معايير تقويم جودة تصميم
برامج التدخل السيكولوجي

الأستاذ الدكتور / حسين عبد العزيز الدريني
أستاذ علم النفس التعليمي المتفرغ
كلية التربية ــ جامعة الأزهر

دكتور / محمد علي كامل محمد
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية ــ جامعة طنطا

ملخص البحث :

يحفل التراث التربوى بعديد من الدراسات التى تناولت تقويم أثر برامج للتدخل السيكولوجى ، كما انتشر فى الدراسات السيكولوجية المصرية تصميم واختبار أثـر وفاعليـة بـرامج للتـدخل السيكولوجى . إلا أنه – فى حدود علم الباحثين– لاتوجد دراسة سابقة تناولت وضع قائمة بمعايير جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجى كمقدمة لتنفيذها وتقويمها بطريقة صحيحة.

بناء على مراجعة ٤٤ برنامج فى رسائل للماجستير والدكتوراه وبناء على التراث السيكولوجى أمكن وضع تعريف للبرنامج . وباستخدام أسلوب النظم أمكن تحديد معايير جـودة تصـميم تلـك البرامج . بناء على تلك المعايير وضعت القائمة بحيث تضمنت محورين أساسيين همـا المعـايير الخاصة بجودة تصميم البرنامج بصفة عامة (٣١ بنداً) والمعايير الخاصة بجودة تصميم جلسـات البرنامج (٢٦ بنداً).

وبناء على آراء المحكمين ممن صمموا ونفذوا أو أشرفوا على رسائل تضمنت بـرامج للتدخل السيكولوجى ، وبناء على التحليل العاملى أمكن التثبت من صـدق القائمـة . وباسـتخدام الفاكرونباخ حسب ثباتها (٠,٧٥) أما قدرتها التمييزية فلقد حسبت بناء على مقارنة تقديرات بعض برامج استخدمت فى رسائل للماجستير والدكتوراه من قسم علم النفس التعليمى والتربوى من ناحية وقسمى الصحة النفسية والطفولة من ناحية أخرى . ولقد ثبت فاعلية القائمة فى التمييز بين جـودة تصميم البرامج بناء على مستوى الدراسة ونوعية الأقسام.

معايير تقويم جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجي

الأستاذ الدكتور / حسين عبد العزيز الدريني
أستاذ علم النفس التعليمي المتفرغ
كلية التربية ــ جامعة الأزهر

دكتور / محمد علي كامل محمد
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية ــ جامعة طنطا

المقدمة :

يلحظ المتتبع للدراسات و البحوث النفسية أن من إحدى مجالات التحول التي طرأت عليها الانتقال من الاهتمام الشديد بالدراسات الوصفية القائمة على وصف و محاولة تفسير الظواهر إلى الدراسات التجريبية القائمة على التحكم و الضبط في متغير أو أكثر للوقوف على أثره في متغير أو متغيرات تابعة .

وبرامج التدخل السيكولوجي ما هي إلا صورة من صور الدراسات التجريبية التي تسعى لإحداث تغيير مقصود في سلوك عينة من المشاركين . بعبارة أخرى فإن برامج التدخل السيكولوجي تكون هي المتغير المستقل ، أما تغير سلوك المشاركين فهو المتغير التابع.

و تختلف برامج التدخل السيكولوجي عن البرامج التعليمية ***instructional*** من حيث أن الأولى محورها الأساسي ليس المقرر الدراسي أو المواد الأكاديمية بل سلوك المشاركين . و إذا كانت المعلومات و الخبرات الدراسية و الأكاديمية هي موضع الاهتمام الجوهري في البرامج التعليمية ، فإن محور الاهتمام الجوهري في برامج التدخل السيكولوجي هو توظيف تلك المعلومات و الخبرات الدراسية و غير الدراسية (بما فيها الشخصية الفردية) في إحداث التغيير المنشود و النمو الفردي للمشاركين .

. وإذا كانت البرامج التعليمية تصمم لدعم و مساندة عمليات التعلم فإن برامج التدخل السيكولوجي تصمم لتغيير السلوك الفردي عن طريق التعلم و التدريب و التنمية و الإرشاد و العلاج النفسي بصفة عامة .

هذا و بالرغم من تلك الاختلافات فإن هناك أوجهاً للاتفاق بينهما تتضح في الاهتمام بفردية المشارك و نموه ، و في ضرورة مراعاة شروط التعلم و توظيفها بالطريقة المناسبة، و في استخدامهما لأسلوب النظم ، و في استخدامهما للتقويم و حاجتهما إليه .

يقصد بتقويم البرامج جمع بيانات و معلومات عن برنامج معين لاتخاذ قرارات متعلقة به ، كما أنه أسلوب منظم لتقدير جدارة ***Merit*** البرنامج و قيمته و فائدته .

ويستخدم تقويم البرامج لعدة أغراض أو أهداف منها تقدير الاحتياجات ، الاعتماد

Accreditation ، المحاسبية *Accountability* ، تقدير الفعالية ، تقدير جودة البرنامج ، تحديد إمكانية تعميم نتائج البرنامج .

ولتقويم البرامج مجالات متعددة منها تقويم التصميم ، و العمليات ، و النواتج . و تقتصر الدراسة الحالية على وضع معايير لتقدير جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجي ***Intervention*** التي تستخدم في أبحاث الماجستير و الدكتوراه و الأبحاث ذات المدى المحدود ***small scale*** و الأبحاث ذات الطابع التجريبي .

ونظراً لعدم وجود قوائم سابقة لتقدير جودة تلك البرامج و تقويمها في مصر ـ في حدود علم الباحثين ـ قاما بإجراء هذه الدراسة .

مبررات الدراسة :

انتشر في الفترة السابقة إعداد الباحثين للعديد من رسائل الماجستير و الدكتوراه و البحوث النفسية التي تهتم بتصميم و استخدام أنواع مختلفة من البرامج ، و تسعى كل هذه الدراسات ـ جاهدة ـ لاستيفاء مقومات الإعداد الجيد لبرامج التدخل السيكولوجي و تنفيذها .

وثمة مبرر آخر للدراسة الحالية مشتق من بعض التغيرات التي تحدث في التعليم من محاولات تطبيق و استخدام لأساليب التعلم مع أساليب التعليم ، و الانتقال من أساليب التعليم الجماعي إلى أساليب التشخيص و التعليم الافرادي ، و من الاهتمام التقليدي بالحفظ و التلقين إلى المشاركة والإيجابية و الابتكار من جانب المتعلم ، و من التعامل المحدود مع الفروق الفردية بين الدارسين إلى السعي للأخذ بتفاعل السمات والمعالجات ، و من تقويم للتحصيل إلى تقويم للنمو الفردي للدارسين . (جيرولد كومب ، ١٩٧٨) .

وينبثق المبرر الثالث لإجراء الدراسة الحالية من أن برامج التدخل ما هي إلا إحدى صور الإفادة التطبيقية من الدراسات النفسية في مجالات مختلفة كالتعليم و التدريب و التنمية والعلاج بصفة عامة . و بالتالي فإذا صممت برامج التدخل السيكولوجي على أسس سليمة تراعي معايير الجودة فان تلك البرامج ستؤتي النتائج المرجوة .

أما المبرر الرابع لإجراء الدراسة الحالية فمشتق من الدراسات السابقة . فقد استعرض الباحثان عديداً من الدراسات السابقة و وجدا أن غالبية الدراسات تتضمن :

- توصيات خاصة بتقويم البرامج مثل دراسة باول إ. و آخرون ***Pawell ,E. & et. al.*** (١٩٩٦) ، و قد تتضمن توصيات لتقويم و تقييم البرامج مثل دراسة ويرنر أ. ***Werner , A.*** (٢٠٠٥) .
- تقويم لأثر بعض برامج للتدخل السيكولوجي مثل دراسة هوفمان ، ج . ب . و آخرون ***Hoffman J. , B . & et. al.*** (٢٠٠٤) ، و دراسة فرانكو س. و آخرون

Franco , S. & et. al. (٢٠٠٤) ، و دراسة سالميفالي س. و آخرون , *Salmivalli , C. & et. al.* (٢٠٠٥) ، و دراسة عبود ف. *Aboud , F.* (٢٠٠٦) .

- تقويم لبرامج التدخل ذات المدى الواسع ــ و ليس على نطاق محدود كبرامج التدخل السيكولوجي (المستهدفة في الدراسة الحالية) ــ مثل الدراسات التقويمية لبرامج التربية التعويضية (شارع السمسم ، مشروع تربية الطفولة المبكرة ، المشروع التعويضي الشامل *Head start*) (فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ٢٠٠٠) ، و برامج محو الأمية الوظيفي في تركيا في دراسة دورجونجلو أ. ى. و آخرون *Durgunoglu , A.Y.& et. al.* (٢٠٠٣) .

بناءً على ما سبق فإن ندرة الدراسات التي تناولت بالتحديد معايير جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجي موضع الدراسة كانت من بين المبررات التي دفعت الباحثان للقيام بالدراسة الحالية .

أهداف الدراسة :

تتحدد أهداف الدراسة الحالية في :

- **الأهداف النظرية :**
- تحديد الأسس و المسلمات التي يمكن أن يبنى عليها تصميم برامج التدخل السيكولوجي.
- التعرف على الخصائص التي يجب توافرها في تلك البرامج في ضوء أسلوب النظم.
- **الأهداف العملية (التطبيقية) :**
- تقديم إطار مرجعي لمكونات تصميم برامج التدخل السيكولوجي يمكن استخدامه عند تصميم و إعداد البرامج .
- وضع قائمة يمكن استخدامها كأداة للحكم على مدى استيفاء أي برنامج للتدخل السيكولوجي للعناصر الأساسية لمقومات برامج التدخل ، و استخدام تلك القائمة في تحليل عينة من البرامج للتعرف على نقاط القوة و الضعف فيها .

مصطلحات الدراسة :

ــ تقويم :

الحكم على درجة جودة البرنامج .

ــ جودة :

درجة استيفاء البرنامج للمعايير الخاصة ببناء برنامج التدخل السيكولوجي و تصميمه بما يكفل له تحقيق أهدافه .

ــ برنامج التدخل السيكولوجي :

يشير " كراوس " *Krause* (١٩٩٦) إلى مصطلح برنامج باعتباره " مجموعة من الخبرات

التي يتعرض لها الأفراد بطريقة معروفة و محددة بهدف إكسابهم معلومات أو مهارات أو اتجاهات في جانب محدد من جوانب سلوكهم " .

ويعرف " آبر " و آخرون *Aber & et. al.* (١٩٩٦) برنامج التدخل السيكولوجي بأنه "وحدة تعليمية تطبيقية تدريبية توجه نشاط المتعلم و تعمل على رفع كفاءته فيما يتعلم ، تحتوي على مادة معرفية ومواد تعليمية منوعة مرتبطة بأهداف سلوكية محددة ، و مقدّرة باختبارات قبلية وبعدية ، ومدعمة بنشاطات تعليمية تطبيقية متعددة تحقق الهدف العام للبرنامج " .

كما يشير " ربيع شعبان " (٢٠٠٥) ، إلى أن برنامج التدخل السيكولوجي هو " مجموعة من المواقف و المثيرات و الأنشطة و المهام و الخبرات المخططة و المتنوعة و المنظمة و المعدة في ضوء أهداف محددة لإحداث تغيير مقصود في سلوك المشاركين ليس فقط أثناء البرنامج بل و يستمر ذلك التغيير أيضاً بعد انتهائه " .

من التعريفات السابقة يتضح أن برنامج التدخل السيكولوجي ــ كما يستخدم في أبحاث الماجستير و الدكتوراه و الأبحاث ذات المدى المحدود ــ هو مجموعة من المثيرات المتضمنة في المواقف و الإجراءات و الأنشطة و الخبرات التي توصف بأنها :

- مخططة ، متنوعة ، منظمة ، متكاملة .
- ذات مغزى سيكولوجي معين .
- تستخدم أدوات و أساليب معينة مختارة بدقة في التنفيذ و التقويم .
- تهدف إلى إحداث تغيير مقصود في سلوك المشاركين أثناء البرنامج و بعد انتهائه .
- سواء أكان هذا التغيير راجعاً إلى التعلم أو التدريب أو التنمية أو الإرشاد أو العلاج النفسي بصورة عامة .

الإطار النظري :

•• مسلمات بناء برامج التدخل السيكولوجي :

١ ــ أن يسعى البرنامج إلى مساعدة المشاركين " كأفراد " على تغيير سلوكهم في اتجاه معين يحقق لكل منهم النمو الفردي (*Beier , 1976*) . و حتى عندما يكون التعامل في مجموعات فإن التركيز يكون على سلوك كل فرد في المجموعة (*Gagne & et. al. , 1979*) . فبرامج التدخل لمواجهة صعوبات التعلم و العلاج السلوكي فردية الطابع ، وبعض برامج تنمية الابتكار و التعلم التعاوني تبدو جماعية الطابع .

٢ ــ أن يصمم البرنامج و ينفذ على أساس وجود فروق فردية بين المشاركين . فالبرنامج الذي يدرب التلاميذ على استخدام إستراتيجيات للتذكر يحقق لكل منهم نمواً معرفياً خاصاً به في ضوء إمكانياته و سرعته .

٣ ــ أن يكون للبرنامج أساس نظري (نظرية ، فرض علمي ... الخ) يبرر بناءه و يوجه إجراءاته و يرشد تنفيذه و تقويمه . إن وجود أساس نظري للبرنامج يمنع من التخبط والعشوائية و يزيد من التوجه العلمي المنظم للبرنامج . و لعل من نافلة القول الإشارة إلى المسلمات المرتبطة بخصائص السلوك البشري كأساس نظري لبرامج التدخل السيكولوجي ومنها مرونة السلوك و قابليته للتعديل ، و أن للسلوك الفردي خصوصيته ***Uniqueness*** لأنه نتاج تفاعل عوامل متعددة ، و أن ذات الفرد هي مركز تنظيم السلوك ***Centrally regulated*** ، و أن سلوك الفرد يكون دائماً توافقياً ، و ينمو في مراحل معينة.

٤ ــ لا يجب أن يكون تركيز البرنامج حول نوع المعلومات التي تحدث التغيير بل يكون حول عملية التغيير ذاتها و التي تسهم فيها المعلومات و الخبرات . يستلزم هذا من مصمم البرنامج الإجابة على التساؤلات التالية :

- ما نوع التغيير المطلوب في ضوء الأهداف المتوقع تحقيقها ؟
- كيف تتم عملية التغيير ؟
- ما دور المعلومات و المهارات و الاتجاهات في إحداث التغيير المنشود ؟
- ما دور الأنشطة و الاستراتيجيات و الطرق المستخدمة ؟
- ما دور كل من المشارك و مسئول التنفيذ ؟
- ما العوامل التي تسهم في إحداث التغيير و توجهه ؟
- كيف يمكن الوقوف على مقدار و اتجاه هذا التغير؟ ***(Maxwell , 1996)*** .

٥ ــ أن تكون للخبرات التي يتضمنها البرنامج علاقة بعملية التعلم . و يتحقق هذا بعدة أساليب منها :

- أن يتوصل إليها المشارك بنفسه و هذا يحقق إيجابيته .
- أن ترتبط الخبرات الجديدة بخبرات سبق للمشارك اكتسابها مما ييسر له استعادتها .
- أن توظف و تستثمر الخبرات المتضمنة في البرنامج مهارات المشارك و استراتيجياته في التعلم و التذكر ، إن هذا يهيئ الفرصة للمشارك لإدارة و تنظيم الذات ***Self-management***.
- تنويع استراتيجيات التعلم و التدريب المستخدمة توظيفاً لتفاعل السمات ــ المعالجات في إحداث التغيير المطلوب . ***(Maxwell , 1996)*** .

بالإضافة إلى ذلك فإنه على برامج التدخل أن تراعي عوامل تغيير السلوك سواء أكانت عوامل خاصة بالفرد أو البيئة أو طرق التعلم كالاقتران و التكرار و التدعيم و الدافعية.

فتدريب عينة من الأطفال المعاقين ذهنياً على حب الاستطلاع يحتاج إلى التكرار و استثارة

الدافعية باستمرار و إلى التدعيم الفوري و إلى الاقتران بين المثيرات المقدمة و أبعاد حب الاستطلاع كالدهشة و الجدة .

٦ ــ يجب أن يتضمن برنامج التدخل أنشطة قصيرة المدى و أخرى طويلة المدى . حيث تساعد الأنشطة قصيرة المدى في تقديم المعلومات الأساسية المتضمنة في البرنامج و تمهد للأنشطة طويلة المدى في صورة تراكمية تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة .

٧ ــ يصمم البرنامج بناء على أسلوب النظم . و يقصد بأسلوب النظم أنه طريقة تحليلية للتخطيط و نظامية تمكننا من التقدم نحو الأهداف ، و ذلك بالعمل المنضبط و المرتب لمكونات النظام كله و تكامل تلك المكونات بناء على وظائفها التي تؤديها داخل النظام الكلي الذي يحقق الأهداف ، و يستلزم هذا إعداد خطة شاملة تدمج بين أجزاء أو مكونات النظام (أو البرنامج) ذات العلاقات المتبادلة في مخطط تتابعي معين . (جابر عبد الحميد ، طاهر عبد الرازق ١٩٧٨ ، جيرولد كومب ١٩٧٨) .

و يستلزم استخدام أسلوب النظم :

- وجود أهداف محددة يسعى البرنامج كمنظومة نحو تحقيقها ، و تشتق تلك الأهداف من حاجات المشاركين و من تحليل المهام أو مكونات الظاهرة موضع الدراسة و التغيير. وتصاغ الأهداف في صورة عامة ثم تتفرع إلى أهداف مرحلية و التي بدورها تقسم إلى أهداف إجرائية .
- اعتماد أجزاء البرنامج على بعضها البعض اعتماداً إيجابياً متبادلاً حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة . فالمدخلات و الإجراءات و النواتج و التقويم والتغذية الراجعة تكون في تفاعل دائم ومستمر على نحو يجعل البرنامج متكاملاً و ديناميكياً .

** الشروط التي يجب توافرها في برامج التدخل السيكولوجي و القائمين عليها:

** أولاً الشروط الخاصة بالمدخلات :

١ ــ أن يراعي البرنامج الفروق الفردية بين المشاركين لأن البرنامج يهدف بصفة عامة إلى تنمية كل فرد على حده . من هنا يجب أن تتضمن مدخلات البرنامج اختيار أنشطة متنوعة وطرقاً مختلفة للتنفيذ و التقويم تحقيقاً لتفاعل السمات المعالجات .

٢ ــ مراعاة الخصائص العامة للمشاركين فعند تصميم برنامج لتنمية حب الاستطلاع لدى المعاقين ذهنياً فإن مدخلاته ستختلف كماً و نوعاً عما لو صمم نفس البرنامج للعاديين . وبرنامج للتدريب على مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين يجب أن يراعي خصائص العينة .

٣ ــ أن يبنى البرنامج على ما لدى المشاركين من خبرات فبرنامج للتدريب على مهام للتذكر للأطفال يجب أن يبنى على القاموس اللغوي للعينة .

٤ ــ تقدير المستوى المبدئي للسلوك المراد تغييره لدى المشاركين ***Baseline*** حتى يمكن تقدير مستوى التغير الراجع للبرنامج . فإذا صمم برنامج لذوي صعوبات التعلم النمائية يجب تقدير المستوى الأولي أو المبدئي لقدرة كل مشارك على تركيز الانتباه . و إذا صمم برنامج للتخفيف من فرط النشاط يجب تقدير عدد مرات تكرار النشاط الزائد و درجته قبل بداية التدخل . ***(Krause , 1996)*** .

٥ ــ الموجه الأساسي لاختيار المدخلات كماً و نوعاً هو أهداف البرنامج العامة، والموجه لتوظيف المدخلات هو أهدافه المرحلية و الإجرائية .

ومن الأهمية الأخذ في الاعتبار أن الإعداد المسبق للبرنامج و ما سيتضمنه من خبرات ومعلومات ومهارات للمشاركين و للقائمين بالتنفيذ ، و من مواد تعليمية أو تدريبية ووسائل وأدوات للتقويم و المتابعة ، و لمكان التنفيذ و لطرق و أساليب تدريب المشاركين و تنظيم مشاركتهم كلها تعتبر من المدخلات الأساسية التي يجب توفيرها و إعدادها و التخطيط لها قبل التنفيذ .

•• ثانياً الشروط الخاصة بالإجراءات التنفيذية و التقويمية :

(أ) الشروط العامة :

١ ــ أن يقوم البرنامج على تحديد دقيق للأهداف العامة و الأهداف المرحلية و الإجرائية ، و التي تشتق من حاجات المشاركين و من التحليل الدقيق للمهام و لمكونات الظاهرة موضع الدراسة و التغيير . فإذا صمم برنامج لعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية فإنه يجب أن يبنى على تحليل دقيق لنوع الصعوبة الأكاديمية و متطلبات مواجهة تلك الصعوبة بالذات دون غيرها من الصعوبات كما يجب أن يبنى و ينفذ بناءً على تشخيص دقيق لنوع الصعوبة ولمتطلبات مواجهتها لدى مشارك معين أو مجموعة متقاربة من ذوي نفس الصعوبة .

٢ ــ المرونة و عدم الجمود ، بمعنى أن تكون مكونات البرامج من المرونة بحيث تسمح بإعادة النظر في الخطط و الأهداف و محتوى النشاط و تعديلها وفقاً للظروف المستجدة ، و لكي تتمشى مع قدرات و استعدادات و سرعة المشارك على ألا تؤدي تلك المرونة إلى خلل في الإطار العام للبرنامج .

٣ ــ ترتيب الجلسات و التدريبات وفقاً لطبيعة الظاهرة و مكوناتها و بناءً على خصائص المشاركين ، قد يكون هذا الترتيب من السهل إلى الصعب أو من الجزء إلى الكل أو من المهارة الأولى إلى الثانية التي تبنى عليها .... و هكذا ، وقد يكون الترتيب مبنياً على تحقيق أكبر قدر من الأثر التراكمي المتكرر عبر الجلسات و ذلك بالتدريب على مكونات الظاهرة موضع التدريب ككل عبر جلسات البرنامج المختلفة . فتدريب المشاركين على استخدام العصف الذهني يجب أن ترتب جلساته بناءً على خطوات و استراتيجيات العصف الذهني فالترحيب بإظهار اكبر كم من الأفكار يسبق تقييمها .

٤ ــ يسهم توفير الإرشاد المطلوب مع المناخ النفسي المناسب في تحقيق أهداف البرنامج ، إذ يجب أن يشعر المشارك في ظل هذا المناخ بالاهتمام الفردي و المساندة و بالأمان و أن احتمال إخفاقه في تنفيذ بعض مهام البرنامج قد يكون وارداً في بدايات التدريب خصوصاً بالنسبة للمهام المستحدثة ، و هنا يظهر دور التعليمات الإرشادية المنصبة على تعليم المشارك كيفية التعامل مع هذا الفشل المؤقت و كيفية توظيف قلقه توظيفاً ايجابيا .

٥ ــ التقويم عملية دائمة و مستمرة في البرنامج ، فالتقويم المبدئي يحدد المستوى الابتدائي ***Baseline*** للمشاركين كأفراد . و التقويم التكويني (مثل تقويم كل جلسه) يؤدي إلى التثبت من أن كل خطوة نفذت تمثلا " مدخلاً " من مدخلات المرحلة التالية و أن تقويم المرحلة يكون بمثابة تغذية راجعة للمرحلة السابقة . و التقويم التجميعي يؤدي إلى الوقوف على مقدار ما تحقق من أهداف عامة للبرنامج ، و ما بعد التقويم للوقوف على استمرارية أثر البرنامج بعد انتهائه ، ثم تقويم التقويم للوقوف على صحة أسلوب التقويم المستخدم وسلامة أدواته .

٦ ــ إن إحدى مسلمات برامج التدخل السيكولوجي هي العمل مع المشاركين " كأفراد "، وحتى عند العمل في جماعات يكون الاهتمام فردياً . إن هذا يستتبع مناسبة حجم العينة لطبيعة الظاهرة و البرنامج ، فبرنامج لتعديل السلوك يقتضي أن يكون حجم المجموعة صغيراً أو صغيراً جداً ، و برنامج لتدريب الأطفال على استخدام استراتيجيات التذكر يقتضي أن يكون حجم المجموعات صغيراً أيضاً . أما في برنامج لتنمية الدافعية الأكاديمية أو لإكساب مهارات التعاون فيمكن العمل في مجموعات متوسطة الحجم . أما المجموعات كبيرة الحجم فلا يفضل استخدامها في برامج التدخل إلا إذا كانت برامج تتعلق بالرأي العام أو الإعلام .

٧ ــ التحقق من صدق البرنامج : على مصمم البرنامج التحقق من الصدق الداخلي له باستبعاد تأثير العوامل المتدخلة ما أمكن و التي من شأنها أن تؤثر على نتائج البرنامج. فتوعية المدرسين و تدريبهم و تحديد أدوارهم تساعد في تحقيق الصدق الداخلي لبرنامج عن التدخل السيكولوجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية . إن من شأن الصدق الداخلي أن يبرز " أثر " البرنامج ، أما " فاعلية " البرنامج فيمكن تقديرها بالقياس إلى برنامج آخر مماثل لنفس الظاهرة . ***(Krause , 1996)*** .

قبل أي تطبيق للبرنامج يجب عرضه على مجموعة من المتخصصين في الظاهرة موضوع البرنامج للحكم على صدق محتوى البرنامج و مدى تناسق و ملاءمة و كفاية الإجراءات التدريبية و صلاحية الأدوات المقترحة لما وضعت من أجله أي مدى تمثيلها للظاهرة موضوع البرنامج .

٨ ــ يفضل إجراء دراسة استطلاعية للبرنامج قبل استخدامه و ذلك للتعرف عملياً على صعوبات

تنفيذ البرنامج و كفاءة محتواه . قد يتم ذلك بالاستعانة بأكثر من مدرب لتنفيذ البرنامج في دراسة استطلاعية على عينات صغيرة من الأفراد المشاركين المستهدفين ثم المقارنة بين نتائج التطبيق على هذه العينات المختلفة و التعرف على مدى الاتساق بين هذه النتائج . تفيد تلك الخطوة في التعرف على العقبات التي ستواجه التطبيق الفعلي للبرنامج و ذلك للتخطيط لكيفية التغلب عليها . (*Krause , 1996*) .

(ب) الشروط الخاصة بالقائم على البرنامج :

١ ــ أن تتوافر لديه مهارات إدارة الجلسات و الحوار و المناقشة و توجيه التفاعل الاجتماعي بين و مع المشاركين.

٢ ــ التمكن العالي من مهارات استخدام أدوات البرنامج المختلفة كالمعينات و التدريبات والاختبارات المختلفة و مهارات التحليل الإحصائي للنتائج و تفسيرها .

٣ ــ القدرة على التعامل الايجابي مع مقاومة المشاركين فمن المتوقع عند البدء في تنفيذ البرنامج أن يبدي بعض المشاركين صوراً مختلفة من المقاومة منها التغيب أو الانصراف الذهني عن البرنامج أو رفض و معارضة ما يقدم لهم من خبرات و غير ذلك . يرجع ذلك إلى ما يحدثه البرنامج من عدم اتساق معرفي *Cognitive dissonance* لدى المشاركين ، لذلك على القائم بتنفيذ برنامج للتدخل السيكولوجي أن يكون واعياً و حساساً لصور المقاومة التي يمكن أن يبديها المشاركون ، و أن تتضمن أنشطة البرنامج ما يكفل مواجهة مثل هذه المقاومة بأساليب مناسبة .

٤ ــ التمكن من الإطار النظري للبرنامج و المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها الأنشطة والتدريبات وكيفية ترجمة تلك المفاهيم إجرائياً بما يتناسب مع خصائص المشاركين و بما لا يخل بطبيعة الظاهرة موضوع البرنامج . فليس من المعقول أن يصمم برنامج لتنمية ما وراء الذاكرة و ليس لدى القائم بالتنفيذ معلومات عن ما وراء المعرفة و عمليات الذاكرة . و ليس من المعقول أن يصمم برنامج للوقوف على أثر تنمية الذكاء الاجتماعي لدى عينة من المرشدين النفسيين المدرسيين في علاج مشكلات الطلاب و لا يتوفر لدى مصمم البرنامج معرفة و فهماً لوظيفة المرشد النفسي المدرسي و نوعية المشكلات الطلابية و كيفية الوقوف على نجاحه في علاجها . بدون هذا التمكن يزداد غموض البرنامج بالنسبة للمنفذ مما ينعكس أثره على المشارك و على تحقيق البرنامج لأهدافه .

٥ ــ القدرة على استثارة دافعية المشاركين بطرق مختلفة منها تزويدهم من البداية بتعليمات واضحة و محددة و بما سيمرون به من خبرات و توضيح فائدتها بالنسبة لهم و تزويدهم بتعليمات محددة عند الانتقال من جلسة إلى أخرى أو من مرحلة إلى أخرى في الجلسة الواحدة لأن ذلك يؤدي إلى زيادة استبصار المشاركين ، و تحديدهم للتوقعات المرجوة

منهم، ويجنبهم التشويش أثناء تنفيذ المهام و التدريبات التي تتضمنها جلسات البرنامج المختلفة ، و يجعل المشاركين أكثر وعياً بأهمية البرنامج و فائدته لكل منهم وأكثر إدراكاً للعلاقات بين مكوناته .

ومن العوامل المساعدة على زيادة دافعية المشاركين أن تتسم الخبرات المقدمة لهم بالتنويع والجاذبية و بتوظيفها لأكثر من حاسة و تنوع طرق تقديمها و مستوى إيجابية كل مشارك في التنفيذ و التقويم .

وللتغذية المرتدة و التدعيم المقدم للمشاركين و شعورهم بالنجاح أثره في هذا الصدد . فتزويد المشاركين بمعلومات عن أدائهم أو وقوفهم بأنفسهم على مستوى تقدمهم له أثر دافعي كبير لديهم كما يحافظ على السلوك المكتسب من الانطفاء و التفكك .

هذا و يسهم توفير المناخ النفسي المناسب في المزيد من استثارة دافعية المشاركين وتخفيض قلقهم .

(ج) الشروط الخاصة بالأنشطة و جلسات البرنامج :

يشتمل البرنامج على مجموعة من الأنشطة و التدريبات التي توفر فرص التفاعل الإيجابي الموجه للمشارك مع مواد البرنامج . عند تصميم تلك الأنشطة يجب مراعاة ــ بالإضافة إلى الشروط العامة السابق ذكرها ــ ما يلي :

١ ــ أن يراعي مصمم و منفذ البرنامج خصائص تصنيفات الأنشطة و متطلبات تنفيذها وتقويمها. فقد تكون الأنشطة موجهة لتدريب المشاركين على تنمية المدخلات الحسية اللازمة للتعلم مثل التدريبات على استخدام الحواس المختلفة لاستقبال المعلومات في حالات المعاقين ذهنياً، و قد تكون موجهة لتدريب المشاركين على تشغيل المعلومات و ممارسة العمليات المعرفية المستهدفة من تعرف و تخزين و استعادة و غيرها كما في برامج علم النفس المعرفي، وقد تكون موجهة لتعديل اتجاهات معينة لدى المشاركين كما في برامج تعديل الرأي العام . (*Martin & et. al., 1996*) .

٢ ــ وضع الأنشطة في ضوء الأهداف الإجرائية و المرحلية للبرنامج على أن تستند إلى التحليل العلمي الدقيق للظاهرة . إن هذا يساعد في تنظيم مراحل التدريب و في اختيار الأدوات المناسبة للتنفيذ و التقويم .

٣ ــ أن تكون الأنشطة مختصرة و غير مطولة ضماناً لاستمرار تركيز المشارك لانتباهه واستمرار استثارة دافعيته و عدم شعوره بالملل و عدم تشتته أثناء الممارسة . هذا و يجب ملاحظة ألا يؤدي هذا الاختصار إلى الإخلال بمقتضيات تحقيق الأهداف و أن يتلاءم مع خصائص المشاركين . فالأنشطة المختصرة سريعة النقلات تكون أكثر فائدة للموهوبين

والمتفوقين عقلياً و ليس المبتكرين (لحاجتهم إلى التأمل و إمعان النظر و فحص الأفكار من زوايا مختلفة) . و الأنشطة المادية ذات المدى الزمني القصير و القائمة على التكرار تكون أكثر فائدة للمعاقين ذهنياً .

٤ ــ أن تسمح الأنشطة للمشارك بأن يدرك العلاقة بين ممارستها و النتائج المترتبة عليها والأهداف الموضوعة لها . إن هذا من شأنه المحافظة على دافعية المشارك و تدريبه على توظيف التغذية الراجعة و ممارستها ذاتياً مع التقدم في البرنامج .

٥ ــ يعتبر تعدد و تنوع التدريبات من حيث المحتوى و الطريقة ضروري للمحافظة على دافعية المشارك ، كما أن تكرار التدريبات بصور مختلفة مشتقة من خبراته الحياتية يساعد المشارك على إدراك المبدأ العام الذي يحكمها مما يؤدي إلى اكتساب السلوك المستهدف ويثبته من ناحية و ييسر انتقال أثر التدريب عليه إلى مواقف جديدة في حياته اليومية من ناحية أخرى . (*Krause , 1996*) .

كما يؤدي تنوع التدريبات و الأنشطة إلى زيادة جاذبيتها بالنسبة للمشارك مما ييسر له التفاعل الإيجابي مع البرنامج و يقلل من توتره أثناء تنفيذ الأنشطة و ممارستها .

٦ ــ للتعب تأثيره الكاف على أداء المشاركين و لذلك يجب توفير فترات للراحة بين كل نشاط وآخر . و تسهم تلك الفترات أيضاً في استيعاب المشاركين للأنشطة و المبادئ القائمة عليها . و توظيف آثارها في الجلسات التالية .

٧ ــ أن يشجع المشارك على القيام بمجهود خاص أثناء التنفيذ كالتعبير عن نفسه أو التعليق اللفظي على الأشياء و الصور و المواقف أو تركيب جمله مفيدة عند تقديم مثير بصري أو سمعي إليه . إن هذا سوف يزيد حصيلته المعرفية و يزيد من فهمه للمواقف و يساعده على تذكرها و تكوين المفاهيم بطريقة صحيحة .

٨ ــ يجب أن يعتمد في تقديم الأنشطة و التدريبات على توظيف أكثر من قناة حسية واحده ، فالمادة التعليمية متعددة القنوات الحسية يكون ناتج تعلمها على درجة أعلى من الكفاءة . . (*Martin & et. al. , 1996*)

فما يقرأ ينسى و ما يقرأ و يسمع يقاوم النسيان السريع و ما يقرأ و يسمع و يمارس يثبت لدى المشارك .

٩ ــ عند كتابة و تصميم الجلسات يراعى أن تتضمن :

- الأهداف المرحلية لكل مجموعة من الجلسات .
- الأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة و النواتج المتوقعة (سواء أكان الهدف متعلقاً بسلوك مراد تعديله أو اكتسابه ، أو بإدراك للعلاقات بين الجلسات و المواقف التدريبية ، أو بانتقال أثر التدريب .... الخ) .

- الإطار المعرفي للجلسة و المحتوى الذي يساهم في تحقيق الأهداف ، و علاقة كل جلسة بسائر الجلسات .
- الزمن المناسب الذي تستغرقه الجلسة و توزيعه المقترح على الأنشطة المتضمنة بالجلسة و فترات الراحة .
- الأدوات و الوسائل المستخدمة في التدريب و الاختبارات .
- نمط التدريب المقترح أثناء الجلسة (تتابعي أو تراكمي أو كلي .... الخ) .
- استراتيجيات التدريب المستخدمة و طريقة تقديم أنشطة الجلسة .
- عدد مرات تكرار المهام في كل جلسة و عدد مرات تكرار الجلسات .
- دور المشارك في التنفيذ أثناء الجلسة و بعد انتهائها و في التقويم .
- دور القائم على البرنامج في الإعداد للجلسة و في التنفيذ و رصد التغيرات و تقديم التدعيم و التغذية الراجعة و في طرق التقويم المستخدمة .

ويمكن للقائم على تصميم و تخطيط البرنامج الاسترشاد بالجدول التالي الذي يتضمن مكونات الجلسة :

الأهداف المرحلية	رقم الجلسة وعنوانها	الأهداف الإجرائية للجلسة	زمن الجلسة	الإطار المعرفي والمحتوى	الأدوات و الوسائل ووظيفة كل منها

نمط التدريب	الإجراءات		المخرجات المتوقعة	التقويم
	دور المشارك	دور المشرف على البرنامج		المبدئي :
	في التنفيذ :	في التنفيذ :		الإجراءات :
				الموعد :
				التكويني :
				الإجراءات :
				الموعد :
	في التقويم :	في التقويم :		التجميعي :
				الإجراءات :
				الموعد :

(د) دليل البرنامج :

يوضع للبرنامج دليلان أحدهما للقائم بالتنفيذ و الآخر للمشارك و ذلك للتعريف بالبرنامج وتوضيح طريقة السير فيه ، و كلاهما يجب أن يتضمن ما يلي (بما يتناسب و دور كل منهما) :

١- عنوان البرنامج بحيث يوضح موضوعه الأساسي إذ أن وضوح العنوان و تحديده ييسر عمل القائم على تنفيذ البرنامج ، كما يزيد من ثقة المشاركين في البرنامج .

٢- التعريف بالموضوع الأساسي للبرنامج و محتواه و مكوناته و عناصره في ضوء التحليل العلمي للظاهرة و الأساس النظري الذي يستند إليه البرنامج .

٣- موجهات بناء البرنامج المستمدة من خصائص الظاهرة موضوع الدراسة و الأساس النظري للبرنامج و خصائص المشاركين .

٤- الفئة المستهدفة و خصائص المشاركين الذين سيتعاملون مع البرنامج .

٥- الأهداف العامة و المرحلية للبرنامج و علاقتها بالأهداف الإجرائية للجلسات، وعلاقة تلك الأهداف بخصائص المشاركين و الأساس العلمي للبرنامج و موضوعه .

٦- الأدوات التي تستخدم في البرنامج سواء أكانت معينات أو تدريبات أو اختبارات ... الخ.

٧- تعليمات لكل من المسئول عن تنفيذ البرنامج و المشارك تتضمن إرشادات و موجهات توضح بالتفصيل دور كل منهما خلال مراحل تنفيذ البرنامج و تقويمه .

٨- الزمن المقترح لتنفيذ البرنامج بصفة عامة و عدد الجلسات المقترحة و العلاقات الأساسية بينها .

٩- بيان تفصيلي بالجلسات يتضمن عنوان كل منها و أهدافها الإجرائية ، و علاقتها بغيرها من الجلسات و محتواها و أدواتها و إجراءاتها ، و الزمن المخصص لها، واستراتيجيات التدريب المستخدمة و نوعها ، و دور كل من المشارك و مسئول البرنامج، وأسلوب التقويم المتبع و توزيعه داخل الجلسة و أثناء الجلسات و بعد نهايتها .

١٠- في دليل البرنامج الخاص بالقائم على التنفيذ يخصص جزء ليسجل فيه الملاحظات والتعليقات التي من شأنها أن تساعد في تنفيذ البرنامج و تقويمه .

(Krause , 1996).

•• ثالثاً الشروط الخاصة بالمخرجات أو النواتج (قريبة و بعيدة المدى) :

١ ــ لما كان للبرنامج أهدافه العامة التي تتحقق من خلال أهدافه الإجرائية يجب أن تتضمن المخرجات تحديداً للنتائج العامة لأنها تساعد في تحديد الآثار بعيدة المدى للبرنامج. أما بالنسبة للأهداف الإجرائية فيجب أن تتوافر مؤشرات أدائية و سلوكية كدالة لتحققها . إن هذه المؤشرات تقدم أدلة موضوعية و ملموسة لآثار البرنامج و تزيد من مصداقية نواتجه ***Credibility*** . فالبرنامج المصمم لتدريب الأطفال على زيادة استخدام معينات الذاكرة يكون

من مؤشرات نواتجه زيادة معدل تذكرهم . و البرنامج المصمم لعلاج صعوبات التعلم النمائية يكون من مؤشرات نواتجه زيادة مدى أو سعة الانتباه .

إن تحقق الأهداف لا يعني ألا تتضمن النواتج بعضاً من الآثار الجانبية للبرنامج مثل تغيير اتجاهات المشاركين أو مهاراتهم ، فبرنامج لتنمية الدافعية الأكاديمية قد يستثير حب الاستطلاع كما يؤثر أيضاً على التحصيل الدراسي و يزيد الميل للقراءة الحرة .

٢ ــ أن تتضمن النواتج عوامل الدعم (التدعيم) الذاتي ***Self – reinforcement*** لما اكتسبه المشارك و ذلك لضمان استمرار أثر البرنامج . و يتحقق ذلك إذا اكتسب المشارك العادات والاتجاهات و المهارات التي تيسر له استخدام ما اكتسبه بعد انتهاء البرنامج . كما أن إدراك المشارك لفائدة ما اكتسبه يشجعه على إعادة استخدامه بعد البرنامج، و ييسر ذلك تدريب المشاركين على تسجيل مستوى تقدمهم أثناء التنفيذ لأن هذا يزيد من دافعيتهم و وعيهم بأدائهم .

٣ ــ و مما يساعد على استمرارية النواتج أن يصمم البرنامج بحيث يساعد على انتقال أثر التدريب خارجه . و يسهم في ذلك أن يتضمن البرنامج تنمية وعي المشارك بالعمليات التي تتحكم في تذكره أو تعلمه أو فيمه أو انفعاله أو ما يطلق عليه ال***Meta*** (ما وراء العمليات). فالبرنامج المصمم لمواجهة صعوبات الفهم في الرياضيات يمكن استمرار آثاره إذا تضمن التدريب على مهارات ما وراء الفهم ***Meta-comprehension*** و البرنامج المصمم لتنمية التفكير الابتكاري يمكن استمرار آثاره إذا تضمن التدريب على مهارات ما وراء الابتكارية ***Meta-creativity***.

هذا و إذا تضمن البرنامج المقومات التي تساعد على انتقال أثر التعلم و التدريب فإن ذلك يساعد على استمرار آثاره بعد نهايته . من هذه المقومات أن تكون مواقف التدريب بالبرنامج وأنشطته مشابهة لمواقف الحياة الفعلية بأكبر قدر ممكن ، و أن يتضمن البرنامج تدريباً على المهارات المتطلبة مع ربطها بالمعارف و الخبرات السابقة لدى المشارك ، و كلما ساهم المشاركون في وضع أمثلة تطبيقية لأنشطة البرنامج كلما ساعد ذلك على انتقال أثر التعلم و التدريب إلى خارج البرنامج .

٤ ــ يجب التمييز بين النواتج و التوصيات ، فالنواتج هي الآثار المترتبة على تطبيق البرنامج من إحداث تغيير معين لدى المشاركين بالبرنامج و ترجع إليه ، أما التوصيات فهي مقترحات مبنية على تلك الآثار . فقد يكون من نواتج برنامج لتدريب عينة من الأطفال بطيئي التعلم نجاح استخدام معينات الذاكرة في زيادة معدل تذكرهم ، أما التوصيات فقد تكون تدريب

المعلمين على استخدام معينات الذاكرة أو أن تتضمن الكتب الدراسية استخدام بعض من تلك المعينات .

٥ ــ أن تكون النواتج مصدراً للتغذية الراجعة لأنها تمثل موجهاً هاماً في تصحيح و تعديل مسار البرنامج سواء بالنسبة لأهدافه أو إجراءاته أو طريقة تنفيذه أو تقويمه و بالتالي في زيادة صدق البرنامج .

٦ ــ أن تتضمن النواتج توضيحاً دقيقاً لحدود تعميمها و تطبيقها بالنسبة لمكونات الظاهرة موضوع البرنامج و خصائص المشاركين و أدوات و طرق قياس تلك النواتج و الآثار . إن هذا يكون مؤشراً للصدق الداخلي و الخارجي للبرنامج . (*Maxwell , 1996*) .

•• خطوات إعداد قائمة "معايير جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجي":

•• أولاً وضع و تصميم البنود :

وضعت الصورة الأولية للقائمة استنادا إلى الإطار النظري السابق توضيحه ، و بناءً على مراجعة الباحثين لعدد من برامج التدخل السيكولوجي ، و توظيفاً لخبرة الباحثين بإعداد البرامج وتنفيذها و تقويمها . تلك الخبرة المستمدة من إعداد برنامج ، أو الإشراف على رسائل للماجستير والدكتوراه تضمنت برامج للتدخل السيكولوجي ، أو مناقشة بعض من الرسائل .

تكونت الصورة المبدئية للقائمة من (٥٢) بنداً مجمعة أي دون تقسيمها إلى فئتين . استخدمت تلك الصورة في إجراء بعض المقابلات مع عينة من الباحثين الذين عملوا في مجال برامج التدخل السيكولوجي ، أدت هذه المقابلات إلى تعديل صياغة بعض البنود و إلى تقسيمها إلى فئتين . بذلك توصل الباحثان إلى الصورة الأولية للقائمة التي حسبت خصائصها السيكومترية . ••

(*) ثانياً حساب الخصائص السيكومترية للقائمة :

(١) الصدق :

(أ) صدق المحكمين :

١ ــ اختير (٩) محكمين للحكم على صدق الصورة الأولية للقائمة (و كان عدد بنودها ٥٢ بنداً) و كانت شروط اختيارهم :

- أن يكون المحكم قد صمم و نفذ برنامجاً من برامج التدخل السيكولوجي .
- أو أن يكون قد أشرف على أو ناقش رسالة للماجستير أو الدكتوراه استخدمت برنامجاً للتدخل السيكولوجي..

(*) بنود القائمة بالملحق رقم (١).

٢ ــ طلب من المحكمين :

- استخدام بنود القائمة في الحكم على البرنامج الذي تعامل معه كل منهم على مقياس متدرج يتراوح من (١ ــ ٥) درجات .
- بعد الحكم على البرنامج يقرر المحكم صلاحية استخدام البند في الحكم على برامج التدخل السيكولوجي بصفة عامة .
- بناءً على مقترحاتهم أضيفت خمس عبارات جديدة فأصبح عدد بنودها (٥٧) بنداً و أعيد التحكيم على القائمة بواسطة (١٣) محكماً ، و الجدول رقم (١) يوضح نسب اتفاق المحكمين على بنود القائمة الكاملة .

جدول (١) نسب اتفاق المحكمين على بنود القائمة (٥٧ بنداً)

البند	النسبة المئوية للاتفاق	البند	النسبة المئوية للاتفاق	البند	النسبة المئوية للاتفاق	البند	النسبة المئوية للاتفاق	البند	النسبة المئوية للاتفاق
١	%١٠٠	١٣	%١٠٠	٢٥.	%١٠٠	٣٧	%١٠٠	٤٩	%١٠٠
٢	%١٠٠	١٤	%١٠٠	٢٦	%١٠٠	٣٨	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
٣	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٢٧	%٨٤,٦	٣٩	%٨٤,٦	٥١	%١٠٠
٤	%١٠٠	١٦	%١٠٠	٢٨	%١٠٠	٤٠	%١٠٠	٥٢	%١٠٠
٥	%١٠٠	١٧	%١٠٠	٢٩	%١٠٠	٤١	%٨٤,٦	٥٣	%١٠٠
٦	%١٠٠	١٨	%١٠٠	٣٠	%١٠٠	٤٢	%١٠٠	٥٤	%١٠٠
٧	%١٠٠	١٩	%١٠٠	٣١	%١٠٠	٤٣	%١٠٠	٥٥	%١٠٠
٨	%١٠٠	٢٠	%١٠٠	٣٢	%٨٤,٦	٤٤	%٩٢,٣	٥٦	%١٠٠
٩	%١٠٠	٢١	%١٠٠	٣٣	%٨٤,٦	٤٥	%١٠٠	٥٧	%١٠٠
١٠	%٨٤,٦	٢٢	%١٠٠	٣٤	%١٠٠	٤٦	%١٠٠		
١١	%١٠٠	٢٣	%١٠٠	٣٥	%١٠٠	٤٧	%٩٢,٣		
١٢	%١٠٠	٢٤	%١٠٠	٣٦	%١٠٠	٤٨	%١٠٠		

بناءً على آراء المحكمين يتضح صدق القائمة في قياسها لما وضعت لقياسه .

(ب) الصدق العاملي للقائمة :

١ ــ قام ثلاثة من المحكمين بتقدير جودة تصميم برامج تدخل سيكولوجي تم استخدامها في (٢٤) رسالة من رسائل الماجستير و الدكتوراه .

٢ ــ حسب معامل ثبات التحكيم بين المحكمين الثلاثة و كانت النتائج كالتالي .

جدول (٢) معامل ثبات التحكيم بين المحكمين الثلاثة

المحكمين	أ	ب	ج
أ	—	٠,٨٤٩	٠,٩١٩
ب	٠,٨٤٩	—	٠,٨١٩
ج	٠,٩١٩	٠,٨١٩	—

من الجدول يتضح إرتفاع معاملات ثبات التحكيم بين المحكمين الثلاثة إذ أن معاملات الارتباط كانت داله عند مستوى (٠,٠١) ، إن هذا يعتبر مؤشراً لصدق التحكيم وموضوعيته .

٣ ــ أجري التحليل العاملي لدرجات القائمة التي تم الحصول عليها من تقييم البرامج السابق الإشارة إليها ، و كانت التشبعات العاملية لبنود القائمة كالتالي .

جدول (٣) التشبعات العاملية لبنود القائمة باستخدام (٢٤) برامج تدخل سيكولوجي تم تطبيقها في رسائل الماجستير و الدكتوراه

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين العاملي
الأول	٢١,٠٣٥	٣٦,٩٠٤
الثاني	٤,٦٥٠	٨,١٥٨
الثالث	٤,١٨٦	٧,٣٤٤
الرابع	٣,٤٢٨	٦,٠١٥

من الجدول السابق يتضح وجود أربعة عوامل جذرها الكامن أعلى من واحد و أنها استحوذت على (٥٨,٤٢١) من التباين الكلي .

باستخدام محك جيلفورد ــ أن التشبع الذي يزيد عن (٠,٣) للبند على العامل يعتبر دالاً ــ تبين أن (٥٢) بنداً من بنود القائمة كان تشبعها دالاً على العامل الأول ، و أن (١٩) بنداً كان تشبعها دالاً على العامل الثاني ، و أن (٢٤) بنداً كان تشبعها دالاً على العامل الثالث ، و أن (٢٣) بنداً كان تشبعها دالاً على العامل الرابع .

بناءً على ذلك رأى الباحثان الاعتماد على العامل الأول و اعتباره عاملاً عاماً دالاً يوضح أن القائمة تقيس ما يمكن تسميته " معايير جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجي " ، والجدول رقم (٤) يوضح قيم تشبعات بنود القائمة على العامل العام.

جدول (٤) قيم تشبعات بنود القائمة على العامل العام

البند	التشبع على العامل الأول	البند	التشبع على العامل الأول	البند	التشبع على العامل الأول	البند	التشبع على العامل الأول	البند	التشبع على العامل الأول
١	٠,٣٦١	١٣	٠,٤٤٨	٢٥	٠,٧٢١	٣٧	٠,٢٢٧	٥٠	٠,٥٧١
٢	٠,٣٨٢	١٤	٠,٤٦٨	٢٦	٠,٨٦٠	٣٨	٠,٧٠٩	٥١	٠,٧٤٦
٣	٠,٢٩٦	١٥	٠,٤١١	٢٧	٠,٦٠٢	٣٩	٠,١١٧ –	٥٢	٠,٦٨٤
٤	٠,٤٥٣	١٦	٠,٤٥٨	٢٨	٠,٨١٣	٤٠	٠,٧٤٩	٥٣	٠,٦٨١
٥	٠,٥٧٧	١٧	٠,٤٥٦	٢٩	٠,٧٩٧	٤١	٠,٦٥٣	٥٤	٠,٧٣٥
٦	٠,٥٩٥	١٨	٠,٦٨١	٣٠	٠,٨٥٧	٤٢	٠,٥٦٤	٥٥	٠,٧٠٠
٧	٠,٦٤٤	١٩	٠,١٦٦	٣١	٠,٧٧٢	٤٣	٠,٧٧٣	٥٦	٠,٦٣٢
٨	٠,٥٧٨	٢٠	٠,٦٠٩	٣٢	٠,١٢٠	٤٤	٠,٤٩٤	٥٧	٠,٧٩٢
٩	٠,٦٧٣	٢١	٠,٥٢١	٣٣	٠,٢٧٤	٤٥	٠,٨٣١	٥٠	٠,٥٧١
١٠	٠,٦٤٢	٢٢	٠,٨١٢	٣٤	٠,٥٦٧	٤٦	٠,٧١٧		
١١	٠,٥٥٣	٢٣	٠,٧٠٢	٣٥	٠,٤١٤	٤٧	٠,١٣٥-		
١٢	٠,٥٩٣	٢٤	٠,٨٥١	٣٦	٠,٤٣٧	٤٨	٠,٥٢٤		

من الجدول السابق يتضح الصدق العاملي للقائمة ، و مما تجدر الإشارة إليه أن البنود ذات التشبعات غير الدالة على العامل العام كانت تشبعاتها داله على العوامل الأخرى .

فالبند رقم (٣) تشبع بمقدار (٠,٨٠٥) على العامل الثاني ، و البند رقم (١٩) تشبع بمقدار (٠,٥٦٨) على العامل الثاني ، و البند رقم (٣٢) تشبع بمقدار (٠,٣١٦) على العامل الثالث، والبند رقم (٣٣) تشبع بمقدار (٠,٣٢٢) على العامل الثالث و بمقدار (٠,٥٧٩) على العامل الرابع، و البند رقم (٣٧) تشبع على العامل الثاني بمقدار (٠,٣٣٦) و على العامل الثالث بمقدار (٠,٦٣٨) ، و البند رقم (٣٩) تشبع بمقدار (٠,٧٦٢) على العامل الثاني و البند رقم (٤٧) تشبع على العامل الثاني بمقدار (٠,٥٨٣) .

مما سبق يتضح صدق القائمة عاملياً و بناءً على رأي المحكمين .

(٢) القدرة التمييزية للقائمة :

للتثبت من القدرة التمييزية للقائمة قام الباحثان بتقدير (٤٤) برنامجاً للتدخل السيكولوجي تم استخدامها في رسائل للماجستير و الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي و التعليمي ، و في تخصصات أخرى (الصحة النفسية و تربية الطفل) في بعض الجامعات المصرية و يتضمن الجدول رقم (٥) بيان بعدد و توزيع تلك الرسائل.

حسبت قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات كل مجموعتين من مجموعات الدراسات السابق الإشارة إليها على درجات القائمة وفقاً للأبعاد التالية :

- البعد الأول : البنود الخاصة بتقييم تصميم البرنامج (٣١) بنداً .
- البعد الثاني : البنود الخاصة بتقييم تصميم الجلسات (٢٦) بنداً .
- الدرجة الكلية على القائمة (٥٧) بنداً .

وجدول (٦) يوضح قيم المتوسطات و الانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات مجموعات البرامج المستخدمة في الدراسات السابق الإشارة إليها .

وجدول (٧) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقديرات مجموعات البرامج المستخدمة في عينة الدراسات السابق الإشارة إليها .

جدول (٥) عدد و توزيع رسائل الماجستير والدكتوراه
التي قام الباحثان بتقدير جودة البرامج المستخدمة فيها

الجامعة	دكتوراه علم نفس تعليمي وعلم نفس تربوي	دكتوراه صحة نفسيه ورياض الأطفال	ماجستير علم نفس تعليمي وعلم نفس تربوي	ماجستير صحة نفسيه ورياض الأطفال
	العدد	العدد	العدد	العدد
الأزهر	٦	—	٥	—
عين شمس	—	—	١	—
حلوان	١	—	—	—
طنطا	٣	٨	٢	٨
المنصورة	١	—	٢	—
المنوفية	—	٣	١	٣
المجموع	١١	١١	١١	١١

من الجدولين (٦ ، ٧) تتضح القدرة التمييزية للقائمة إذ ميزت بين برامج التدخل السيكولوجي المصممة و المستخدمة في رسائل الدكتوراه بالمقارنة بالبرامج المستخدمة في رسائل الماجستير ، كما ميزت بين البرامج المصممة و المستخدمة في رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال علم النفس التعليمي و التربوي بالمقارنة بالبرامج المصممة و المستخدمة في رسائل الماجستير و الدكتوراه في مجال التخصصات الأخرى (الصحة النفسية و تربية الطفل) .

جدول (٦) المتوسطات و الانحرافات المعيارية

لدرجات تقديرات مجموعات البرامج المستخدمة في التقييم

مستوى الدراسة التي استخدمت البرنامج ونوعيته	أبعاد القائمة	المتوسط	الانحراف المعياري
دكتوراه علم النفس التعليمي والتربوي	الدرجة الكلية	٢٥٥,٧٢٧	٣,٧١٧
	تصميم البرنامج	١٥٠,٠٩١	٢,٦٢٥
	تصميم الجلسات	١٠٧,٤٥٤	٣,٩٨٤
دكتوراه صحة نفسية و تربية الطفل	الدرجة الكلية	٢٢٢,٠٩١	٥,٢٦٢
	تصميم البرنامج	١١٩,٥٤٦	٧,٨٦٥
	تصميم الجلسات	١٠٣,٤٥٥	٧,٢٩٨
ماجستير علم النفس التعليمي والتربوي	الدرجة الكلية	٢٣٩,٦٣٦	٣,٣٢٤
	تصميم البرنامج	١٣٠,٧٢٧	٥,٦٥٨
	تصميم الجلسات	١١٢,٥٤٦	٢,٦٩٦
ماجستير صحة نفسية و تربية الطفل	الدرجة الكلية	١٩١,٨١٨	٧,٣٤٦
	تصميم البرنامج	١٠١,٦٣٦	٦,٩٠٣
	تصميم الجلسات	٩٠,١٨١	٥,٤٣٧

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطات درجات

تقديرات مجموعات البرامج المستخدمة في التقييم

مجموعتي المقارنة	أبعاد القائمة	قيمة (ت)	دلالة الفروق	لصالح
دكتوراه علم النفس التعليمي و التربوي × ماجستير علم النفس التعليمي و التربوي	الدرجة الكلية	١٠,٧٠١	٠,٠١	د. علم نفس تربوي
	تصميم البرنامج	١٠,٢٩٦	٠,٠١	د. علم نفس تربوي
	تصميم الجلسات	٣,٥١٠	٠,٠١	م. علم نفس تربوي
دكتوراه علم النفس التعليمي و التربوي × دكتوراه صحة نفسية و تربية الطفل	الدرجة الكلية	١٧,٣١٥	٠,٠١	د. علم نفس تربوي
	تصميم البرنامج	١٢,٢١٧	٠,٠١	د. علم نفس تربوي
	تصميم الجلسات	١,٥٩٥	غير دال	ـــــ
دكتوراه علم النفس التعليمي و التربوي × ماجستير صحة نفسية وتربية الطفل	الدرجة الكلية	٢٥,٧٤٦	٠,٠١	د. علم نفس تربوي
	تصميم البرنامج	٢١,٧٦٠	٠,٠١	د. علم نفس تربوي
	تصميم الجلسات	٨,٤٩٩	٠,٠١	د. علم نفس تربوي

مجموعتي المقارنة	أبعاد القائمة	قيمة (ت)	دلالة الفروق	لصالح
دكتوراه صحة نفسية وتربية الطفل × ماجستير صحة نفسية و تربية الطفل	الدرجة الكلية	١١,١١١	٠,٠١	الدكتوراه
	تصميم البرنامج	٥,٦٧٦	٠,٠١	الدكتوراه
	تصميم الجلسات	٤,٨٣٧	٠,٠١	الدكتوراه
دكتوراه صحة نفسية و تربية الطفل × ماجستير علم النفس التعليمي و التربوي	الدرجة الكلية	٩,٣٤٩	٠,٠١	م. علم نفس تربوي
	تصميم البرنامج	٣,٨٢٧	٠,٠١	م. علم نفس تربوي
	تصميم الجلسات	٣,٨٧٥	٠,٠١	م. علم نفس تربوي
ماجستير علم النفس التعليمي و التربوي × ماجستير صحة نفسية و تربية الطفل	الدرجة الكلية	١٩,٦٦٩	٠,٠١	م. علم نفس تربوي
	تصميم البرنامج	١٠,٨٠٩	٠,٠١	م. علم نفس تربوي
	تصميم الجلسات	١٢,٢٢١	٠,٠١	م. علم نفس تربوي

ويمكن تفسير تلك الفروق الدالة إحصائياً في ضوء أثر الارتقاء و النمو العلمي عند الانتقال من مستوى دراسات الماجستير إلى مستوى دراسات الدكتوراه ، و من جانب آخر إلى طبيعة الأقسام المختلفة فيما بينها .

وقد ترجع تلك الفروق إلى الخلط و التداخل بين مفهومي برنامج التدخل السيكولوجي المشار إليه في الدراسة الحالية و استراتيجيات بنائه و تنفيذه و بين مفهوم البرنامج التعليمي أو التدريسي المتمحور و القائم على المواد الدراسية و الأكاديمية و الذي يستخدم استراتيجيات تدريسية تختلف عن استراتيجيات التدخل السيكولوجي .

(٣) ثبات القائمة :

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ كان معامل الثبات لبنود القائمة (٠,٧٤٩٥) بناءً على تقييم (٣٤) برنامج فقط و هو معامل ثبات مرتفع .

المراجـــــــع

١- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (٢٠٠٠) ، علم النفس التربوي . القاهرة : الأنجلو المصرية .

٢- جابر عبد الحميد جابر ، طاهر عبد الرازق (١٩٧٨) ، أسلوب النظم بين التعليم و التعلم. القاهرة : دار النهضة العربية .

٣- جيرولد كومب (ترجمة أحمد خيري كاظم) (١٩٧٨) ، تصميم البرامج التعليمية . القاهرة : دار النهضة العربية .

4- Aber, J. L., Brown, J. L., & Chaudry, N. (1996). The evaluation of the resolving conflict creatively program: An overview. American Journal of Preventive Medicine, 12, 82-90.

5- Aboud , F. (2006) . Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh . Early Childhood Research Quarterly , (EISEVIER Inc./ Article in press – www.elsevier.sm)

6- Beier , E . (1974) . The silent language of psychotherapy . , Chicago : Aldine Pule. Co . , 1974 .

7- Durgunoglu , A. Y. ; Oney , B. & Kuscul , H. (2003) . Development and evaluation of an adult literacy program in Turkey . International Journal of Educational Development , 23 , 17 – 36 .

8- Franco S. ; Jean F. ; Marchand C. ; Juan Y. & Golay A. (2004) . Evaluation of nutrational education using concept mapping . Patient Education and Counseling , 52 , 183 – 192 .

9- Gagne , R. & Briggs , L . (1979) . Principles of instructional design . N. Y. : Holt Rinehart and Winston .

10- Hoffman , J. B. ; Kelleher , C. ; Power , T. & Leff , S. (2004) . Promoting healthy food consumption among young children : Evaluation of a multi component nutrition education program . J . of School Psychology , 24 , 2 , 45 – 60 .

11- Krause , D. R. (1996) . Effective program evaluation : An Introduction . Chicago : Nelson- Hall .

12- Maxwell , J. A . (1996) . Qualitative research design : An Interactive approach . Thousand Oaks : Sage Publications .

13- Martin , L. L. & Peter M. K. (1996) . Measuring the performance of human service programs . Thousand Oaks: Sage Publications .

14- Pawell , E. ; Steale , S. & Douglas , M. (1996) . Planning a Program evaluation . U.S.A : Univ. of Wisconsin . Extension .

15- Salmivalli , C . ; Kaukiainu , A. & Voeten , M. , (2005) . Anti bullying Intervention : Implementation and outcome . British Journal of Educational Psychology , 75 , 3 , 465 – 487 .

16- Werner , A. (2005) . A Guide to Implementation research evaluation and program planning . Evaluation and Program Planning , (submitted for publication), www. lsevier. om/locate evalprogplan

17- Worthen, B., Sanders, J., & Fitzpatrick, J. (1997) . Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines., White Plains, NY: Addison-Wesley Publishing.

Quality standards checklist for designing psychological intervention programs

Dr. Huisseen A. El-Dreny
Col. Of Edu., Al-Azhar Uni.

Dr. Mohamed A. Kamel
Col. Of Edu., Tanta Uni.

Several recent Egyptian psychological studies deal with designing, carrying out and testing the effect or efficacy of psychological intervention programs. But there is no previous checklist that could be used to assess the quality of program design in order to guarantee the internal validity and the valid implementation of the program.

Forty four programs used in MA theses and Ph.D dissertations and related previous research were reviewed. Besides using system analysis approach helped designing the initial format of the checklist that consisted of 51 items. That format was reviewed by university professors and/ or researchers who designed and carried out psychological intervention programs. This revision added 6 more items and the distribution of the 57 items into 2 sub-categories. The first category deals with the program design in general and the second category deals with the design of program sessions.

The validity of the format was assessed by specialized juries and factor analysis. Its reliability was assessed using Alpha Cronbach (0.75).

To check the checklist discrimination a sample of programs from Educational psychology, Mental Health and Childhood departments were evaluated. T Test showed significant differences due to departments and level of programs (MA or Ph.D)