



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب
مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد الخامس والخمسون .. نوفمبر ٢٠١٤م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : <http://aae999.blogspot.com>

(((هيئة تحرير المجلة)))

الوظيفة	الاسم	م
رئيس هيئة التحرير	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	١
نائب رئيس التحرير	أ.د/ ناهد عبد الراضي محمد (جامعة المنيا)	٢
مدير التحرير	د/ هشام بركات بشير حسين (جامعة الملك سعود)	٣
عضو	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بنى سويف)	٤
عضو	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	٥
عضو (مراجعة لغوية)	أ.د/ منى سالم زعزع (جامعة بنها)	٦
عضو (مراجعة لغوية)	أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	٧
عضو (مراجعة عامة)	أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	٨
عضو	أ/ فيصل عبد المطلب (مدير النشر بمؤسسة الرشد بالرياض)	٩
سكرتيرة التحرير	أ/ مروة عبد الرازق عبد العزيز (جامعة بنها)	١٠

(((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي)))

الجامعة	الكلية	الاسم	م
حلوان	التربية	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	١
وهران بالجزائر	التربية	أ.د/ بوحفص بالعبد مباركي	٢
المنصورة	رياض الأطفال	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	٣
حلوان	التربية الموسيقية	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	٤
عين شمس	التربية	أ.د/ حسن سيد شحاتة	٥
الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض	التربية	أ.د/ محمد بن خالد الخالدي	٦
حلوان	التربية الفنية	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	٧
الملك عبد العزيز بجدة	التربية	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	٨
البحرين	التربية	أ.د/ خليل يوسف الخليلى	٩
الإسكندرية	تربية رياضية بنين	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	١٠
الكويت	التربية	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	١١
اليرموك الأردن	التربية	أ.د/ عبد الله محمد الخطايب	١٢
حلوان	تربية رياضية بنات	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	١٣
عين شمس	التربية	أ.د/ علي السيد الشخيري	١٤
أم القرى مكة المكرمة	التربية	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	١٥
أسيوط	التربية	أ.د/ عمر سيد خليل ضي	١٦
بغداد العراق	التربية	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	١٧
دمشق سوريا	التربية	أ.د/ محمد الشيبخ حمود	١٨
حلوان	تربية رياضية بنين	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	١٩
الإسكندرية	التربية	أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسى	٢٠
حلوان	الأدب	أ.د/ ممدوح محمد محمد سلامة	٢١
ذمار اليمن	التربية	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودي	٢٢

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	<i>Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland</i>	أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين ، كاتتاب بولندا	
2.	<i>Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).</i>	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	<i>Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY</i>	أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	<i>Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education .Nanyang Technological University. Singapore</i>	أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية ، جامعة نانغيا التكنولوجية ، سنغافورة	
5.	<i>Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.</i>	أ.د/ فاتوس سليمان ، كلية التربية جامعة قبرص الدولية ، شمال قبرص	
6.	<i>Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).</i>	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الأمريكية	
7.	<i>Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).</i>	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الأمريكية	
8.	<i>Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.</i>	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية ، بجامعة مليورن .	
9.	<i>Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)</i>	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع ، جامعة شيفيلد هالم ، بريطانيا	

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
10.	<i>Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of Mathematics Education, Towson University, 8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001. (USA).</i>	أ.د / لورانس شيرلي ، جامعة توسون ، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	
11.	<i>Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore</i>	أ.د / لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية ، جامعة نانايانج التكنولوجية ، سنغافورة .	
12.	<i>Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany</i>	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	
13.	<i>Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)</i>	أ.د/ ماريلا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة ، إسبانيا	
14.	<i>Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)</i>	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية ، جامعة تورنتو ، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	
15.	<i>Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)</i>	أ.د/ باتريك سكوت ، جامعة نيو ميكسيكو الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية.	
16.	<i>Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).</i>	أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية ، جامعة ستانفورد ، الولايات المتحدة الأمريكية.	
17.	<i>Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).</i>	أ.د/ روزماري تالاب ، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	
18.	<i>Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA</i>	أ.د/ روزهان محمد إدريس ، كلية التعليم المفتوح ، جامعة سانز ماليزيا ، ماليزيا.	

((الهيئة الاستشارية للرابطة وهيئة التحكيم بالترتيب الأبجدي)) :

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمي
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولي عطا	التربية	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربية	حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد الصرمانى	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوي سعد	التربية	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن محمد سيف الدين	التربية	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربية	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربية	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربية	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربية	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربية والتعليم وتربية الطفل)
١١	أ.د/ آمال عبد السميع مليجي باظت	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شنودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومي محمد ضحاوى على	التربية	قناة السويس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٦	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٧	أ.د/ جمال محمد محمد ابوالوفا	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٨	أ.د/ جمال محمد فكري	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
١٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربية	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢٠	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوي	التربية	المنوفية	علم النفس التربوي
٢١	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربية	عين شمس	مناهج (فرنسي)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبي	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٣	أ.د / رجب السيد الميهي	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضي	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٥	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٦	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٧	أ.د / زينب محمود شقير	التربية	طنطا	تربية خاصة
٢٨	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	معهد البحوث التربوية	القاهرة	أصول التربية
٢٩	أ.د/ سعاد بسيوني محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٠	أ.د / سعاد محمد فتحي	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)
٣١	أ.د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)

٣٢	أ.د/ سعيد إسماعيل علي	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٣	أ.د/ سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٤	أ.د/ سميرة عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٥	أ.د/ سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٦	أ.د/ شاكور محمد فتحى أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٧	أ.د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٨	أ.د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٣٩	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤٠	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	تربية رياضية بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤١	أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٢	أ.د/ طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٣	أ.د/ عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٤	أ.د/ عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٥	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٦	أ.د/ عادل عبد الله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٧	أ.د/ عازة محمد أحمد سلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٨	أ.د/ عبد السلام عبد الخالق الكومي	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٤٩	أ.د/ عبد السلام مصطفى عبد السلام	التربية	المنصورة	مناهج (علوم)
٥٠	أ.د/ عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د/ عبد الله السيد السيد أحمد عسكر	الآداب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د/ عبد المسيح سمعان عبد المسيح	مهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د/ عبد المنعم محمد حسين حسانين	التربية	الوادي الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د/ عبدالجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ.د / عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د/ عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ.د / علي أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د/ على جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د/ على حسين على بدارى	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د/ على صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د/ على عبد السميع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٣	أ.د/ هادية ديمتري يوسف بغدادى	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)

٦٤	أ.د/ فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلاوان	رياض اطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)
٦٥	أ. د / لوسيل بروسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ. د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلاوان	مناهج (تربية فنية)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/ مجدى صلاح طه المهدي	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محبات محمود حافظ ابو عميرة	البنات	عين شمس	مناهج (رياضيات)
٧٣	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم المتوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٥	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٦	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٧	أ.د/ محمد عبد العزيز أحمد سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٨	أ.د/ محمود محمد حسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٧٩	أ.د/ مديحة حسن محمد عبد الرحمن	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز حسن	تربية فنية	حلاوان	التربية الفنية
٨١	أ.د/ مني أحمد الأزهرى	التربية	حلاوان	رياض اطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٢	أ.د/ مهنى محمد إبراهيم غنايم	التربية	المنصورة	أصول التربية والتخطيط التربوي
٨٣	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمنهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	معهد البحوث التربوية	القاهرة	رياض اطفال (علم نفس الطفل)
٨٥	أ.د/ نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٦	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلاوان	تكنولوجيا التعليم
٨٧	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٨	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض اطفال
٨٩	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض اطفال (علم نفس طفولة)
٩٠	أ. د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٥٥) :

- | | | |
|-----------|--|-----|
| الصفحات | بحوث ودراسات محكمة : | م |
| ٤٣ - ١٥ | " فاعلية برنامج دعم السلوك الإيجابي في تحسين بعض المظاهر السلوكية لدى الأطفال الأوتيزم المدمجين بالمدارس الابتدائية " .. إعداد : د / حسيب محمد حسيب. | (١) |
| ٦٨ - ٤٥ | " جودة الخدمة في نظم إدارة التعلم (LMS) المقدمة بجامعة جنوب الوادي وفق توقعات الطلاب ومدرّكاتهم " .. إعداد : د / نجلاء محمد فارس. | (٢) |
| ١٢٨ - ٦٩ | " الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر عينات من طالبات المرحلة الثانوية في منطقة جدة " .. إعداد : أ / هيفاء بنت عبدالهادي عبدالرحمن القحطاني. | (٣) |
| ١٥٠ - ١٢٩ | " واقع استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر العاملين بالميدان " .. إعداد : أ / ياسر بن عيد عواد السلمي. | (٤) |
| ١٧٥ - ١٥١ | " أسباب التدريس الخصوصي في مادة الكيمياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر الطلبة " .. إعداد : د / كامل كريم عبيد. | (٥) |
| 179-206 | "An Action Research on Keyword and Semantic Mapping Strategies of Vocabulary Learning and Retention by EFL Tenth-Grad Students in Jordan " | 6) |
| | Dr. Mwaffag Mohammad Khaled Shatnawi | |
| 207-240 | "The Effect of Vlogging on EFL Student Teachers' Teaching Self-efficacy" | 7) |
| | Dr.Samah Zakareya Ahmad | |

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دولياً مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالملكة العربية السعودية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

يبدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهرياً اعتباراً من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقاً لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- ◀ كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- ◀ تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجمع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس وبفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- ◀ كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- ◀ كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- ◀ تقبل المجلة للنشر أيضاً مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .
- ◀ تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .

- ◀ تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- ◀ تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- ◀ في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- ◀ عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- ◀ عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- ◀ يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ◀ كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- ◀ بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- ◀ عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلآت ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- ◀◀ تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير).
- ◀◀ كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور، ومرة ونصف بين الفقرات .
- ◀◀ كتابة العناوين الرئيسية بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- ◀◀ كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة، وبين الفقرات مرة ونصف .
- ◀◀ كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- ◀◀ كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- ◀◀ كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- ◀◀ توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabry2121@yahoo.com

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://www.aeducators.org>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الخامس والخمسون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي هذا العدد سبعة بحوث: أولها بعنوان: " فاعلية برنامج دعم السلوك الإيجابي في تحسين بعض المظاهر السلوكية لدى الأطفال الأوتيزم المدمجين بالمدارس الابتدائية " .. إعداد: د / حسيب محمد حسيب.

وثانيها بعنوان: " جودة الخدمة في نظم إدارة التعلم (LMS) المقدمة بجامعة جنوب الوادي وفق توقعات الطلاب ومدركاتهم " .. إعداد: د / نجلاء محمد فارس.

وثالثها بعنوان " الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر عينة من طالبات المرحلة الثانوية في منطقة جدة " .. إعداد: أ / هيفاء بنت عبدالهادي عبدالرحمن القحطاني.

ورابعها بعنوان " واقع استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر العاملين بالميدان " .. إعداد: أ / ياسر بن عيد عواد السلمي.

وخامسها بعنوان: " أسباب التدريس الخصوصي في مادة الكيمياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر الطلبة " .. إعداد: د / كامل كريم عبيد.

وسادسها بعنوان :

"An Action Research on Keyword and Semantic Mapping Strategies of Vocabulary Learning and Retention by EFL Tenth-Grad Students in Jordan " Dr. Mwaffag Mohammad Khaled Shatnawi

وسابعها بعنوان :

"The Effect of Vlogging on EFL Student Teachers'Teaching Self-efficacy" Dr. Samah Zakareya Ahmad

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأيّة ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

” فاعلية برنامج دعم السلوك الإيجابي في تحسين بعض المظاهر السلوكية لدى الأطفال الأوتيزم المدمجين بالمدارس الابتدائية ”

إعداد :

د / حسيب محمد حسيب

المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

” فاعلية برنامج دعم السلوك الإيجابي في تحسين بعض المظاهر السلوكية لدى الأطفال الأوتيزم المدمجين بالمدارس الابتدائية ”

د / حسيب محمد حسيب

• مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحسين بعض المظاهر السلوكية لدى الأطفال الأوتيزم المدمجين بمدارس التعليم العام باستخدام برنامج لدعم السلوك الإيجابي، وتكونت عينة الدراسة من ٤ أفراد تتراوح أعمارهم ما بين ٦-٧ أعوام، وتم استخدام استمارة جمع البيانات الأولية (إعداد: الباحث)، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء (تعريب: حنورة، 2001)، ومقياس السلوك التوافقي (تعريب: فرج، رمزي، 2001)، ومقياس المظاهر السلوكية للأوتيزم (إعداد: الباحث)، وبرنامج دعم السلوك الإيجابي (إعداد: الباحث) المكون من ٤٠ جلسة والذي استغرق تطبيقه نحو ٢٠ أسبوعاً، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي لصالح القياس البعدي في أبعاد: التفاعل الاجتماعي، والتواصل، وخفض السلوك النمطي، وخفض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

The effectiveness of positive behavior support program to improve some aspects of behavioral for autism children in primary school

Dr. Hasib Mohammed Hasib

Abstract:

The study aimed to improve some aspects of behavior in autism children primary school using the program to support positive behavior (SPB), the study sample consisted of 4 individuals between the ages of 6-7 years, used of primary data form (by: Researcher), scale of the Stanford-Binet Intelligence (by: Hanora, 2001), adjustment behavior Scale (by: Faraj, & Ramsy, 2001), and scale manifestations behavioral Autism (by : researcher), and program support positive behavior (by: Researcher), consisting of 40 meetings which took applied about 20 weeks, and the results showed the presence of statistically significant differences between the average scores of tribal measurement and the average scores for the telemetric telemetric in dimensions: social interaction, communication, and reduce stereotyped behavior, and reduce emotional and behavioral disorders.

• مقدمة:

في إطار سلسلة المحاولات المستمرة لتطبيق الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، صدر القرار الوزاري ٢٦٤ لسنة ٢٠١١ بشأن دمج ذوي الاعاقات البسيطة

(١) على الرغم من شيوع استخدام مصطلح (التوحد) للدلالة على الأوتيزم Autism فإن الباحث يتبنى وجهة نظر (هشام الخولي، ٢٠٠٧) ويفضل استخدام مصطلح الأوتيزم . حيث إن كلمة (التوحد) هي الترجمة العربية لمصطلح Identification ويشير في الصحة النفسية إلى خاصية في نمو الأطفال تعنى الخروج المؤقت عن الذات ، بينما الأوتيزم يعنى التوقع والتمركز داخل الذات.

بمدارس التعليم العام ، وتم تحديد الفئات القابلة للدمج والمدارس التي يمكن أن تستوعبهم في ضوء بعض المعايير الأولية. وبالفعل تم دمج مجموعات من المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام ، إلا أن الأطفال الأوتيزم المدمجين يعانون من مشكلات كبيرة تتعلق بعدم تنظيم البيئة الصفية بما يحقق متطلباتهم المختلفة ، وعدم تأهيل المعلمين للتعامل معهم أو التدريس لهم، فضلا عن المناهج التي لم تراعى وجودهم في الفصل الدراسي ، وأساليب التقويم التي لم تضعهم في الاعتبار ، وعدم تهيئة المجتمع المدرسي لتقبلهم.

وقد ازداد الاهتمام العالمي في الفترة الأخيرة بدعم السلوك الإيجابي كأحد المداخل المؤثرة في تطوير خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، الأمر الذي أدى إلى صدور قانون 97 بالولايات المتحدة الذي يقضى بضرورة تحليل السلوك التطبيقي Behavior Analysis Applied لجميع المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة كأحد المحكات الأساسية لتعرفهم وتشخيص إعاقاتهم تمهيدا للتدخل السلوكي والتربوي حيالهم ، كما تأسست جمعية دعم السلوك الإيجابي وصدرت دوريات عديدة في مجال تحليل السلوك التطبيقي ودعم السلوك الإيجابي.

حيث يهدف دعم السلوك الإيجابي إلى التغيير الشامل للحياة، والحماية من خطر الوقوع في المشكلات السلوكية والأمراض النفسية، وينمى مبادئ التشاركية بين أعضاء الفريق المعنى به، ويستخدم التدخلات المتعددة والنظم المختلفة في التصدي للاضطرابات الانفعالية والسلوكية. (Carr & Parson, 2004) وقد ساعد تطبيقه في انخفاض نحو ٤٠٪ من المشكلات الانفعالية والسلوكية التي تحدث للمتعلمين أثناء اليوم الدراسي (Walker, et al., 2006) كما نجحت إجراءاته في جمع المعلومات السلوكية التي تستخدم في عمليات اتخاذ القرارات الفعالة ، وتوقع السلوك الإيجابي. فضلا عن تشجيع الجهود البحثية التي تركز على تطوير المناخ الاجتماعي، والتوصل إلى الإجراءات الأكثر كفاءة للتغلب على الأشكال المختلفة للسلوكيات المضطربة. وتبدو أكثر التغيرات أهمية في المجال التربوي نتيجة دعم السلوك الإيجابي في التأكيد على نشر الثقافة الوقائية من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والاستثمار في الممارسات المدرسية. وقد قدم (Walker et al., 2006) ثلاثة نماذج للتعامل مع الاضطرابات الانفعالية والسلوكية تركز جميعها على حاجة الأنظمة التعليمية إلى دعم السلوك الإيجابي لتصميم بيئة مشجعة على تقليل السلوكيات المشككة في المدارس.

ويذكر (Cushing, 2006) أن المنطلق الأساسي للاستثمار في دعم السلوك الإيجابي يكمن في افتراضين أولهما: المظهر الأساسي لتطوير السلوك المناسب لدى المتعلمين من خلال مجموعة التوقعات المرتبطة بالسلوك ، وثانيهما: المناخ السلوكي الذي يتأثر بأشكال التفاعل بين فريق دعم السلوك الإيجابي ومتلقي الدعم. ولاشك أن عمليات دعم السلوك الإيجابي بالمدارس المدمج بها الأطفال الأوتيزم إنما تعتمد بالأساس على نشر ثقافة اجتماعية إيجابية بين المتعلمين وفرق دعم السلوك الإيجابي، وهذا يتضمن التزود بمجموعة مشتركة من التوقعات والرؤى لمجالات العمل والخبرات المتعلقة بالتوقعات السلوكية.

ويرى (Scott et al., 2006) أن منهج دعم السلوك الإيجابي في المدرسة هو طريقة فعالة تستخدم الخطط الوقائية للحد من السلوكيات المشككة من خلال فريق عمل يهدف إلى التعرف على العوامل البيئية التي تدعم سلوك المتعلم وإعداد خطط وأشكال التدخل التي يمكن أن تقلل هذه السلوكيات ، حيث إن تقييم السلوك الوظيفي يلعب دوراً أساسياً في قدرة فريق العمل على كشف وظيفة السلوك ومقدماته وتوابعه ، ومن ثم يجب أن يتكون هذا الفريق ممن لديهم معرفة بمجال دعم السلوك ويكون قائد الفريق من ذوي الخبرة في تحليل السلوك التطبيقي.

وقد أجريت العديد من الدراسات حول برامج دعم السلوك الإيجابي وفاعليتها على مستوى المدرسة مثل دراسة (Natasha & Steven, 2008) حول الخطط السلوكية في المدارس التي تطبق برنامج دعم السلوك الإيجابي والمدارس التي لا تطبقه. ودراسة (Rachel, et al., 2006) التي تناولت تصميم أنظمة دعم فنية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال بناء ثقافة شاملة في المدرسة باستخدام منهج دعم السلوك الإيجابي ، كما استخدم منهج دعم السلوك الإيجابي في تنظيم الفصول للوقاية من المشكلات السلوكية و Robry & Tersoul, 2008) والتعامل مع الأطفال المعرضين لخطر الفشل الدراسي (Robert & Lynn, 2004) وقد تناولت بعض الدراسات برامج دعم السلوك الإيجابي مع الأطفال الأوتيزم ، مثل دراسة (Joseph et al., 2006) لممارسة إحدى العائلات لمنهج دعم السلوك الإيجابي لحالة طفلة أوتيزم ، ودراسة (Johnson et al., 2006) لبناء خطة استراتيجية للتواصل مع حالات الأوتيزم من خلال تحليل السلوك التطبيقي، ودراسة (Mark et al., 2005) لتطور تحليل السلوك التطبيقي في علاج حالات الأوتيزم، ودراسة (Robinson et al., 2008) للتنبؤ بالنتائج من خلال الاستجابة المبكرة للتدخل السلوكي المكثف لدى الأطفال الأوتيزم. الأمر الذي دفع الباحث لمحاولة تجريب برنامج لدعم السلوك الإيجابي القائم على تحليل السلوك التطبيقي في الحد من بعض المظاهر السلوكية للمتعلمين الأوتيزم المدمجين بمدارس التعليم العام.

• مشكلة الدراسة.

يعانى كثير من الأطفال الأوتيزم المدمجين بمدارس التعليم العام بعض المظاهر السلوكية مثل: القصور التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل والنمطية ومحدودية الأنشطة ، والاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، والقصور في التكامل الحسي. ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الآتي: ما مدى فاعلية برنامج لدعم السلوك الإيجابي في تحسين بعض المظاهر السلوكية للأطفال الأوتيزم المدمجين بمدارس المرحلة الابتدائية؟

• أهداف الدراسة.

تسعى الدراسة إلى تقديم برنامج يقوم على دعم السلوك الإيجابي- أحد مداخل تحليل السلوك التطبيقي- لتحسين بعض المظاهر السلوكية للأطفال الأوتيزم المدمجين بمدارس التعليم العام ، والتحقق من فاعليته وبقاء أثره. حيث إن المساعدة في تحسين بعض المظاهر السلوكية للأوتيزم إنما هي التصدي

الحقيقي للتغلب على هذه الإعاقة ، التي باتت تؤرق عدداً ليس بالقليل في المنطقة العربية.

• أهمية الدراسة.

تستمد الدراسة أهميتها من اهتمامها بالإجراءات الفنية اللازمة للدمج الشامل ، وكذلك تصديدها لمجال الأوتيزم الذي أصبح مجالاً متميزاً من مجالات التربية الخاصة ، وكذلك وجود عدد كبير من الأطفال الأوتيزم بحاجة إلى إجراء العديد من الدراسات ذات العلاقة ، ولاشك أن الأهمية النظرية للدراسة تكمن في كونها تلقى الضوء على برامج دعم السلوك الإيجابي ومنطقاتها الأساسية ، ومكوناتها ، وتطبيقاتها في المجال التربوي علاوة على تقديم إطار نظري متكامل حول الأوتيزم ومظاهره ، أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتكمن في استجلاء فاعلية البرنامج المقترح لتحسين بعض المظاهر السلوكية للأوتيزم المدمجين بالمدارس الابتدائية ، ومدى بقاء أثره.

• مصطلحات الدراسة.

• تحليل السلوك التطبيقي (ABA) Analysis Behavior Applied:

أحد أساليب تطوير المهارات والقيم لدى الفرد من خلال التعليم المباشر والتعزيز المكثف، ويؤكد على أهمية مساعدة الفرد لتعديل سلوكه.

• دعم السلوك الإيجابي Support Positive Behavior:

محاولة تحليل السلوك التطبيقي للفرد، للتعرف على مواطن القوة والضعف، بهدف تنمية المهارات التي قد تزيد من احتمالات النجاح في الحياة وتحقيق الارتياح النفسي (Carr & Parson, 2004) ، وبالتالي فإن برامج دعم السلوك الإيجابي تساعد في تطوير أساليب الحياة عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وفهم الأهداف الأساسية للسلوك بالتعاون مع أصحاب المصلحة مثل: الفرد نفسه ، وأولياء الأمور ، والمعلمين ، وأصحاب العمل ، والوالدين والأصدقاء.

• الأوتيزم Autism :

أحد الاضطرابات النمائية غير معروف الأسباب يظهر في سنوات الطفولة الباكرة ، وتتبدى مظاهره السلوكية في العزلة والضعف الشديد للتفاعل الاجتماعي ، والقصور في التواصل ، والسلوكيات النمطية ، ومحدودية الاهتمامات والأنشطة. (APA, 2000).

• الخلفية النظرية:

• الأوتيزم (مفهوم الأوتيزم والمصطلحات المرتبطة به) :

اتفقت الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين American Psychiatric Association (APP), 2000 ومنظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO), 1998 على أن الأوتيزم هو إعاقة شديدة تظهر لدى الأطفال قبل ثلاثة سنوات من العمر ، وتشمل نواحي نمائية متعددة ، تتضمن مجموعة من ثلاثة مظاهر أساسية على الأقل مما يلي: العزلة ، وضعف التفاعل الاجتماعي والقصور في التواصل ، والسلوكيات النمطية ، ومحدودية الأنشطة والاهتمامات والاضطرابات السلوكية ، والقصور في النمو الحسي. ويذكر البشلة (٢٠٠٠) أن الأوتيزم هو اضطراب نمائي ناتج عن خلل عصبي في الدماغ، غير معروف

الأسباب، ويظهر في السنوات الثلاث الأولى من العمر ويتميز فيه الأطفال بالفشل في التواصل مع الآخرين ، والضعف الواضح في التفاعل الاجتماعي ، وعدم تطوير اللغة بشكل مناسب ، وظهور أنماط من السلوك اللاتوافقي ، وضعف في مستوى اللعب التخيلي.

ويعد اضطراب الأوتيزم من اضطرابات النمو الشاملة التي حددها (Volkmar, et. Al.,1998) في خمس اضطرابات هي: الأوتيزم Autism ومتلازمة Rett's Syndrome ، ومتلازمة اسبرجر Asperger's Syndrome ، واضطراب الطفولة التفككي Disintegrative Childhood Disorder ، واضطراب النمو غير المحدد Pervasive Developmental Disorders – Not other Specified ومن ثم يحدث اضطراب الأوتيزم في سنوات الطفولة المبكرة ولكنه يظهر عادة بعد سن الثالثة ، وتنبئ مظاهره في مشكلات التفاعل الاجتماعي ، وضعف التواصل مع الآخرين ، والاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

ويوضح (Dunlap,1999) الفروق الأساسية بين هذه الاضطرابات بقوله : إن متلازمة ريت تدل على حدوث بطء في نمو الرأس وفقدان للقدرات مثل عدم استخدام اليدين بطريقة صحيحة ، وضعف التفاعل الاجتماعي ، وعدم المشي الصحيح ، والقصور في الجانب اللغوي ، وتزامن مع الإعاقة العقلية الشديدة أما متلازمة سبرجر فلا تدل على تأخر في اللغة أو التطور المعرفي أو مهارات العناية الذاتية ، بل تظهر في المشكلات الاجتماعية مع الأقران في سن المدرسة بشكل واضح ، كما أن اضطراب الطفولة التفككي لا يظهر إلا بعد عامين من عمر الطفل ؛ حيث يبدأ بعدها بفقدان المهارات الأساسية ، وتصبح لديه حركات غير عادية ، ويصاحبه مشكلات في اللغة ، كما يتبدى في مشكلات المهارات الاجتماعية وضعف السلوك التكيفي ، وعدم القدرة على تطوير العلاقات مع الأقران ، ويتزامن مع الإعاقة العقلية الشديدة ، ولا يوجد لدى الطفل مشاكل عصبية ، أما اضطراب النمو غير المحدد فيشمل العديد من مظاهر الأوتيزم ولكن في الدرجة البسيطة ويظهر في الجوانب الاجتماعية واللغوية.

ويذكر (Rutter & Schopler,1999) أن معدلات الذكاء للأطفال الأوتيزم تمتد ما بين التخلف والتفوق العقلي ، فقد يعاني ٧٥٪ من حالات الأوتيزم من مستوى وظيفي منخفض ، ويقدر نحو ٣٪ منهم من ذوي الموهبة. ويرى الباحث أن التعامل مع الأطفال الأوتيزم على أنهم من ذوي الإعاقة العقلية هو أمر خطأ ولعل السبب في ذلك هو التشابه الكبير بين أعراض ومظاهر كل من الأوتيزم والإعاقة العقلية فيما يتعلق بالقصور في المهارات اللغوية والاجتماعية ، وعدم التفاعل الجيد مع مفرات البيئة المادية والبشرية المحيطة به على نحو معتدل.

• أسباب ومعدلات انتشار الأوتيزم.

يذكر (Alarcon,2002) أنه لا توجد أسباب واضحة للأوتيزم ، ولكن يمكن الإشارة إلى مجموعة متداخلة من العوامل قد تساهم في حدوثه أهمها: نمط التنشئة الأسرية ، والصحة النفسية للأم ، ومستوى الوعي الأسري بتربية الأطفال ، والعامل الجيني الذي يشير إلى التشوه في الكروموسومات ، وحالات التوائم المتطابقة فضلا عن: عمليات الولادة العسرة ، والخلل في النظام

البيولوجي، وتطعيمات الأم الحامل. أما عن معدلات انتشاره فتشير نتائج دراسات (Bryan, 2006) إلى أن الأوتيزم ينتشر بنسبة ١,٦ في الألف من جملة المواليد في العالم، وتؤكد الجمعية الأمريكية للأوتيزم (American Society of Autism, 2009) أن نسبة انتشاره في الولايات المتحدة ٠,٠٦٪ وفي اليابان ٠,١٥٪ وفي المملكة المتحدة ٠,٠١٪ أما في الصين يبلغ ٠,٠٤٪، ويأسف الباحث لعدم وجود إحصاءات رسمية عن انتشاره في مصر، ويؤكد (Bowley & Gardner, 1992) على أنه يظهر لدى الذكور والإناث بنسبة (٤ : ١) على الترتيب، وهو نادر الحدوث بين أفراد العائلة الواحدة، ويحدث في مختلف الطبقات الاجتماعية والمستويات الثقافية.

• المظاهر السلوكية للأوتيزم:

هناك العديد من الجوانب التي تعبر عن المظاهر السلوكية للأوتيزم أهمها:

« القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي: تؤكد وزارة التربية والتعليم في أونتاريو (Ontario Ministry of Education, 1990) أن الأطفال الأوتيزم يتميزون بالعزلة والضعف الشديد في القدرة على الاستجابة للآخرين فيبدو أنهم يعيشون مع أنفسهم دون أن ينتبهوا لوجود الآخرين معهم. وأنهم يتعاملون مع الآخرين كاشياء وليسوا بشرا، ويضيف ريزو وزابل (1999) أنهم لا يستجيبون لمن يقوم برعايتهم، فلا يميلون إلى معانقة الأم أو الابتسام أو الابتهاج لحضور أمهاتهم، ولا يحبون أن يلمسهم أحد فيتصرفون وكأنه ليس هناك أحدا، كما أنهم لا يردون على من يناديهم ولا يستمعون لمن يحدثهم، ومن ثم فإنهم لا يستطيعون القيام ببعض المهارات الاجتماعية البسيطة.

« القصور في مهارات التواصل: يذكر (Campbell & Green, 1995) أن ٥٠٪ من الأطفال الأوتيزم لا تنمو لديهم القدرة على ممارسة الكلام بصورة جيدة فهم يتكلمون بطريقة غير مألوفة وعادة ما يبدو أن الكلام متأخرين عن أقرانهم العاديين، وتذكر السعد (١٩٩٢) أنهم يعكسون ضمائر المخاطب والمتكلم وتنتشر بينهم المصاداة Echolalia، ولديهم لزمات صوتية يكررونها من وقت إلى آخر، كما أنهم يعانون من استخدام مهارات التواصل غير اللفظي.

« النمطية ومحدودية الأنشطة: إن الرغبة القهرية في الحفاظ على ثبات البيئة من الخصائص الجوهرية التي تميز حالات الأوتيزم، فيذكر ريزو وزابل (١٩٩٩) أنهم يتميزون بالقدرة على الوعي الدقيق لأوضاع الأشياء من حولهم ويصرون على عدم إجراء أي تغييرات لأوضاعها، وربما يثور كثير منهم إذا ما طرأ أي تغيير عليها. وتتجلى مظاهر السلوك النمطي لديهم في أرجحه الجسم للأمام والخلف أو يمينا ويسارا بالارتكاز على إحدى القدمين بالتناوب أو الرقرفة بالذراعين أو النقر بالأصابع أو المشي على أطراف القدمين، أو التصفيق المتكرر، وغيرها.

« الاضطرابات الانفعالية والسلوكية: تشير (Janet, 1999) إلى أن حالات الأوتيزم لديها ارتفاع شديد أو انخفاض شديد في مستوى القلق، وينتشر سلوك إيذاء الذات بنسبة ٢٠٪ بينهم، وكثيرا ما يعانون من نوبات الغضب وتقلب الحالة المزاجية دون أسباب واضحة.

« القصور في التكامل الحسي: يعاني الأطفال الأوتيزم قصوراً في التنظيم الحسي يظهر في صورة حساسية زائدة أو منخفضة في الاستجابة للمثيرات الحسية وقد يكون هذا سبباً للسلوكيات النمطية الشاذة لديهم. (فراج ٢٠٠١).

• تشخيص الأوتيزم:

تعد عملية التشخيص من أصعب المراحل التي يتعرض لها الطفل الأوتيزم لأنها بحاجة إلى فريق عمل متعدد التخصصات. وقد ظهرت العديد من قوائم التشخيص التي تصف الجوانب المختلفة للأوتيزم بالتركيز على المظاهر السلوكية مثل: مقياس تقدير الأطفال الأوتيزم The Childhood Autism Rating Scale (S.R.A.C) وقائمة سلوكيات الأوتيزم The Autism Behavior Checklist (ABC)، وقائمة أطفال الأوتيزم Checklist for Autism (CLA) كما توجد بعض الاختبارات النفسية التي تقيس القدرات العقلية واللغوية لديهم مثل: اختبار مرل- بالمر العقلي The Merrill - Palmer Scale of Mental Tests، ومقياس ليثر الدولي للأداء The Leither International Performance Scale، واختبار الينوي للقدرات النفس لغوية The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities، وتوجد بعض مقاييس الجوانب الاجتماعية والتواصل لديهم مثل: مقياس النضج الاجتماعي Adaptive Behavior Scales، ومقياس تقدير اللغة من خلال سلوك اللعب of Language through Play Behavior، وهناك العديد من الأدوات والمقاييس والقوائم التي ركزت على جوانب محددة بهدف وصف طبيعة المشكلات التي يعاني منها الطفل الأوتيزم، إضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار التشخيص الفارق بين الأوتيزم والاضطرابات الأخرى المشابهة له في الأعراض.

• طرق التدخل والعلاج لحالات الأوتيزم:

هناك العديد من الأساليب التي يتم من خلالها التعامل مع الطفل الأوتيزم لإكسابه المهارات والخبرات الاجتماعية، والمعرفية، واللغوية، والحركية والحسية، ويمكن الإشارة إلى العلاج الطبي الذي يقوم على استخدام بعض الأدوية والفيتامينات مثل هرمون السكريتين Secretin وفيتامين ب٦ مع المغنيسيوم (Lighldale, 2001) التي تساعد الطفل الأوتيزم على التحسن في النواحي الصحية. أما جوانب التواصل والانتباه والتفاعل الاجتماعي فإنها تحتاج إلى التدخل التربوي والسلوكي وتستند في أغلبها إلى إجراءات تعديل السلوك، ومن أهم هذه الطرق: برنامج المهارات التربوية والسلوكية للأطفال الأوتيزم، وبرنامج تعديل السلوك، والتحليل السلوكي التطبيقي (Catherine, 1996) كما أن هناك العديد من الطرق والأساليب العلاجية والبرامج الإرشادية التي تساعد على تطوير قدرات الطفل الأوتيزم في الجوانب العقلية والاجتماعية واللغوية المختلفة.

• دعم السلوك الإيجابي

• مفهوم دعم السلوك الإيجابي.

تهتم برامج دعم السلوك الإيجابي بتنمية بعض المهارات التي قد تزيد من احتمالات النجاح في الحياة، وتحقيق الارتياح النفسي للفرد؛ من خلال تحقيق

المعيارية الأكاديمية في كافة الجوانب الترفهية والاجتماعية ومتطلبات المجتمع والمناخ الأسرى الصحي (Carr & Parson, 2004) ومن ثم يجب استخدام كافة الوسائل التعليمية لتنمية وتعزيز فرص السلوك الإيجابي. لأن الهدف الرئيسي لبرامج دعم السلوك الإيجابي هو مساعدة الأفراد على تطوير أساليب الحياة عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وفهم الأهداف الأساسية للسلوك بالتعاون مع أصحاب المصلحة.

• فلسفة برامج دعم السلوك الإيجابي.

يؤكد (Lucyshyn et al., 2002) أنه عند بناء خطط دعم السلوك الإيجابي يجب أن تشمل التغييرات المعرفية في سلوك الأفراد. والتقييم الوظيفي للسلوك على أساس البيانات والمعلومات المتوفرة. وأن تتناسب هذه الخطط مع السياقات الأسرية العامة والبيئة التي يتم تنفيذ الخطط فيها، ومن ثم تنطلق خطط دعم السلوك الإيجابي من فلسفة تقوم على مجموعة من الأسس أهمها: أن كل السلوكيات المشككة تؤدي هدف خاص بالفرد صاحب هذه السلوكيات، وأن السلوك ذو صلة بالبيئة التي يحدث فيها، ومن ثم يجب تغيير البيئة واستبدال السلوك المشكل بسلوك سوى يتساوى معه وظيفيا، والاحتفاظ بالسلوك الجديد وتعزيزه، وتوحيد طريقة مناقشة السلوك المشكل بين جميع أفراد فريق التطبيق. والتواصل المستمر بين فريق دعم السلوك الإيجابي بهدف التدريب والتقييم والتطوير.

• أهداف برامج دعم السلوك الإيجابي.

يشير (Ingram et al., 2005) إلى أن خطط دعم السلوك الإيجابي تستهدف بصفة عامة تحقيق حزمة من الأهداف أهمها: الحد من المشكلات السلوكية. وتنمية بعض المهارات الجديدة من خلال النظر في العوامل التي تخدم وظيفة السلوك المشكل. وإحداث التغيير في البيئة التي تعزز السلوك البديل. ويؤكد (Marshall & Mirenda, 2002) أن نجاح هذه الخطط مرهون بمدى استخدام المهنيين للنهج التعاوني الذي يساعد في تطوير التدخلات المناسبة مما يؤدي إلى نتائج مجدية في تحسين نوعية الحياة.

ويرى الباحث أن مشاركة الوالدين قد تفيد كثيراً في تحقيق أهداف خطط دعم السلوك لأنهم أكثر الأفراد تحملاً لأعباء أبنائهم، وأفضل من يكرس وقته وجهده لهم، فضلاً عن فهمهم لاحتياجات الأبناء، ومعايشتهم الكاملة لهم كما أن لديهم كافة المعلومات والبيانات التي تساعد على القيام بأدوارهم ناهيك عن الرغبة الجامحة لديهم في مساعدة أبنائهم، مما يجعلهم يمتلكون دافعا قويا نحو تنفيذ بنود خطط دعم السلوك بكل مصداقية.

• فاعلية برامج دعم السلوك الإيجابي في تحسين المظاهر السلوكية للأوتيزم.

الأوتيزم هو تطور معقد لعدم القدرة على الاستجابة والتي تظهر خلال السنوات الأولى من الحياة نتيجة مرض عصبي يصيب وظائف المخ، وهو يؤثر على النمو الطبيعي للمخ في منطقة التفاعل الاجتماعي وخبرات التواصل ومن ثم فإن الأطفال الأوتيزم يعانون صعوبات في التواصل وأنشطة الراحة واللعب ولا بد للأفراد المحيطين بهم أن يكونوا على وعى بسلوكياتهم (WWW.Autism Society.org)

ويذكر (Lerman et al., 2004) أن الأفراد الأوتيزم يستطيعون أن يتعلموا ويظهروا تقدماً مع التعليم والعلاج الصحيح أياً كان التشخيص ، كما أن التدخلات التعليمية المبنية على تحليل السلوك التطبيقي ذات تأثير فعال في تنمية مهاراتهم ، وأن العلاج المبني على أسس تحليل السلوك التطبيقي من أهم التدخلات الثابتة فاعليتها والمؤثرة في الأطفال الأوتيزم ، وأنه ليس كافياً تقرير إمكانية علاج حالة الأوتيزم ، ولكن الضروري أن تكون مميزات العلاج المؤثر متصلة ومعدة ضمن إطار عام حتى يكون العلاج معقولاً .

ويجب الإشارة إلى أن الأفراد في برامج دعم السلوك الإيجابي يكونون مشاركون نشيطين في تعلمهم ، ويذكر (Durand, 2005) أن نتائج دراسات دعم السلوك الإيجابي لدى الأطفال الأوتيزم خلصت إلى نتيجتين هامتين هما : أهمية تأثير العلاج بالتدخل المبكر ، وضرورة أن تشمل عملية العلاج على الوالد والنظير .

ويقرر (Lovaaz, 1993) أن دعم السلوك الإيجابي يكون أكثر فاعلية مع الأطفال الأوتيزم حينما تكون البداية مبكرة (٢ : ٣ سنوات) ، وأن تكون الجلسات العلاجية مكثفة (٢٠ : ٣٠) ساعة أسبوعياً ، وأن تتضمن الجلسات ممارسة رياضة المشي وبعض الألعاب الخفيفة ، وضرورة مشاركة أولياء الأمور ، والإعداد المشترك بين فريق العمل لكل مرحلة من مراحله .

ومن ثم فإن نجاح برامج دعم السلوك الإيجابي لدى الأطفال الأوتيزم يعتمد على التعاون بين الوالدين والمهنيين في تقديم بعض الاستراتيجيات للحد من السلوك اللاتوافقي عن طريق تحليل السلوك التطبيقي حيث يكون هذا التعاون من خلال مناقشة الأفكار ، وتبادل الخبرات ، والمشاركة في حل المشكلات . ففي حين يحدد المهنيون استراتيجيات التدخل السلوكي ، فإن الوالدين يتخذون القرار بشأن تنفيذها وفقاً للإجراءات الأسرية اليومية ، Brookman & Frazee (2004) ، وبالتالي فاتباع النهج التعاوني لدعم السلوك الإيجابي يشجع الوالدين والمهنيين للعمل كفريق واحد لاستخدام مبادئ تقييم السلوك الوظيفي ، ودعم خطط السلوك الإيجابي لجميع أفراد الأسرة ، بالإضافة إلى أنه يصبح أساسياً في سلوكيات الوالدين لتوفير خدمات الدعم المنزلي التي تساعد في تحديد الأحداث البيئية التي تزيد من احتمال حدوث المشكلات السلوكية للطفل وفهم مواطن القوة والتفضيلات لديه . كما يوجه النهج التعاوني الوالدين نحو تنفيذ التدخلات المطلوبة . وقد يتم التعاون بين الوالدين والمهنيين عن طريق إجراء المقابلات المباشرة للتعرف على أنماط المشكلات السلوكية لدى أطفالهم (Dunlap et al., 2001).

ويعد التدريب على العمل ضمن فريق دعم السلوك الإيجابي من أهم أسباب نجاح البرنامج فيذكر (Wierson & Forehand, 1994) أن التحاق المهنيين ببرامج تدريبية وإعقبة تعتمد على المعايير الكاملة إنما يوفر مزايا عديدة لكل من الوالدين والأطفال ، ويساعد في جمع البيانات الصحيحة والدقيقة حول السلوك المشكل . ويرى الباحث أن تطبيق برامج دعم السلوك الإيجابي بشكل جيد يحتاج إلى تكثيف التدريب لكل عضو من فريق العمل ، حتى يتمكنوا جميعاً

من القيام بأدوارهم ، وأن يكون العمل الفريقى في إطار خطة تنفيذية واضحة المعالم ومحددة لأدوار كل منهم. كما أن التعاون في جمع البيانات والمعلومات لإجراء التقييم الوظيفي لسلوكيات المشكلة أمر هام في تحقيق المستهدف.

• الدراسات السابقة:

أجرى (Wolery et al.,2005) دراسة لتقويم تحليل السلوك التطبيقي في علاج حالات الأوتيزم خلال الفترة من ١٩٦٨ حتى ٢٠٠٣ بتحليل الدراسات المنشورة في دورية تحليل السلوك التطبيقي وقد أسفرت النتائج عن:

- « زيادة عدد الدراسات والمقالات التي ركزت على الأوتيزم حيث بلغت نسبتها ٢٤,٧٪ من جملة المقالات والدراسات المنشورة.
- « معظم البرامج الموجهة للأطفال الأوتيزم اعتمدت على أفراد العائلة، والمعلمين، والمهنيين في تشكيل فريق العمل المنوط به العمل مع الحالات.
- « ركزت معظم المقالات والدراسات على الأطفال الأوتيزم الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٥ : ١٠ سنوات ، كما تناولت مجموعة من البيئات المختلفة ما بين مراكز الأبحاث ، والمدارس ، والمنازل ، والعيادات، وكانت أكثر الدراسات فاعلية التي استخدمت بيئات متنوعة ولم تقتصر على بيئة واحدة.
- « التشابه بين الدراسات في بناء منهج دعم السلوك الإيجابي اعتماداً على بعض البنود أهمها: فهم واستعمال اللغة ، وبناء المهارات الاجتماعية وتنمية مستوى التفاعل ، والتقليد والمحاكاة ، واستثمار أنشطة اللعب ، وبناء الاستقلالية والاعتماد على الذات ، والمشاركة الاجتماعية.

واستهدفت دراسة (Melissa & Sandra,2007) التحقق من فاعلية استخدام المعلمات لبعض فقرات برنامج دعم السلوك الإيجابي ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣) معلمات ، المعلمة الأولى لديها (٧) أطفال ، والمعلمة الثانية لديها (٩) أطفال ، والمعلمة الثالثة لديها (٩) أطفال ، علماً بأن جميع الأطفال من ذوى السلوكيات المشكلة ، وقد استخدمت الدراسة استمارة ملاحظة سلوك المعلم واستمارة ملاحظة سلوك الأطفال. وتوصلت النتائج إلى فاعلية استخدام المعلمات لبعض فقرات برنامج دعم السلوك الإيجابي في الحد من السلوكيات المشكلة لدى الأطفال.

ولبيان الدور الذي يلعبه الوالدان في برامج دعم السلوك الإيجابي فقد أجرى (Brookman & Frazee,2004) دراسة قدم من خلالها برنامجاً لتعليم الأطفال الأوتيزم أولهما يقدم المعلمون التعليمات ويقوم الوالدان بتنفيذ بعض أساليب معينة في إدارة السلوك. وثانيهما يعتمد على المهنيين دون مشاركة الوالدين وأسفرت النتائج عن انخفاض مستوى التوتر لدى الوالدين ، وزيادة معدل الثقة ومستويات السعادة ، وزيادة مشاركة الأطفال وتجاوبهم في النموذج الأول مقارنة بالنموذج الثاني. ومن ثم فإن استخدام النهج التعاوني بين الوالدين والمهنيين يكون أكثر فاعلية في حل المشكلات واكتساب الثقة وتعديل السلوك.

ومن الأمثلة على تعديل برنامج دعم السلوك الإيجابي للأعمال اليومية الروتينية للأسرة ما أورده دراسة (Buschbacher, Fox & Clarke, 2004) عن إحدى حالات الأوتيزم الذي لا يتناول الطعام مع أحد إلا واستولى على جميع

الأطعمة له ، وأخذها في مكان آخر ليأكلها وحده ، كما أنه يحرم جميع أفراد الأسرة من مشاهدة أي شريط فيديو أو برنامج تلفزيوني ليس من اختياره وكثيرا ما يستيقظ من النوم ليلا ويوقظ أفراد الأسرة ، مما يجعل من الصعب على أحدهم الاستمتاع بالنوم ليلا ، ويكون ذلك بالصراخ الشديد ، وتحطيم الأشياء ، وتم تشخيص هذا السلوك على أنه أحد مظاهر السلوك العدواني ، وتم تشكيل فريق عمل وتحديد إجراءات تدخل الأسرة ودعم السلوك الإيجابي لدى الحالة على المدى الطويل ، وتنفيذ مجموعة من الاستراتيجيات الوقائية واستبدال المهارات ، والتعزيز الموجب للسلوكيات المطلوبة للحد من المشكلات السلوكية لديه ، وأسفرت النتائج عن فاعلية برنامج دعم السلوك الإيجابي والتدخلات الأسرية في الحد من السلوكيات العدوانية لدى الحالة.

وتناولت دراسة (Boettcher et al.,2003) خطة دعم السلوك الإيجابي للحد من بعض السلوكيات المشككة، حيث تكونت العينة من ثلاثة أطفال يخضعون لإجراء عملية جراحية كبرى خلال أسبوع ، ويتوقع عجزهم عن الحركة لبضعة أسابيع ، منهم طفلة أوتيزم تظهر كثيرا من نوبات الغضب والعدوان تجاه أشقائها ، وعدم الالتزام بالتعليمات ، والكر والفر المستمرين ، وقد حددت بيانات التقييم الوظيفي ضعف القدرة على التنبؤ ، ومشاكل السلوك ؛ حيث تم بناء خطة دعم السلوك الإيجابي بشكل يضمن توفير الرعاية وتشجيع السلوك المناسب ، وتوزيع الأدوار والمهام ، ثم تلقت الطفلة تعزيزا إيجابيا من قبل فريق العمل ، وفقا لخطة فرعية لذلك ، وقد أوضحت النتائج إيجابية التدخلات مع الطفلة الأوتيزم في المنزل والمدرسة ، وأن مشاركة الأسرة في تنفيذ الدعم الإيجابي يؤدي إلى نتائج مفيدة للأفراد الذين يتلقون هذا الدعم.

وقد أجري (Hudson et al.,2003) دراسة حول الدعم الفني للآباء والأمهات في تنفيذ خطط دعم السلوك الإيجابي ، حيث تكونت عينة هذه الدراسة من ثلاثة مجموعات. المجموعة الأولى تكونت من (١٠) أسر اعتمدت على نفسها في إعداد وتطوير وتنفيذ خطة دعم السلوك الإيجابي ، والمجموعة الثانية تكونت من (٢٩) أسرة تلقت تدريبا مناسباً واشتركت مع المعلمين في تطوير وتنفيذ خطط دعم السلوك الإيجابي ، والمجموعة الثالثة اعتمدت على دليل الوالدين في تنفيذ خطط دعم السلوك الإيجابي والتشاور الهاتفي مع بعض المهنيين ، وأظهرت نتائج الدراسة تراجع نسبة المشكلات السلوكية بشكل واضح في المجموعة الثانية مقارنة بالمجموعتين الأخرتين ؛ مما يدل على حاجة وأهمية تقديم الدعم الفني للأسر ، وضرورة التصدي للمشكلات السلوكية من خلال تشكيل فرق عمل ذات أدوار ومهام واضحة ومعلنة.

وفي دراسة أجراها (Moes & Frea,2002) على ثلاث أسر بكل منها طفل أوتيزم ذي ثلاث سنوات عن طريق تدريب هذه الأسر على استخدام برنامج دعم السلوك الإيجابي للحد من المشكلات السلوكية المتماثلة لدى هؤلاء الأطفال وأشارت النتائج إلى أن تقديم وتقييم التدخلات للأطفال خلال سياق أسرهم كان ذا فاعلية كبيرة في الحد من مشكلاتهم السلوكية. ولفحص أثر الخبرة والتدريب في خفض المشكلات السلوكية أجرى (Keen & Knox,2004) دراسة لثلاث فتيات من أسرة واحدة، منهن اثنتان أوتيزم والثالثة ذات نقص الانتباه

والنشاط الحركي الزائد ، وقد التقى المهنيون مع الأسرة لمناقشة القضايا التي سيتم تناولها وتم جمع بيانات التقييم الوظيفي التي تحدد وظيفة السلوك المشكل لدى كل طفلة وبناء خطة للتعزيز الإيجابي التي يقوم بتنفيذها الوالدان ، وقد أظهرت البيانات فاعلية التغييرات الإيجابية في تعديل سلوك الأطفال ورضا الوالدين عن الدعم الذي قدم لهما .

وأُسفرت نتائج دراسة (Symon,2005) عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية قدرة الوالدين على تعليم أطفالهن الأوتيزم بعض المهارات ، من خلال تدريس التقنيات محورية الاستجابة والإجراءات التحفيزية لتحسين مستوى التواصل والمهارات الاجتماعية وتنمية القدرة اللغوية لدى الأطفال .

أما (Hudson et al.,2003) فقد أجرى دراسة على (١١٥) من الأسر التي يعاني أطفالها من إحدى الإعاقات: الأوتيزم ، متلازمة داون ، الصرع ، ضعف البصر ضعف السمع ، الشلل الدماغي ، وقد استهدفت هذه الدراسة الحد من المشكلات السلوكية ، وقد اعتمد هذا البرنامج على منهج دعم السلوك الإيجابي ، حيث تم تعرف التحليل الوظيفي للسلوك ومساعدة الأسر في التعامل مع أطفالهم المعاقين ، وأسفرت نتائج الدراسة عن تراجع ملحوظ في المشكلات السلوكية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال ، وتخفيف مستوى الضغوط لدى أسرهم ، بالإضافة إلى الدور الإيجابي الذي يلعبه الوالدين في مساعدة أطفالهم وتقديم بعض الخدمات ذات الأثر على سلوكياتهم ومستوى توافقهم .

ويستخلص الباحث من الدراسات السابقة مجموعة من النقاط أهمها: فاعلية برامج دعم السلوك الإيجابي في علاج بعض مظاهر الأوتيزم لدى الأطفال (Moes & Frea,2002, Buschbacher, Fox & Clarke,2004, Keen Hudson et al.,2003, Wolery et al.,2005, Knox,2004, & ، وأهمية الدور الذي يلعبه الوالدان في برامج دعم السلوك الإيجابي (Boettcher et al.,2003 (Symon,2005, Brookman & Frazee,2004, Hudson et al.,2003 ، وضرورة إعداد البرامج التأهيلية لهم حتى يستطيعوا ممارسة أدوارهم بشكل جيد .

• ثالثاً: الطريقة والإجراءات

• فروض الدراسة.

من خلال استعراض الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي في مقياس المظاهر السلوكية للأوتيزم وذلك في اتجاه القياس البعدي .

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس التتبعي في مقياس المظاهر السلوكية للأوتيزم وذلك في اتجاه القياس التتبعي .

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي ومتوسط درجات القياس التتبعي في مقياس المظاهر السلوكية للأوتيزم وذلك في اتجاه القياس التتبعي .

• عينة الدراسة.

تتكون عينة الدراسة الحالية من (٤) أطفال ذكور تتراوح أعمارهم ما بين (٦ : ٧) أعوام بمتوسط عمري ٦,٨ عاما وانحراف معياري ١,٢. يلتحقون بإحدى مدارس الدمج بمحافظة القاهرة، وجميعهم ينتمون لأسر ذات مستوى اقتصادي اجتماعي متوسط، ويعانون من المظاهر السلوكية للأوتيزم.

• أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات هي:

• استمارة جمع البيانات الأولية: (إعداد: الباحث) (ملحق ١)

استهدف بناء هذه الاستمارة الحصول على معظم المعلومات المتعلقة بالطفل الأوتيزم من الناحية الطبية والأسرية وأسلوب معاملة الوالدين، والمستويين المعرفي والمهاري، والمظاهر السلوكية والتربوية، ويقوم بتطبيق هذه الاستمارة كل من والدي الحالة منفردين، حيث تتم دراسة استجاباتهما واستخراج تقرير مشترك يساعد في تكوين صورة عن الطفل الأوتيزم، لفهم مواطن القوة والضعف، ومحاولة تفسير السلوك المشكل، وقد تم إعداد الصورة الأولية للاستمارة، وإجراء صدق المحكمين بعرضها على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة، واستبعاد البنود التي لم تحظى باتفاق ٨٠% على الأقل من آراء المحكمين، وإجراء التعديلات التي اتفق عليها ٥٠% على الأقل من المحكمين.

• مقياس ستانفورد بينيه للذكاء: (ط:٤) (تعريب: حنورة، ٢٠٠١):

يتكون هذا المقياس من أربعة اختبارات فرعية هي: اختبار المفردات اللغوية واختبار ذاكرة الخرز، واختبار الرياضيات، واختبار تحليل النمط. وللتحقق من صدقه استخدم حنورة (٢٠٠١) صدق المحك مع مقاييس: رسم الرجل لجود إنف، والمتاهات لبورتيوس، وويكسلر لذكاء الأطفال، كما قام الباحث بحساب صدق المحك مع مقياس ويكسلر للذكاء قبل المدرسي (١٩٨٩) بتطبيقهما على عينة التقنين المكونة من (١٢) طفلا أوتيزم تتراوح أعمارهم ما بين (٥: ٧) أعوام، واستخراج معامل الارتباط؛ حيث بلغت قيمته ٠,٨٨ وهي قيمة دالة عند ٠,٠١؛ مما يؤكد صدق المقياس.

ولحساب ثبات المقياس استخدم حنورة (٢٠٠١) معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠ ودرجات الخطأ المعياري، ولم تقل معاملات الثبات عن ٠,٧٢، كما استخدم طريقة إعادة الإجراء، وكانت معاملات الثبات ٠,٧٠، وقام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الإجراء بتطبيقه مرتين على عينة التقنين بفواصل زمني ١٢ يوما، وكانت معاملات الارتباط بين التطبيقين هي ٠,٧٧، ٠,٨٨، ٠,٩٢، ٠,٧٨، على الترتيب في الاختبارات الفرعية الأربعة. وهذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١؛ مما يؤكد ثبات المقياس.

• مقياس السلوك التوافقي: (تعريب: فرج، رمزي، ٢٠٠١)

أعد هذا المقياس كازونيهيرا وآخرون، وأجرت لجنة جمعية التخلف العقلي الأمريكية بعض التعديلات عليه لقياس السلوك التوافقي عام ١٩٧٤، وتم ترجمته للبيئة العربية، ويهدف إلى قياس السلوك التوافقي لذوى الإعاقة

العقلية ، ويتكون من جزأين أولهما لنواحي الارتقائية ، وتوقعات النمو ، ويتضمن عشرة محاور هي: السلوك الاستقلالي ، والنمو الجسمي ، والنشاط الاقتصادي وارتقاء اللغة ، والأعداد والوقت ، والأنشطة المنزلية ، والنشاط المهني ، والتوجه الذاتي ، وتحمل المسؤولية ، والتنشئة الاجتماعية ، أما الجزء الثاني فيختص بأبعاد السلوك التوافقي ، ويتضمن أربعة عشرة محورا هي: العنف والسلوك التدميري ، والسلوك المضاد للمجتمع ، والسلوك المتمرد ، والسلوك غير المؤتمن والانسحاب ، والسلوك النمطي والتصرفات الشاذة ، والسلوك الاجتماعي غير المناسب ، والعادات الصوتية غير المقبولة ، والعادات الغريبة وغير المقبولة ، وسلوك إيذاء الذات ، والميل إلى النشاط الزائد ، والسلوك الجنسي الشاذ ، والاضطرابات النفسية ، واستخدام العلاج.

وقد تحقق المترجمان من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي، وقد استخدم الباحث طريقة صدق المحك مع مقياس السلوك التوافقي (إعداد: صادق، ١٩٨٧)؛ حيث تم تطبيق المقياسين على عينة التقنين وحساب معامل الارتباط بينهما فكان ٠.٨٢ وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠.٠١؛ مما يدل على صدق المقياس.

ولحساب ثبات المقياس قام المترجمان بتطبيقه على ١٣٣ من الأطفال المعاقين عن طريق ملاحظات اثنين من المشرفين الداخليين أحدهما في الفترة الصباحية والآخر في الفترة المسائية، وحساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين تقدير المشرفين وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، كما استخدم الباحث الحالي طريقة إعادة الإجراء بتطبيق المقياس مرتين على عينة التقنين بفاصل زمني ١٤ يوما، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ ٠.٧٩ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١ تؤكد ثبات المقياس.

• مقياس المظاهر السلوكية للأوتيزم: (إعداد: الباحث) (ملحق ٢)

على الرغم من توافر بعض المقاييس وقوائم التقدير الخاصة بتشخيص الأطفال الأوتيزم ، فإن معظمها يستخدم لتشخيص الحالة والحكم عليها بأنها أوتيزم أم لا ، دون تحديد مستوى الإعاقة ، وبالتالي فقد تم إعداد هذا المقياس بهدف تشخيص الحالة وتعريف مستوى الإعاقة (بسيطة - متوسطة - شديدة) وفي سبيل ذلك تم اتخاذ الخطوات التالية:

• إعداد الصورة الأولية:

وتتضمن:

« الدراسة النظرية وتشمل: مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الأوتيزم ومظاهره، واستعراض بعض الاختبارات والمقاييس مثل: مقياس السلوك التكيفي (إعداد: صادق، ١٩٧٨) ، والإصدار الرابع من الدليل الإحصائي لتشخيص الاضطرابات العقلية والنفسية (DSM-IV) الصادر عن الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) فيما يتعلق بتشخيص الأوتيزم ومقياس الطفل التوحدي (الذاتوي ، الاجتراري) (إعداد: عبدالرحيم، ١٩٩٩) ومقياس سكوبلر لتقدير التوحد الطفولي (إعداد: سكوبلر، تعريب: الشمري السرطاوي، ٢٠٠٢) ، ومقياس تحديد معدل الأوتيزم في الطفولة (Sateru et

(al.,2003)، وقائمة المظاهر السلوكية للأطفال الأوتيزم (الأوتيسم) (إعداد: الخولي، ٢٠٠٧)

« الدراسة الاستطلاعية: تم إعداد استبيان مفتوح لتعرف المظاهر السلوكية للأطفال الأوتيزم، وتطبيقه على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة والمهنيين بمراكز الأوتيزم وأولياء الأمور، والمعلمين، وتم تجميع وتحليل الاستجابات، ومقارنتها بنتائج الدراسة النظرية.

« صياغة الصورة الأولية للمقياس: وتتكون من ٢٨ مفردة موزعة على الأبعاد الأربعة الأساسية وهي: القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي، والقصور في مهارات التواصل، والنمطية ومحدودية الأنشطة، والاضطرابات الانفعالية والسلوكية. وقد روعي في بناء الصورة الأولية حسن الصياغة، ووضوح المعاني، والخصائص المميزة لعمر العينة والفئة النوعية التي تنتمي إليها.

• الخصائص السيكمترية للمقياس:

للتحقق من صدق وثبات المقياس قام الباحث بما يلي:

« حساب صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة، للتحكيم عليها من حيث مناسبة المفردات للأبعاد، وسلامة الصياغة اللغوية، وإجراء التعديلات إذا لزم الأمر وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن ٨٠٪ على جميع مفردات المقياس باستثناء مفردتين تم حذفهما، وقد تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها ٥٠٪ من المحكمين.

« حساب صدق المحك: تم اختيار مقياس تقدير التوحد الطفولي (إعداد: سكوبلر، تعريب: الشمري، والسرطاوي، ٢٠٠٢) ليكون مقياس المحك وتطبيقه على عينة التقنين، فأسفر ذلك عن ثلاث مجموعات قوام كل منها (٧، ٥، ٣) أطفال يمثلون مستويات الأوتيزم البسيط، والمتوسط، والشديد على الترتيب، وتم تطبيق المقياس على هذه المجموعات وحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين فبلغت ٠.٨١، ٠.٧٦، ٠.٧٨ على الترتيب، وهي قيم دالة عند مستوى ٠.٠١ تشير إلى صدق المقياس.

« حساب صدق المقارنة الطرفية لمفردات المقياس: تم حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطفل في المقياس ككل، اعتماداً على نسبتيها العليا والسفلى بالرجوع إلى جداول فلانجان للارتباط الثنائي واتضح أن جميع المفردات صادقة وموجبة الاتجاه باستثناء مفردتين مما استوجب حذفهما.

« حساب الثبات باستخدام معادلة كيو دريتشاردسون ٢٠، ودرجات الخطأ المعياري، حيث كان معامل الثبات ٠.٧٨ وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ تشير إلى ثبات المقياس.

« حساب الثبات بطريقة إعادة الإجراء: وذلك بتطبيق المقياس مرتين على عينة التقنين بفواصل زمني ١٥ يوماً، وكان معاملات الارتباط بين التطبيقين ٠.٨٦ وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ تشير إلى ثبات المقياس.

« حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية: عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين استجابات عينة التقنين على المفردات الفردية والزوجية، واستخراج

معامل الثبات باستخدام معادلة سبرمان - براون فبلغ ٠,٨٨ وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ تشير إلى ثبات المقياس.

• الصورة النهائية للمقياس:

يتكون مقياس المظاهر السلوكية الأوتيزم (إعداد: الباحث) في صورته النهائية من ٢٤ مفردة بواقع ٦ مفردات لكل بعد، ويتم تطبيقه من خلال استعراض وجهات نظر (الأب، الأم، المعلم) حيث توجد لكل مفردة ٣ استجابات: (عادة، بعض الوقت، نادراً) ويقوم الفاحص بإعطاء ٣ درجات للاستجابة عادة ودرجتين للاستجابة بعض الوقت، ودرجة واحدة للاستجابة نادراً. ويجب تطبيق المقياس بشكل فردي على كل من الأب والأم والمعلم وتجميع درجاتهم واستخراج المتوسط الحسابي، وبالتالي تتراوح درجة الطفل ما بين ٢٤ : ٧٢ ويكون الطفل في المستوى البسيط إذا كان المتوسط الحسابي (٢٤ : ٤٠) درجة، ويكون في المستوى المتوسط إذا كان المتوسط الحسابي (٤١ : ٥٦) ويكون في المستوى الشديد إذا كان المتوسط الحسابي (٥٧ : ٧٢) درجة.

• برنامج دعم السلوك الإيجابي: (إعداد: الباحث)

يهدف برنامج دعم السلوك الإيجابي إلى تحسين بعض المظاهر السلوكية للأطفال الأوتيزم المدمجين بالمدارس الابتدائية باستخدام مجموعة من الفنيات، وعن طريق المشاركة الفعالة بين أعضاء فريق العمل، واستثمار وكالات التنشئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، النادي الاجتماعي، ... الخ)، وفيما يلي عرض للأسس العامة والمبادئ التي يقوم عليها البرنامج، والأهداف الإجرائية، والفنيات المستخدمة، ولقائاته، وتطبيقه وتقويمه.

• أسس ومبادئ البرنامج:

يعتمد البرنامج الحالي على توظيف المبادئ الأساسية لتحليل السلوك التطبيقي من خلال دعم السلوك الإيجابي، حتى تستطيع أفراد مجموعة الدراسة التخفيف من بعض المظاهر السلوكية للأوتيزم، وتعلم بعض أشكال السلوك المقبولة اجتماعياً، والابتعاد عن أشكال السلوك غير المرغوب فيها، وذلك من خلال:

- « توفير الفرصة أمام أفراد المجموعة لكي تنجح في القيام ببعض المهام البسيطة، وتوفير خبرة النجاح لديها، وتعزيزها، حتى يتعلموا أشكال السلوك الصحيح.
- « تجنب تقديم الفرص التربوية التي قد يفشل أفراد المجموعة فيها، حتى لا يؤثر ذلك مستقبلاً على خط سير البرنامج.
- « صياغة الأهداف السلوكية التي يمكن إنجازها، والمناسبة لقدرات أفراد المجموعة.
- « الفحص الدقيق للسلوكيات التي تقوم بها المجموعة حتى يمكن تحليل السلوك، ودعم السلوك الإيجابي.
- « المرونة في تحقيق أهداف البرنامج، فيجوز التعديل في بعض الأهداف وبناء أهداف جديدة.

- « المتابعة والتقييم الدوري لمستوى تحقيق الأهداف لدى أفراد المجموعة.
- « التعاون المستمر بين فريق العمل (الباحث، المعلم، الأسرة) أثناء مرحلة تطبيق البرنامج.
- « ضرورة وجود أحد الوالدين لكل طفل أثناء معظم لقاءات البرنامج، وذلك بهدف تدريب أفراد الأسرة على التعامل مع طفلهم وضمان نجاح طرق المتابعة المنزلية.

• الأهداف الإجرائية البرنامج:

- انطلاقاً من الهدف العام للبرنامج فقد تم اشتقاق الأهداف الإجرائية التالية
- « تنمية مستوى التفاعل الاجتماعي لدى عينة الدراسة.
- « تنمية مستوى التواصل اللفظي وغير اللفظي.
- « الحد من السلوكيات النمطية ومحدودية الأنشطة.
- « خفض بعض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

• فنيات البرنامج:

يعتمد البرنامج المقترح على مجموعة من الفنيات أهمها:

- « تقسيم العمل: يتم تقسيم الوقت المخصص للجلسة الواحدة إلى فترات، حيث يتم الانتقال من جانب إلى آخر بعد الانتهاء من فترة التدريب المخصص للمهارة، حيث يتم توجيه الأفراد إلى مكان التدريب بعد عرض جزء معين من المهارة مقروناً بتوجيه لفظي. بهدف التهيئة للمهارة اللاحقة التي سوف يتم التدريب عليها، وهكذا يتم الانتقال من مهارة إلى أخرى لحين انتهاء الوقت المخصص للتدريب.
- « التدريب الجمعي: اعتمد البرنامج على التدريب الجمعي باعتباره الأسلوب الأفضل مع الحالات الأوتيزم في التعليم واكتساب المهارات، حيث ساعد هذا الأسلوب وبشكل كبير في إعطاء كل طفل فرصة كبيرة لإنجاز المهام المطلوبة منه، كما ساهم في زيادة فرصة التواصل مع الآخرين بشكل مباشر.
- « العلاج باللعب: استخدمت هذه الفنية في برنامج دعم السلوك الإيجابي بهدف زيادة التفاعل بين أعضاء المجموعة التجريبية، وقد تم البدء بأفراد الأسرة، حتى استطاع الأفراد ممارسة بعض الألعاب الهادفة من خلال التعليم والتدريب مثل لعبة تطابق الصور.
- « التعزيز: يتم تعزيز أفراد المجموعة بعد القيام بالسلوك الإيجابي أو أداء المهارة مباشرة، ويتم تقليل عدد مرات التعزيز باستخدام جداول التعزيز المستندة إلى النسبة المتغيرة حيث يتم تعزيز السلوك بعد قيام الأفراد بأداء المهارة لمرات متعددة ولكن ليست ثابتة، مع مراعاة اختيار المعززات المحببة للطفل.
- « التسلسل: تم استخدام هذا الأسلوب لتدريب الأطفال على الاقتراب وبشكل متتابع من السلوك النهائي، كأن يطلب منها تمييز اللون الأزرق من بين عدة ألوان.
- « التلقين والإخفاء: وقد تم استخدام هذا الأسلوب بهدف إعطاء الأطفال فرصة لتحقيق بعض الأهداف البسيطة، ويتم بعد ذلك تدريجياً إلغاء المساعدة للحالة حتى تتمكن من تأدية المهارة بنفسها.

« النمذجة: تم استخدام هذا الأسلوب بعد أن أظهر الأطفال تحسناً ملحوظاً في بعض السلوكيات والمهارات، وكانوا قادرين على التواصل بشكل بسيط بحيث تم استخدام بعضهم للقيام ببعض المهارات ويقلده الآخرون.

« تعميم الاستجابات: حينما يستجيب أحد الأطفال لبعض متطلبات البرنامج، يتم نقل هذه الاستجابات إلى الأسرة، والاعتماد عليها في إعطاء بعض التدريبات المماثلة، وملاحظة الاستجابات التي يظهرها الطفل. وقد تم التركيز من جانب الأسرة على المهارات الاستقلالية، والجوانب الاجتماعية بهدف إعطاء الطفل فرصة أكبر للتعامل مع الآخرين من خلال تنظيم بعض الزيارات والأنشطة والرحلات التي يكون فيها الطفل مع آخرين. وقد ساعد ذلك كثيراً في التقليل من الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال وزيادة فرص التفاعل مع الآخرين، والبقاء معهم لفترات طويلة.

• إعداد وتطبيق جلسات برنامج دعم السلوك الإيجابي

تم إعداد جلسات البرنامج في ضوء نتائج الدراسات السابقة، والنشرات والأدلة والكتيبات الواردة من بعض الجمعيات الأهلية والمراكز المتخصصة في علاج الأوتيزم، حيث يتكون البرنامج من ٦ وحدات تتناول ٢٠ موضوعاً في ٤ جلسات تم تطبيقها في ٢٠ أسبوعاً بواقع جلستين كل أسبوع على النحو التالي:

« الوحدة الأولى: التمهيديّة وتتناول ٤ موضوعات هي: التعارف، وتطبيق مقياس ستانفورد - بينيه، ومقياس السلوك التوافقي، ومقياس المظاهر السلوكية للأوتيزم، وقد استغرقت ٦ جلسات.

« الوحدة الثانية: التفاعل الاجتماعي، وتتناول ٤ موضوعات هي: التلامس مع الآخرين، والابتسام ومعاونة الوالدين، والاستجابة الكلامية، والانتباه لوجود الآخرين، وقد استغرقت ٨ جلسات.

« الوحدة الثالثة: التواصل، وتتناول ٤ موضوعات هي: القدرة على الكلام، والاستماع إلى الآخرين وفهم حديثهم، والتعبير اللفظي بسهولة، والتواصل غير اللفظي. وقد استغرقت ٨ جلسات.

« الوحدة الرابعة: الحد من السلوك النمطي، وتتناول ٣ موضوعات هي: ضبط أرجحة الجسم، والألعاب المتكررة، وتحريك الأصابع. وقد استغرقت ٦ جلسات.

« الوحدة الخامسة: الحد من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وتتناول ٣ موضوعات هي: معالجة السلوك العدواني (إيذاء الذات - إيذاء الغير - إتلاف الأشياء)، وتهديئة نوبات الغضب، ومعالجة السلوك الانسحابي. وقد استغرقت ٨ جلسات.

« الوحدة السادسة: الختامية، وتتناول موضوعين هما: ملخص البرنامج، وتطبيق مقياس المظاهر السلوكية. وقد استغرقت ٤ جلسات.

• تقييم البرنامج

تم تقييم المهارات السلوكية لأعضاء المجموعة في بداية البرنامج (التقويم القبلي)، كما تم إعادته بعد انتهاء البرنامج مباشرة (التقويم البعدي)، وبعد انقضاء شهرين من نهاية البرنامج (التقويم التتبعي).

• أساليب المعالجة الإحصائية.

استخدمت الدراسة الحالية اختبار "ت" لعينة واحدة عن طريق برنامج SPSS.

• رابعاً: نتائج الدراسة وتوصياتها :

• نتائج الدراسة

الفرض الأول ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي في مقياس المظاهر السلوكية بعد انتهاء البرنامج وذلك في اتجاه القياس البعدي. ولا اختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت لعينة واحدة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١) نتائج اختبار "ت" ومستوى الدلالة بين القياس القبلي والقياس البعدي في مقياس المظاهر السلوكية

الأبعاد	القبلي	البعدي	ع القبلي	ع البعدي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي	15.50	9.00	1.32	1.65	٦.٢٢	٠.٠١
التواصل	15.25	8.50	0.42	2.26	٦.٣٩	0.01
السلوك النمطي	14.75	9.50	0.42	1.65	٦.٤٥	0.01
الاضطرابات الانفعالية والسلوكية	16.00	8.00	1.11	2.23	٦.١٨	0.01
الدرجة الكلية	61.50	35.50	2.95	1.80	٥.٩٩	0.01

ويتضح من الجدول السابق أنه:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي في مستوى التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وذلك لصالح القياس البعدي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي في مستوى التواصل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وذلك لصالح القياس البعدي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي في مستوى السلوك النمطي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وذلك لصالح القياس البعدي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي في مستوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وذلك لصالح القياس البعدي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس المظاهر السلوكية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وذلك لصالح القياس البعدي.

الفرض الثاني ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس التتبعي في مقياس المظاهر السلوكية بعد انتهاء فترة المتابعة وذلك في اتجاه القياس التتبعي. ولا اختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت لعينة واحدة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) نتائج اختبار "ت" ومستوى الدلالة بين القياس القبلي والقياس التتبعي في مقياس المظاهر السلوكية

الأبعاد	م القبلي	م التتبعي	ع القبلي	ع التتبعي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي	15.50	9.00	1.32	1.00	٦.١٩	٠.٠١
التواصل	15.25	8.00	0.42	1.41	٦.٧٧	0.01
السلوك النمطي	14.75	9.50	0.42	0.66	٦.٣٦	0.01
الاضطرابات الانفعالية والسلوكية	16.00	9.00	1.11	1.00	٦.٢٨	0.01
الدرجة الكلية	61.50	35.50	2.95	1.65	٦.١١	0.01

ويتضح من الجدول السابق أنه:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس التتبعي في مستوى التفاعل الاجتماعي بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح القياس التتبعي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس التتبعي في مستوى التواصل بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح القياس التتبعي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس التتبعي في مستوى السلوك النمطي بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح القياس التتبعي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس التتبعي في مستوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح القياس التتبعي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس التتبعي في الدرجة الكلية لمقياس المظاهر السلوكية بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح القياس التتبعي.

الفرض الثالث ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي، ومتوسط درجات القياس التتبعي في مقياس المظاهر السلوكية بعد انتهاء فترة المتابعة. ولا اختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبارات لعينة واحدة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣) نتائج اختبار "ت" ومستوى الدلالة بين القياس البعدي والقياس التتبعي في مقياس المظاهر السلوكية

الأبعاد	م البعدي	م التتبعي	ع البعدي	ع التتبعي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي	9.00	9.00	1.65	1.00	٦.٢٩	٠.٠١
التواصل	8.50	8.00	2.26	1.41	٦.٧٠	0.01
السلوك النمطي	9.50	9.50	1.65	0.66	٦.٤٦	0.01
الاضطرابات الانفعالية والسلوكية	8.00	9.00	2.23	1.00	٦.٣٨	0.01
الدرجة الكلية	35.50	35.50	1.80	1.65	٦.١٩	0.01

ويتضح من الجدول السابق أنه:

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي ومتوسط درجات القياس التتبعي في مستوى التفاعل الاجتماعي بعد انتهاء فترة المتابعة.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي ومتوسط درجات القياس التتبعي في مستوى التواصل بعد انتهاء فترة المتابعة.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي ومتوسط درجات القياس التتبعي في مستوى السلوك النمطي بعد انتهاء فترة المتابعة.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي ومتوسط درجات القياس التتبعي في مستوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بعد انتهاء فترة المتابعة.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي ومتوسط درجات القياس التتبعي في الدرجة الكلية لمقياس المظاهر السلوكية بعد انتهاء فترة المتابعة.

• مناقشة النتائج:

أوضحت النتائج فاعلية برنامج دعم السلوك الايجابي في تحسين المظاهر السلوكية للأطفال الأوتيزم المدمجين بمدارس التعليم العام، ويرجع ذلك إلى أن البرنامج قد اعتنى بالمظاهر السلوكية للأطفال الأوتيزم مثل: القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي التي أكدت وزارة التربية والتعليم في أونتاريو (Ontario Ministry of Education, 1990) أن الأطفال الأوتيزم يتميزون بالعزلة والضعف الشديد في القدرة على الاستجابة للآخرين، ويبدو أنهم يعيشون مع أنفسهم دون أن ينتبهوا لوجود الآخرين معهم. وأنهم يتعاملون مع الآخرين كأشياء وليسوا بشرا، ومن ثم تناول البرنامج ٤ تعمل على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي وهي التدريب على التلامس مع الآخرين ومصافحتهم والابتسام ومعاينة الوالدين، والاستجابة الكلامية، والانتباه لوجود الآخرين كما اهتم البرنامج بتنمية مهارات التواصل التي أكد (Campbell & Green, 1995) أن ٥٠٪ من هؤلاء الأطفال لا تنمو لديهم القدرة على ممارسة الكلام بصورة جيدة وذلك من خلال التدريب على الكلام، والاستماع إلى الآخرين وفهم حديثهم، والتعبير اللفظي بسهولة، والتواصل غير اللفظي.

وقد أكد ريزو وزابل (1999) أن الأطفال الأوتيزم يتميزون بالقدرة على الوعي الدقيق لأوضاع الأشياء من حولهم ويصرون على عدم إجراء أي تغييرات لأوضاعها، وربما يثورون لأي تغيير يطرأ عليها. وقد تصدى البرنامج للسلوك النمطي من خلال تقديم موضوعات مثل ضبط أرجحة الجسم، ورفرفة الذراعين والتصفيق والألعاب المتكررة، وتحريك الأصابع. كما حرص البرنامج على معالجة السلوك العدواني (إيذاء الذات - إيذاء الغير - إتلاف الأشياء)، وتهدة نوبات الغضب، ومعالجة السلوك الانسحابي.

وجدير بالذكر أن وحدات البرنامج وجلسات قد اعتمدت على إجراءات تعديل السلوك من خلال التحليل السلوكي التطبيقي الذي قرر (Catherine, 1996) أنه من أنجح الطرق والأساليب العلاجية والبرامج الإرشادية التي تساعد في تطوير قدرات الطفل الأوتيزم في الجوانب العقلية والاجتماعية واللغوية المختلفة، فقد انطلق البرنامج من آراء (Carr & Parson, 2004) وذلك بتنمية

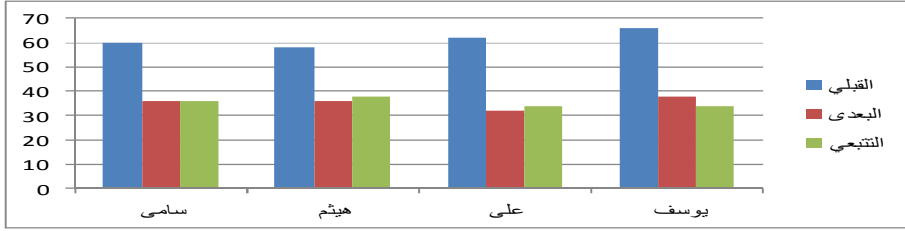
بعض المهارات التي قد تزيد من احتمالات النجاح في الحياة في كافة الجوانب الترفيهية والاجتماعية ومتطلبات المجتمع والمناخ الأسرى الصحي.

وتطابقت فلسفة البرنامج مع فلسفة دعم السلوك الإيجابي التي تؤكد أن كل السلوكيات المشكلة تؤدي هدف خاص بالفرد صاحب هذه السلوكيات وأن السلوك ذو صلة بالبيئة التي يحدث فيها، ومن ثم يجب تغيير البيئة واستبدال السلوك المشكل بسلوك سوى يتساوى معه وظيفيا، والاحتفاظ بالسلوك الجديد وتعزيزه، وتوحيد طريقة مناقشة السلوك المشكل بين جميع أفراد فريق التطبيق. والتواصل المستمر بين فريق دعم السلوك الإيجابي بهدف التدريب والتقييم والتطوير.

وقد استنار الباحث بأراء (Brookman & Frazee, 2004) حول التعاون بين الوالدين والمهنيين في تقديم بعض الاستراتيجيات للحد من السلوك اللاتوافقي عن طريق تحليل السلوك التطبيقي، وبالفعل كان لأولياء الأمور دور كبير في مناقشة الأفكار، وتبادل الخبرات، والمشاركة في حل المشكلات. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (Brookman & Frazee, 2004) التي أثبتت أن مشاركة الوالدين تؤدي إلى انخفاض مستوى التوتر لديهما، وزيادة معدل الثقة، ومستويات السعادة، وزيادة مشاركة الأطفال وتجاوبهم، وكذلك نتائج دراسة (Hudson et al., 2003) حول الدعم الفني للآباء والأمهات في تنفيذ خطط دعم السلوك الإيجابي التي أظهرت نتائجها تراجع نسبة المشكلات السلوكية بشكل واضح في البرامج التي يشترك فيها الوالدان أو أحدهما. وفي ضوء نتائج دراسة (Symon, 2005) التي أكدت فاعلية البرامج التدريبية في تنمية قدرة الوالدين على تعليم أطفالهن الأوتيزم بعض المهارات، اهتم البرنامج الحالي بعقد مجموعة جلسات تدريبية لأولياء أمور أطفال عينة الدراسة للمساعدة في تقديم وتقييم جلسات البرنامج وتعديل مساره في سبيل تحقيق أهدافه وتحسين بعض المظاهر السلوكية، كما استفاد البرنامج من نتائج دراسة (Melissa & Sandra, 2007) عن استخدام المعلمات لبعض فقرات برنامج دعم السلوك الإيجابي وذلك باستخدام فنية التعزيز في معظم فقرات البرنامج وجلساته.

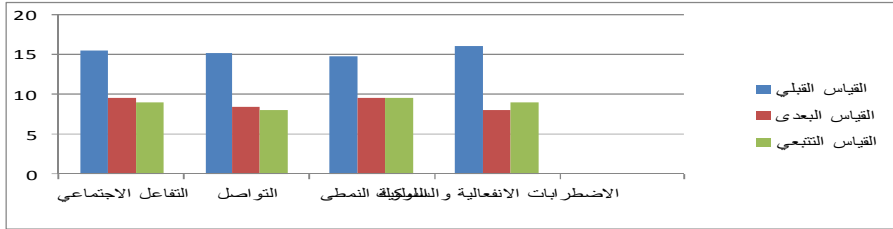
وقد أعد الباحث ملفاً خاصاً لكل فرد من مجموعة الدراسة يحتوي على استمارة جمع البيانات والتقرير المنبثق عنها، ونتائج اختبار ستانفورد - بينيه للذكاء، ونتائج مقياس السلوك التوافقي، ونتائج مقياس المظاهر السلوكية واستمارة تقييم أداء الطفل في البرنامج التي تشير إلى مستوى تقدمه أو تأخره في كل جلسة، والاجراءات التي يمكن اتخاذها بشكل جمعي حيال المجموعة أو بشكل فردي حيال أحد الأفراد نتيجة مراجعة الجلسات، كما تم عقد العديد من اللقاءات الفردية والجمعية لأولياء الأمور للاستفادة من آرائهم حول كيفية تنمية وتحسين المظاهر السلوكية لأطفالهم، ومشاركتهم الفعالة في مراجعة وتقييم الجلسات ومتابعة التعليمات الأسرية والمنزلية، كما أجريت بعض اللقاءات مع المعلمين والاختصاصيين الاجتماعيين بشأن أفراد المجموعة، وقد أسفر ذلك عن ملاحظات عديدة تم تحليلها وتضمينها في البرنامج، والرسم البياني التالي يوضح مدى تقدم كل فرد في المظاهر السلوكية تبعا للبرنامج.

رسم بياني (١) الفروق بين القياسات القبلية والبعدية والتتبعية في المظاهر السلوكية لدى أفراد العينة



ويتضح من الرسم البياني أن جميع أفراد عينة الدراسة (فرداً فرداً) قد أبدوا تحسناً ملحوظاً في الدرجة الكلية لمقياس المظاهر السلوكية وذلك في القياسات المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي)، وجدير بالذكر أن أفراد العينة كمجموعة قد تحسنت المظاهر السلوكية (التفاعل الاجتماعي- التواصل- السلوك النمطي، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية) والرسم البياني يوضح ذلك .

رسم بياني (٢) الفروق في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لأبعاد مقياس المظاهر السلوكية



ويتضح من الرسم البياني أن الأبعاد الأساسية لمقياس المظاهر السلوكية (التفاعل الاجتماعي، التواصل، السلوك النمطي، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية) قد تحسنت لدى أفراد المجموعة من القياس القبلي إلى القياس البعدي، بينما استمر التحسن في تلك الأبعاد بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

• التوصيات والمقترحات:

- « نشر ثقافة الدمج وتهيئة المجتمع التعليمي لتنفيذ هذه السياسة.
- « ضرورة وضوح الرؤية لدى وزارة التعليم فهي تسعى لدمج المعاقين في التعليم العام تبذل جهوداً حثيثة لعزل المتفوقين وتخصيص مدارس خاصة بهم.
- « ضرورة إجراء المواءمات الخاصة بالمقررات الدراسية التي تسمح بالتعليم الدمجي على نحو جيد.
- « تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الأطفال المدمجين من الفئات الخاصة المختلفة.
- « توفير البيئة الصفية المناسبة لإجراءات دمج الأطفال الأوتيزم بمدارس التعليم العام.
- « عقد دورات إرشادية للوالدين باعتبارهم شركاء في تنمية أطفالهم على كافة المستويات. إجراء بعض التعديلات في الوسائل التعليمية المستخدمة

لدى الأطفال، وإعداد الدروس بشكل يسمح للحالة بفهمها واكتسابها بناء على قدراتها، ويكون ذلك مرتبطاً بشكل مباشر بالخطّة التربوية الفردية والعمل بها من خلال المدرسة.

• مراجع الدراسة:

- البلشة، أيمن (2000). الفروق في الخصائص السلوكية والتربوية للأطفال المتوحدين والأطفال المتخلفين عقلياً، ندوة الإعاقات النمائية قضاياها العملية ومشكلاتها العملية، البحرين
- حنورة، مصرى (2001). مقياس بينيه العربي للذكاء: المرشد العملي للتطبيق وحساب الدرجات وكتابة التقرير، (ط4)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الخولي، هشام عبد الرحمن (2007). فاعلية برنامج علاجي لتحسين حالة الأطفال الأوتيزم (الأوتيسم)، المؤتمر الأول لكلية التربية بينها.
- ريزو و زابل (1999). تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً، ترجمة: عبد العزيز الشخص، وزيدان السرطاوي، الإمارات: دار الكتاب الجامعي
- السعد، سميرة (1992). معاناتي والتوحد، الكويت : د. ن.
- الشمري، طارش، والسرطاوي، زيدان (2002). صدق وثبات الصورة العربية لمقياس تقدير التوحد الطفولي. مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد الأول، صص 1-39
- صادق، فاروق (1987). دليل مقياس السلوك التكيفي (ط2)، الرياض: عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود.
- عبد الرحيم، عبد الرحيم بخيت (1999). الطفل التوحدي "الذاتي - الاجتراري" Autistic Child (القياس والتشخيص الفارق)، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي "جودة الحياة"، توجه قومي للقرن الحادي والعشرين، كلية التربية، جامعة عين شمس، صص 227-245
- فراج، عثمان (2001). توحديون لكن موهوبون، النشرة الدورية لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، السنة الثالثة عشرة، العدد 67، صص 2-26.
- فرج، صفوت، ورمزي، ناهد (2001). مقياس السلوك التوافقي، القاهرة: دار النهضة العربية.
- Alarcon, M. (2002). Evidence for language quantitative trait Locus on chromosome 7q in multiplex autism families, Am, Hum, Genet . 70(1),60-71 .
- American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statistical manual of mental disorders (4th ed.), Primary Care Version, Washington, Dc.
- American Society of Autism (2009). An understanding of autism, Children with autism, Washington, D.C .
- Boettcher, M., Koegel, R., McNeerney, K., & Koegel, L. (2003). A family centered prevention approach to PBS in a time of crisis . Journal of Positive Behavior Interventions, 5, 55-59 .

- Bowley, A . & Gardner, L. (1992). The handicapped child, Churchill Living Stone.
- Brookman, M. & Frazee, L. (2004). Using parent/clinician partnerships in parent education programs for children with autism . Journal of Positive Behavior Interventions, 6,195-213 .
- Bryan, S. (٢٠٠٦). The world of the autistic child understanding and treating Autistic Spectrum Disorder .Oxford University press, Inc.
- Busch , B. P., Fox, L. & Clarke, S. (2004). Recapturing desired family routines : Parent-professional behavioral collaboration . Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29, 25-39.
- Campbell, A. & Green, M. (1995) . Cooperative learning group in reading : An integration strategy for students with autism and general classroom peers, Journal of Behavioral Disorders. 21(1), 89-109.
- Carr, D. & Parson, M. (2004). Positive behavior support : Evaluation of an applied science, Journal Of Positive behaviorInternational,4(4),16
- Catherine, M., (1996) :Behavioral intervention for young children with Autism, A manual for Parents and Professionals, PRO -ED, Inc.Austin, Texas.
- Dunlap, G. (1999). Autism and Autism Spectrum Disorder -ASD - ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Reston .
- Dunlap, G., Newton, J., Fox, L., Benito, N. & Vaughn, B. (2001). Family involvement in functional assessment and positive behavior support .Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16, 215-221.
- Durand, V. (2005). Focus on Autism and Developmental Disabilites,16
- Hudson, A., Matthews, J., Gavidia-Payne, S., Cameron .A., Mildon, R. & Radler, G . (2003). Evaluation of an intervention system for parents of children with intellectual disability and challenging behavior .Journal Of Intellectual Disability Research, 47, 238-249.
- Ingram, K., Lewis-Palmer, T., & Sugai G. (2005). Function-based intervention planning : Comparing the effectiveness of FBA function-based and non-function-based intervention plans .Journal Of Positive Behavior Interventions, 7, 224-236.

- Janet, E. (1999). Psychiatric problems in individuals with autism, Their parents and sibling, International Review of Psychiatry, 11(4), 357-378.
- Johnson, K. (2006). The effects of Autism on families and educators: A case study, Dissertation Abstract International, UMI, 3205719
- Joseph, J., Foxx, R. & Jacobson, J. (2006). Positive behavior support and Applied Behavior Analysis, The Behavior Analysis, 29, 51-64
- Keen D. & Knox, M. (2004). Approach to challenging behavior :A family affair .Journal Of Intellectual And Developmental Disability, 29, 52-64
- Lerman, D., Vorndran, C., Addisison, L. & Kuhn, S. (2004). Aropid assessment of skills in young children with Autism , Journal of Applied Behavior Analysis, 37(1), 11-26.
- Lightdale, J. (2001). Effective of intravenous secretion on language and behavior of children with autism and gastrointestinal symptoms : A single, blinded, open, label pilot study .Pediatrics .
- Lovaas, O. (1993). The development of treatment- research project for development disabled and Autistic children, Journal of Applied Behavior Analysis, 26 (4), 617-630.
- Lucyshyn ,M., Dunlap, G. & Alban, R. (2002). Families and positive behavior supports :Addressing problem behavior in family contexts .Baltimore :Brookes.
- Mark, W., Erin, E. & Jeffry, F. (2005). Evaluation of applied behavior analysis in the treatment of individuals with Autism, Lawrence, Erlbum Associates, Inc, Exceptionality, 13(1), 11-23.
- Marshall, J. & Mirenda, P. (2002) .Parent-professional collaboration for positive behavior support in the home .Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17, 216-228.
- Melissa, A. & Sandra, C. (2007). Teacher implementation of pre-correction and praise statement in Head Start Classroom as a component of program wide system of Positive Behavior Support, Journal Behavior Education, 16, 280-299
- Moes, D. & Frea, D. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families . Journal of Autism and Developmental Disorders, 32, 519 – 533.
- Natasha, S. & Steven, G. (2008). Comparing individual behavior plan from schools with and without school wide Positive Behavior Support :A preliminary study, Journal Behavior Education, 17(1), 93-110

- Ontario Ministry of Education, Special Education and provincial School Branch, (1990). Special Education Monographs, 4 : Student with Autism, Toronto, Ontario .
- Rachel, F., Lucill, E., Monica, B., & Glen, D. (2006). Building inclusive school cultures using school- wide positive behavior support: Effective individual support systems for student with significant disabilities, Research & practice for persons with severe disabilities, 31(1), 4-17.
- Robert, L. & Lynn, K. (2004). Teaching children with Autism, strategies for initiating positive interaction and improving learning opportunities .Paul H, Brookes Publishing Co, Inc .
- Robinson, E. (2008). Children's working understanding of knowledge sources: Confidence in knowledge gained from testimony, Cognitive Developmental Disorders, 13(2) .
- Sateru, T.; Rokazu, O. & Rosi, K. (2003). Childhood Autism Rating Scale – Tokyo version for screening developmental disorders, Psychiatry and Clinical Neuroscience's, 57, 113-118 .
- Scott, T., Nelson, C. & Liaupsin, C. (2006). Addressing the needs of at risk and adjudicated youth positive behavior support effective prevention practices, Journal of Education & Treatment Of Children, 25, 532-551
- Symon, B. (2005). Expanding interventions for children with autism : Parents as trainers .Journal of Positive Behavior Interventions, 7, 159-173.
- Volkmar, F ., Bremen, J., Cohen, D. & Cicch, D. (1998). DSM-III and DS III – R diagnosis of Autism . American Journal of Psychiatry, 11 (145), 1404-1408 .
- Walker, H., Horner, R., Sugai, G. & Bullis, M. (2006). Integration approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth, Journal Of Emotional And Behavior Disorders,4,194-209
- Wierson, M. & Forehand, R. (1994). Parent behavioral training for child noncompliance: Rationale, concepts and effectiveness . Current Directions in Psychological Science, 3,146-151.
- WWW.Autism-Society.org.



البحث الثاني :

” جودة الخدمة فى نظم إدارة التعلم (LMS) المقدمة بجامعة جنوب
الوادى وفق توقعات الطلاب ومدركاتهم ”

إعداد :

د / نجلاء محمد فارس

مدرس تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية
جامعة جنوب الوادى

” جودة الخدمة فى نظم إدارة التعلم (LMS) المقدمة بجامعة جنوب الوادى وفق توقعات الطلاب ومدرّكاتهم ”

د / نجلاء محمد فارس

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى فحص الاختلاف بين توقعات الطلاب ومدرّكاتهم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم، وقد اختارت الباحثة عينة عشوائية تكونت من (٢٩٠) من الطلاب المقيدين بمقررات الكترونية من خلال نظم إدارة التعلم بجامعة جنوب الوادى. اعتمدت هذه الدراسة على فكرة مقارنة توقعات المستخدمين ومدرّكاته بالنسبة للخدمة المقدمة وهو ما يسمى بمقياس SERVQUAL لبارشيرمان لقياس جودة الخدمة وذلك بعد تطويره ليناسب طبيعة الدراسة والمتمثلة فى قياس جودة خدمة نظم إدارة التعلم، وقد تكون المقياس من ٨ معايير رئيسية هى (الخصوصية . واجهة المستخدم . الوفاء بالخدمة . الوصول للخدمة . التخصيص . الاتصال . الدعم الفنى . التتبع الأكاديمى)، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات توقعات الطلاب ومدرّكاتهم بالنسبة لمقياس جودة خدمة نظم إدارة التعلم وكذلك وجود فجوة سالبة بين توقعات ومدرّكات الطلاب مما يدعو إلى ضرورة تحسين الخدمة المقدمة، كما أوضحت الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين جميع محاور المقياس ومدرّكات الطلاب نحو جودة خدمة نظم إدارة التعلم.

Abstract

This study aimed at examining the difference between the perceptions of students and their expectations for the service quality of the learning management systems (LMS). A random sample consisting of (290) students enrolled in electronic curricula through LMS at South Valley University. This study depended on the idea of comparing the user's expectations and their evaluations of the service provided by the so-called scale SERVQUAL for Parasuraman in order to measure the service quality. The scale was developed to suit the nature of the study, which is measuring of the service quality of LMS. The scale consisted of eight main criteria which are: Privacy , User Interface , Fulfillment of service, Personalization, Access, Contact/ communication ,Technical Support and Academic Tracking. The results of the study revealed that there was a statistically significant difference between the mean scores of the students' expectations and perceptions on the scale of service quality of LMS. There was also a negative gap between the expectations and perceptions of the students. This calls for the need for improving the provided service. The study also showed that there was a statistically significant positive relationship between all criteria of the scale and the students' perceptions about the service quality of LMS.

• مقدمة.

تسعى المؤسسات التعليمية إلى الاستفادة المستمرة من التطور فى مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لذا حرصت على توظيف نظم إدارة التعلم Learning Managements Systems لمواكبة هذا التطور والاستفادة من إمكانيات

هذه النظم فى تقديم تعليم متميز يضى باحتياجات المتعلمين، ويقدم خدمة تعليمية فاعله. ويشارالى مفهوم نظم إدارة التعلم على أنها أنظمة البرمجيات المصممة لدعم تعلم الطلاب و تتضمن عرض المحتوى ،توفير أدوات لإدارة التعلم والاتصال، وإجراء عملية التقييم ومن هذه الأنظمة: بلاك بورد Blackboard ويب سي تى Web CT ، موودل Moodle (Ellis & Calvo,2007:65) ، وقد طبق العديد من الجامعات هذه النظم وسعت إلى تقييم عملية التعلم وفحصها من خلالها للتأكد من قدرتها على تحقيق الأهداف المرجوه.

حيث يرتبط تحسين أداء الجامعات بمدى مناسبة برامجها وخدماتها لطموحات الطلاب وتوقعاتهم و خاصة مع التغير السريع في المجال الاقتصادي والتقني الذى استدعى نشوء مطالب وسمات ملحة للخدمة التي تقدمها المؤسسات التعليمية.

ونظراً لأن عملية القياس تعد أحد المحاور الأساسية لتطوير جودة الخدمة فما لا يمكن قياسه لا يمكن تطويره، حيث لا يمكن تحديد مدى تطور أو تراجع مستوى الخدمة المقدمة دون استخدام أداة أو أكثر من أدوات القياس . فإن وجود نظام محكم للقياس هو الخطوة الأولى للتكامل والإبداع في تطوير جودة الخدمات المقدمة ،بالنسبة لجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة فيمكن قياسها عن طريق قياس عدة جوانب أهمها (مستوى التحصيل الطلابي، ومدى الرضا لدى الطلاب و أولياء أمورهم، ومدى تحقيق الخدمة لمستوى توقعاتهم).

وينظر إلى مفهوم الجودة في التعليم على أنه كل ما يرتبط بالسمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات وتوقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها بأهداف تتوافق وتطلعات المتعلم (Mohrman,2003) .

وفى مجال التعليم الإلكتروني سعت دراسة كيو وشين (Chen & Kuo,2011) إلى تحديد مدى جودة الخدمة التدريبية المقدمة لمجموعة من الموظفين الذين يعملون فى بنك تجارى فى تايوان و كان عددهم 101 موظف حيث يستخدم هذا البنك نظام التعليم الإلكتروني من خلال تقديم معلومات تجارية واقتصادية وتدرّس بعض المهارات والمعارف فى المجال التجارى، وقد استخدمت هذه الدراسة نموذج "كانو Kano" لتصنيف عناصر الجودة فى التعليم الإلكتروني، ويعتمد هذا النموذج على تقييم كل عنصر من عناصر الجودة من وجهة نظر المستخدم وهى طريقة تساعد المؤسسات فى تصنيف احتياجات المستخدمين وجاءت نتائج الدراسة لتشير إلى أن رضا العملاء ارتبط بتوفير تحسينات فى مجالات معينة مثل سهولة استخدام المحتوى، وسهولة الحصول على المعرفة عند الحاجة ، وتيسير المناقشة مع الخبراء، والتحديث المستمر للمحتوى .

وهدف ت دراسة وونج وهانج (Wong & Huang,2011:210) إلى اختبار أثر جودة خدمة نظام التعليم الإلكتروني ومدى إقبال المستخدم على التعلم

النظامي وأظهرت النتائج أنه يوجد تأثير إيجابي بين جودة خدمة نظام التعليم الإلكتروني وقبول المستخدم لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني، وأن قبول واستخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني عد مؤشرا دالا في العلاقة بين جودة خدمة نظام التعليم الإلكتروني وفعالية التعلم النظامي.

ووفقاً لما سبق يتضح أن تحديد وتقييم المؤسسة التعليمية لمستوى جودة الخدمة من وجهة نظر المتعلمين يكون عاملاً مهماً في تحسين نتائج التعليم وتعزيز قدرة المؤسسة التنافسية، وبالنسبة لنظم إدارة التعلم فإن معرفة مستوى جودة خدمة يمكن أن يساهم في توفر المبادئ التوجيهية للتخطيط والممارسة فيما يتعلق بمستقبل هذه الخدمة داخل مؤسسات التعليم العالي.

• مشكلة البحث

يتم استثمار الكثير من الأموال محلياً في مجال التعليم الإلكتروني حيث تعتمد عليه العديد من المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات ويعزى نجاح التعليم الإلكتروني إلى ما يوفره من أنظمة لإدارة التعلم (LMS) وهى منصات للتعلم تمكن المؤسسة التعليمية من تطوير مواد التعلم إلكترونياً وتوفير قواعد بيانات للمتعلم مع إمكانية التقييم الذاتى من خلال الاختبارات الإلكترونية (Paulsen, 2003).

ويعتمد نجاح التعليم الإلكتروني على قياس جودة المحتوى المقدم وجودة النظام من حيث سهولة الاستخدام، والموثوقية، وسرعة الاستجابة، إضافة إلى أن قياس جودة الخدمة يؤثر بشكل مباشر فى مستوى رضا المتعلم عن النظام (Samarasinghe & Tretiakov, 2009).

ويرى باتسون (Bateson, 1992:301) أن المستفيدين يحكمون على جودة الخدمة من خلال مقارنة الخدمة التي يتلقونها فعلاً Actual Service مع الخدمة التي يتوقعون أن يتلقوها Expected Service لذا فإن جودة الخدمة توصف بأنها "حالة التناقض بين توقعات المستفيدين وبين مدركاتهم".

وقد أجريت العديد من الدراسات التي اعتمدت على قياس جودة الخدمة من خلال مقارنة توقعات المستخدم بمدركاته مثل دراسة (Kabir & Carlsson, 2010) التي هدفت إلى تحليل توقعات ومدركات العملاء لتحديد جودة الخدمة المقدمة من قبل إحدى الشركات فى مدينة جوتلاند حيث طبقت الدراسة مقياس جودة الخدمة وتضمن خمسة أبعاد هى (المصداقية والمؤسسات أو الماديات والثقة والاستجابة والتعاطف) وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك فجوة بين توقعات ومدركات العملاء مما يعنى أن الخدمة الفعلية المقدمة لا تقابل توقعات العملاء.

بينما هدفت دراسة وانج Wang وآخرين (2012) إلى قياس مدى رضا المستخدم عن نظام مدونات التعليم الإلكتروني وقد استخدم مقياس يتكون من خمسة محاور رئيسية هى (التفاعلية، واجهة المتعلم، وسجل التعلم الشخصي والمحتوى، والروابط)، وتوصلت الدراسة إلى نجاح أداة القياس فى تعرف مستوى رضا المستخدم حول أنظمة المدونات فى التعليم الإلكتروني وأن المقياس سيكون

ذات قيمة ليس فقط للمعلمين بل أيضا للمطورين والمسؤولين عن تنفيذ واستخدام أنظمة المدونات في التعلم الإلكتروني وكذلك الباحثين.

أما دراسة كاتسيدس وأخري (Katsidis,2008:23) فقد هدفت إلى تعرف رضا المتعلم عن منصة عمل بيئة التعليم الإلكتروني غير المتزامن واستخدمت الدراسة مقياس تكون من خمسة محاور هي (واجهة المتعلم ومحتوى المقرر وامكانية الوصول والتفاعل والخصوصية) وظهرت النتائج ترحيب الطلاب بالعمل في منصة عمل التعليم الإلكتروني غير المتزامن، كما أشارت النتائج إلى وجود سببين لعدم رضا الطلاب وهما (عدم كفاية التواصل مع المعلم إضافة إلى عدم تحديث المحتوى) إلا أن مستوى الرضا بصفة عامة كان متوسطا فيما يتعلق باستخدام منصة عمل التعليم الإلكتروني غير المتزامن TEI of Crete.

ووفقا لما أشار إليه باراشورامان وآخرون (Parasuraman et al.,1988:15) فإن جودة الخدمة تحدد من خلال الفرق بين الخدمة المتوقعة والخدمة المدركة من المؤسسة.

أما بوتل (Buttle,1995) فيرى أن رضا المستخدم يتحقق من خلال العلاقة بين التوقعات Ecepectation (E) والمخرجات Outcome (O) ، فإذا جاءت المخرجات (O) لتتجاوز التوقعات (E) فذلك يعنى رضا المستخدم عن الخدمة. أما إذا تجاوزت التوقعات المخرجات فإن ذلك يشير إلى عدم الرضا.

وعلى مستوى الدراسات العربية اجريت دراسة هدفت إلى تعرف الفجوة بين المدركات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها حيث تمثلت العينة في (٢١٥) دارس ودارسة ، وقد استخدمت الدراسة مقياس باراشورامان Parasurama بعد عربية وتنقيحة وتطويرية ليلائم غرض الدراسة ، وقد جاءت نتائج الدراسة لتشير إلى وجود فجوة موجبة غير دالة إحصائياً بين مدركات الدارسين وتوقعاتهم للدرجة الكلية لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة ، وهو مؤشر بسيط لارتفاع مستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة للدارسين (زياد بركات ، ٢٠١٠).

وقد لوحظ في الفترة الأخيرة تزايد عدد المقررات الإلكترونية المقدمة من خلال نظم إدارة التعلم (LMS) في جامعة جنوب الوادي حيث وصل عدد المقررات التي يتم تفعيلها في كل فصل دراسي إلى ما يقرب من (٤٥)مقرر تقدم من خلال أحد أنظمة إدارة التعلم مفتوحة المصدر وهو المودل (Moodle). هذا التزايد الكمي يفرض وبصورة ملحة ضرورة الإهتمام بنوعية الخدمة المقدمة من خلال هذه النظم وذلك في محاولة للتطوير والتنقيح المستمر والعمل على تحقيق أكبر قدر من الرضا لدى الطلاب. حيث شعرت الباحثة أثناء تفعيلها لمقرر إلكتروني بقسم تكنولوجيا التعليم شكوى بعض الطلاب من بعض المشكلات الفنية التي تواجههم أثناء تفعيل المقرر مثل عدم تفعيل بعض الروابط ، والبطء الشديد في تحميل صفحات المقرر وضعف آلية التواصل والاستعلام مع المتخصص الفني ، إضافة إلى بعض المشكلات الأخرى بالرغم من حماس الطلاب في بداية الاستخدام واعتقادهم بأن الخدمة الإلكترونية ستكون داعمة لهم للتعلم بأسلوب مطور ومتاح في أي وقت. لذا حاولت الباحثة من خلال هذا

البحث تحديد مستوى الخدمة المقدمة من خلال نظام إدارة التعلم وذلك من خلال مقارنة توقعات الطلاب حول الخدمة بمدركاتهم (الخدمة الفعلية) ؛ مما قد يساعد في إعادة النظر في بعض متغيرات أو عناصر الخدمة ، لذا هدفت الدراسة إلى تحديد جودة خدمة نظم إدارة التعلم بجامعة جنوب الوادي من خلال مقارنة توقعات الطلاب بمدركاتهم بالنسبة للخدمة المقدمة في محاولة لتحسين نوعية الخدمة التعليمية الالكترونية.

• أسئلة البحث.

- « ما توقعات الطلاب بجامعة جنوب الوادي نحو جودة خدمة نظم إدارة التعلم ؟
- « ما مدركات الطلاب بجامعة جنوب الوادي نحو جودة خدمة نظم إدارة التعلم ؟
- « ما الاختلاف بين توقعات الطلاب ومدركاتهم نحو جودة خدمة نظم إدارة التعلم ؟

• فروض البحث.

- « لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين توقعات الطلاب بجامعة جنوب الوادي ومدركاتهم نحو جودة خدمة نظم إدارة التعلم.
- « توجد علاقة ايجابية بين كل محور من محاور مقياس الجودة وادراك المتعلم للخدمة المقدمة من خلال نظم إدارة التعلم.

• أهمية البحث.

- يمكن أن يقدم البحث الحالي ما يلي.
- « إفادة إدارة المركز القومى للتعليم الالكتروني بهيئته الإدارية والأكاديمية نقاط القوة والضعف في عناصر الخدمة المقدمة من خلال نظم إدارة التعلم التي تقدم بجامعة جنوب الوادي.
- « إفادة صانعي القرار بالجامعات المصرية حول تطبيق معايير الجودة في تطوير خدمة التعليم الإلكتروني من خلال نظم إدارة التعلم بما يتواءم مع حاجات الطلاب وطموحاتهم.
- « تعرف أداء الخدمة المقدمة من المؤسسة التعليمية وإمكانية مقارنتها فيما بعد غيرها من المؤسسات المنافسة لها .
- « استخدام مدخل جديد لإدارة الجودة الشاملة كأسلوب في تحسين النظام التعليمي الجامعي وهو أسلوب الفجوة بين المدركات والتوقعات من قبل المستفيدين.

• الاطار النظري.

• جودة الخدمة (SERVQUAL) Service Quality

الجودة وفقا لكروسبى (Crosby,1984) هي المطابقة مع المتطلبات بمعنى أن تطور مواصفات المنتج للتوافق مع المتطلبات ، أما (Bateson,2001) فيرى أن الجودة هي سمة في خيارات المستهلكين .

وتقدم الخدمة في جميع الأنشطة الاقتصادية وغير الاقتصادية والعديد من المجالات الحياتية وقد لا تكون ملموسة في شكل منتج في بعض الأحيان ونتيجة للعولمة والتطورات في تكنولوجيا المعلومات أصبحت الخدمة أمرا حاسما ومهما

فى جميع المؤسسات لاكتساب الميزة التنافسية وتلبية احتياجات العملاء (Angelova,2011:240).

أما جودة الخدمة SERVQUAL فهي "حكم عالمى أو موقف يتعلق بالتفوق فى الخدمة وتقدم الانطباع العام للمستهلك والذي يحدد التفوق أوالدونية للمنظمة وخدماتها" (Parasuraman et al., 1994).

ووفقا لـ لويز وميتشيل (Lewis & Mitchell, 1990:14) فإن جودة الخدمة هى مدى مقابلة الخدمة لاحتياجات وتوقعات العميل.بينما تحددها دراسة أخرى على أنها حالة ديناميكية مرتبطة بالخدمات التى تقدمها المؤسسات والأفراد والعمليات والبيئة المحيطة ، بحيث تتطابق هذه الحالة مع التوقعات (مأمون الدراك ، طارق شلبى ، ٢٠٠٢)

وتسهم عملية تحديد مستوى الجودة فى الخدمة المقدمة فى تحديد وترتيب أولويات احتياجات المستفيد ومحاولة استجابة المؤسسات لها بشكل فعال. وتقدم إدارة الجودة الوسائل التي يمكن أن تساعد المؤسسات التعليمية على التطوير الإيجابي لآليات العمل، وتوفير الاستخدام الفعال للموارد وتقدم أساليب أكثر مرونة للتعليم وتلبى الاحتياجات التعليمية وتسهم عملية تطبيق إدارة الجودة فى نظام التعليم الإلكتروني فى توفير ممارسات تعليمية أكثر فعالية وتعطى نتائج مرضية للموظفين والطلاب (James,2008).

وقد حدد باراشورامان وآخرين (Parasuraman et al.,1988) خمسة أبعاد لجودة الخدمة هى:

« المادية Tangible أو الجانب المادى ويقصد بها المباني والمرافق ومدى جاذبيتها وتحدد من خلال حداثة الشكل والمظهر المادى للخدمة التي تقدمها المؤسسة .

« الاعتمادية Reliability وتشير إلى المتغيرات التى ترتبط بوفاء المؤسسة بوعودها التي وعدت بها المستفيدين، واهتمامها بحل المشكلات ، وتقيس الدقة وتحري الموضوعية والصحة في تقديم الخدمات.

« الاستجابة Responsiveness وتشير إلى تلك المتغيرات التي تقيس سرعة استجابة المؤسسة لتقديم الخدمة في الوقت المناسب، ومدى حرص موظفيها على تقديم خدمات فورية للمستفيدين، ومدى إبداء العاملين للتعاون المستمر مع المستفيدين.

« السلامة والأمن Assurance وتتضح فى الثقة المتبادلة بين العاملين والمستفيدين ، وتوليد الشعور بالتقبل ، وتوفير وسائل السلامة والأمن للمستفيدين .

« التعاطف الاجتماعي Empathy ويتضمن هذا المجال المتغيرات التي تتعلق باهتمام الموظفين بالمستفيدين اهتماماً شخصياً ، وتفهم حاجاتهم الشخصية والاجتماعية والانفعالية ، وتقيس مدى إظهار الموظفين لبعض مشاعر الاحترام والود والصداقة للمستفيدين (Parasuraman et al.,1988)

أما زيثمال وآخرين (Zeithaml et al.,2002:361) فقد حددوا عناصر الجودة فى الخدمة المقدمة من خلال الانترنت فيما يلى.

« المحتوى والمعلومات المتاحة Information availability and content وتشير إلى عمق المعلومات وإتاحتها للمستخدم للحصول على مايريده من معلومات عن المنتج .

« سهولة الاستخدام Ease of use تشير إلى سهولة استخدام الموقع ومدى فاعليته في مساعدة المستخدمين على إنجاز مهامهم.

« الأمان والخصوصية Privacy/security وتشير إلى حماية المعلومات الشخصية وعدم الكشف عن هوية المستخدم وحمايته من مخاطر الاحتيال والخسائر المالية والمخاطر الأمنية.

« نمط الرسم Graphic style ويشير إلى مراعاة بعض العناصر مثل اللون والخط ، حجم الطباعة ونوع الصور ، والرسوم المتحركة.

« الموثوقية Reliability وتشير إلى دقة تسليم الخدمة في الوقت المحدد ، وأيضا عمل الموقع بالشكل السليم.

ووفقا لهونجكسيو ويونج وريما (Hongxiu, Yong and Reima,2009) فإن جودة الخدمة وخاصة في الخدمات التي تقدم عبر الإنترنت تتمثل أبعادها فيما يلي:

« سهولة الاستخدام: وتشمل سهولة استخدام الموقع من حيث البحث والتنقل.

« تصميم الموقع: الموقع هو المدخل الرئيسي للمستخدم على الإنترنت فيجب أن تكون واجهة الموقع مصممة بشكل جيد وجمالي وجذاب.

« الموثوقية: هو البعد الأكثر أهمية من جودة الخدمة الإلكترونية خاصة أنها بيئة افتراضية، فمن الأهمية بمكان لجعل المستخدم يشعر بالثقة.

« توفر النظام: إتاحة النظام للمستخدم الوصول دائما إلى الخدمة عبر الإنترنت لأنه إذا وجد صعوبة في الوصول للموقع سوف يتحول إلى مؤسسات أخرى.

« الخصوصية: وتشير إلى توفر الأمان عند التعامل مع معلومات المستخدم وخصوصا حماية البيانات المالية وهي سمة ضرورية في الخدمات الإلكترونية.

« الاستجابة: وتشير إلى المعالجة الفعالة للمشكلات الناتجة عن استخدام الخدمة الإلكترونية مما يشعر المستخدم بمزيد من الراحة.

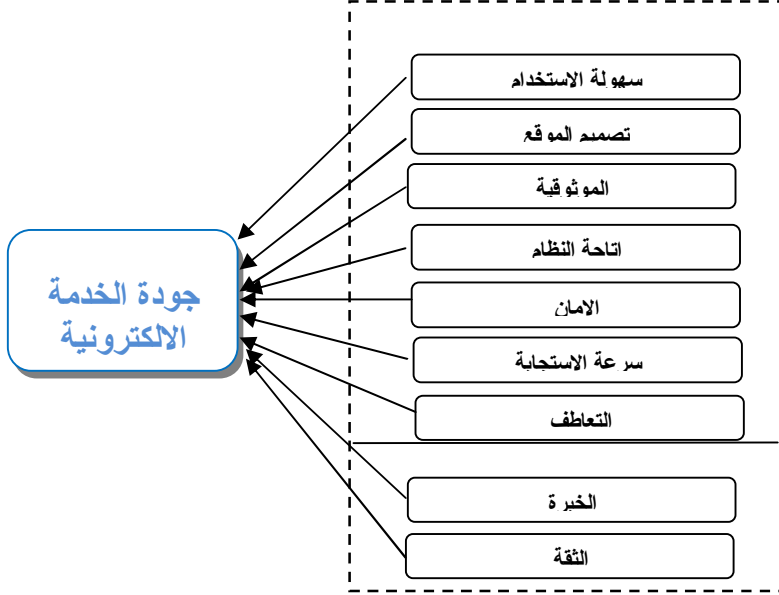
« التعاطف: وتعني توفير الاهتمام الفردي للمستخدم وخاصة أن التعامل عبر الإنترنت لا يتوفر فيه التفاعل البشري المباشر.

« الخبرة: هي انطباع المستخدم الناتج عن خبراته السابقة في التعامل مع شركات الإنترنت.

« الثقة: تشير إلى الثقة بين المستخدم والمؤسسة من خلال توفير خدمات سريعة ومتميزة.

وتتمثل الأبعاد من ١: ٧ سمات حددت من وجهة نظر المؤسسات المتاحة على الإنترنت ، والأبعاد من ٨ : ٩ سمات حددت من وجهة نظر المستخدم ، إضافة إلى ما حدده يانج وجون وبيترسون (Yang, Jun and Peterson,2004) من أبعاد جودة الخدمة المقدمة عبر الإنترنت ؛ وهي ثلاثة محاور رئيسية ؛ الأول خاص بجودة خدمة العميل وتشمل عشرة معايير ؛ وهي (الاستجابة ، الموثوقية ؛ الكفاءة الوصول ، التخصيص ، الجمالية ، التحسين المستمر ، الاتصالات ، الراحة

والسيطرة) الثانى وهو خاص بجودة النظام عبر الانترنت ويشمل ستة معايير (سهولة الاستخدام ، الدقة ، الأمن ، حداثة المحتوى ، والجماليات) أما المحور الثالث فيشمل بعدا واحدا يتعلق بخصائص المنتج .



شكل (٢) نموذج هونجسيو وآخرون لجودة الخدمة الإلكترونية المصدر: (Hongxiu, Yong, Reima, 2009)

• جودة الخدمة فى نظم التعليم الإلكتروني:

يسهم قياس جودة الخدمة فى مجال التعليم الإلكتروني فى الاستجابة لأية تغيرات مجتمعية والوفاء باحتياجات المستخدم ، كما أنها تسهم فى تسليط الضوء على القيم التي قد تكون عاملة فى المجال التعليمى وتفسير تأثيرات هذه القيم على المتعلمين والموظفين، ويساعد قياس جودة الخدمة أيضا فى وضع معايير تسهم فى الحكم على التعليم الإلكتروني وتوجه عملية اتخاذ القرار وتقلل من المخاطر التي تتعرض لها المؤسسات التعليمية من بعض القرارات السلبية (Alexander & Golja, 2007:22) . ويرى أرجوليس وكاليجو وفاريرو (Argüelles, Callejo and Farrero, 2013) أن جودة الخدمة فى بيئة التعلم الإلكتروني بالتعليم العالى تشمل أربعة محاور هى:

« الجودة المتعلقة بالأعمال الأساسية: وتشمل (ردود الفعل من قبل المعلمين على الأنشطة التي تنفذ من قبل الطلاب ، سرعة وكفاءة الاستعلام ووضوح الأهداف ، وشكل ومضمون المواد والموارد التعليمية ، وتوجيه الطالب من خلال الإرشاد الأكاديمي والمهني ، واتساق نظام التقييم مع أهداف البرنامج والأنشطة) .

« خدمات التيسير: وتشمل سرعة وكفاءة الاستعلامات الإدارية ، وسهولة حل المشكلات والوفاء بمواعيد تسليم الوثائق .

« خدمات الدعم: وتشكل الخدمات التكميلية وهى غير الزامية مثل تقديم أنشطة لا منهجية.

« واجهة المستخدم: وتتضمن سرعة الملاحه وتحميل الصفحات وعمل التنزيلات والاتصال في جميع الأوقات.

ووفقا لـ وونج وهانج (Wong & Huang, 2011: 211) فإن جودة خدمة نظم التعلم الإلكتروني يمكن أن تقسم إلى الأبعاد التالية.

« جودة الخدمة (SQ) Service quality: وتتضمن جودة خدمة نظام المعلومات.

« جودة المعلومات (IQ) Information quality: وتشمل خصائص إخراج المعلومات مثل الدقة، والأهمية، واكتمال المعلومات.

« جودة النظام (SYQ) System Quality: وهى خصائص الأداء وتتضمن زمن الاستجابة وسهولة الاستخدام.

« الفائدة المتوقعة (PU) Perceived Useful: وتشير إلى أي مدى استخدام المعلومات يقيس رضا المستخدم.

« الالتزام المتوقع (PI) Perceived Involvement: وتشير إلى أثر نظام المعلومات على أداء المستخدمين والمؤسسات (Wong & Huang, 2011).

وفى السياق حدد السباعوى (Al-sabawy, 2012) العوامل التى تؤثر فى جودة تسليم خدمة التعليم الإلكتروني E-learning Service Delivery Quality أنها جودة النظام، وجودة البنية التحتية، وجودة المعلومات وتضمنت هذه المحاور الثلاثة مجموعة من البنود وهى: الكفاءة، الوفاء، الاتاحة، الامان، الاستجابة للاتصال).

إضافة إلى ما حدده الموشاشا وناسورا (Al-Mushasha & Nassuora, 2012: 1475) من أبعاد جودة خدمة التعليم الإلكتروني فى (تصميم الواجهة والموثوقية، والاستجابة، والثقة، والتخصيص) وهى أبعاد دالة فى تحديد مستوى جودة خدمة التعليم الإلكتروني فى التعليم العالي.

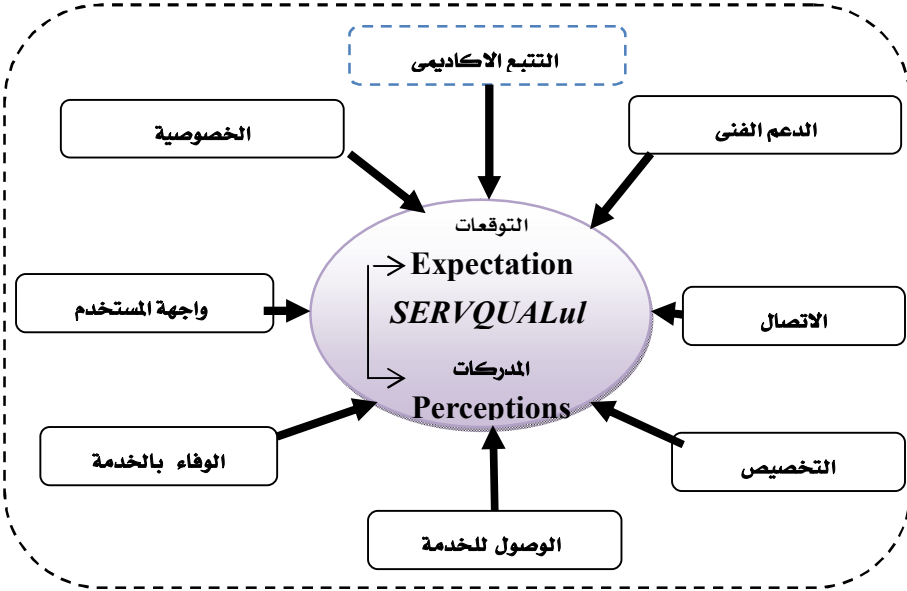
ومن الانظمة المستخدمة فى مجال التعليم الإلكتروني نظم ادارة التعلم LMS وهو نظام إلكترونى معيارى يمتاز بإمكانية تسجيل المتعلم فى المقرر بغض النظر عن موقعه الجغرافى مع إمكانية التحديث المستمر للمحتوى، والتفاعل مع الزملاء، وتتبع تطور الافكار من خلال لوحة النقاش، والوصول إلى موارد تعليمية متنوعة من خلال الروابط، وطرح الاسئلة دون خجل وتقييم المتعلم لنفسه، وفحص درجاته، كما تقدم نظم LMS للجامعات القدرة على مراقبة وتنظيم التدريس والاستقلالية الأكاديمية (Alexander, & Golja, 2007: 30).

بينما يرى عبد الحميد بسيونى (٢٠٠٧) أن نظم إدارة التعلم هى برمجيات مصممة لإدارة متابعة وتقييم جميع أنشطة المتعلم (عبد الحميد بسيونى، ٢٠٠٧: ٢٥٧). ويقترح كل من اليز وكالفو (Ellis & Calvo, 2007: 66) أنه عند محاولة تقييم نظم إدارة التعلم يجب اختبار مدى توافق البرامج والمتصفحات وسرعة الاستجابة لعمليات استعمال الطلاب المتعلقه بالامور التقنية إضافة إلى توجيه الطلاب لكيفية الاستفادة القصوى من الموارد المتاحة على LMS. وتمثل جودة الخدمة جزءا هاما من نموذج التعليم الإلكتروني الناجح حيث يشير كل من

(Penna & Stara,2008) أن نموذج جودة التعليم الإلكتروني يتضمن ثلاث مراحل أساسية وهى (تصميم النظام وتسليم النظام ومخرجات النظام) ويشتمل تصميم النظام ثلاث عمليات للجودة (جودة النظام وجودة المعلومات وجودة الخدمة). ويمكن أن يسهم قياس جودة خدمة LMS فى توفير التوجيه اللازم للقائمين على هذه النظم وإمكانية التوسع فى المتطلبات ، كما أن عملية القياس تقدم طرقاً مرجعية ومعايير موحدة لأفضل الممارسات والمبادئ التوجيهية.

• نموذج البحث :Research Model

- يحدد البحث أبعاد جودة خدمة نظم إدارة التعلم LMS فيما يلى .
- « الخصوصية Privacy وتشير إلى ما يوفره النظام من طرق حماية من الفيروسات والحفاظ على سلامة بيانات المتعلم وعدم تبادل معلوماته الشخصية مع مواقع أخرى.
- « واجهة المستخدم User Interface وتشير إلى ما يوفره النظام من تصميم جيد للواجهة يسهل استخدامها دون توجيه، إضافة إلى تعدد طرق الإبحار وسهولة رفع وتنزيل الملفات.
- « الوفاء بالخدمة Fulfillment وتشير إلى قدرة النظام على تقديم الخدمة فى الوقت المناسب بكفاءة ، والالتزام بتسليم الوثائق والشهادات وتقارير الاداء للمتعلم فى الوقت المحدد.
- « إمكانية الوصول Accessibility : وتتضمن إمكانية استخدام المتعلم للنظام داخل وخارج الجامعة فى أى وقت إضافة إلى سرعة تحميل الموقع.
- « التخصيص Personalization وتشير إلى قدرة الموقع على مواجهة تفضيلات المتعلم من خلال تغيير خصائص واجهة المستخدم وإمكانية تغيير البروفيل الخاص به، إضافة إلى قدرة النظام على تسجيل محاضرات حية للمعلم وإتاحة الفرصة للمعلم لتسجيل تعليق بصوته فى بعض مواقف التعلم وذلك يتفق مع ما أكدته كلارك ومايير (Clark & Mayer,2008:171) أنه يمكن إضفاء الطابع الشخصى على دروس التعليم الإلكتروني عندما يسجل المعلم محاضراته فى صورة ملف فيديو أو تسجيل تعليق صوتى له واستخدم كلمتى "أنا وأنت" فى حواراه مع المتعلمين باللغة التى يتحدثون بها وجها لوجه .
- « الاتصال Contact/ communication ويتضمن ما يوفره النظام للطلاب من أدوات متنوعة للتواصل مع المعلم. والزملاء وإمكانية معرفة المشاركين فى محتوى التعلم وتوفير أنشطة تفاعلية تشاركية.
- « الدعم الفنى Technical sport ويشير إلى قدرة النظام على تقديم دعم فنى من خلال تقديم معلومات تقنية فى بداية التعلم للتعامل مع النظام بشكل سليم وحل المشكلات التقنية فى أسرع وقت وتوفير كافة البرامج المساعدة اللازمة للتشغيل.
- « التتبع الأكاديمى Academic tracking ويشير إلى تتبع المعلم لأداء الطلاب وعدد مرات تفعيلهم للنظام ، وتقديم تغذية مرتدة feedback حول التعيينات وسرعة الرد على البريد الإلكتروني للطلاب ، والإجابة على جميع الاستفسارات بدقة.



شكل (٣) نموذج جودة خدمة نظم إدارة التعلم كما يحددها البحث

• عينة البحث.

تكونت عينة الدراسة من ٢٩٠ طالب وطالبة من طلبة جامعة جنوب الوادي من المقيددين بمقررات الكترونية تقدم من خلال نظم إدارة التعلم في العام الجامعي التالي ٢٠١٢/٢٠١٣م والجدول التالي يوضح عينة البحث.

جدول (١) عينة البحث

الكلية	القسم	المقرر	العدد
التربية النوعية	التربية الموسيقية	مبادئ تدريس	٤١
العلوم	الكيمياء	الكيمياء الفراغية	١٥
الاداب	اللغة العربية	رؤى عروضية	٧٧
الزراعة	عام	تكنولوجيا الألبان ومنتجاتها	٨٥
التربية	رياض الطفل	فنون اطفال	٧٢
المجموع			٢٩٠

• منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي المقارن لمناسبته إجراءات هذه الدراسة وأهدافها، وذلك لمقارنة مستوى الفجوة أو الاختلاف بين مدرجات الطلاب وتوقعاتهم لقياس جودة خدمة نظم إدارة التعلم التي تقدمها جامعة جنوب الوادي.

• أداة الدراسة.

قامت الباحثة بتحليل بعض الدراسات التي تناولت تقدير جودة الخدمة مثل دراستي (Zeithaml, Parasuraman and Malhotra, 2002:370) ؛ (Parasuraman et al., 1988)، وذلك لإعداد أداة الدراسة حيث تمثلت في مقياس جودة الخدمة (SERVQUAL) الذي أعده بصورته الأصلية باراشورامان Parasurama وزملائه

جودة الخدمة=المدركات - التوقعات (P-E)

جدول (٣) ثبات المقياس

معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha	
الخصوصية	٠,٩
واجهة المستخدم	٠,٥٢
الوفاء بالخدمة	٠,٦٥
امكانية الوصول	٠,٥٤
التخصيص	٠,٨٨
الاتصال	٠,٧٨
الدعم الفني	٠,٧٥
التتبع الأكاديمي	٠,٨٢
المجموع	٠,٧٢

يظهر جدول (٣) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة وتتراوح بين (٠,٩ : ٠,٥٢) لكل مجال من مجالات المقياس ، كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع الفقرات (٠,٧٢) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع، وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات أداة الدراسة مما يجعلها على ثقة تامة بصحة المقياس وصلاحيته لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

• تطبيق أداة الدراسة:

طبقت الباحثة أداة الدراسة والمتمثلة فى مقياس جودة خدمة نظم إدارة التعلم بعد التأكد من صدق وثبات المقياس على عينة البحث والمتمثلة فى ٢٩٠ طالب وطالبة بجامعة جنوب الوادى فى العام الجامعى ٢٠١٣/٢٠١٢ وهم ممن أعد لهم مركز التعليم الإلكتروني بالجامعة حساب شخصى للدخول على مقررات تم التوافق مع السادة الاساتذة لتدريسها إلكترونيا من خلال نظم إدارة التعلم. حيث طبق الجزء الأول من المقياس وهو الخاص بقياس توقعات الطلاب نحو مستوى الخدمة التى سوف يتلقونها، وبعد دراسة المقررات تم تطبيق الجزء الثانى من المقياس على نفس العينة والخاص بقياس مدركات الطلاب الفعلية حول الخدمة التى قدمتها الجامعة من خلال نظم إدارة التعلم.

• النتائج :

اعتمدت الباحثة على استخدام مقياس ليكرت الخماسي Likert Scale لتوسيع درجة الموافقة في الإجابة على بنود المقياس للحصول على درجة عالية من الدقة عند الإجابة عليها، وقد تم صياغة المقياس كما هو موضح بجدول ٤

جدول (٤) مقياس ليكرت الخماسي لتوزيع درجة التأثير

مستوى التأثير	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	١	٢	٣	٤	٥

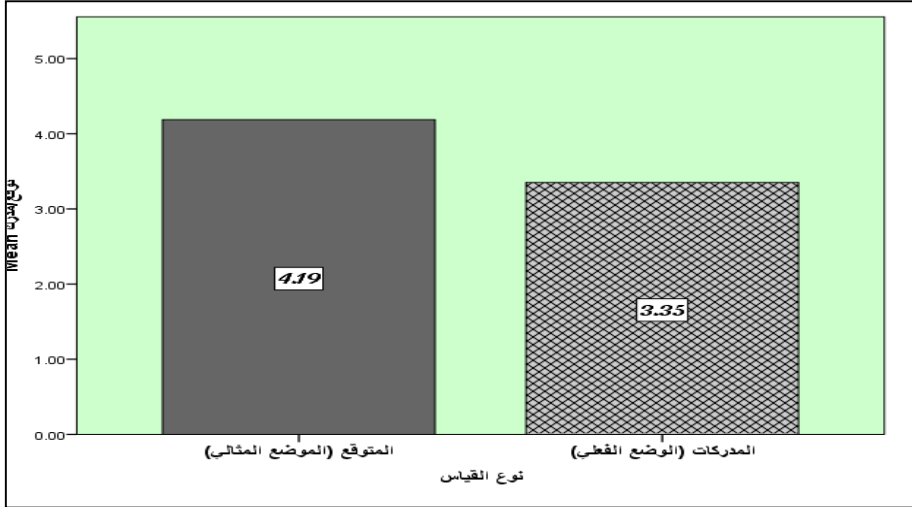
تضمن مقياس جودة الخدمة ٣٦ مفردة لقياس ثمانية أبعاد لجودة خدمة نظم إدارة التعلم وهى (الخصوصية واجهة المستخدم . الوفاء بالخدمة الوصول للخدمة . التخصيص . الاتصال . الدعم الفني . التتبع الأكاديمي).

فيما يتعلق بالفرض الاول: للتحقق من هذا الفرض والذي ينص على أنه لا يوجد فرق دال احصائيا بين مدركات وتوقعات الطلاب بجامعة جنوب الوادى نحو جودة خدمة نظم إدارة التعلم تم حساب الآتى: تم حساب متوسط توقعات الطلاب ومتوسط مدركاتهم لكل مفردة من مفردات المقياس وحساب الفرق بينهما لتحديد الفجوة بين التوقعات والمدركات والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (هـ) التحليلات الوصفية لعبارات المقياس.

الفرق بين المدرجات والتوقعات (P-E)	متوسط المدرجات Perceptions Average	متوسط التوقعات Expectations Average	م	
١.٢٠٠٠ -	٣.٣٣٩٣١	٤.٥٩٣١	١	الامان Privacy
٠.٩٩٦٦ -	٣.١٥٨٦	٤.١٥٥٢	٢	
١.١٥٨٦ -	٢.٧٦٣٩	٣.٩٢٠٧	٣	
٠.٨٨٢٨ -	٣.٦٦٢١	٤.٥٤٤٨	٤	
٠.٢٣٤٥	٣.٢٠٠٠	٢.٩٦٥٥	٥	
٠.٧٩٨٦ -	٣.٢٣٧٢	٤.٠٣٥٩	Average	واجهة المستخدم User Interface
١.٢١٣٨ -	٣.٢٥٥٢	٤.٤٦٩٠	٦	
١.١٣١٠ -	٣.٠٨٢٨	٤.٢١٣٨	٧	
٠.٤٠٦٩ -	٤.١٥٨٦	٤.٥٦٥٥	٨	
٠.٨٢٠٧ -	٣.١٥١٧	٣.٩٧٢٤	٩	
٠.٨٩٣١ -	٣.٤٢١٢	٤.٣٠٢	Average	الوفاء بالخدمة Fulfillment
٠.٨٢٤١ -	٣.٣٦٥٥	٤.١٨٩٧	١٠	
١.١٦٩٠ -	٣.٣٣١٠	٤.٥٠٠٠	١١	
٠.٦٣٤٥ -	٣.٤٠٠٠	٤.٠٣٤٥	١٢	
١.٣١٣٢ -	٣.٠٨٣٣	٤.٣٩٦٦	١٣	
١.٣٣١٠ -	٣.١١٧٢	٤.٤٤٨٣	١٤	إمكانية الوصول Accessibility
١.٠٥٣٨ -	٣.٢٦٠٠	٤.٣١٣٨	Average	
٠.٤٩٣١ -	٤.٢٠٠٠	٤.٦٩٣١	١٥	
١.٠٧٥٩ -	٣.٤٧٥٩	٤.٥٥١٧	١٦	
٠.٥٩٦٦ -	٣.٨٦٩٠	٤.٤٦٥٥	١٧	
٠.٧١٠٣ -	٣.٣٩٣١	٤.١٠٣٤	١٨	التخصيص Personalization
٠.٧١٩٠ -	٣.٧٣٤٥	٤.٤٥٣٤	Average	
٠.١٧٩٣ -	٢.٩١٧٢	٤.٠٢٧٦	١٩	
٠.٣٨٦٢ -	٢.٦٨٧٥	٤.٠٤٤٨	٢٠	
٠.٨٨٦٢ -	٢.٤٢٧٦	٤.٥٦٢١	٢١	
٠.٨١٨٥ -	٢.٠٣١٠	٣.٧٥٨٦	٢٢	الاتصال Contact
٠.٥٦٦٤ -	٢.٥١٤٧	٤.٠٩٨٣	Average	
٠.١٧٩٣ -	٣.٨٩٣١	٤.٠٧٢٤	٢٣	
٠.٣٨٦٢ -	٣.٧٢٤١	٤.١١٠٣	٢٤	
٠.٨٨٦٢ -	٣.٦٠٣٤	٤.٤٨٩٢	٢٥	
٠.٨١٨٥ -	٣.٥٢٠٧	٤.٣٣٩٢	٢٦	الدعم الفني Technical Support
٠.٥٦٦٤ -	٣.٦٨٥٣	٤.٢٥١٧	Average	
٠.٩٢٦٠ -	٣.٢٠٦٩	٤.١٣٢٩	٢٧	
١.٤٥٤٠ -	٢.٩١٦٧	٤.٣٧٠٦	٢٨	
١.٠٨٨٥ -	٣.٠٧٩٣	٤.١٦٧٨	٢٩	
١.٠٣٨٨ -	٣.٠٢٠٧	٤.٠٥٩٤	٣٠	التتبع الأكاديمي Academic Tracking
٠.٦٢٣٥ -	٣.٦٤٧٩	٤.٢٧١٤	٣١	
٠.٩٦٩٥ -	٣.١٧١٤	٤.١٤٠٩	Average	
٠.٨٠٦٩ -	٣.١٠٣٤	٣.٩١٠٣	٣٢	
٠.٢٧٢٤ -	٣.٧٩٦٦	٤.٠٦٩٠	٣٣	
٠.٠٩٣١ -	٤.٠٧٢٤	٣.٩٧٩٣	٣٤	
١.٠٣٤٥ -	٤.٥٢٤١	٤.٥٥٨٦	٣٥	
٠.٩٤٤٨ -	٣.٨٠٠٠	٤.٧٤٤٨	٣٦	
٠.٤٥٤١ -	٣.٧٩٨٣	٤.٢٥٢٤	Average	
٠.٨٣٥٤ -	٣.٣٥١٧	٤.١٨٧٠	Overall average	

يظهر جدول (٥) وجود فجوة سالبة بين توقعات الطلاب ومدركاتهم بالنسبة لجودة خدمة نظم إدارة التعلم المقدمة بجامعة جنوب الوادي.



شكل (٤) متوسط مدركات وتوقعات الطلاب بالنسبة لجودة خدمة نظم إدارة التعلم

الاختبار الإحصائي للفرض من خلال تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وهو الاختبار المناسب لاثبات صحة الفرض.

جدول (٦) نتائج اختبار ويلكوكسون

اختبار Wilcoxon		متوسط الرتب		التوقعات والمدركات	
مستوى الدلالة	Z	متوسط الرتب	N	الرتب السالبة Negative Ranks	المدركات (الوضع الفعلي) - المتوقع (الموضع المثالي)
٠,٠٠٠	- ١٢,٨٠١	١٥٦,٣٣	^a ٢٥٢		
		٧٣,٧٠	^b ٣٨	الرتب الموجبة Positive Ranks	
			^c ٠	Ties	
			٢٩٠	المجموع Total	
				المدركات (الوضع الفعلي) > المتوقع (الموضع المثالي) = فجوة سالبة	
				المدركات (الوضع الفعلي) < المتوقع (الموضع المثالي) = فجوة موجبة	
				المدركات (الوضع الفعلي) = المتوقع (الموضع المثالي) = الفجوة صفرية	

يوضح جدول (٦) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين توقعات الطلاب ومدركاتهم بجامعة جنوب الوادي نحو جودة خدمة نظم إدارة التعلم مما يعنى رفض الفرض الصفري بعدم وجود فرق وقبول بديله بأنه يوجد فرق دال إحصائياً.

الفرض الثاني: توجد علاقة ايجابية بين كل محور من محاور مقياس الجودة وإدراك المتعلم للخدمة المقدمة من خلال نظم إدارة التعلم. وسيتم تناول كل محور على حدة.

جدول (٧) معامل ارتباط المحور الأول بمدرجات الطلاب لجودة الخدمة

معامل الارتباط Correlations			
المدرجات (الوضع الفعلي)	معامل الارتباط	الخصوصية Privacy	معامل سبيرمان Spearman's rho
٠,٧٠٠			
٠,٠٠٠	مستوى الدلالة Sig		
٢٩٠	العينة N		

**. معامل الارتباط دال عند ٠,٠٠١.

« يوجد علاقة ايجابية بين محور الخصوصية وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم.

يتضح من الجدول (٧) قبول الفرض البديل بأنه يوجد علاقة بين الخصوصية وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم. وهذه العلاقة علاقة ايجابية نظرا لأن إشارة معامل ارتباط سبيرمان موجبة كما أنها علاقة قوية بسبب أن معامل الارتباط أكبر من ٠,٥ .

« توجد علاقة ايجابية بين محور واجهة المستخدم وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم.

جدول ٨. معامل ارتباط المحور الثاني بمدرجات الطلاب لجودة الخدمة

معامل الارتباط Correlations			
المدرجات (الوضع الفعلي)	معامل الارتباط	واجهة المستخدم User Interface	معامل سبيرمان Spearman's rho
٠,٧٠٦			
٠,٠٠٠	مستوى الدلالة Sig		
٢٩٠	العينة N		

**. معامل الارتباط دال عند ٠,٠٠١.

يتضح من جدول (٨) قبول الفرض البديل بأنه يوجد علاقة بين واجهة المستخدم وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم. وهذه العلاقة علاقة ايجابية نظرا لأن إشارة معامل ارتباط سبيرمان موجبة كما أنها علاقة قوية بسبب أن معامل الارتباط أكبر من ٠,٥ .

« توجد علاقة ايجابية بين محور الوفاء بالخدمة وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم.

جدول ٩. معامل ارتباط المحور الثالث بمدرجات الطلاب لجودة الخدمة

معامل الارتباط Correlations			
المدرجات (الوضع الفعلي)	معامل الارتباط	الوفاء بالخدمة Fulfillment	معامل سبيرمان Spearman's rho
٠,٧٢٥			
٠,٠٠٠	مستوى الدلالة Sig		
٢٩٠	العينة N		

**. معامل الارتباط دال عند ٠,٠٠١.

يتضح من جدول (٩) قبول الفرض البديل بأنه يوجد علاقة بين الوفاء وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم. وهي علاقة ايجابية نظرا لأن إشارة معامل الارتباط سبيرمان موجبة كما أنها علاقة قوية بسبب أن معامل الارتباط أكبر من ٠,٥ .

« توجد علاقة إيجابية بين محور إمكانية الوصول وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم.

جدول (١٠) معامل ارتباط المحور الرابع بمدرجات الطلاب لجودة الخدمة

معامل الارتباط Correlations			
المدرجات (الوضع الفعلي)	معامل الارتباط	إمكانية الوصول Accessibility	معامل سبيرمان Spearman's rho
** ٠,٧١٠			
٠,٠٠٠	مستوى الدلالة Sig		
٢٩٠	العينة N		
**. معامل الارتباط دال عند ٠,٠١			

يوضح الجدول (١٠) قبول الفرض البديل بأنه يوجد علاقة بين الوصول وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم. وهذه العلاقة إيجابية نظرا لأن إشارة معامل الارتباط سبيرمان موجبة كما أنها علاقة قوية بسبب أن معامل الارتباط أكبر من ٠,٥ .

« توجد علاقة إيجابية بين محور التخصص وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم.

جدول ١١. معامل ارتباط المحور الخامس بمدرجات الطلاب لجودة الخدمة

معامل الارتباط Correlations			
المدرجات (الوضع الفعلي)	معامل الارتباط	التخصص Personalization	معامل سبيرمان Spearman's rho
** ٠,٧٧٠			
٠,٠٠٠	مستوى الدلالة Sig		
٢٩٠	العينة N		
**. معامل الارتباط دال عند ٠,٠١			

يوضح جدول (١١) قبول الفرض البديل بأنه يوجد علاقة بين التخصص وإدراك المتعلم جودة الخدمة نظم إدارة التعلم. وهذه العلاقة إيجابية نظرا لأن إشارة معامل الارتباط سبيرمان موجبة كما أنها علاقة قوية بسبب أن معامل الارتباط أكبر من ٠,٥ .

« توجد علاقة إيجابية بين محور الاتصال وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم.

جدول ١٢. معامل ارتباط المحور السادس بمدرجات الطلاب لجودة الخدمة

معامل الارتباط Correlations			
المدرجات (الوضع الفعلي)	معامل الارتباط	الاتصال Contact	
** ٠,٦٠١			
٠,٠٠٠	مستوى الدلالة Sig		
٢٩٠	العينة N		
**. معامل ارتباط دال عند ٠,٠١			

يتضح من الجدول (١٢) قبول الفرض البديل بأنه يوجد علاقة بين التوصل وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم. وهذه العلاقة إيجابية نظرا لأن إشارة معامل ارتباط سبيرمان موجبة كما أنها علاقة قوية بسبب أن معامل الارتباط أكبر من ٠,٥ .

« توجد علاقة ايجابية بين محور الدعم الفنى وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم.

جدول ١٣. معامل ارتباط المحور السابع بمدرجات الطلاب لجودة الخدمة

معامل الارتباط Correlations			
المدرجات (الوضع الفعلى)	معامل الارتباط	الدعم الفنى	معامل سبيرمان Spearman's rho
٠.٨٥٣			
٠.٠٠٠	مستوى الدلالة Sig		
٢٩٠	العينة N		
**. معامل الارتباط دال عند ٠.٠١			

يوضح جدول (١٣) قبول الفرض البديل بأنه يوجد علاقة بين الدعم الفنى وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم. وهذه العلاقة ايجابية نظرا لأن إشارة معامل ارتباط سبيرمان موجبة كما أنها علاقة قوية بسبب أن معامل الارتباط أكبر من ٠.٥ .

« توجد علاقة ايجابية بين محور المتبع الاكاديمى وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم.

جدول ١٤. معامل ارتباط المحور الثامن بمدرجات الطلاب لجودة الخدمة

معامل الارتباط Correlations			
المدرجات (الوضع الفعلى)	معامل الارتباط	المتبع الاكاديمى	معامل سبيرمان Spearman's rho
٠.٦٦٦			
٠.٠٠٠	مستوى الدلالة Sig		
٢٩٠	العينة N		
**. معامل الارتباط دال عند ٠.٠١			

يتضح من الجدول (١٤) قبول الفرض البديل بأنه يوجد علاقة بين المتبع الاكاديمى وإدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم. وهذه العلاقة ايجابية نظرا لأن إشارة معامل ارتباط سبيرمان موجبة كما أنها علاقة قوية بسبب أن معامل الارتباط أكبر من ٠.٥ .

ويمكن وضع الفروض الخاصة بعلاقة الارتباط فى جدول واحد (جدول ١٥) حيث يتضح وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين جميع محاور المقياس ومدرجات الطلاب نحو جودة خدمة نظم إدارة التعلم ؛ وذلك على النحو الآتى:

جدول (١٥) معامل ارتباط جميع محاور جودة الخدمة بمدرجات الطلاب لجودة خدمة نظم إدارة التعلم

إدراك المتعلم لجودة خدمة نظم إدارة التعلم			عناصر جودة خدمة نظم إدارة التعلم
N	Sig. (2-tailed)	Correlation Coefficient	
٢٩٠	٠.٠٠٠	٠.٧٠٠	الخصوصية
٢٩٠	٠.٠٠٠	٠.٧٠٦	واجهة المستخدم
٢٩٠	٠.٠٠٠	٠.٧٢٥	الوفاء بالخدمة
٢٩٠	٠.٠٠٠	٠.٧١٠	امكانية الوصول
٢٩٠	٠.٠٠٠	٠.٧٧٠	التخصيص
٢٩٠	٠.٠٠٠	٠.٦٠١	الاتصال
٢٩٠	٠.٠٠٠	٠.٨٥٣	الدعم الفنى
٢٩٠	٠.٠٠٠	٠.٦٦٦	المتبع الاكاديمى
**. معامل الارتباط دال عند ٠.٠٠١			

• النتائج ومناقشتها :

« أظهرت نتائج قياس جودة خدمة نظم إدارة التعلم بجامعة جنوب الوادى وجود فجوة سالبة بين توقعات الطلاب ومدرعاتهم لجودة الخدمة المقدمة بمتوسط (- ٠,٨٣) مما يعنى أن مستوى الخدمة المقدمة (الفعلية) جاءت أقل من المستوى المتوقع من قبل الطلاب.

« أوضحت النتائج أن أعلى فجوة سالبة بمجالات مقياس جودة خدمة نظم إدارة التعلم كانت (- ١,٥٨) فى مجال "التخصيص"، وأقل فجوة سالبة (- ٠,٤٥) جاءت فى مجال "التتبع الأكاديمى".

« أظهرت النتائج أيضا وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) بين متوسطات استجابات الطلاب المتوقعة والمدرعة لمقياس جودة خدمة نظم إدارة التعلم وذلك يؤكد النتيجة الأولى بوجود فجوة أو اختلاف أو فرق بين المدرعات والتوقعات قد تكون هذه الفجوة موجبة أو سالبة. حيث أثبت البحث أنها فجوة سالبة.

« أوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية بين جميع مجالات المقياس ومدرعات الطلاب لجودة الخدمة. حيث كان معامل ارتباط سبيرمان موجب وكانت أكبر قيمة (٠,٨٥) فى مجال الدعم الفنى وأقل قيمة (٠,٦٠) فى مجال الاتصال. إلا أن جميع القيم كانت إيجابية وأكبر من ٠,٥ مما يدل على وجود علاقة إيجابية قوية وذلك يتفق مع دراسة (Al-sabawy, 2012) التى أكدت أن عوامل (الاتصال ، الوفاء ، الخصوصية) ذات تأثير ايجابى بالنسبة لجودة خدمة نظم التعليم الإلكتروني ، ويتفق مع دراسة (Al-Mushasha & Nassuora, 2012) في أن واجهة المستخدم والتخصي هي ابعاد دالة فى تحديد مستوى جودة خدمة التعليم الإلكتروني فى التعليم العالى.

تؤكد النتائج السابقة أن مقياس الفجوة بين التوقعات والمدرعات يسهم فى معرفة معلومات عن الثغرات فى جودة الخدمة. فقد أظهرت النتائج وجود فجوة سالبة بين مدرعات وتوقعات الطلاب بالنسبة لجودة خدمة نظم إدارة التعلم بالجامعة حيث جاءت المدرعات أقل من التوقعات وهذا مؤشر على وجود قصور فى الخدمة المقدمة ويمكن أن تساعد هذه النتائج المسؤولين عن تشخيص الأداء لتحديد أولويات التحسين والتطوير ووضع معايير مرجعية موحدة تسهم فى تحقيق أفضل الممارسات وذلك يتفق مع دراسة (Shahin, 2005) ودراسة (Ellis, 2007) & Calvo. وتشير النتائج إلى الحاجة الماسة لإعادة النظر فى مستوى الخدمة المقدمة للطلاب من خلال نظم إدارة التعلم بجامعة جنوب الوادى . وذلك من أجل الارتقاء بمستوى جودة الخدمة التى تقدمها الجامعة، بحيث تقل أو تتلاشى الفروق بين ما يدركه الطلاب فعلاً وبين ما يتوقعونه لتحقيق قدر من الرضا لدى الطلاب عن الخدمة ؛ وذلك يتفق مع ما أكدته نتيجة دراستي (Chen & Kuo, 2011) ؛ (Al-sabawy, 2012) ، (Katsidis, Anastasiades & Zacharopoulos, 2008)

من العرض السابق تتضح ضرورة الاستمرار فى دراسة وتحليل مستوى الخدمة التى تقدم من خلال نظم إدارة التعلم حتى تحدث عملية التحسين والتطوير للوفاء بمتطلبات الطلاب المستفيدين من الخدمة وتحقيق قدر من

الرضا، إضافة إلى ضرورة حرص القائمين على تقديم الخدمة لإجراء عمليات تقييم منتظمة تركز على تصورات المستفيدين سواء الطلاب، أعضاء هيئة التدريس.

• توصيات البحث:

يوصي البحث بما يلي.

« ضرورة تركيز إدارة الجامعة على الخدمة التي تقدم من خلال نظم إدارة التعلم وما تتضمنها من ابعاد مختلفة والتي أظهر الدارسون فرقا سالباً فيها، ومحاولة تحسينها وتطويرها من أجل تجويد مستوى الخدمة المقدمة للدارسين.

« ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال جودة الخدمة التعليمية الالكترونية على فترات زمنية متتالية من أجل التأكد من إرتقاء مستوى الخدمة المقدمة بالجامعة وتحقيق قدرا من الرضا لدى الطلاب.

« عدم الاكتفاء بفحص آراء الطلاب في الخدمات التعليمية المقدمة بالجامعة وإجراء بعض البحوث التي تتناول آراء ووجهات نظر أعضاء هيئة التدريس ممن تدرس مقرراتهم من خلال نظم إدارة التعلم، والتي تقدمها الجامعة حتى يكون هناك حكماً موضوعياً لتقييم جودة الخدمة.

• المراجع:

- زيد بركات (٢٠١٠) الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها ، متاح على الموقع: [www.qou.edu/arabic/researchProgram/.../r29drZiadBarakat . pdf](http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/.../r29drZiadBarakat.pdf)
- عبد الحميد بسيوني (٢٠٠٧). التعليم الالكتروني والتعليم الجوال، القاهرة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- مامون الدراك، طارق شلبى (٢٠٠٢) الجودة في المنظمات الحديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص١٨.
- Alexander, S. & Golja, T. (2007). Using students' experiences to derive quality in an e-learning system: An institution's perspective. *Educational Technology & Society*, 10 (2), 17-33.
- Al-Mushasha, N. & Nassuora, A. (2012). Factors determining e-learning service quality in Jordanian higher education environment, *Journal of Applied Sciences*, [OnLine Article] <http://scialert.net/abstract/?doi=jas.2012.1474.1480>.
- Al-sabawy, A. (2012) . Identifying the determinants of e-learning service delivery quality, 23rd Australasian Conference on Information Systems, 3-5 Dec 2012.
- Angelova, B. (2011). Measuring customer satisfaction with service quality using American Customer Satisfaction Model (ACSI Model), *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, October 2011, 1(3), 232-258.

-
- Argüelles, M., Callejo, M., Farrero, J. (2013). Dimensions of perceived service quality in higher education virtual learning environments. *Universities and Knowledge Society Journal* (RUSC). 10(1), 268-285.
 - Bateson, J. (1992). *Managing services marketing: Text and readings*, (2nd Ed.), London, The Dryden Press.
 - Bateson, J. & Hoffman, K. (2001). *Marketing de serviços*. (4th ed). Porto Alegre:Bookman.
 - Buttle, F. (1995). SERVQUAL: Review, critique, research agenda, *European Journal of Marketing*, 30(1).
 - Chen, L. -H. & Kuo, Y. -F. (2011). Understanding e-learning service quality attributes of a commercial bank by using Kano's Model, *Total Quality Management & Business Excellence*, 22(1), 99-116.
 - Clark, R.C. & Mayer, R.E. (2008). *E-learning and the Science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (2nd ed.). San Francisco, CA: Pfeiffer, 157-180.
 - Crosby, P.B. (1984). *Quality without tears: The art of Hassle-Free Management*. New York: McGraw-Hill.
 - Ellis, R. A. & Calvo, R. A. (2007). Minimum indicators to assure quality of LMS-supported blended learning, *Educational Technology & Society*, 10 (2), 60-70.
 - Hongxiu, L., Yong, L. & Reima, S. (2009). Measurement of e-service quality: An empirical study on online travel service, *17th European Conference on Information Systems*.
 - James, P. (2008). Academic staff perceptions of ICT and e-learning: A Thaihe case study, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7 (4).
 - Kano, N., Seraku, N., Takahashi, F. & Tsuji, S. (1984). Attractive quality and must-be quality, *Journal of Japanese Society for Quality Control*, 14(2), 39-48.
 - Katsidis, C., Anastasiades, P. & Zacharopoulos,V. (2008). Assessing student's satisfaction in an asynchronous e-learning environment, *5th WSEAS / IASME International Conference on Engineering Education* (EE'08), Heraklion, Greece, July ,22-24 .
 - Kabir ,H. & Carlsson,T. (2010). *Service quality : Expectations, perceptions and satisfaction about service quality at Destination Gotland - A case study*, Retrieved 27 March 2013 from.<http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:351192/FULLTEXT01.pdf>.
 - Lewis, B. R.& Mitchell, V.W. (1990). Defining and measuring the quality of customer service, *Marketing Intelligence & Planning* , 8 (6), 11-17.
-

- Mohraman, A. (2003). *Changing the organization through time*. San Francisco: Bass Publishers.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L.L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality, *Journal of Retailing*, 64, Spring, 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L.L. (1994). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: Implications for future research, *Journal of Marketing*, 58, January, 24-111.
- Paulsen, M. F. (2003). Experiences with learning management systems in 113 European Institutions. *Educational Technology & Society*, 6 (4), 134-148, Retrieved 6 May 2012 from http://ifets.ieee.org/periodical/6_4/13.pdf.
- Penna, M. & Stara, V. (2008). *Approaches to e-learning quality assessment*, Retrieved 22 April 2013 from http://isdms.univtl.fr/PDF/isdms32/isdms_pietronilla.pdf.
- Shahin, A. (2005). *SERVQUAL and model of service quality gaps: A framework for determining and prioritizing critical factors in delivering quality services*. , Retrieved 18 January 2013 from <http://epi.univ-paris1.fr/.../com.univ.collaboratif.utils.Lecture...>
- Samarasinghe, S. & Tretiakov, A. (2009). *A multi-dimensional measure of e-learning systems success*, Retrieved 27 March 2013 from <http://www.ascilite.org.au/.../procs/samarasinghe-poster.pdf>.
- Wang, Y., Shih, Y. & Li, C. (2012). Assessing user satisfaction with e-learning blog systems, *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 2(6).
- Wong, W. & Huang, N. (2011). The effects of e-learning system service quality and users' acceptance on organizational learning, *International Journal of Business and Information*, 6(2), 205-225.
- Yang, Z., Jun, M. & Peterson, R. (2004). Measuring customer perceived online service quality scale development and managerial implications, *International Journal of Operations & Production Management*, 24 (11).
- Zeithaml, V.A., Parasuraman, A. & Malhotra, A. (2002). Service quality delivery through web sites: A critical review of extant knowledge, *Journal of the Academy of Marketing Science*. 30(4), 358-371.



البحث الثالث :

” الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر عينة
من طالبات المرحلة الثانوية في منطقة جدة ”

المصادر :

أ / هيفاء بنت عبدالهادي عبدالرحمن القحطاني
ماجستير التوجيه والإرشاد التربوي
جامعة الملك عبد العزيز بجدة المملكة العربية السعودية

” الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر عينة من طالبات المرحلة الثانوية في منطقة جدة ”

أ / هيفاء بنت عبد الهادي عبد الرحمن القحطاني

• مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية، وعن الفروق بين أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة الدراسة في ضوء بعض المتغيرات (الصف الدراسي، المستوى الاقتصادي للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين) وأتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية للصفوف (الأول والثاني والثالث) ثانوي التابعة لوزارة التربية والتعليم لعام ١٤٣٤-١٤٣٥هـ، وتم اختيار (٤) مدارس بطريقة العينة العشوائية، وبلغ عدد الطالبات (٢٠٠) طالبة. وتوصلت الدراسة إلى أنه: وجدت علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين المجموع الكلي لمقياس الذكاء الوجداني وأسلوب (التسامح/التشدد) وأسلوب (الاتساق/عدم الاتساق) وأسلوب (الحماية/الإهمال) من أساليب المعاملة الوالدية ولم توجد فروق دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية ترجع إلى متغير الصف الدراسي ومستوى دخل الأسرة، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب (الاتساق/عدم الاتساق) وأسلوب (الاعتدال/التسلط) من أساليب المعاملة الوالدية يعزى إلى متغير مستوى تعليم الأم في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب (التسامح/التشدد) وأسلوب (الحماية/الإهمال)، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية وأسلوب (التسامح/التشدد) وأسلوب (الاعتدال/التسلط) ترجع إلى متغير مستوى تعليم الأب في حين أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب (الاتساق/عدم الاتساق) وأسلوب (الحماية/الإهمال) من أساليب المعاملة الوالدية. في ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدد من التوصيات أهمها: إعداد برامج توعوية وإرشادية للوالدين من قبل المختصين التربويين لتوضيح مدى أهمية الأسلوب المتبع في تربية الأبناء باستخدام أفضل الأساليب الإيجابية وتجنب الأساليب السلبية التي قد تصل بالأبناء إلى انخفاض في الذكاء الوجداني. توجيه نظر المسؤولين في مجال الإرشاد النفسي إلى أهمية الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية في إعداد برامج توعوية، ويمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج ودورات تدريبية تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب، ونشر الوعي التربوي بين أفراد المجتمع.

Emotional intelligence and its relationship to styles of parental from the point of view of a sample of secondary school treatment female students in Jeddah

Abstract

This study aimed at identifying the relationship between the emotional intelligence and the parental treatment's styles and investigating the differences in parental treatment styles in the sample of the study, in the light of some variables (grade, the family's economic level and parent's educational level). The study followed the correlative descriptive methodology. The participants of the study included a sample of female students at the secondary schools (grade one, two and three) affiliated to the Ministry of Education for the school year 1434 / 1435 H. Four schools were randomly. The total number of the studnets was 200. The results of the study showed that there was an adverse significant correlation between the total score of the emotional intelligence scale and the parental treatment style of indulgence/ inflexibility, consistency / inconsistency and protection / negligence. On the other hand, there was no statistical significant difference in the style of parental treatment attributed to grade and the

family income's level variables. There was no statistical significant difference in the parental treatment styles of consistency / inconsistency, moderation / domination attributed to the mother's educational level while there was a statistical significant difference concerning the parental treatment style tolerance/ intolerance and protection/ negligence. Yet, there was no statistical difference in the parental treatment style moderation / domination attributed to the father's educational level's variable. In addition, there was a statistical significant difference in the parental treatment style consistency / inconsistency and protection / negligence. In the light of the results, the researcher presented some recommendations and suggestions for further research.

• مقدمة الدراسة:

تسعى الأمم المتقدمة باستمرار إلى الاستثمار الأمثل لطاقتها البشرية المتجددة، وثرواتها الطبيعية المتعددة، وتستخدم جميع الطرائق والأساليب الإيجابية لتنمية قدرات أبنائها ومواهبهم وطاقاتهم بما يساهم في تحقيق التنمية الشاملة لكل فرد متعلم روحاً وجسداً وفكراً وذكاءً وحساً جمالياً وتوافقاً نفسياً واجتماعياً، وبعيداً عن النظرة التقليدية للذكاء، التي ما تزال تمارسها مؤسساتنا التعليمية الأمر الذي يترتب عليه خسائر فادحة في طاقاتنا البشرية. إن النظرة التقليدية تعتبر ذكاء المتعلم عبارة عن قدرة واحدة يمكن تلخيصها أو التعبير عنها من خلال رقم معين يصطلح عليه معامل "IQ"، وعليه يتم تحديد مستوى ذكاء هذا المتعلم وفق المنظور الضيق للذكاء . (الفرا ، النواجحه، ٢٠١٢)

ولقد ارتبط المفهوم التقليدي للذكاء بمفهوم "معامل الذكاء" حيث حظي هذا المفهوم على مدى عقود طويلة بأكبر قدر من اهتمام علماء النفس، واعتبروه العامل الأول للنجاح والتفوق، والأشخاص الأعلى في الذكاء يصلون لأعلى مستويات النجاح في التعليم والعمل ومختلف مجالات الحياة، بينما نجده في الواقع غير ذلك، فهناك كثير من الأذكياء يتعثرون ويقضون حياتهم فريسة القلق والتوتر والاكتئاب، وآخرون أقل ذكاء يتخذون مواقع مهمة وناجحة، وليس ذلك إلا لتمكنهم من مهارات أخرى أكثر أهمية، هي ما يطلق عليها "مهارات الذكاء الوجداني" من وعي وإدراك للذات، وضبط وإدارة المشاعر والأنفعالات، والتحكم في الاندفاعات، وتحفيز الذات وكبح جماح الشهوات، والمشاركة الوجدانية، والتعاطف، والتواصل والتوافق الاجتماعي. (الفرا ، النواجحه، ٢٠١٢)

والوجدان الذي يمثل الانفعال سواء أكان سلبياً أو إيجابياً ضروري للحياة اليومية، فهو يشبع حاجتنا اليومية، ويقود الإنسان ويتحكم بقراراته، فمن المهم جداً توفر الذكاء الوجداني عند الفرد، فهذا النوع من الذكاء هو الذي يفسر تفوق الفرد في كثير من النشاطات، إذ أصبح معدل الذكاء الوجداني مطلوباً في العمل ، كما أن الذكاء الوجداني يجعل الفرد يرتقي نحو الأفضل (الخوالدة، ٢٠٠٤) .

يشير جولمان (٢٠٠٠) إلى أن معامل الذكاء (IQ) يساهم بنسبة ٢٠ ٪ من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة تاركاً ٨٠ ٪ للعوامل الأخرى التي يمتلكها

الفرد، فالغالبية العظمى من الحاصلين على مراكز متميزة في المجتمع لا يرجع تميزهم إلى ما يمتلكونه من معامل ذكاء، وإنما يرجع لامتلاكهم مهارات الذكاء الوجداني، كقدرتهم على حث أنفسهم على الاستمرار في مواجهة الإحباطات والتحكم في النزوات، والقدرة على تنظيم حالتهم النفسية، والشعور بالأمل، والتعاطف مع الآخرين؛ فالذكاء الوجداني يمكن أن يصل إلى درجة مكافئة إن لم يتفوق مرات عدة على معامل الذكاء.

في الدراسات العربية عرض أبو حطب تصوراً للذكاء على أنه دالة لنشاط الشخصية ككل، فالمعرفة والوجدان طرفان لمتصل واحد يقع بينهما الذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني، ثم أعاد التصنيف مرة أخرى إلى سبعة أنواع: الحسي، الحركي، الإدراكي، الرمزي، السيمنتي، الشخصي، الاجتماعي. وفي عام ١٩٨٤ أعاد تقسيم أنواع الذكاء إلى:

الموضوعي (غير الشخصي) والاجتماعي (إدراك العلاقات بين الأشخاص)، والذكاء الشخصي (أي: داخل الشخص الواحد) (نور إلهي، ٢٠٠٩).

كان السائد في علم النفس أن النشاط العقلي والنشاط الانفعالي ليس بينهما ارتباط، ولكن ثبت بالتجارب التي أجراها علماء النفس أنهما متلازمان يؤثر كل منهما في الثاني، وبناء على هذا الافتراض بدأ علماء النفس بدراسة الانفعالات على أمل أن تساعد في فهم السلوك البشري والوصول إلى المخرجات التي تساعد في فهم التوافق الإنساني بشكل عام، وهذا ما دلت عليه دراسة (عيسى، ربيع، ٢٠٠٦) التي جاء فيها: "كان من المعتقد في الفترات المبكرة لدى علماء النفس أن النشاط العقلي يتميز أو ينفصل عن الانفعالات الإنسانية، أما الآن فالعمليات الانفعالية يعتد أنها تلتقي أو تتقاطع مع أنشطة التفكير العقلية، ولذا بات هناك اقتناع لدى علماء النفس بأن دراسة الانفعالات من الممكن أن تساعد في فهم السلوك التوافقي للإنسان بصفة عامة. (Leible & Snell Jr) عن دراسة (عيسى، ربيع، ٢٠٠٦).

يعد مصطلح الذكاء من أكثر المصطلحات التي حظيت باهتمام علماء النفس منذ ظهوره في القرن التاسع عشر، وقد أدى هذا الاهتمام بمصطلح الذكاء إلى ظهور العديد من النظريات التي تفسره، وتعد نظرية الذكاء الوجداني إحدى هذه النظريات الجديدة (نور إلهي، ٢٠٠٩).

ويعتبر هذا المفهوم من المفاهيم الحديثة في التراث النفسي، وهو أحد المفاهيم الرئيسية التي تشتملها فلسفة علم النفس الإيجابي ذلك العلم الذي يهتم بالجوانب الإيجابية في الشخصية. (موسى وسهام الخطاب، ٢٠٠٣).

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني، عندما يتعرضون للضغوط والخبرات المؤلمة، فإن الأعراض والمشكلات النفسية المترتبة على ذلك تكون لديهم أقل بكثير من الآخرين (Hunt & Evans, 2004)،

ولهذا فمن الضروري أن نعلم أبناءنا مهارات الذكاء الوجداني حتى نعدّهم للحياة الآمنة، ولاسيما أن هذه المهارات تنمى وتكتسب من خلال التعليم والتدريب. (البخاري، ٢٠٠٧).

ومما لا شك فيه أن أساليب المعاملة الوالدية تؤثر تأثيراً بالغاً على شخصية الأبناء، فالفرق كبير بين شخصية طفل نشأ في ظل التدليل والعطف وشخصية طفل آخر نشأ في مناخ من الصرامة والقسوة، ويرجع الفرق بينهما بالطبع إلى أساليب التنشئة. (أبو ليلة، ٢٠٠٢)

ولقد أوضحت أنستازي (Anastasi) أهمية التفاعل بين الوالدين والطفل وانعكاس هذا التفاعل على رسم ملامح شخصية الطفل، وترى أن هناك علاقة ارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية وبين أنماط شخصيته وأكدت أيضاً على الدور الذي تلعبه أساليب التربية الوالدية في إرساء دعائم شخصية الطفل، وأن مثل هذه السمات المميزة لشخصية الطفل تستمر معه باضطراب. (العنزي، ٢٠٠٣).

ولهذا فإن دور الأسرة في النمو النفسي والاجتماعي، مهم جداً ومؤثر في تكوين شخصيات الأبناء، ولكي ينشأ الأفراد تنشئة سليمة خالية من الاضطرابات النفسية والاجتماعية والصحية فلا بد أن تسود الأسرة أساليب المعاملة الوالدية السليمة التي لها دور فعال في حياة الأبناء من حيث إكسابهم الخبرات الاجتماعية السليمة والتأثير في شخصياتهم، وبما يقدمه الوالدان من قدوة انفعالية وتحكم في الانفعالات وفهمها وتوظيفها في تنمية الذكاء الوجداني لدى الأبناء مستقبلاً، وتعتبر الأسرة الجماعة الاجتماعية الأولى التي تكسب الطفل الخصائص الاجتماعية الأساسية، أي أنها الوسيلة الرئيسة للتنشئة الاجتماعية. (البخاري، ٢٠٠٧).

وعلى الرغم من أهمية مفهوم الذكاء الوجداني فإن الكثير من الآباء والأمهات لا يدركون مدى أهمية المعاملة الوالدية وأسلوب التنشئة الاجتماعية في زيادة مهارات الذكاء الوجداني، وتؤكد نتائج الدراسات على أن تعرض الأطفال لسوء المعاملة والإهمال له تبعات نفسية وجسدية وسلوكية وأكاديمية، وأيضاً تبعات خاصة بالعلاقات الاجتماعية وبالمدرجات الذاتية والجوانب الروحية وإضافة إلى نواتج سلبية أخرى عديدة. (خضر، ١٤٣١).

ومن الأسباب أيضاً أسلوب سحب الحب أسلوب ذو طبيعة سيكولوجية، ويظهر باستخدام الانسحاب، والتجاهل، والعزل، والتعبير عن عدم الرضا عن الطفل، ويستخدم هذا الأسلوب للتأكيد على انعدام القوة عند الطفل والسيطرة عليه، وهذا الأسلوب أكثر شدة من العقاب التقليدي؛ بسبب التهديد الواضح بالتباعد، وإشعار الطفل بالذنب، وهذا الأسلوب قد يستمر فترة طويلة بعكس أسلوب العقاب البدني الذي ينتهي بانتهاء العقاب. (سليم، ٢٠١٠).

مما سبق ومن خلال الدراسات السابقة يتضح تأثير الأسرة وأساليب المعاملة الوالدية للأبناء على شخصياتهم في جميع جوانبها؛ خاصة فيما يتعلق بأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية والسلبية، مما يؤدي إلى إيجاد فروق في شخصياتهم خاصة في التعبير عن انفعالاتهم، وقد أجمعت دراسات فرانكل وهامون (٢٠٠٠) وياسين والزامل (٢٠٠٠)، وراضي (٢٠٠٢) على وجود سلبي لأساليب المعاملة الوالدية على الذكاء الوجداني والاجتماعي لدى عينة من مراحل عمرية مختلفة، وقد أجمعت دراسات بدر (٢٠٠٢) ومحمود ومطر (٢٠٠٢)

وبخاري (٢٠٠٧) على وجود تأثير موجب لأساليب المعاملة الوالدية على الذكاء الوجداني. (العازمي، ٢٠٠٧)

وانطلاقاً من هذه الخلفية، ترى الباحثة ضرورة دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية، وذلك في محاولة لفهم طبيعة العلاقة بينهما، وبالتالي اعتماد هذا الفهم كأساس لبناء البرامج التربوية والوقائية والإرشادية التي يمكن من خلالها توجيه الأبناء نحو الأسلوب الأمثل في معاملة الأبناء والذي يؤدي إلى تنمية ذكائهم الوجداني وزيادة فاعليتهم وكفاءتهم الشخصية. (الدويك، ٢٠٠٨).

• مشكلة الدراسة:

إن الطلبة في المدارس حينما يواجهون مشكلة ما في مواقف التعليم الأكاديمي أو مواقف الحياة الاجتماعية، قد يتعاملون معها بطريقة سلبية وغير فعالة، وقد يكون هذا نتاج عدم القدرة على التحكم بالانفعالات، حيث يتسم هؤلاء الطلبة بضعف الوعي بالمشاعر والأحاسيس المتعلقة بالذات، ويظهر هذا من خلال ضعف مهارة ضبط الانفعالات وإدارتها كما أن لغة التعاطف مع الآخر المحيط بهم قليلة جداً نظراً لقلة المهارات الاجتماعية لديهم، إذ أن بواغث دافعية الطلبة لذواتهم منخفضة، بينما على الناحية الأخرى نجد بأن هناك طلبة لديهم الوعي الذكي بأحاسيسهم ومشاعرهم، كما أنهم يمتلكون القدرة على ضبط انفعالاتهم والتعرف على انفعالات الآخرين واحتوائها، وإقامة العلاقات المختلفة مع الآخرين بمرونة.

يؤكد جولمان بأن لدى الفرد عقليين هما: العقل الوجداني، والعقل المنطقي، وبينهما تنسيق رائع حيث إن المشاعر والأحاسيس ضرورية للتفكير، وهو بدوره ضروري للمشاعر والأحاسيس، كما تؤثر الحالة الانفعالية على الحالة العقلية وحين تهاجم الانفعالات التركيز فإنها تعطل القدرة العقلية وخاصة الذاكرة العاملة والقدرة على استحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد (المصدر، ٢٠٠٨).

إن اختلاف الطلبة في مهارات الذكاء الانفعالي قد يكون نتاج أساليب المعاملة الوالدية التي نشأ وتربى عليها الأبناء في الأسرة. (الرشيدي، ٢٠١٠).

وتتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات، وتتضمن السؤال الرئيس التالي:

ما العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر عينة من طالبات المرحلة الثانوية في منطقة جدة؟

ويستفرض من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

« هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء بأبعادها (أسلوب/لتسامح/التشدد)، وأسلوب (اتساق/عدم اتساق)، وأسلوب (اعتدال/التسلط)، وأسلوب (حماية/إهمال)، وأسلوب (التسامح/التشدد) من أساليب المعاملة الوالدية ؟

- « هل توجد فروق في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمتغير الصف الدراسي؟
- « هل توجد فروق في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمستوى تعليم الأم؟
- « هل توجد فروق في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمستوى تعليم الأب؟
- « هل توجد فروق في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً للمستوى الاقتصادي للأسرة؟

• أهداف الدراسة:

- « تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:
- « العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر عينة من طالبات المرحلة الثانوية في منطقة جدة.
- « العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية كما يدركه الأبناء (أسلوب التسامح والتشدد - أسلوب الاتساق وعدم الاتساق - أسلوب الاعتدال والتسلط - أسلوب الحماية والإهمال).
- « الفروق في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمتغير الصف الدراسي.
- « الفروق في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمستوى الدراسي للأم.
- « الفروق في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمستوى الدراسي للأب.
- « الفروق في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمستوى الأسرة الاقتصادي.

• أهمية الدراسة:

• الأهمية النظرية:

- « كونها محاولة لإضافة نتائج جديدة للمجال العلمي والمعرفي حول علاقة الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية لطالبات الثانوية في المجتمع السعودي، وعلى الأخص في محافظة جدة.
- « تناول الدراسة لجانب من جوانب الحياة الأسرية وهو العلاقة بين الوالدين والمراهقات وهو أسلوب المعاملة الذي ينعكس بدوره على شخصية المراهقات وسلوكهن.
- « إبراز دور أساليب المعاملة الوالدية في تطور وتنمية الذكاء الوجداني.
- « تتناول الدراسة مفهوم الذكاء الوجداني كأحد المفاهيم النفسية التي تعتبر من موضوعات علم النفس الإيجابي والتي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث في الوقت الحالي.

• الأهمية التطبيقية:

- « إن أهمية دراسة الذكاء الوجداني وعلاقة بأساليب المعاملة الوالدية قد تساعد في إعداد برامج توعوية وإرشادية للوالدين من قبل المختصين التربويين لتوضيح مدى أهمية الأسلوب المتبع في تربية الأبناء باستخدام

أفضل الأساليب الإيجابية وتجنب الأساليب السلبية التي قد تصل بالأبناء إلى انخفاض في الذكاء الوجداني.

« من الممكن أن تساهم هذه الدراسة في توجيه نظر المسؤولين في مجال الإرشاد النفسي إلى أهمية الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية في إعداد برامج توعوية، ويمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج ودورات تدريبية، تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب، ونشر الوعي التربوي بين أفراد المجتمع.

• مصطلحات الدراسة:

وفيما يلي وقفة تعريفية بأهم المصطلحات التي وردت في هذه الدراسة وهي :

• تعريف الذكاء الوجداني:

عرف ماير وسالوفي الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على التعرف على الانفعالات للفرد وانفعالات الآخرين؛ وذلك لتحفيز الذات وتنظيمها، للرقى بكل من الانفعالات والتفكير" (عثمان ورزق، ٢٠٠١).

ويعرف جولمان الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على فهم الانفعالات، ومعرفتها والتمييز، على ضبطها والتعامل معها بإيجابية" (Goleman، 1995).

وتتبنى الباحثة تعريف المغربي (١٤٢٩) وهو " القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، للوصول معهم إلى علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة .

• التعريف الإجرائي:

تعرف الباحثة الذكاء الوجداني إجرائياً بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، للوصول معهم إلى علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة ، ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالبت (عينة الدراسة) على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة ، وتعتبر الدرجات المرتفعة دليلاً على أن صاحبها تتمتع بقدرة على التعبير عن انفعالاتها، وفهم انفعالات الآخرين والتعامل معها بشكل سليم .

• أساليب المعاملة الوالدية:

إن مفهوم المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء قد عرفه مصباح (٢٠٠١) بأنه "ما يراه الآباء وما يتمسكون به من أساليب في معاملة الأبناء في مواقف حياتهم المختلفة كما تظهر في تقدير الأبناء ."

كما تعرف أساليب المعاملة كما يدركها الأبناء بأنها "الطريقة التي يتعامل بها الوالدان مع أطفالهم في تفاعلهم معهم خلال المراحل المختلفة، وذلك كما يدركها الأبناء". (مصباح، ٢٠٠١). وتتبنى الباحثة تعريف آسيا بنت راجح بركات (٢٠٠٠) على أنها "الطرق التربوية الصحيحة أو الخطأ التي يمارسها الوالدان مع أبنائهم أثناء عملية التنشئة، والتي تظهر من خلال

مواقف التفاعل بينهم، وتهدف إلى تعديل سلوكهم والتأثير في شخصياتهم بما يدفع بهم إلى السواء أو الشذوذ."

• التعريف الإجرائي:

تعرف أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء إجرائياً بأنها : الطرق التربوية الصحيحة أو الخطأ التي يمارسها الوالدان مع أبنائهم أثناء عملية التنشئة، والتي تظهر من خلال مواقف التفاعل بينهم، وتهدف إلى تعديل سلوكهم والتأثير في شخصياتهم بما يدفع بهم إلى السواء أو الشذوذ ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية (أبو ليلة، ٢٠٠٢) والذي استخدمته الباحثة في هذه الدراسة والذي يحتوي ٧٥ عبارة موزعة على محاور المقياس الأربعة الأساسية وهي أسلوب (لتسامح/التشدد) وأسلوب (الاتساق/عدم الاتساق)، وأسلوب (الاعتدال/التسلط) وأسلوب (الحماية /الإهمال)

• الإطار النظري :

• أولاً: الذكاء الوجداني:

حظي مفهوم الذكاء الوجداني باهتمام كبير من قبل الباحثين في مجالات تربوية ونفسية متعددة؛ لما يوفره هذا الجانب للأفراد من فرص متعددة للنجاح في الحياة، فالذكاء الوجداني يشمل مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تؤثر على تنوع المحتوى الوجداني للأشخاص من حيث قدرتهم على مواجهة وفهم المشكلات، فكلما زاد فهمنا للمشاعر أدى ذلك للوصول إلى أعلى مستوى من مواجهة المشكلات التي يتعرض لها الإنسان في الحياة اليومية (موسى، ٢٠٠٦).

• مفهوم الذكاء الوجداني:

توجد عدة تعريفات للذكاء الوجداني تتشابه في عدة نقاط، إلا أنها تختلف في نقاط أخرى، وذلك حسب نظرة العلماء إلى الذكاء الوجداني ومن هذه التعريفات:

عرف جولمان الذكاء الوجداني بأنه "قدرة الفرد على وعي وإدراك مشاعره وانفعالاته المختلفة، وإدراك انفعالات ومشاعر الآخرين من خلال تعبيراتهم اللفظية وملامح وجوههم، وقدرته أيضاً "على ضبط وإدارة ومعالجة انفعالاته المختلفة، وتوجيه مشاعره لتحقيق أهدافه المرجوة، وكبح جماح شهواته وتأجيل الإشباع الأناني إلى المستقبل، وقدرته على تحسس وتفهم مشاعر واحتياجات الآخرين والعمل على المساهمة في تلبيتها والتوافق مع الآخرين من خلال إقامة علاقات اجتماعية متميزة معهم". (الضرا والنواجحة، ٢٠١٢).

عرّف بار آون وبارك (Bar-on & Parker, 2000) الذكاء الوجداني بأنه "قدرة الفرد على فهم ذاته وفهم الآخرين من حوله وتقديره لمشاعرهم وتكيفه ومرونته تجاه التغيرات المحيطة به والتعامل بطريقة إيجابية مع المشكلات اليومية بما يمكنه من تحمل الضغوط النفسية التي يتعرض لها والتحكم في مشاعره وإدارتها بكفاية ". كما عرف رزق الله ٢٠٠٦ الذكاء الوجداني بأنه "قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات آخرين وتحليلها ليتمكن من تحقيق قدر كبير من التكيف مع نفسه ومع الآخرين، ويتمكن من إدارة الضغوط وحل

المشكلات المحيطة به ويكون أكثر إيجابية في نظرته لذاته وفي التعامل مع آخرين".

وكذلك عرف ماير وسالوفي الذكاء الوجداني بأنه: " القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها والقدرة على توليد الانفعالات أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الوجدانية والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي" (الخضر، ٢٠٠٨).

وقد أشار العيتي بأن الذكاء الوجداني بأنه "قدرة الإنسان على التعامل مع عواطفه؛ بحيث يحقق أكبر قدر ممكن من السعادة لنفسه ولمن حوله " (نور الهی، ٢٠٠٩).

وذكر جرينبرج وبار- أون بأنه " مجموعة من المهارات المرتبطة بالجانب العاطفي، والذي يشمل القدرة على فهم الانفعالات وترتيبها وتوجيهها التوجيه الصحيح للتأثير في مشاعر الآخرين ورفع مستواها" (علي، ٢٠٠٤).

ويعرفه عبد الغفار بأنه " قدرة الفرد على معرفة عواطفه وفهم معانيها وعلاقتها والوعي بها وتنظيمها في منظومة ذاتية، ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد الوجدانية وإدارة الوجدان والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات مع الآخرين (عبد السلام، ٢٠٠٨).

وبناء على ما سبق ذكر الدردير (٢٠٠٤) أن هناك فريقين مختلفين لتحديد مفهوم الذكاء وهما:

- ◀ الفريق الأول: يرى أن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من القدرات العقلية، وينفصل عن السمات الشخصية المزاجية ومن هؤلاء ماير وسالوفي.
- ◀ الفريق الثاني: يرى أن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية وهو غير مستقل عن سمات الشخصية المزاجية من هؤلاء جولمان وبار أون.

وترى الباحثة أنه يمكن الأخذ بهذين الاتجاهين ووضع تعريف متكامل للذكاء الوجداني؛ بحيث يشمل كلا البعدين القدرات العقلية والكفاءات الشخصية والاجتماعية بما يمكن بيانه على النحو التالي: الذكاء الوجداني: هو قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعامل مع هذه الانفعالات وإدارتها بشكل جيد واستخدامها في حل المشكلات والتفكير بطريقة إبداعية.

• أهمية الذكاء الوجداني:

الذكاء الوجداني، مهم للنجاح في الحياة، والمهنة، والصحة النفسية، كما تحدث (جولمان) بأن الصحة الوجدانية تنبئ بالنجاح في الدراسة، والعمل، والزواج، والصحة الجسمية، وتشير الدراسات الحديثة إلى أن الذكاء الانفعالي يتنبأ بـ ٨٠٪ من نجاح الإنسان في الحياة. (قاسم، ٢٠١١). ونتيجة الدراسات العديدة التي توصلت إلى أن الذكاء العقلي العام والذي تقيسه مقاييس الذكاء المعروفة غير كافٍ لتحقيق نجاح الفرد سواء في العمل

أو الدراسة أو الأسرة، فهو لا يحدد سعادة الفرد في حياته المقبلة، بينما يتناول الذكاء الوجداني مهارات الفرد الاجتماعية والانفعالية بالإضافة إلى المعرفية، وقد تم تقديم مفهوم الذكاء الوجداني ونماذج المهارات المكونة والتي تتمثل في معرفة العواطف الذاتية وفهمها، وإدارة العواطف، وتحفيز النفس لأي توجيه للعواطف في خدمة هدف ما، وللتعرف على عواطف الآخرين، فنحن نمتلك نوعين من الذكاء (عاطفي، وعقلي) وللذكاء الوجداني دور مهم في سلوكنا وفي كيفية تصرفاتنا، لذا فإن الشخص يستطيع أن يجعل عواطفه تعمل لصالحه في ترشيد سلوكه وتفكيره بطرائق ووسائل تزيد من فرص نجاحه في العمل أو الحياة بصورة عامة، فالذكاء العاطفي هو مفتاح النجاح في الحياة المهنية مقارنة بالذكاء الأكاديمي الذي هو مفتاح النجاح في الحياة الدبلوماسية. ويوضح جولمان أن للذكاء الوجداني خمسة عوامل أساسية هي :

- « الاستجابة الأكيدة أي تسهيل التعامل مع مشاعر الآخرين.
- « تنظيم المزاج وهو قابلية ضبط المشاعر السليمة.
- « المهارة الذاتية والمقدرة الاجتماعية على التعامل مع الآخرين بسهولة.
- « الحث الذاتي وهو تأجيل الإشباع من أجل تحقيق الهدف.
- « الوعي الذاتي معرفة مشاعر الفرد الذاتية (خطر، ١٤٣١).

وأخيراً فإنه يجب الإشارة إلى أن للذكاء الوجداني صلات كثيرة ومتشعبة بواقع تعاملنا مع الحياة وطريقة إدارتنا لأنفسنا وعلاقتنا مع الآخرين؛ فهو يتعلق بالتنظيم الشخصي في الإدارة والمهارات التي تدفع الفرد للتفوق في مركز العمل وفي الحياة بشكل عام، وهو يشمل حدساً وبديهة ومميزات وحماس وطموح يتميز به المدير، ومهارات في إدارة العلاقات مع الموظفين وتكوين الصلات والعلاقات (نصيف، ٢٠٠٦).

• النظريات المفسرة للذكاء الوجداني:

لقد شهدت السنوات القليلة الماضية اهتماماً متزايداً بمفهوم الذكاء الوجداني، تمثل في ظهور العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت هذا المفهوم، صاحبه ظهور العديد من النماذج المفسرة لهذا المفهوم وتحديد أبعاده وإعداد المقاييس المقننة لقياسه وعلاقته بأنواع الذكاء الأخرى مثل الذكاء الشخصي والاجتماعي والمعرفي (رشاد و موسى، ٢٠١٢).

وقد صنفت النماذج المفسرة للذكاء الوجداني إلى صنفين هما: نماذج القدرات والنماذج المختلطة. ويتبنى "ماير وسالوفي" وزملاؤهم وصف الذكاء الوجداني كقدرة بأنه " مجموعة من القدرات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية " وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تفسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات (نور الهوي، ٢٠٠٩).

ويرى كل من ماير وسالوفي أن الوجدان يعطي الإنسان معلومات ذات أهمية تجعله يفسرها ويستفيد منها ويستجيب لها، ليتعامل مع المشكلة أو الموقف المتوتر بشكل أكثر ذكاء. (راضي، ٢٠١١). ويذكر ماير (Mayer، 2001) أن الذكاء الوجداني يغطي الطرق التي يختلف فيها الناس في قدرتهم على الفهم

والاستفادة من عواطفهم الخاصة وعواطف الناس الذين يتفاعلون معهم والاختلافات في الذكاء الوجداني هي اختلافات واقعية، ومثال ذلك أن الشخص الذي لا يدرك إطلاقاً مشاعره الخاصة يكون في الغالب غير قادر على التصرف بطريقة عملية، كما الشخص الذي لا يستطيع تقييم مشاعره ومشاعر الآخرين ربما له مشاكل في كيفية التعامل مع الزملاء في العمل أو الشركاء. (Austin، 2005).

ويعرف ماير وسالوفي الذكاء الوجداني بأنه القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها وتواصل توليد الانفعالات لمساعدة التفكير وفهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية، فالذكاء الوجداني عند ماير وسالوفي هو مجموعة من القدرات التي تفسر اختلاف الأفراد في مستوى إدراكهم وفهمهم للانفعالات بشكل أكثر تحديداً كما أنه القدرة على إدراك المشاعر والانفعالات والتعبير عنها والقدرة على استيعاب المشاعر في الأفكار وعلى فهم المشاعر وتبريرها في ذات الآخرين. (قشطة، ٢٠٠٩)

ويُفرق نموذج Mayer & Salovey في وصف بنية الذكاء الوجداني كقدرة بين أمرين هامين أولهما: التمييز بين العمليات المعرفية والمتمثلة في مراقبة الانفعالات والتمييز بينها في مقابل العمليات السلوكية التي يتم فيها الاستخدام الفعلي للمعلومات الانفعالية في توجيه التفكير والأفعال، وعلى الرغم من أن النموذج المعدل للذكاء الوجداني كقدرة قد أكد على العمليات المعرفية، إلا أنه يمكن ملاحظة نفس التمييز، فالنموذج المعدل يتضمن إدراك الانفعالات وتقديرها والتعبير عنها؛ وتسهيل الانفعالات للتفكير، وفهم وتحليل وتوظيف المعلومات الانفعالية وتنظيم الانفعالات وإدارتها كأبعاد للذكاء الوجداني، ويمكن ملاحظة أن التعبير عن الانفعالات وتوظيف المعلومات الانفعالية يعكس العمليات السلوكية بينما الإدراك وتقدير الانفعالات وفهم وتيسير الانفعالات لعملية التفكير وتحليل المعلومات الانفعالية يعكس العمليات المعرفية، والأمر الثاني: يتمثل في التمييز بين العمليات المتعلقة بالانفعالات والمشاعر الذاتية في مقابل العمليات المتعلقة بانفعالات ومشاعر الآخرين؛ وهو ما يتواءم مع وصف جارندر للذكاء الشخصي والذكاء الوجداني، ويؤكد ذلك (Mayer et al. 2004)، بأن إدراك الانفعالات والتعبير عنها وكفاءة استخدام الأشخاص الانفعالات في تحسين التفكير تعد منطقة متميزة نسبياً في منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات والتي من المتوقع أن تعمل أو تتحد مع منظومة الانفعالات وبالعكس فإن ضبط وتنظيم الانفعالات لا بد أن يتكامل مع خطط الفرد وأهدافه الظاهرة (عيسى ورشوان، ٢٠٠٦).

وذكر نور إلهي (٢٠٠٩) أن ماير وسالوفي – نتيجة لسعيهما لإبقاء مفهوم الذكاء الوجداني ضمن دائرة الذكاء وفصله عن سمات الشخصية – قد أعادا في تقييم نظريتهما تعريفه بحيث يجمع بين فكرتين هما:

« الانفعالات تجعل التفكير أكثر ذكاء.

« التفكير بذكاء في الانفعالات.

وبناء على ذلك أصبح تصور الذكاء الوجداني كقدرة عقلية يتكون من أربع قدرات رئيسية يتفرع من كل منها قدرات فرعية وهي مرتبة بشكل تصاعدي من العملية النفسية البسيطة (إدراك الوجداني) إلى المعقدة (تنظيم الانفعالات) كما أن القدرات الفرعية مرتبة بشكل تصاعدي من القدرات البسيطة التي يمكن ملاحظتها بسهولة إلى العمليات النفسية الأكثر تعقيد والأقل وضوحاً وفيما يلي وصف للقدرات الرئيسية والفرعية للذكاء الوجداني.

• نموذج الذكاء الوجداني لماير وسالوفي ويشتمل على أربع قدرات هي:

« الإدراك الوجداني: حيث يرى ماير وسالوفي أنه بدون هذا المستوى يصبح الذكاء الوجداني أمراً مستحيلاً فالإدراك الوجداني يتضمن مجموعة من القدرات المتمثلة في الآتي:

- ✓ التعرف على انفعالات الذات.
 - ✓ التعرف على انفعالات الآخرين.
 - ✓ التعبير بدقة عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها.
 - ✓ التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة والمزيفة.
- « توظيف الانفعالات: ويقصد بها القدرة على تسهيل الانفعالات للتفكير وتشمل على:

- ✓ استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف.
 - ✓ توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تيسر عملية اتخاذ القرارات والتذكر.
 - ✓ التراجع بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة.
 - ✓ استخدام المزاج لتسهيل توليد الحلول المناسبة.
- « فهم الانفعالات: وهي القدرة على فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعرفة الوجدانية وتشتمل على:

- ✓ تسمية الانفعالات والتمييز بين التسميات المتشابهة وانفعالاتها.
- ✓ المعاني التي تحملها الانفعالات مثل الحزن لفقدان الشيء.
- ✓ فهم الانفعالات المركبة مثل: الغيرة وتشمل الغضب والحسد والخوف والمتناقضة (الجمع بين حب وكره شخص ما).
- ✓ ملاحظة التغير أو التحول في الانفعالات سواء في الشدة مثل: مستوى الغضب والنوع (من الحسد إلى الغيرة).

« إدارة الانفعالات: وهي القدرة على تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو العقلي والوجداني وتشتمل على:

- ✓ الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة.
- ✓ الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي وملاحظة الانفعالات في الذات والآخرين مثل: وضوحها وأحقيتها بشكل تأملي.
- ✓ إدارة انفعالات الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم المعلومات التي تحملها. (Salovey, Mayer, 2004)

إن الشخص الذكي وجدائياً حسب تعريف ماير وسالوفي أفضل من غيره في التعرف على الانفعالات، سواء أكانت انفعالات الشخص ذاته أو انفعالات الآخرين، ولديه القدرة على التعبير الانفعالي بصورة دقيقة وواضحة تمنع سوء فهم الآخرين له ومثال على ذلك: عندما يكون الشخص غاضباً تظهر انفعالاته

على ملامح وجهة وصوته ولديه القدرة على إظهار انفعالاته كالتمييز بين الشعور بالغيرة والشعور بالذنب والخجل والحزن والغضب والقدرة على السيطرة على انفعالاته بطريقة تنمي قدراته العقلية. (قشطة، ٢٠٠٩)

ويتضح من خلال عرض نموذج ماير وسالوفي ما يلي: أنه يمثل أول أنموذج علمي للذكاء الوجداني، ويعبران عنه بأنه قدرة عقلية، وكذلك يعرفانه نظرياً باعتباره أكثر تميزاً من أنواع الذكاء التقليدي، وذلك بمقارنته بأنواع الذكاءات الأخرى، والذكاء الوجداني أكثر اتساعاً في اشتماله على الانفعالات داخلية خاصة ومهمة لنمو الفرد، كما يركز ماير وسالوفي في أنموذجهما على التفكير وعلاقته بالجانب الانفعالي وأن الانفعالات تسبق عملية التفكير مع الأخذ في الاعتبار أن التفكير يعقبه انفعال، ولذلك فإن الذكاء الوجداني مؤسس على قدرة، وليس على أنه سمة من سمات الشخصية، وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي استخدمت نموذج الذكاء الوجداني لساوفي وماير ١٩٩٠ باعتباره قاعدة أساسية لتطوير أي مقاييس للذكاء الوجداني قائمة على التقدير الذاتي، ومازال الأمل معقوداً بأن هذا الأنموذج يعتبر أكثر شمولية لقياس الذكاء الوجداني، ويعتبر أداة جادة لقياس مستوى الذكاء الوجداني الحالي للأفراد. (القاسم، ٢٠١١).

• أبعاد الذكاء الوجداني:

بدأ الاهتمام بالجوانب غير المعرفية للذكاء الوجداني في عام ١٩٩٠ على يد ماير وسالوفي عندما وصفا الذكاء الوجداني بأنه: القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينها، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله. (نور إلهي، ٢٠٠٩)

وقد تم وضع أربعة أبعاد للذكاء الوجداني هي:

«البعد الأول: التعرف على الانفعالات وهو قدرة الفرد على التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعبير عنها والتمييز بين الانفعال الحقيقي والمزيف.

«البعد الثاني: توظيف الانفعالات وهو قدرة الفرد على استثارة الانفعال واستخدامه لترشيد وتنشيط التفكير والخيال والإبداع، وتركيزه في المهم وتفعيل عملية حل المشكلات والاقتراب من الآخر بفهم أحاسيسه ومشاعره ويوظف هذا الفهم في التعامل الفعال معهم.

«البعد الثالث: فهم الانفعالات وهو القدرة على فهم أسباب انفعالاته وانفعالات الآخرين وتطورها ومكوناتها ومن ثم يستطيع التنبؤ بحدوثها.

«البعد الرابع: إدارة الانفعالات وهو القدرة على إظهار انفعال لا يشعر به أو إخفاء انفعال يشعر به حسب الموقف، والقدرة على استثارة انفعال الآخرين، والقدرة على منع الانفعال من التأثير السلبي على التفكير (راضي، ٢٠٠١).

وقد أشار (جولمان) إلى وجود خمسة أبعاد أساسية للذكاء الوجداني وهي كما ذكرها المصدر (٢٠٠٧):

«الوعي بالذات: ويتضمن هذا القسم معرفة الفرد لحالته المزاجية بحيث يكون لديه ثراء في حياته الانفعالية ورؤية واضحة لانفعالاته.

- « إدارة الانفعالات: ويعني هذا القسم قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة، وألا يكون عبداً لها، أي: يشعر بأنه سيد نفسه وهذا يمثل دالة على الكفاءة في تناول أمور الحياة (تنظيم الذات).
- « دافعية الذات (حز الذات): بمعنى أن الذكاء الوجداني يؤثر بقوة وعمق في كافة القدرات الأخرى إيجاباً أو سلباً؛ لأن حالة الفرد الانفعالية تؤثر على قدراته العقلية وأدائه بشكل عام.
- « التعاطف: يقصد به معرفة وإدراك مشاعر الغير مما يؤدي إلى التناغم الانفعالي مع الآخرين.
- « المهارات الاجتماعية: ويقصد بها التعامل الجيد والفعال مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم.

• مهارات الذكاء الوجداني والتي يمكن تنميتها فيما يلي:

- « الاهتمام بتمييز الانفعالات (وتسميتها هل هو سعيد - خامل - غاضب - متوتر...).
- « التحكم بردود الفعل العضوية (عدم التسرع بإعطاء رد الفعل).
- « التعامل مع الضغوط الحياتية.
- « تفهم انفعالات الآخرين ووجهة نظرهم.
- « تفهم معايير السلوك المقبول وغير المقبول.
- « تطوير نظرة إيجابية واقعية تجاه الذات. (قاسم، ٢٠١١)

• ثانياً: أساليب المعاملة الوالدية:

دأبت المجتمعات البشرية منذ القدم على تربية أبنائها وتنشئتهم تنشئة اجتماعية؛ بحيث يصبحون على وعي بمتغيرات الحياة وتعليمهم النماذج السلوكية والبيئية والاجتماعية التي تجعلهم قادرين على القيام بأدوارهم في مجتمعاتهم، وعلى الرغم من أن الإنسان لديه الاستعداد للتكيف مع بيئته، فإنه بحاجة لمن يرشده ويوجهه، وهنا يأتي دور الأسرة التي تعتبر أولى الجماعات التي يحتك بها والمؤسسة التربوية المسؤولة عن صحة الفرد الجسمية والنفسية بما توفره من فرص لإشباع حاجاته وتوفير الحماية والأمان والانتماء والإنجاز. (عبد المعطي، ٢٠٠٤)

لقد أصبح من المعروف أن لأسلوب التنشئة الذي تتبعه الأسرة تأثيراً كبيراً على نواحي النمو لدى الطفل عقلياً ونفسياً واجتماعياً، وأن الأساليب السوية المتبعة في التنشئة كالقبول والتسامح والود والعطف وعلم القسوة والديمقراطية، ترتبط بها خصائص الطفل الإيجابية، ويتعرض في ظلها النمو والشعور بالأمن النفسي، والثقة بالنفس، والقدرة على التوافق مع الذات من جهة، ومع العلاقات الاجتماعية من جهة أخرى، في حين أن أنماط التنشئة السلبية، وأساليب التنشئة التي تعتمد الضغط النفسي، والتشدد، والضبط، والتسلط، واللام، والقسوة، والإهمال، والحماية الزائدة، ترتبط بالخصائص السلبية للطفل، ويسوء التوافق النفسي، وتكوين مفهوم الذات والضمير لديه، وتؤدي إلى اضطراب الأبناء وانخفاض مستوى شعورهم بالأمان، والثقة بالنفس، والتوافق في علاقاتهم الاجتماعية، ولكن بات من المعروف أيضاً أن أساليب التنشئة تختلف من مجتمع لآخر، ومن أسرة لأخرى. (حمود، ٢٠١٠)

وبما أن الأسرة تؤدي دوراً فعالاً في تشكيل النمو النفسي والاجتماعي للفرد في السنوات الأولى من حياته، فإن العلاقات الناشئة بين الأبناء والوالدين تظهر في شخصيته بصورة جلية فيما بعد من خلال علاقته بالمحيطين به، ومظاهر توافقه أو سوء توافقه، فالفرد الذي يبدأ في النظر إلى نفسه على أنه غير مرغوب فيه أو منبوذ من أفراد أسرته يجد صعوبة في تغيير نظرته لنفسه بعد ذلك، فالخبرة المبكرة التي اكتسبها في طفولته تكون ذات تأثير بارز في نمو شخصيته، أي يمكن إرجاع كثير من سلوكياته الملاحظة إلى أسلوب معاملة والديهم في محيط أسرهم، فالفرد الذي ينشأ في أسرة يسودها الحب والحنان ويشعر أنه مرغوب فيه ومحبوب، تنمو حياته بشكل سليم وبصورة إيجابية، أما الفرد الذي ينشأ في ظل أسرة يتسم فيها سلوك والديه بالتدبذ وبالتسلط يتولد لديه ضعف في ثقته بنفسه وضعف قدرته على التوافق السليم مع من حوله (الدويك ٢٠٠٨).

• مفهوم أساليب المعاملة الوالدية:

- اقترح العديد من الباحثين تعريفات لأساليب المعاملة الوالدية منها:
- « ذكر مصباح (٢٠٠١) بأنها "ما يراه الآباء وما يتمسكون به من أساليب في معاملة الأبناء في مواقف حياتهم المختلفة تظهر في تقدير الأبناء".
 - « ويعرفها مصباح أيضاً بأنها "الطريقة التي يتعامل بها الوالدان مع أطفالهم في تفاعلهم معهم خلال المراحل المختلفة، وذلك كما يدركها الأبناء".
 - « أشار خالد قزيط (٢٠٠٧): بأنها مجموعة العمليات التي يقوم بها الوالدان سواء عن قصد أو غير قصد في تربية أبنائهم، ويشمل ذلك توجيهاتهم لهم، وأوامرهم، ونواهيهم، بقصد تدريبهم على التقاليد والعادات الاجتماعية، أو توجيههم للاستجابات المقبولة من قبل المجتمع، وذلك وفق ما يراه الأبناء، وكما يظهر من خلال وصفهم لخبرات المعاملة التي عايشوها.
 - « ويعرفها علاء الدين كفاي في (حمود ٢٠١٠): بأنها أحد مظاهر التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي، ونعني بها كل سلوك يصدر عن الأب أو الأم أو كليهما معاً، ويؤثر على الطفل وعلى نمو شخصيته سواء قصد بهذا السلوك التوجيه والتربية أم لا.
 - « وأشار البليهي (٢٠٠٨) إلى أن أساليب المعاملة الوالدية كما يتلقاها الأبناء يتمثل في آراء الأبناء أو تعبيراتهم عن نوع الخبرة التي تلقوها من خلال معاملة والديهم وما يتمثل في الرأي الذي يحمله الابن في ذهنه ويدركه في شعوره عن معاملة أبيه وأمه له وتمثل أبعاد المعاملة في "التقبل . الرفض . التسامح . الإهمال . التشدد . الاستقلال . التبعية . التحكم . المبالغة في الرعاية .
 - « وذكرت خوج (٢٠٠٢) بأن أساليب المعاملة الوالدية هي: نتاج للثقافة السائدة في المجتمع، حيث يعتبر الآباء الأساس التربوي للمجتمع بما يغرسونه في أبنائهم من أساليب وأنماط السلوك المختلفة، إضافة إلى أن ما تقوم به المؤسسات الاجتماعية المختلفة الأخرى، ما هو إلا تأكيد لدور الأسرة وبلورته.
 - « وذكرت خوج أيضاً (٢٠٠٢) بأنها: تلك الأساليب التي يتبعها الوالدان في معاملة أبنائهم - أثناء عملية التنشئة الاجتماعية - والتي تحدث التأثير الإيجابي، أو السلبي في سلوك الطفل، من خلال استجابة الوالدين للسلوك.

وتعد أساليب المعاملة الوالدية ومفاهيمه كما ذكرها إلياس و يي Elias & Yee (2009) أحد المتغيرات التي تمت دراستها بصورة موسعة في مجال التطور الإنساني . مما سبق ترى الباحثة أن أساليب المعاملة الوالدية هي: تلك الطرق والوسائل التي يتعامل بها الآباء والأمهات تجاه الأبناء في المواقف المختلفة؛ بهدف تنشئتهم بالطريقة التي يرونها صحيحة ويختلف إدراك الأبناء لها، سواء كانت تعبيرات لفظية أو حركية أو أفعالاً منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي وينعكس بدوره على سلوك وشخصية الأبناء وتوافقهم.

وتتكون أساليب المعاملة الوالدية من العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية التي انتظمت بصورة دائمة لتعمل كموجة لأساليب الوالدين في معاملة الفرد منذ طفولته في المواقف اليومية التي تجمعهم على اعتبار أنها وسيلة الآباء للتفاعل مع الأبناء والتي من خلالها يتم نموه النفسي والاجتماعي بما يتضمنه ذلك من تمثله للقيم والمعايير والأهداف التي تطبع أي أسره في مجتمع ما، وتتباين هذه الأساليب من حيث نوعيتها وأثارها في تنشئة الأبناء فمنها أساليب سوية ومحبة تتضمن تفاعلاً لجوانب مشبعة بالحب والقبول والثقة والاهتمام تشعر الفرد بالثقة والارتياح ومن ثم الاستجابة بطريقة إيجابية للبيئة، فينمو الفرد محباً لغيره متقبلاً للآخرين واثقاً بهم، ومنها أساليب غير سوية كالرفض والتسلط والإهمال والتدليل، مما يؤدي بالفرد إلى الاضطراب النفسي والذي ينعكس على سلوكه في هيئة استجابات سلبية كالعدوان والجنوح والشعور بالاضطهاد والكذب وغيرها من الاضطرابات التي تؤثر سلباً على نموه وصحته النفسية في هذه المرحلة وما يليها من مراحل (زهران، ٢٠٠٥) . ويشير الكردي وبيكام ولوبيز (Patock-peckham & Morgan، 2010) ، إلى أن هناك أساليب معاملة والدية إيجابية (سوية) من وجهة نظر الحقائق التربوية والنفسية مثل : إعطاء الأبناء قدراً من الحرية والاستقلال وإعطائهم الفرص للاعتماد على أنفسهم والتعبير عن آرائهم ومناقشة الوالدين لهم ، وهناك إلى جانب ذلك أساليب والدية سلبية (غير سوية) تتمثل في ممارسة الاتجاهات غير المرغوبة تربوياً كالتسلط والحماية الزائدة وإثارة الألم النفسي والتفرقة والقسوة .

• أهمية أساليب المعاملة الوالدية:

الأسرة هي الإطار الأساسي للتفاعل بين الوالدين والأبناء وهي المجتمع الأول الذي يلاقيه ويشكله ويترك فيه الأثر الاجتماعي الأول، حيث تلعب الأسرة دوراً أساسياً في تكوين سمات الشخصية السوية أو المضطربة، إذ أن الطفل يعيش مع والديه ويتمثل قيمهما ومثلهما الاجتماعية، ويتوحد بهما في صورتها المثالية من خلال التفاعل المستمر بينه وبينهما، وتتحول سلطتهما الخارجية إلى سلطة نفسية داخلية ترقب الطفل وتكون الضمير المحاسب له ، وبالتالي فإن ما يكتسبه الناشئ هو تعلم يتم عن طريق ملاحظته لسلوك أفراد أسرته ويتأثر باستجاباتهم. والأسرة غير الصالحة قد تسيء إلى الصغير نفسه وإلى حياته، بل وقد تسيء إلى مصير الجنس البشري كله حيث تخرج إلى المجتمع مواطنين غير صالحين (نور إلهي، ٢٠٠٩). لذا فإن الأسرة هي الجماعة الأولى التي تكسب الطفل الخصائص الاجتماعية الأساسية أي أنها الوسيلة الرئيسة للتنشئة الاجتماعية. (بكير، ٢٠١٣) .

إن المعاملة الوالدية تعد بأساليبها المتنوعة واتجاهاتها المختلفة ، ذات تأثير بعيد المدى على نشوء الأطفال وتكيفهم، وتلعب الطريقة التي يعامل بها الطفل في سنواته الأولى دوراً هاماً في التأثير على تكوينه النفسي والاجتماعي وعلى شخصيته بصفة عامة فيما بعد وخاصة في مرحلة المراهقة. (أحمد، ٢٠١١)

ومما لا شك فيه أن أساليب المعاملة الوالدية تؤثر تأثيراً بالغاً على شخصية الأبناء، فالفرق كبير بين شخصية طفل نشأ في ظل التدليل والعطف، وشخصية طفل آخر نشأ في مناخ من الصرامة والقسوة، ويرجع الفرق بينهما بالطبع إلى أساليب التنشئة. (البخاري، ٢٠٠٧)

إن احترام الآباء لمشاعر أبنائهم يربي فيهم احترام مشاعر الآخرين ومراعاتها، وتعاطف الآباء مع انفعالات أبنائهم فرحاً وحزناً وتقمصها وعدم تجاهلها يغرس فيهم التعاطف مع الآخرين (محمود ومطر، ٢٠٠٢)

إن أكثر الدروس فعالية في تعليم الانفعالات والعواطف للطفل هو ما يتلقاه من والديه، فالآباء يغرسون مختلف العادات الانفعالية من خلال توافقه مع أطفالهم وتدريبهم على التعاطف الانفعالي مع الآخرين، في مقابل انغماس الآباء في ذواتهم، متجاهلين ما يعانيه الطفل من مشاعر ضيق أو عقاب بالصراخ في وجهه أو بضربه وفقاً لحالتهم النفسية (جولمان، ٢٠٠٠)

ويشير زهران (٢٠٠٠) إلى أن المناخ الانفعالي المليء بالحب والرعاية والفهم من أُلزم ما يكون بالنسبة للنمو الانفعالي السوي للفرد، ويعكس الطفل المناخ الانفعالي الذي يعيش فيه على مفهومه عن العالم من حوله، وأن برودة الطقس قد لا تؤثر في حياة الطفل بقدر ما تؤثر فيه برودة الانفعالات التي يستشعرها فيمن يعاملونه، حيث يكاد يكون النمو الانفعالي في مرحلة المراهقة مؤثراً في سائر مظاهر النمو وفي كل جوانب الشخصية.

• الأسس النظرية لأساليب المعاملة الوالدية:

إن العلاقة التي تربط الطفل بوالديه لها أثر بعيد المدى في تأثيرها على مختلف أبعاد شخصية الطفل، وقد اهتمت مدارس علم النفس على اختلاف مبادئها واتجاهاتها بطبيعة هذه العلاقة وما ينتج عنها من سلوكيات تحدد شخصية الطفل المستقبلية ومن هذه النظريات ما يلي:

• نظرية الذات (الاتجاه الظاهراتي):

إن من أبرز المتبنين لهذا المجال كارل روجرز الذي أقام نظريته على أساس فكرة تفسير السلوك وأن لكل فرد مجالا ظاهرياً يتضمن تعريفه للأحداث والظواهر كما تظهر له، لذلك أطلق عليها الاتجاه الظاهراتي، فسلوك الفرد يتقرر تبعاً لظروف مجاله كما يتم التنبؤ بسلوكه عن طريق المجال الظاهر له، وبالتالي فإن ما يحدد السلوك هنا هو المجال كما يدركه الفرد أي البيئة النفسية للفرد وليس المجال كما هو في الواقع، وتؤكد النظرية كذلك على أن الشخص لا يستجيب إلى خبراته عن الظروف الدافعة، فالواقع عنده هو ما يظنه الحقيقة بصرف النظر عن احتمال أنه حقيقي أو غير حقيقي وهذا الواقع الذاتي للفرد هو الذي يحدد كيف يسلك. (البنّا، ٢٠٠٣)

أما الاتجاه الظاهراتي فيؤكد على دور وفاعلية الفرد وإدراكه للمجال الذي يعيش فيه، ولقد استفاد الباحث من هذا الاتجاه الذي يؤكد على أهمية قياس أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأبناء أنفسهم وليس من قبل الآباء أو الأمهات، ذلك لأن المهم هو ما يدركه الابن من معاملة الوالدين له بغض النظر عن قصدهم في هذه المعاملة، إذن فإن غالبية الأطر النظرية والبحوث السابقة الحديثة في مجال أساليب المعاملة الوالدية قد اعتمدت في قياسها على الاتجاه الظاهراتي. (الصنعاني، ٢٠٠٩)

ويؤكد روجرز على أهمية خبرات الشخص في حياته، فيرى أن الخبرات التي تتسق مع تصور الذات لنفسها تتكامل معها، بينما تلك التي لا تتسق تعتبر تهديدات وأخطاراً، وأن الذات في نمو وتغير مستمر وتغير نتيجة التفاعل مع المجال الظاهراتي (الفحل، ٢٠٠٩)

وبعد ظهور الاتجاه الظاهراتي في علم النفس، أصبحت البيانات الخاصة بالتعرف على أساليب المعاملة الوالدية تجمع من الأبناء مباشرة دون الرجوع إلى الآباء أو الأمهات، فالتعرف على أساليب

المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء قد يكون له من الأهمية ما يفوق أهمية التعرف عليها كما يعبر عنها الوالدان من خلال سلوكهم العملي أو اللفظي. (الصنعاني، ٢٠٠٩)

وتشيد هذه النظرية بأهمية ما يمارسه الآباء من أساليب واتجاهات في تنشئة الطفل وأثرها على تكوين ذاته أما بصورة موجبة أو سلبية حيث أن الذات تتكون من خلال التفاعل المستمر بين الطفل وبيئة في السنوات الأولى : الوالدان وما يتبع ذلك من تقويمه وتكوينه لمفهوم الذات ، فإذا استمرت الأم في اتهام طفلها بالغباء نتيجة لحصوله على درجات منخفضة في مادة الحساب فسوف يتكون لديه مفهوم سالب عن ذاته يتمثل في كونه غيباً يستمر هذا التقويم ملاحقاً للطفل طوال سنواته الدراسية المقبلة حتى لو حاول أن يثبت عدم صحة هذا التقويم. (الدويك، ٢٠٠٨)

وبالتالي فإنه من خلال هذه النظرية أصبح يمكننا التعرف على أساليب المعاملة الوالدية وجمع البيانات عنها من الأبناء مباشرة دون الرجوع للآباء والأمهات فالتعرف على أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأبناء قد يكون له أهمية قد تفوق أهمية التعرف عليها كما يعبر عنها الوالدين من خلال سلوكهم العملي أو اللفظي وهذا الاتجاه يعتمد على أهمية إدراك الأبناء لمعاملة الوالدين وما يتركه هذا التعامل وطبيعة العلاقة بينهم من أثر في النفس ، ومن تفسير لها من قبل الأبناء، إذ قد يفهم الأبناء أن تعامل الأبوين تسلطي في حين يتعامل الآباء مع أبنائهم على أنهم ديمقراطيون . (الصنعاني، ٢٠٠٩)

وتشيد هذه النظرية من الناحية الذاتية بأهمية ما يمارسه الآباء من أساليب واتجاهات في تنشئة الأبناء وأثرها في تكوين ذاته أما بصورة موجبة أو سلبية حيث أن الذات تتكون من خلال التفاعل المستمر بينه وبين بيئته ، وقد أوضح روجرز أن الذات هي محصلة لخبرات الفرد من وجهة نظره ومن وجهة نظر الأسرة .

فالتقويم الموجب ضروري للأبناء لأنه في حاجة إليه حتى ولو وجدت بعض الجوانب غير المقبولة في سلوكه لأن ذلك يدفع الأبناء إلى تحقيق ذاته ويولد لديه رغبة في تحسين سلوكه (الدويك، ٢٠٠٨)

ومما سبق ترى الباحثة أن لأساليب المعاملة الوالدية أهمية في تكوين شخصية الأبناء وتوافقهم النفسي والاجتماعي وفي الواقع أن أساليب المعاملة الوالدية التي يمارسها بعض الآباء في معاملة الأبناء ماهي إلا انعكاس لما تعرضوا له من معاملة خلال سنوات تنشئتهم فهناك بعض الآباء يعاملون أبناءهم كما كانوا يعاملون في طفولتهم، فإذا كانت تتسم بالمحبة والتفاهم أو القسوة والحزم نجدهم يتبعون نفس الأسلوب فإذا كانت هذه الأساليب المتبعة من قبل الآباء تثير مشاعر الخوف وعدم الشعور بالأمن، ترتب عليها تباعد بين الآباء وأبنائهم وفقد لروح الألفة والصداقة ويشعرون بالكرهية والاضطراب النفسي الاجتماعي، أما إذا كانت هذه الأساليب المتبعة مصحوبة بالمحبة وتفاهم لحاجاتهم ورغباتهم ومطالبهم أدت إلى الألفة بين الآباء والأبناء وتنشئة أبناء يتمتعون بالصحة النفسية، ولذلك كان لابد من أن تكون معاملة الوالدين لأبنائهم المراهقين قائمة على سياسة رشيدة تقدر طبيعة مراحلهم العمرية المختلفة وتفهم خصائص كل مرحلة وسماتها النفسية والجسمية والعقلية والعوامل المؤدية للاضطرابات الانفعالية لديهم، وأن يتيحوا لهم فرصة التعبير عن مشاعرهم وبتوجيههم بالرفق وبأسلوب الصديق المخلص والناصح الأمين .

• أنواع أساليب المعاملة الوالدية:

المعاملة الوالدية تتنوع حسب اتجاهات الآباء في مواقف التفاعل المختلفة بينهم وبين أبنائهم مما يصعب تحديد خصائص كل أسلوب منها بدقة فالتقبل مثلاً لا يعني خلوه تماماً من أنواع المعاملة الأخرى، فالأبن المقبول قد يعامل بقسوة في مواقف الخطأ ويدل في المواقف التي تتطلب التدليل... وهكذا والاعتدال في المعاملة هو الذي يحدد ما إذا كان الأبناء يعتبرون أنفسهم أنهم قد تم معاملتهم معاملة حسنة أم سيئة من والديهم (الشامي، ٢٠١١)

وعلى الرغم من تنوع أساليب المعاملة الوالدية فإنه يمكن تصنيفها إلى أساليب إيجابية وأساليب أخرى سلبية وسنذكر فيما يلي بعض هذه الأساليب بإيجاز.

• أساليب المعاملة الوالدية السلبية:

وهي تلك الأساليب التي تعوق نمو الطفل في الاتجاه السوي، وهي أيضاً الأساليب التي يتبعها الوالدان كلاهما أو أحدهما في تنشئة الطفل تنشئة تحقق أكبر قدر من عدم التوافق في كل مرحلة من مراحل النمو في ضوء مطالب كل مرحلة، وتؤدي إلى انحرافات في نموه من جميع نواحيه الانفعالية والاجتماعية والنفسية كما يحتمل أن تقود الطفل إلى أي صورة من صور الاضطراب السلوكي. (نور إلهي، ٢٠٠٩)

وتشمل أساليب المعاملة السلبية التالية كما يذكرها حمود (٢٠١٠):
 ◀ أسلوب الرفض (Rejection Style) وفيه يشعر الطفل بعدم تعبير والديه عن حبهما له، وشعوره بتضايق والديه من تربيته وابتعادهما عنه.

« أسلوب الحماية الزائدة (Over-Protection Style) فيه يدرك الطفل أن والديه يمنعانه من الاختلاط بالآخرين خوفاً عليه، وأن كل رغباته تلبى بسرعة.

« أسلوب الإهمال (Negligence Style)، وفيه يدرك الطفل بأن والديه مشغولان عنه ولا يبديان اهتماماً بالأمر التي تخصه، ولا يهتمان بإثابته أو بعقابه على تصرفاته.

« أسلوب القسوة (Cruelty Style) يدرك الطفل الرهبة والخوف من والديه عندما يطلب شيئاً منهما، ويشعر بأنه يعاقب من قبل والديه عقاباً لا يتناسب مع أخطائه البسيطة.

« أسلوب بثّ القلق والشعور بالذنب (Instilling and Sense of Guilt Style) ويدرك فيه الطفل أن والديه يعتبرانه ناكراً للجميل عندما لا يطيعهما، ويدرك أن والديه يتصيدان له الأخطاء والهفوات، ويحاسبانه عليها في الوقت الذي يتجاهلان فيه سلوكه الحسن.

« أسلوب التذبذب (Oscillation Style) وفيه لا يعرف الطفل الحالة المزاجية لوالديه، في لحظة معينة، لأنهما يتسمان بتقلب المزاج، وفيها يدرك الطفل أنه قد يعاقب على سلوكه في إحدى المرات، ولا يعاقب على السلوك نفسه في مرة أخرى، ويشعر الطفل أيضاً أن الوالدين يغيران من الآراء التي أعلنها، إذا وجدا أن هذا التغيير يناسبهما.

« أسلوب التفرقة (Differention Style) وفيه يدرك الطفل أن والديه يهتمان بأحد إخوته أكثر من الآخرين، ويميزان أحد الأخوة في المعاملة لأنه أفضل سواء كان في التحصيل الدراسي أو المظهر أو الصفات الجسمية.

« أسلوب التحكم (Control style) يدرك الطفل أن الوالدين يتمسكان بضرورة طاعته لهما حتى في تحديد نوع الملابس التي يشتريها أو يلبسها.

• أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية:

يقصد بالمعاملة الإيجابية تلك الأساليب التي يتبعها الوالدان في تربية الأبناء والتي تؤدي إلى نمو الشخص في الاتجاه السوي، وهي تلك الطرائق في التنشئة التي تحقق أكبر قدر ممكن من التوافق في كل مرحلة من مراحل النمو في ضوء مطالب كل مرحلة؛ بحيث تؤدي إلى نمو نفسي انفعالي واجتماعي سليم للطفل وبالتالي للمراهق وفي الحياة العملية (العيسوي ٢٠٠٠)

• التقبل:

وهو من أهم الاحتياجات الإنسانية، وضروري لكي يشعر الإنسان بالطمأنينة في حياته، وهو أمر حاسم في نمو الشخصية، يترتب عليه آثار تنعكس على سلوك الأبناء ونموهم وأدائهم الوظيفي وتقديرهم الإيجابي لأنفسهم ونظرتهم الإيجابية للحياة في مرحلة الرشد، وينمي في الأبناء الثقة بالنفس والأخلاق الإيجابية (فايد، ٢٠٠٧)

• التشجيع والمساندة:

هو ميل الوالدين لمساعدة الطفل وتشجيعه والوقوف بجانبه بطريقة تدفعه قدماً إلى الأمام، ويعتبر من أفضل الأساليب التي يتبعها الوالدان لأنها يعمدان إلى تشجيع وتعزيز الأبناء على اتباع السلوك المقبول والسوي، وتلقينهم المعايير

بلطف ولين؛ حتى يتمكنوا من إتقانه، ويستطيعوا أداء دورهم في المجتمع بشكل إيجابي (كردي، ٢٠١٠)

• الأسلوب الحازم:

يعرفه هيفن وشروكي بأنه أسلوب يتوسط الأسلوبين التساهلي والاستبدادي، ويتميز الوالدان المتبعان لهذا الأسلوب بأنهما يمتلكان العديد من مهارات التربية والتحكم في سلوك الأبناء بطريقة وسطية؛ مما يسمح للأبناء بالشعور بالحرية والاستقلال التدريجي في إطار يحدده الوالدان. ويمكن القول بأن العديد من الدول الغربية تتبنى هذا الأسلوب في تربية النشء؛ لأنه يرتبط بتحسين الكفايات الاجتماعية والنجاح على المستوى الأكاديمي، ويخفض معدل المشكلات النفسية والسلوكية (Heaven & Ciarroch، ٢٠٠٨).

• الحماية والضبط والإشراف:

يعني حماية الطفل من الوقوع في أي مشكلات، وضبط تصرفاته عن طريق إرشاده إلى الطريق الصحيح، وجعله تحت إشراف مستمر، وتجنبه أي موقف قد يسبب له مضايقة، وتوفير كل متطلباته قبل - أو دون - أن يطلبها (فايد، ٢٠٠٧)

• العوامل المؤثرة في أساليب المعاملة الوالدية:

إن لأساليب المعاملة الوالدية تنظيمات نفسية تتشكل من خلال الخبرات التي يمر بها الوالدان، لذا تؤثر في تكوينها جملة من العوامل التي تعمل متضافرة، وسنحاول تصنيفها إلى ثلاث مجموعات:

« العوامل الشخصية: وهي جملة العوامل المرتبطة بتنشئة الآباء أنفسهم ونمط شخصيتهم وتقبلهم لذواتهم ودرجة نضجهم، ومستوى تعليمهم. ومن جهة أخرى ترتبط هذه العوامل بطبيعة الطفل.

« العوامل الداخلية: تتضمن جملة العوامل المتعلقة بنظام الأسرة كوحدة، كالعلاقة الزوجية والوسط الاجتماعي للأسرة، وحجم الأسرة ومحل السكن.

« العوامل الخارجية: وهي جملة العوامل المرتبطة بالإطار الثقافي العام المحيط بالأسرة والقيم السائدة والنظرة العامة للطفولة. (بكير، ٢٠١٣)

• أثر أساليب المعاملة الوالدية على الذكاء الوجداني:

تعتبر الأسرة العامل الأول في تنشئة الأطفال وتنمية ذكائهم، وذلك لأن أعضاء الأسرة تكون صلتهم دائمة بالطفل وتأثيرهم عليه كبير، كما أن التفاعل بين الأسرة والطفل أشد كثافة وأطول زمناً، خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، من حيث تشكيل شخصية الطفل وتحديد معالم سلوكه الاجتماعي، ويجمع علماء النفس على أن الخبرات الاجتماعية السليمة وأساليب المعاملة السوية تقوم بدور مهم في بناء وتكوين شخصية الفرد وتنمية قدراته العقلية. (الدويك، ٢٠٠٨)

ومن الجدير بالذكر أن الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة يبطؤ نموه العقلي بالمقارنة مع مرحلتي المهد والطفولة المبكرة، ولكن أفق تفكيره يزداد اتساعاً وتزداد قدرته على الانتباه، وينتظم نشاطه الذهني، ويصبح قادراً على التغلب على المؤثرات الخارجية التي تشتت الانتباه، وهنا تظهر أهمية العلاقة بين الطفل والوالدين ودورها الفعال في تنمية ذكائه.

ومن الدراسات التي أثبتت أثر أساليب المعاملة الوالدية على ذكاء الأطفال دراسة كالهون، وبالدوين (Kalthorn & Baldwin) حيث توصلت إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة ينشؤون في بيوت تسودها الديمقراطية، أما الأطفال ذوو الذكاء المنخفض فينحدرون من أسر تسودها معاملة ذات طابع متذبذب ومسيطر ومستبد. وتوصلت دراسة (راضي) إلى أن للتنشئة الاجتماعية دوراً فاعلاً في زيادة مهارات الذكاء العاطفي والوجداني والاجتماعي. (النيال ٢٠٠٢،

من خلال ما سبق يتضح بأن الأطفال يتلقون الدروس الوجدانية الأولى من خلال الأسرة، كما يتضح أن أساليب المعاملة الوالدية تؤثر تأثيراً مباشراً في تشكيل وجدانهم، فهناك علاقة واضحة بين أنماط التنشئة الأسرية والقدرات الذهنية والكفاءة الاجتماعية للأطفال، فإذا نشأ الطفل في أسرة يسودها الحب والثقة والتعاطف فإنه يصبح شخصاً محباً للخير، قوياً متزناً يستطيع مواجهة إحباطات الحياة.

لذا فإنه يجب على الوالدين توفير البيئة الأسرية الطيبة المليئة بالحب والعطف والعطاء والصدق والمشاركة والثقة والأمان وحرية التعبير وتشجيع الأبناء على تعلم مهارات مبكرة واصطحابهم في زيارات عائلية كي يكتسبوا القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والتعبير عن انفعالاتهم، كما يجب على الوالدين اتباع الأسلوب الوسطي في تعاملهم مع أبنائهم دون إفراط أو تفريط.

• الدراسات السابقة:

• أولاً: الدراسات المتعلقة بالذكاء الوجداني

هدفت دراسة القاسم (٢٠١١) إلى التعرف على الذكاء الوجداني وعلاقته بالسعادة والأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من السعادة والأمل، والكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني والسعادة والأمل في ضوء بعض المتغيرات (التخصص الدراسي والمستوى الدراسي)، وكذلك التعرف على الفروق بين مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في السعادة والأمل وأبعاده الفرعية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) من طالبات جامعة أم القرى بواقع (٢٠٠ علمي - ٢٠٠ أدبي) خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ وتراوحت أعمارهن بين ١٨ - ٢٥ عاماً بمتوسط عمري قدره ٢٢ عاماً، واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني إعداد عثمان ورزق (٢٠٠١) وقائمة إكسفورد للسعادة إعداد عبد الخالق (٢٠٠٣) ومقياس الأمل إعداد عبد الخالق (٢٠٠٤) وكانت أبرز النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية وكل من السعادة ومقياس الأمل وبعديه، ولم تظهر فروق بين متوسطات درجات الذكاء الوجداني والسعادة والأمل وبعديه، وكذلك أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الدرجة الذكاء الوجداني والسعادة وبعدي الأمل تبعاً لمتغير المستوى الدراسي. كذلك أجرى موسى (٢٠٠٥) دراسته التي كانت بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والذكاء الدراسي والذكاء العام لدى طلاب الجامعة"

وهدف إلى تعريب وتقنين مقياس (سكوت وآخرون) ، ومعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من التحصيل الدراسي، والذكاء العام ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٤) طالبا وطالبة من تخصصات مختلفة في كلية التربية بجامعة الزقازيق ، وكانت أبرز نتائج الدراسة : عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس بينما توجد فروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير ، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ، ولا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والذكاء العام .

وأجرى شان (Chan، 2004) دراسة تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده ودرجته الكلية وفاعلية الذات، لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية. وتضمنت العينة (١٥٨) معلما ومعلمة، منهم (٦٥) من الذكور، و(٩٣) من الإناث، تتراوح أعمارهم بين (٢١ - ٤٤) عاما، بمتوسط عمري (٢٨،١٧) عاما، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الوجداني، وأنه يمكن التنبؤ من درجات المعلمين والمعلمات في أبعاد الذكاء الوجداني (تنظيم الذات، والقدرة على توظيف الانفعالات لتسهيل التفكير) بفاعلية الذات.

وتناولت دراسة براون (Brown، 2003) علاقة الذكاء الوجداني بكل من فاعلية الذات والالتزام المهني ، وتكونت العينة من (٢٨٨) طالبا وطالبة من طلاب جامعة ميدويسترن، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الوجداني (التعاطف ، والقدرة على توظيف الانفعالات لتسهيل التفكير ، والتواصل الاجتماعي ، والتحكم الذاتي) وفاعلية الذات ، كما وجدت علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الوجداني (القدرة على توظيف الانفعالات لتسهيل التفكير ، والتحكم الذاتي) والالتزام المهني .

أما دراسة راضي (٢٠٠١) فكانت بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة" ، وهدفت إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق في الذكاء الوجداني بين الجنسين من طلاب الجامعة ، وكذلك التعرف على الفروق بين الطلاب وتفعيل الذكاء الوجداني وطلاب منخفضي الذكاء الوجداني، في كل من التحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري ، والتعرف على طبيعة العلاقة بين عوامل الذكاء الوجداني (ضبط الانفعالات والتعاطف وإدارة العلاقات والدافعية الذاتية والدرجة الكلية) وبين كل من التحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٩) طالبا بالفرقة الرابعة شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة المنصورة منهم (١٣٥) من الذكور و١٥٤ من الإناث تراوحت أعمارهم من ١٩ إلى ٢٥) عاما بمتوسط عمري مقداره ٢٠ عاما وكشفت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وأبعاده وهي (التعاطف وإدارة العلاقات والدافعية الذاتية) لصالح الإناث ، وكذلك وجود فروق بين المنخفضين والمرتفعين في الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي، والتفكير الابتكاري وأبعاده الفرعية وهي (الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة) .

أجرت مارثا وجورج (Martha & George, 2001) دراسة بعنوان "الذكاء الوجداني: أثر الجنس والتحصيل الدراسي والعرق في الذكاء الوجداني"، هدفت إلى الكشف عن أثر الجنس، والتحصيل الدراسي، والعرق، في الذكاء الوجداني، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٩) طالبا وطالبة، (١٦٢) طالبا، و(١٥٧) طالبة من مدرسة إعدادية في المكسيك، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أثر متغيرات الدراسة الجنس، التحصيل الدراسي والعرق في أبعاد الذكاء الوجداني (التعاطف، وإدارة المشاعر، وتدبير العلاقات والانخراط بها وضبط النفس) كان ضعيفا، حيث يقول الباحثان إنها ربما تعد حالة شاذة لأن جميع أفراد العينة ينتمون إلى عائلات من مستوى اقتصادي مرتفع، وخلفية متميزة ومدرسة خاصة تتبع المناهج الأمريكية وذات مستوى عال، ولكن أغلبية الطلبة من أصول متحدثي اللغة الأسبانية، وفئة محدودة منهم من أصول أمريكية وآسيوية، ولكن البيانات الإحصائية أظهرت أن هناك دليلا كافيا على وجود أثر لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي في بعدين من أبعاد الذكاء الوجداني (تدبير العلاقات والانخراط بها، وضبط النفس).

وفي دراسة قام بها جوبرج (Joberg, 2001) هدفت إلى الكشف عما إذا كان الذكاء الوجداني عاملا في التوافق الناجح مع الحياة، افترضت الدراسة ارتباط الذكاء الوجداني إيجابيا بمستوى التعليم، وتقدير الذات ومقاومة الفشل، والإبداع، ومستوى الدخل الشهري، والدافعية للعمل والرضا الوظيفي والتوازن الجيد في الحياة/ العمل، وارتباطه سلبيا بالعمر (الصغار أكثر من الكبار)، والرهاب النفسي، وإعطاء الأولوية للقيم الاقتصادية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٣) موظفا، وتوصلت إلى: وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والمقاومة الأفضل للفشل والإحباطات والإبداعية، وقلة الرهاب النفسي، وارتفاع مستوى تقدير الذات، كما اتضح وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والتوازن الأفضل للحياة / العمل، والدخل الشهري الأعلى، كما ظهر وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي، والدافعية للعمل، وإعطاء الأولوية للقيم الاقتصادية.

• ثانيا: الدراسات المتعلقة بأساليب المعاملة الوالدية:

أجريت دراسة حمود (٢٠١٠م) بعنوان "أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء الأسوياء والجانحون (دراسة ميدانية مقارنة) في محافظة دمشق"، وهدفت إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية لدى كل من الأحداث الأسوياء والجانحين والفروق بين الأسوياء والجانحين في أساليب المعاملة الوالدية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٧٥ فردا (١٨٠ أسوياء - ٩٥ جانحون) وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية بين الأحداث الأسوياء والجانحين ماعدا في أسلوب العقاب لصالح الجانحين، أي أن الجانحين يتعرضون للعقاب من قبل الوالدين كسلوب للتنشئة، كما أوضحت الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية حسب متغير الجنس لدى الجانحين من أفراد العينة.

دراسة نجوين وتشيونج (Nguyen & Cheung, 2009) بعنوان "أنماط التنشئة الوالدية كما يراها المراهقين الفيتناميين الأمريكيين" والتي هدفت إلى التعرف

على الأنماط المختلفة للتنشئة الوالدية وإلى أي مدى يؤثر الاختلاف في طبيعة المعاملة لدى المراهقين من ناحية الصحة النفسية وقد تكونت عينة الدراسة من ٣١٣ مراهقا تتراوح أعمارهم بين ١٣ - ١٧ سنة ؛ حيث توصلت الدراسة إلى أن معظم الآباء الذين يستخدمون النمط التسلطي في المعاملة يكون قائما على العقاب بشكل أساسي؛ وكذلك توصلت إلى أن معاملة الأمهات ارتبطت بتدعيم بعض النواحي الشخصية الإيجابية كاحترام الذات، مقارنة بمعاملة الآباء لأبنائهم المراهقين .

دراسة البليهي (٢٠٠٨) بعنوان " أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتوافق النفسي " أجريت على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة (بريدة) حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الطلاب وتوافقهم النفسي، وكانت عينة الدراسة ٣٦٣ طالبا من طلاب المرحلة الثانوية وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوالدين في الأساليب الإيجابية إلا في التعاطف الوالدي والتشجيع من جانب الأمهات أكثر من الآباء، أما الأساليب السلبية مثل القسوة والإيذاء الجسدي والإذلال والحرمان وتفضيل الإخوة فكانت أكثر من جانب الأب، بينما كانت الحماية الزائدة أكثر من جانب الأمهات، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء والأمهات في باقي أساليب المعاملة الوالدية .

هدفت الدراسة أبو ليلة (٢٠٠٢) بعنوان "أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب المسلك لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدارس محافظات غزة" إلى معرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية واضطراب المسلك لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدارس قطاع غزة ، ثم إلى معرفة ما تتنبأ به كل هذه المتغيرات في تفسير اختلاف عدد أفراد الأسرة ، واختلاف مستوى تعليم كل من الأب والأم ، وتم العمل مع معظم مدارس المرحلة الإعدادية الحكومية للذكور بمديرتي غزة والشمال التعليميتين في قطاع غزة، وقد تم أخذ عينة قسدية من طلاب المرحلة الإعدادية مضطربي المسلك وعددهم (١٦٧) طالبا، وعينة عشوائية منتظمة من الطلاب الأسوياء وعددهم (١٧٠) طالبا، بحيث يتم أخذ عدد مساو من الطلاب الأسوياء والمضطربين من نفس الصف الدراسي الواحد ، وباستخدام المنهج الوصفي الارتباطي أسفرت نتائج البحث عن أن أكثر أساليب المعاملة الوالدية شيوعا هو أسلوب (اعتدال/تسلط) يليه أسلوب (تسامح/تشدد)، ثم أسلوب (اتساق/عدم اتساق)، وأخيرا أسلوب (حماية/إهمال) ، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء تعزى لمستوى تعليم الأب، وأنه توجد فروق دالة إحصائية في أسلوب المعاملة الوالدية (حماية/إهمال) بين الأمهات المتعللمات للمستويين الابتدائي والإعدادي (تعليم أساسي) والأمهات المتعللمات للمستوى الجامعي، وذلك لصالح الأمهات المتعللمات تعليما أساسيا (أي أنهن يعاملن أبناءهن بإهمال أكثر بين الأمهات الجامعيات) بينما لا توجد فروق دالة إحصائية في باقي أساليب المعاملة الوالدية تعزى لاختلاف مستوى تعليم الأم .

ودراسة قامت بها السبيعي (١٤٢٠) وموضوعها "العوامل الأسرية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الحرس الوطني بالمملكة العربية السعودية" هدفت إلى الوقوف على العوامل الأسرية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الحرس الوطني بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي عن طريق العينة والتي تكونت من (٧٠٦) طلاب وطالبات بالصف السادس بمدارس الحرس الوطني على مستوى المملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج ومنها: وجود تأثير لمستوى تعليم الوالدين على أساليب التنشئة السوية وغير السوية، وأن الفروق الدالة إحصائياً في استخدام أساليب التنشئة السوية كانت لصالح الذين يحملون مؤهلاً علمياً عالياً، وكذلك وجود تأثير لحجم الدخل الشهري للأسرة على أساليب التنشئة الأسرية السوية وغير السوية وأن الفروق الدالة إحصائياً كانت لصالح الأطفال الذين ينتمون لأسر مرتفعة الدخل في استخدام أساليب التنشئة السوية.

• ثالثاً: الدراسات المتعلقة الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية:

أجرت نور إلهي (٢٠٠٩) دراسة بعنوان "علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتى التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة"، هدفت إلى التعرف على درجة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الاجتماعية، وكذلك إلى التعرف على درجة الفروق بين الذكاء الوجداني وأبعاده (الدرجة الكلية) تبعاً (لمرحلة التعليم، الحالة الاجتماعية، التخصص، التحصيل، نوع الإقامة) وقد تكونت العينة من ٤٠٠ طالبة ٢٠٠ طالبة من طالبات المرحلة الثانوية ممن تتراوح أعمارهن بين ١٦ - ١٧ و ٢٠٠ طالبة من طالبات الإعداد التربوي بجامعة أم القرى ممن تتراوح أعمارهن بين ٢٢ - ٢٣ عاماً .

وقد كانت نتيجة الدراسة تؤكد على وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الاجتماعية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بين الطالبات التعليم (الثانوي . الجامعي)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد الذكاء الوجداني (التوكيدية . اعتبار الذات . الاستقلال . التفهم . المسؤولية الاجتماعية) لصالح طالبات الإعداد التربوي، أما بعد (ضبط الاندفاع) فقد كانت الفروق لصالح طالبات الثانوي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متوسط درجات الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بين الطالبات تخصص (علمي . أدبي) بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات الوجدانية . اعتبار الذات . التفهم . العلاقات الشخصية مع الآخرين . المسؤولية الاجتماعية . حل المشكلات . تحمل الضغط . السعادة . التفاؤل) لصالح طالبات التخصص العلمي، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متوسط درجات الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بين الطالبات ذوات (التحصيل المرتفع . التحصيل المنخفض)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (تحقيق الذات) لصالح الطالبات ذوات التحصيل المرتفع .

وأجرت (الدويك ٢٠٠٨) بعنوان دراسة " أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة " هدفت إلى معرفة درجة تعرض الأطفال في البيئة الفلسطينية إلى سوء المعاملة الوالدية والإهمال ، وأثر ذلك على الذكاء العام والاجتماعي والانفعالي لديهم ، وعلى التحصيل الدراسي ، وقد تكونت العينة من ٢٠٠ طفل من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث في مدينة غزة، وتراوح أعمارهم بين ٩ - ١٢ سنة، واشتملت العينة على ١٠٠ تلميذ و ١٠٠ تلميذة بالصفين الخامس والسادس من المرحلة الأساسية ، وقد أكدت نتائج الدراسة علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال، ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال في الذكاء العام والذكاء الانفعالي وفي التحصيل الدراسي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس سوء المعاملة والإهمال .

أما دراسة (بخاري، ٢٠٠٧) بعنوان "الذكاء انفعالي وأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي الوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الطائف" فهذه هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية والكشف عن الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة في ضوء بعض المتغيرات (التخصص الأكاديمي والحالة الاجتماعية والمستوى الدراسي والمستوى التعليمي للوالدين) والكشف عن الفروق في أساليب المعاملة الوالدية بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الانفعالي، وقد تكونت العينة من (٣٨٠) طالبة من طالبات الجامعة تراوحت أعمارهن بين (٢٤.١٨) عاماً واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عثمان ورزق (٢٠٠١) ومقياس أساليب المعاملة الوالدية للنفيعي (١٩٨٨) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين أسلوب (التوجيه والإرشاد) للوالدين وبين الذكاء الانفعالي، بينما لم توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أسلوب (سحب الحب والعقاب البدني) للوالدين وبين الذكاء الانفعالي ، ولم توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط الطالبات في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي وكذلك بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي للوالدين، كما وجدت فروق دالة إحصائية لصالح مرتفعات الذكاء الانفعالي في إدراكهن لأساليب المعاملة الوالدية في بعد (الإرشاد والتوجيه) للوالدين .

كما أجرى بدر في بخاري (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الوالدية الحنونة سواء الأمومة أو الأبوة، كما يدركها الأبناء والذكاء الانفعالي لدى هؤلاء الأبناء ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢٧) طالبا وطالبة بالصف الأول الثانوي العام والفضي، وتراوح أعمارهم ما بين (١٥.٣، ١٤.٦) عاماً ، وطبق على أفراد العينة استبانة الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء واختبار الذكاء الانفعالي الذين أعدهما الباحث، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى : وجود علاقة ارتباطية دالة بين الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء والذكاء الوجداني لديهم. وأجريت دراسة محمود ومطر (٢٠٠٢) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الوجداني ، حيث تم تطبيق مقياس الذكاء

الوجداني ومقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، وذلك على عينة قوامها (١٢٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي (٦٠ ذكرا و٦٠ أنثى) وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية السوية لكل من الأب والأم (الاستقلال والديمقراطية والتقبل) كما يدركها الأبناء وأبعاد الذكاء الوجداني لديهم سواء لعينة الذكور أو عينة الإناث، في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية السالبة لكل من الأب والأم (التسلط والحماية الزائدة) كما يدركها الأبناء وأبعاد الذكاء الوجداني لديهم سواء لعينة الذكور أو عينة الإناث أو كليهما، وأوضحت النتائج أن أساليب المعاملة الوالدية لكل من الأب والأم كما يدركها الأبناء تسهم بنسب مختلفة في التنبؤ بالذكاء الوجداني لديهم وأن أسلوب الاستقلالية والتقبل هما المنبئان الأكثر أهمية في ذلك.

• رابعاً: التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات المتاحة للباحثة والمتعلقة بمتغيرات البحث الحالي يتضح ما يلي: أنه من خلال تتبع الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأبناء أن معظمها أجري على عينات من طلاب الجامعة، ويتضح ذلك من دراسة كل من دراسة القاسم (٢٠١١)، موسى (٢٠٠٥)، راضي (٢٠٠١)، نور الهي (٢٠٠٩)، البليهي (٢٠٠٨)، دراسة (بخاري، ٢٠٠٧)، دراسة حمود (٢٠١٠م) وبراون (Brown، 2003).

بينما أجرت دراسة نجوين وتشيونج (Nguyen & Cheung, 2009)، (الدويك ٢٠٠٨)، أبو ليلة (٢٠٠٢)، مارثا وجورج (Martha & George, 2001)، السبيعي (١٤٢٠)، على أعمار ممتدة من الطفولة إلى المراهقة، في حين أجريت دراسة شان (Chan, 2004)، جوبرج (Joberg, 2001) على الموظفين.

أما من حيث أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدارسات السابقة في المنهج المتبع في الدراسة اشتركت مع معظم الدارسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، باعتباره أنسب المناهج لمثل هذا النمط من الدارسات، تتفق هذه الدراسة مع معظم الدارسات السابقة في عينة الدراسة ألا وهي المرحلة الثانوية، ومن تلك الدارسات دراسة نور الهي (٢٠٠٩) ودراسة البليهي (٢٠٠٨) ودراسة بدر ودراسة محمود ومطر (٢٠٠٢). كما استخدمت الباحثة مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من دراسة (أبو ليلة، ٢٠٠٢) كأداة مختلفة عن تلك التي استخدمت في الدارسات السابقة والتي قد يكون لها نتائج مختلفة. وأظهرت نتائج أغلب الدارسات التي تناولت متغير الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية مثل دراسة نور الهي (٢٠٠٩) ودراسة البليهي (٢٠٠٨) دراسة بخاري (٢٠٠٧) ودراسة بدر ودراسة محمود ومطر (٢٠٠٢) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية. ولقد اهتمت دراسات بالتعرف على المعاملة الوالدية وأساليبها وطرق تعامل الوالدين مع أبنائهم وما هي الأساليب الخاطئة التي تدفع الأبناء للجنوح كدراسة حمود (٢٠١١) وأبو ليلة (٢٠٠٢).

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من الدراسات السابقة في أنها أفادت في إثراء إطارها النظري من حيث التعرف على مفهوم الذكاء الوجداني والمعاملة الوالدية وأساليبها وفي طريقة اختيار منهج الدراسة وتحديد العينة وأداة الدراسة من حيث عباراتها ومجالاتها ومقياس تدرج الإجابات وكيفية التطبيق وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة وكيفية المعالجة الإحصائية وفي تصميم الجداول وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها. كما أن الدراسات السابقة لم تحسم علاقة الذكاء الوجداني بمتغير الجنس، حيث ذكرت دراسة (موسى، ٢٠٠٥) بأنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الجنس بينما توجد فروق في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير العمر، وذكرت دراسة (راضي، ٢٠٠١) وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وأبعاده، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني ومتوسطات درجات الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني في التحصيل. وأشارت دراسة (راضي، ٢٠٠١) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني ومتوسط درجات الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني في التحصيل ودلت دراسة (القاسم، ٢٠١١) على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الدرجة الذكاء الوجداني والسعادة وبعدي الأمل تبعاً لمتغير المستوى الدراسي في حين أشارت دراسة بخاري (٢٠٠٧) ودراسة محمود ومطر (٢٠٠٢) إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني في إدراكهن لأساليب المعاملة الوالدية، ودلت دراسة (بدر) على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وأبعاد الذكاء الوجداني لديهم.

وتعتبر هذه الدراسة على حد علم الباحثة من أوائل الدراسات على المستوى المحلي في محافظة جدة التي تناولت موضوع الذكاء الوجداني وعلاقة بأساليب المعاملة الوالدية لدى طالبات الثانوية في محافظة جدة

• خامساً: فروض الدراسة:

« توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر عينة من طالبات المرحلة الثانوية في منطقة جدة.

« توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين أسلوب (التسامح /التشدد) من أساليب المعاملة الوالدية.

« توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين أسلوب (اتساق/عدم اتساق) من أساليب المعاملة الوالدية.

« توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين أسلوب (اعتدال /التسلط) من أساليب المعاملة الوالدية.

« توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين أسلوب (حماية /إهمال) من أساليب المعاملة الوالدية .

« توجد فروق بين متوسطات درجات الطالبات عينة الدراسة في مقياس أساليب المعاملة الوالدية بأبعاده تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

- « توجد فروق دالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمستوى تعليم الأم.
- « توجد فروق دالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمستوى تعليم الأب.
- « توجد فروق دالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمستوى الاقتصادي للأسرة.

• منهج الدراسة وإجراءاتها :

• أولاً: منهج الدراسة :

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لموضوع الدراسة ، فهو بوصف وتفسير ما هو كائن، ومن أكثر المناهج استخداماً في الدراسات الإنسانية ؛ لكونه يركز على تصنيف المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كما وكيفا، مما يسهل فهم العلاقات بين مكونات الظاهرة المراد دراستها لكونه ارتباطيا، فالهدف معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أم لا ، ومعرفة مقدار هذه العلاقة (سالبة أم موجبة)، والتنبؤ بتأثير متغير على متغير آخر، حيث يرى عبيدات وآخرون نقلا عن المغربي(١٤٢٩) أنه " يعنى بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية".

• ثانياً : عينة الدراسة :

طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠٠) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من طالبات الصفوف الأول والثاني والثالث بالمرحلة الثانوية (٥٠) طالبة من كل مدرسة بمعدل أربع مدارس تشمل المدارس التابعة لوسط وشمال وشرق وجنوب جدة، وتم ذلك في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م).

يوضح الجدول (١) عدد أفراد العينة من طالبات المرحلة الثانوية بجدة مقسمين إلى أربع مدارس.

عدد الطالبات	المدرسة
50 طالبة	مدرسة السابعة والعشرين
50 طالبة	مدرسة الخامسة والستون
50 طالبة	مدرسة الثالثة عشرة
50 طالبة	مدرسة الحادية والربعين
200 طالبة	المجموع الكلي

الجدول (٢) خصائص أفراد عينة الدراسة (ن = ٢٠٠)

المتغير	التكرار	النسبة
الفصل الدراسي	أول ثانوي	٢٩%
	ثاني ثانوي	٣٧%
	ثالث ثانوي	٣٤%
مستوى تعليم الأم	إعدادي قافل	٥,٥%
	ثانوي	٢٩%
	جامعي وأكثر	٦٥,٥%
مستوى تعليم الأب	إعدادي قافل	١٠%
	ثانوي	٣٥,٥%
	جامعي وأكثر	٥٤,٥%
دخل الأسرة	متوسط	٦٩,٥%
	عالي	٣٠,٥%

• ثالثاً: أداة الدراسة :

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- ◀ مقياس الذكاء الوجداني من إعداد فاتن فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٥)
- ◀ مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد بشرى عبد الهادي أبو ليلة (٢٠٠٢)

• مقياس الذكاء الوجداني: إعداد فاتن فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٥)

• وصف المقياس:

أعد المقياس فاتن فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٥) لقياس الذكاء الوجداني من خلال مكوناته وهي: (التعرف على الانفعالات وتوظيف الانفعالات وفهم الانفعالات وإدارة الانفعالات)، ويتكون المقياس في صورة المبدئية من (٥٧) عبارة موزعة البنود حسب الأبعاد الأربعة بحيث يندرج تحت كل بعد (١٤) بنوداً فيمعدا البعد الرابع فيندرج تحته (١٥) بنوداً . وبعد بناء المقياس بصورته الأولية تم تحكيمه من قبل (١٠) من المختصين في علم النفس في جامعة الملك سعود في ضوء تعريف (ماير وسلوي) للذكاء الوجداني بأنه : القدرة على إدراك الانفعالات بدقة ، وتقييمها ، والتعبير عنها ، والقدرة على توليد الانفعالات ، أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير ، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية ، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي . وبعد إجراء التعديلات على المقياس وفقاً لآراء المحكمين ، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الثالث ثانوي ، بهدف التحقق من ثباته وصدقه، وتم حذف (١٢) عبارة وهي العبارات التي لم تتشبع في التحليل العاملي والبنود التي كانت غير دالة في الاتساق الداخلي وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٥) عبارة ، يتم تقديرها وفق مقياس متدرج يمثل خمس مستويات من نوع ليكرت وتم تحديد طريقة تقدير الدرجات عليه، بحيث تعطى الاستجابة أبدا =درجة واحدة ، نادراً = درجتين ، أحياناً = ثلاث درجات ، غالباً = أربع درجات، دائماً = خمس درجات ، هذا بالنسبة للعبارات الإيجابية أما بالنسبة للعبارات العكسية فإن طريقة التصحيح تصبح معكوسة حيث تكون أبدا =خمس درجات، نادراً=أربع درجات، أحياناً = ثلاث درجات، غالباً =درجتين، دائماً= درجة واحدة.

• صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس في كلية التربية بجامعة سعود لإعطاء قيمة لكل عبارة في مقياس متدرج من خمس درجات ، واعتبرت العبارات التي متوسط قيمتها (٨) فأكثر صادقة للصورة النهائية للمقياس ، أما العبارات التي حصلت على أقل من (٨) فاعتبرت غير صادقة ، وحذفت من المقياس وأظهرت النتائج مقدرة وكفاءة المقياس في قياس الذكاء الوجداني.

• صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم استخراج صدق الاتساق الداخلي للصورة الأولية من المقياس بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وجاء ارتباط بعض البنود بالدرجة الكلية دالاً عند مستوى ٠,٠١ وبعضها عند مستوى ٠,٠٥

بينما كانت ارتباطات بعض البنود غير دالة وهذه البنود هي: (١ - ٢ - ١٣ - ٢٥ - ٣٥ - ٤٠ - ٤٧ - ٤٩ - ٥٥ - ٥٦). بناءً على ذلك تم حذف هذه العبارات من الصورة الأولية للمقياس. كما تم حذف العبارتين (١٢ - ٢٣) بعد التحقق من الصدق العاملي للمقياس.

• ثبات المقياس:

« الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني بصورته النهائية، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٩) ويعد معامل ثبات مرتفعاً.

« الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بواسطة معامل جتمان وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٣٧) وقد تم تصحيح معامل الثبات بواسطة معادلة سبيرمان براون لتصحيح الطول وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٣٨) وهو معامل ثبات مرتفع.

• تصحيح المقياس:

تم تحديد طريقة تقدير الدرجات على المقياس بحيث تعطى الاستجابة أبداً "درجة واحدة" ونادراً "درجتان" وأحياناً ثلاث درجات" وغالباً "أربع درجات" ودائماً "خمس درجات". هذا بالنسبة للعبارات الإيجابية.

أما بالنسبة للعبارات العكسية فإن طريقة التصحيح تصبح معكوسة حيث تكون أبداً "خمس درجات" ونادراً "أربع درجات" وأحياناً "ثلاث درجات" وغالباً "درجتين ودائماً "درجة واحدة".

العبارات العكسية في الصورة النهائية هي العبارات ذات الأرقام: ١ - ٢ - ٦ - ٧ - ٨ - ١٢ - ١٤ - ١٥ - ١٧ - ٢٣ - ٢٥ - ٢٦ - ٢٧ - ٢٨ - ٣٠ - ٣١ - ٣٤ - ٣٥ - ٣٦ - ٣٩ - ٤٣ - ٤٤ وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (٤٥ - ٢٢٥) وتشير الدرجة المرتفعة إلى وجود درجة عالية من الذكاء الوجداني لدى المستجيب على المقياس.

• التحقق من الشروط السيكمترية في الدراسة الحالية:

للاطمئنان على مدى صلاحية المقياس للتطبيق في هذه الدراسة، والتأكد من خصائصه السيكمترية، ومعرفة مدى ملاءمة العبارات للمفحوصات، ومدى قدرتهن على الإجابة عليها بدون صعوبة، قامت الباحثة بتجربة استطلاعية لتطبيقه على عينة مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية حيث قامت الباحثة بزيارة مدرستين واختيار الطالبات بشكل عشوائي، وبعد توزيع أدوات البحث على المفحوصات، وإعطاء التعليمات اللازمة طلبت الباحثة البدء في الإجابة عن بنود هذه الأدوات، وأبدت استعدادها للرد على استفسارات الطالبات بخصوص البنود، وقد تبين للباحثة أن جميع بنود مقياس الذكاء الوجداني واضحة للطالبات؛ لأن الغالبية العظمى منهن فهمن المعنى، وهذا الأمر يتعلق بفهم بعض المصطلحات باللغة العربية، أما بالنسبة لوقت تطبيق المقياس فقد قامت الباحثة بتعيير الوقت الذي احتاجته الطالبات للإجابة عن البنود فقد تبين أن المدة الزمنية اللازمة للإجابة عن بنود مقياس ٤٠ دقيقة، وقد تم حساب الصدق والثبات للمقياسين وعولجت معالجة إحصائية على النحو التالي :

• صدق المقياس في الدراسة الحالية:

• مقياس الذكاء الوجداني إعداد فائق فاروق عبدالفتاح (٢٠٠٩)

تم حساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٣١	١٣	٠,٤٧	٢٥	٠,٤١	٣٧	٠,٤٤
٢	٠,٦٠	١٤	٠,٤٨	٢٦	٠,٥٦	٣٨	٠,٤٢
٣	٠,٥٠	١٥	٠,٥٤	٢٧	٠,٥٣	٣٩	٠,٤٨
٤	٠,٤١	١٦	٠,٥١	٢٨	٠,٦١	٤٠	٠,٣٨
٥	٠,٤٢	١٧	٠,٦٢	٢٩	٠,٤١	٤١	٠,٦٠
٦	٠,٣٨	١٨	٠,٥٢	٣٠	٠,٤١	٤٢	٠,٣٦
٧	٠,٤٦	١٩	٠,٥٥	٣١	٠,٦٠	٤٣	٠,٤٩
٨	٠,٤٠	٢٠	٠,٤١	٣٢	٠,٤٢	٤٤	٠,٥٠
٩	٠,٥٢	٢١	٠,٥١	٣٣	٠,٦٢	٤٥	٠,٥٣
١٠	٠,٤٤	٢٢	٠,٤٩	٣٤	٠,٥٢		
١١	٠,٦٠	٢٣	٠,٥٠	٣٥	٠,٤٥		
١٢	٠,٣٢	٢٤	٠,٤٠	٣٦	٠,٤٢		

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتبين من الجدول (١) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم موجبة مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق الداخلي للمقياس.

• ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٩٢) وهو يعد معامل ثبات مرتفع، كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بين العبارات الفردية والزوجية بواسطة معامل جتمان وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٤)، كما تم تصحيح معامل الثبات بواسطة معادلة سبيرمان براون لتصحيح الطول، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٤) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

• مقياس أساليب المعاملة الوالدية: إعداد بشري عبد الهادي أبو ليلة (٢٠٠٢)

أساليب المعاملة الوالدية : هي طريقة التربية كما يدركها الأبناء ، والتي يستخدمها الوالدان مع الأبناء بقصد تشكيل وتعديل سلوكهم أو تنمية هذا السلوك بما يتماشى مع معايير الكبار أو مستوياتهم ، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٧٧) عبارة موزعة على أربعة مقاييس فرعية، كل منها يمثل أسلوباً من أنماط التفاعل داخل الأسرة وهو عبارة عن سمة في شكل متصل ، تشير إلى خاصية لدى الوالدين يدركها الأبناء في أساليب تفاعل الوالدين معهم وهي : أسلوب (التسامح/ التشدد)، أسلوب (اتساق / عدم اتساق) ، أسلوب (اعتدال / تسلط)، أسلوب (حماية / إهمال) ، ويتم استخدام المقياس المتدرج من خمس درجات وهو دائماً، كثيراً، أحياناً، قليلاً، نادراً . وتعطى لكل عبارة من

عبارات كل أسلوب درجة معينة على اعتبار أن الدرجة المرتفعة على المقاييس الفرعية تدل على اتجاه من (٥ - ١) أساليب المعاملة الوالدية للأبناء ناحية التشدد أو عدم الاتساق أو التسلط أو الإهمال، بينما تدل الدرجة المنخفضة على نفس المقياس على اتجاه أساليب المعاملة الوالدية للأبناء ناحية التسامح أو الاتساق أو الاعتدال أو الحماية.

وفيما يلي تعريف لهذه المقاييس الفرعية الأربعة: -

« أسلوب التسامح / التشدد: وفيه يميل الوالدان على طرف التسامح إلى تحمل السلوكيات الصادرة عن الأبناء والتي تستحق التغيير باستخدام أنواع خفيفة من الضغط من قبل الوالدين كي يساير الأبناء مستوياتهما في هذا السلوك، أما الوالدان اللذان يقعان على طرف التشدد فيميلان إلى قمع أشكال هذا السلوك من الأبناء وعدم تقبله مع الإصرار المستمر على أن يؤدي الأبناء صورا من السلوك أكثر نضجا.

« أسلوب الاتساق / عدم الاتساق: وفيه يميل الوالدان على طرف الاتساق إلى استخدام أساليب يكاد يكون الاتفاق عليها فيما بينهما تاما، وتكاد تكون هذه الأساليب واحدة من قبل كل منهما في المواقف المتشابهة مع اختلاف أوقاتها وهذا يشير إلى وجود درجة عالية من الاستقرار في المعاملة من قبل الوالدين مع الأبناء أي وجود طريقة و أسلوب واضح للتفاعل بينهما، لدرجة أن الأبناء يمكنهم توقع نتائج تصرفاتهم من قبل الوالدين، أما الوالدان اللذان يقعان على طرف عدم الاتساق فلا يوجد بينهما اتفاق حول أساليب التفاعل مع الأبناء، كما أن الأساليب المستخدمة من قبل أي من الوالدين ليست واحدة في المواقف المتشابهة مع اختلاف أوقات حدوثها، ويشير إلى درجة عالية من عدم الاستقرار في المعاملة من قبل الوالدين، لدرجة أن الأبناء لا يمكنهم توقع نتائج تصرفاتهم لعدم وجود طريقة و أسلوب واضح للتفاعل مع الوالدين.

« أسلوب الاعتدال / التسلط: وفيه يميل الوالدان على طرف الاعتدال إلى استخدام أساليب سوية من وجهة نظر الحقائق التربوية والنفسية - في المواقف التفاعلية مع الأبناء، ويتضمن هذا أيضا عدم ممارسة الاتجاهات غير السوية، أما الوالدان اللذان يقيمان على طرف التسلط فيميلان إلى فرض آرائهما على الأبناء، والوقوف أمام رغباتهم التلقائية، وقد يستخدمان في سبيل ذلك الأساليب غير السوية من وجهة نظر الحقائق التربوية والنفسية.

« أسلوب الحماية / الإهمال: فيه يميل الوالدان على طرف الحماية إلى القيام نيابة عن الأبناء بالواجبات أو المسؤوليات التي يمكن أن يقوموا بها، والتي يجب تدريبهم عليها إذا كان لهم أن يكونوا شخصية خاصة بهم، أي أن أسلوب التربية الذي يتصف بالحماية لا يتيح للأبناء الفرصة للتصرف في كثير من الأمور الخاصة بهم، وبذلك فهم لا يتعرضون لأساليب التشجيع أو المحاسبة أو التوجيه، أما الوالدان اللذان يقعان على طرف الإهمال فيميلان إلى ترك الأبناء دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو استحسان له وكذلك دون محاسبة على السلوك غير المرغوب فيه، وترك الطفل دون توجيه إلى ما يجب أن يفعله أو يقوم به أو إلى ما ينبغي أن يتجنبه.

الجدول (٤): يبين توزيع عبارات مقياس أساليب المعاملة الوالدية على المقاييس الفرعية		
أساليب المعاملة الوالدية	أرقام العبارات	عدد العبارات
تسامح / تشدد	١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩-٣٣-٣٧-٤١-٤٥-٤٩-٥٣-٥٧-٦١	١٧
اتساق / عدم اتساق	٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤-٣٨-٤٢-٤٦-٥٠-٥٤-٥٨-٦٢	١٦
اعتدال / تسلط	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥-٣٩-٤٣-٤٧-٥١-٥٥-٥٩-٦٣-٦٧-٧١-٧٥-٧٩	٢٤
حماية / إهمال	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦-٤٠-٤٤-٤٨-٥٢-٥٦-٦٠-٦٤-٦٨-٧٢-٧٦-٨٠-٨٤-٨٨-٩٢-٩٦-١٠٠	٢٠

• صدق المقياس:

◀ صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وعددهم (٩) من أساتذة علم النفس بشرط الحصول على درجة الدكتوراه على الأقل. وقد قبل الباحث درجة اتفاق بين المحكمين بنسبة لا تقل عن ٥٥,٥ ٪ وذلك لانتماء كل مفردة للبعد الذي تقيسه.

◀ صدق الإتساق الداخلي: طبق المقياس على عينة من (٦٧٨) طالباً منهم (١٤٥) تلميذاً في المرحلة الإعدادية، (٢٧٧) طالباً بالمرحلة الثانوية، و (٢٥٦) طالباً جامعياً. وتم حساب معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد من أساليب المعاملة الوالدية ودرجة البعد نفسه، وقد اتضح أن جميع عبارات مقياس أساليب المعاملة الوالدية صادقة داخل كل مقياس فرعي (بعد) عند مستوى (٠,٠١).

• ثبات المقياس:

واستخدمت طريقة إعادة التطبيق لحساب معامل ثبات المقياس، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين أسبوعين. وأشارت النتائج إلى أن المقاييس الفرعية للأداة تتمتع بمعاملات ثبات ذات دلالة إحصائية، عند مستوى (٠,٠١)، وقد كانت قيمتها كما يلي للعينة الكلية: التسامح / التشدد (٠,٧٩) الاتساق / عدم الاتساق (٠,٧٨)، الاعتدال / التسلط (٠,٧٦)، والحماية / الإهمال (٠,٧٩).

• تصحيح المقياس:

تم استخدام المقياس المتدرج من خمس درجات وهو دائماً، كثيراً، أحياناً، قليلاً، نادراً. وتعطى لكل عبارة من عبارات كل أسلوب درجة معينة على اعتبار أن الدرجة المرتفعة على المقاييس الفرعية تدل على اتجاه من (٥ - ١) أساليب المعاملة الوالدية للأبناء ناحية التشدد أو عدم الاتساق أو التسلط أو الإهمال، بينما تدل الدرجة المنخفضة على نفس المقياس على اتجاه أساليب المعاملة الوالدية للأبناء ناحية التسامح أو الاتساق أو الاعتدال أو الحماية.

• التحقق من الشروط السيكمترية في الدراسة الحالية:

للاطمئنان على مدى صلاحية المقياس للتطبيق في هذه الدراسة والتأكد من خصائصه السيكمترية، ومعرفة مدى ملائمة العبارات للمفحوصات، ومدى قدرتهن على الإجابة عليها بدون صعوبة، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية طبقت على عينة مكونة من (٥٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية حيث قامت

الباحثة بزيارة مدرستين واختيار الطالبات بشكل عشوائي وبعد توزيع أدوات البحث على المفحوصات، وإعطاء التعليمات اللازمة طلبت الباحثة البدء في الإجابة عن بنود هذه الأدوات، وأيدت استعدادها للإجابة على استفسارات الطالبات بخصوص البنود، وقد تبين للباحثة أن جميع بنود مقياس أساليب المعاملة الوالدية واضحة للطالبات لأن الغالبية العظمى من المفحوصات فهموا المعنى وهذا الأمر يتعلق بفهم بعض المصطلحات باللغة العربية، أما بالنسبة لوقت تطبيق المقياس فقد قامت الباحثة بتعيير الوقت الذي احتاجته الطالبات للإجابة عن البنود فقد تبين أن المدة الزمنية اللازمة للإجابة عن بنود مقياس أساليب المعاملة الوالدية ٤٠ دقيقة، وقد تم حساب الصدق والثبات للمقياس على النحو التالي :

• صدق المقياس في الدراسة الحالية :

قامت الباحثة باختبار صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد من أساليب المعاملة الوالدية ودرجة البعد نفسه، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (٥) : معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من مقياس أساليب المعاملة الوالدية

البعد الأول التسامح / التشدد		البعد الثاني الاتساق / عدم الاتساق		البعد الثالث الاعتدال / عدم الاعتدال		البعد الرابع الحماية / الإهمال	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٤٣	٢	**٠,٦٤	٣	**٠,٣٢	٤	*٠,٣٥
٥	**٠,٦٤	٦	**٠,٤٣	٧	**٠,٤٤	٨	**٠,٤٩
٩	*٠,٣٠	١٠	**٠,٥٣	١١	**٠,٥٠	١٢	**٠,٦١
١٣	**٠,٤٠	١٤	*٠,٢٩	١٥	**٠,٥٣	١٦	*٠,٣١
١٧	**٠,٦٠	١٨	**٠,٤٦	١٩	**٠,٦٤	٢٠	**٠,٤٨
٢١	*٠,٣٥	٢٢	**٠,٤٩	٢٣	**٠,٥٥	٢٤	**٠,٥٦
٢٥	**٠,٥٨	٢٦	*٠,٢٨	٢٧	**٠,٥٥	٢٨	**٠,٦٤
٢٩	**٠,٦١	٣٠	**٠,٧٩	٣١	*٠,٤١	٣٢	*٠,٣٦
٣٣	**٠,٥٨	٣٤	**٠,٥٧	٣٥	*٠,٣١	٣٦	**٠,٤٧
٣٧	**٠,٥٧	٣٨	**٠,٥٥	٣٩	**٠,٧٠	٤٠	**٠,٧٥
٤١	**٠,٧٢	٤٢	**٠,٦٠	٤٣	**٠,٥٧	٤٤	**٠,٥٧
٤٥	**٠,٥٦	٤٦	**٠,٥٤	٤٧	**٠,٦٠	٤٨	**٠,٦٦
٤٩	**٠,٤٢	٥٠	**٠,٦٣	٥١	**٠,٥٢	٥٢	*٠,٣٠
٥٣	**٠,٦٠	٥٤	**٠,٥٨	٥٥	**٠,٦٨	٥٦	**٠,٥٧
٥٧	**٠,٥١	٥٨	**٠,٥٨	٥٩	**٠,٤٦	٦٠	**٠,٥٤
٦١	**٠,٧٠	٦٢	**٠,٦٤	٦٣	**٠,٥٨	٦٤	**٠,٥٠
٦٥	*٠,٢٩			٦٦	**٠,٤٢	٦٩	*٠,٣٦
				٦٧	**٠,٦٧	٧٢	*٠,٣٨
				٦٨	**٠,٦٥	٧٥	**٠,٥٧
				٧٠	**٠,٦٠	٧٧	**٠,٥٥
				٧١	**٠,٦١		
				٧٣	**٠,٦٩		
				٧٤	**٠,٦٨		
				٧٦	*٠,٣٥		

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتبين من الجدول (٣) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات

الارتباط قيم موجبة مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

• ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات للمقياس بالدراسة الحالية بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالبة من من طالبات المرحلة الثانوية حيث تم حساب معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويوضح جدول (٤) نتائجها:

جدول (٦) : معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية

البعد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
أسلوب التسامح / التشدد	١٧	٠,٨٣	٠,٨٠
أسلوب الاتساق / عدم الاتساق	١٦	٠,٨٤	٠,٨٧
أسلوب الاعتدال / التسلط	٢٤	٠,٩٠	٠,٨٥
أسلوب الحماية / الإهمال	٢٠	٠,٨٤	٠,٧٦

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل الثبات لأبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية في الدراسة الحالية جاءت كالتالي:

- ◀ أسلوب التسامح / التشدد (٠,٨٣) أسلوب الاتساق / عدم الاتساق (٠,٨٤)
- ◀ أسلوب الاعتدال / التسلط (٠,٩٠) أسلوب الحماية / الإهمال (٠,٨٤)

أما بطريقة التجزئة النصفية وتصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون فجاءت معاملات الثبات للأبعاد كالتالي:

- ◀ أسلوب التسامح / التشدد (٠,٨٠) أسلوب الاتساق / عدم الاتساق (٠,٨٧)
- ◀ أسلوب الاعتدال / التسلط (٠,٨٥) أسلوب الحماية / الإهمال (٠,٧٦)

مما يدل على ثبات المقياس، وصلاحيته للتطبيق

• رابعا: إجراءات الدراسة:

- ◀ الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة (الذكاء الوجداني وعلاقة بأساليب المعاملة الوالدية)
- ◀ اختيار المقاييس المناسبة لمتغيرات الدراسة الحالية (مقياس الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية).
- ◀ تم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة بالطرق الإحصائية المناسبة كما تم توصيفها.

تم اختيار عينة الدراسة الممثلة لمجتمع الدراسة بطريقة عشوائية كما تم توصيفها في عينة الدراسة وذلك من خلال شهر فبراير (شباط) من العام ٢٠١٤ م.

تم كتابة خطاب موجة لإدارة التربية والتعليم في محافظة جدة لأنها الجهة المسؤولة عن طالبات المرحلة الثانوية وتوقيعه من قبل رئيسة القسم ومنسقة البرنامج للدراسات العليا وذلك للسماح للباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة.

تم تطبيق أداة الدراسة (مقياس الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية) على عينة الدراسة والتي بلغت (٢٠٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، مع استبعاد المقاييس التي لم تُستكمل بياناتها، وتم شرح

- التعليمات للطالبات ، وإخبارهن بإمكانية إمدادهن بالنتائج لتحفيزهن على الإجابة بطريقة صادقة .
- « تم تصحيح المقاييس واستبعاد غير الكامل منها وحصر عددها .
- « تم معالجة البيانات إحصائياً بواسطة برنامج SPSS للإجابة على فروض الدراسة.
- « تفسير النتائج التي سوف تحصل عليها الباحثة من خلال التأكد من فروض الدراسة.
- « تقديم توصيات ومقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

• خامساً : الأساليب الإحصائية

- لاستخلاص نتائج الدراسة وتحقيق أهدافها والتحقق من فروضها استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وباستخدام المعالجات الإحصائية التالية:
- « المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لفحص جميع فرضيات الدراسة وللتعرف على المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على كلاً من المقياسين ومقدار تشتت الدرجات عن متوسطاتها
- « معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين متغيرات الدراسة (الذكاء الوجداني وأبعاد أساليب المعاملة الوالدية) من خلال اختبار الفروض الأول والثاني والثالث والرابع والخامس.
- « اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية والتي ترجع إلى كل من متغير الصف الدراسي ومستوى التعليم لكل من الأب والأم.
- « اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأساليب المعاملة الوالدية والتي ترجع إلى المستوى الاقتصادي للأسرة.

• نتائج الدراسة وتفسيرها :

• أولاً : نتائج الدراسة :

- **التحقق من الفرض الأول والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر عينة من طالبات المرحلة الثانوية في منطقة جدة".**

وللتحقق من الفرض الرئيس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية على مقياسي الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية، ويوضح نتائجها الجدول (٧): ويتبين من الجدول ما يلي: أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي لمقياس الذكاء الوجداني والمجموع الكلي لمقياس أساليب المعاملة الوالدية بلغت (- ٠,٢٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذه القيمة تمثل وجود ارتباط عكسي متوسط القيمة بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية.

كما جاءت قيم معاملات ارتباط في جميع أبعاد أساليب المعاملة الوالدية والمجموع الكلي للذكاء الوجداني بقيم متوسطة القيمة وعكسية حيث تراوحت بين: (٢٤ - ، ٣١ -) جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أي أنه

توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وأبعاد أساليب المعاملة الوالدية (أسلوب التسامح / التشدد، أسلوب الاتساق / عدم الاتساق، أسلوب الحماية / الإهمال) لدى طالبات المرحلة الثانوية في حين أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين المجموع الكلي للذكاء الوجداني وبين أسلوب (الاعتدال / التسلط) من أساليب المعاملة الوالدية .

جدول (٧) : معام ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية (ن = ٢٠٠)

أبعاد أساليب المعاملة الوالدية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معام ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
أسلوب التسامح / التشدد	٥٨،٤٤	١٠،٥٩	-٢٤،	دال عند ٠،١٠
أسلوب الاتساق / عدم الاتساق	٢٦،٤٣	٨١،١٢	-٣١،	دال عند ٠،١٠
أسلوب الاعتدال / التسلط	٥٥،٧١	١٦،١٦	-٧،	غير دالة
أسلوب الحماية / الإهمال	٦٧،٤٥	١٩،١٣	-٣١،	دال عند ٠،١٠
المجموع الكلي (أساليب المعاملة الوالدية)	٥٠،٢٠٤	٤٦،٢٣	-٢٥،	دال عند ٠،١٠

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطالبات التي يتبع معهم أساليب خاطئة في المعاملة تتسم بالتشدد وعدم الاتساق إضافة إلى الإهمال من قبل الوالدين على حد سواء من شأنه أن يعزز لديهم الإحساس بالعجز وفقدان الثقة بالآخرين ، ولاشك أن التعاطف وإدارة العلاقات الاجتماعية من مكونات الذكاء الوجداني التي أشار إليها ماير وسالوفي (١٩٩٧) حيث يرى كثير من العلماء أمثال أبو الحطب وزهران وجود ارتباط قوي بين أسلوب تنشئة الطفل ومستوى الذكاء الوجداني كما أبدت ذلك كل من دراسة نور الهادي (٢٠٠٩) التي تؤكد على وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الاجتماعية واتفقت مع دراسة دويك (٢٠٠٨) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال في الذكاء الانفعالي وكذلك اتفقت مع دراسة بخاري (٢٠٠٧) وهو وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين أسلوب (التوجيه والإرشاد) للوالدين وبين الذكاء الانفعالي ، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أسلوب (سحب الحب والعقاب البدني) للوالدين وبين الذكاء الوجداني ، وكذلك اتفقت مع دراسة بدر والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة بين الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء والذكاء الوجداني لديهم أيضاً اتفقت مع دراسة محمود ومطر (٢٠٠٢) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية السوية لكل من الأب والأم (الاستقلال والديمقراطية والتقبل) كما يدركها الأبناء وأبعاد الذكاء الوجداني لديهم سواء لعينة الذكور أو عينة الإناث ، في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية السالبة لكل من الأب والأم (التسلط والحماية الزائدة) كما يدركها الأبناء وأبعاد الذكاء الوجداني لديهم سواء لعينة الذكور أو عينة الإناث أو كلاهما ، وهذا ما أكدت عليه نظرية روجرز وهي أن أهمية ما يمارسه الآباء من أساليب واتجاهات في تنشئة الأبناء وأثرها في تكوين ذاته إما بصورة موجبة أو سالبة حيث أن الذات تتكون من خلال التفاعل المستمر بينه وبين بيئته ، وقد أوضح روجرز أن الذات هي محصلة لخبرات الفرد من وجهة نظره ومن وجهة نظر الأسرة . فالنقويم الموجب ضروري للأبناء لأنه في حاجة إليه حتى ولو

وجدت بعض الجوانب غير المقبولة في سلوكه لأن ذلك يدفع الابن إلى تحقيق ذاته ويولد لديه رغبة في تحسين سلوكه (الدويك، ٢٠٠٨)

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أن لأساليب المعاملة الوالدية أهمية في تكوين شخصية الأبناء وتوافقهم النفسي والاجتماعي وفي الواقع أن أساليب المعاملة الوالدية التي يمارسها بعض الآباء والأمهات في معاملة الأبناء ماهي إلا انعكاس لما تعرضوا له من معاملة خلال سنوات تنشئتهم؛ فهناك بعض الآباء يعاملون أبنائهم كما كانوا يعاملون في طفولتهم، فإذا كانت تتسم بالمحبة والتفاهم أو القسوة والحزم نجدهم يتبعون نفس الأسلوب، وإذا كانت هذه الأساليب المتبعة من قبل الوالدين تثير مشاعر الخوف وعدم الشعور بالأمن يترتب عليها تباعد بينهم وبين وأبنائهم وفقد لروح الألفة والصداقة ويشعرون بالكرهية والاضطراب النفسي والاجتماعي، أما إذا كانت هذه الأساليب المتبعة مصحوبة بالمحبة وتفاهم لحاجاتهم ورغباتهم ومطالبهم أدت إلى خلق نوع من الألفة بين الوالدين والأبناء و تنشئة أبناء يتمتعون بالصحة النفسية (البليهي، ٢٠٠٨). وبناء على ما تقدم يمكن قبول الفرضية السابقة والتي تنص على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر عينة من طالبات المرحلة الثانوية في منطقة جدة".

• الفرض الثاني: وينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وأسلوب (التسامح والتشدد) من أساليب المعاملة الوالدية"

وللتحقق من الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية على مقياسي الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (٨) مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية (ن = ٢٠٠)

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني أبعاد أساليب المعاملة الوالدية	التعرف على الانفعالات	توظيف الانفعالات	فهم الانفعالات	إدارة الانفعالات	المجموع الكلي الذكاء الوجداني
أسلوب التسامح / التشدد	٠.٢٩- **	٠.٠٧-	٠.٢٠- **	٠.٢٠- **	٠.٢٤- **
أسلوب الاتساق / عدم الاتساق	٠.٢٧- **	٠.١٢-	٠.٢٦- **	٠.٣١- **	٠.٣١- **
أسلوب الاعتدال / التسلط	٠.١٤- *	٠.٠٧	٠.١١-	٠.٠٦-	٠.٠٧- **
أسلوب الحماية / الإهمال	٠.٣٣- **	٠.١١-	٠.٢٥- **	٠.٢٨- **	٠.٣١- **
المجموع الكلي (أساليب المعاملة الوالدية)	٠.٢٨- **	٠.٠٥-	٠.٢٣- **	٠.٢٣- **	٠.٢٥- **

* دال إحصائياً عند (٠,٠٥) ** دال إحصائياً عند (٠,٠١)

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي لمقياس الذكاء الوجداني وبعد (أسلوب التسامح / التشدد) من مقياس أساليب المعاملة الوالدية بلغت (- ٠,٢٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذه القيمة تمثل وجود ارتباط عكسي متوسط القيمة بين الذكاء الوجداني وأسلوب التسامح / التشدد من أساليب المعاملة الوالدية أي أنه توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وأسلوب التسامح والتشدد وهي علاقة عكسية بمعنى أنه كلما قل الذكاء الوجداني زاد أسلوب التسامح / التشدد مع الأبناء.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطالبات ذوات الذكاء المنخفض هن اللاتي يُستخدم معهن أسلوب التسامح والتشدد من قبل الوالدين بمعنى أن تدخل الأهل في اختيار الأصدقاء والإصرار على الطاعة الكاملة وعدم نكران جميل والديهما، واستخدام العقاب البدني وتقييد حريتهن ورفضهن معظم طلباتهن، وعدم تشجيع السلوك الإيجابي لديهن، وعدم معاملة الابنة كصديقة، والمطالبة بصور من السلوكيات الأكثر نضجا، أما التسامح فيتمثل في عدم وجود الصور السابقة للمعاملة المتشددة

ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بخاري (٢٠٠٧) في "وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أسلوب (التوجيه والإرشاد) للوالدين وبين الذكاء الانفعالي، كما اتفقت مع دراسة محمود ومطر (٢٠٠٢) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية السوية لكل من الأب والأم (الاستقلال والديمقراطية والتقبل) كما يدركها الأبناء وأبعاد الذكاء الوجداني لديهم سواء لعينة الذكور أو عينة الإناث ، في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية السالبة لكل من الأب والأم (السلط والحماية الزائدة) كما يدركها الأبناء وأبعاد الذكاء الوجداني.

إن أسلوب التنشئة الوالدية المتقبل والمتسامح يُكسب الأبناء مهارات ذكاء انفعالي عالي وفاعلية اجتماعية عالية، وصحة نفسية عالية، بينما الأسلوب الرفض المتسلط يكسب الأبناء مهارات ذكاء انفعالي منخفض وفاعلية اجتماعية منخفضة، كما أن الأعراض الاكتئابية تكون بدرجة أعلى لديهم وذلك نتيجة لأسلوب التنشئة الوالدية الرفض الذي يؤدي إلى حساسية انفعالية ومهارات اجتماعية غير مقبولة قد تؤثر في سلوك الابن لاحقاً أثناء تفاعله مع مختلف فئات المجتمع الذي يعيش فيه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نجوين وتشيونج (Nguyen & Cheung, 2009) حيث توصلت الدراسة إلى أن معظم الآباء الذين يستخدمون النمط التسلطي في المعاملة يكون قائماً على العقاب بشكل أساسي، وكذلك توصلت إلى أن معاملة الأمهات ارتبطت بتدعيم بعض النواحي الشخصية الإيجابية كاحترام الذات والاكتئاب مقارنة بمعاملة الآباء لأبنائهم .

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى إن أسلوب المعاملة المتسامح بما يتضمنه من عدم ممارسة الأسلوب التسلطي واستخدام أساليب سوية في المواقف التفاعلية مع الأبناء يرتبط إيجابياً بارتفاع مستوى الذكاء الوجداني. فالوالدان اللذان يعاملان أبنائهما بديمقراطية ويتبادلان معهم الرأي والمشورة ويشاركانهم في اتخاذ القرار ويشجعانهم على لغة الحوار دون التحكم في الآخرين ودون ممارسة ذلك عليهم أنفسهم (بالقوة) ، ويعلمون أبنائهم كيف يكون التعامل في العلاقات مع الآخرين والتحكم في الانفعالات وإدارتها يصبح هؤلاء الأبناء أذكاء وجدائياً حسب تعريف ماير وسالوفي للذكاء الوجداني أنه الأفضل في التعرف على الانفعالات سواء كانت انفعالات الشخص ذاته أو انفعالات الآخرين ولديه القدرة على التعبير الانفعالي بصورة دقيقة واضحة

تمنع سوء فهم الآخرين له ، فينشأ الأبناء هادئين واثقين من أنفسهم يشعرون بالراحة والسعادة والثقة بالنفس الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى زيادة الذكاء الوجداني لديهم.(بخاري، ٢٠٠٧)

وبناءً على ما تقدم يمكن قبول الفرضية السابقة والتي تنص على أنه " يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين أسلوب (التسامح /التشدد) من أساليب المعاملة الوالدية.

• **الفرض الثالث: وينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين أسلوب (الاتساق / عدم الاتساق) من أساليب المعاملة الوالدية"**

إن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي لمقياس الذكاء الوجداني وبعد (أسلوب الاتساق / عدم الاتساق) من مقياس أساليب المعاملة الوالدية بلغت (- ٠.٣١) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذه القيمة تمثل وجود ارتباط عكسي متوسط القيمة بين الذكاء الوجداني وأسلوب الاتساق / عدم الاتساق من أساليب المعاملة الوالدية، أي أنه توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وأسلوب (الاتساق / عدم الاتساق) وهي علاقة عكسية بمعنى كلما قل الذكاء الوجداني زاد أسلوب (الاتساق / عدم الاتساق) مع الأبناء.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطالبات ذوات الذكاء المنخفض هن اللاتي يستخدمن معهن أسلوب الاتساق وعدم الاتساق ويتمثل عدم اتساق المعاملة في التذبذب بين القسوة والتسامح، واللين والشدة واختلاف المعاملة بين الأب الأم، وتقبل سلوك في وقت ورفضه في وقت آخر، وصعوبة إرضاء الوالدين في وقت واحد، ويتمثل أسلوب الاتساق في نفي وجود أساليب المعاملة غير المتسقة.

كما يتضمن هذا الأسلوب عدم استقرار الأب والأم من حيث استخدام أساليب والثواب والعقاب، وهذا يعني أن سلوكاً معيناً يُثاب عليه الابن، وقد يعاقب عن موقف معين، ويثاب عنه مرة أخرى، مما يفقده تحديد مواقف الصواب والخطأ في تعامله مع الآخرين، وهذا التراجع بين الثواب والعقاب، والمدح والذم، واللين والقسوة، يجعل الابن في حيرة من أمره، دائم القلق غير مستقر، ويترتب على هذا النمط شخصية متقلبة متذبذبة مزدوجة في التعامل مع الآخرين، وهذا يدل على انخفاض في الذكاء الوجداني الذي من إحدى مكوناته تقدير وإدارة الانفعالات والتحكم فيها، ويعتبر من أشد الأنماط خطورة على الابن، وعلى صحته النفسية. وترى الباحثة أن أكثر الدروس فعالية في تعليم الانفعالات والعواطف للطفل هو ما يتلقاه من والديه، فالآباء يغرسون مختلف العادات الانفعالية من خلال توافقهم مع أطفالهم وتدريبهم على التعاطف الانفعالي مع الآخرين (جولمان، ٢٠٠٠).

إن أسلوب التذبذب في المعاملة يعد من أشد الأمور خطورة على شخصية الناشئ وصحته النفسية، لأنه يثاب على العمل مرة ويعاقب عليه هو نفسه مرة أخرى، ويعاقب على الكذب أو الاعتداء على الغير حيناً، ولا يعاقب حيناً آخر، أو يجب لمطلبه المشروع تارة، ويحرم منه تارة أخرى دون سبب معقول، وهذه الصور من التذبذب في الرعاية والتنشئة تجعل ذلك الابن يعيش في حالة من القلق والحيرة، لا يستطيع تكوين فكرة واضحة ثابتة عن سلوكه وخلقه، مما يؤدي

إلى ضعف ثقته بذاته وبالأخرين، وتكون له شخصية مزدوجة في التعامل مع الآخرين، ويصبح عاجزاً عن التصرف المناسب وهذا بدوره يؤدي إلى عدم القدرة على معرفة انفعالاته والتحكم فيها وهي أحد مكونات الذكاء الوجداني وبالتالي ضعف في الذكاء الوجداني .

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة لأهمية العلاقة بين الطفل والوالدين، ودورها الفعال في تنمية ذكائه ، ومن الدراسات التي أثبتت أثر أساليب المعاملة الوالدية على ذكاء الأطفال دراسة كالهون، وبالدوين (Kalhorn and Baldwin) في (النيال، ٢٠٠٢) حيث توصلت إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعه ينشؤون في بيوت تسودها الديمقراطية، أما الأطفال ذوو الذكاء المنخفض فينحدرون من أسر تسودها معاملة ذات طابع متذبذب ومسيطر ومستبد ، وتوصلت دراسة راضي في (النيال، ٢٠٠٢) إلى أن للتنشئة الاجتماعية دوراً فاعلاً في زيادة مهارات الذكاء العاطفي والوجداني والاجتماعي . وهذا ما أكدت عليه نظرية المجال الظاهراتي من دور وفاعلية الفرد وإدراكه للمجال الذي يعيش فيه، فإذا كان المجال الذي يعيش فيه متذبذباً غير مستقر نتج عنه الحيرة والقلق وعدم الاستقرار، مما يؤدي إلى شخصية متقلبة متذبذبة، وهذا يعتبر من أشد الأنماط خطورة على الابن، وعلى صحته النفسية ونموه الانفعالي.

وبناء على ما تقدم يمكن قبول الفرض السابق والذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين أسلوب (الاتساق / عدم الاتساق) من أساليب المعاملة الوالدية".

• الفرض الرابع: وينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين أسلوب (الاعتدال / التسلط) من أساليب المعاملة الوالدية".

إن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي لمقياس الذكاء الوجداني وبعد أسلوب (الاعتدال / التسلط) من مقياس أساليب المعاملة الوالدية بلغت (- ٠,٠٧) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وأسلوب (الاعتدال / التسلط) من أساليب المعاملة الوالدية، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني للطالبات وأسلوب الاعتدال والتسلط وهو: تسيير أمور الأبناء باستخدام القوة والضغط، وتعليمهم أن البقاء للأقوى، وسيطرة الآباء على المنزل، وحض الأبناء على أن يكونوا مسيطرين مثلهم، وأن الرأي والقرار في المنزل للوالدين، والحرص على الالتزام بالقوانين، والعقاب على السلوك الخطأ والمطالبة بنظام أكثر صرامة وحزماً ، أما أسلوب الاعتدال فيتمثل في عدم وجود أشكال التسلط أنفة الذكر. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بخاري (٢٠٠٧) فيما توصلت إليه من وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين أسلوب (التوجيه والإرشاد) للوالدين وبين الذكاء الانفعالي، كما اختلفت مع دراسة أبو ليلة (٢٠٠٢) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين أسلوب المعاملة (اعتدال/تسلط) وعامل العدوان التفاعلي فقط، واتفقت معها في أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين أسلوب المعاملة (اعتدال/تسلط) وباقي عوامل اضطراب المسلك.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة محمود ومطر (٢٠٠٢) في وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية السالبة لكل من الأب والأم في بعد (التسلط) .

إن نمط المعاملة (اعتدال / تسلط) على الرغم من علاقته في الجانب التسلسلي فإن أن هناك مطالبة من المجتمع بتقبل سلطة الكبار والخضوع لها والعمل بكل ما يمليه الوالدان على أبنائهما ، ومما لا شك فيه أن الثقافة السائدة في المجتمع تؤدي دورا كبيرا في تشكيل شخصية الإنسان ، وفي تحديد نمط السلوكي الذي يرتضيه لنفسه بشكل عام ، وبالتالي تؤثر هذه الثقافة تأثيرا مباشرا في سيكولوجية التنشئة الاجتماعية التي ترسم الإطار العام لسلوكيات الأفراد بلا استثناء إلا ما ندر، ويرى الأبناء معاملة أجدادهم لأبائهم بنفس الطريقة، ويدركون هذا الأمر على أنه عرف متوارث في إطار تنظيم العلاقات الاجتماعية ، وقد يجد الأبناء في ذلك السلوى والراحة النفسية ، ومن ثم يبدوون في استدخالها والعمل بها .

وفي تفسير مكمل لذلك، أن الأبناء يبررون بداخلهم ما يقوم به الآباء ويرون فيما يفعله الآباء مصلحة لهم، حتى لو كان ذلك مخالفا لرغباتهم.

وإذا أخذنا بفرضية أن أساليب المعاملة الوالدية نمط مستمر منذ الطفولة ويستمر بنفس الوتيرة فيما بعد، فإن الأبناء مع الوقت استطاعوا أن يتكيفوا مع هذه الأساليب بحيث لم تعد شيئا غريبا لديهم، ولا تمثل مشكلة بالنسبة لهم، أو أنهم استطاعوا أن يجدوا من الحلول ما يخفف من وطأتها.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أن أسلوب المعاملة (اعتدال / تسلط) ثابت عبر الوقت ومنذ الطفولة، يلقنه الآباء للأبناء كما تدعّمه الثقافة ومن ثم يستدخله الأبناء، فليس هناك من تغيير يذكر، وإذا افترضنا تغير نمط المعاملة الوالدية من الاعتدال إلى التسلسل، فإن لدى الأبناء رصيذاً من الاستعدادات الإيجابية والثقة بالنفس ما يمكنهم من تجاوز ذلك.

وبناء على ما تقدم تم رفض الفرض الذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين أسلوب (اعتدال / تسلط) من أساليب المعاملة الوالدية".

• **الفرض الخامس: وينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين أسلوب (الحماية / الإهمال) من أساليب المعاملة الوالدية".**

إن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي لمقياس الذكاء الوجداني وبعد (أسلوب الحماية/الإهمال) من مقياس أساليب المعاملة الوالدية بلغت (٠.٣١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذه القيمة تمثل وجود ارتباط عكسي متوسط القيمة بين الذكاء الوجداني وأسلوب الحماية / الإهمال من أساليب المعاملة الوالدية أي انه توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وأسلوب الحماية/الإهمال ، وهي علاقة عكسية بمعنى أنه كلما قل الذكاء الوجداني زاد أسلوب الحماية/الإهمال مع الأبناء. وتشير هذه النتيجة إلى أن الطالبات ذوات الذكاء الوجداني المنخفض يكون الغالب في أساليب المعاملة

الوالدية هو أسلوب المعاملة (حماية/ إهمال)، ويتمثل جانب الإهمال في ترك الأبناء دونما توجيه، وعدم الاهتمام بأرائهم أو ثققتهم بأبائهم، وعدم وضع ضوابط لما يتعلمونه، وعدم مساعدتهم في حل مشاكلهم، وعدم إعطائهم الرعاية اللازمة، والنظر إليهم كعائق أمام حرياتهم وطموحاتهم، كما يتمثل جانب الحماية في عدم وجود تلك الأساليب التي تعبر عن إهمال الوالدين.

إن إهمال الطفل دون إشباع حاجاته الأساسية الفسيولوجية والنفسية، يشعره بأنه غير مرغوب فيه، كما يشعره بالإحباط والقلق، ويصاحب ذلك سلوكيات الإيذاء الذاتي وغيرها من الصعوبات الانفعالية التي تعوق نمو الذكاء الوجداني لدى الأبناء، وهذا ما أكدت عليه نظرية روجرز التي تعتمد على أهمية إدراك الأبناء لمعاملة الوالدين وما يتركه هذا التعامل من أثر نفسي، إلا أن المهم ليس ما تنطوي عليه نوايا الأب والأم من اتجاهات في المعاملة، إنما الأكثر أهمية هو ما تتركه تلك المعاملة من تفسير لدى الأبناء.

وهذا ما أشار إليه زهران (٢٠٠٠) من أن المناخ الانفعالي المليء بالحب والرعاية والفهم هو ألزم ما يكون بالنسبة للنمو الانفعالي السوي للفرد وينعكس المناخ الانفعالي الذي يعيشه الطفل على مفهومه عن العالم من حوله فبرودة الطقس قد لا تؤثر في حياة الطفل بقدر ما تؤثر فيه برودة الانفعالات التي يستشعرها فيمن يعاملونه، حيث يكاد يكون النمو الانفعالي في مرحلة المراهقة الأكثر تأثيراً من سائر مظاهر النمو في كل جوانب الشخصية.

ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الدويك (٢٠٠٨) وقد كانت نتيجة الدراسة تؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال في الذكاء العام والذكاء الانفعالي وفي التحصيل الدراسي، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الذكور ومتوسط درجات الأطفال الإناث على مقياس سوء المعاملة والإهمال.

وكذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة جوبرج (Joberg، 2001) بوجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وكل من: مقاومة الفشل والإحباطات، والإبداعية، وقلة الرهاب النفسي، وارتفاع مستوى تقدير الذات. كما اتضح وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والتوازن الأفضل للحياة، أي أن الأشخاص الناجحين في حياتهم هم الأذكىاء وجدانياً ولا يعانون من الإحباطات التي من الممكن تكون من أسلوب الإهمال الوالدي.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أن هناك خصائص مميزة للأبناء ضحايا الإهمال منها أعراض انفعالية تتضمن الشك في الذات والكبت والخوف والشعور بالعجز في إدارة علاقات إيجابية مع الآخرين عن طريق فهم انفعالاتهم والإحساس بمشاعرهم، كما يبدي هؤلاء الأبناء أعراضاً سلوكية تشمل الانسحاب والانعزالية وضعف الدافعية الذاتية وعدم القدرة على مواجهة العقبات من أجل الاستمرار، كل ما سبق ذكره من أعراض هي من مكونات الذكاء الوجداني الذي ذكرها ماير وسالوي (٢٠٠٠) من أن التأثير سلباً بسوء

المعاملة والإهمال يؤدي إلى انخفاض واضح في درجة الذكاء الوجداني عند الأبناء.

وبناء على ما تقدم يمكن قبول الفرض السابق والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وبين أسلوب (حماية/ إهمال) من أساليب المعاملة الوالدية".

مما سبق يتضح مايلي : جاءت قيم معاملات ارتباط في الأبعاد أساليب المعاملة الوالدية التالية (أسلوب التسامح / التشدد، أسلوب الاتساق / عدم الاتساق، أسلوب الحماية / الإهمال) والمجموع الكلي لمقياس الذكاء الوجداني بقيم متوسطة القيمة وعكسية حيث تراوحت بين (- ٠.٢٤ - ٣١.٧) جميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) أي أنه توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وأبعاد أساليب المعاملة الوالدية (أسلوب التسامح / التشدد، أسلوب الاتساق / عدم الاتساق، أسلوب الحماية / الإهمال) لدى طالبات المرحلة الثانوية فحين أنه لا توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وأسلوب (الاعتدال/التسلط).

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطالبات التي تتبع معهن أساليب خطأ في المعاملة تتسم بالتشدد وعدم الاتساق إضافة إلى الإهمال من قبل الوالدين على حد سواء، يعزز لديهن الإحساس بالعجز وفقد الثقة بالآخرين، ولا شك أن التعاطف وإدارة العلاقات الاجتماعية من مكونات الذكاء الوجداني التي أشار إليها ماير وسالوفي (١٩٩٧).

وهذا ما أكدت عليه نظرية روجرز من أهمية ما يمارسه الآباء من أساليب واتجاهات في تنشئة الأبناء وأثرها في تكوين ذاته بصورة موجبة، لأن ذلك يدفع الأبناء إلى تحقيق الذات بصورة جيدة وبالتالي يزيد من الذكاء الوجداني للأبناء. (الدويك، ٢٠٠٨)

وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية بالنسبة إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية مع النتائج التي أشارت إليها كل من نور إلهي (٢٠٠٩) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الاجتماعية، كذلك اتفقت مع نتائج دراسة بخاري (٢٠٠٧) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين أسلوب (التوجيه والإرشاد) للوالدين وبين الذكاء الوجداني، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أسلوب (سحب الحب والعقاب البدني) للوالدين وبين الذكاء الوجداني، وكذلك اتفقت مع دراسة بدر في بخاري (٢٠٠٧) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء والذكاء الوجداني لديهم، وكذلك اتفقت مع دراسة محمود ومطر (٢٠٠٢) وأوضحت النتائج إلى أن أساليب المعاملة الوالدية لكل من الأب والأم كما يدركها الأبناء تسهم بنسب مختلفة في التنبؤ بالذكاء الوجداني لديهم وأن أسلوب الاستقلالية والتقبل هما المنبئان الأكثر أهمية في ذلك.

وهذا ما أكدت عليه نظرية روجرز وهو أهمية ما يمارسه الآباء من أساليب واتجاهات في تنشئة الأبناء وأثرها في تكوين ذاته إما بصورة موجبة لأن ذلك

يدفع الأبناء إلى تحقيق الذات بصورة جيدة وبالتالي رضا عن النفس تفهم مشاعره ومراعاة مشاعر الآخرين (الدويك، ٢٠٠٨)

كما أن الذكاء الوجداني كما عرفه ماير وسالوفي (١٩٩٧) هو قدرة الفرد على الانتباه والإدراك الصادق لانفعالاته ومشاعره الذاتية وانفعالات ومشاعر الآخرين، والوعي بها ، وفهمها ، وضبطها وتنظيمها والتحكم بها ، وتوجيهها ، واستخدام المعرفة الانفعالية وتوظيفها كزيادة الدافعية، وتحسين مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي، وقد أوضحت بعض الدراسات مثل دراسة راضي (٢٠٠١) أن المهارات الانفعالية تساعد على تحسين الوظيفة العقلية للفرد بينما تؤدي الضغوط الانفعالية إلى العجز في قدرات الفرد الذهنية وتعوقة عن التعلم ، فالأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الوجداني لديهم فكر واضح يجعلهم أكثر قدرة على تحفيز أنفسهم والاستمرار في مواجهة الإحباطات أما الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة والإهمال، فيعانون من انعدام الثقة بالنفس والتوتر النفسي وتقدير الذات المنخفض وهي أدلة واضحة على عدم النضج الانفعالي .

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أن اتباع أساليب المعاملة الوالدية (الإيجابية) بحيث يشرح ويفسر الآباء لأبنائهم سبب رغبتهم في تغيير سلوكهم من خلال الاحترام المتبادل بينهم وبين الأبناء ولا يفرضون الأوامر عليهم دون إقناع، يخلق بيئة انفعالية إيجابية يشعر فيها الأبناء بالأمن النفسي، ويتحررون من مشاعر الخوف والتهديد والعقاب من قبل الوالدين وهذا من شأنه أن يزيد الذكاء الوجداني لديهم والمتمثل في زيادة قدرتهم على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، والقدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والقدرة على تنظيم الانفعالات وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق واستخدامها في صنع القرارات فضلاً عن القدرة على التأثير الإيجابي والقوى على الآخرين ومساندتهم والتصرف بطريقة لائقة معهم ؛ وذلك لأن اتباع الأساليب (الإيجابية) في التعامل مع الأبناء يجعلهم يشعرون بالثقة بالنفس، والراحة ، وتقبل الذات، وحرية التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم دون خوف من الوالدين ، ويتكون لديهم مفهوم ذاتي إيجابي وواقعي في نفس الوقت.

ومما لا شك فيه أن لأساليب المعاملة الوالدية أهمية في تكوين شخصية الأبناء والذكاء الوجداني ، وفي الواقع أن أساليب المعاملة الوالدية التي يمارسها بعض الآباء والأمهات في معاملة الأبناء ماهي إلا انعكاس لما تعرضوا له من معاملة خلال سنوات تنشئتهم؛ فهناك بعض الآباء يعاملون أبناءهم كما كانوا يعاملون في طفولتهم، فإذا كانت تتسم بالمحبة والتفاهم أو القسوة والحزم نجدهم يتبعون نفس الأسلوب، وإذا كانت هذه الأساليب المتبعة من قبل الوالدين تثير مشاعر الخوف وعدم الشعور بالأمن فإنه يترتب عليها التبعاد بينهم وبين أبنائهم وفقدان روح الألفة والصداقة والشعور بالكراهية والاضطراب النفسي الاجتماعي ، أما إذا كانت هذه الأساليب المتبعة مصحوبة بالمحبة والتفاهم لحاجاتهم ولرغباتهم ولطالبهم أدى ذلك إلى خلق نوع من الألفة بين الوالدين والأبناء و تنشئة أبناء يتمتعون بالصحة النفسية (البليهي، ٢٠٠٨)

وبناء على ما تقدم يمكن قبول الفرضية السابقة جزئياً والتي تنص على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية كما يدركه الأبناء (أسلوب التسامح والتشدد – أسلوب الاتساق وعدم الاتساق – أسلوب الاعتدال والتسلط – أسلوب الحماية والإهمال)"

• **الفرض السادس: وينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمتغير الصف الدراسي"**

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOV) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية على مقياس أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير الصف الدراسي، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (٩): نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين درجات أفراد عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية على مقياس أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير الصف الدراسي

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
أسلوب التسامح / التشدد	بين المجموعات	٢٣١,٠١	٢	١١٥,٥٠	١,٠٣٠	٠,٣٥٩
	داخل المجموعات	٢٢٠٨٩,٧١	١٩٧	١١٢,١٣		
	الكلية	٢٢٣٢٠,٧٢	١٩٩			
أسلوب الاتساق / عدم الاتساق	بين المجموعات	٣٧٦,١٦	٢	١٨٨,٠٨	١,١٤٨	٠,٣١٩
	داخل المجموعات	٣٢٢٧٩,٨٤	١٩٧	١٦٣,٨٦		
	الكلية	٣٢٦٥٦,٠٠	١٩٩			
أسلوب الاعتدال / التسلط	بين المجموعات	١٧٤,٦٨	٢	٨٧,٣٤	٠,٣٣٢	٠,٧١٨
	داخل المجموعات	٥١٧٧٤,٨٢	١٩٧	٢٦٢,٨٢		
	الكلية	٥١٩٤٩,٥٠	١٩٩			
أسلوب الحماية / الإهمال	بين المجموعات	٥٢٤,١٥	٢	٢٦٢,٠٨	١,٥١٤	٠,٢٢٣
	داخل المجموعات	٣٤٠٩٨,٠٧	١٩٧	١٧٣,٠٩		
	الكلية	٣٤٦٢٢,٢٢	١٩٩			
المجموع الكلي (أساليب المعاملة الوالدية)	بين المجموعات	٤٩٤٥,٠٤	٢	٢٤٧٢,٥٢	١,١٥٩	٠,٣١٦
	داخل المجموعات	٤٢٠٤٠٤,٣٥	١٩٧	٢١٣٤,٠٣		
	الكلية	٤٢٥٣٤٩,٤٠	١٩٩			

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في أساليب المعاملة الوالدية:

أسلوب (لتسامح/التشدد)، أسلوب (الاتساق/عدم الاتساق)، أسلوب (الاعتدال/التسلط)، وأسلوب (الحماية/الإهمال) من وجهة نظر الطالبات ترجع إلى متغير الصف الدراسي، حيث جاءت جميع قيم (ف) للأساليب الأربعة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وتشير هذه النتيجة إلى أنه عدم وجود فروق في أبعاد أساليب المعاملة الوالدية تعزى لمتغير الصف الدراسي، وبالتالي فإن عدم وجود أي فروق في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء ترجع إلى اختلاف الصف الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية بالنسبة إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية، وتعزى لمتغير الصف الدراسي مع النتائج التي أشارت إليها بخاري (٢٠٠٧) من أنه لا توجد

فروق دالة إحصائياً بين متوسط الطالبات في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أنه يمكن القول بأن الذكاء الوجداني يتم اكتسابه من الخبرة العلمية في الحياة ولا يتم اكتسابه من الكتب والدروس داخل الفصل الدراسي كما هو الحال في الذكاء العقلي.

وبناء على ما تقدم نرفض الفرض الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمتغير الصف الدراسي"

• الفرض السابع الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم"

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOV) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية على مقياس أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (١٠) نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين درجات أفراد عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية على مقياس أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدالة الإحصائية
أسلوب التسامح / التشدد	بين المجموعات	٦٨١,٩٢	٢	٣٤٠,٩٦	٣,١٠	٠,٠٥*
	داخل المجموعات	٢١٦٣٨,٨٠	١٩٧	١٠٩,٨٤		
	الكلي	٢٢٣٢٠,٧٢	١٩٩			
أسلوب الاتساق / عدم الاتساق	بين المجموعات	٤٠٦,٧٨	٢	٢٠٣,٣٩	١,٢٤	٠,٣٠
	داخل المجموعات	٣٢٢٤٩,٢٢	١٩٧	١٦٣,٧٠		
	الكلي	٣٢٦٥٦,٠٠	١٩٩			
أسلوب الاعتدال / التسلط	بين المجموعات	٥١٧,٧٠	٢	٢٥٨,٨٥	٠,٩٩	٠,٣٧
	داخل المجموعات	٥١٤٣١,٨٠	١٩٧	٢٦١,٠٨		
	الكلي	٥١٩٤٩,٥٠	١٩٩			
أسلوب الحماية / الإهمال	بين المجموعات	١٧٤٧,٩٠	٢	٨٧٣,٩٥	٥,٢٤	٠,٠١**
	داخل المجموعات	٣٢٨٧٤,٣٢	١٩٧	١٦٦,٨٧		
	الكلي	٣٤٦٢٢,٢٢	١٩٩			
المجموع الكلي (أساليب المعاملة الوالدية)	بين المجموعات	١٢١٦١,٨٧	٢	٦٠٨٠,٩٤	٢,٩٠	٠,٠٦
	داخل المجموعات	٤١٣١٨٧,٥٢	١٩٧	٢٠٩٧,٤٠		
	الكلي	٤٢٥٣٤٩,٤٠	١٩٩			

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من الجدول السابق ما يلي: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في أساليب المعاملة الوالدية: أسلوب (الاتساق/عدم الاتساق) أسلوب (الاعتدال/التسلط)، من وجهة نظر الطالبات ترجع إلى متغير مستوى تعليم الأم، حيث جاءت قيم (ف) لهذين الأسلوبين غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وترجع الباحثة ذلك إلى أن الأم المتعلمة وغير المتعلمة قد تلقينا نفس التربية ومن نفس البيئة المجتمعية (عادات وتقاليدها) بالإضافة إلى استهداف فئة متقاربة بالنسبة للمنطقة الجغرافية فيما يتعلق بتطبيق الاستبانة. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في أسلوب (لتسامح/التشدد)، من أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات ترجع إلى متغير مستوى تعليم الأم، حيث جاءت قيمة (ف) لهذا الأسلوب (٣,١٠٤)

وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وباستخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية وجد أن هذه الفروق لصالح الطالبات اللاتي مستوى تعليم أمهاتهن (إعدادي فأقل) مقابل الطالبات التي مستوى تعليم أمهاتهن (ثانوي، جامعي فأكثر).

بمعنى أن الطالبات اللاتي مستوى تعليم أمهاتهن (إعدادي فأقل) يغلب على والديهما أسلوب التشدد فيميل الوالدان إلى قمع أشكال السلوكيات الصادرة من الأبناء وعدم تقبلها، مع الإصرار المستمر على أن يؤدي الأبناء صورا من السلوك أكثر نضجا، أكثر من الطالبات اللاتي مستوى تعليم أمهاتهن (ثانوي، جامعي فأكثر).

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى المستوى التعليمي المحدود لدى الأم ومحاولة تعويض الحرمان الذي عاشته الأم في حياتها على أمل أن يكون أبنائها أفضل منها.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في أسلوب (الحماية/الإهمال) من أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات ترجع إلى متغير مستوى تعليم الأم، حيث جاءت قيمة (ف) لهذا الأسلوب (٥,٢٣٧) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١). وباستخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية وجد أن هذه الفروق لصالح الطالبات اللاتي مستوى تعليم أمهاتهن (إعدادي فأقل) مقابل الطالبات اللاتي مستوى تعليم أمهاتهن (ثانوي، جامعي فأكثر).

بمعنى أن الطالبات اللاتي مستوى تعليم أمهاتهن (إعدادي فأقل) يغلب على والديهما أسلوب الإهمال فيترك الأبناء دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو استحسان له، وكذلك دون محاسبة على السلوك غير المرغوب فيه، أكثر من الطالبات اللاتي مستوى تعليم أمهاتهن (ثانوي، جامعي فأكثر).

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أن الأم ذات المستوى التعليمي الإعدادي فأقل تتعامل مع أبنائها ببساطة دون الأخذ بعين الاعتبار مبادئ وأسس التربية الحديثة، معتمدة على نمط التربية التي تربت عليها هي في حياتها، على خلاف الأم ذات المستوى التعليمي الجامعي فأكثر دون انشغالها بأمور المنزل فقط وإنما إضافة إلى ذلك أمور الدراسة والبحث ومتابعة كل ما هو جديد.

وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة بخاري (٢٠٠٧) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط الطالبات في الذكاء الوجداني تبعا للمتغير المستوى التعليمي للوالدين، في حين اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ابو ليلة (٢٠٠٢) التي كانت من نتائجها أنه توجد فروق دالة إحصائية في أسلوب المعاملة الوالدية (حماية/إهمال) بين الأمهات المتعلقات للمستويات الابتدائي والإعدادي (تعليم أساسي) والأمهات المتعلقات للمستوى الجامعي، وذلك لصالح الأمهات المتعلقات تعليميا أساسيا (أي أنهن يعاملن أبنائهن بإهمال أكثر من الأمهات الجامعيات) بينما اختلفت معها في أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في باقي أساليب المعاملة الوالدية تعزى لاختلاف مستوى تعليم الأم، وكذلك اتفقت مع دراسة الحالية مع نتائج دراسة السبيعي (١٤٢٠) التي

أظهرت وجود تأثير لمستوى تعليم الوالدين على أساليب التنشئة السوية وغير السوية، وأن الفروق الدالة إحصائياً في استخدام أساليب التنشئة السوية كانت لصالح الذين يحملون مؤهلاً علمياً عالياً، وأن للمستوى التعليمي للأب كما تشير إليه (العازمي، ٢٠٠٧) أهمية كبيرة ومؤثرة على مختلف مراحل حياة الأبناء، فكلما زاد المستوى التعليمي زادت معرفة الأم بخصائص النمو لكل مرحلة، حيث إن لكل مرحلة نمو خصائص، قد تعرفها من خلال دراستها أو من خلال القراءة الحرة التي غالباً ما ترتبط بالمستوى التعليمي الأعلى، ومن هنا يمكنها رعاية جوانب النمو المختلفة لأبنائها بوجه عام والنمو الوجداني بوجه خاص، والتي تقوم على معرفة الآثار الحسنة والسيئة للطاقة الانفعالية وتوجيهها واستثمارها وتنميتها. وذلك على عكس الأمهات غير المتعلقات اللاتي يفتقدن إلى مخزون معلوماتي لأسس التربية الصحيحة فيلجأن إلى أساليب السلبية في التعامل مع أبنائهم وخاصة أسلوب العقاب البدني مما ينعكس سلباً على قدرات الذكاء الوجداني لدى أبنائهم.

وبناء على ما تقدم يمكن قبول الفرضية السابقة جزئياً والتي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم"

• **التحقق من الفرض الثامن الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب"**
وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOV) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية على مقياس أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول (١١) نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين درجات أفراد عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية على مقياس أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدالة الإحصائية
أسلوب التسامح / التشدد	بين المجموعات	٥٦٩,٩٠	٢	٢٨٤,٩٥	٢,٥٨١	٠,٠٧٨
	داخل المجموعات	٢١٧٥٠,٨٢	١٩٧	١١٠,٤١		
	الكلي	٢٢٣٢٠,٧٢	١٩٩			
أسلوب الاتساق / عدم الاتساق	بين المجموعات	١٠٨٩,٢٢	٢	٥٤٤,٦١	٣,٣٩٩	٠,٠٣٥
	داخل المجموعات	٣١٥٦٦,٧٨	١٩٧	١٦٠,٢٤		
	الكلي	٣٢٦٥٦,٠٠	١٩٩			
أسلوب الاعتدال / التسلط	بين المجموعات	٤٠٠,٥٣	٢	٢٠٠,٢٦	٠,٧٦٥	٠,٤٦٧
	داخل المجموعات	٥١٥٤٨,٩٧	١٩٧	٢٦١,٦٧		
	الكلي	٥١٩٤٩,٥٠	١٩٩			
أسلوب الحماية / الإهمال	بين المجموعات	١٣٧٠,٠٢	٢	٦٨٥,٠١	٤,٠٥٨	٠,٠١٩
	داخل المجموعات	٣٣٢٥٧,٢٠	١٩٧	١٦٨,٧٩		
	الكلي	٣٤٦٢٧,٢٢	١٩٩			
المجموع الكلي (أساليب المعاملة الوالدية)	بين المجموعات	١١٥٦٧,٠١	٢	٥٧٨٣,٥٠	٢,٧٥٤	٠,٠٦٦
	داخل المجموعات	٤١٣٧٨٢,٣٩	١٩٧	٢١٠٠,٤٢		
	الكلي	٤٢٥٣٤٩,٤٠	١٩٩			

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتبين من الجدول السابق ما يلي: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في أساليب المعاملة الوالدية: أسلوب (لتسامح/التشدد)،

أسلوب (الاعتدال/التسلط)، من وجهة نظر الطالبات ترجع إلى متغير مستوى تعليم الأب، حيث جاءت قيم (ف) لهذين الأسلوبين غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وترجع الباحثة ذلك إلى أن الأب المتعلم وغير متعلم تلقياً نفس التربية ومن نفس البيئة المجتمعية (عادات وتقاليده) وبالإضافة إلى استهداف فئة متقاربة بالنسبة للمنطقة الجغرافية فيما يتعلق بتطبيق الاستبانة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في أسلوب (الاتساق/عدم الاتساق) من أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات ترجع إلى متغير مستوى تعليم الأب، حيث جاءت قيمة (ف) لهذا الأسلوب (٣,٣٩٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وباستخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية وجد أن هذه الفروق لصالح الطالبات التي مستوى تعليم آبائهن (إعدادي فأقل) مقابل الطالبات التي مستوى تعليم آبائهن (ثانوي، جامعي فأكثر).

بمعنى أن الطالبات اللاتي مستوى تعليم آبائهن (إعدادي فأقل) يغلب على والديهما أسلوب عدم الاتساق فلا يوجد بين الوالدين اتفاق حول أساليب التفاعل مع الأبناء، أكثر من الطالبات اللاتي مستوى تعليم آبائهن (ثانوي، جامعي فأكثر).

وتعزو الباحثة هذا إلى أن الفروق الثقافية والتعليمية لدى الأب والأم لاسيما أن المستوى التعليمي لدى الأب عادة يكون أعلى من الأم، بالإضافة إلى اختلاطه بالمجتمع بشكل أكبر في المقابل أن الأم تكون محصورة في العمل داخل المنزل ومنشغلة بتربية الأبناء، مما يؤدي إلى حصر تفكيرها، فيسبب اختلافاً في وجهات نظر بين الأب والأم مما يؤدي إلى وجود فروق في اتجاه الاتساق وعدم الاتساق في التعامل مع الأبناء .

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في أسلوب (الحماية/الإهمال) من أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات ترجع إلى متغير مستوى تعليم الأب، حيث جاءت قيمة (ف) لهذا الأسلوب (٤,٠٥٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وباستخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، وجد أن هذه الفروق لصالح الطالبات اللاتي مستوى تعليم آبائهن (إعدادي فأقل) مقابل الطالبات اللاتي مستوى تعليم آبائهن (جامعي فأكثر). بمعنى أن الطالبات اللاتي مستوى تعليم آبائهن (إعدادي فأقل) يغلب على والديهما أسلوب الإهمال فيترك الوالدين الأبناء دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو استحسان لهو كذلك دون محاسبة على السلوك غير المرغوب فيه، أكثر من الطالبات اللاتي مستوى تعليم آبائهن (جامعي فأكثر). وتعزو الباحثة ذلك إلى المستوى الثقافي والتعليمي المحدود لدى الأب وتختلف هذه النتيجة من الدراسة مع نتائج دراسة أبوليلة (٢٠٠٢) وهي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء تعزى لمستوى تعليم الأب، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة السبيعي (١٤٢٠) التي أظهرت وجود تأثير لمستوى تعليم الوالدين على أساليب التنشئة السوية وغير السوية، وأن الفروق

الدالة إحصائياً في استخدام أساليب التنشئة السوية كانت لصالح الذين يحملون مؤهلاً علمياً عالياً. وبناء على ما تقدم يمكن قبول الفرضية السابقة جزئياً والتي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب".

• **التحقق من الفرض التاسع الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمتغير مستوى دخل الأسرة"** وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية على مقياس أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير مستوى دخل الأسرة، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

الجدول (١٢) : نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين درجات أفراد عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية على مقياس أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير مستوى دخل الأسرة

المتغير	مستوى دخل الأسرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أسلوب التسامح / التشدد	متوسط	١٣٩	٤٥,٢٩	١٠,٦٣	١,٤٤٥	غير دال
	عالي	٦١	٤٢,٩٥	١٠,٤٠		
أسلوب الاتساق / عدم الاتساق	متوسط	١٣٩	٤٣,٥٦	١٢,٦١	٠,٥٠٩	غير دال
	عالي	٦١	٤٢,٥٦	١٣,٣٤		
أسلوب الاعتدال / التسلط	متوسط	١٣٩	٧١,٩٥	١٦,٢٣	١,١٩٠	غير دال
	عالي	٦١	٦٩,٠٠	١٥,٩٤		
أسلوب الحماية / الإهمال	متوسط	١٣٩	٤٦,١٣	١٣,٤٣	٠,٧٤٣	غير دال
	عالي	٦١	٤٤,٦٢	١٢,٦٨		
المجموع الكلي (أساليب المعاملة الوالدية)	متوسط	١٣٩	٢٠٦,٩٤	٤٦,٧٩	١,١٠٠	غير دال
	عالي	٦١	١٩٩,١٣	٤٤,٨٤		

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في أساليب المعاملة الوالدية أسلوب (لتسامح/التشدد) أسلوب (الاتساق/عدم الاتساق) أسلوب (الاعتدال/التسلط) وأسلوب (الحماية / الإهمال) من وجهة نظر الطالبات ترجع إلى متغير مستوى دخل الأسرة، حيث جاءت جميع قيم (ت) للأساليب الأربعة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ونتيجة الدراسة الحالية تختلف مع نتيجة دراسة السبيعي (١٤٢٠) التي أظهرت أنه يوجد تأثير لحجم الدخل الشهري للأسرة على أساليب التنشئة الأسرية السوية وغير السوية ، وأن الفروق الدالة إحصائياً كانت لصالح الأطفال الذين ينتمون لأسر مرتفعة الدخل في استخدام أساليب التنشئة السوية ، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطبقة المتوسطة في المجتمع السعودي في السنوات الأخيرة أصبحت أكثر اتساعاً وانحصرت المقارنة فيها ولهذا السبب لا توجد فروق . وبناء على ما تقدم نرفض الفرض الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات تبعاً لمتغير مستوى دخل الأسرة".

• ثانياً: ملخص النتائج

في ضوء تحليل بيانات الدراسة فقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
 « توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر عينة من طالبات المرحلة الثانوية في منطقة جدة".

- « توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين المجموع الكلي لمقياس الذكاء الوجداني وأسلوب (التسامح/ التشدد) وأسلوب (الاتساق/ عدم الاتساق) من أساليب المعاملة الوالدية.
- « لا توجد علاقة دالة إحصائية بين المجموع الكلي لمقياس الذكاء الوجداني وأسلوب (الاعتدال/ التسلط) من أساليب المعاملة الوالدية.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية وأسلوب (التسامح/ التشدد) وأسلوب (الاتساق/ عدم الاتساق) وأسلوب (الاعتدال/ التسلط) من أساليب المعاملة الوالدية ((من وجهة نظر الطالبات ترجع إلى متغير الصف الدراسي ومستوى دخل الأسرة.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب (الاتساق/ عدم الاتساق) وأسلوب (الاعتدال/ التسلط) من أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات يعزى إلى متغير مستوى تعليم الأم.
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب (التسامح/ التشدد) وأسلوب (الحماية/ الإهمال) من أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات ترجع إلى متغير لصالح مستوى تعليم الأم لصالح الطالبات التي مستوى تعليم أمهاتهن إعدادي فأقل.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية (وأسلوب (التسامح/ التشدد) وأسلوب (الاعتدال/ التسلط)) من وجهة نظر الطالبات ترجع إلى متغير مستوى تعليم الأب.
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب (الاتساق/ عدم الاتساق) وأسلوب (الحماية/ الإهمال) من أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الطالبات ترجع إلى متغير مستوى تعليم الأب لصالح الطالبات التي مستوى تعليم أبائهن إعدادي فأقل.

• ثالثاً: توصيات الدراسة :

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وما تم عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة يتم تقديم التوصيات التالية:
- « إعداد برامج توعوية وإرشادية للوالدين من قبل المختصين التربويين لتوضيح مدى أهمية الأسلوب المتبع في تربيته الأبناء باستخدام أفضل الأساليب الإيجابية وتجنب الأساليب السلبية التي قد تصل بالأبناء إلى انخفاض في الذكاء الوجداني.
- « توجيه نظر المسؤولين في مجال الإرشاد النفسي إلى أهمية الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية في إعداد برامج توعوية، ويمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج ودورات تدريبية تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب، ونشر الوعي التربوي بين أفراد المجتمع.
- « توعية العاملين بحقل التعليم بأهمية الذكاء الوجداني وذلك من خلال عقد الندوات والدورات التدريبية التي توضح المهارات الخاصة به، وكيفية تنميتها لدى الناشئة واعتباره من مفاتيح النجاح وتحقيق الأهداف في جميع مجالات الحياة.
- « ضرورة تنظيم حملات توعية أسرية عبر وسائل الإعلام وضمن جهود الجمعيات الأهلية والنوادي الثقافية بالمجتمع لإرشاد الآباء والأمهات نحو أساليب المعاملة الوالدية السوية والابتعاد عن الأساليب المعاملة اللاسوية.

« الاهتمام بتوفير خلفية معرفية لأسس الذكاء الوجداني للوالدين ومدى أهمية لنجاح أبنائهم في جميع مناشط الحياة وأهمية ما يؤدونه من دور في تنمية الذكاء الوجداني لدى أبنائهم من خلال أساليب تنشئتهم والمعاملة معهم.

« إقامة ندوات ومحاضرات ومناقشات مفتوحة وتوزيع نشرات حول أهمية المعاملة الوالدية وأثرها في الذكاء الوجداني.

• رابعا: مقترحات الدراسة:

استكمالا للجهد الذي بدأته الدراسة الحالية فإن الباحثة توصي بإجراء بعض الدراسات التالية:

« إجراء دراسة موسعة على مستوى المملكة للكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده تبعا لمتغيرات الديموغرافية أخرى.

« إجراء المزيد من الدراسات على عينات مختلفة من الجنسين وذلك باستخدام مقاييس أخرى للذكاء الوجداني.

« إجراء مزيد من الدراسات حول أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بأنواع الأسر السعودية.

« دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب المعاملة الوالدية لدى طالبات المرحلة الثانوية والجامعية والمقارنة بينهما.

• المراجع :

• المراجع العربية:

- الأغا، إحسان (٢٠٠٢). البحث التربوي وعناصره، مناهجه وأدواته، ط٤، الجامعة الإسلامية بغزة.
- أبو ليلة، بشرى عبد الهادي (٢٠٠٢) أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب المسلك لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدارس محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة.
- أحمد، فرحات (٢٠١١). أساليب المعاملة الوالدية (التقبل - الرفض) كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك التوكيدي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، بولاية الوادي
- بخاري، نبيلة محمد (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- بكير، أحمد عيسى (٢٠١٣). الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك الايجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- البليهي، عبد الرحمن محمد سليمان (٢٠٠٨). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتوافق النفسي دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بريدة. رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

- حمود، محمد الشيخ (٢٠١٠). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء الأسوياء والجناحون (دراسة ميدانية مقارنة في محافظة دمشق)، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، العدد الرابع.
- خضر، وفاء كنعان(١٤٣١). الذكاء العاطفي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم الإسلامية، العدد الخامس.
- الخوالدة، محمود (٢٠٠٤م). الذكاء العاطفي: الذكاء الانفعالي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- خوج، حنان اسعد محمد(٢٠٠٢). الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة كمة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى
- الدردير، عبد المنعم أحمد، (٢٠٠٤). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء الأول، القاهرة، عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥م) الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة، عالم الكتب.
- سليم، عبد العزيز، (٢٠١٠). أساليب التربية الوالدية وبناء شخصية الطلاب، مقالة، مكتب التربية، المدونات.
- الشامي، جمال الدين محمد محمد (٢٠٠٥ م). الدلالات التنبؤية لأساليب المعاملة الوالدية بالخيال الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالمنصورة مصر، ع ٧٥، ج ٣.
- الصنعاني، عبده سعيد محمد(٢٠٠٩). العلاقة بين الاغتراب النفسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة المعاقين سمعيا في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية.
- العازمي، عايشة ديجان (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني لطفل الروضة وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية في الكويت، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق.
- عبد السلام، رحاب فتحي (٢٠٠٨). فعالية برنامج باستخدام القصص لتنمية الذكاء الوجداني لأطفال الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- عبد المعطي، حسن مصطفى (٢٠٠٤ م). الأسرة ومشكلات البناء، دار السحاب للنشر والتوزيع القاهرة.
- عثمان، فاروق السيد. رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠١). الذكاء الانفعالات، مجلة علم النفس البند ٥٨، القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- علي راجح بركات، آسيا (٢٠٠٠). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى بالملكة العربية السعودية، قسم علم النفس بكلية التربية
- عيسى، رشوان(٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز لدى الأطفال، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مجلد ١٢، العدد ٤.
- فايد، جمال عطية (٢٠٠٧م). أساليب المعاملة الوالدية كمتغير وسيط بين الخصائص المزاجية والمشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة، المؤتمر السنوي الرابع عشر - الإرشاد النفسي من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة- مصر، المجلد الأول.

- الفراء والنواجحة (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ١٤، العدد ٢.
- قاسم، المهندس (٢٠١١) أمجد. الذكاء الوجداني، تعريفه وأهميته وأبعاده، أفاق علمية وتربوية.
- القاضي، عدنان محمد عبده. (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية، جامعة تعز، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد ٤.
- قششة، رائدة محمود إبراهيم (٢٠٠٩). الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات التأقلم وبعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- كردي، سميرة بنت عبد الله بن مصطفى (٢٠١٠ م). دراسة لبعض الأطفال مريضات الربو الشعبي في ضوء اضطرابات النوم والعجز المتعلم ونقص القدرة على التعبير الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية. دراسات الطفولة- مصر، مجلد ١٣، عدد ٤٨.
- محمد ومطر، سليمان محمد وعبد الفتاح رجب (٢٠٠٢). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد ١١١.
- مصباح، حسام (٢٠٠١). الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتأكيد الذات، دراسة مقارنة بين الطفل الكفيف والطفل العادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: القاهرة، مصر.
- المصدر، عبد العظيم سليمان (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد السادس عشر، العدد الأول، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- مغربي، عمر عبد الله (١٤٢٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- مصباح، حسام. (٢٠٠١): "الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتأكيد الذات، دراسة مقارنة بين الطفل الكفيف والطفل العادي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: القاهرة، مصر.
- موسى، صفية مبارك (٢٠٠٦): دراسة الذكاء الوجداني لدى عينات متباينة من ذوي الإعاقات البصرية من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- نصيف، غسان. (٢٠٠٦ م). الذكاء العاطفي للمدير الناجح. حلب: شعاع للنشر والعلوم.
- نور إلهي، سوسن رشاد (٢٠٠٩). علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة.
- يوسف مصطفى (١٩٧٩). مناهج البحوث وكتابتها، دار المريخ. ٤٢.

• المراجع الأجنبية:

- Brown, S. (2003). A review of emotional intelligence literature and implications for corrections, *Unpublished doctoral dissertation*, University of Ottawa, Canada.

- Chan, D.W. (2004). Perceived emotional intelligence and self – efficacy among Chinese secondary school teachers , *I Hong Journal of Personality and Individual Differences* .
- Hunt.& Evans, D. (2004). Predicting traumatic stress using emotional intelligence. *Behavior Research abd Therapy* , 42 (7).
- Joberg, L. (2001). Emotional intelligence of life adiustment: Validation study. *Working paper Series in Business Administration* , Centre For Ecoomic Psychology, Stockholm School Of Economics. Sweden
- Leible, T. & Snell Jr., W. (2004). Borderline personality disorder and multiple aspects of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*.
- Nguyen, P. V. & Cheung, M. (2009). Parenting styles as perceived by Vietnamese American adolescents. *Child Adolesc Soc Work*.
- Parker, J. (2004). **Creque Sr, R.; Barnhart, D.; Harris, J.; Majeski, S Wood, L.; Bond, B. & Hogan, M** Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter?. *Personality and Individual Differences*.



البحث الرابع :

” واقع استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة
جدة من وجهة نظر العاملين بالميدان ”

المصادر :

أ / ياسر بن عيد عواد السلمي
ماجستير تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

” واقع استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر العاملين بالميدان ”

أ / ياسر بن عيد عواد السلمي

• المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الواقع الحالي للاهتمام بتقنيات التعليم واستخدامها في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة، وكذلك معوقات تنمية تلك المهارات من وجهة نظر مشرفي الموهوبين ومدراء المدارس ومعلمي الموهوبين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لوصف وتحليل البيانات، وكانت الأداة المستخدمة هي الاستبانة، وتكون المجتمع من ثلاث فئات: مشرفي الموهوبين، ومعلميهم، ومدراء مدارس موهبة بمدينة جدة. كانت أهم نتائج الدراسة: المتوسط الحسابي العام لدرجة استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة، بدرجة (متوسطة). المتوسط الحسابي العام لدرجة أهمية استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة بدرجة (عالية جدا). المتوسط الحسابي العام لدرجة صعوبات استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة بدرجة (متوسطة)، وكانت من أهم التوصيات: ضرورة العمل على تفعيل استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة. ضرورة تطبيق تلك التقنيات لأهميتها. إيجاد حلول لتلك الصعوبات التي تحول دون استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة.

The state of using educational technology in developing the skills of the talented students in Jeddah city from the point of view of those in the field

Abstract

This study aimed at identifying the actual state of using educational technology in developing the skills of the talented students in Jeddah city from the point of view of the talented students' supervisors, school principals, and Mawhiba's teachers. The researcher used the descriptive method for describing and analyzing data. The tool of the study was a questionnaire. The study population consisted of three categories: supervisors of the talented students, teachers, school principals, and the talented students' teachers. The results of the study showed that the use of educational technology in developing the talented students' skills was average. In addition, the importance of using educational technology in developing the talented students' skills from the participants' point of view was very high. The level of difficulty of using educational technology in developing the talented students' skills in Jeddah from the participants' point of view was average. The study recommended that necessity of activating the use of educational technology in developing the talented students' skills in Jeddah and finding solutions for the difficulties that hinder using educational technology in developing the talented students' skills in Jeddah.

• مقدمة:

في ضوء التسارع المعرفي والتقني الحاصل في هذا العصر، والذي يسير بسرعة كبيرة ويشمل جميع نواحي الحياة الاجتماعية والمعرفية والعلمية والتقنية، تضاعفت المعرفة والتقنيات الحديثة، ويؤكد ذلك ما أشار إليه عامر (٢٠٠٨م، ص ٢٥٦) من أن العالم قد شهد في السنوات الأخيرة تقدماً ملحوظاً في تطور

المعرفة والتكنولوجيا والعلوم ، حتى أن المعرفة أصبحت تتضاعف كل سبع سنوات حسب تقارير اليونسكو مما كان له الأثر في دفع الكثير من المجتمعات إلى إدخال الكثير من التغيرات الملموسة في سياساتها واقتصاداتها وطرق تعليمها من أجل مسايرة هذا الركب في التقدم العلمي والتكنولوجي . ولقد كان للثورة التكنولوجية وما نتج عنها من مخترعات حديثة في مجال تقنيات التعليم مردود كبير على العملية التربوية والتعليمية، كما تعد تقنيات التعليم حجر الزاوية في تطوير العملية التعليمية وتوظيفها والعمل على الاستفادة منها، ومن تقنياتها المختلفة في بناء المواقف التعليمية ، تشير العديد من الدراسات مثل دراسة العماوي (٢٠٠٣م) :دراسة القرشي (١٤٢٩هـ) ؛ دراسة اللقماني (١٤٣٠هـ)؛ دراسة الشهري (١٤٣٣هـ) إلى أهمية استخدام المعلمين لتقنيات التعليم في تدريسهم لجميع المواد، ويؤكد ذلك الحيلة (٢٠٠٨م) بقوله : إن التقنيات التعليمية لم تعد موضوعاً هامشياً أو جانبياً في العملية التعليمية والتدريبية ، بل أصبحت جزءاً لا يتجزأ منها ، ومن أعمدها ومقوماتها ، وأكبر دليل على ذلك سرعة انتشارها ، واستعمالها واستخدامها في شتى أقطار العالم ، إذ أخذت توليها اهتماماً بارزاً ، إيماناً منها بأهمية التعليم والتدريب ودورها الرئيس في ذلك .

فإذا كان استخدام تقنيات التعليم وتوظيفها والاهتمام بها أصبح مما ينادي به الكثير من التربويين فإن هناك فئة أحوج ما نكون لتوظيف هذه التقنية لها ، وهي فئة الطلاب الموهوبين، ويؤكد على ذلك لال (٢٠١١م، ٧) بقوله : " إذا كان الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين قد أصبح الشغل الشاغل لدول العالم المتقدم التي تحتل مركز الصدارة ، فإن الضرورة في ذلك أكثر شدة وإلحاحاً بالنسبة للدول النامية أو الأقل حظاً في التقدم ، والتي يعد الاهتمام بالأطفال الموهوبين والشباب المتفوقين والمبدعين بالنسبة لها بمثابة طوق النجاة الحقيقي على المدى القريب والبعيد" . وسبقه إلى ذلك زحلق (٢٠٠١م) بتأكيدا على أن الموهوبون هم الثروة الحقيقية لأي مجتمع، بل كنوزه الفعلية، إذ عن طريقهم يتوافر للدولة ما تحتاج إليه من رواد الفكر والعلم والفن الذين يفيدونه في شتى مجالات التطور والحياة

ويشير الباحث إلى أنه بالرغم من أن وثيقة سياسة التعليم التي صدرت عام ١٣٨٩هـ أوصت بالكشف عن الموهوبين والاهتمام بهم ورعايتهم، فإنه لم يكن هناك تحرك فعلي على أرض الواقع إلا مع بداية عام ١٤١٠هـ عبر إعداد برنامج الكشف عن الموهوبين، والذي قامت بتنفيذه في ذلك الحين مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية بالتعاون مع وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات، وجاءت بعدها العديد من التحركات في مجال الموهبة والموهوبين، وأكدت على العديد من الدراسات منها دراسة كاسي (١٤٣٠هـ).

• الإحساس بالمشكلة

من خلال عمل الباحث كمعلم حاسب آلي في التعليم العام واهتمامه بمجال تقنيات التعليم والمستجدات التقنية الحديثة و ضرورة استخدامها في التعليم بشكل عام وتعليم الموهوبين بشكل خاص ، وجد الباحث أن إدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة قد طبقت برنامج رعاية الموهوبين في عدد من مدارسها ومن خلال لقاء الباحث ببعض معلمي ومشرفي الموهوبين بهذه المدارس وزيارته لبعضها وجد

تبايناً كبيراً في وجهات نظرهم حول واقع استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بهذه المدارس ، ولم تجر أية دراسة . في حدود علم الباحث . حول هذا الموضوع، لذلك ظهرت الحاجة لمثل هذه الدراسة التي تسعى لتوصيف الواقع، وتدرس الأهمية والعقبات إن وجدت، حتى يتصور الباحثون من خلالها واقع استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين.

• تحديد المشكلة:

في ضوء ما سبق عمد الباحث من خلال هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مشرفي ومعلمي ومدراء مدارس الموهوبين، وكانت الدراسة على ثلاثة محاور:

« المحور الأول: الواقع

« المحور الثاني: الأهمية

« المحور الثالث: المعوقات

• أسئلة الدراسة:

يهدف الباحث إلى معرفة واقع استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة، لذلك حدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

« ما مدى استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة؟

« ما أهمية استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة؟

« ما معوقات استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة؟

• أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية: -

« التعرف على الواقع الحالي لاستخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مشرفي الموهوبين ومدراء مدارس ومعلمي موهبة.

« الوقوف على أهمية استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مشرفي الموهوبين ومدراء مدارس ومعلمي موهبة.

« معرفة المعوقات التي تواجه استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مشرفي الموهوبين ومدراء مدارس ومعلمي موهبة.

• أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة مما يمكن أن تسهم به في:

« دراسة التوجه العالمي لاستخدام التقنية في التعليم بصفة عامة وتعليم الموهوبين بصفة خاصة.

« تقديم توصيف واضح لواقع استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة.

« توضيح المعوقات التي تواجه استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة.

« إبراز أهمية استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين من وجهة نظر عينة الدراسة.

• حدود الدراسة:

- « الحدود الموضوعية: اقتصرته هذه الدراسة على توصيف واقع استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة.
- « الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام- ١٤٣٥.١٤٣٤هـ
- « الحدود المكانية: اقتصرته هذه الدراسة على مشرفي الموهوبين ومعلمي ومدراء مدارس موهبة بمدينة جدة.

• مصطلحات الدراسة:

• تقنيات التعليم:

عرفها الحيلة (٢٠٠٤م، ٤٥٩) بأنها جميع المعدات والمواد التي يستخدمها المعلم أو التلميذ لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة التلاميذ داخل غرفة الصف أو خارجها، بهدف تحسين العملية التعليمية، وزيادة فاعليتها دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها جميع الأجهزة والأدوات التي يستخدمها الطلاب الموهوبون أو معلموهم، في تحقيق أهداف الدرس، سواء كانت داخل الفصل أو خارجه.

• الموهوبون:

عرف الموهوب في استراتيجية الموهبة والإبداع (١٤٣٠هـ، ٢٤) بأنه من يمتلك قدرة أو قدرات استثنائية، وأداء غير عادي مقارنة بالفئة العمرية التي ينتمي إليها في مجال أو أكثر من المجالات العقلية أو الأكاديمية أو الإبداعية أو القيادية أو الفنية أو الحركية، وذلك بدلالة أدائه في الاختبارات والمقاييس، أو الإنجازات ذات العلاقة بتميزه.

ويعرف الباحث الموهوبين إجرائياً بأنهم: مجموعة الطلاب الذين طبق عليهم اختبار الموهبة، وصنفوا على أنهم موهوبون، ويدرسون في إحدى المدارس المطبق بها نظام موهبة بمدينة جدة.

• الإطار النظري:

• البحث الأول: تقنيات التعليم :

يشهد العالم في الفترة الأخيرة تطوراً كبيراً في شتى المجالات ، هذا التطور شمل أيضاً تقنيات التعليم ويؤيد ذلك عطار وكنسارة (٢٠١٣، ص٣٣) بقولهما: في زمن الثورة التقنية الذي نعيشه والتطور المطرد في التقنيات التعليمية في العالم، أصبح لزاماً على كل المهتمين بالتربية والتعليم مواكبة هذا التطور للاستفادة من هذه التقنيات ، حيث أصبحت التكنولوجيا الحديثة والاكتشافات الجديدة في سباق مع الزمن، إلى درجة أنه أصبح من العسير مواكبتها والإحاطة بها ويتطورها المستمر والسريع، أو إدراك آثارها الإيجابية، والاستفادة منها ، أو السلبية للبعد عنها، وذلك لأن التكنولوجيا لها تأثيرات مرغوبة وغير مرغوبة ، وأصبح من اللازم علينا أن نكون على قدر المسؤولية في عملية اختيار واستخدام هذه التكنولوجيا، ولا شك أن مواكبة هذا التطور العلمي التقني الرقمي الدقيق متزامن مع عصر الإنترنت، ويتطلب توظيف الأجهزة التعليمية الحديثة في التعليم ، لأن النظر إليها لم يعد نوعاً من الرفاهية والترفيه ، بل

أصبحت ضرورة ملحة في سبيل تطوير العملية التعليمية مع الاستفادة من عراقة الماضي ولمسة الحاضر وطموح المستقبل.

• التطور التاريخي لتقنيات التعليم.

مر مفهوم تقنيات التعليم بالعديد من المراحل أشار إليها شمي وآخرون (٢٠٠٨م، ص١٦) على النحو التالي: -

« حركة التعليم البصري: في هذه المرحلة كان ينظر لتقنيات التعليم على أنها أية أداة سواء كانت صورة أو نموذجاً أو سواهما، تقدم للطالب خبرة مرئية محسوسة بهدف تحقيق الأهداف التعليمية.

« حركة التعلم السمعي البصري: اعتبرت تقنيات التعليم في هذه المرحلة مجموعة من الأدوات التي تستخدم لنقل المعرفة والأفكار من خلال حاستي السمع والبصر.

« مفهوم الاتصال: وهو عملية ديناميكية يتم التفاعل فيها بين المرسل والمستقبل داخل مجال المعرفة الصفية، فبدلاً من التركيز على الأشياء الموجودة في المجال، صار التركيز على العملية الكاملة التي يتم عن طريقها توصيل المعلومات من المصدر أي المرسل، سواء كان المعلم أو بعض المواد والأجهزة إلى المستقبل (الطالب).

« مفهوم النظم: عبارة عن مجموعة من المكونات المرتبة والمنظمة التي تعمل معاً لتحقيق هدف مشترك، وينظر هذا المفهوم لمجال تقنيات التعليم على أنه نظام تعليمي متكامل، وأن المواد التعليمية هي مكونات للنظام التعليمي، وليست معينات منفصلة أو مواد تعليمية مستقلة.

« العلوم السلوكية: قدمت الأهداف السلوكية مفهوماً جديداً لتقنيات التعليم ركز على سلوك التلميذ، والظروف التي يحدث في ظلها التعلم، حيث تحول النظر لمفهوم تقنيات التعليم في هذه المرحلة من المثيرات إلى السلوك المعزز، والتأكيد على ضرورة استخدام الأدوات لمساعدة المعلم للتعزيز بدلاً من مساعدته على العرض فقط.

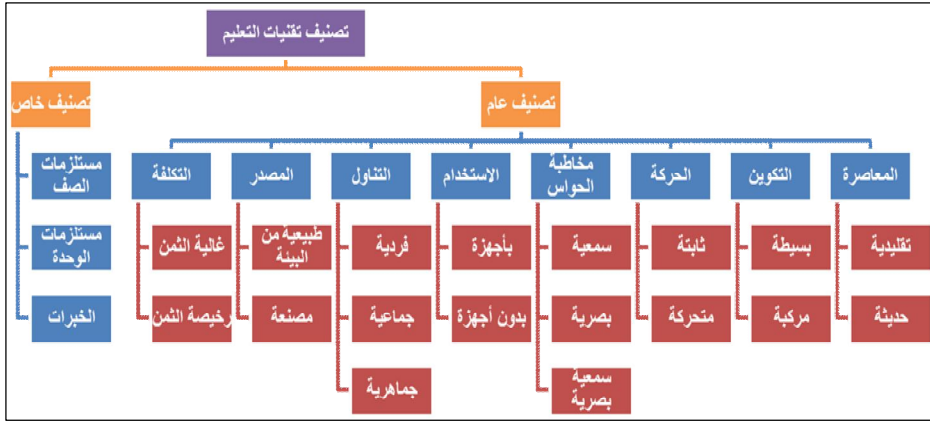
• أهمية استخدام تقنيات التعليم

أشار سرايا (٢٠٠٧م، ص٤٦) إلى أن دواعي الاهتمام باستخدام تقنيات التعليم تتمثل في عدة عناصر هي:

- « تضاعف معدل النمو العلمي والتكنولوجي.
- « تضاعف النمو السكاني، وإقبال الأفراد على التعليم.
- « فاعلية تكنولوجيا التعليم في تحقيق أهداف التعليم.
- « تحسين عملية التعليم والارتقاء بكفاءة المعلم.
- « التقدم الهائل في مجال التربية والاستراتيجيات التربوية كمنظومة كبرى، وتقنيات التعليم كمنظومة فرعية.

• تصنيف تقنيات التعليم:

قدمت الأدبيات التربوية الكثير من التصنيفات لتقنيات التعليم، لكن قد يكون أكثرها شمولاً التصنيف الذي ذكره عطار وكنسارة (٢٠١٣، ص ١٣١-١٣٤) والذي يمثله الشكل التالي:



(تصنيف عطار وكفسارة لتقنيات التعليم)

• مصادر تقنيات التعليم:

يمكن لأي شخص يبحث عن تقنيات التعليم أن يجدها في أكثر من مكان، فقد أشار سالم (٢٠٠٦م، ص ٥٧) إلى أن أهم المصادر التي يمكن للمعلم والمتعلم الحصول منها على التقنيات التعليمية ما يلي :

- ◀ المدرسة.
- ◀ البيئة المحلية.
- ◀ قسم تقنيات التعليم بالإدارة التعليمية.
- ◀ الوزارات والهيئات والشركات.
- ◀ التصميم والإنتاج.

• القواعد التي يجب مراعاتها عند استخدام تقنيات التعليم:

يشير زغلول وآخرون (٢٠٠١م، ٢٥ _ ٢٦) إلى أنه يمكن توضيح القواعد التي يجب مراعاتها عند استخدام تقنيات التعليم ووسائلها المتنوعة أثناء تعليم مهارات الأنشطة الرياضية فيما يلي:

- ◀ تحديد الهدف من استخدامها.
- ◀ ألا يكون الغرض منها هو الترفيه بل هي جزء مكمل للعملية التعليمية.
- ◀ الموقف التعليمي هو الذي يحدد مستوى جودتها من عدمه.
- ◀ ارتباطها بالمنهج والتكامل معه.
- ◀ ملأهمتها لأعمار المتعلمين وخبراتهم السابقة ومستوى ذكائهم.
- ◀ إبعاد ما يشته انتباه المتعلم.
- ◀ تقويمها من خلال المعلم والمتعلم.
- ◀ تتوافق مع الغرض الذي تسعى إلى تحقيقه.
- ◀ صدق المعلومات التي تقدمها.
- ◀ يجب أن تتيح الفرصة للمتعلم بأن يكون ذا فاعلية ونشاط.

ويرى الباحث أن مراعاة القواعد الصحيحة عند استخدام تقنيات التعليم يجعل نتائجها أفضل بدرجة كبيرة لذلك ينصح بأن يكون مع كل تقنية تعليمية دليل يشرح استخدامها ويوضح القواعد اللازمة للاستفادة منها.

• مستجدات تقنيات التعليم:

أدى التطور السريع والهائل في شتى المجالات إلى إفراز منتجات وتقنيات حديثة يحاول خبراء التربية استخدامها في التعليم، لذلك نشهد بين فترة وأخرى مستجدات تقنية تعليمية تضاف إلى الرصيد السابق.

يعرف كلٌّ من عطار وكنسارة (٢٠١٣م) المستحدثات التكنولوجية (تقنيات التعليم) بأنها " تصميم وإنتاج، ثم استخدام كل جديد في مجال تكنولوجيا (تقنيات) التعليم، بغرض تحقيق أقصى فاعلية في مواقف التعليم والتعلم وحل مشكلات التعليمية" ص٤٤٩.

كما تطرق كل من عطار وكنسارة (٢٠١٣م، ص ص٤٥٠ - ٥١٢) إلى أهم مستجدات تقنيات التعليم وكانت كالتالي: -

- ❖ الإنترنت.
- ❖ التعليم المدمج.
- ❖ التعليم الإلكتروني.
- ❖ الكائنات التعليمية.
- ❖ التعليم المتنقل.
- ❖ البلاك بيري في التعليم.
- ❖ النانو.

ويرى الباحث أن العالم يعيش في الفترة الأخيرة ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة، وأن هناك تطور ملحوظا في التقنيات التعليمية كما وكيفا وهذا الأمر سيلقي بظلاله على عملية التعليم مستقبلا.

• معوقات استخدام تقنيات التعليم:

على الرغم من نتائج البحوث والدراسات والممارسات الفعلية التي أكدت على أهمية التقنيات التعليمية في رفع مستوى وجودة عمليتي التعليم والتعلم، فإنه مازالت هناك مجموعة من الصعوبات والمعوقات والتحديات التي تحد من استخدام بعض المعلمين لتقنيات التعليم وأشار الحازمي (١٤٢٥هـ، ص٥٨) إلى عدد من هذه المعوقات وكانت كالتالي:

- ❖ معوقات ذاتية خاصة بالمعلم: مثل عدم مقدرة على الإبداع والتجديد.
- ❖ معوقات إدارية: مثل نقص التدريب والتوافق مع المقرر الدراسي.
- ❖ معوقات فنية: وتتمثل في نقص الأجهزة والإمكانات والصيانة.

يتضح من خلال العرض السابق أن معوقات استخدام تقنيات التعليم بشكل عام متعددة وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن أكثر ثلاثة معوقات لاستخدام تقنيات في تنمية مهارات الموهوبين هي ارتفاع أسعار بعض تقنيات التعليم، وضعف الصيانة، وعدم وجود حوافز لمن يستخدم هذه التقنيات.

• البحث الثاني: الموهبة والموهوبون :

إن الموهوبين من الثروات الحقيقية التي يجب أن يتم العناية بها، وقد اطلع الباحث من خلال الأدبيات والدراسات على الكثير من التجارب العالمية الناجحة في الاهتمام بالموهوبين، وخصوصا في دول العالم الأول ، وذلك للنتائج العالية التي يحققها الموهوب إذا تم اكتشافه في وقت مبكر ورعايته ، حيث أثبتت الدراسات العلمية المتعاقبة أن هناك نسبة من الطلبة تتراوح ما بين ٢- ٥%

تتمتع بقدرات عالية غالباً ما يبرز من بينها صفوة العلماء والمفكرين والمخترعين (آل شارب وآخرون، ١٤٢١هـ، ص١٩) وأن هذه النسبة - وفي حالات كثيرة - قد تزيد لتصل إلى ما بين ١٠-١٥٪ من مجموع طلبة أي مدرسة (Renzulli، 1991، P، 214)، وقد استجابت مجموعة من الدول العربية لهذا الأمر، حيث عقدت العديد من الندوات والمؤتمرات والبحوث والدراسات، كان منها المؤتمر الذي عقده المنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم يومي (١- ٢) مارس ٢٠٠٨م تحت شعار (تربية الموهوبين خيار المنافسة الأفضل) وكان ذلك بدولة تونس، وكان على رأس هذه الدول المملكة العربية السعودية، كما يذكر الجعيان و معاجيني (٢٠١٣، ص٢). واستجابة للتوجهات العالمية والإقليمية في مجال رعاية الموهوبين، فقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات كبيرة في هذا المجال، وذلك بإنجاز المشروع الوطني المسمى برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم.

• خصائص الطالب الموهوب:

أظهرت الدراسات والبحوث التي أجريت على الموهوبين تميزهم بخصائص متنوعة ومختلفة عن غيرهم، ويتناول الباحث في هذا المحور الخصائص العامة، والجسمية، والمعرفية والعقلية، والانفعالية للطالب الموهوب.

« الخصائص العامة: ذكر عبيدات وعقل (١٩، ٢٠٠٧) عدداً من الخصائص العامة للموهوبين، منها الرغبة في: الحرية والتحرر من القيود، والخروج عن المألوف، إثارة أسئلة كبيرة وعديدة، والتفكير الدقيق والتأمل، وعدم التقيد بالتعليمات، وعدم الامتثال للأوامر، والسيطرة والقيادة، والانطوائية.

« الخصائص الجسمية: ذكرت عادة رمل (١٤٣١هـ، ص١٧) عدة خصائص جسمية للطالب الموهوب وهي:

✓ أفضل من أقرانه صحة وحيوية ونشاطاً.

✓ يتغذى جيداً.

✓ تقل لديه الاضطرابات العصبية.

✓ تتكون عظامه وينضج مبكراً.

« الخصائص المعرفية والعقلية: ويحددها عبيدات وعقل (٢٠٠٧م، ١٦) في أن الموهوب: سريع الاستيعاب والتعلم، يحب الاستطلاع والبحث، يحب المطالعة والقراءة، يفكر بروية، مثابر، يركز بشدة، يتذكر بسهولة ودقة، لديه قدرة عالية على التخيل، يهتم بالمستقبل، يحلل المواقف ويستنتج ويفسر، يحب المغامرة، يجدد ويطور أفكاره.

« الخصائص الانفعالية: وحددها عبيدات وعقل (١٧، ٢٠٠٧) في أن الموهوب: يتكيف بسرعة مع المواقف الجديدة، يرغب في الاستقلال، يقاوم الضغوط المفروضة عليه، يفضل العمل مع منهم أكبر منه سناً، ودود مع الآخرين، طموحه عال، يمتلك روح الدعابة، يحب العدالة والنزاهة، يستمتع بالجمال والحق والخير، يرغب في الكمال والمواقف الصحيحة، يهتم بالمشكلات الاجتماعية، يمتلك عواطف عميقة، يشعر باختلافه مع الآخرين.

بعد استعراض هذه الخصائص يشير الباحث إلى أنه لا يتطلب أن تتوفر جميعها في الموهوب فقد يتوفر بعضها وتفقد أخرى، كما أنها قد تظهر في مواقف محددة، وقد تتفاوت نسبة ظهورها من موهوب لآخر، ولكنها على المجمل يتميز بها الموهوبون.

• حاجات الطالب الموهوب:

للموهوبين حاجات متعددة حددت في كثير من الأدبيات، بالرغم من أنها حتى عهد قريب لم تؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط للبرامج والمناهج الدراسية حيث يقول يوسف (٢٠١٠، ١٥): إلى عهد قريب جدا لم تكن حاجات المتعلمين الموهوبين تؤخذ في الاعتبار عند تخطيط البرامج وإعداد المناهج الدراسية لأسباب عدة ومعتقدات خطأ، (ليس هذا مجال ذكرها)، إلا أن الاتجاهات التربوية الحديثة أكدت على ضرورة أخذ احتياجات الموهوبين بعين الاعتبار مثلما تؤخذ حاجات باقي فئات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في عين الاعتبار، وذكرت ليلي الصاعدي (٢٠٠٧م، ص٤١) حاجات الموهوب على النحو التالي:

- « أن يصبح الموهوب محباً للاستطلاع العقلي، ويبحث عن المعاني، والعلاقات الجيدة.
- « أن يتم تأييده ودعمه وتشجيعه ورعايته من قبل الآباء والمدرسين والزملاء والموجهين.
- « تنمية الأهداف بعيدة المدى، فالموهوب لا تنمو تلقائياً بل بحاجة إلى التشجيع.
- « أن يدرس مستقلاً، وأن يبحث بنفسه، ويكتسب مهارة تقويم الذات.
- « أن يكون المنهج والتعليم على مستوى ثراء مناسب، وذلك لتسهيل النمو الأكاديمي، وتقوية الدافعية للتعلم.
- « أن يتقن مهارات الاتصال.
- « أن يكون له نشاط واضح في مجالات وأنشطة متنوعة، ويحس بمضامين التغيير.
- « استثارة الخيال وأن تنمي لديه مهارات التفكير العامة والتفكير الابتكاري.
- « أن يتسع أفقه ليدرك إمكانات المستقبل وحقائق الحاضر وتراث الماضي.

• طرق اكتشاف الموهوبين والتعرف عليهم:

تعتبر عملية الكشف عن التلاميذ الموهوبين أحد أهم مدخلات برامج رعاية الموهوبين، إذ إنها الخطوة الأولى والمدخل الطبيعي لبرامج رعاية الموهوبين، ويتوقف نجاح البرامج المقدمة للموهوبين على دقة عملية الكشف، ونجاحها في تجديد الفئة المستهدفة، لذلك يذكر آل شارع (٢٠٠٠م، ص٣٨٩) أنه عند ما طلب من ٢٩ خبيراً في مجال رعاية الموهوبين ترتيب ١٢ قضية من قضايا الموهوبين حسب أهميتها، كانت القضية الأولى الأكثر أهمية من وجهة نظر هؤلاء الخبراء هي قضية الكشف والتعرف على الطلاب الموهوبين، يليها اختيار وتدريب المعلمين، ثم إعداد المنهج وبرامج الرعاية، لذلك فإن اكتشاف الموهوبين والتعرف عليهم يمر بعدة مراحل كما ذكرتها ليلي الصاعدي (٢٠٠٧م، ص ٥٤، ٥٥) فيما يلي:

- « المرحلة الأولى: المسح والتسمية (الترشيح والتصنيف)
- « المرحلة الثانية: الاختبارات والمقاييس
- « المرحلة الثالثة: التسكين
- « المرحلة الرابعة: المتابعة.

أما عن طرق وأساليب اكتشاف الموهوبين فقد أورد كل من الزهراني (١٤٢٤هـ ص ٢٤٦؛ عبدالرؤوف (٢٠٠٨م، ص ٩٩)؛ العزة (١٤٢٣هـ، ص ٩٣)؛ جروان (١٤٢٢هـ، ص ١١٣)؛ الصاعدي (٢٠٠٧م، ص ٥٥)؛ آل كاسي (١٤٣٠هـ، ص ٥٦) عددا من أساليب وطرق الكشف عن الموهوبين وكانت كالتالي :

« الطرق الذاتية: تشمل عدة طرق أشهرها: السيرة الذاتية . التقارير الملاحظة . دراسة الحالة . ترشيحات المعلمين . تقديرات الوالدين . ترشيحات الأقران .
« الطرق الموضوعية: هي مقاييس موضوعية مقننة تمتاز بدرجة عالية من الصدق والثبات، ويقصد بها آخر الاختبارات التي خضعت للتجربة قبل استخدامها النهائي لعدد من العينات أو المجموعات تحت ظروف مقننة واشتقت لها معايير أو محكات.

يرى الباحث أن التنوع الكبير في طرق الكشف عن الموهوبين والتعرف عليهم يعود إلى اختلاف المهارات لدى الموهوبين، وهذا الاختلاف يتطلب وجود أنواع مختلفة من الطرق للكشف عنهم، كما أنه لا نستطيع الحكم على طريقه أو أسلوب بأنه الأفضل دائما .

• أساليب رعاية الموهوبين:

يرى الباحث أن الموهوبين ثروة حقيقية، يحتاجون إلى عناية خاصة تقدم لهم تختلف عن الخدمات التقليدية الموجودة في مدارس التعليم العام، وذلك لعدة أسباب أشار لها جروان (١٤٢٢هـ، ص ١٦٩) وهي:

« قصور مناهج التعليم العام: تتصف مناهج التعليم العام بطبيعتها بأنها جماعية التوجه، نظرا لمحدودية الوقت المخصص لكل مادة دراسية، وطول المنهج المقرر لها، والأعداد الكبيرة للتلاميذ في معظم الفصول الدراسية.

« التربية الخاصة حق للتلميذ الموهوب: ينتمي التلاميذ الموهوبون إلى مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة، لذلك هم بحاجة إلى رعاية خاصة، ومن حقهم أن يحصلوا على فرص متكافئة كغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية مثل بطيئي التعلم والمعوقين عقليا .

« رفاهية المجتمع وتنميته: يمثل التلاميذ الموهوبون ثروة وطنية في غاية الأهمية، ومن الواجب ألا يتم تبديدها بالإهمال وانعدام الرعاية، كما أن وقوف المجتمع في وجه التحديات التي تفرضها طبيعة العصر يعتمد بدرجة كبيرة على مدى الرعاية التي تقدم لهذه الفئة، وتوفير الفرص التربوية المناسبة التي يمكن أن تساعد كل طفل في الوصول إلى أقصى طاقاته.

« النمو المتوازن للتلميذ الموهوب: يتعرض بعض التلاميذ الموهوبين لمشكلات تكيفية مع محيطهم من جراء التفاوت في مستويات نموهم الحركي والعقلي والانفعالي، لاسيما الذين يتمتعون بمستويات ذكاء مرتفعة، وأن الاختلاف بين مستوى النمو العقلي ومستوى النمو الانفعالي يؤدي إلى معاناة في الجوانب العاطفية والاجتماعية، لذلك يعتبر تدخل المعلم وسيلة فعالة لوقاية التلاميذ الموهوبين من المعاناة والمضاعفات التي قد تترتب على استمرارها.

ويلاحظ الباحث أن التربويين يتفوقون على احتياج الموهوب إلى رعاية خاصة تراعي ظروفه وتأخذها بعين الاعتبار، وهذه الرعاية وأساليبها تختلف من

موهوب لآخر، ولكنهم لا يتفقدون على وجود أساليب وطرق محددة لرعاية الموهوبين، لأن ذلك يخضع لاعتبارات، منها: فلسفة المجتمع التربوية والإمكانات المتوفرة.

وذكر الطنطاوي (٢٠٠٨م) أبرز أساليب رعاية الموهوبين:

• أسلوب التجميع:

تعرفه وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (١٤٢١هـ، ٢) بأنه "وضع مجموعة من الطلاب الموهوبين ذوي القدرات المتقاربة في إطار تعليمي واحد كصف أو مدرسة، ويعرفه قطاني ومريزيق (١٤٣٠هـ، ٢١٣) بأنه وضع التلاميذ الذين تكون لهم قدرات عقلية متماثلة وميول واهتمامات بأنشطة معينة (اجتماعية أو أكاديمية أو علمية) في فصول دراسية واحدة يتوفر فيها المناخ الأفضل لتحقيق النمو المناسب للتلاميذ الموهوبين.

• أسلوب الإسراع:

تعرفه وزارة التربية والتعليم (١٤٢١هـ، ٢) بأنه أسلوب تربوي يتم من خلاله نقل الطالب -بصفة استثنائية- من مستوى إلى مستوى آخر أعلى في مادة أو أكثر دون شرط إكمال المدة المقررة للمستوى السابق، يعرفه جروان (٢٠٠٠م، ٢٨) على أنه السماح للطلاب بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي أو التربوي بسرعة تتناسب مع قدراته دون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية، وتعلق على ذلك الصاعدي (٢٠٠٧م، ٨٥) بأن الإسراع يعني أي إجراء إداري أو تعليمي يؤدي إلى تقدم التلميذ الموهوب بمعدل أسرع من معدل التلميذ العادي خلال المنهج المدرسي المعتاد، بهدف اختصار الفترة الزمنية اللازمة لدراسة المنهج.

هناك الكثير ممن يؤكد على هذا الأسلوب ومنهم كاثي ديكنسون وآخرون (١٤٢٠هـ، ١٠) حيث ذكرت أن السير البطيء لعملية التعليم والقوالب الزمنية التي توضع لأغلبية طلاب الفصل تؤدي إلى إحباط الطالب الذي يتعلم بسرعة ويريد أن يكتشف ويبعد ويصل إلى الكمال.

يرى الباحث أن أسلوب الإسراع من أفضل الأساليب المستخدمة في رعاية الموهوبين إذا استخدم وفق معايير منضبطة بعيداً عن المحسوبية، مع توفير مقومات النجاح من الإرشاد النفسي وغيرها، وأمثلة النجاح في كثيرة، منها العالم جون باردن الذي أنهى دراسته الثانوية وعمره خمسة عشر عاماً، وحصل بعد ذلك على جائزة نوبل، وأيضاً الطفل الأفغاني سيد جلال الذي التحق بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران وعمره عشرة أعوام.

• أسلوب الإثراء:

وتعرفه وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (١٤٢١هـ، ٢) بأنه "تزويد الطالب الموهوب بوحدة تعليمية ونشاطات إضافية لما يتعلمه زملاؤه العاديون بما يلائم ميوله وقدراته الخاصة، وذلك بهدف توسيع معلوماته وتعميق خبراته، كما عرفه الطنطاوي (٢٠٠٨م، ٥٠) بأنه أسلوب يسمح للطلاب الموهوبين بدراسة المقررات التي سيدرسها أقرانه، ولكن بعمق واتساع أكبر، أي أنه يتضمن تنظيم مجموعة من الخبرات بشكل إثرائي، مناسب لمستوى الطلاب العقلي، مما يساعدهم على تنمية مهاراتهم ومواهبهم العقلية بكفاءة أكبر.

• إجراءات البحث :

• منهج الدراسة :

من خلال مشكلة الدراسة وتساؤلاتها ومراجعة الدراسات السابقة مثل دراسة الشهري (١٤٢٥هـ) ؛ دراسة العمادي (٢٠٠٣م) ، دراسة الدوي (٢٠٠٧م) ؛ دراسة الودعاني (٢٠٠٩م) ؛ دراسة الزهراني (١٤٣٣هـ) وجد الباحث أن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي ، حيث يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً لمقدار الظاهرة أو حجمها، كما أن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك ، لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات. وقد ذكر العساف (٢٠١٠م، ١٩١) أن البحث الوصفي يقصد به ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها .

• مجتمع الدراسة :

مجتمع الدراسة كما أشار عبيدات (١٤٢٦هـ، ٣١) هو "جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة " وتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مشرفي الموهوبين ومدراء مدارس ومعلمي موهبة بمدينة جدة، والبالغ عددهم (٧٣) فرداً، حسب إحصائية إدارة التعليم بمدينة جدة في العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، بواقع (٩) مشرفين تربويين، (٢٩) مدير مدرسة، (٣٥) معلمي موهبة.

• أداة الدراسة :

تم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة، ويعتبر الاستبيان من أكثر أدوات البحث استخداماً والأكثر ملاءمة للدراسة الحالية، وتم تحديد أهداف الاستبيان في معرفة درجة استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة، وكذلك أهمية استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة، وبالإضافة للصعوبات التي تحول دون استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة، وعند بناء عبارات الاستبيان قام الباحث بالاطلاع على الدوريات والمجلات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية، كما تم مقابلة عدد من ذوي الاختصاص في هذا المجال للاستفادة من خبراتهم في بناء الاستبيان ، ويعدها حدد الباحث المحاور الأساسية للاستبيان وقام ببنائه .

• صدق الأداة :

تم التأكد من صدق الاستبيان بطريقتين: الأولى قبل التطبيق وتمثلت في صدق المحكمين، والثانية: بعد التطبيق، وتمثلت في صدق الاتساق الداخلي.

• صدق المحكمين :

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء عباراتها، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، شمل بعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى، وعدد من الجامعات الأخرى كما شارك عدد من أصحاب الاختصاص من مدراء إدارات الموهوبين ومشرفيها

وتم الحرص على أن يكون ضمن المحكمين أصحاب التخصصات التالية: (تقنيات تعليم - موهوبون - إحصاء - لغة عربية) وتم توجيه خطاب للمحكمين موضحا به مشكلة وأهداف الدراسة وتساؤلاتها، وبلغ عدد المحكمين (٢١) محكما.

• صدق الاتساق الداخلي

تم التأكد إحصائياً من صدق أداة الدراسة وذلك من خلال حساب صدق الاتساق الداخلي، وقد أعطى صورة عن مدى التناسق الموجود بين العبارات الموجودة داخل نفس المحور، ومدى اتساق هذه العبارات مع المحور الذي تنتمي إليه، وتم التأكد من توافر صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وكانت النتائج كما بالجدول (١):

جدول (١) : نتائج الاتساق الداخلي

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠,٦٠	١	٠,٦١	١	٠,٦٢
٢	٠,٦٢	٢	٠,٦٥	٢	٠,٦١
٣	٠,٦٦	٣	٠,٦١	٣	٠,٦٦
٤	٠,٦١	٤	٠,٦١	٤	٠,٦٨
٥	٠,٦٢	٥	٠,٦٦	٥	٠,٦١
٦	٠,٦٧	٦	٠,٦٨	٦	٠,٦٥
٧	٠,٦١	٧	٠,٦٧	٧	٠,٦٩
٨	٠,٦٥	٨	٠,٦٩	٨	٠,٦٨
٩	٠,٦٧	٩	٠,٦١	٩	٠,٦٨
١٠	٠,٦٤	١٠	٠,٦٥	١٠	٠,٦٩
١١	٠,٦٨	١١	٠,٦٨	١١	٠,٦١
١٢	٠,٥٩	١٢	٠,٦٤	١٢	٠,٦٠
١٣	٠,٦٢			١٣	٠,٦٨
١٤	٠,٦٨			١٤	٠,٦٥
١٥	٠,٦٦			١٥	٠,٦٤
١٦	٠,٦١			١٦	٠,٦٧
١٧	٠,٦٧			١٧	٠,٦٦
١٨	٠,٦٨			١٨	٠,٦٩
١٩	٠,٦٤			١٩	٠,٦٧
				٢٠	٠,٦٥

جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وتراوح من (٠,٦٠ إلى ٠,٦٩) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ مما يشير إلى صدق المقياس وأن العبارات ذات علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بالمحور الذي تنتمي إليه.

• ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبيان بطريقتين:

• ١- باستخدام ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما بالجدول (٢) :

جدول (٢) : نتائج ألفا كرونباخ

المحور	قيمة كرونباخ ألفا
الأول	٠,٩١
الثاني	٠,٨٩
الثالث	٠,٩٢
الدرجة الكلية	٠,٩٤

أن جميع قيم ألفا كرونباخ مرتفعة وتراوح من (٠,٩١ إلى ٠,٩٤) وهي مؤشر على ثبات الاستبيان.

• ٢- باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تقسيم العبارات داخل كل محور إلى نصفين، النصف الأول اشتمل على العبارات الفردية، والنصف الثاني اشتمل على العبارات الزوجية، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأفراد على النصفين حسب طريقة سبيرمان براون للتجزئة النصفية وكانت النتائج كما بالجدول (٣):

جدول (٣) : نتائج التجزئة النصفية

المجال	عدد العبارات		معامل الارتباط
	الفردية	الزوجية	
الأول	١٠	٩	٠,٩٥
الثاني	٦	٦	٠,٦٤
الثالث	١٠	١٠	٠,٩٨
الدرجة الكلية	٢٦	٢٥	٠,٧٢

أن جميع قيم معامل ارتباط بيرسون موجبة ومرتفعة وتراوحت من ٠,٦٤ إلى ٠,٧٢ وهي مؤشر على ثبات الاستبيان.

• المقياس في صورته النهائية:

◀ الجزء الأول: البيانات الأولية عن مجتمع الدراسة من حيث:
 (المؤهل الدراسي، التخصص، العمل الحالي، عدد سنوات الخبرة في العمل الحالي، عدد الدورات التدريبية في مجال تقنيات التعليم).
 ◀ الجزء الثاني: ويشمل (٥١) عبارة وزعت على (٣) محاور، وكل محور يندرج تحته عدد من العبارات كالتالي:

- ✓ المحور الأول: درجة استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة (١٩) عبارة
- ✓ المحور الثاني: أهمية استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة (١٢) عبارة
- ✓ المحور الثالث: صعوبات استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة (٢٠) عبارة

• فئات الاستجابة:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج أمام كل عبارة وكانت كما بالجدول (٤):

جدول (٤) : مقياس ليكرت الخماسي

م	العبارات	درجة الممارسة			
		عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة
١	الحاسب الآلي				ضعيفة جدا

• تصحيح المقياس:

تعطى الدرجة (٥) للاستجابة عالية جدا والدرجة (٤) للاستجابة عالية والدرجة (٣) للاستجابة متوسطة والدرجة (٢) للاستجابة ضعيفة والدرجة (١) للاستجابة ضعيفة جدا. وفقا للمقياس الخماسي تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة: مدى الاستجابة = أعلى درجة - أقل درجة = ٥ - ١ = ٤، طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = ٤ / ٥ = ٠,٨

جدول (٥) : معيار الحكم على درجة الاستجابة

الاستجابة	المتوسط الحسابي
ضعيفة جدا	١,٨ - ١
ضعيفة	٢,٦ - ١,٨١
متوسطة	٣,٤ - ٢,٦١
عالية	٤,٢ - ٣,٤١
عالية جدا	٥ - ٤,٢١

• الأساليب الإحصائية :

- للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
- « التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للبيانات الأولية.
- « المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة أو محور.
- « الاتساق الداخلي للصدق.
- « معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للثبات.

• عرض النتائج ومناقشتها :

• السؤال الأول:

ما درجة استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟

تمت إجابة السؤال الأول من خلال استخدام مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول، والذي يقيس درجة استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة من مشرفين تربويين للموهوبين ومديري مدارس الموهوبين ومعلمي الموهوبين، إضافة إلى ذلك تم حساب المتوسط الحسابي العام للمحور الأول، كما بالجدول (٦):

جدول (٦) : المحور الأول: درجة استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين

الترتيب	درجة الاستخدام			العبارة	الترتيب
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة		
1	4.51	0.75	جهاز عرض البيانات data show	3	
2	4.47	0.71	الحاسب الآلي	1	
3	4.26	1.03	شبكة الإنترنت	6	
4	3.92	1.00	البريد الإلكتروني.	19	
5	3.75	1.04	النماذج التعليمية.	11	
6	3.74	1.03	الصور التعليمية.	14	
7	3.67	1.12	التعليم الإلكتروني وإدواته.	13	
8	3.59	1.07	البرمجيات التعليمية.	7	
9	3.52	1.30	الخرائط.	15	
10	3.45	1.29	السبورة التفاعلية	2	
11	3.29	1.36	العينات بأشكالها المختلفة.	10	
12	3.11	1.39	الأجهزة اللوحية (إيباد جالكسي تاب)	18	
13	3.08	1.35	تطبيقات الهواتف الحديثة.	17	
14	2.96	1.41	الفصول الافتراضية.	16	
15	2.95	1.22	جهاز الفيديو	4	
16	2.93	1.30	جهاز التلفزيون التعليمي.	12	
17	2.58	1.25	جهاز المسجل	5	
18	2.26	1.24	جهاز عرض الصور المعتمة (الفانوس السحري).	8	
19	2.19	1.24	جهاز عرض الشرائح الشفافة الثابتة (Slide projector)	9	
	3.38	٠.٦٤	المتوسط العام		

[درجة استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين]

تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه إلى أن درجة استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة تم قياسها من خلال استجابات مجتمع الدراسة على (١٩) عبارة، وكانت استجابات

مجتمع الدراسة بدرجة (عالية جدا) على (٣) عبارات، وبدرجة (عالية) على (٧) عبارات، وبدرجة (متوسطة) على (٦) عبارات، وبدرجة (ضعيفة) على (٣) عبارات.

وبحساب المتوسط الحسابي العام لاستجابات مجتمع الدراسة على عبارات المحور الأول والتي تقيس درجة استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة من مشرفين تربويين للموهوبين ومديري مدارس الموهوبين ومعلمي الموهوبين، وجد أنه يساوي (٣.٣٨) أي بدرجة (متوسطة).

• السؤال الثاني:

ما درجة أهمية استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟

تمت إجابة السؤال الثاني من خلال استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني، والذي يقيس درجة أهمية استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة من مشرفين تربويين للموهوبين ومديري مدارس الموهوبين ومعلمي الموهوبين، إضافة إلى ذلك تم حساب المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني، وتم الحصول على النتائج كما بالجدول (٧):

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الثاني: درجة أهمية استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين

الترتيب	العبارة	درجة الأهمية		
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابة
2	استغلال الوقت بصورة أفضل.	0.58	4.58	عالية جدا
1	سهولة في تحقيق أهداف الدرس.	0.63	4.51	عالية جدا
4	إثراء العملية التعليمية بالنشاط والحيوية والتشويق.	0.69	4.47	عالية جدا
8	تنمية مهارات الموهوبين.	0.78	4.44	عالية جدا
6	الإبداع والابتكار في طرق التدريس.	0.81	4.36	عالية جدا
5	زيادة تحصيل الطلاب.	0.75	4.34	عالية جدا
9	التعلم الذاتي لدى الطلاب الموهوبين.	0.84	4.34	عالية جدا
11	التغلب على زيادة عدد الطلاب في الفصل.	0.81	4.32	عالية جدا
10	تقليل الضغوط على المعلم.	0.72	4.30	عالية جدا
12	تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب الموهوبين.	0.87	4.23	عالية جدا
7	اكتشاف مهارات الموهوبين.	0.96	4.16	عالية
3	المساعدة على مراعاة الفروق الفردية.	0.80	4.05	عالية
	المتوسط العام	0.53	4.34	عالية جدا

تشير النتائج الواردة في الجدول (٧) إلى أن درجة أهمية استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة من مشرفين تربويين للموهوبين ومديري مدارس الموهوبين ومعلمي الموهوبين، تم قياسها من خلال استجابات مجتمع الدراسة على (١٢) عبارة، وكانت استجاباتهم بدرجة (عالية جدا) على (١٠) عبارات، وبدرجة (عالية) على (٢) عبارات.

وبحساب المتوسط الحسابي العام لاستجابات مجتمع الدراسة على عبارات المحور الثاني والتي تقيس درجة أهمية استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة من مشرفين تربويين للموهوبين ومديري مدارس الموهوبين ومعلمي الموهوبين، وجد أنه يساوي (٤.٣٤) أي بدرجة (عالية جدا).

• السؤال الثالث:

ما درجة الصعوبات التي تحول دون استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟
تمت إجابة السؤال الثالث من خلال استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثالث والذي يقيس درجة الصعوبات التي تحول دون استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة من مشرفين تربويين للموهوبين ومديري مدارس الموهوبين ومعلمي الموهوبين، إضافة إلى ذلك تم حساب المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث، وتم الحصول على النتائج كما بالجدول (٨):

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الثالث: الصعوبات التي تحول دون استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين

الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	العبارة	رقم
1	4.04	1.01	عالية	ارتفاع أسعار بعض تقنيات التعليم.	3
2	3.78	1.30	عالية	ضعف الصيانة.	16
3	3.7٠	1.18	عالية	عدم وجود حوافز لمن يستخدم تقنيات التعليم.	5
4	3.58	1.18	عالية	زيادة عدد الطلاب في الفصل الواحد	6
5	3.51	1.24	عالية	ضعف الإعداد الجامعي للمعلمين في مجال استخدام تقنيات التعليم	20
6	3.48	1.38	عالية	عدم وجود فني حاسب لتعامل مع هذه التقنيات بالمدرسة	11
7	3.47	1.31	عالية	زيادة عبء المعلم من الحصص الدراسية	12
8	3.45	1.33	عالية	عدم توفر تقنيات التعليم بالمدرسة.	1
9	3.45	1.50	عالية	عدم وجود خط إنترنت بالمدرسة.	15
10	3.42	1.17	عالية	عدم وجود وقت كاف لتجهيز التقنيات قبل الاستعمال	17
11	3.33	1.23	متوسطة	عدم تدريب المعلم على استخدام تقنيات التعليم أثناء الخدمة.	2
12	3.3	1.14	متوسطة	قصر زمن الحصة لاستخدام تقنيات التعليم.	13
13	3.26	1.20	متوسطة	استخدام تقنيات التعليم يقلل من التفاعل اللفظي بين المعلم والطلاب.	14
14	3.26	1.23	متوسطة	قلة توفر أدلة استخدام تقنيات التعليم.	19
15	3.25	1.21	متوسطة	عدم وجود مكان مناسب لاستخدام تقنيات التعليم.	18
16	3.18	1.25	متوسطة	ضعف اهتمام المعلم باستخدام تقنيات التعليم	4
17	3.07	1.45	متوسطة	عدم توفر معمل حاسب الي بالمدرسة.	10
18	3.04	1.09	متوسطة	زيادة المعلومات بتقنيات التعليم أكثر من الحاجة	7
19	2.89	1.41	متوسطة	عدم توفر مركز لمصادر التعلم بالمدرسة	9
20	2.88	1.27	متوسطة	عدم اهتمام المشرف التربوي باستخدام التقنيات	8
3.37	0.84		متوسطة	المتوسط العام	

تشير النتائج الواردة في الجدول (٨) إلى أن درجة الصعوبات التي تحول دون استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة من مشرفين تربويين للموهوبين ومديري مدارس الموهوبين ومعلمي الموهوبين، تم قياسها من خلال استجابات مجتمع الدراسة على (٢٠) عبارة، وكانت استجاباتهم بدرجة (عالية) على (١٠) عبارات، وبدرجة (متوسطة) على (١٠) عبارات.

وبحساب المتوسط الحسابي العام لاستجابات مجتمع الدراسة على عبارات المحور الثالث والتي تقيس درجة الصعوبات التي تحول دون استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظر مجتمع الدراسة من مشرفين تربويين للموهوبين ومديري مدارس الموهوبين ومعلمي الموهوبين، وجد أنه يساوي (٣.٣٧) أي بدرجة (متوسطة).

• التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:
- « ضرورة العمل على تفعيل استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة والجهة المسؤولة عن ذلك تتمثل في وزارة التربية والتعليم – إدارات الموهوبين بالتعاون مع أقسام تقنيات التعليم، وضرورة تطبيق تلك التقنيات لأهميتها.
- « العمل على تذليل صعوبات استخدام تقنيات التعليم؛ حتى لا تتفاقم، والإسراع بإيجاد حلول لتلك الصعوبات التي تحول دون استخدام تقنيات التعليم في تنمية مهارات الموهوبين بمدينة جدة.

• المقترحات :

- « إجراء دراسة مشابهة تطبق على مشرفات الموهوبات والمديرات والمعلمات بالمدارس المطبقة لبرنامج موهبة ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.
- « إجراء دراسة تطبق في مناطق أخرى من المملكة ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.
- « إجراء دراسة عن مدى توفر المستجدات التقنية التعليمية الحديثة واستخدامها في تنمية مهارات الموهوبين.
- « إجراء دراسة عن مدى الاستفادة من التطبيقات الحديثة للأجهزة اللوحية.

• المصادر والمراجع :

• أولاً: المصادر والمراجع العربية:

- آل شارع، عبد الله النافع (٢٠٠٠م): معايير التعرف والكشف عن الموهوبين في المملكة العربية السعودية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين "التربية الإبداعية"، عمان، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.
- آل شارع، عبد الله النافع والقاطعي، عبد الله والضبيان، موسى والحازمي، مطلق والسليمان، الجوهرة (١٤٢١هـ). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. المملكة العربية السعودية، الرياض: اللجنة الوطنية للتعليم بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.
- آل كاسي، عبد الله معيض (١٤٣٠هـ): "فاعلية الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية بمنطقة مكة المكرمة" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٤٢٢هـ): أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمان: دار الفكر.
- _____ (٢٠٠٠م): حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين تحت عنوان "التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل" ٣١ أكتوبر - ٢ نوفمبر، عمان، الأردن.
- الجغيمان، عبد الله محمد ومعاجيني، أسامة حسن (٢٠١٣م): (تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية)، جامعة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد ١٤، المجلد ١.

- الحازمي، البراق أحمد(١٤٢٥هـ): "واقع استخدام الشبكة العالمية للمعلومات لدى أعضاء هيئة التدريس وطلاب كليات المعلمين بمنطقة مكة المكرمة" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- الحيلة، محمد محمود(٢٠٠٨م): **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.
- الدوبي، باسم بن طلحة(٢٠٠٧م): "واقع استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الحاسب الآلي بمدينة مكة المكرمة" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- ديكسون، كاثرين(٢٠٠٠م): **موهوبون في خطر**. ترجمة بشير العيسوي، الرياض: دار المعرفة.
- رمل، غادة أحمد خليل(٢٠١٠م): "فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- زحلق، مها(٢٠٠١م): **المتفوقون دراسيا في جامعة دمشق: واقعهم - حاجاتهم - مشكلاتهم دراسة ميدانية**، مجلة جامعة دمشق للعلوم والتربية، العدد(١)، ص ٩ - ٥٥.
- زغلول، محمد سعد وأبو هرجة، مكارم حلمي وعبد المنعم، هاني سعيد(٢٠٠١م): **تكنولوجيا التعليم وأساليبها في التربية الرياضية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر**.
- الزهراني، سمير خير الله (١٤٣٣هـ): "مدى استخدام معلمي القرآن الكريم تقنيات التعليم في تدريس القرآن الكريم من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية في مدارس التحفيظ الابتدائية بمكة المكرمة" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- الزهراني، مسفر سعيد(١٤٢٤هـ): **استراتيجيات الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم بين الأصالة والمعاصرة**، مكة المكرمة: دار طبية الخضراء.
- سرايا، عادل السيد(٢٠٠٧م): **تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم - مفاهيم نظرية وتطبيقات علمية، الرياض: مكتبة الرشد**.
- شمي، نادر سعيد وإسماعيل، سامح سعيد ومحمد، مصطفى عبد السميع(٢٠٠٨م): **مقدمة في تقنيات التعليم**، عمان: دار الفكر.
- الشهري، سعيد علي(١٤٣٢هـ): "مستوى توافر مهارات استخدام تقنيات التعليم لدى معلمي الصفوف الأولية" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- الشهري، منصور علي(١٤٢٥هـ): "استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لتقنيات المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية" دراسة مقدمة لندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في الفترة من ٢٤ - ٢٥ / ١٠ / ١٤٢٥هـ.
- الصاعدي، ليلى سعد(٢٠٠٧م): **التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرارات**، عمان: دار الحامد.
- الطنطاوي، رمضان عبد الحميد(٢٠٠٨م): **الموهوبون أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم**، عمان: دار الثقافة.
- عامر، طارق عبد الرؤوف(٢٠٠٨م): **إعداد معلم المستقبل، الجيزة: الدار العالمية للنشر والتوزيع**.
- عبيدات، ذوقان عبد الله وعقل، محمود عطا(٢٠٠٧م): **كيف تتعامل مع أبنائك الموهوبين والمبدعين والمتفوقين** دليل الأسرة، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عبيدات، ذوقان عبد الله(١٤٢٦هـ): **البحث العلمي (مفهومه - أدواته - أساليبه)**، الرياض: مكتبة الشقري، ط٢.

- العزة، سعيد حسني(٢٠٠٠م): تربية الموهوبين والمتفوقين، عمان: دار الثقافة والدار الدولية.
- العساف، صالح حمد(٢٠١٠م): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان.
- عطار، عبد الله إسحاق وكنسارة، إحسان محمد(٢٠١٣م): وسائل الاتصال التعليمية والتكنولوجيا الحديثة، ط٥، مكة: مطابع بهادر.
- العمراوي، أسماء علي(٢٠٠٣م): "واقع استخدام التقنيات التعليمية في مدارس المرحلة الأساسية في منطقة إربد الأولى من وجهة نظر معلمي هذه المدارس" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- لال، زكريا يحي (٢٠١١م): التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقلياً، القاهرة: دار عالم الكتاب.
- اللقماني، عبد الحميد عبد المعطي(١٤٣٠هـ): "واقع تطوير المشرف التربوي أداء معلمي التربية الإسلامية في مجال استخدام تقنيات التعليم" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- الودعاني، ماجد ربحان(٢٠٠٩م): "واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس العملي في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (١٤٢١هـ): رعاية الموهوبين في وزارة المعارف القواعد التنظيمية، تعميم رقم ٢٤٩٠٣٠ في ١١/٣/١٤٢١هـ، مكتب الوزير.
- يوسف، حلمي علي(٢٠١٠م): رؤية تحليلية لواقع وأساليب ومقاييس الكشف عن الموهوبين والمتفوقين في الجماهيرية، مجلة الثقافة والتنمية، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، القاهرة، العدد ٣٨

• ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Arancibia، V، Lissi، M، Narea، M.(2008). Impact in the school system of a strategy for identifying and selecting academically talented students: The experience of program penta_uc. *High Ability Studies*، 19 (1)، pp.53-65.
- Julie، D. (2007). *The state of gifted education in Nebraska*، Renzulli، J. S. (1981). Identifying key features in programs for the gifted. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.). *Psychology and education of the gifted* (3rd ed.) (pp. 214- 219). New York: Irvington

• ثالثاً : مواقع الشبكة العنكبوتية (الانترنت):

- موقع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين بالشبكة العنكبوتية www.mawhiba.org.sa تاريخ الاسترداد ١٢/١١/١٤٣٤هـ



البحث الخامس :

”أسباب التدريس الخصوصي في مادة الكيمياء للصف السادس العلمي
من وجهة نظر الطلبة ”

المصادر :

د / كامل كريم عبيد

استاذ طرائق تدريس الكيمياء المساعد
كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة
جامعة بغداد - العراق

” أسباب التدريس الخصوصي في مادة الكيمياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر الطلبة ”

د / كامل كريم عبيد

• مخلص البحث:

يهدف البحث الحالي، إلى معرفة أسباب انتشار التدريس الخصوصي لمادة الكيمياء للصف السادس العلمي، من وجهة نظر الطلبة. تكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الأولى في الجامعات العراقية، ومؤسسة المعاهد الفنية، أما عينة البحث فقد تكونت من (٢٤٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأولى بكليات طب بغداد، هندسة الخوارزمي، التربية للعلوم الصرفة من جامعة بغداد، وقسم الهندسة الكيميائية في الجامعة التكنولوجية، والمعهد الفني بالرصافة التابع لمؤسسة المعاهد الفنية، اختيرت قصدياً لكون المجتمع غير معروف أو محدود. أما أدوات البحث فقد اعتمدت الاستبانة، كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وقد اعتمدت النسبة المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة فشر، والوزن النسبي للفقرات كوسائل إحصائية لمعالجة البيانات إحصائياً. وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم الأسباب المؤدية للتدريس الخصوصي هو الطالب نفسه من حيث طموحه العالي لإحراز مستوى تحصيلي عالٍ في مادة الكيمياء، وضعف المستوى الدراسي له بشكل عام، وقلة الثقة بالنفس وبالمدرس النظامي وظروف المدرسة وكثافة المادة العلمية، ثم يأتي دور المدرس النظامي والمؤثرات المتفاعلة الأخرى كالإشراف والإدارة وأولياء الأمور مجتمعة.

The reasons for tutoring in Chemistry among the sixth-grade scientific section from the perspective of the students

Abstract:

This research aimed at identifying the reasons for tutoring in Chemistry among sixth-grade scientific students, from the perspective of students. The research participants included the students in the first stage in the Iraqi universities and the technical institutes. The sample of the research included students in the early stages in some faculties: The Faculty of Medicine in Baghdad, Al-Khwarizmi Engineering Faculty, Education for Pure Science in Baghdad, the Department of Chemical Engineering at the University of Technology, and the Technical Institute in Rusafa/ Baghdad Foundation of Technical Institutes. The total number of students was 246 students intentionally chosen because the community is not known or specified. A questionnaire was used as a tool for collecting data. Percentages, the Pearson correlation coefficient, Fisher's equation, and the relative weight were used for statistical analysis. The results of the study revealed that one of the most important reasons for tutoring was the student himself due to his high ambition to get advanced results in Chemistry, the student's low academic level in general, lack of confidence in oneself and in the and the regular teacher, the school conditions and the density of the scientific material. The second reason was the regular teacher and other interactive combined effects such as supervision, administration and parents.

• أهمية البحث ومدى الحاجة إليه :

يعد التدريس نشاطاً تفاعلياً تعليمياً مخططاً ومقصوداً، وأساساً في بناء وتنظيم المعلومات والمعارف المختلفة، يسعى إلى إنجاز أهداف محددة، لإحداث التعلم وتسهيل مهمته، بغية تسهيل كيف الفرد اجتماعياً ونفسياً مع المجتمع،

فهو أسلوب أزلي منذ جبل الله (تبارك وتعالى) الإنسان، وفطره على وجه الطبيعة، ليحاكيها ويتعامل مع كل مفرداتها وظواهرها المعاشة، ويطوعها ويحسن استثمار مواردها المتنوعة لخدمته. وتاريخياً أخذ هذا الأسلوب أشكالاً وأنواعاً مختلفة، وتدرج في تطوره ونموه، وتعمق على وفق الأهداف المبتغاة من اعتماده، مما شكل انعكاساً للتغيرات التي تفرزها التطورات العلمية والتقنية في كل مجالات الحياة، التي حتمت على التربية مهمة متابعة تلك التغيرات العلمية والاجتماعية والفكرية، واستيعابها بما يحقق أهدافها في تكييف المتعلمين، لإشباع رغباتهم وطموحاتهم وحاجات المجتمع، من خلال اتباع الأساليب والطرائق التدريسية الملائمة، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. ولا بد لتلك الأساليب من أن تكون مخططة وموجهة على وفق شروط وضوابط علمية ونفسية وفكرية وأدائية، قائمة على أسس سليمة، تعتمد العلم وخصائصه ومكوناته أساساً في التخطيط والتنفيذ والتقييم، كون عملية التدريس، تقوم على ثلاث مرتكزات هي الطالب والمعلم والمادة. (دروزة، 2000، 43) ويشير سيلفرنيل (Silvernail، ١٩٨٦) إلى أن التدريس عملية معقدة تتضمن عوامل عدة، والتي من بينها الأساليب المعرفية لكل طالب ومدرس، وعوامل أخرى ترتبط بالبيئة الطبيعية للموقف التدريسي في البيئة الصفية والمجتمع وأوليات الإدارة المدرسية وضغوطها وكذلك المصادر الخاصة بمصادر التدريس المتاحة للمدرس. (قلادة، ١٥٩، ٢٠٠٤). لذا فإن التدريس، فن مؤسس على ركائز العلم. والمعرفة والخبرة وليس منفصلاً عنها. (قلادة، 2004، 26)

والتدريس هو مجموعة الإجراءات والآليات التي يقوم بتنفيذها المدرس مع طلابه، لتحقيق الأهداف المرسومة والمحددة، وكذلك يعد التدريس ترجمة أمينة لنتائج العلم الأساسية، والمتمثلة في الوصف والتحليل والاستنتاج والتفكير والتقصي وغيرها، وما تتطلبه من تجريب ومناقشة وتوجيه وتعميم، وهذا لا يتم، إلا باتباع الأساليب الواضحة والدقيقة والبسيطة والتي يقوم المدرس وطلبته بتخطيطها وتنفيذها وتقييمها لتحقيق ما رسمت من أجله، وهي حصيلة معارف ومخزون علمي أملتته تراكمات الخبرة والممارسة لدى المدرس، وتخطيط البيئة التعليمية والاجتماعية المناسبة للتدريس.

أي أن التدريس يعني بالطريقة التي تتفق وطريقة تنظيم المحتوى التعليمي للكتاب المدرسي، بشكل متدرج الصعوبة والتجريد، لإنجاز الأهداف التعليمية بأقل وقت وجهد ممكنين، والتدريس الجيد يتضمن مجموعة من الإجراءات التالية وهي: (دروزة، ٢٠٠٠، ٥١)

- « التخطيط المسبق لما يريد المدرس أن يدرسه.
- « تبادل الثقة بين المدرس وطلابه، وإزالة الحواجز النفسية بينهما.
- « صياغة الأهداف الخاصة والسلوكية للموضوع المراد تدريسه.
- « كيفية تناول الموضوع وتحليل محتواه وحدوده، والأدوات والوسائل التعليمية المعتمدة، وأساليب تقويمه.
- « استدعاء الخبرات التعليمية السابقة لدى المتعلمين، لربط الخبرات السابقة بالمعلومات اللاحقة.
- « تنظيم وعرض المعلومات والمعارف المراد تعلمها.
- « تلخيص الأفكار الرئيسة والمهمة للموضوع، وإمكانية التدريب عليها.

« إغناء الموضوع بمواقف أو مشكلات تعليمية جديدة.
« تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة، وتقويم عملية التعلم.

لذا تكمن أهمية التدريس في أن يتعرف المدرس على عناصر الموقف التعليمي وكيفية تنظيمه، واستخدامه في تدريس طلابه، وإكسابهم الخبرات التربوية من خلال المعرفة والكيفية التي تقدم بها دروسه، واستثارة الخبرات السابقة للمتعلمين للتعليم والممارسة والتدريب الصفي، وتقديم كل ما تم التخطيط له وتنفيذه.

وباعتبار عملية التدريس إجراءات ومهام يقوم بها المدرس مع طلبته، لإنجاز الأهداف المحددة للمدرس، فإنها توصف أحياناً باعتبارها فناً يجيده المدرس ، وتتناغم أجزاؤه لضمان التفاعل الصفي القائم على التخطيط المسبق للأهداف ، وإجراءات تحقيقها من خلال اعتماد متغيرات الموقف التعليمي القائمة على العلاقة بين الطالب وبيئته التعليمية ، لتحديد مواصفات السلوك المرغوب فيه ، وطريقة تعديله ، واختيار الوسائل ، والتقنيات التعليمية المناسبة ، ومواصفات التفاعل الصفي وخطواته ، ومراحل بصورة منسقة ومنظمة.

وقد تبلور التعليم النظامي الرسمي، وتطور على أساس أنه التعليم المعتمد والمفضل ، المبني والمنظم على المنهج المنفصل للمواد الدراسية ، أو حتى للمحتوى التعليمي الواحد كما في الكيمياء، من المرحلة الثانوية صعوداً واستمر الحال منذ بداية الربع الأول من القرن العشرين وحتى الآن، و اعتاد عليها المدرس والطالب والإدارة التعليمية، والإشراف التربوي، وأولياء الأمور لتحقيق هدفين رئيسيين أولهما: تزويد المتعلمين بالمعارف والمعلومات الضرورية واستيعابها ، لإحداث التغيرات التربوية في فكر وسلوك المتعلمين وثانيهما: تأهيل الطلبة لمرحلة دراسية أعلى ، بعد تحصيلهم المعلومات .

وبتوسع التعليم وكثرة المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية ، نتيجة التطورات العلمية والتقنية المتسارعة ، والتي ألفت بظلالها على المجتمعات الإنسانية ، ومنها العراق ، فقد تحملت التربية مسؤولية متابعة تلك التغيرات وتنظيم تطوراتها ، ومسايرتها ، وتسهيل استيعاب منجزاتها ، وإخراجها بما يقتضي تطوير مجمل المنظومة التعليمية ، لتخريج طلبة متمكنين من استيعاب وإشباع حاجاتهم ومجتمعهم ، ويمتازون بذاكرة منتظمة وأفكار مترابطة توفر لهم من الخزين المعرفي ، والأداء المهاري الوظيفي والاتجاهات العلمية السليمة ، ما يساعدهم في خدمة أنفسهم ومجتمعهم عن طريق الإعداد السليم للدروس التعليمية، بما يحقق خصائص التدريس الجيد ، وما يتطلب توفير النوعية الجيدة من المعلمين والمدرسين الذين يعتبرون المفاتيح الرئيسية لعملية التعليم والتعلم ، لتخريج طلبة ذوي مواصفات جيدة ، بما يضمن توفير الاحتياجات من التخصصات العلمية المتنوعة للمجتمع .

غير أن ذلك التطور شمل كل جوانب وعناصر المنظومة التعليمية ، فلكل مرحلة تعليمية مميزات وخصائصها ومتغيراتها ، فظهر بضوء ذلك ما يسمى بالتدريس الخصوصي إلى جانب التدريس الرسمي ، وهو طريقة

تفاعلية بين شخصين أحدهما المدرس والآخر الطالب (قد يكون أكثر من طالب)، وهذه الطريقة تتميز بفراديتها ، لأنها تراعي الطلبة ذوي القدرات العقلية المختلفة ، وتناسب الطلبة الذين يؤثرون التعليم المنفرد البعيد عن إطار الجماعات ذات القدرات العقلية المتباينة ،هذه الطريقة تنمي مهارات التعليم من استيعاب وتطبيق واكتشاف ، وتقلل الضغوط والتوترات لدى الطلبة ، وتتيح العناية المكثفة بالطالب ، وتوفر له فرص التساؤل والتدريب والنقد والإيضاح والتغذية الراجعة ، ولأسباب عديدة عامة ، يلجأ الطلبة إلى ذلك النوع من التدريس ، كونه خطوة استباقية ، وتهيئة مسبقة للدروس والمواضيع العلمية ، والتدريب على مهارات التعليم ، وبعد ذلك إجراء وقائيا وعلاجيا لمواجهة كل الاحتمالات المتوقعة ، قبل الدخول إلى الامتحانات الوزارية.

وهذا النوع من التدريس قد يلجأ له الطلبة بسبب نقص في إعداد وأعداد المدرسين وعدم مناسبة الوقت للتدريس، وكثافة المادة العلمية، وضعف استيعاب المواضيع العلمية، ومنها مادة الكيمياء. هذه الأسباب وغيرها من المسوغات تدفع بالطلبة إلى اعتماد هذا النوع من التدريس، لتمكينهم من فهم واستيعاب المواد العلمية، وتهيئتهم للدراسة الجامعية وبالإضافة لما يوفره التدريس الخصوصي من تهيئة واستعداد مسبقين من قبل الطلبة ، إلا أنه من جانب آخر يعد مكلفا في الجهد والوقت والمال وقد ينحرف عن مساره التربوي ، فلم يعد للتدريس رسالة تربوية وأخلاقية مهمة ، بقدر ما أصبح سوقا رائجة للربح المادي المحض إضافة إلى أن تلك العملية تحتاج إلى إعداد وتخطيط ومتابعة، فهي تسير حسب رغبة واجتهاد المدرس الخصوصي ، وفقدان ميزات التواجد وفاعليته في الصف المدرسي ، وتفتقر إلى الوسائل التعليمية المناسبة، وقد يحتاج الطلبة إلى التشويق واستثارة الدافعية أكثر من غيرهم. وهذا ما يفقده ذلك النوع من التدريس.

لذا ، ومن خلال المتابعة المستمرة ، واستطلاع آراء الخبراء ، والمدرسات والمدرسين والإدارات المدرسية ، والمشرفين ، وبعض أولياء الأمور ، لوحظ تراجع التعليم المدرسي الرسمي بشكل عام وخصوصا في الصفوف السادسة الإعدادية ومحاولات البعض بذل الجهود لإتمام مواضيع الدروس خلال العام الدراسي ومنها كيمياء الصف السادس العلمي ، ومحاولات تمكين الطلبة من استيعابها ، وتهيئتهم للامتحان الوزاري ، في محاولة للتقليل من شيوع ظاهرة التدريس الخصوصي للسلبيات التي ترافقه على الطلبة والمجتمع وبنية التعليم بشكل عام ، إذ أصبحت هذه الظاهرة مستشرية في نسيج المجتمع العراقي، وأصبحت غايتها تمكين الطالب من حفظ المواضيع العلمية واسترجاعها، لاجتياز الامتحانات العامة ، ومصدر ثراء للمدرسين ، بعيدة عن أهدافها التربوية ؛ بما ينذر بالمشكلات الاجتماعية والتعليمية والخطر الداهم على مستقبل التعليم الرسمي الحكومي ،والذي تتزايد سلبياته ، بما يهيء الظروف المناسبة لشيوع ظاهرة التدريس الخصوصي، وما لها من تداعيات سلبية خطيرة على مجمل التعليم بكل مراحله الدراسية ، فانبثقت منها

المدارس الأهلية من الحضانة إلى الإعدادية، لذا تكمن أهمية البحث الحالي في دراسة أسباب ظاهرة التدريس الخصوصي لمادة الكيمياء للصف السادس العلمي.

• مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي: ما أسباب انتشار التدريس الخصوصي لمادة الكيمياء لطلبة السادس العلمي، من وجهة نظر الطلبة؟

• هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أسباب ظاهرة التدريس الخصوصي لمادة الكيمياء لطلبة السادس العلمي، من وجهة نظر الطلبة.

• حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على الآتي :

- « عينة من طلبة الصفوف الجامعية الأولى لكليات الطب، وهندسة الخوارزمي، وقسم الهندسة الكيميائية في الجامعة التكنولوجية، وكلية التربية للعلوم الصرفة، ومعهد الإدارة التقني / الرصافة.
- « كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي ط ٢ لسنة 2013 .

• تعريف المصطلحات:

• التدريس:

عرفه (Gagne & Briggs, ١٩٧٩)

"بأنه مجموعة من الأحداث المتتالية التي تسير وفق أزمان محددة لما يتم تنفيذه من أنشطة، وما يجريه الطلبة من أداءات." (Gagne & Briggs, ١٩٧٩، ١٥٢)

• عرفه (Silvernail, 1986)

بأنه "عملية معقدة تتضمن عناصر عديدة من بينها الأساليب المعرفية للطلاب والمدرس وعناصر ترتبط بالبيئة الطبيعية للموقف التدريسي في بيئة الصف والمجتمع وأولويات الإدارة وضغوطها والعوامل الخاصة بمصادر التدريس المتاحة للمعلم." (Silvernail, 1986, 159) .

• عرفه (زيتون، 2001)

بأنه "نشاط معقد يتم في بيئة معقدة (المجتمع، المدرسة) وينفذ من قبل المعلم والطالب تبعاً لمدى التطور التكنولوجي في المجتمع وأثره في أسلوب التفكير ومن ثم كيفية القيام بالتدريس" (زيتون، ٢٠٠٤، ٤٢٨)

• وعرفه (قلادة، 2004)

بأنه : "عملية تفاعل متبادل بين المعلم والدارسين ، وبين كل منهم وعناصر البيئة أو المواقف التعليمية المختلفة". (قلادة، ٢٠٠٤، ٧٥)

• ويعرفه (الهيدي، 2005)

بأنه "مجموعة الإجراءات التي يؤدي تطبيقها إلى التعلم، أو كافة الأعمال والأنشطة والإجراءات والوسائل التي تشترك في التعليم" (الهيدي، 2005، 138)

• وعرفه (Legendre, 1988)

"مجموعة المواقف والأحداث المخططة لتهييد وتعزيز التعلم وتنشيطه لدى الإنسان". (Legendre, 1988, 54)

التعريف الإجرائي: هو عملية تفاعلية متواصلة بين المدرس والطالب، في بيئة تعليمية مناسبة لإنجاز التعليم والتعلم لمادة الكيمياء للصف السادس العلمي.

أو هو عملية تفاعل بين المدرس والطالب داخل الصف أو خارجه، بما تتضمنه من طرائق وأساليب يتمكن بواسطتها الطالب من الوصول للتعلم.

• **التدريس الخصوصي:**

• **عرفه (زيتون، ٢٠٠٣)**

بأنه أسلوب علاجي يتضمن قيام المعلم بإعادة التدريس بصورة فردية لأحد الطلاب، خارج فترات الدوام المدرسي، بهدف تصحيح أخطاء التعلم، يكون فيها الطالب نشطا في تصحيح أخطائه من خلال أسئلة وتمارين مشابهة لتلك التي أخطأ فيها في الاختبار التشخيصي. (زيتون، ٢٠٠٣، ١٨١)

• **التعريف الإجرائي:**

نمط تعليمي . تعليمي غير رسمي (استباقي أو إضافي) بين المدرس والطالب، يهدف إلى تحسين تحصيل مادة الكيمياء للصف السادس العلمي للطالب، مقابل أجور مالية متفق عليها بينهما.

• **الخلفية النظرية :**

يعبر التدريس عن مجموعة الأنشطة والإجراءات والوسائل التعليمية المعتمدة، لاستيعاب المادة الدراسية من قبل الطالب، لإحداث التعلم، وقد تغيرت الإستراتيجيات والطرائق والوسائل التعليمية، تبعاً للتطور العلمي والتقني على مجمل المنظومة التعليمية، ومنها التدريس.

فقد عرفه ستيفن كوري بأنه عملية مقصودة بشكل يغير من بنية الفرد المعرفية، بصورة تمكنه من القيام بسلوك محدد، أو الاشتراك في سلوك ما تحت شروط معينة قائم على أسس نفسية واجتماعية. (عبد الرحمن، 2007، 5)

ويعتقد كوب أن اختصار التدريس في المحتوى أو طرائق التدريس، يؤدي إلى تقييده، بل لابد من توفر عنصرين إضافيين إلى جانب محتوى التعليم والطالب، هما مساعدة المدرس لتسهيل التعلم والتحصيل، والمدرسة وتأثيرها. (Kopp, 1984,30).

وقد تغير مفهوم التدريس، إذ كان في السابق يؤكد على تلقين الطالب للمعلومات وتهيئته للامتحانات، ودور المدرسة هو حفظ ونقل التراث المعرفي من خلال التركيز على المادة الدراسية وتنظيمها ونقلها للمتعلم، ثم تغير مفهوم التدريس وأصبح التوجه منصبا على إعداد الطالب واستخدام المادة الدراسية كوسيلة لإحداث التعلم.

ولابد من التفريق بين التعليم والتدريس كما يراه قطامي، في أن عملية التعليم هي إحدى حالات التدريس المعتمدة في إيصال المعلومات قائمة على التفاعل بين المعلم مع طالب أو أكثر، لاعتبارين هما : جابر وعبد الرزاق (١٩٨٧) « تحديد السلوك الذي يشكل هدفا للتعلم، والظروف أو الشروط التي تلائم ذلك السلوك.

« درجة الضبط التي تتم ممارستها في السيطرة على البيئة بهدف جعل تلك المكونات السلوكية مكيفة للمواقف التعليمية.

أما التدريس فهو عملية إنسانية تهدف إلى مساعدة المتعلمين على التعلم، إذ يعرفه هانيك وموليندا ورسيل (Heinick, Molendda & Russell, 1993) بأنه تنظيم المعلومات والبيئة بشكل يسهل عملية التعليم . (قطامي وآخرون ٢٠٠٠، ٩١)

وخلص اندرسون وبيرنز وطلابه (Anderson & Burns, 1989) ، إلى أن التعليم هو نشاط تفاعلي بين المعلم يعتمد الاتصال اللفظي لغرض مساعدة الطلبة لإحداث تعديل مقصود في سلوكهم، أما التدريس فهو ظاهرة معقدة متعددة الأبعاد يشكل التعليم أحدها ، وبالتالي فإن التعليم هو جزء من التدريس الذي هو أعم وأشمل . (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦، ٢٣٣).

وعملية التدريس كنشاط تفاعلي تتضمن - كما صنفها هوك ودونكان - أربع مراحل هي: (الدريج ٢٠٠٣، ٥٤)

« المرحلة التنظيمية، تحدد فيها الغايات والأهداف السلوكية واختيار الوسائل الملائمة.

« المرحلة التنفيذية، أي تطبيق الاستراتيجيات وإنجاز التقنيات التربوية في الصف.

« مرحلة تحديد وسائل القياس، لقياس النتائج وتحليل البيانات.

« مرحلة التقويم، وهي تقويم المراحل ، باختبار مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي.

وكون التدريس، عملية تواصلية تتكون من أربعة مكونات هي: (زيتون ، ٢٠٠١، ٥٤)

« مدخلات التدريس (معطياته) ، ومنها البشرية والبيئة التعليمية ، والخاصة بالمحتوى .

« عمليات التدريس وهي التي تتناول مدخلات التدريس بالمعالجة والتحويل لتحقيق الأهداف وفق تخطيط المدخلات بشكل خطة تدريسية وتنفيذها وتقويمها.

« مخرجات التدريس وهي التغيرات المعرفية والمهارية والوجدانية الحاصلة في سلوك الطلبة

« التغذية الراجعة وهي عملية مراجعة مستمرة لتقييم مجمل عملية التدريس والحكم عليها من خلال نتائج التعلم وبالتالي إجراء التعديل والتحسين لرفع كفاءة التدريس في تحقيق أهدافه.

ويعد المدرس في عملية التدريس، مفتاح العملية التعليمية- التعليمية كلها؛ فأحسن المناهج، والكتب والمقررات، والنشاطات والبرامج المدرسية على أهميتها قد لا تحقق أهدافها ما لم يكن مدرس العلوم جيد الإعداد. (زيتون، عايش، ٢٠٠١، ٢٢١). ونظراً لأن المعلم يعد مثيراً للتعلم، ومنظماً، ومعدلاً، وموجهاً، ومقوماً له، فقد أصبحت عملية التدريس تمثل فن إحداث التعلم حيث يقوم المعلم بتوجيه المتعلمين للقيام بأنشطة تعليمية يحصلون من خلالها على المعلومات بأنفسهم عن طريق التفاعل مع المواقف والبيئات التعليمية المناسبة (الطنطاوي ١٦٧، ٢٠٠٩)

كما أن فاعلية التدريس ومردوديته هي من الآثار المباشرة لشخصية المدرس وخصائصه الجسمية والنفسية. والتي يحكم على أدائه من خلال :

◀ مردوده الأكاديمي- حكمه الذاتي- قدرته.

◀ حكم الطلاب على الأداء التدريسي ومردوديته.

◀ تقييم المتخصصين والباحثين التربويين والأقران.

وانطلاقاً من ذلك فإن المدرس الجيد يتميز بالخصائص الآتية :التعقل في الحكم - المراقبة الذاتية ،ضبط النفس الحماس - الجاذبية - التكيف والمرونة (بعد النظر). (الدريج . 45,2003)

ويرى (بورتروبر وبيايبي ١٩٩٠) ، أن المعلم الفعال لابد أن يتصف بصفات عديدة كما ورد ذلك في كتاب تراودبرج وهي كالآتي :

◀ أن تتضح لديه الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها عند طلابه.

◀ لديه الإلمام والمعرفة الجيدة بمحتوى الموضوع الذي سيدرسه، وباستراتيجية مناسبة.

◀ يوضح لطلابه المطلوب منهم، ولماذا يتعلمون.

◀ يستثمر ما متوفر من المواد التعليمية ليوفر له الوقت للممارسات التي تثير خبرات التعلم عند الطالب.

◀ يضع نصب عينه الأهداف التعليمية بالمستويات المعرفية المختلفة ويوفر فرص تعلمها وحل المسائل وتنظيم المعرفة بطرق جديدة.

◀ متابعة طلابه وتقديم التغذية الراجعة المناسبة والمنظمة.

◀ يكامل بين المعارف في حقل العلوم والحقول المعرفية الأخرى.

◀ يتحمل مسؤولية تعلم طلابه، بما يكفل استخدامهم لما تعلموه في حياتهم.

◀ أن يكون متفتح الذهن للمستجدات في ميدان تخصصه وميدان التدريس. (الخليلي، وآخرون ، ١٩٩٦، ١٠٥)

• إجراءات البحث :

• أولاً :اختيار منهج البحث :

اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، ويقصد به (ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب أفراد مجتمع البحث أو عينة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط). (العساف ١٩٨٩، 191). لذا يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة محددة وتقديرها كمياً عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (Frankle, 1993, 284). Wallen & للتعرف على الأسباب الرئيسة للتدريس الخصوصي لمادة الكيمياء لطلبة الصف السادس العلمي.

• ثانياً :تحديد مجتمع البحث وعينته :

يقصد بمجتمع البحث (كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة مادة الدراسة). (داود وآخرون، ١٩٩١، 49).

ويضم مجتمع البحث طلبة المراحل الأولى من كليات الطب وهندسة الخوارزمي والتربية الصرفة من جامعة بغداد، والجامعة التكنولوجية، والمعهد الفني التقني للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٣.

• عينة البحث :

تعرف العينة :على أنها، (بعض مفردات المجتمع تجرى عليه الدراسة، يتم اختيارها من قبل الباحث لإجراء دراسته عليها، وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً). (داود وآخرون، ١٩٩١، 50)

إذ تم اختيار عينة البحث من إحدى شعب المرحلة الأولى لكليات الطب العام، والهندسة الخوارزمية قسم الطب الأحيائي، والتربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم، قسم الكيمياء، في جامعة بغداد. أما الجامعة التكنولوجية فوزعت الاستبانات على طلبة قسم الهندسة الكيميائية/ فرع العمليات الكيميائية، وهندسة تكرير النفط والغاز. (ومعهد الإدارة التقني / الرصافة) شعبتين، من طلبة قسمي الإحصاء والمعلومات، وأخرى من قسم النظم الحاسوبية. وبذا يكون مجموع الطلبة الذين استلمت منهم الاستمارات كاملة الإجابة (246) طالباً وطالبة. بعد استبعاد (٤٧) استمارة لم تكن مكتملة الإجابة، ويعد حجم العينة مقبولاً لكونه يمثل نسبة (5%) من مجتمع كبير جداً يضم عشرات الألوف من الطلبة. (ملحم، ٢٠٠٢، ٢٥٢)

• ثالثاً: إعداد : أداة البحث

وتشمل :

• إعداد وبناء الاستبانة :

قام الباحث بتوجيه سؤال مفتوح : ما الأسباب المؤدية إلى التدريس الخصوصي لمادة الكيمياء لطلبة السادس العلمي؟ إلى عينة من مدرسي الكيمياء للسادس العلمي حصراً، مكونة من (35) مدرسة ومدرسا لمدارس تربية بغداد بمديرياتها الست في الرصافة (3، 2، 1)، والكرخ (3، 2، 1) وبعد فرز وتدقيق الإجابات ، أعدت استبانة مغلقة ، مكونة من (6) مجالات ، مكونة من (107) فقرات ثم عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين ، تم بموجبها حذف (9) فقرات وتعديل قسم آخر منها ، وأصبح العدد النهائي لها (98)فقرة .

• صدق الأداة: Validity

تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها بصورتها الأولية، على مجموعة من الخبراء والمحكمين الذين قاموا بتعديل وحذف بعض الفقرات التي رأوا عدم مناسبتها وكانت نسبة الاتفاق على صلاحية الفقرات (٨٨٪)، وهذه نسبة عالية تدل على ملائمة الفقرات ، واعتبرت نسبة (80%) فما فوق معياراً مناسباً لقبولها . (العكيلي، ١٩٩٠، ٧١). ويعد البحث صادقاً بالقدر الذي تستطيع الأداة قياس ما وضعت من أجله أو قياس الصفة أو الخاصية المراد قياسها أو (هو قدرة المقياس على قياس ما وضع ما أجله أو السمة المراد قياسها). (داود وآخرون ، ١٩٩١، ١٠٥)

وأفضل طريقة للتأكد من الصدق الظاهري، هو أن يقوم عدد من الخبراء والمحكمين بتقرير مدى تحقق الفقرة للصفة المراد قياسها (Ebel, 1972, 166) وعليه تم عرض الفقرات للمجالات الست التي احتوتها الاستبانة، على عدد من المحكمين المتخصصين في الكيمياء وطرائق التدريس، لتحديد آرائهم بشأن الفقرات التي يعتقدونها مناسبة للمجال الذي يتضمنها.

وكانت نتيجة آرائهم حصول فقرات الاستبانة على نسبة اتفاق 88% وبهذا عُدَّت الفقرات تتمتع بالصدق الظاهري، مع إجراء التعديلات المناسبة على بعض الفقرات، وبهذا تمت صياغة فقرات الاستبانة بشكلها النهائي.

جدول(1): يبين مجالات اداة البحث وعدد فقرات كل مجال والنسب المئوية لها

ت	المجال	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	المادة الدراسية	17	١٧,٣٤٦
2	المدرس	22	٢٢,٤٤٨
3	الطالب	18	١٨,٣٦٧
4	الإدارة التربوية	17	١٧,٣٤٦
5	الإشراف التربوي	12	١٢,٢٤٤
6	اولياء الأمور	12	١٢,٢٤٤
	المجموع	98	

لقد اعتمد الباحث التدرج الثلاثي، إذ وضعت ثلاثة مستويات أمام كل فقرة، وكان التدرج مكوناً من: (أوافق بشدة - أوافق - لا أوافق)، وكممت إلى درجات فأصبحت (1,2,3) على التوالي، وبهذا أصبح للمستجيب حرية اختيار المستوى المناسب لها.

• ثبات الأداة :

ويعني الثبات Reliability (مدى الاتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق إعادة تطبيق نفس المقاييس على نفس الأفراد أو الظواهر، تحت نفس الظروف أو ظروف متشابهة إلى أكبر قدر ممكن) (Gay,1990,57)

ولأنه يعد الدرجة العالية من الدقة والاتساق في ما يزودنا به الاختبار من بيانات عن سلوك المبحوثين، والاختبار الثابت يمكن الاعتماد على نتائجه . (عوذه، ١٩٩٩، ٣٤٥)

وقد استخدمت في قياس ثبات الاستبانة طريقة إعادة الاختبار -Test، Retest Method وهو إعادة الاختبار المراد حساب معامل ثباته وتصحيحه على عينة استطلاعية بعد فترة مناسبة (أسبوعين أو أكثر) وبظروف متشابهة

اعضاء لجنة التحكيم

- ◀ أ. د تقي الدين عبد الهادي قسم الكيمياء / كلية التربية للعلوم الصرفة.
- ◀ أ.د. عمار هاني الدجيلي قسم الكيمياء / كلية التربية للعلوم الصرفة.
- ◀ أ. د. رعد عبد المهدي رزوقي طرائق تدريس الكيمياء / التربية المفتوحة.
- ◀ أ.د. ماجدة أبراهيم علي طرائق تدريس الفيزياء / كلية ابن الهيثم.
- ◀ أ.د. وفاء عبد الهادي طرائق تدريس الفيزياء / كلية ابن الهيثم.
- ◀ أ.د. فاطمة عبد الامير طرائق تدريس الفيزياء / كلية ابن الهيثم.
- ◀ أ.د. أسماعيل علي علم النفس / كلية ابن الهيثم.
- ◀ أ.م. د. نادية حسين طرائق تدريس الفيزياء / كلية ابن الهيثم.
- ◀ أ.م. د. عادل شريف حمادي الهندسة الكيميائية / الجامعة التكنولوجية.
- ◀ أ.م. د. أحمد عبيد حسن طرائق تدريس الفيزياء / كلية ابن الهيثم.
- ◀ م.د. جبار وادي باهض علم النفس التربوي / كلية ابن الهيثم.

وتصحيحه ثانية ، ثم يحسب معامل الارتباط بين درجتي التطبيق ، وهذا ما يعبر عنه بثبات الاستبانة. (صفوت، 1980، 349)

وبضوء ذلك تم اختيار (٢٧) طالباً وطالبة من قسم الفيزياء في كلية ابن الهيثم في 25/11/2013 وتم تصحيحه، ومن ثم أعيدت المحاولة ثانية في 10/12/2013 لنفس العينة وتم تصحيحه، وتم حساب معامل الارتباط بين الاختبارين، إذ استخدم معامل ارتباط بيرسون ، لأنه أكثر معاملات الارتباط شيوعاً.

وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٢)، وهو مؤشر جيد لثبات المقياس ومقبول مقارنة بالمقياس العام لتقويم دلالة الارتباط إذا زاد عن 80% يدل على أن مستوى الثبات مرتفع . (Ober, 1971, 85)

كما موضح في الجدول الذي يوضح فيه المجالات ومعاملات ارتباط بيرسون.

جدول (2) : يبين المجالات وعدد الفقرات الخاصة بكل مجال ومعامل الارتباط (بيرسون) لكل مجال

ت	المجال	معاملات الارتباط
1	المادة الدراسية	٠,٨٥
2	المدرس	٠,٨٢
3	الطالب	٠,٨٧
4	الإدارة المدرسية	٠,٧٨
5	الإشراف التربوي	٠,٧٦
6	أولياء الأمور	٠,٨٤
	قيمة معاملات الارتباط	٠,٨٢

وبعد التأكد من الخصائص السيكمترية، من صدق وثبات، قام الباحث بتوزيع الاستبانات على عينة البحث في 20/12/2013 واستلام الإجابات من قبله، إذ كان الباحث يشرف بنفسه على التطبيق.

• الوسائل الإحصائية :

- لتحقيق هدف البحث، استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية :
 - « النسبة المئوية للتحقق من صلاحية فقرات المجالات الستة.
 - « معامل ارتباط بيرسون : لإيجاد ثبات فقرات الاستبانة من خلال تطبيقها مرتين على أفراد العينة.
 - « معادلة فشر : لوصف ومعرفة قيمة وترتيب كل فقرة من فقرات الاستبانة ضمن المجال الواحد، لتسهيل تفسير النتائج

• عرض وتحليل النتائج :

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج البحث ، وتحليلها ، والتي تم التوصل إليها، لإعطاء صورة واضحة وشاملة لنتائج البحث ، وهي استجابات طلبة المرحلة الأولى للكلية والمعهد عينة البحث ، إذ تم ترتيب فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة الست وهي (المادة الدراسية ، المدرس ، الطالب ، الإدارة المدرسية ، الإشراف التربوي ، وأولياء الأمور) تنازلياً للوسط الحسابي المرجح، والوزن المئوي لكل فقرة اختبارية ، إضافة إلى عرض التكرارات التي حصلت

عليها كل فقرة من فقرات الاستبيان ، ولكل مجال من مجالاتها كما موضح في الجداول من (8 - 3) علما بأن معظم الفقرات جاءت متحققة وهي ما كانت ضمن الوسط الحسابي المرجح (2) صعودا ، على اعتبار أن المقياس مكون من ثلاثة مستويات ، ومجموع أوزانها (6) ووسطها الحسابي (2) يمثل الدرجة الوسيطة في التحقق من الفقرة، وتقاس قيم الفقرات تبعا لهذا الوسط صعودا ونزولا. (السامرائي، 1988، 47)

وتقاس قوة أو ضعف الفقرة، بمدى قربها أو بعدها عن ذلك الوسط الحسابي المعتمد، وفيما يلي عرض لهذه النتائج ومناقشتها:-

• عرض وتحليل النتائج لأسباب التدريس الخصوصي في مادة الكيمياء:

• المجال الأول (المادة الدراسية)

يتألف هذا المجال من (17) فقرة ، وهي إجابات عينة البحث لفقرات المادة الدراسية ، كما في الجدول (3) والذي يتضح فيه بأن الوسط المرجح يتراوح ما بين (٢,١٦٢-٢,٦٥)، إذ جاءت الفقرة (15) الخاصة بـ (يتسم الكتاب بكثافة المواضيع العلمية) بالمرتبة الأولى، في حين جاءت الفقرتان (٨,١٣) بالمرتبة الأخيرة الخاصة بـ(المواضيع المقررة لا تسمح بالأنشطة المحفزة للتفكير) ، ويشترك المدرس الخصوصي بوضع الأسئلة الوزارية أو قريب منها (وأن المتوسط العام لقيم الوسط المرجح لجميع الفقرات الخاصة بمجال المادة الدراسية ، بلغ (2,367) وهذا يعني أن فقرات المجال كانت بشكل عام من التحقق والقوة في تأثيرها كمسببات حقيقية لانتشار ظاهرة التدريس الخصوصي بسبب صعوبة المادة الدراسية وكثافتها ، وكثرة العطل والمناسبات ، والاعتماد على الأسئلة الخارجية ، ويقع فوق الوسط الحسابي المرجح (2) ، وهذا يدل على أن جميع فقرات هذا المجال متحققة تمنح فقراتها من القوة والمسوغ للتدريس الخصوصي .

إن عموم هذه الإجابات على هذه الفقرات تعكس استياء معظم الطلبة من كثافة المادة العلمية وصعوبتها، وعدم إتمام دراستها خلال السنة الدراسية، وكثرة العطل والمناسبات وعدم مراعاة الأسئلة الوزارية لظروف الطلبة وللفرق الفردية والفنية والعلمية بين طلبة المدارس المختلفة ، وفترات المراجعة الممنوحة للطلبة ، وضعف التطبيقات العملية والتمرينات الإثرائية ، بسبب ضيق الوقت ، وضعف قدرة المدرس على إتمام الموضوعات ، ، وغيرها من الفقرات المتحققة والتي كان لها الأثر في دفع الطلبة لاعتماد التدريس الخصوصي وشيوع تلك الظاهرة مما يعزى إلى وجود تأثير قوي في دفع الطلبة بهذا الاتجاه . كما هو موضح في الجدول (3) .

كذلك يتضح من الجدول ذاته ، أن الوزن النسبي لفقرات المجال الأول تراوحت ما بين (٠,٧٢ - ٠,٨٣٣) ويمتوسط حسابي (٠,٧٨٩) ، وهذا يعني وقوعه في المستوى فوق المتوسط ، ويعزى ذلك إلى عدم مراعاة الأسئلة لمستوى الطلبة العام وكون معظمها يأتي من خارج الكتاب المقرر، وضعف وجود تدريبات أو تطبيقات صفية ، وأن معظمها تأتي من المدرس الخصوصي ، وهي ناتجة إما من تراكم الخبرة للمدرس الخصوصي فتمنحه القدرة على التنبؤ بطبيعة

الوزن المنوي	المرجع الوسط	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	الفقرات	ت الاستجابة	ت الفرقة في
0,883	2,65	24	38	184	يتسم الكتاب بكثافة المواضيع العلمية	15	1
0,861	2,585	28	46	172	عدم أكمل المواضيع خلال السنة الدراسية	3	2
,85	2,552	28	54	164	يتميز الكتاب بصعوبة موضوعاته	14	3
0,842	2,528	22	72	152	تتعدم تجارب العرض المثيرة للفهم والتفكير	11	4
0,826	2,479	86	76	124	المواضيع المقررة لا تساعد على تنوع طرائق التدريس	7	5
0,818	2,455	44	46	156	كثرة العطل والمناسبات تؤثر سلبا على سير الدراسة	17	6
0,81	2,43	32	76	38	عدم مراعاة الأسئلة الوزارية للفروق الفردية	16	7
0,796	2,390	44	62	١٤٠	أسئلة الكتاب لا ترتقي إلى مستوى الأسئلة الوزارية	2	8
0,788	2,365	38	80	128	كثرة التفاصيل تشتت انتباه الطلبة	9	9
0,777	2,333	٤٢	٨٠	١٢٤	تتميز موضوعات الكيمياء بالتجريد وتتعامل بلغة الأرقام	6	10
0,775	2,325	58	50	138	عدم كفاية الحصص المقررة للتدريس	4	11
0,761	2,284	56	64	126	يفتقر كتاب الكيمياء للأسئلة الإثرائية المتنوعة	5	12
0,734	2,203	66	64	116	تأتي معظم الأسئلة الوزارية من خارج الكتاب	12	13
0,726	2,178	61	80	105	ضعف ترابط موضوعات الكيمياء للمرحلة الثانوية	10	14
0,723	2,17	62	80	104	ضعف أداء مدرس الكيمياء بشكل عام	1	15
0,72	2,162	62	82	102	يشترك المدرس الخصوصي بوضع الأسئلة أو قريب منها	13	16
0,72	2,162	66	74	106	المواضيع المقررة لا تسمح بالانشطة المحفزة للتفكير	8	17
	2,367				متوسط قيم الوسط المرجح		
0,789					الوزن المنوي		

• المجال الثاني (المدرس)

يتألف جدول (4) والخاص بالمجال الثاني (المدرس)، في الاستبانة من (22) فقرة تتعلق بمدرس المادة نلاحظ فيه أن الوسط المرجح يتراوح بين (1,764 - 2,601)، جاءت فيها الفقرة الأولى (ضعف إمكانية بعض المدرسين الرسميين) بالمرتبة الأولى، وجاءت الفقرة (3) بالمرتبة الأخيرة والخاصة بـ (إجبار الطلبة على التدريس الخصوصي)، وبالوسط المرجح أعلاه وبمتوسط حسابي للقيمة المرجحة (2,202) وهذه قيمة عالية التحقق، إذ تعكس تحقق (17) فقرة من أصل (22)، مقابل (5) فقرات غير متحققة، بمعنى آخر أن الفقرات المتحققة عكست بوضوح قوة تأثير تلك الفقرات كأسباب حقيقة دافعة للطلبة، وتعزيز توجههم نحو التدريس الخصوصي، بما فيها اعتقاد معظم الطلبة بضعف أداء المدرس الرسمي بسبب عدم فتح دورات تقوية مستمرة له، مما يحد من إمكانيته في التدريس، بمعنى آخر هو تركيز مدرّاء المدارس على اختيار المدرس الأفضل لتدريس الكيمياء للسادس العلمي، أما باقي الصفوف فيتم تعيين مدرسين ليسوا بنفس الكفاءة والتأثير، مما يولد صعوبات لدى الطالب، وكذلك ضيق الوقت المتاح للتدريس، وزيادة أعداد الطلبة في الصف الدراسي الواحد يؤثر سلباً على سير الدرس واستيعابه، كذلك زيادة الحصص التدريسية للمدرس أكثر من النصاب المقرر يولد لديه التعب والملل مما يدفع المدرس إلى تناول الموضوع بأية طريقة، وتدفع البعض الآخر للاهتمام بالتدريس الخصوصي لتحقيق المنفعة المادية له أولاً، وأما ما يتعلق بتدريسه الرسمي فلا يوليه تلك الأهمية، فقد يلجأ بعض المدرسين إلى صعوبة الأسئلة واستحالة استيعابها أو حلها من قبل الطلبة لدفعهم إلى التدريس الخصوصي، ويلجأ البعض الآخر إلى عدم الجدية في التدريس، طالما ترسخ لديه الاعتقاد السائد، بأن كل الطلبة دخلوا أو سيدخلون في التدريس الخصوصي، وهذا ما أفصحت عنه الفقرات المتحققة، أما الفقرات غير المتحققة، وتلك التي لم يوجد لها تأثير قوي على الطلبة فهي تلك المتعلقة بشعور بعض المدرسين الرسميين بضعف اهتمام الطلبة بتدريسهم الرسمي مما يولد لديهم الشعور بالإحباط فقد لا يبالي بتدريسهم أو النتائج المتحققة، لذا يصبح نمطياً في التدريس والتقويم، وقد أجمع الطلبة بشكل عام على أن التدريس الخصوصي أصبح ظاهرة عامة، لا تقتصر على سكان المدن فقط، فقد تعدتها إلى طلبة القرى والقصبات. كما يتضح ذلك من الجدول (٤):

ولو رجعنا للجدول ذاته، نلاحظ أن الوزن النسبي لفقرات المجال ذاته تراوحت بين (0,588 - 0,867) وبمتوسط حسابي (0,734) أي وقوعه في المستوى المتوسط. ويعزى ذلك إلى ذات الأسباب والمسوغات التي تدفع الطلبة للتدريس الخصوصي، وهذا ما أفرزته نتائج الاستبيان الخاص بالمحور الثاني (المدرس) ولكننا لو فكرنا بطريقة مهنية وأخلاقية، وتدبرنا أمر تهيئة المدرس وإعداده وتوفير مناخ تعليمي سليم من متابعة وتقويم المدرس والعمل على توفير الوقت والجهد والمال وفقاً لآلية مدرّسة، تفعل دور التدريس الصفي، وتجعله في مستوى أفضل من التدريس الخصوصي، كفتح دورات تقوية للطلبة في العطل الصيفية مثلاً، وبأجور مدعومة من قبل الدولة والطالب، لانتفت الحاجة للمدرس الخصوصي وفقد مبررات وجوده.

جدول (٤): يبين الفقرات التي تمثل إجابات الطلبة على المجال الثاني الخاص ب (المدرس)

الوزن المئوي	الوسط المرجح	لا أوافق (١)	أوافق (٢)	أوافق بشدة (٣)	الفقرات	ت الفقر في الاستبانة	ت الفقر وفق الوسط المرجح
0.867	2.601	20	58	168	ضعف إمكانية بعض المدرسين الرسميين	1	1
0.837	2.512	30	60	156	لا يشترك الطالب في التدريس الخصوصي عند وجود المدرس القدير	22	2
0.831	2.495	22	80	144	الإرهاق والملل بسبب زيادة التصائب المقرر للمدرس	11	3
0.823	2.471	32	66	148	ضيق الوقت لا يسمح بتنويع التدريس	9	4
0.815	2.447	30	76	140	اعتماد معظم المدرسين على الملازم الخارجية	13	5
0.813	2.439	30	78	138	قلة دورات التقوية للمدرسين خلال العطلة الصيفية	12	6
0.794	2.382	32	88	126	عدم جدية بعض المدرسين للتدريس	2	7
0.788	2.365	48	60	138	يقتصر التدريس على تلقين المادة وحفظها	9	8
0.788	2.365	42	72	132	كثرة أعداد الطلبة لا تسمح بتغطية الدرس	10	9
0.785	2.357	32	94	120	ضعف تهيئة الدرس من خطة وأنشطة متنوعة	8	10
0.783	2.349	34	92	120	تفضيل بعض المدرسين للتدريس الخصوصي	14	11
0.780	2.341	40	82	124	يلجأ بعض المدرسين إلى صعوبة التدريس والامتحانات	21	12
0.772	2.317	46	76	124	ضعف إعداد المدرسين للتدريس	16	13
0.772	2.317	56	112	78	ضعف مبدأ الثواب والعقاب للمدرسين	19	14
0.766	2.3	48	36	122	طريقة المحاضرة تدفع إلى الملل واليأس	20	15
0.701	2.105	64	92	90	طموح بعضهم للثراء أسوة بالآخرين	6	16
0.693	2.081	72	82	92	تحول بعض المدرسين من مربين إلى موظفين	5	17
0.661	1.983	86	78	82	لا يهتم المدرس بالنتائج النهائية للدرجات	18	18
0.647	1.943	86	88	72	الشعور بالضعف لعدم مبالاة طلبة التدريس الخصوصي لهم	17	19
0.623	1.869	106	66	74	المدرس نمط في التدريس والتقويم	4	20
0.617	1.853	110	62	74	يقتصر التدريس الخصوصي على طلبة المدن	15	21
0.588	1.764	124	56	66	يجبرني أهلي وزملائي على التدريس الخصوصي	3	22
	2.202				متوسط قيم الوسط المرجح		
٠,٧٣٤					الوزن المئوي		

• المجال الثالث (الطالب)

لو أمعنا النظر إلى الجدول الخاص بالمجال الثالث - الطالب - لوجدناه يتكون من (18) فقرة , بوسط مرجح يتراوح بين (٢.٧٨ - ٢.٠٨٩) ، وبمتوسط حسابي مرجح (٢.٤١٦) جاءت الفقرة (3) وهي الخاصة ب (الطموح للحصول على أعلى النتائج) (في المرتبة الأولى) ، في حين جاءت الفقرة (١١) وهي

الخاصة بـ (لا أستوعب ما يشرحه المدرس في الصف) في المرتبة الأخيرة فيما تراوحت بقية الفقرات بين هاتين القيمتين، كما هو موضح في الجدول (5) وهي تتراوح بين الإحساس الأولي بصعوبة المادة وتفصيلاتها، وأن دخولي المسبق للدراسة الخصوصية يمكنني من الفهم والاستيعاب، ووجود قناعة بأن للمدرس الخصوصي ميزات، وسمات تسمح باختياره للتدريس بفعل الدعاية والإعلام عنه من قبل المجاميع المشتركة بالتدريس السابق، كذلك أن الدراسة المسبقة للكيمياء كغيرها من المواد، تتيح الوقت المناسب لاستيعابها، قبل أو أثناء الدوام الرسمي، كذلك ضعف القناعة بالمدرس الرسمي والخوف من أن عدم التحضير المسبق، للتدريس الخصوصي قد يفقدهم نوع الدراسة التي يرغبونها، وهذا كله ينعكس سلباً على تعليم الطلبة ويفقد دافعيتهم، كذلك المآخذ على بعض المدرسين الذين تحولوا من مربين إلى موظفين، وأن التدريس الخصوصي يوفر لهم الوقت والجهد، هذه الأسباب تدفعنا لاستنتاج أن أهمية المدرس الخصوصي تكمن في تهيئة المناخ التعليمي للطلاب في أن يدرس المادة مسبقاً، وهذا يعتمد على حسن متابعتهم وحرصه ودافعيته، كذلك شعور الطلبة، بأن عدم التهيئة المسبقة للدراسة يجعلهم يشعرون بصعوبة المادة، وقلة استيعابهم لها، وتدخل ضمن الأسباب الداعية للتدريس الخصوصي هو الغيرة من الطلبة الذين سبقوهم في النجاح أو التفوق، والذي سبق وإن لجأوا إلى ذات الطريق، كما ورد في الفقرة (هـ) كذلك تلبية لرغبة الأهل في أن يروني وقد أثمرت جهودهم وكللتها بالنجاح كما ورد في الفقرة (٤) من الجدول رقم (٥).

جدول (٥): يبين الفقرات التي تمثل إجابات الطلبة على المجال الثالث الخاص بـ (الطالب)

الوزن المنوي	الوسط المرجع	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	الفقرات	ت الفقرة في الاستبانة	ت الفقرة وفق الوسط المرجع
0.926	2.78	10	34	202	الطموح للحصول على أعلى النتائج	3	1
0.891	2.674	26	84	136	الإحساس بصعوبة المادة وتفصيلاتها	6	2
0.891	2.674	12	56	178	أشعر بأن للمدرس الخصوصي أفكار متنوعة للمادة	15	3
0.867	2.601	21	55	170	أرى تمكن المدرس الخصوصي أكثر من الرسمي	12	4
0.853	2.56	18	72	156	أتمكن من المادة عند دخولي للتدريس الخصوصي	17	5
0.837	2.512	12	96	138	أشعر بأن مستوى النجاح، يقرر نوع التخصص	2	6
0.807	2.422	37	68	141	التدريس الخصوصي ضرورة لنجاح الطالب	7	7
0.802	2.406	34	78	134	يتنابني القلق والخوف من الفشل في تحقيق النجاح	1	8
0.796	2.390	44	62	140	تدفعني رغبة الأهل، للتدريس الخصوصي	4	9
0.794	2.382	42	68	136	اعتمد كثيراً على التدريس الخصوصي	16	10
0.791	2.373	45	64	137	اعتقد أن التدريس الخصوصي يوفر الوقت والجهد	13	11
0.777	2.333	62	40	144	الغيرة من زملائي الذين سبقوني في ذلك	5	12
0.772	2.317	54	60	132	ضعف الاهتمام بالتدريس الرسمي للمادة	9	13
0.766	2.3	63	48	135	تشغلني وسائل اللهو عن متابعة الكيمياء	10	14
0.756	2.268	50	80	116	ضعف الثقة في المدرس الرسمي	14	15
0.743	2.231	56	77	113	أشعر بقلة استيعابي لمواضيع الكيمياء	8	16
0.726	2.178	50	72	114	ضعفي في الكيمياء سبب للتدريس الخصوصي	18	17
0.696	2.089	60	104	82	لا أستوعب ما يشرحه المدرس في الصف	11	18
	2.416				متوسط قيم الوسط المرجح		
0.805					الوزن المنوي		

كذلك، لو عدنا إلى الجدول ذاته نلاحظ أن الوزن النسبي للفقرات قد تراوح ما بين (٠,٩٢٦ - ٠,٦٩٦) وبمتوسط حسابي (٠,٨٠٥) أي بما يوجد (18) فقرة متحققة، لأنها أخذت النسب العالية فوق المتوسط، مما يؤكد فعالية تأثيرها وفاعليتها على نفوس وتفكير واتجاه الطلبة، وفق ما تم الإسهاب فيه أعلاه، أي أن الإحساس بالضعف التعليمي، وكثافة المادة، وكثرة تفصيلاتها وعدم التمكن منها خلال الدوام الرسمي، وضعف الإعداد المسبق لمعظم المدرسين، وكون هذه المرحلة دقيقة في حياة الطلبة وهي تشكل المنعطف الأساسي في تحديد مستقبلهم، كلها مسوغات تدفع بالطلبة إلى البحث عن البدائل، وأيسرها هو المدرس الخصوصي، لذا شكل هذا التوجه سياقاً عاماً للطلبة والمعينين في العملية التربوية.

• المجال الرابع (الإدارة المدرسية)

لو نظرنا إلى جدول (6) والذي يمثل المجال الرابع الخاص بالإدارة المدرسية، وهي الجهة الإدارية والتنظيمية الفاعلة في إعداد وتوجيه، وتنفيذ معظم أنماط المنظومة التعليمية، ويقع في مقدمتها إيجاد مخرجات تعليمية متفوقة، وحسنة الإعداد لرفد المجتمع بالكفاءات العلمية المتنوعة، فنلاحظ أنه يتكون من (17) فقرة، تراوحت قيم الأوساط المرجحة ما بين (٢,٢٧٦ - ١,٥٠٤) مثلت القيمة العليا الفقرة (١٢) والخاصة بـ (ضعف اعتماد الخبرة والأداء في التكليف بالتدريس الرسمي) فيما مثلت القيمة الدنيا الفقرة (13) والخاصة بـ (ضعف المحاسبة على الغيابات والامتحانات)، وتراوحت قيم الفقرات الـ (15) الباقية بين هاتين القيمتين، وبمتوسط حسابي مرجح م (٢,٠٧٦) وهذا يمثل قوة الفقرات المسببة، والتي تؤدي دوراً هاماً في تحفيز الطلبة للتدريس الخصوصي، إذ كانت الـ (15) فقرة الأولى متحققة وبنسبة عالية، فيما غدت الفقرتان (١٤، ١٣) غير متحققتين، أي ليستا من الأهمية والقوة التي تدفع بالطلبة إلى التدريس الخصوصي

لقد مثلت تلك الفقرات المتحققة أسباباً حقيقية لدى الطلبة، وهذا ما عكسته نتائج الاستبيان في هذا المجال، وتراوحت تلك الفقرات بين ضعف المبادرات التي تتبناها إدارة المدرسة، لتطوير ومتابعة تنفيذ مجمل المنظومة التعليمية وخاصة تلك المتعلقة بإعداد المدرس والطالب وتهيئتهم علمياً ونفسياً لمواجهة المتطلبات الدراسية كفتح دورات تقوية للطلبة، أو زج المدرسين بدورات تطويرية، وانهماك بعض الإدارات المدرسية بالإجراءات التنظيمية الروتينية، بحيث تستنزف جل إمكانياتها ووقتها في تلك الإجراءات، أو لم تستطع الإدارة من توفير المدرس القدير ذي الخبرة الميدانية وتنسيبه للمصف السادس العلمي، على الرغم من أهمية الصفوف الأخرى، وكذلك ضعف المتابعة للتدريس والتقويم لكل من الطالب والمدرس، وفقدان مبدأ الثواب والعقاب لهما، فيما احتلت الفقرتان الأخيرتان والخاصتان، (بتشجيع بعض المدارس لطلبتها على التدريس الخصوصي، وعدم المحاسبة على الغيابات ونتائج الامتحانات المتدنية وما يقتضيان من محاسبة وتوجيه مستمرين)، قيماً أقل من القيمة المتوسطة مما يعني ضعف تأثيرهما على توجهات الطلبة.

جدول (٦): يبين الفقرات التي تمثل إجابات الطلبة على المجال الرابع الخاص ب (الإدارة المدرسية)

الوزن المنوي	الوسط المرجح	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	الفقرات	ت الفقرات في الاستبانة	ت الفقرات وفق الوسط المرجح
0,75	2,276	52	74	120	ضعف اعتماد الخبرة والأداء في التكليف بالتدريس الرسمي	12	1
0,756	2,268	65	50	131	تباهى بعض الإدارات بالنتائج المتحققة نتيجة التدريس الخصوصي	7	2
0,741	2,223	54	83	109	انعدام المبادرات لتطوير الواقع التدريسي	4	3
0,728	2,186	71	58	117	ضعف المتابعة والرقابة للمدرس	1	4
0,727	2,182	48	105	93	روتينية التعامل مع المدرس والطالب	8	5
0,719	2,158	59	89	98	الإنهزام في الإجراءات الإدارية البحتة	6	6
0,708	2,126	67	81	98	ضعف محاسبة مدرسي الخصوصي في مدارسهم	15	7
0,699	2,097	64	94	88	ضعف المتابعة والمراقبة للطلبة	2	8
0,699	2,097	68	86	92	ضعف توفر مبدأ الثواب والعقاب للطلاب	11	9
0,693	2,081	84	58	104	فتح دورات صيفية للطلبة مقابل أجور رمزية	16	10
0,692	2,077	89	46	110	ضعف انتظام الدوام الرسمي بسبب العطل والمناسبات	17	11
0,691	2,073	66	96	84	قلة الاهتمام بالنتائج مهما كانت	9	12
0,689	2,069	73	83	90	عدم توفر مبدأ الثواب والعقاب للمدرس	10	13
0,688	2,065	60	110	76	فقدان الاتصال مع أولياء الأمور	5	14
0,682	2,048	72	90	84	ضعف التقويم السنوي لأداء المدرس والطالب	3	15
0,59	1,772	122	58	66	تشجيع بعض الإدارات المدرسية طلبتها للتدريس الخصوصي	14	16
0,501	1,504	160	48	38	ضعف المحاسبة على الغيابات والامتحانات	13	17
	2,076				متوسط قيم الوسط المرجح		
0,692					الوزن المنوي		

ولو رجعنا إلى الجدول ذاته ، نلاحظ أن الوزن النسبي للفقرات يتراوح ما بين (٠,٧٥ - ٠,٥٠١) و بمتوسط حسابي (٠,٦٩٢) ، وهذه القيمة تقع في المستوى فوق المتوسط ، ويعد هذا مؤشرا قويا على أن الإدارة المدرسية تهتم بوظيفتها الإدارية البحتة وتشغل بحوثيات الإدارة وتوليها اهتماما خاصا ، على حساب تحقيق الأهداف الحقيقية لها، مما يؤدي إلى ضعف متابعة سير التدريس وعدم الاهتمام بتقويم وتطوير العملية التدريسية في ضوء النتائج النهائية للامتحانات، وضعف الدراسة الحقيقية لمؤشرات النتائج العامة ، وانعدام مبدأ الثواب والعقاب للمدرس والطالب ، وعدم القيام ببعض الأنشطة والفعاليات داخل المدرسة لتصعيد وتأثر التدريس ودافعية المدرس والطالب إلى مستويات مقبولة تصل إلى درجة الرضا عن الأداء . لذلك تسير العملية الإدارية بنمطية تقليدية تفقدها روح الابداع والابتكار ، وتتعامل مع الواقع بضوء نمط إداري محدد ، ليس لديها القدرة على تحريك حالة الجمود السائدة ، وبالرغم من أن هناك بعض الصعوبات والمحددات الإدارية التي تفرضها بعض مديريات التربية وخاصة على المشرفين ، فإن ذلك لا يقتل روح المبادرة والتطوير ، أضف إلى ذلك ضعف الأداء والتنظيم الإداري لبعض المدراء مما يحتم على المديريات العامة للتربية ووزارة التربية ، أن تأخذ دورها التربوي والعلمي في إعداد وتطوير الملكات الإدارية على أحسن ما يرام ، وما يتطلبه ذلك من إعداد وتصميم وتنفيذ وتقويم البرامج الإدارية والتربوية ومتابعتها ، لأن الإدارة الناجحة كفيلة بتهيئة مناخ تعليمي سليم .

• المجال الخامس (الإشراف التربوي):

يتضح من الجدول (٧) والخاص بالإشراف التربوي، أنه يتكون من (12) فقرة، بأوساط مرجحة تتراوح بين (٢,٢٨٤ - ١,٨٦٩)، وبمتوسط حسابي (٢,١٤٣). منها (11) فقرة متحققة، وكان من أعلاها قيمة مرجحة هي الفقرة (٤) الخاصة بـ (ضعف الوقوف على الصعوبات التي يعاني منها الطالب ومعالجتها) وأما الفقرة غير المتحققة فقد كانت الفقرة (11) والخاصة بـ (الإشراف يعني المحاسبة والتوبيخ حتى لو أمام طلبته). وتمثلت الفقرات الباقية بضعف الاهتمام بالمدرسين الجدد وطريقة إعدادهم، وتهيئتهم لمزاولة المهنة، وإعطاء الأولوية لإتمام الكتاب بغض النظر عن فهمه واستيعابه، وضعف بذل الجهد للوقوف على الصعوبات والمشكلات التعليمية، وكذلك الضعف في المتابعة والتدقيق، لا بل يقوم بعض المشرفين الإداريين أو الاختصاصيين بدور الداعية لجذب الطلبة لتدريسهم الخصوصي، وهذا ما أكدته نتائج الفقرات، إضافة إلى إقرار الكثير من المدراء والمدرسين للباحث، إبان فترة تنفيذ الاستبانة بنوعيتها المفتوح والمغلق، بأن هنالك ضعفا عاما في المتابعة والوقوف على المعوقات والصعوبات التي يعاني منها المدرس والطالب على حد سواء.

جدول (٧): يبين الفقرات التي تمثل إجابات الطلبة على المجال الخامس الخاص بـ (الإشراف التربوي)

ت الفقرة وفق الوسط المرجع	ت الفقرة في الاستبانة	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	الوسط المرجع	الوزن المئوي
1	4	ضعف الوقوف على الصعوبات التي يعاني منها الطالب ومعالجتها	118	80	48	2,284	0,761
2	1	ضعف متابعة التدريس وتوجيهه	107	98	41	2,268	0,756
3	10	التوجيه لإتمام الكتاب بغض النظر عن فهمه.	135	38	73	2,252	0,750
4	12	ضعف الاهتمام بالمدرسين الجدد وإعدادهم	128	48	70	2,235	0,745
5	8	محاولة البعض دعوة الطلبة لتدريسهم الخاص	108	76	62	2,186	0,728
6	5	عدم الحث على إقامة دورات التقوية للمدرس	114	82	30	2,178	0,726
7	6	عدم الحث على إقامة دورات التقوية للطلاب	110	69	67	2,174	0,724
8	3	ضعف الوقوف على الصعوبات التي يعاني منها المدرس ومعالجتها	92	88	66	2,105	0,701
9	2	يعتمد دور المحاسبة فقط	91	87	68	2,093	0,697
10	9	ضعف وجود المشرف الاختصاص	97	71	78	2,077	0,692
11	7	محاولات البعض إخراج المدرس أمام طلبته	82	82	82	2,0	0,666
12	11	الإشراف يعني المحاسبة والتوبيخ حتى لو أمام طلبته	70	74	02	1,869	0,623
		متوسط قيم الوسط المرجح				2,143	
		الوزن المئوي					0,714

ولو أمعنا النظر في الجدول أعلاه، فأننا نرى أن الوزن النسبي للفقرات، تراوح ما بين (٠,٧٦١ - ٠,٦٢٣)، وبمعدل بلغ (٠,٧١٤)، وهذه القيمة بشكل عام تعد مرتفعة القيمة، وفوق المتوسط، تعكس ضعف أداء المشرفين التربويين في الإعداد والتطوير والمتابعة والتقييم بشكل عام.

وهذا هو السبب الرئيس الذي يعول عليه الطلبة لدخولهم التدريس الخصوصي، لأنهم يعتقدون أن المشرف هو المسؤول الأول عن اختيار وإعداد وتأهيل المدرس الناجح، وكذلك عن تأليف الكتاب واختيار موضوعاته، أو

احتمالية الاشتراك بوضع أسئلة الامتحان، أي أنه هو صمام الأمان في نجاح العملية التعليمية، وعليه يتوقف نجاح أو فشل تلك العملية.

إن ذلك يعني أن هناك ضعفاً أكاديمياً وتربوياً وتنظيماً وإدارياً لدى المشرف، وأن عملية اختيار المشرف يشوبها الضعف، ولابد من توفر معايير وشروط محددة ومقبولة للاختيار، وطريقة للإعداد والمتابعة من قبل الجهات العليا، كذلك لم يعثر الباحث على العدد الكافي من المشرفين الاختصاصيين في بعض مديريات تربية بغداد، مما يؤثر سلباً على سلامة التدريس ومتابعتها وتطويرها.

• المجال السادس (أولياء الأمور):

يتضح من الجدول (8) الخاص بالمجال السادس - أولياء الأمور - أنه يتكون من (12) فقرة، بوسط مرجح يتراوح بين (٢٠٤٢٢ - ١٠٦٦٦). إذ مثلت الفقرة (٩) والخاصة بـ (مشاغل الآباء تبعدهم عن متابعة الأبناء) المرتبة الأولى من بين فقرات الاستبانة، فيما احتلت الفقرة (1) والخاصة بـ (التدريس الخصوصي يفرضه أولياء الأمور) المرتبة الأخيرة من الفقرات، وبمتوسط حسابي مرجح (٢٠٩٣)، وهو قيمة متحققة بشكل عام.

جدول (٨): يبين الفقرات التي تمثل إجابات الطلبة على المجال السادس الخاص بـ (أولياء الأمور)

ت الفقرة وفق الوسط المرجح	ت الفقرة في الاستبانة	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	الوسط المرجح	الوزن الموئي
1	9	مشاغل الآباء تبعدهم عن متابعة الأبناء.	104	80	62	2.422	0.807
2	4	التدريس الخصوصي عبء على ميزانية العائلة	150	44	52	2.398	0.799
3	6	التدريس الخصوصي يخلق تمايزاً بين الطلبة	126	78	42	2.341	0.78
4	3	ضعف تواصل الأهل مع مدرس الكيمياء	123	80	43	2.325	0.775
5	2	ضعف معرفة أولياء الأمور بمستوى الأبناء	98	95	53	2.182	0.701
6	12	البعض لا يتقبلون تدريس ذويهم المادة لهم	108	56	82	2.105	0.701
7	10	التكاليف التي زرعه الآباء في الأبناء منذ الصغر	103	60	83	2.081	0.693
8	7	التهرب من مسؤولية الأبناء ونتائجهم	99	42	105	1.975	0.658
9	11	ضعف التحصيل الدراسي للآباء	85	56	105	1.918	0.639
10	8	ضعف التوجيه والحث على الدراسة	78	60	108	1.878	0.626
11	5	التباين أمام الآخرين بدخول الأبناء التدريس الخصوصي	84	36	126	1.829	0.609
12	1	التدريس الخصوصي يفرضه أولياء الأمور	62	40	144	1.666	0.555
		متوسط قيم الوسط المرجح				2.093	
		الوزن الموئي					0.697

ولو رجعنا إلى ذات الفقرات المتحققة نراها تمثلت بالفقرات السبع الأولى من الجدول (٧) وهي (الابتعاد عن متابعة الأبناء، وأن التدريس الخصوصي يمثل عبئاً على ميزانية العائلة، وخلق تمايز بين الطلبة، وضعف تواصل الأهل مع مدرسي الكيمياء، وضعف معرفة أولياء الأمور بمستوى الأبناء، وأن بعض الطلبة لا يتقبلون تدريس ذويهم، واتكاليف الأبناء منذ الصغر) في حين نلاحظ وجود (٥)، فقرات غير متحققة هي: (التهرب من مسؤولية الأبناء ونتائجهم،

وضعف التحصيل الدراسي للآباء، وضعف التوجيه والحث على الدراسة، والتباهي أمام الآخرين بدخول الأبناء التدريس الخصوصي، والتدريس الخصوصي يفرضه أولياء الأمور).

وعلى العموم يتبين من الفقرات الاختبارية أن دور أولياء الأمور في مجمله يعد ضعيفا، وليس ذا تأثير حاسم في دفع الأبناء للتدريس الخصوصي كما هو الحال مع باقي فقرات المجالات الخمس المتقدمة.

ولو رجعنا إلى الجدول أعلاه، نلاحظ أن الوزن النسبي للفقرات قد تراوح ما بين (٠,٨٠٧ - ٠,٦٩٧) ، ويمتوسط حسابي (٠,٦٩٧) ، وهي في معظمها فقرات غير متحققة ، وظهر ذلك من خلال الفقرات الـ (٥) الأخيرة من الاستبيان.

جدول (٩): يبين ترتيب المجالات الست والوسط المرجح والوزن النسبي حسب أهميتها

ت	المجال	الوسط المرجح	الوزن النسبي
1	الطالب	٢,٤١٦	0.805
2	المادة الدراسية	٢,٣٦٧	٠,٧٨٩
3	المدرس	2,202	0.734
4	الإشراف التربوي والعلمي	٢,١٤٣	٠,٧١٤
5	أولياء الأمور	٢,٠٩٣	٠,٦٩٧
6	الإدارة المدرسية	٢,٠٧٦	٠,٦٩٢

• الاستنتاجات :

- في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث استنتج منها ما يأتي:
- « تدني مستويات التعليم العام للطلبة في فهم وتطبيق المفاهيم الكيميائية خصوصا التطبيقات الرياضية لها.
- « أن زيادة التوجه من قبل الطلبة وأولياء الأمور والمشرفين، للتدريس الخصوصي تعود إلى عدم ثقة الطلبة وأولياء أمورهم بالتعليم النظامي من حيث تمكن المعلمين أو إتمام الكتاب المقرر خلال السنة الدراسية.
- « شعور معظم مدرسات ومدرسي مادة الكيمياء للسادس العلمي بالإحباط لاعتماد طلبتهم التدريس الخصوصي بدلا من المثابرة في الصف المدرسي والاستفادة من خبرات مدرسيهم.
- « ضعف المبادرات البديلة للتدريس الخصوصي من قبل الإدارات المدرسية، كفتح دورات تقوية مكثفة لجميع الطلبة ولكافة المراحل خلال العطلة الصيفية، مقابل أجور رمزية تدفع للقائمين بها بعد الحصول على الموافقات الرسمية.

• التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي: -
- « فتح دورات علمية مكثفة لتطوير وتأهيل مدرسي الكيمياء ومختلف الصفوف من قبل وزارة التربية.
- « اعتماد التدريس الصيفي المكثف لجميع الطلبة، مقابل أجور رمزية تستوفي للقائمين بالتدريس بعد الحصول على الموافقات الرسمية.
- « تقليل حجم الموضوعات العلمية وتفصيلاتها المكثفة لمادة الكيمياء، والاقتصار على المفاهيم العامة وتطبيقاتها المهمة.
- « ضرورة مواصلة التلفزيون التربوي ببث البرامج التعليمية، وعدم قصرها على فترة الدوام الرسمي.

« حث الطلبة على متابعة دروس التقوية والاستفادة منها، لاسيما للقائمين بالتدريس من ذوي الخبرة والكفاءة في التلفزيون التربوي.

• المقترحات:

- يقترح الباحث ما يأتي:
- « إجراء دراسات مماثلة لمعرفة أسباب التدريس الخصوصي من وجهة نظر المدرسين والمُشرفين والاختصاصيين لمادة الكيمياء.
- « إجراء دراسات مماثلة في الرياضيات والفيزياء وعلوم الحياة لعلاقتها بالكيمياء.
- « إجراء دراسات تبحث في ضعف مستوى التعليم العام للطلبة، أسبابه وعلاجه.

• المصادر:

- الإمام، مصطفى محمود وآخرون (1990): **التقويم والقياس**. دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا أثناسيوس (1977): **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة دار الصادق، بغداد.
- الخليلي، خليل يوسف وآخرون (١٩٩٦): **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**، دبي الإمارات العربية المتحدة .
- داوود، عزيز حنا، وأنور حسين ومصطفى محمد (1991): **مناهج البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- الدريج، محمد (2003): **مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية**، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية.
- دروزة، افنان نظير (2000): **النظرية في التدريس وترجمتها عملياً**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠١): **تصميم التدريس، رؤية منظومية**، ط ٢، عالم الكتب للنشر والتوزيع
- _____ (٢٠٠٣): **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم** / ط ١، عالم الكتب
- زيتون، عايش محمود (2001): **أساليب تدريس العلوم** ، ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان.
- السامرائي، مهدي صالح وآخرون (١٩٨٨): **معايير تطور المناهج الدراسية في جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مركز البحوث التربوية والنفسية** جامعة بغداد
- صفوت، فرج (1980): **القياس النفسي ط 1**، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- الطنطاوي، عفت مصطفى (2009): **التدريس الفعال**، دار المسيرة ،عمان.
- عبد الرحمن، أنور حسين وفلاح محمد حسن (2007): **طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية**، دار التأميم ، بغداد
- عبيدات، سليمان احمد : (1988) **القياس والتقويم** ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان
- عزيز، حنا ، وأنور حسين عبد الرحمن (1990): **مناهج البحث التربوي** ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ،بغداد
- عودة، سليمان أحمد (1999): **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط 2، دار الامل المطبعة الوطنية ، عمان

- العكيلي، أحمد عبد الزهرة (1990): تقويم كتاب العلوم الموحد لدول الخليج العربي ، للصفين الاول والثاني الابتدائي من وجهة نظر المدرسين والمشرفين (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية الأولى جامعة بغداد
- قطامي، يوسف وماجد أبو جابر ونايفة قطامي (2000) : تصميم التدريس_دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- قلادة، فؤاد سليمان (2004): الأساسيات في تدريس العلوم، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة
- ملحم، سامي محمد (2002): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان .
- العساف، صالح بن حمد (1989) :المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، شركة العبيكان للطباعة والنشر، الرياض
- الهويدي، زيد (2005) :الأساليب الحديثة في تدريس العلوم ، ط1، دار الكتاب الجامعي ، العين
- Ebel, R.L. (1972). *Essentials of educational measurement*. New Jersey: Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs
- Fisher, E. (1956). *A national survey of beginning*, New York, Holl
- Frankle, J.R. & Wallen, N.E. (1993). *How to design and evaluate research in education* (2nd ed). New York: McGraw-Hill INC.
- Gagne, R. B. & Wager, H. (1979). *Principles of instructional design*. New York, Holt Reilnhart & Winston.
- Gay, L.R. (1990). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (3rd ed), Columbus, Ohio, Merrill publishing Co.
- Ober, R. L. (1971). *System Operation of Teaching*. Prentice Hill Inc. New Jersey.
- Silvernail, D.L. (1986). *What Research says to the teacher styles as related to student achievement*, (2nd ed.), N.E.A., Washington, D.C.
- Legendre, R. (1988). *Dictionaries actual de l-education*, Larousse , Paris, Montreal
- Kopp F. (1984). *Fundamentos de Didactica* Ministerio de Educiony ciencia, Madrid.
- Ferguson, G.A. (1976). *Statistical analysis in psychology & education*. (4th ed). McGraw .Hill series in psychology.



Research:6

An Action Research on Keyword and Semantic Mapping Strategies of Vocabulary Learning and Retention by EFL Tenth - Grad Students in Jordan

Dr. Mwaffag Mohammad Khaled Shatnawi

Assistant Professor of English

at the Department of English Language and literature

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

" An Action Research on Keyword and Semantic Mapping Strategies of Vocabulary Learning and Retention by EFL Tenth - Grad Students in Jordan "

Dr. Mwaffag Mohammad Khaled Shatnawi

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of two vocabulary strategies; keyword and semantic mapping, on English vocabulary learning and retention of the tenth-grade Jordanian students. The subjects of the study consisted of 90 male students from Howarah Secondary School. They were divided into three groups: two experimental and one control. To guarantee the equivalence and homogeneity of the different groups, the researcher administered a test in English language at the beginning of the first semester of the academic year 2011/2012. Afterwards, each experimental group was taught according to one of the vocabulary teaching strategies (keyword or semantic mapping), while the control group was taught in the traditional way for five days. After finishing the instructions, all the groups sat for a learning test. Then, after two weeks, the groups sat again for the retention test. To describe and analyze the data gathered, means, standard deviations, one-way ANOVA and Tukey Multiple Comparison for the Means were used. The findings of the study indicated that there was a significant difference between the mean scores of the students in the keyword group, semantic mapping group and control group on the learning test in favor of the keyword group. However, there was no significant difference between the mean scores of the students in the three groups in the retention test. In the light of these finding, the researcher recommended that the teachers should give greater recognition to the importance of strategy training, by introducing various vocabulary strategies such as keyword and semantic mapping. The researcher also recommended further research to investigate the effect of the same strategy with different ages and levels of proficiency.

Key Words: Vocabulary, Keyword strategy, Semantic mapping strategy, Learning, Retention.

بحث إجرائي لإستراتيجيتي "الكلمة المفتاحية والخريطة الدلالية" لتعلم المفردات والأحفاظ بها لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن

د / موفق محمد خالد شطناوي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كلية الشريعة الإحصاء

قسم اللغة الإنجليزية

• **مستخلص الدراسة :**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيتي الكلمة المفتاحية والخريطة الدلالية على اكتساب المفردات، والقدرة على الاحتفاظ بها لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية: إلى أي مدى يؤثر استخدام إستراتيجية الكلمة المفتاحية على اكتساب المفردات والأحفاظ بها عند اختبارها مباشرة أو بعد مرور أسبوعين؟ إلى أي مدى يؤثر استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية على اكتساب المفردات والأحفاظ بها عند اختبارها مباشرة أو بعد مرور أسبوعين؟ هل توجد فروق ملحوظة لهاتين الإستراتيجيتين في اكتساب المفردات والأحفاظ بها بحيث يمكن اختبارها مباشرة أو بعد مرور أسبوعين؟ وقد تكونت عينة الدراسة من تسعين طالباً، يشكلون ثلاث شعب (أ، ب، ج) من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة حواراة الثانوية في مديرية

التربية والتعليم في منطقة إربد الأولى في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢ م. شعبتان تم استخدامهما كمجموعتين تجريبيتين، بينما الشعبة الثالثة تم توظيفها كمجموعة ضابطة، وتكونت المادة التعليمية من ٢٠ كلمة تم اختيارها من كتاب الصف العاشر الأساسي، بعد التأكد من عدم معرفة الطلاب بهذه الكلمات من خلال إجراء اختبار قبلي. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق الاختبارين الآتين: اختبار مكون من ٢٠ فقرة بطريقة الاختيار من متعدد من أجل تقييم اكتساب الطلاب لمعاني المفردات التي تم تعلمها. اختبار مكرر للاختبار الأول مع مراعاة التغيير في ترتيب الفقرات لأجل اختبار قدرة الطلاب على استرجاع الكلمات التي تم تعلمها. وقد استخدمت إستراتيجية التعليم كمتغير مستقل ونتائج الطلاب في الامتحان كمتغير تابع. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: وضوح نتائج طلاب إستراتيجية الكلمة المفتاحية على اختبارات الدراسة عن نتائج المجموعة الضابطة. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج طلاب إستراتيجية المفتاحية ونتائج طلاب إستراتيجية الخريطة الدلالية في كلا الاختبارين. الكلمات المفتاحية: التعلم - إستراتيجية الخريطة الدلالية - إستراتيجية الكلمة المفتاحية - الاستعادة.

• Introduction

• Background of the study

"Vocabulary is an essential mean of interchanging ideas and of acquiring new experiences and mans' growth in ideas has always been accompanied by a corresponding expansion of his vocabulary" (Gray 1939, p: 1).

It is widely agreed upon nowadays that to learn English or any other language as a foreign or second language; one has to set oneself to the task of acquiring a significant portion of the lexicon. A lexical word is the foundation of every native speaker's fluency and idiomaticity (Powley and Syder, 1983). Foreign language learners have to develop a good language vocabulary so as to make sense of what they hear and read, and to express themselves fluently and appropriately. After decades of neglect, vocabulary has been considered central to any language acquisition process, native or non-native (Laufer, 1997).

Vocabulary knowledge is important because it encompasses all the words we must know to access background knowledge, express ideas, communicate effectively, and learn about new concepts. "Vocabulary is the glue that holds stories, ideas and content together and makes comprehension accessible for children, (Rupley, Logan and Nichols, 1999). The knowledge of vocabulary is so broad and wide that it is unwise to present all aspects once to students especially to low achievers. Presentation of vocabulary in the way that focuses on form and meaning with the help of visual and audio aids as well as the crutch of L1 seems to be more advisable (Cock, 1996).

It is important to know how lexical items are processed in the brain. There are different explanations concerning the mental process when learning lexical items. To know a word, it must be obtained, stored, retrieved and used (Rubin, 1987). Levin, Levin, Glasman, and Nordwall, (1992) make a little bit change to this and develop a 3R approach: "Recodes, Relates, Retrieves." Through this 3R approach, memory is being, mainly, stored and kept in the brain. The significance of the audio and visual aids involvement, and the importance between form and meaning interaction are added by Brown and Payne (cited in Fan, 2003:223). Nation (2001) mentions that there are three important processes that may lead to any lexical item being remembered. These involve noticing, retrieval and creative use. According to Nation (2003:63) motivation and interest are considered as important conditions for noticing. So English teachers should present the lexical items in a way to draw the students' attention and arouse their interest. A variety of vocabulary strategies can be used successfully if the students feel the importance of learning the lexical items.

Vocabulary has played a major role for the Jordanian students to learn and master English as in listening, speaking, reading, and writing of English out of insufficiency of English vocabulary. English teachers have difficulties in helping students comprehend grammar rules and apply them mainly because of the students limited command of vocabulary.

It is found that the amounts of vocabulary are closely related to the effect of instructions in the classroom (Krashen and Terrell, 1983). How to help students acquire the optimal amount of vocabulary with the least amount of time and effect has long become the challenging task for most native and non-native English teachers (Levin, Levin, Glasman and Nordwall, 1992; McKeon and Beck, 1988; Meara, 1992).

The ability of mastering vocabulary skills is considered one of the learning goals in the Jordanian English Curricula. In the lower basic stage, teachers are required to help students develop phonic skills and use realia to facilitate the integrative use of language. In the upper basic stage, teachers are expected to develop dictionary skills. It is stated that Jordanian English teachers should avoid exaggerated use of dictation. In the secondary stage, it is indicated that vocabulary learning is built through meaningful context. English teachers should

use language tasks and risk taking in language learning (General Guidelines and Curricula for the Basic and Secondary Stage, 2002).

The size of vocabulary, Jordanian students should achieve to read and understand simplified and authentic English texts, is about 5000 words: 1000 words for the lower basic stage; 2000 words for the upper basic stage, and about 2000 words for the secondary stage (General Guidelines and Curricula for the Basic and Secondary stages, 2002). Nation (1993) suggests that the size of vocabulary the learner should have to carry out meaningful and successful conversation is up to 5000 words. This wide gap between the suggested vocabulary size (5000 words) and the actual vocabulary size of foreign language learners in Jordan (1000-5000) is noticeable and needs an urgent quick remedy. A vocabulary of that size, say 2000 words for the upper basic stage is not sufficient for functional language proficiency since there is a general consensus that 5000 base words is a minimal requirement for any learner's level (Laufer, 1997, Nation 1990). It is therefore necessary that a large number of words should be learned in a short period of time at the low-high basic stages and secondary stages of language learning. Since the time available for the learning of the large number of new words is limited in our English curricula, it is essential to tackle this problem systematically, both in selecting the relevant vocabulary and in creating optimal conditions for the learning process. Jordanian students have been criticized for their insufficient vocabulary items. This limited vocabulary of Jordanian students shows that there is a wide gap between the pedagogical and the actual learning situation of the Jordanian students. It is worth mentioning here that there is a strong general trend towards using World Wide Web in teaching vocabulary.

- **Statement of the Problem**

Vocabulary has played an important role for Jordanian learners to master English as a foreign language. Many students get frustrated in listening, speaking, reading, and writing of English because of the insufficiency of English vocabulary. English teachers face difficulties in helping students comprehend syntactic rules and apply them mainly because their students have limited control of vocabulary. The researcher has observed that the students have a problem in acquiring vocabulary items. The students also face a problem in retaining vocabulary items to express themselves in a given situation. The researcher believes that the inappropriate and insufficient strategies

used by EFL teachers hinder, in a way or another, the learners' acquisition of adequate vocabulary items which are essential for the communication process. So, the researcher will conduct this study to evaluate the effectiveness of two strategies: Keyword and semantic mapping on vocabulary learning and retention.

- **Significance of the Study**

The literature on the efficacy of the keyword and semantic mapping strategies is extensive and growing fast but few compare these two strategies in a natural sitting. More evidence on the effectiveness on keyword and semantic mapping strategies under natural sitting is needed. The keyword and semantic mapping strategies are considered as popular vocabulary teaching strategies, but their relative effectiveness has not been studied and examined thoroughly enough. Also, the researcher finds that there is not a similar study being conducted at the local level to examine and find out the effectiveness of these two strategies, keyword and semantic mapping, on the tenth-grade students acquisition and retention of vocabulary items. Beside, the related literature which investigates the keyword and semantic mapping strategies primarily involves non-Arab learners and more support on their efficacy on Arab foreign language learners vocabulary acquisition, specifically the Jordanian learners, is desirable. Consequently, the researcher believes it is important to carry out the present study to examine the efficiency of keyword and semantic mapping as two innovative vocabulary strategies in enhancing students' learning and retention of vocabulary items in a normal classroom. The researcher also hopes to reach finding and suggest practical implications that can improve strategies used in teaching and learning vocabulary items. So the study is an attempt to find out to what extent Jordanian students can get a benefit from teachers who use innovative vocabulary strategies and satisfy their needs.

- **Question of the Study**

This study aims at answering the following questions:

1. To what extent does Jordanian tenth-grade students' use of keyword strategy affect their learning and retention of vocabulary items either immediately or after two weeks?
2. To what extent does Jordanian tenth-grade students' use of semantic mapping strategy affect their learning and retention of vocabulary items either immediately or after two weeks?

3. Are there any significant differences between teaching words using keyword and semantic mapping on students' learning and retention of vocabulary items either immediately or after two weeks?

- **Definition of Terms**

- **Keyword strategy:**

Keyword strategy is a strategy which is designed to facilitate memory retention of new words with their meanings. It combines the use of visual imagery and sound similarities between known and new words. It usually involves using a specific word in the learners' familiar language, either L1 or L2, to form an acoustic and imagery link between the target word and the familiar word (Atkinson and Raugh, 1975).

- **Semantic Mapping:**

Semantic mapping is a strategy in which words are categorically structured in a graphic or visual form. This strategy helps students to make a connection between new vocabulary and prior knowledge, to see the relationships among ideas and develop word knowledge (Nagy, 1997).

- **Acquisition:**

Acquisition is the mental process through which learners develop their abilities to understand and use languages as well as description of the stage which they pass in acquiring a language (Nunan, 1990).

- **Retention:**

It is the extent to which the subject still remembers and keeps the newly learned words.

- **Strategy:**

It is the application of an approach in acquiring new vocabulary items either consciously or not.

- **Vocabulary learning:**

It is the process by which any learner can understand the meaning of given lexical item and use it.

- **Limitations of the Study**

The generalization of the findings of this study is limited by the following factors:

- 1 . This study was restricted to the tenth-grade students in Howrah Secondary school for boys in Irbid, the First Directorate of Education.

2. *Evaluating students' vocabulary learning and retention was restricted to the two chosen vocabulary strategies which were adapted by the researcher.*
3. *The researcher developed the vocabulary learning and the retention tests.*

- **Review of Related Literature**

There has been a considerable debate about the most effective teaching vocabulary strategy to develop learners' vocabulary as shown by the increasing amount of studies on vocabulary teaching strategies. A great number of vocabulary teaching strategies has been developed and empirically tested since 1970s.

Keyword and semantic mapping strategies, two innovative vocabulary teaching strategies, were examined on learners learning and retention of the vocabulary items being taught.

The first group of studies of the vocabulary teaching strategies mentioned here were those which examined the use and efficiency of keyword strategy for lexical items learning and retention. Another group of studies and investigations reported on the effectiveness of semantic mapping strategy on vocabulary learning and retention.

- **The Keyword Strategy**

The origin of the keyword strategy is unknown. Desrochers and Begg (1987) placed it between the 13th and 19th centuries. In modern times, psychologists as Atkinson and Rough (1975) renewed interest in this strategy and claimed to have coined the expression keyword strategy (1975). Atkinson and Raugh (1975) divided the learning of new items, using keyword strategy, into two stages:

1. *The learner selects native-language word (i.e keyword) which is phonologically and/ or orthographically similar to the foreign language word. This stage is referred to as the acoustic link.*
2. *The learner creates a mental image that associates the keyword referent with the native-language translation of the foreign language word. This stage is called the imagery link. So the keyword strategy establishes both a form and a semantic connection (using images) between the foreign language word and its L1 translation (Atkinson and Raugh, 1975).*

The keyword strategy is probably one of the most researched strategies for vocabulary acquisition (Desrochers and Begg, 1987;

Nation, 2001). In fact, numerous studies have set out to investigate its efficiency and few studies have obtained conflicting results. Many studies investigated the immediate and delayed memory effect of the keyword strategy. Some studies revealed that keyword strategy was better only for immediate recall (Wang, Thomas and Cuellette, 1992); Some studies indicated its benefits for both immediate and delayed recall (Pressley Levin and Delaney, 1982; Avila and Sadoski, 1996); while others showed it had no significant effect on immediate recall nor delayed recall (Van Hell and Candia Mahn, 1997).

Raugh and Atkinson (1975) conducted four experiments to evaluate the effectiveness of two-stage procedures (The keyword strategy) in learning second language vocabulary. In those experiments, the keyword strategy was compared to various control Spanish for learning Spanish vocabulary items. The findings of all of the experiments proved that the keyword strategy was highly effective, yielding in one experiment. For example, in a finale test, the keyword group scored 88% while the control group scored 28%.

Atkinson and Raugh (1975) examined the effect of the keyword strategy on the acquisition of Russian vocabulary items. Subjects of this study were fifty-two Stanford University undergraduate. All of the subjects were native speakers of English who had not studied Russian at all and had not participated in experiments using the keyword strategy. Learners were given instruction on the use of the keyword and practiced a list of thirty words. After that, subjects were randomly assigned to the experimental and control groups. On all of the measures, the keyword strategy proved to be highly effective yielding for the most critical test given to those students. The keyword strategy group scored 72% whereas the control group scored 40%.

Pressley, Liven, Hall, Miller, and Berry (1980) examined the effect of the keyword strategy on foreign word acquisition. They conducted four experiments to achieve this purpose. Based on these experiments, the keyword strategy had proved to be superior.

Johnson , Adam , and Burning (1985) conducted a study of undergraduate students recall of words. Students were asked to use various learning strategies including the keyword strategy , for both immediate and delayed recall. The finding of the study showed that the keyword strategy facilitated the immediate recall of concrete lexical items. It was concluded that the keyword strategy had little value for the long-term retention of abstract words.

Trout (1987) conducted a study to investigate how method of instruction for college students , keyword strategy versus a traditional one was related to acquisition and retention of medical terminology in classroom setting and in individualized learning. The sample of the study consisted of 120 college students. The sample was taught three lessons of medical terminology using one of the following strategies; traditional, keyword in a classroom and keyword in individualized learning. The results indicated that the class which was taught to use the keyword strategy retained significantly more words than traditional strategy group for the immediate test of medical terminology . The study also indicated that there was no significant difference in long-term retention of medical vocabulary items at four and eight weeks between traditional and keyword strategies .

Hall (1988) conducted three experiments to examine the use of the keyword strategy for vocabulary learning . In the first experiment, the researcher gave university students an extensive training of the use of keyword strategy. Then the students were asked to study and recall the English equivalents of German nouns before and after the keyword under different conditions of presentations. It was found that learning was better after training than before training. In the second experiment, the students were given brief definition of unusual words with self-paced presentation. Results of this experiment revealed that the keyword subjects scored higher than control group subjects with vocabulary selected to suit the keyword strategy. Furthermore, the finding of the keyword subjects were poorer than those of the control subjects especially on items not selected to suit the keyword strategy. Finally, the finding of the third experiment showed that there was no difference between the generated versions of the keyword strategy in experiment one; and the keyword strategy proved to be more effective if it is used in conjunction with several lists of presentations.

Brown and Perry (1991) conducted a study on six intact ESL classes of Arabic speaking students in order to compare three learning strategies; keyword, semantic, and keyword-semantic strategies for acquiring ESL vocabulary. The subjects who were divided into three groups , received four days of instructions. Recognition and cued-recall tests were used to measure the treatment's effectiveness for both one day and nine days later. The results of the immediate test after the treatment revealed that

the keyword strategy facilitated vocabulary acquisition for lower-proficiency students .

According to the delayed results for both the recognition and cued-recall test, it was suggested that the combined keyword-semantic strategy increased vocabulary retention than using keyword strategy alone .

Wang and Thomas (1992) conducted two studies so as to compare the effects of imagery based instruction and rote learning on the long term retention of English translation of Chinese ideographs . The researchers manipulated the factors of time (immediate after a day of instruction versus delayed test after nine days) and learning strategy (keyword versus rote learning). The finding revealed that the learners who received imagery instruction exhibit greater retention in the immediate test but showed poorer retention in the delayed test. It was also indicated that the experiments supplying encoding were not really effective as subject generated encoding. The two studies also suggested that the main purpose of the instruction in the use of memory and imagery devices should enable learners discover imagery devices cues and be able to apply them.

Levin et al. (1992) compared the keyword strategy to various alternative vocabulary learning strategies. One of these strategies was sentence-context. The sample included third, fourth, seventh and eighth grade students in the Pacific Southwest Schools. The results showed the superiority of keyword strategy over the context strategy. Several studies have proved the effectiveness of using keyword strategy in vocabulary acquisition and retention for different spans of time.

Abu-Khadrah (1995) investigated the efficiency of three ESL vocabulary strategies. These strategies were keyword, translation and context. The sample of the study consisted of 70 tenth-grade students enrolled in three classes. Every class was subjected to one of these strategies. The keyword strategy group scored higher than those in the other two strategies in the immediate test. It also showed that keyword strategy group's results in the test given after two weeks were higher than the results of those in the other two strategies . In other words, there were differences among the keyword strategy , context strategy and translation

strategy in favor of the keyword strategy on the test given immediately after the treatment and fourteen days later. The finding of the study showed the effectiveness of keyword strategy over both translation and context strategies.

Avila and Sadoski (1996) explored new applications of the keyword strategy to acquire English vocabulary items. The researchers selected sixty-three fifth grade limited English proficiency students from an urban school district in Texas. The sample was divided into two groups: an experimental group using keyword strategy and a control group. The findings of the study revealed that the keyword strategy group outperformed the control group. The study also revealed a significant main effect for retention interval.

Abdel-Majeed (2000) investigated the use of the keyword strategy in a normal classroom situation. He selected 90 Arab students; 45 were taught the definition of 20 non-frequent English words and nonsense words using the keywords method, while the other 45 students were used as the control group. The researcher administered two tests: an immediate recall test and a delayed recall test which was administered two weeks later . The findings revealed that the keyword group outperformed the control group in both acquisition and retention .

Shapiro and Waters (2005) investigated the cognitive process underlying the keyword strategy of foreign vocabulary learning. A total of 104 students were tested in a 2 (imagery levels) × 2 (processing strategy) mixed design. Each subject was asked to memorize 30 Latin vocabulary words and they were told that they would later be asked to recall word meaning. The subjects who were enrolled in an introductory psychology course at the University of Massachusetts, were divided into two groups. The first group was provided with both the keyword and its image while the other group was instructed to use its own keywords. After finishing the instruction, the researcher administrated a districted test. Then after a week, a delayed test was also administrated. The findings revealed that there was a significant main effect of given imagery strategy in the immediate and delayed tests.

Ching-Chung (2006) explored the effect of a new keyword strategy on learning vocabulary items for Chinese students. The

sample of the study consisted of one hundred and twenty students of Junior College graduates. They have roughly learned English as a foreign language for eight years. Their average age was between 20-21 years old. About 18 new English words (arranged in groups) were learned by either keyword strategy, or by direct translation and memory. A task was administrated either immediate after the treatment or after a week. The finding revealed that both keyword strategy groups made superior performance on acquisition and retention.

However , there were many studies which showed that keyword strategy has no effect either on immediate or delayed recall test. Whillerman and Melvin (1979) conducted a study to find out the differences in the number of words recalled either immediately after the instruction or after a month. The sample of the study consisted of undergraduate students of French who each received a list of 20 words. The subjects of the study were 95 students; 52 males and 43 females enrolled in six sections of the elementary French course taught at the University of Texas at Austin. The sample was divided into two groups. The first group was instructed to use the keyword strategy, while the other group had to use the rote-learning strategy. Two tests were administrated: the day after the instruction and a month later. The finding revealed that there was not any significant difference between the groups in the number of words recalled either immediately after finishing the instruction or after one month. It was concluded that language students has already developed their own effective vocabulary learning strategies.

Hogban and Lawson (1994) investigated the efficiency of the keyword strategy. The sample of the study consisted of American secondary school students who had been studying Italian for three years at least. The students were exposed to a list of 30 Italian words at a rate of one item for every 30 seconds. The results indicated that the students who used the keyword strategy showed a poorer immediate recall than did the control group. And after two weeks, the retention test showed no difference between the two groups. It was concluded that the students of that age have already developed their own vocabulary learning strategies.

Van Hell and Mahn (1997) examined the efficiency of the keyword strategy versus rote rehearsal in learning foreign language vocabulary in two studies. In the first study, 36 experienced Dutch students of foreign language while 40 American learners participated in the second study. All the learners were inexperienced foreign language learners. Vocabulary acquisition and retention were assessed immediately and two weeks after finishing the instruction. The finding revealed that the experienced foreign language learners of rote rehearsal group recalled better than the keyword group. In addition, the inexperienced learners in both groups recalled the same proportion of words.

Rodriguez and Sadoski (2000) conducted a study to examine the effect of rote rehearsal, context, keyword, and the combination of context and keyword strategies on immediate and long-term retention of English as a foreign language (EFL) vocabulary items. The researchers chose eight intact tenth grade EFL classes randomly. The learners had been studying EFL for more than two years. The subjects were divided to four groups. A cued-recall test was used to examine the effect of strategies both one day and a week later after the treatment. The findings revealed that the combined context and keyword strategies produced superior recall than the keyword strategy alone after either one day or a week.

We can observe that most studies about keyword strategy revealed how effective this strategy was in facilitating learning of vocabulary items whether those words are second language vocabulary or foreign language vocabulary.

It is also indicated that the keyword strategy is more effective in immediate acquisition of vocabulary items than any other vocabulary strategy as context, translation and notebook. The keyword strategy proved to be beneficial in retrieving vocabulary items. An interesting finding is that the keyword is a motivating strategy for acquiring new vocabulary so it can be used with different ages of learners. In learning vocabulary items, a little time is required from both the teacher and the learners in applying the keyword strategy. When the keyword strategy is used with a combination with other vocabulary strategies as context strategy, great effect occurred especially that related to the long-term retention. In spite of its usefulness in the area of foreign

language vocabulary, few empirical studies have been conducted in this area .

- **Semantic mapping strategy**

The advocates of this strategy believe that the key to successful vocabulary instruction is based upon students background knowledge.

The increasing awareness of the influence of prior knowledge in the comprehension of texts has given ever greater importance to vocabulary development. When words are semantically related, it allowed exercises to examine the relationships among the instructed words and also integrate whose words with students prior knowledge about the concepts (Mezynski , 1993).

Semantic mapping is a strategy that helps students place new words in their existing schema when a connection is made among the words they already know about a specific topic. Developing semantic mapping deepens students' understanding of important vocabulary (Alber and Foil , 2002).

Semantic mapping is a diagram which helps learners see the relationship between words. Since it was developed by Hanf (1971) and being expanded by Jackson and Pearson (1998) , such strategy had been used widely as a vocabulary development strategy. In fact , semantic mapping strategy was one of the teaching strategies that caught many scholars' attention. The following steps show the use of semantic mapping as a vocabulary development strategy:

Step (1): The teacher chooses an important topic which at the same time is familiar to the learners so as they can list group or related words to the topic easily.

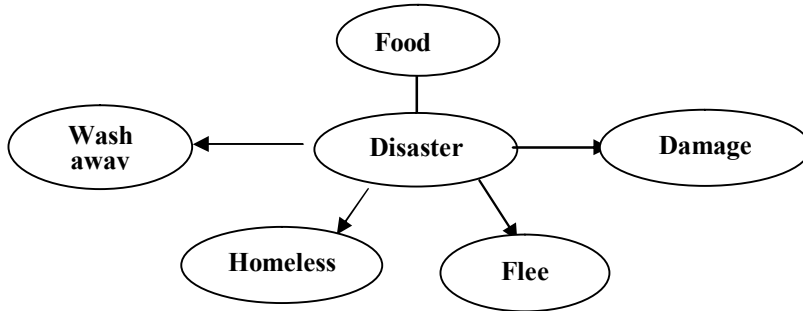
Step (2): The teacher writes the topic on the chalkboard inside a circle. The teacher draws a chart that depends on the number of the words which the teacher needs. This chart may be expanded according to the learners' effort in giving new related words to the topic.

Step (3): The teacher motivates the learners to give more related words as possible as they can.

Step (4): As the learners learn more words or discover new relationships, they can add them to the chart on the board inside small circles.

Step (5): Teachers and students discuss the relationship between the written words on the chart.

Figure 1 below shows an example of constructing a semantic mapping chart by the researcher of this study:



(Adapted from Johnson and Pearson, 1984)

Figure 1 is an example of constructing a semantic mapping chart.

There has been research as to which effective and efficient strategy would help the teachers and educators to teach students to acquire a well understanding of the lexical items being taught. A strategy has been claimed to have such role which is semantic mapping strategy although there were doubts about its effectiveness according to some empirical research.

Levin et al. (1984) compared three instructional strategies which are contextual analysis, semantic mapping, and keyword in order to find which one of these strategies has the most significant impact on students' recall of vocabulary items definitions. The sample consisted of 71 high- achieving fourth and fifth- grade students from four classrooms in a mixed university community in the Midwest. Posttests were administered. The researchers used four vocabulary- learning measures to examine the difference between the treatments of the high- low achievement groups. The four learning measures were: definition recall, initial vocabulary usage, delayed vocabulary usage, and definition matching. According to the definition- matching test, the lower-achieving samples scores were higher among the semantic mapping than the keyword or context analysis strategies groups. It was indicated in the study that there was place for the semantic mapping strategy although it did not produce high positive results as the other strategies.

Svenconis and Kerst (1995) investigated the effectiveness of employing semantic mapping strategy versus non-semantic mapping for learning vocabulary in a hypertext environment. The sample

consisted of forty-eight high school students in grades 9 through 12. The majority of the sample was freshmen and sophomores. The sample was selected randomly from a pool of students at private high school in the Washington D.C.

1. The students who had mapping were evaluated in the context of those factors which may influence its effectiveness; Semantic structure, instructional method, and sound component. Each subject was assigned in one of four experimental groups. Two groups of the subjects studied each of three groupings of words in a word listing approach. One of the word list groups studied the groups of words without word sounding while the second had the words sounded.
2. The other two groups of the subjects studied each of three groupings of words under the semantic map format. Each group of 24 words was presented to the subjects, on one screen, in the form of semantic maps. One of the semantic map groups studied the groups of words without word sounding but the second had the words sounded for them. Multiple –choice tests were administered using the computers. The findings revealed that there was no significant main effect for the semantic mapping strategy. It also confirmed the fact that semantic mapping with sound produced superior scores than the vocabulary activities group.

Zakaria (2001) conducted a study to see whether semantic mapping would be effective in enhancing students' reading comprehension. The first group was exposed to the use of semantic mapping in reading while the control group was exposed to the conventional strategy in reading. Two tests before and after the treatment were administered. Also, the subjects were asked to respond to a questionnaire to get students perceptions towards the use of semantic mapping. The findings of the study revealed that the semantic mapping strategy group performed better than the control group. The students had positive attitudes towards the use of semantic mapping. Thus, it can be concluded that semantic mapping is effective in aiding comprehension.

It is observed that many experimental studies proved the semantic mapping strategy effectiveness in facilitating learning vocabulary items visually and directly. Using this strategy improves students' mental abilities since they are going to use them in finding the related words to the topic.

Unfortunately, few studies examined the effectiveness of using both strategies; keyword and semantic mapping, which might be used in teaching vocabulary in the classroom and it may yield good results. So this study attempts to examine the effectiveness of both strategies as they facilitate learning and retrieving new vocabulary items.

- **Method and Procedures**
- **Subjects of the study**

The subjects of the study consisted of 90 tenth – grade male students enrolled in EFL sections at Howarah School. All the students have been learning English as a foreign language since they were in the fifth grade. They have studied English for five years. And they have been studying in the same basic school since they were in the first grade. Their ages ranged from 15 – 16 years. All the students were native speakers of Arabic. The subjects were assigned purposefully to one of the three strategies: keyword strategy ($n = 30$), semantic mapping strategy ($n=30$), and traditional strategy (control group, $n = 30$). They were given training on vocabulary learning strategies for five days.

- **Variables of the study**

The independent variable of the study is the teaching vocabulary strategy. The dependent variables are vocabulary learning and vocabulary retention tests scores.

- **Material**

Twenty English words shown in Appendix (A) were selected as the item were unfamiliar to the students and were not taught by the teacher before conducting this study. To ensure the unfamiliarity of the selected items, the researcher administered a 30-item definition test on the vocabulary items. On the other hand, for the sake of the keyword strategy's application, an Arabic keyword was selected for each noun, verb and adjective of the selected words. The Arabic keywords were chosen according to the following:

Firstly, the chosen words should be standard Arabic language.

Secondly, the keywords should have sound like the chosen words or have a relative sound. For example, the last syllable of the word mountaineer sounds like the standard Arabic keyword (yaseer) which means (walks). Both words have to be used in meaningful sentence. For instance" The mountaineer walks near our farm" Finally, the keyword should be concrete verb, an adjective or a noun in a way that facilitates the imagery process by the students.

- **Instruments**

The instruments include the following:

1. *A multiple- choice vocabulary test of twenty items was constructed to assess the students' learning of the 20 studied vocabulary words immediately after finishing the treatment.*
2. *A replication of the previous multiple- choice vocabulary test, with a change in the sentences order, was administered to examine the students' retrieval of the learned vocabulary words. On the multiple choice test, the students were asked to circle the correct word that best filled in the gap of the sentences. As Watanabe (1997) suggests, testing lexical items in context have a cuing effect on recall, which is considered an appropriate test for the learning and retention of the vocabulary items. The test papers were collected and marked by the researcher. Five scores were awarded for each correct answer.*

- **Validity of the instruments**

To guarantee the validity of the learning and retention tests which were prepared by the researcher, they are given to three TEFL specialists at Yarmouk University in order to examine the accuracy and adequacy of the test. Their comments and views were taken into consideration and the necessary modifications (deletion, word order, and capitalization) were made accordingly. Moreover, the same tests were reviewed by two English supervisors and five tenth grade teachers to decide the test validity. Their comments were also taken into consideration.

- **Reliability of the instruments**

The researcher followed the following procedures to maintain a reasonable degree of test reliability:

First, the researcher chose a sample of the tenth grade students enrolled in the first semester of the academic year 2011/2012 and gave them a draft of two tests to be answered immediately and after a delay.

Second, students' answers of the two tests were computed using Cronbach alpha to examine the tests reliability. The obtained value was (0.89) for the learning test and (0.88) for the retention test. The obtained values showed good level of test reliability.

- **Procedures of the study**

The researcher used the following procedures in conducting the study .

1. *Three EFL classes (A, B, and C) were assigned to two experimental groups and one control group. The keyword strategy was used with class A, the semantic mapping strategy was used with class (B), and the traditional strategy (control group) was used with class (C). To assess the homogeneity of the three groups, the researcher administered a test in the English language. One –Way ANOVA showed that there were no significant differences among the three groups.*
2. *The keyword group learners were instructed in the keyword strategy. They practiced 20 English vocabulary items so as to learn the keywords and form an image for the learned words. For example, the teacher taught the learners the word tremendous and supplied them with Arabic word that had similar sound as nas (text). Then, the learners used both words in a meaningful sentence like I read a tremendous text. Next, the teacher wrote the sentence on the board. All the keywords were given by the researcher. On the other hand, the semantic mapping sample was instructed in the semantic mapping strategy. The teacher provided the students with the topics which were going to be used as the base for the students' maps. For example, the teacher wrote earthquake inside a circle on the board. Then, he asked the learners to think of words that could be related to the topic .The learners provided the teacher with many words as damage, wash away, homeless ... etc. The students' words were presented in a diagram on the board while the control group was given the definition of the 20 items. For instance, the meaning of experiment is trial.*
3. *A day after the presentation of the vocabulary items, a learning test (multiple –choice), covering all 20 vocabulary items, was administered. Two weeks later, the retention test (the replication of the multiple –choice test with a change in the order of the sentences) was given to the students.*

- **Statistical analysis**

To analyze the collected data, the researcher used means, standard deviation, ANOVA, and Tukey Multiple Comparison for the Means.

- **Findings of the study**

This study aimed at investigating the effectiveness of using keyword and semantic mapping strategies on the learning and retention of vocabulary items of the tenth –grade students.

More specifically, the study tried to find out if there were any significant differences between the learning's tests mean scores of the three groups due to the effect of using vocabulary teaching strategies. Also, it tried to explore any significant differences between the retention test mean scores of the three group attributed to the time span. The findings regarding the three research questions are summarized in the following paragraphs:

Tables 1, 2, 3 and 4 present the answer to the first and second questions concerning to what extent the tenth -grade students' use of keyword strategy and semantic mapping affects their learning of vocabulary items either immediately or after two weeks.

Table (1): Mean Scores and Standard Deviation of all the three groups on Learning Test

Strategy group	N	Mean	Std.Dev
(Learning) Keyword	30	91.83	20.320
Semantic mapping	30	80.67	18.039
(control)	30	78.50	20.263
Total	90	83.67	20.221

It is clear from Table 1 that there were differences between the mean scores of students in both experimental groups and the control group. As can be seen from Table 1, the keyword group acquired more vocabulary items than the other strategies groups in the learning test. To test whether these differences were significant, One-Way ANOVA was used. The results are shown in Table 2.

Table (2): One – way ANOVA for the difference between mean scores of the two experimental groups and the control group on the learning test.

	Sun of sq	Df	Mean of sq	F	Sig.
(Learning) between groups	307.667	2	1535.833	4.010	.022
Within groups	33318.333	87	382.969		
Total	36390.000	89			

As it is clearly indicated in Table 2, there was a significant difference among the three groups in the learning test.

Table (3): Mean Scores and Standard Deviation of all the three groups on Retention Test

Strategy group	N	Mean	Std.Dev
(RET) keyword	30	84.33	16.281
Semantic mapping	30	78.33	21.906
Traditional (control)	30	72.83	24.449
Total	90	78.50	21.443

Table 3 indicates there was a difference between the mean scores of students in both experimental groups and the control groups in the Retention test. To test whether this difference was significant, One – Way ANOVA was used. The results are shown in Table 4.

Table (4): One – Way ANOVA for the differences between mean scores of the two experimental groups and control groups on the retention test.

	Sun of sq	Df	Mean of sq	F	Sig.
(RET) between groups	1985.000	2	992.500	2.218	.155
Within groups	38937.500	87	447.557		
Total	40922.500	89			

As it is clearly indicated in Table 4, there was a significant difference among the three groups in the learning test.

Concerning the third question about whether there was a statistically significant difference between teaching words using keyword and semantic mapping on students' learning and retention of vocabulary items either immediately or after two weeks, Tukey's post hoc procedure was used to examine the comparison among the three groups strategies means in the learning test . The findings of the comparison are shown in Table 5.

Table (5): Tukey's Multiple Comparison for the Means of the three learning test among the three groups

(I) Group	(J) Group	Mean Dif (I- J)	Sig
Key word	Semantic mapping	11.17	.075
	Control	13.33*	.026
Semantic Mapping	Keyword	-11.17	.075
	Control	2.17	.904
control	Keyword	-13.33*	.026
	Semantic mapping	-2.17	.904

*The mean differences is significant at the 0.05 level

It is evident from Table 5 that there was a significant difference among the keyword strategy, the semantic mapping strategy, and the control group in favor of the keyword strategy in the learning test.

To sum up, the results of the study showed that the keyword strategy and semantic mapping strategy had better effect on students' acquisition of the vocabulary items than the traditional strategy. The keyword strategy in particular had more effect than the semantic mapping on the students' acquisition of the vocabulary items. Moreover, there was no significant difference between the mean

scores of both strategies: keyword and semantic mapping on the retention test due to the vocabulary strategy. Finally, the findings revealed significant differences in the students' mean scores of the acquisition test in favor of the experimental groups and particularly in favor of the keyword strategy.

- **Discussion, pedagogical implications and recommendations**
- **Discussion**

The findings of the study show that the keyword strategy group performed better than the control group in the learning test (immediate test). This conclusion is in agreement with Raugh and Atkinson, 1975; Pressley et al., 1985. McDaniel et al., 1987, Brown and Perry, 1991; Wang and Thomas, 1992; Levin et al, 1992. However, these findings were inconsistent, with the findings of Willerman and Melvin (1979), Hogban and Lawson (1994), Hell and Mahn (1997), and Rodriguez and Sadonski (2000) who found that the keyword strategy had no effect on learning vocabulary items.

The study also revealed that there was no significant difference between the experimental groups in the retention test after two weeks from the treatment. These results were consistent with some studies, for example, (Willerman & Melvin, 1979, Hogban & Lawson, 1994; Hell and Mahn, 1997; and Rodriguez and Sadoski, 2000) in which keyword strategy had no effect on the retrieval of vocabulary items.

Concerning the semantic mapping strategy, the study revealed that this strategy was less effective than the keyword strategy but higher than the control group in learning the vocabulary items immediately after the instruction. The study also showed that there was no significant difference between the semantic mapping and the other strategies in the retention test which was taken after two weeks from the treatment. This conclusion was in agreement with Zakaria (2001) in which the semantic mapping had a noticeable and positive effect on vocabulary items learning and retention.

The possible explanations of the previous findings can be due to the following points. Firstly, it seems that the keyword strategy strengthens the link between the target words and their meanings. The keyword strategy does this verbally and through imagery (in this study, the sentences depicting the interactive images used in the keyword strategy seem to have positively affected the processing of memorizing the words). Secondly, using the standard Arabic (keywords) in the keyword strategy affects positively the links and the association between the target words and their Arabic translation. Thirdly, the fact that the Keyword strategy does not require a high

level of cognitive effort motivates students' learning of the lexical items. Finally, the foreign language learners adapt the Keyword Strategy easily (Brown and Perry, 1991). According to semantic mapping strategy, it seems to be that if the teachers of English know how and when to use semantic mapping strategy, it can serve to facilitate vocabulary learning.

In conclusion, the previous results provide evidence that the Keyword Strategy is an effective strategy to use in teaching vocabulary items. They proved that the semantic mapping strategy is a less efficient strategy for the tenth grade students in the sense that it does not promote vocabulary learning in comparison with the Keyword Strategy but it promotes vocabulary learning better than the control group. Generally speaking, the findings showed that the two strategies (keyword and semantic mapping) facilitate the learning and retrieving of new foreign language vocabulary words.

- **Pedagogical Implications**

There is a value in use of vocabulary teaching strategies for learning foreign lexical items. It is argued that learners encounter many specific problems in the process of foreign language vocabulary learning and so the use of various strategies is recommended. EFL teachers should give greater recognition to the importance of strategy training, introduce various vocabulary teaching strategies, and encourage the use of the strategies in order to enhance learners' vocabulary learning. EFL learners should be trained in the use of various vocabulary strategies. EFL teachers should choose the appropriate vocabulary strategy that suits the learners' levels. Even the curriculum designers should include the various vocabulary strategies as semantic mapping and Keyword in the curricula. This study demonstrates that the students benefit from the Keyword and semantic mapping strategies in learning and retrieving unfamiliar words.

- **Recommendations**

This research has demonstrated the effectiveness of the Keyword and semantic mapping strategies on foreign students' vocabulary learning. There will be much more studies in the future research on the vocabulary strategies if the following considerations are taken.

1. More studies on the effectiveness of the keyword and semantic mapping strategies can be conducted among Jordanian students. It

seems that most studies examining the superiority and success of the keyword and semantic mapping strategies conducted on non – Arab students.

- 2. It would be recommended to enlarge the scale. That is, examining a large number of students. The obtained results could show more generalized and representative image or scenes about the efficacy of the keyword and semantic mapping strategies among Arab students. Studies could be conducted on low basic stage and university level. It is worthwhile to examine the efficiency of the keyword and semantic mapping strategies on students of different ages and levels of language proficiency.*
- 3. To prove the effect of keyword and semantic mapping strategies on vocabulary learning, more studies on their success on different groups of vocabulary verbs, nouns, and function words, are needed.*
- 4. Studies can be conducted to examine the effectiveness of keyword and semantic mapping strategies on different types of word knowledge. It is believed that in order to know a word, the kind of knowledge that a learner must master include: the meaning of the word, the spoken form of the word, and the frequency of the word.*

• **References**

- Abdel-Majeed , M.M .(2000). The keyword method: A powerful memory aid to vocabulary learning in the EFL classroom. *The E.R. Journal*, 17,9-27.
- Abo-Khadrah, Q.A.I. (1995). A comparison of various EFL vocabulary learning strategies among tenth graders. *An Unpublished M.A Thesis , Yarmouk University.*
- Alber, S.R., and Foil,C.R. (2002). Fun and effective ways to build your students` vocabulary. *Intervention in School and Clinic*, 37,131,139.
- Atkinson, R.C., and Raugh, M.R. (1975). An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary. *Journal of Experimental psychology: Human Learning & Memory*, 104(2),126-133.
- Avila, E. & Sadoski, M. (1996). Exploring new applications of the keyword method to acquire English vocabulary. *Language Learning*, 43(3),379-395

- Brown, T.S., & Perry, F.L.J. (1991). A comparison of three learning strategies for ESL: Vocabulary acquisition. *TESOL Quarterly*, 25(4),655-670.
- Brown, C. & Payne, M.E. (1994). Five essential steps of processes in vocabulary learning. *Paper presented at the TESOL Convention, Baltimore , MD.*
- Condus, M.M., Marshall, K.-J. & Miller, S.R. (1986). Effects of the keyword mnemonic strategy on vocabulary acquisition and maintenance by learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities , 19*(10), 609-13.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. (2nd Ed.), Edward Arnold (Publishers) Limited.
- Coughlin, J. K. (1989). Recent developments in interactive and communicative CALL: Hypermedia and "Intelligent" Systems.
- Desrochers, A. & Begg, I. (1987). A theoretical account of encoding and retrieval processes in the use of imagery-based mnemonic techniques: The special case of the Keyword method, imagery and related mnemonic processes theories, individual differences and application. In M.A .McDaniel & M. Presley (Eds.), *Imagery and related mnemonic processes: Theories, individual differences and applications*. New York: Springer.
- Gray, W. & Eleanor H. (1939). *The development of Chicago meaning vocabularies in reading* . Chicago: University of Chicago Press.
- Guey, C, Cheng, Y. & Huang, L. (n.d) . Effect of keyword method on memory of word groups for Chinese learning of English. Retrieved November 2, 2005, from [http:// www.hiceducation.org](http://www.hiceducation.org).
- Hall, J, W. (1988). On the utility of the keyword mnemonic for vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 554-562
- Hanf, M.P. (1971). Mapping: A technique for translating reading into thinking. *Journal of Reading*, 14,225-230,270.
- Hogban, D. & Lawson, M.J. (1994). Keyword and multiple elaboration strategies for vocabulary acquisition in foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology*, 19,367-376.

- Johnson, C.W., Adams, M., & Bruning, R. (1985). Keywords and vocabulary acquisition: Some words of caution about words of assistance. *Educational Communication and Technology Journal*, 33,125-138.
- Johnson, D.D. & P.D. Pearson. (1984). *Teaching reading vocabulary*, (2nd ed). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Krashen, S.D., & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach*. England Cliffs, NJ: Alemany Press. Regents/Prentice Hall.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language. In J. Coady, & T. Huckin, *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University press.
- Levin, J.R., Levin, M.E., Glasman, L.D. & Nordwall, M.B. (1992). Mnemonic vocabulary instruction: Additional effectiveness evidence. *Contemporary Educational Psychology*, 17(2),156-174.
- Levin, J.R. Johnson., Pittelman, S.D., Levin, K.M.,Shriberg, L.K., Toms- Bronowski,S., & Hayes,B.L. (1984). A comparison of semantic and mnemonic-based vocabulary learning strategies. *Reading Psychology*, 5, 1-15.
- McDaniel, M.A., Pressley, M. & Dunay, P.K. (1987). Long – term retention of vocabulary after keyword and context learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 87-92.
- Mckeown, M. G. & Beck, I.L. (1988). Learning vocabulary: Different ways for different goals. *Remedial and Special Education*,9,16.
- Meara, P. (1992). EFL vocabulary tests. *Unpublished manuscript*, Centre for Applied Language Studies, University College, Swansea, UK.
- Mezynski, K. (1983). *Issues concerning the acquisition of knowledge*.
- Ministry of Education in Jordan (2005). *Teacher's Book-Tenth Grade*.
- Moore, M. & Calvert, S. (2000). Brief report. Vocabulary acquisition for children with autism: Teacher or computer instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30,359-362.

- Morin, R. & Goebel, J. (2001). Basic vocabulary instruction: Teaching strategies or teaching words? *Foreign Language Annals*, 1,8-17.
- Nagy, W. (1997). *On the role of context in L1 and L2 vocabulary learning in vocabulary description , acquisition and pedagogy*. New York: Cambridge University Press .
- Nation, I,S.P, (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1990). *Second language teaching and learning*. Boston, Massachusetts: Heinle Publishers.
- Pawley, A. & Syder, (1983) . Two puzzler for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency. In J .Richards and R. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. London: Longman.
- Pressley, M., Levin, J.R., Digdon, N., Bryant, S. & Ray, K. (1983). Does method of item presentation affect keyword method effectiveness?. *Journal of Educational Psychology*, 75, 686-691.
- Pressley, M., Levin, J. & Delaney, H.D. (1982). The mnemonic keyword method. *Review of Educational Research*, 52(1), 61-91.
- Pressley, M., Levin, J.R., Hall, J.W., Miller, G.E.& Berry, J.K. (1980). The keyword method and foreign word acquisition. *Journal of Experimental Psychology*, 6,163-173.
- Raugh, M.R. & Atkinson, R.C. (1975). A mnemonic method for learning a second-language vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 67,1-16.
- Rodriguez, M. & Sadoski, M. (2000). Effect of rote, context, keyword, and context/ keyword methods on retention of vocabulary in EFL classroom. *Language Learning*, 50(2),385-412.
- Rupley, W. H., Logan, J.W. & Nichols, W. D . (1999). Vocabulary instruction in a balanced reading program. *Reading Teacher*,52 (4) 336-337.
- Trout, E.D. (1986). Evaluation of the keyword mnemonic method for acquisition and retention of medical terminology. *Unpublished PhD. Dissertation*. University of Southern Illinois University at Carbondale.

- Van Hell. J.G. & Candia Mahn, A.C. (1997). Keyword mnemonics versus rote rehearsal: Learning concrete and abstract foreign words by experienced and inexperienced learners. *Language Learning*, 47,3 507-546.
- Wang, A.Y. & Thomas , M.H . (1992). The effect of imagery-based mnemonics on the long-term retention of Chinese characters. *Language Learning*, 42, 359-376.
- Watanabe, Y. (1997). Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary . *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3), 287-307.
- Willerman, B. & Melvin, B. (1979) . Reservation about the keyword mnemonic. *The Canadian Modern language Review*, 35(3), 443-453.
- Zakaria , H. (n.d.) *The use of semantic mapping in aiding reading comprehension*, Retrieved October 16, 2005, from <http://www.eltrec.ukm/>



Research:7***The Effect of Vlogging on EFL Student Teachers'
Teaching Self-efficacy***

Dr. Samah Zakareya Ahmad
Lecturer at Curriculum and Instruction Dept.,
Faculty of Education, Suez University

The Effect of Vlogging on EFL Student Teachers' Teaching Self-efficacy

Dr. Samah Zakareya Ahmad

Abstract

This study aimed at investigate the effect of vlogging on EFL student teachers' teaching self-efficacy. A pretest-posttest control group design was adopted, consisting of a control group and an experimental group, each consisting of 12 4th-year EFL student teachers at Faculty of Education, Suez University. A teaching self-efficacy scale was prepared and administered to both groups before the experiment. Participants in the experimental group were trained in vlogging and created a group vlog. For a whole term, they videotaped themselves during Teaching Practice and uploaded the videos to the vlog. They reflected on their teaching performance in the video clips and commented on each others' performance as well. The teaching self-efficacy scale was administered to both groups after the experiment. Statistical analysis revealed a significant improvement in teaching self-efficacy between pretest and posttest for the experimental group while the control group showed no significant improvement. It was recommended that vlogs be used as a method for enhancing EFL teaching self-efficacy.

Key words: Vlogging, EFL Student Teachers, Teaching Self-efficacy

أثر التدوين بالفيديو على كفاءة الذات التدريسية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية

د/ سماح زكريا أحمد

• المستخلص :

استهدف هذا البحث دراسة أثر التدوين بالفيديو على كفاءة الذات التدريسية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار أربعة وعشرين طالباً بالفرقة الرابعة بشعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة السويس وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة تكونت كل منهما من اثني عشر طالباً ، ثم أعدت الباحثة مقياساً لكفاءة الذات التدريسية وطبقته على مجموعتي الدراسة قبل إجراء التجربة، ثم تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية على التدوين بالفيديو؛ حيث قاموا بإنشاء مدونة فيديو خاصة بالمجموعة لمدة فصل دراسي كامل، كما قاموا بتسجيل أدائهم التدريسية أثناء قيامهم بالتدريس في التربية العملية، ثم نشروا هذه الفيديوهات على المدونة الخاصة بمجموعتهم، مما أتاح لهم القيام بعملية تأمل لأدائهم التدريسي في تلك الفيديوهات وتقييم أداء بعضهم البعض، وبعد انتهاء التجربة قامت الباحثة بتطبيق مقياس كفاءة الذات التدريسية مرة أخرى على المجموعتين، وقد أوضح التحليل الإحصائي للبيانات وجود تحسن دال في كفاءة الذات التدريسية لدى طلاب المجموعة التجريبية، بينما لم يظهر ذلك التحسن لدى طلاب المجموعة الضابطة؛ لذلك فقد أوصت الباحثة باستخدام مدونات الفيديو لتحسين الكفاءة الذاتية لمعلمي اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: التدوين بالفيديو، الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية، كفاءة الذات التدريسية

• **Introduction and background of the problem**

In Egypt, as in many other countries, educational reform depends not only on improving content, methods, and teaching aids but also on developing teacher's teaching skills and readiness to accept change and to use the improved content and teaching methods. This requires that teachers possess certain beliefs about themselves as well as about the learning and teaching process that depart from the realities of current school practices. One possible reason that makes some teachers not able to change their traditional models while others accept reform and change the environment of their classrooms is that these teachers have different beliefs about teaching and learning. That is, they have different teaching self-efficacy beliefs.

Many frameworks that outline the skills necessary for success in the 21st century emphasize the importance of self-efficacy (Marzano, 2012). Generally, self efficacy refers to an individual's estimation of his/her own capacity (Demirel, 2009) or competence (Scherbaum, Cohen-Charash & Kern, 2006) that makes him/her feels effective (Barge, 2012) and provides guidelines for enabling him/her to exercise some influence over how he/she lives (Garvis & Pendergast, 2011). It is commonly defined as the belief in one's capabilities to achieve a goal or an outcome (Margolis & McCabe, 2006) and it is thought to be an important moderator between one's knowledge and skills and one's behaviors (Emmer & Hickman, cited in Giallo & Little, 2003).

The theoretical foundation of self-efficacy is found in Albert Bandura's social cognitive theory/social learning theory (1986, 2012) and self-efficacy theory (1977, 1993 & 1997). Both theories support the idea that the belief in one's ability to achieve a certain task (self-efficacy) will lead to competent performance of that task (Stripling, Ricketts, Roberts & Harlin, 2008). According to these theories, a person's perception of self-efficacy with respect to performing a certain task evolves as a result of previous experiences of success and failure in performing similar tasks as well as of having observed other similar people succeed or fail in performing such a task. Here, Bandura (2000) is embracing an integrated perspective for human performance in which social influences operate through psychological mechanisms.

Self-efficacy beliefs can predict performance and have been used in the literature as a measure of such performance, especially when the performance is difficult to measure quantitatively, such as in teaching (Burton, Bamberry & Harris-Boundy, 2005; Young & Bippus, 2008). Teaching self-efficacy was viewed in different ways such as: teachers' judgment about his/her capability to produce desired outcomes in student achievement (Brouwers & Tomic, 2003; Pintrich & Schunk,

2008; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Wheatley, 2005; Woolfolk Hoy, 2004; Woolfolk Hoy & Hoy, 2009), teacher's belief in his/her capability to organize and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context (Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett, 2008; Garvis & Pendergast, 2011; Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2007; Quinn, 2007), and a combination of teachers' confidence in their ability to teach using effective methods of teaching and the belief that student learning can be influenced when these effective teaching methods are employed (DeChenne, Enochs & Needham, 2012; Dhatt & Tiwari, 2013; Stripling et al., 2008; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Teaching self-efficacy has been repeatedly associated with positive teaching behaviors and student outcomes (Henson, 2001). Numerous studies have investigated the relation of teaching self-efficacy to important educational outcomes and found that teaching self-efficacy is:

- an important factor in teacher recruitment (Wheeler & Knobloch, 2006) and retention (Knobloch & Whittington, 2002; Woolfolk Hoy & Spero, 2005; Yost, 2006), in teachers' being more resilient across the span of their career (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000; Labone, 2004; Wheatley, 2005), in job satisfaction (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Wepner, Krute & Jacobs, 2009), in the improvement of the personality characteristics of teachers (Yeh, 2006), in reducing teacher burnout and attrition (Swan, Wolf & Cano, 2011) as well as in teachers' ability to be creative (Scheerens, 2010), and to solve problems (Bangs & Frost, 2012);
- an attribute of teaching effectiveness (Henson, Kogan & Vacha-Haase, 2001; Loreman, Sharma & Forlin, 2013), motivation (Kaur & Kaur, 2013), competence (Garvis & Pendergast, 2011), commitment (Silverman & Davis, 2009) and confidence (Hines, 2008; Settlage, Southerland, Smith & Ceglie, 2009);
- influencing teachers' performance in the classroom (Fisler & Firestone, 2006; Kim, 2009; Onafowora, 2005; Rogalla, 2004; Yoon, 2002) such as: managing classroom (Chambers, Henson & Sienty, 2001), maintaining discipline (Friedman & Kass, 2002), adopting a student-focused approach to teaching (Kaye & Brewer, 2013), using innovative teaching strategies (Silverman & Davis, 2009), being more likely to take greater intellectual and interpersonal risks in the classroom (Woolfolk Hoy & Davis, 2005), being ready for managing challenging behaviors (Baker, 2005), and accepting and using technology in the classroom (Chen, 2008; Curts, Tanguma & Peña,

2008; Haight, 2011; Huntington & Worrell, 2013; Lumpe & Chambers, 2001; Maigo & Mei-yan, 2010; Milbrath & Kinzie, 2000; Morales, Knezek & Christensen, 2008; Overbaugh & Lu, 2008; Niederhauser & Perkmen, 2008; Pan & Franklin, 2011; Watson, 2006); and

- correlating positively with students' achievement (Leithwood, 2006; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), academic performance (Guo, Piasta, Justice & Kaderavek; 2010), test scores (Hines, 2008), learning motivation (Agbaria, 2013), participation (Gerberry, 2009) satisfaction (Liaw, 2008) and self-efficacy beliefs (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Despite the importance of self-efficacy for teachers, many Egyptian teachers have a deficiency in developing their self-efficacy to an adequate level that would enable them to function properly in their teaching. Many studies tackled the problem of the low level of self-efficacy in Egyptian student teachers (e.g., Abdel Rahman, 2012; Ali, 2011; Al-Iraki, 2014; El-Sweedy, 2012; Hassab Allah, 2012; Mohammed, 2010) as well as in-service teachers (e.g., Abdel Aziz, 2010; Al-Aidi, 2011; Mohammed, 1997). Moreover, a teaching self-efficacy scale (Bandura, 2006) was administered by the researcher to a sample of EFL student teachers at Faculty of Education, Suez University. Results confirmed that there is a weakness in those students' teaching self-efficacy. Given the importance of self-efficacy for teachers' professional development, vlogging could prove highly useful to this end.

- **Problem and purpose of the study**

The problem of this study was that there were some weaknesses in EFL student teachers' teaching self-efficacy. In order to help these teachers enhance their self-efficacy, the present study attempted to use vlogging.

- **Hypothesis of the study**

There would be a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) in fourth-year EFL student teachers' teaching self-efficacy between the experimental group and the control group in favor of the experimental group.

- **Significance of the study**

- Introducing vlogging as a tool that can be used in teacher preparation programs.
- Directing the attention to the necessity to enhance student teachers' teaching self-efficacy.
- Making use of youth's desire to use the Internet and social media.

- *Informing teacher educators with respect to how student teachers feel about their teaching self-efficacy, so that more effective courses may be developed to address student teachers' concerns.*
- *Adding value to scholarly literature with implications for teacher professional development.*
- *Providing student teachers with an opportunity to transfer the technology knowledge and skills acquired during their study into the learning environment.*

• **Operational definitions of terms**

The terms below, wherever seen in this study, have the following operational definitions:

Vlogging is EFL student teacher's online publishing videos of his/her authentic in-class teaching, accompanied by self-reflection on his/her teaching performance while other colleagues can evaluate the teaching performance in the videos through comments in written or video form.

Teaching self-efficacy is an EFL student teacher's confidence in his/her ability to: (1) teach effectively; (2) engage students; (3) manage the classroom; (4) socially interact with students, parents and colleagues; (5) cope with changes and challenges; (6) create a positive school climate and (7) adapt education to students' needs.

• **Delimitations of the study**

The generalization of the results of the present study is delimited to the following:

- *Twenty-four fourth-year EFL student teachers at Faculty of Education, Suez University.*
- *The study lasted for a whole term during which participants were trained as secondary school teachers in some schools in Suez Governorate.*
- *Measuring teaching self-efficacy was limited to six dimensions: efficacy for classroom instruction; efficacy for student engagement; efficacy for classroom management; efficacy for social interaction with students, parents, and colleagues; efficacy for coping with changes and challenges; efficacy for creating a positive school climate and efficacy for adapting education to students' needs.*

• **Review of related literature**

Over the past two decades, new technologies have had a profound impact on almost every aspect of people's daily lives (Biggs, 2003) that they could not imagine their lives without them (Mosenson & Johnson, 2008). These new technologies have also become part of the social and

academic lives of today's students (Lacina, 2008) who spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cameras, cell phones and all the other toys and tools of the digital age (Prensky, 2001). The evolution of the Internet has presented educators with numerous possibilities for integrating technology into teaching and learning (Haubold & Kender, 2007; Richardson, 2010).

Web 2.0 technologies have brought to light new ways of understanding and rethinking the Internet (Hung, 2011). Web 2.0 is simply understood as a bottom up organization of tools and activities housed on the Internet (Orr, 2007) that use collaborative approaches to generate and distribute web content characterized by open communication, decentralization of authority and freedom to share and reuse information (Guenter, 2008). A conversational context is established in the new Web 2.0 medium where support for online interactions goes beyond text and includes visual and audio channels and where the model of communication is primarily one of broadcast rather than conversation (Diaz, 2010; Harley & Fitzpatrick, 2009). Among these innovative Web 2.0 technological possibilities that emerged on the Internet, blogs have experienced phenomenal growth in recent years (Godwin-Jones, 2006; Richardson, 2010).

- **Blogs**

Over the past few years, Internet blogs, also known as web diaries (Davis, Wright, Coleman & MacCall, 2007) and informal online chronologies (Abbott, 2010), have emerged as a new communication and publication medium (Shih, 2010) that has grown far faster than most fast-growing Internet trends (Felix & Stolarz, 2006). A blog is a hierarchy of text, images, media objects and data arranged chronologically and can be viewed in an HTML browser (Winer, 2003). Each new addition of content is called a blog-post or post and appears at the top with old content moving down the blog (Blackall, 2009). Blogs can be considered as online journals where users can update their work in a continuous fashion (Matheson, 2004) as well as discuss issues, share viewpoints, make comments and collaboratively set goals (Efimova & Fiedler, 2004). They offer an exciting new way to interact and communicate on the Internet (Shih, 2010). Moreover, they encourage feedback from anyone connected to the Internet (Hung, 2011).

Blogs can be used in education as instructors can use them as a medium for such tasks as delivering news, messages and resources as well as encouraging discussion and giving feedback and comments (Weller, Pegler & Mason, 2005). Moreover, blogs can enable students

to publish their own work, discuss group assignments, peer review each other's work and collaborate on projects (Bloch, 2007). They are valuable for classroom learning because they allow both personal expression and social interaction (Ferdig & Trammell, 2004).

Blogs, which began as a way to easily post one's thoughts online in print, have evolved to include multimedia capabilities; i.e., a blog is no longer limited to text. Audio and video can also be incorporated (Brazburg, 2007). Many open source content management systems have enabled the inclusion of video content, allowing bloggers to host and administer their own video blogging sites (Kaminsky, 2010). The recent expansion of blogs to video format is often described as vlogs (Pilkington, 2009).

- **Vlogs**

Vlogs are also called vodcasts, vidcasts (Lacina, 2008), video blogs (Parker & Pfeiffer, 2005), video-based blogs (Shih, 2010) and multimedia blogs (Papastergiou, Gerodimos & Antoniou, 2011). People who create vlogs are vloggers and the worldwide community of vlogs and vloggers is the vlogosphere (Brazburg, 2007). The vlog is a series of video files that can be downloaded from the Internet (Llamas-Nistal, Caeiro-Rodríguez & Castro, 2011). Vlogs' revolutionary potential is based on the fact that they can be made and distributed via the Web by a variety of producers, ranging from big-budget to almost no-budget situations (Mackey, 2005). Vlogs are increasingly popular due to the growth of video-enabled phones and mobile devices (Chan, Chi, & Chen, 2011; Gronstedt, 2007) which help users organize, store and share video clips for flexible creation of vlogs (Gale & Kung, 2009).

The vlog is seen by many educationalists as a potentially powerful instructional medium (Johnson, 2005) as well as a suitable teaching tool for this generation of students who grew up during the emergence of the World Wide Web and other digital technologies and are, therefore, regarded as digital natives (Considine, Horton & Moorman, 2009). The use of instructional vlogs in education has increased rapidly with the advent of video-based educational websites like Kahn Academy© and TeacherTube© (Kay & Edwards, 2010). Vlog assignments provide opportunities for students to learn both receptive and expressive skills of a language at a comfortable pace, and for instructors to maximize in-class time for increased language use and worthwhile discussions as well as assess student learning anywhere, anytime (Gale & Kung, 2009).

- **Definition of Vlogs**

Attempting to give a definition for vlogs, some researchers focus on the video component of the vlog while others give attention to both the

video component and the blogging component of vlogs. Definitions that focus on the video component include the definition given by Gunelius (2012) who defines a vlog as a series of broadcasts of online video content, the definition of Molyneaux, Gibson, O'Donnell and Singer (2008) who view vlogs as a simple form of online publishing, allowing everyone with web access and simple video production tools to create and post content and the definition of Biel and Gatica-Perez (2010) who consider vlogs as video collections that serve both as an audiovisual life documentary and as a vehicle for communication and interaction on the Internet. In the same line of thought, Mack (2009) defines a vlog as an informal video message that can be used to deliver basic information or to tell a story. Also, the United Nations Environment Program (2014) defines it as a brief and personal video on a particular topic which does not normally entail the use of professional cameras nor is it based on a pre-written script. Moreover, Griffith and Papacharissi (2010) define it as a site where authors post stories and/or information about themselves in the form of video, rather than text.

Definitions of vlogs that focused on both the video and the blogging component of vlogs include the definition of Warmbrodt, Sheng, Hall and Cao (2010) who define vlogs as a new form of blogs where each post is a video. Also, Blackall (2009) defines a vlog as simply a blog that uses video as its primary medium in each post. Another definition is given by Karkoski (2013) defining a vlog as a blog that uses videos. According to him, the video may be posted directly to the site for immediate viewing or it may be downloaded for later viewing on a computer or portable device such as a video iPod. In the same vein, Frobenius (2011) assumes that a vlog is a video sequence similar to a blog that a user (vlogger) shoots of himself/herself talking into a camera and, after optional editing, uploads to the internet, where viewers can rate it and/or leave comments in written or video form.

- **Theoretical Foundations of Vlogs**

The attempt to use vlogs in education is based on some theoretical foundations which might include the following:

- **Social Constructivism**

Social constructivism, created by Vygotsky, is based on the belief that children's growth is primarily a result of their social interactions with others (Tracey & Morrow, 2012). Vlogs, facilitating peer feedback and community of practices, could provide the context for social interactions which would, in turn, allow the participating individuals to appropriate and internalize the new knowledge or strategies generated in the online interactions (Bonk & Cunningham, cited in Hung, 2011). A second key idea in Vygotsky's social constructivism is scaffolding which

refers to the assistance that adults and more competent peers provide during learning episodes (Temple, Ogle, Crawford & Freppon, 2013). In the vlog-based pedagogy, more experienced vloggers can provide support for less experienced ones. Alternatively, more proficient learners can give less proficient learners feedback, encouragement and guidance (Hung, 2011).

- **Media Richness Theory**

Media richness theory, sometimes referred to as information richness theory, was developed by Richard Daft and Robert Lengel (Daft & Lengel, 1984 & 1986). Within this theory, text is seen as lean media while video is rich and, hence, more effective for communication (Harley & Fitzpatrick, 2009). Moreover, the use of multiple media can enrich the communication context and perceived learning (Balaji & Chakrabarti, 2010). Since vlogs are blogs that primarily feature video shorts instead of text (Dean, 2013), it can be said that vlogs are based on media richness theory.

- **Student-Centered Approach**

A student-centered approach to teaching and learning addresses the learner's intellect, social skills, personal experiences and personality (Sweat-Guy & Buzzetto-More, 2007). In a student-centered class, students do not depend on their teacher all the time neither do they ignore each other. That is, they communicate with each other, help each other and value each other's contributions (Jones, 2007). The use of video technology is helping to change the emphasis to student-centered learning in the classroom. This occurs because students are provided with more options for knowledge processing and also because of a shift in control within the learning environment from the teacher to the student (Reynolds & Barba, 1996).

- **Social Presence Theory**

Social presence theory, introduced by Short, Williams and Christie (1976), highlights the degree to which a medium can represent a communicator to others in terms of acoustic, visual and/or physical indicators. Social presence is the degree to which people feel they are with each other in a collaborative, virtual environment (Biocca, Harms & Burgoon, 2003). Many researchers believe that video technologies are beneficial for their ability to enhance social presence (Milliken, O'Donnell, Gibson & Daniels, 2012). Therefore, the vlog is considered among the tools of enhancing social presence (Winter, 2012).

- **History of Vlogs**

Vlogs are considered as the platform for Internet delivery of audiovisual media to reach its long-awaited potential (Felix & Stolarz, 2006). Vlogs gained popularity in 2005 around the launch of the most popular video sharing site, YouTube (Sankar & Bouchard, 2009) which

attracted millions of users in a dazzling speed during the past few years (Kang et al., 2010) by providing opportunities for social contact (Harley & Fitzpatrick, 2009). Social connections within YouTube can be initiated by responding to posted videos through subscription or by sending text or video responses. Moreover, the reciprocal practice of responding to others' vlogs with one's own vlog has developed, highlighting the potential of vlogging as a communication medium in its own right (Harley & Fitzpatrick, 2009). The convergence of mobile phones and digital cameras has enabled a video of an event to be uploaded to the web, where and while it happens (Sankar & Bouchard, 2009). The growth in the popularity of vlogs is also attributed to the use of video portable media players (Shelley & Vermaat, 2012). Vlogs have also become increasingly popular as the availability of broadband, high-speed Internet connections has grown (Gunelius, 2012).

- **Advantages of Vlogs**

Vlogs are gaining popularity because of their advantages over text-based blogs. The first advantage of vlogs is that they use videos as their principal medium. Naturally, people prefer to see videos than written blogs (Harris, 2008), probably because the movement in videos generally have a high visual impact (Okonkwo, 2010). Studies show that the number of online videos is increasing exponentially and that many people already spend as much (or more) time watching online video as they spend reading online content (Gunelius, 2012). Thanks to services like YouTube and many others, many people are able to publish videos at next to no cost, in hardly no time, and with very little technical ability or expense (Blackall, 2009). Another advantage of vlogs is that they are user-generated. Vloggers engage with videos on several levels; i.e., they are both the encoders and the decoders, both the producers and audience of videos (Molyneaux et al., 2008). Both the teacher and the student alike now have access to a massive library of video that explains and demonstrates seemingly all imaginable techniques and ideas (Blackall, 2009).

Some more advantages of vlogs are mentioned by Bilbao et al., (2009) when they assure that the use of vlogs develops in students the opportunity to: (a) read, watch and listen to the information in any format for gathering knowledge; (b) collaborate with others to enlarge and deepen their knowledge and (c) use technology to create new knowledge as well as organize and present knowledge. Another set of advantages of vlogs include: offering students visual representation, relief from time constraints, self-evaluation, wider audience, peer learning and technical capability (Hung, 2011). Moreover, learners using vlogs become highly motivated and engaged in active

metacognitive learning as well as become involved in teamwork and communication understandings (Litchfield, 2010).

- **Challenges of Vlogs**

With the explosive growth of vlogs worldwide, several challenges are posed for vlogging technology (Gao, Tian, Huang & Yang, 2010). For example, vlogs need a lot of server space as well as a lot of time to process and upload video files and some people can become impatient when loading some vlogs (Harris, 2008). The challenges of vlogs also involve technical difficulties, affective interferences and weak linkage to real-time communication (Hung, 2011).

In the same vein, Belek (2013) mentions some challenges related to vlogging. These challenges included: technical challenges (e.g., adequate lighting and sound as well as proper software), performance challenges (e.g., the vlogger's feeling uncomfortable talking to the camera), and content challenges (e.g., the vlogger's desire to make sure his/her message gets across clearly might push him/her to record the video several times). Moreover, Gao et al. (2010) refer to four challenges that cover most of the important problems and aspects related to the current and future vlogging technology. The first challenge is related to basic supporting infrastructure and techniques which include network bandwidth and media storage. The second challenge of vlogging is mostly about what multimedia technology could give to vlogging and vice versa. The third challenge is related to potential copyright, moral and legal issues. The fourth challenge of vlogging is related to the spawning of incentive applications.

- **Vlogs and Teaching Self-efficacy**

Given that the use of vlogs is still a fairly recent development, it is not surprising that little scholarly research has thus far been done on the use of this medium (Chan et al., 2011; Griffith & Papacharissi, 2010). There are as yet no empirically supported insights into the effect of vlogging on teachers' teaching self-efficacy. Consequently, the area regarding the effect of vlogging on student teachers' teaching self-efficacy has not been addressed. Therefore, the researcher decided to tackle this issue in the present study.

- **Method**

- **Design**

A pretest-posttest control group design was adopted, consisting of a control group and an experimental group, each consisting of 12 fourth-year EFL student teachers at Faculty of Education, Suez University. All participants were pretested on teaching self-efficacy before the treatment and then posttested after it.

- **Participants**

Twelve fourth-year EFL student teachers at Faculty of Education, Suez University, volunteered to be in the experimental group. Other 12 participants in the same class constituted the control group. All participants spent at least 11 years learning EFL. They all ranged between 19-23 years of age.

- **Instrument**

Teaching Self-efficacy Scale (TSS) that aimed to measure participants' teaching self-efficacy before and after the experiment was developed through a review of existing literature on teaching self-efficacy in addition to surveys related to teacher self-efficacy such as: Bandura's (2006) Teacher Self-Efficacy Scale, Balam's (2006) Teaching Appraisal Inventory, Dhatt and Tiwari's (2013) Self-efficacy Scale for Student Teachers, Friedman and Kass' (2002) Pre-service Teachers' Self-Efficacy Questionnaire, Gibson and Dembo's (1984) Teacher Efficacy Inventory, Siwatu's (2007) Pre-service Teachers' Culturally Responsive Teaching Self-efficacy Scale, Skaalvik and Skaalvik's (2007) Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale as well as Ohio State Teacher Efficacy Scale developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001). This review resulted in the specification of seven dimensions of self-efficacy: efficacy for classroom instruction; efficacy for student engagement; efficacy for classroom management; efficacy for social interaction with students, parents and colleagues; efficacy for coping with changes and challenges; efficacy for creating a positive school climate and efficacy for adapting education to students' needs. Under each dimension, possible statements were phrased following recommendations for item construction by Bandura (2006) for measuring student-teacher self-efficacy. A total of 49 items were constructed consistent with the adopted definition of teaching self-efficacy. The item distribution is given in Table 1, below.

Table 1 Item Distribution to Dimensions of the Teaching Self-efficacy Scale

Dimension	Items
Efficacy for classroom instruction	1, 8, 12, 14, 20, 23, 26, 32, 39
Efficacy for student engagement	2, 9, 16, 21, 27, 31, 35, 40
Efficacy for classroom management	3, 10, 13, 22, 25, 28
Efficacy for social interaction	4, 11, 17, 19, 24, 30, 36
Efficacy for coping with changes and challenges	6, 29, 37
Efficacy for creating a positive school climate	7, 15, 34, 38, 41
Efficacy for adapting education to students' needs	5, 18, 33, 42

As suggested by Pajares, Hartley and Valiante (2001), an efficacy scale with the 0-100 response format is a strong predictor of performance. Accordingly, a Likert-type response format was adopted in which participants were asked to rate how confident they were in their ability to engage in specific practices related to teaching (e.g., I

think I can encourage my students to express their ideas in class) by indicating a degree of confidence ranging in 10-unit intervals from 0 ("Cannot do at all"); through intermediate degrees of assurance, 50 ("Moderately can do"); to complete assurance, 100 ("Highly certain can do").

The TSS was tested on a sample of 45 EFL student teachers at Faculty of Education, Suez University, in order to collect students' comments on the readability and clarity of the statements of the scale. Accordingly, items that were ambiguous were discarded or rewritten. Moreover, items where most people were giving the same score were eliminated as they did not differentiate among respondents. Based on item-total correlation analysis, three items were discarded due to low item-total correlation ($r < 0.15$). The final number of items was 42. Scores on the TSS could range from 0 (the minimal score) to 420 (the maximal score). Participants with higher scores on the TSS scale were more confident in their ability compared to those with lower scores.

For face validity, the TSS was reviewed by some specialists working in the field of TEFL and educational psychology who recommended modifications regarding the language of some items. In order to further test the validity of the TSS, criterion-related validity was examined by assessing the correlation of this new measure to another measure of teaching self-efficacy. A group of EFL students at Faculty of Education, Suez University, were asked to respond not only to the TSS, but also to Bandura's (2006) Teacher Self-Efficacy Scale. Total scores on the TSS were positively related to total scores on Bandura's Scale (Pearson's Coefficient of correlation was 0.743, significant at the 0.05 level). Moreover, discriminant validity of the TSS was measured by comparing students' scores on it to their scores on a survey testing the presumably negatively related and conceptually distant construct of work alienation, defined in terms of "the extent to which individuals fail to experience intrinsic pride or meaning in their work" (Forsyth & Hoy, 1978, p. 85). Results indicated that teaching self-efficacy, as measured by the TSS, was significantly negatively related to work alienation, as measured by Forsyth and Hoy's work alienation index. Pearson's Coefficient of correlation was (-0.829), significant at the 0.01 level.

To insure reliability for the TSS, a group of EFL student teachers at Faculty of Education, Suez University, performed the TSS twice with a two-week interval. The two administrations were correlated using Pearson's Coefficient of correlation. The correlation coefficient was 0.801 (significant at the 0.01 level). Moreover, the split-half method was employed. The scale was randomly divided into two equivalent halves and Pearson's coefficient of correlation for these half-tests was

0.862 (significant at the 0.01 level). This coefficient had to be adjusted so that it could be interpreted as full-test reliability. This adjustment was accomplished by using the Spearman-Brown Prophecy formula (Brown, 1996, p. 195). Full-test reliability was 0.926.

Additionally, internal consistency reliability for the scores on the scale and its sub-scales (dimensions) was estimated using Cronbach's coefficient, alpha. Reliability coefficients for the subscales were 0.821 for efficacy for classroom instruction, 0.702 for efficacy for student engagement, 0.897 for efficacy for classroom management, 0.914 for efficacy for social interaction, 0.796 for efficacy for coping with changes and challenges, 0.887 for efficacy for creating a positive school climate, and 0.724 for efficacy for adapting education to students' needs. All coefficients were significant at the 0.01 level.

- **Variables**

The study included an independent variable (vlogging) and a dependent variable (teaching self-efficacy).

- **Procedures**

- **Volunteering**

In this stage, the researcher asked for who would participate in the experimental group. Twelve students agreed to be in the experimental group. The little number of volunteers might be due to the nature of vlogs and the need for having the participant videotape him/herself and publish the videos on the Internet.

- **Pretesting**

After identifying the participants in the experimental group, all students were pretested on teaching self-efficacy using the scale devised by the researcher. Based on the result of the pretest, an equivalent control group (consisting of 12 students) was identified among the rest of the class. Mann Whitney U Test of the pretest did not indicate a significant difference between the means of scores of the experimental and control groups ($U=67.00$; $p>0.05$). This confirmed that the two groups were equivalent. The results of the Mann Whitney U Test of pretests of both groups are summarized in Table 2, below.

Table 2 Mann Whitney U Test for the Differences between the Experimental and Control Groups on the Teaching Self-efficacy Pretest

Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Significance
Control	12	12.920	155.000	67.000	0.773
Experimental	12	12.080	145.000		
Total	24				

- **Training**

As confirmed by Gunelius (2012), jumping into the world of vlogging is not something one should do without planning. Therefore, three

training sessions were held with the participants of the experimental group. During these sessions, participants were trained in how to record a video using a mobile camera, a digital camera, or a tablet. They were also trained in how to create a vlog, upload videos to a vlog, comment on videos on a vlog, as well as search for videos on the Internet.

Different vlogging hosting services (such as MySpace, YouTube, Qik, Skype, Vimeo, Viddler & Google Video) were discussed. With the participants, YouTube was chosen to host the vlog of the group. YouTube was chosen because it: (1) is the biggest and most popular online video uploading and sharing site, (2) is easy to use, (3) uses a video player that works well, (4) requires no cost for uploading video clips and (5) enables users to tag their videos and share them easily on other sites (e.g., Twitter, Facebook, etc.). Together, a vlog for the whole group was created on YouTube and its password was distributed to all participants in the experimental group so that they would use it for uploading videos to the vlog as well as comment on each other's videos.

• **Treatment**

The experiment of this study was a part of the ELT Methodology course studied by fourth-year EFL student teachers. During a whole term, each participant in the experimental group was required to upload at least three video clips for him/her while teaching authentic, in-class activities during Teaching Practice. Some recommendations were given to students such as: (1) pairing up with a classmate when possible so that he/she could help with the technical aspect of the video recording while the participant is teaching, (2) wearing clothing without checks, lines or busy patterns, (3) creating multiple video clips and choosing the one the participant is most satisfied with and (4) making a back-up copy of the video before submitting it.

The participant had to upload the video to the group vlog accompanied by his/her reflection on his/her teaching performance. Other participants would comment on their group members' videos. The comments would be about the strengths and weaknesses as well as proposed suggestions to improve the participant's performance as a teacher in the video. In this respect, each participant had to comment on at least ten videos of his/her colleagues. The researcher provided the participants with a teaching performance evaluation rubric to help them in evaluating each others as teachers. The participant in the video also had the chance to reply to his/her colleagues' comments and/or reflect on his/her clip, focusing on how he/she could improve.

As confirmed by Pianta, Mashburn, Downer, Hamre and Justice (2008), effective teacher professional development requires

opportunities for teachers to watch high quality teaching and receive regular feedback on their own teaching practice. Therefore, participants were also allowed to search for and share videos of model teaching available on the Internet, either as separate posts or in their comments on other posts. The researcher also participated in commenting on the posts and engaged in rich discussions with the participants about the teaching performance in the videos as well as the comments of the viewers.

- **Posttesting**

After the experiment, the two groups were posttested on teaching self-efficacy with the same scale used in the pretest.

- **Result**

Mann Whitney U Test of the posttest indicated a statistically significant difference between the means of scores of the control and experimental groups on teaching self-efficacy in favor of the experimental group ($U=33.50$; $p<0.05$). See Table 3, below.

Table 3 Mann Whitney U Test for the Differences between the Experimental and Control Groups on the Teaching Self-efficacy Posttest

Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Significance
Control	12	9.290	111.500	33.500	0.026
Experimental	12	15.710	188.500		
Total	24				

- **Discussion of the Result**

The purpose of the present study was to investigate the effect of vlogging on EFL student teachers' teaching self-efficacy. The hypothesis of the present study was that there would be a statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) in the fourth-year EFL student teachers' teaching self-efficacy between the experimental group and the control group in favor of the experimental group. In order to test this hypothesis, teaching self-efficacy posttest mean scores of the two groups were compared using Mann Whitney U Test. This comparison revealed a statistically significant difference in favor of the experimental group. Based on this result, the researcher accepted the hypothesis of the study and concluded that vlogging had a significant effect on the teaching self-efficacy of EFL student teachers.

As noted earlier, the area regarding the effect of vlogging on teachers' teaching self-efficacy has not been addressed. However, the result of this study is supported by prior literature in the field of teaching self-efficacy; i.e., there is some evidence that some characteristics of vlogging may lead to enhancing teaching self-efficacy. The first of these characteristics is that the vlog is a web tool. In this respect, some studies found that computer-assisted learning and

communicating electronically can enhance general self efficacy (Ruiz, Smith, van Zuilen, Williams & Mintzer, 2006; Zheng, McAlack, Wilmes, Kohler-Evans & Williamson, 2009) and teaching self efficacy (Heo, 2011; Seo, Templeton & Pellegrino, 2008). Another characteristic of vlogs is that they are a form of blogs. Concerning this issue, a number of studies found that blogging is an effective tool in developing teaching self efficacy (e.g., Avci & Askar, 2012; Stevens & Harris, 2010). A further characteristic of vlogs is that their medium is video. For this issue, some studies confirmed the potential of using videos to enhance general self efficacy (Barak, Ashkar & Dori, 2011; Liu, Lin, Jian & Liou, 2012) as well as teaching self efficacy (Annetta, Frazier, Folta, Holmes, Lamb & Cheng, 2013; Jamil, 2012; Karsenti & Collin, 2011; Sang, Valcke, van Braak, Zhu, Tondeur & Yu, 2012).

Another explanation for the result of the present study is that participants were required to reflect on their teaching performance when they posted their recorded videos to the vlog. This reflection might have improved their teaching self-efficacy as found by Yost (2006), Runhaar, Sanders and Yang (2010) and Tan (2013). This was confirmed earlier by Bandura (1986) who considered self-reflection as an important personal attribute that contributes to one's ability to positively alter his/her own thinking and behavior.

A further explanation for the result of the present study is that student teachers might have benefited from peer interaction in vlogging. This benefit seems to be two-fold. First, participants might have benefited from reading their peers' comments regarding their teaching performance. This explanation agrees with the results of some studies which found that interactions with peers (Wingfield, Nath, Henry, Tyson & Hutchinson, 2000) and group discussions (Liaw, 2009) improved teaching self-efficacy. Second, participants might have benefited from the behavior of giving comments to their peers regarding these peers' teaching performance. This explanation agrees with the study of Morris and Nunnery (1993) who found that teachers felt that collegiality (extent of teachers' belief that they work with and influence their peers to improve teaching and learning in their schools) enhanced their sense of teaching-efficacy. A final explanation for the result of the present study is that while vlogging, participants watched and shared videos of good teaching practices available on the Internet. This might allowed them, as pre-service teachers, to anticipate actual classroom situations so they could better prepare for them.

Despite the success of vlogging in improving teaching self-efficacy, there were a number of challenges in the study. These challenges included time constraints, discomfort with recording oneself, and some

technological and logistical challenges. In some cases, such drawbacks caused students to either post late or miss one or more posts. These are largely consistent with Hung's (2011) findings. He mentioned that the affective barrier is intrinsic to vlogs in part because posting video of oneself in the public sphere is more face-threatening than posting written work.

• **Recommendations**

In light of the results of the present study, the following recommendations seem pertinent.

- *Vlogs should be included in EFL Teaching Practice.*
- *More attention should be given to the development of teaching self-efficacy of student teachers.*
- *Student teachers should be encouraged to use Internet resources to enhance their teaching.*
- *Student teachers should be encouraged to engage in peer and group discussions about each other's teaching performance.*

• **Suggestions for Further Research**

The following topics seem worth attempting:

- *investigating the effect of vlogs on EFL students' listening and speaking skills*
- *investigating students' and teachers' attitudes towards the use of vlogs in learning, teaching and assessment*
- *investigating the effect of photo blogs (plogs) on EFL pupils' vocabulary development*
- *investigating the effect of other Web 2.0 tools (e.g., wikis, whiteboards, plogs, etc.) on students' learning*

• **References**

- Abbott, D. (2010). Experiencing creative self-efficacy: A case study approach to understand creativity in blogging. *Journal of Media & Communication Studies*, 2(8), 170-175.
- Abdel Aziz, A. (2010). The effectiveness of an in-service training program based on the teacher as scientist (TAS) approach in the development of scientific concepts & some self-efficacy requirements of Science teachers at the primary stage & the performance of their pupils. Unpublished Ph.D. dissertation, Institute of Educational Studies, Cairo University.
- Abdel Rahman, I. (2012). A program based on self-regulated learning strategies for developing performances of the thinking teaching & self-efficacy among mathematics section students in

- faculties of education. Unpublished Ph.D. dissertation, Faculty of Education, Port Said University.
- Agbaria, Q. (2013). Self-efficacy & participation in choosing the teaching profession as predictors of academic motivation among Arab student's girls. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 75-91.
 - Al-Aidi, A. (2011). The relationships between teacher job satisfaction in primary schools, teacher self-efficacy & pupil academic achievement. Unpublished M. Ed. Thesis, Institute of Educational Studies, Cairo University.
 - Ali, A. (2011). The effectiveness of metacognitive training program to develop academic, occupational & social self efficacy for students in New Valley Faculty of Education. Unpublished Ph.D. dissertation, New Valley Faculty of Education, Assiut University.
 - Al-Iraki, R. (2014). The effectiveness of suggested electronic training program on the web in developing thinking skills, cognitive achievement & self efficacy for the computer teacher student. Unpublished Ph.D. dissertation, Faculty of Specific Education, Mansoura University.
 - Annetta, L., Frazier, W., Foltz, E., Holmes, S., Lamb, R. & Cheng, M. (2013). Science teacher efficacy & extrinsic factors toward professional development using video games in a design-based research model: The next generation of STEM learning. *Journal of Science Education & Technology*, 22(1), 47-61.
 - Avci, U. & Askar, P. (2012). The comparison of the opinions of the university students on the usage of blog & wiki for their courses. *Educational Technology & Society*, 15(2), 194-205.
 - Baker, P. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3) 51-64.
 - Balaji, M. & Chakrabarti, D. (2010). Student interactions in online discussion forum: Empirical research from 'Media Richness Theory' perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 1-22.
 - Balam, E. (2006). Professors' teaching effectiveness in relation to self-efficacy Graduate Faculty of beliefs & perceptions of student rating myths. Ph.D. dissertation, Graduate Faculty, Auburn University, USA.
 - Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
 - Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development & functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W. Perrig & A. Gorb (Eds.), *Control of human behavior, mental processes & consciousness* (pp. 16-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scale. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Bangs, J. & Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice & leadership: Towards a policy framework for Education International*. Brussels: Education International.
- Barak, M., Ashkar, T. & Dori, Y. (2011). Learning Science via animated movies: Its effect on students' thinking & motivation. *Computers & Education*, 56(3), 839-846.
- Barge, J. (October 17, 2012). Teaching kids to have self-efficacy. Santa Monica *Daily Press*. Retrieved November 15, 2013, from <http://smdp.com/teaching-kids-to-have-self-efficacy/113303>.
- Belek, B. (2013). *I believe it can change the way things are*. Diemen, the Netherlands: AMB Press.
- Biel, J. & Gatica-Perez, D. (2010). Voices of vlogging. Paper presented at the 4th International AAAI Conference on Weblogs & Social Media, Washington, DC, May 23-26, 2010.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Bilbao, J., Bravo, E., García, O., Varela, C., González, P., Baro, I. & Rodríguez, M. (2009). Powerful tool as a complement to the traditional resources on a course: Video podcast. Paper presented at the 14th WSEAS International Conference on Applied Mathematics, Puerto De La Cruz, Spain, December 14-16, 2009.
- Biocca, F., Harms, C. & Burgoon, J. (2003). Towards a more robust theory & measure of social presence: Review & suggested criteria. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 12(5), 456-480.

- Blackall, L. (2009). Using collaborative video for e-learning. In S. Mishra (Ed.), *E-learning* (pp. 76-79). New Delhi: Indira Gandhi National Open University.
- Bloch, J. (2007). Abdullah's blogging: A generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning & Technology*, 11(2), 128-141.
- Brazburg, J. (2007). Ready for your close up? Create & post a video blog with ease. *Technology & Learning*, 27(6), 26-27.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of the teacher efficacy scale. *Research in Education*, 69, 67-80.
- Brown, J. (1996). *Testing in language programs*. New Jersey: Prentice Hall.
- Burton, J., Bamberry, N. & Harris-Boundy, J. (2005). Developing personal teaching efficacy in new teachers in university settings. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 160-173.
- Chambers, S., Henson, R. & Sienty, S. (2001). Personality types & teaching efficacy as predictors of classroom control orientation in beginning teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA , February 1-3, 2001.
- Chan, W., Chi, S. & Chen, I. (2011). Video podcasting in language learning: Students' usage & perceptions. Paper presented at the 4th International Conference on Education & New Learning Technologies, Barcelona, Spain, July 2-4, 2012.
- Chen, Y. (2008). Modeling the determinants of Internet use. *Computers & Education*, 51(2), 545-558.
- Considine, D., Horton, J. & Moorman, G. (2009). Teaching & reading the millennial generation through media literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(6), 471-481.
- Curts, J., Tanguma, J. & Peña, C. (2008). Predictors of Hispanic school teachers' self-efficacy in the pedagogical uses of technology. *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory & Applied Research*, 25(1-2), 48-63.
- Daft, R. & Lengel, R. (1984). Information richness: A new approach to managerial behavior & organizational design. In B. Straw & L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 191-233). Greenwich, CT: JAI Press.
- Daft, R. & Lengel, R. (1986). Organizational information requirements, media richness & structural design. *Management Science*, 32(5), 554-571.

- Davis, C., Wright, V., Coleman, G. & MacCall, S. (2007). *Blogging Self-efficacy: Do Age Group & Experience Really Matter?* Retrieved May 15, 2013 from <http://www.riversoflearning.com/clay/pubs/Necc-davis-blogging-w-coversheet.pdf>.
- Dean, K. (2013). *Blogging + Video = Vlogging*. Retrieved May 16, 2013 from <http://archive.wired.com/entertainment/music/news/2005/07/68171?currentPage=all>.
- DeChenne, S., Enochs, L. & Needham, M. (2012). Science, technology, engineering & mathematics graduate teaching assistants teaching self-efficacy. *Journal of the Scholarship of Teaching & Learning*, 12(4), 102-123.
- Dellinger, A., Bobbett, J., Olivier, D. & Ellett, C. (2008). Measuring teachers' self efficacy beliefs: Development & the use of the TEBS-Self. *Teaching & Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Demirel, M. (2009). Self-efficacy beliefs of elementary teachers & school principals for character education. *H. U. Journal of Education*, 37, 36-49.
- Dhatt, H. & Tiwari, G. (2013). Development of self-efficacy scale of B. Ed. student-teachers. *European Academic Research*, 1(9), 2560-2573.
- Diaz, V. (2010). Web 2.0 & emerging technologies in online learning. *New Directions for Community Colleges*, 150, 57-66.
- Efimova, L. & Fiedler, S. (2004). Learning webs: Learning in weblog networks. In P. Kommers, P. Isaias & M. Nunes (Eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference on Web Based Communities*, Lisbon, March 24-26, 2004. Lisbon: IADIS Press.
- El-Sweedy, N. (2012). The effect of a suggested program on developing beliefs & teaching skills related to writing among EFL prospective teachers. Unpublished Ph.D. dissertation, Faculty of Education, Benha University.
- Felix, L. & Stolarz, D. (2006). *Hands-on guide to video blogging & podcasting*. Burlington, MA: Focal Press.
- Ferdig, R. & Trammell, K. (2004). Content delivery in the 'blogosphere'. *THE Journal*, 31(7), 12-15.
- Fisler, J. & Firestone, W. (2006). Teacher learning in a school-university partnership: Exploring the role of social trust & teaching efficacy beliefs. *Teachers College Record*, 108(6), 1155-1185.
- Forsyth, P. & Hoy, W. (1978). Isolation & alienation in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 80-96.

- Friedman, I. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching & Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Frobenius, M. (2011). Beginning a monologue: The opening sequence of video blogs. *Journal of Pragmatics* 43(3), 814-827.
- Gale, E. & Kung, S. (2009). Teaching a foreign language with video podcast assignments: Examples from an American Sign Language course. *Educause Quarterly*, 32(4). Retrieved January 23, 2014 from <http://www.educause.edu/ero/article/teaching-foreign-language-video-podcast--assignments-examples-american-sign-language-course>.
- Gao, W., Tian, Y., Huang, T. & Yang, Q. (2010). Vlogging: A survey of videoblogging technology on the Web. *ACM Computing Surveys*, 42(4), 1-57.
- Garvis, S. & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of Arts Education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9). Retrieved November 29, 2013 from <http://www.ijea.org/v12n9/>.
- Gerberry, C. (2009). Participation in cooperative groups & self-efficacy beliefs of females in mathematics. Unpublished Ph.D. dissertation, Purdue University.
- Giallo, R. & Little, E. (2003). Classroom behavior problems: The relationship between preparedness, classroom experiences & self-efficacy in graduate & student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 21-34.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goddard, R., Hoy, W. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure & impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Godwin-Jones, R. (2006). Emerging technologies. Tag clouds in the blogosphere: Electronic literacy & social networking. *Language Learning & Technology*, 10(2), 8-15.
- Griffith, M. & Papacharissi, Z. (2010). Looking for you: An analysis of video blogs. *First Monday*, 15(1). Retrieved June 14, 2013 from <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2769/2430>.
- Gronstedt, A. (2007). The changing face of workplace learning. *T+D*, 61(1), 20-24.

- Guenter, C. (2008). Understanding Web 2.0 technologies: Using wikis, blogs & podcasting. Paper presented at MERLOT International Conference, Minneapolis, MN, August 7-10, 2008.
- Gunelius, S. (2012). *Blogging all-in-one for dummies* (2nd ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Guo, Y., Piasta, S., Justice, L. & Kaderavek, J. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality & children's language & literacy gains. *Teaching & Teacher Education*, 26(4), 1094-1103.
- Guskey, T. & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Haight, K. (2011). *The Adoption & Integration of Technology within the Classroom: Teacher Self-Efficacy Beliefs*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 526 375.
- Harley, D. & Fitzpatrick, G. (2009). Creating a conversational context through video blogging: A case study of Geriatric1927. *Computers in Human Behavior*, 25(3), 679-689.
- Harris, D. (2008). *Blogging 100 success secrets: 100 most asked questions on building, optimizing, publishing, marketing & how to make money with blogs*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Hassab Allah, A. (2012). Future career anxiety & its relation to personality traits & academic self-efficacy of a sample of College of Education students, Minia University. Unpublished M. Ed. Thesis, Faculty of Education, Minia University.
- Haubold, A. & Kender, J. (2007). Introduction of video journals & archives in the classroom. Paper presented at ASEE Annual Conference & Exhibition, Honolulu, HI, June 24-27, 2007.
- Henson, R. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications & measurement dilemmas. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, College Station, TX, January 26, 2001.
- Henson, R., Kogan, L. & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale & related instruments. *Educational & Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- Heo, M. (2011). Improving technology competency & disposition of beginning pre-service teachers with digital storytelling. *Journal of Educational Multimedia & Hypermedia*, 20(1), 61-81.
- Hines, M. (2008). The interactive effects of race & teacher self efficacy on the achievement gap in school. *International Electronic*

Journal for Leadership in Learning, 12(11). Retrieved November 23, 2013 from <http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/iejll/index.php/ijll/article/view/555/217>.

- Hung, S. (2011). Pedagogical applications of vlogs: An investigation into ESP learners' perceptions. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 736-746.
- Huntington, H. & Worrell, T. (2013). Information communication technologies in the classroom: Expanding TAM to examine instructor acceptance & use. *Journal of Educational Multimedia & Hypermedia*, 22(2), 147-164.
- Jamil, F. (2012). *MyTeachingPartner: A Professional Development Intervention for Teacher Self-efficacy*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 530 450.
- Johnson, B. (2005). Someone call Karl Marx: The means of production is in the hands of the masses & a revolution is under way. *Maclean's*, 118(51), 56-60.
- Jones, L. (2007). *The student-centered classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Kaminsky, M. (2010). *Naked lens: Video blogging & video journaling to reclaim the YOU in YouTube*. Brooklyn: Organik Media.
- Kang, X., Zhang, H., Jiang, G., Chen, H., Meng, X. & Yoshihira, K. (2010). Understanding Internet video sharing site workload: A view from data center design. *Journal of Visual Communication & Image Representation*, 21, 129-138.
- Karkoski, K. (2013). *How to Video Blog*. Retrieved May 13, 2014 from <http://www.howtodothings.com/computers/a3803-how-to-video-blog.html>.
- Karsenti, T. & Collin, S. (2011). The impact of online teaching videos on Canadian pre-service teachers. *Campus-Wide Information Systems*, 28(3), 195-204.
- Kaur, K. & Kaur, P. (2013). Relationship between self-efficacy & teacher motivation of secondary school teachers of Punjab. *Indian Streams Research Journal*, 3(9), 1-3.
- Kay, R. & Edwards, J. (2010). Evaluating the use of instructional video podcasts for middle school mathematics students. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications 2010* (pp. 3626-3629). Chesapeake, VA: AACE.

- Kaye, L. & Brewer, G. (2013). Teacher & student-focused approaches: Influence of learning approach & self-efficacy in a psychology postgraduate sample. *Psychology Learning & Teaching*, 12(1), 12-19.
- Kim, E. (2009). Beyond language barriers: Teaching self-efficacy among East Asian international teaching assistants. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 21(2), 171-180.
- Knobloch, N. & Whittington, M. (2002). Novice teachers' perception of support, teacher preparation quality & student teaching experience related to teacher efficacy. *Journal of Vocational Education Research*, 27(3), 331-341.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching & Teacher Education*, 20(4), 341-359.
- Lacina, J. (2008). Learning English with iPods. *Childhood Education*, 84(4), 247-249.
- Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Liaw, E. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching & group discussions. *Teaching & Teacher Education*, 25(1), 176-180.
- Liaw, S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, & effectiveness of e-learning: A case study of the blackboard system. *Computers & Education*, 51(2), 864-873.
- Liu, E., Lin, C., Jian, P. & Liou, P. (2012). The dynamics of motivation & learning strategy in a creativity-supporting learning environment in higher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 172-180.
- Llamas-Nistal, M., Caeiro-Rodríguez, M. & Castro, M. (2011). Use of e-learning functionalities & standards: The Spanish case. *IEEE Transactions on Education*, 54(4), 540-549.
- Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27-44.
- Lumpe, A. & Chambers, E. (2001). Assessing teachers' context beliefs about technology use. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(1), 93-107.

- Mack, S. (2009). *How to Make a Quick & Effective Video Blog*. Retrieved December 23, 2013 from <http://impactvideoproduction.com/articles/038-createvideoblog.pdf>.
- Mackey, R. (2005, December 11). Video podcasts. *The New York Times*. Retrieved January 17, 2013, from http://www.nytimes.com/2005/12/11/magazine/11ideas_section4-15.html?_r=0
- Maigo, L. & Mei-yan, L. (2010). The study of teachers' task values & self-efficacy on their commitment & effectiveness for technology-instruction integration. *US-China Education Review*, 7(5), 1-11.
- Margolis, H. & McCabe, P. (2006). Improving self-efficacy & motivation: What to do, what to say. *Intervention in School & Clinic*, 41(4), 218-227.
- Marzano, R. (2012). Art & science of teaching: Teaching self-efficacy with personal projects. *Educational Leadership*, 69(8), 86-87.
- Matheson, D. (2004). Weblogs & the epistemology of the news: Some trends in online journalism. *New Media & Society*, 6(4), 443-468.
- Milbrath, Y. & Kinzie, M. (2000). Computer technology training for prospective teachers: Computer attitudes & perceived self-efficacy. *Journal of Technology & Teacher Education*, 8(4), 373-396.
- Milliken, M., O'Donnell, S., Gibson, K. & Daniels, B. (2012). Older citizens & video communications: A case study. *Journal of Community Informatics*, 8(1). Retrieved February 1, 2014 from <http://ci-journal.net/index.php/ciej/article/view/697/829>.
- Mohammed, A. (2010). Delay of academic gratification & its relationship to both goal orientation & self-efficacy among Zagazig University students. Unpublished M. Ed. Thesis, Faculty of Education, Zagazig University.
- Mohammed, H. (1997). Job satisfaction among general & industrial secondary school teachers & relation to self-efficacy & burnout. Unpublished M. Ed. Thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.
- Molyneaux, H., Gibson, K., O'Donnell, S. & Singer, J. (2008). New visual media & gender: A content, visual & audience analysis of YouTube vlogs. Paper presented at the International Communication Association Annual Conference, Montreal, Quebec, Canada, May 22-26, 2008.

- Morales, C., Knezek, G. & Christensen, R. (2008). Self-efficacy ratings of technology proficiency among teachers in Mexico & Texas. *Computers in the Schools*, 25(1), 126-144.
- Morris, V. & Nunnery, J. (1993). *Teacher Empowerment in a Professional Development School Collaborative: Pilot Assessment*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 368 678.
- Mosenson, A. & Johnson, J. (2008). Instructional strategies & resources: Exploring the use of technology. *Journal of Family Consumer Sciences Education*, 26(3), 17-35.
- Niederhauser, D. & Perkmen, S. (2008). Validation of the intrapersonal technology integration scale: Assessing the influence of intrapersonal factors that influence technology integration. *Computers in the Schools*, 25(1-2), 98-111.
- Okonkwo, U. (2010). *Luxury online: Styles, systems, strategies*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Onafowora, L. (2005). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28(4), 34-43.
- Orr, B. (2007). Parsing the meaning of Web 2.0. *ABA Banking Journal*, 99(4), 53-54.
- Overbaugh, R. & Lu, R. (2008). The impact of a NCLB-EETT funded professional development program on teacher self-efficacy & resultant implementation. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1), 43-61.
- Pajares, F., Hartley, J. & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 33(4), 214-221.
- Pan, S. & Franklin, T. (2011). In-service teachers' self-efficacy, professional development & Web 2.0 tools for integration. *New Horizons in Education*, 59(3), 28-40.
- Papastergiou, M., Gerodimos, V. & Antoniou, P. (2011). Multimedia blogging in Physical Education: Effects on student knowledge & ICT self-efficacy. *Computers & Education*, 57(3), 1998-2010.
- Parker, C. & Pfeiffer, S. (2005). Video blogging: Content to the max. *IEEE MultiMedia*, 12(2), 4-8.
- Pianta, R., Mashburn, A., Downer, J., Hamre, B. & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.

- Pilkington, E. (2009, July 9). Merriam-Webster releases list of new words to be included in dictionary. *The Guardian* (London).
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2008). *Motivation in education: Theory, research & applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Quinn, M. (2007). Assessment & correlates of teaching self-efficacy in a preschool & kindergarten teacher population. Unpublished Ph.D. dissertation, Purdue University.
- Reynolds, K. & Barba, R. (1996). *Technology for the teaching & learning of science*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts & other powerful web tools for classrooms* (3rd ed.). California: Corwin Press.
- Rogalla, M. (2004). Future problem solving program coaches' efficacy in teaching for successful intelligence & their patterns of successful behavior. *Roeper Review*, 26, 175-176.
- Ruiz, J., Smith, M., van Zuilen, M., Williams, C. & Mintzer, M. (2006). The educational impact of a computer-based training tutorial on dementia in long-term care for licensed practice nursing students. *Gerontology & Geriatrics Education*, 26(3), 67-79.
- Runhaar, P., Sanders, K. & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection & feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation & transformational leadership. *Teaching & Teacher Education*, 26(5), 1154-1161.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., Zhu, C., Tondeur, J. & Yu, K. (2012). Challenging science teachers' beliefs & practices through a video-case-based intervention in china's primary schools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 363-378.
- Sankar, K. & Bouchard, S. (2009). *Enterprise Web 2.0 fundamentals*. Indianapolis: Cisco Press.
- Scheerens, J. (Ed.). (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Luxembourg: European Union.
- Scherbaum, C., Cohen-Charash, Y. & Kern, M. (2006). Measuring general self-efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational & Psychological Measurement*, 66(6), 1047-1063.
- Seo, K., Templeton, R. & Pellegrino, D. (2008). Creating a ripple effect: Incorporating multimedia-assisted project-based learning in teacher education. *Theory into Practice*, 47(3), 259-265.

- Settlage, J., Southerland, S., Smith, L. & Ceglie, R. (2009). Constructing a doubt- free teaching self: Self-efficacy, teacher identity & science instruction within diverse settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 102-125.
- Shelley, G. & Vermaat, M. (2012). *Discovering computers: Your interactive guide to the digital world*. Boston: Course Technology, Cengage Learning.
- Shih, R. (2010). Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a Second Language students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 883-897.
- Short, J., Williams, E. & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: John Wiley.
- Silverman, S. & Davis, H. (2009). *Teacher Efficacy*. Retrieved February 23, 2014 from <http://www.education.com/reference/article/teacher-efficacy/>
- Siwatu, K. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy & outcome expectancy beliefs. *Teaching & Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy & relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy & teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy & perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction & emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Stevens, T. & Harris, G. (2010). Developing teachers' mathematics knowledge for teaching: Challenges in the implementation & sustainability of a new MSP. Paper presented at MSP LNC Conference, Washington D.C., January 24-26, 2010.
- Stripling, C., Ricketts, J., Roberts, T. & Harlin, J. (2008). Preservice agricultural education teachers' sense of teaching self-efficacy. *Journal of Agricultural Education*, 49(4), 120-130.
- Swan, B., Wolf, K. & Cano, J. (2011). Changes in teacher self-efficacy from the student teaching experience through the third year of teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 128-139.
- Sweat-Guy, R. & Buzzetto-More, N. (2007). Instructor & student roles in two opposing pedagogies. In N. Buzzetto-More (Ed.). *Advanced principles of effective e-learning* (pp. 113-131). Santa Rosa: Informing Science Press.

- Tan, J. (2013). Dialoguing written reflections to promote self-efficacy in student teachers. *Reflective Practice*, 14(6), 814-824.
- Temple, C., Ogle, D., Crawford, A. & Freppon, P. (2013). *All children read: Teaching for literacy in today's diverse classrooms* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Tracey, D. & Morrow, L. (2012). *Lenses on reading: An introduction to theories & models* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching & Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice & experienced teachers. *Teaching & Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- United Nations Environment Program (2014). *Blog Competition*. Retrieved April 10, 2014 from <http://www.unep.org/wed/blog-competition/submission-guidelines.asp#.U0ok-Kh5OE8>.
- Warmbrodt, J., Sheng, H., Hall, R. & Cao, J. (2010). Understanding the video bloggers' community. *International Journal of Virtual Communities & Social Networking*, 2(2), 43-59.
- Watson, G. (2006). Technology professional development: Long-term effects on teacher self-efficacy. *Journal of Technology & Teacher Education*, 14(1), 151-165.
- Weller, M., Pegler, C. & Mason, R. (2005). Use of innovative technologies on an e-learning course. *The Internet & Higher Education*, 8, 61-71.
- Wepner, S., Krute, L. & Jacobs, S. (2009). Alumni mentoring of beginning teachers. *SRATE Journal*, 18(2), 56-64.
- Wheatley, K. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching & Teacher Education*, 21(7), 747-766.
- Wheeler, J. & Knobloch, N. (2006). Relationships of teacher & program variables to beginning agriculture teachers' sense of efficacy. Paper presented at the National Agricultural Education Research Conference, Charlotte, NC, May 17-19, 2006.
- Winer, D. (2003). *What Makes a Weblog a Weblog?* Retrieved March 23, 2014 from <http://blogs.law.harvard.edu/whatMakesAWeblogAWeblog>.
- Wingfield, M., Nath, J., Henry, C., Tyson, E. & Hutchinson, L. (2000). Professional development site schools: A great place for training elementary language arts preservice teachers. Paper

presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, May 15, 2000.

- Winter, J. (2012). *Social Presence*. Retrieved October 23, 2013 from http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Social_Presence.
- Woolfolk Hoy, A. (2004). Self-efficacy in college teaching. *Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*, 15(7), 8-11.
- Woolfolk Hoy, A. & Davis, H. (2005). Teacher self-efficacy & its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117-137). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. (2009). *Instructional leadership: A research-based guide to learning in schools* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparisons of four measures. *Teaching & Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Yeh, Y. (2006). The interactive effects of personal traits & guided practices on preservice teachers' changes in personal teaching efficacy. *British Journal of Educational Technology*, 37(4), 513.
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect & self-efficacy. *Social Behavior & Personality*, 30, 485-493.
- Yost, D. (2006). Reflection & self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 59-76.
- Young, S. & Bippus, A. (2008). Assessment of graduate teaching assistant (GTA) training: A case study of a training program & its impact on GTAs. *Communication Teacher*, 22(4), 116-129.
- Zheng, R., McAlack, M., Wilmes, B., Kohler-Evans, P. & Williamson, J. (2009). Effects of multimedia on cognitive load, self-efficacy & multiple rule-based problem solving. *British Journal of Educational Technology*, 40(5), 790-803.

