. & Creamer, D. (1996). Student preferences for advising style in community college environments. *Journal of College Student Development*. 37, 637-648.
- Herndon, M. K. (2001). The role of family in the success of African American college students. Ph.D. diss., Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Littleton, R. A. (2001). African American student persistence at small colleges in Appalachia: A qualitative study. Paper Presented at Association for the Study of Higher Education (ASHE). Annual Conference in Richmond, Virginia. November 15-18, 2001.
- Lowenstein, M. (1999, November 22). An alternative to the Developmental Theory of Advising. *The Mentor*. Retrieved December 28, 2009 from <http://www.psu.edu/dus/mentor/991122ml.htm>
- Mottarella, K. E., Fritzsche, B. A., & Cerabino, K. C. (2004). What do students want in advising? *NACADA Journal*. 24 (1&2), 48-61.
- Noel-Levitz Inc. (2006). 2006 national research report: Academic advising highly important to students. Iowa City, IA: Noel-Levitz, Inc.
- Sedlacek, W. E. (1987). Black students on White campuses: 20 years of research. *Journal of College Student Personnel*. 28, 484-495.
- Schulenberg, J. K., & Lindhorst, M. J. (2008). Advising is advising: Toward defining the practice and scholarship of academic advising. *NACADA Journal*. 28, 43-53.
- Schwitzer, A. M., Griffin, O. T., Ancis, J. R., & Thomas, C. R. (1999). Social adjustment experiences of African-American college students. *Journal of Counseling and Development*. 77, 189-197.
- Scott, D. W. (1995). Conditions related to the academic performance of African American students at Virginia Polytechnic Institute and State University. Ph.D. diss.,

- Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Smith, J. S. (2002). First-year student perceptions of academic advisement: A qualitative study and reality check. *NACADA Journal*. 22 (2), 39-49.
- Tan, D. L. (1995). Perceived importance of role models and its relationships with minority students' satisfaction and academic performance. *NACADA Journal*. 15, 48-51.
- Thelin, J. R. (2004). *History of American higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Tuttle, K. N. (2000). Academic advising. *New Directions for Higher Education*. 111, 15-24.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Winston, R. B., Jr. (1996). Counseling and advising. In S. R. Komives, D. B. Woodard, Jr., and Associates (Eds.), *Student services: A handbook for the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Winston, R.B., Jr. & Sandor, J.A. (1984). *Academic Advising Inventory*. Athens, GA: Student Development Associates, Inc.

أساليب الإرشاد الأكاديمي كما يدركها طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية – الأردن

أيمن أحمد العمري¹، وسامر عبد الكريم خصاونة²

1. أستاذ مشارك في إدارة التعليم العالي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن؛
2. أستاذ تنمية الموارد البشرية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

الملخص

استهدفت هذه الدراسة استكشاف أساليب الإرشاد الأكاديمي كما يدركها طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية، وذلك من خلال استخدام مقياس الإرشاد الأكاديمي. تألفت عينة الدراسة من مجموع 867 طالباً منهم 222 ذكور و645 إناث. وتم استخدام تحليل التباين الأحادي واختبار "ت" لتحليل الفروقات في أسلوب تقديم الإرشاد الأكاديمي حسب الجنس، ومستوى السنة الدراسية، والمعدل التراكمي، والتخصص. وبينت نتائج الدراسة أن نمط الإرشاد التوجيهي هو السائد بين طلبة الجامعة الهاشمية، في حين أن نمط الإرشاد التطويري هو السائد بين الطالبات. ونمط الإرشاد الأكاديمي التوجيهي هو السائد بين الطلاب ذوي المعدلات التراكمية (1-1,9) و(2 - 2,9)، في حين كان النمط التطويري هو السائد بين الطلبة ذوي المعدلات التراكمية (3 - 4). وحسب التصنيف (مستجدين، وطلاب السنة الثانية وطلبة السنة الرابعة) بينت أن الأسلوب التطويري هو السائد بين طلبة السنة الثانية، في حين أن النمط التوجيهي في الإرشاد الأكاديمي هو السائد بين الطلبة المستجدين وطلبة السنة الرابعة. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة تعود لمتغير التخصص (الكليات العلمية، والكليات الإنسانية).

الكلمات المفتاحية: أساليب الإرشاد الأكاديمي، طلبة المرحلة الجامعية الأولى، الجامعة الهاشمية، الأردن.

TaibahU Journal of Educational Sciences

Peer-Reviewed Journal Specialized in Educational Research and Studies

Published by

College of Education, Taibah University
Medina - Kingdom of Saudi Arabia

Volume (9) –First Edition
June 2014

International Standard Book Number
(ISBN)

3613 / 1428

International Standard Serial Number
(ISSN)

1658 - 3663

TaibahU Journal of Educational Sciences

Advisory Board

Head of Advisory Board

Prof. Mohammed Sh. Khateeb

College of Education, Dean

Members of Advisory Board

Prof. Mahroos A. AL-Ghabban

Taibah University, Vice President

Prof. Khalid M. Al-Fawares

University of Jordan

Prof. Abdullah M. Al-Shaikh

University of Kuwait

Prof. Ali S. Al-Garni

King Saud University

Prof. Mohammed D. Zaher

Ain Shams University

Prof. Fahad S. Al-Shayeh

King Saud University

Prof. Khaleel I. Shebber

Bahrain University

Prof. Hassen R. Al-Shehri

Taibah University

Dr. Saud E. Al-Enezi

University of Tabuk

Editorial Board

Editor-in-Chief & Advisory Board Secretary-General

Dr. Ali M. Z. Al-Ghamdi

Members of Advisory Board

Prof. Mohammed Sh. Al-Abdeen	Prof. Hassan M. Abdulmoti
Prof. Khaleel I. Shebber	Dr. Ali N. Al-Mogbel
Dr. Jamal S. Suliman	Dr. Bassam O. Ghanem

Editorial Director

Dr. Bassam O. Ghanem

Editorial Consultant

Dr. Jamal F. Al-Omari

Language Editing & Review

Prof. Ahamd M. Al-Qurashi
Prof. Ali A. Al-Garni
Dr. Essam A. El-Najjar

Executive Secretary

Ahmad Qari N. Mohammed

Taibah University Journal of Educational Sciences

Terms & Conditions:

Highly committed to research ethics and principles, TaibahU Journal for Educational Sciences is a professional refereed journal which offers the opportunity to researchers from all over the world to publish their scholarly genuine and innovative work in the field of education. The journal welcomes the publication of original and previously unpublished manuscripts in English and/or Arabic. It publishes applied and theoretical research papers employing a variety of qualitative and/or quantitative methods and approaches. Published articles also include reports of educational conferences, conventions, symposiums and distinguished dissertations in related domains.

First: Conditions & Regulations

A- Technical Instructions & Conditions:

- 1- Papers must be electronically submitted via the Journal website <http://www.taibahu.edu.sa>. Researchers can contact editorial staff via jtues@taibahu.edu.sa.
- 2- Abstracts must be bilingual (Arabic/English): a maximum of 200 words for the Arabic version, and 250 words for the English one.
- 3- A maximum number of 5 keywords which precisely describe and reflect the core elements of the research should be stated immediately after each abstract.
- 4- Words count should, by no means, exceed 8000 words.
- 5- Single space for line spacing; and 4.2 cm of top and bottom margins of all pages.
- 6- Fonts: for the body of the paper, researchers must use (Simplified Arabic font) size 14 for the Arabic version, and (Times New Roman font) size 12 for the English Version. Main titles must be in bold.
- 7- For tables and figures, researchers must use (Simplified Arabic Font) size 11 for the Arabic version, and (Times New Roman) size 9 for the English Version. Main titles must be in bold.
- 8- Researchers must employ Arabic numbers (1,2, 3 etc.) in the body of their paper, and for tables, figures, references, etc. Indian, Roman and/or other forms of numbers are not accepted.
- 9- Page numbers must be centered on the bottom of each page starting with the Arabic abstract followed by the English one then the body of paper and reference pages at the end.
- 10- Whether implicit or explicit, nothing in the paper should reveal the identity of the researchers. The term “the researcher / researchers” should be used in lieu of specific name/names.
- 11- The research should start with 2 separate/independent pages: one in Arabic and the other in English). These pages must not be numbered. Each page should include: research title, researcher/s’ name/s, major or area of expertise, affiliation, position, academic degrees, and address. Then, page number 1 of the research with the paper’s title only, followed by page 2

which is dedicated solely to the Arabic version of the abstract, then page 3 for the English version of the abstract, then the body of the research.

B- Other Conditions: Structure, Design, Methodology, References etc.

Research papers should be and/or adhere to the followings:

- 1- Well-documented, free of grammatical & spelling errors, and written in academic language illustrating a genuine idea investigated via the use of an efficient research methodology.
- 2- Contribute to the development and advancement of the educational field locally, regionally and/or internationally.
- 3- The author(s) should sign an agreement confirming that paper was never published, that it is not under consideration for publication elsewhere, and it will not be submitted for other journals until the work in question is formally rejected by TaibahU Journal of Educational Sciences.
- 4- Research papers should be structured as per the following:
 - a. Applied Research:
Introduction exposing the nature of the paper, the need and the variables affecting the issue, background of the problem and research questions and objectives, population sample, research tools and procedures, data analysis, statistical analysis where applicable, findings, discussion and recommendations.
(Important: See instructions for Literature Review and Reference sections below)
 - b. Theoretical Research
Introducing the core idea while referring to review of literature, significance of the study and its added value, methodology, and then divide the paper into inter-related sub-sections each of which focuses on a specific idea related to core idea of the research, and finally, a comprehensive summary integrating key results.
 - c. For both genres of research, authors **Must NOT** dedicate one separate section for literature review; instead, Review of Literature must be integrated within the research whether in the introduction or other parts e.g. theoretical framework. Reference section should be at the end of the paper using (APA) American Psychological Association–6th Edition. (see instructions below).
- 5- There must be a separate order for tables and another one for figures in the body of the article. Research/s must indicate their titles on top of each table and/or figure, and source – if any – below each table/figure.
- 6- Discussion and analysis of findings should be relevant to the research population and study sample while highlighting the variables impacting these and comparing them with previous related studies, if available.
- 7- Researchers must use (APA) American Psychological Association–6th Edition.
- 8- Researchers should adhere to the following order of referencing style as approved by the journal:
 - a. First, Arabic references should be alphabetically listed at the end of the study (family name, first name)
 - b. Followed by, references of other languages (including translated ones).

- c. The list of non-Arabic references (including translated ones) should be alphabetically listed using the English language alphabetical order.
- d. If data (e.g. author's name, title etc.) relevant to an Arabic reference is available in an English journal, this reference should be left as is while adding the term (in Arabic) before the name of the journal. *Below is an illustration of an Arabic translated reference*

الجبر، سليمان. (1991م) تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية، 3 (1)، 170-143 .

AL-jabr, S. (1991). Evaluating the different methods of teaching Geography at Saudi intermediate schools in light of teachers' nationalities, gender, and years of experience (in Arabic). Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3 (1),143-170 .

- 9- Arabic equivalent terms and/or names must be included next to each non-Arabic one e.g. University of Minnesota كوبو (Kobow, 1997)، مدينة سانت إتيان Saint-Étienne، جامعة مينيسوتا UNICEF اليونيسيف

Second: Procedures, Copyrights & Obligations

- 1- Research papers are to be submitted in both WORD and PDF formats along with the researcher's CV if he/she is contacting the journal for the very first time.
- 2- Based on editorial board assessment and reviewers' report, the journal decides whether to accept or reject a paper until it complies with a set of conditions.
- 3- Once a paper is accepted for publication, the journal retains all copyrights to that article. It shall, therefore, not be permitted to publish this article by any means whether electronic, paper or else without the prior written consent of the Journal's Editor in Chief.
- 4- Based on specific standards and technical considerations, the journal retains the right to prioritize the publication timing of certain research papers.
- 5- The journal retains the right to delete, alter, add, and/or modify certain terms or expressions, so as to render the paper compatible with the Journal's standards.
- 6- Based on reviewers' report, the journal informs the author of rejecting his/her paper without expressing /providing the reasons for that rejection.
- 7- The author receives one copy of the journal in which his/her paper was published along with 20 copies of that edition.

Contact

TaibahU Journal of Educational Sciences

Editor-in-Chief

Taibah University

P.O. Box 3003 Madinah

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966.14.8618888

Extensions:

Editor-in-Chief: 5366

Executive Secretary: 5365

Office Manager: 5364

Fax: +966.14.8473537

Email: jtues@taibahu.edu.sa

Website: www.taibahu.edu.sa

TAIBAH UNIVERSITY
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
KINGDOM OF SAUDI ARABIA



Taibah University Journal

EDUCATIONAL SCIENCES

TaibahU Journal of Educational Research - Volume (9) - Issue No.(1) June, 2014



ISSN 1658 - 3663

Peer Reviewed Journal