مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر

المجلد الحادي عشر، العدد (32)، كانون أول 2021 م

E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد الحادي عشر، العدد (32)
Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

Triannual Scientific Refereed Journal

Vol. (11) - No. (32) - December 2021

E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المشرف العام
أ. د. يونس مرشد عمرو
رئيس الجامعة

الهيئة الاستشارية:

رئيس الهيئة الإستشارية
أ. د. محمد أحمد شاهين

أعضاء الهيئة الإستشارية

أ.د. شريف علي حماد	أ.د. نواف موسى شطناوي
أ.د. صالح محمد الرواضية	أ.د. محمد إسماعيل أبو شعيرة
أ.د. أحمد "عبد اللطيف" أبو أسعد	أ.د. محمد إبراهيم السفاسفة
أ.د. أحمد سليمان الزغاليل	أ.د. أحمد "عبد الحليم" عربيات
أ.د. أحمد "عبد الله" الشريفين	أ.د. عادل جورج طنوس

د. باسم "محمد علي" دحادحة

هيئة تحرير المجلة:

رئيس هيئة التحرير
أ. د. مجدي علي زامل

مشرف التحرير
أ. د. حسني محمد عوض

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. معزوز جابر علاونه	أ.د. زياد أمين غانم
أ.د. محمد "عبد الفتاح" شاهين	أ.د. إبراهيم "عبد الله" الزريقات
أ.د. أحمد عيسى الطويسي	أ.د. غسان حسين الحلو
أ.د. محمد نزيه حمدي	أ.د. جمال علي الدهشان
د. رضا سلامة المواضية	د. تامر فرح سهيل
د. كمال "عبد الحافظ" سلامة	د. أحمد غنيم أبو الخير
د. عمر طالب الريماوي	د. كامل حسن كتلو
د. فايز عزيز محاميد	د. مجدي راشد جيوسي

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة العربية
د. زاهر حنني

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة الإنجليزية
مركز عادل زعيتر للترجمة واللغات

رؤية الجامعة

الريادة والتميز والإبداع في مجالات التعليم الجامعيّ المفتوح، وخدمة المجتمع، والبحث العلميّ، وترسيخ مكانتها القيادية في بناء مجتمع فلسطيني قائم على العلم والمعرفة.

رسالة الجامعة

إعداد خريجين مؤهلين لتلبية حاجات المجتمع، قادرين على المنافسة في سوق العمل المحلي والإقليمي، والإسهام الفاعل والمتميز في مجال البحث العلميّ، وبناء القدرات التقنية والبشرية، من خلال تقديم برامج تعليمية وتدريبية على وفق أفضل ممارسات التعليم المفتوح وأساليب التعليم المدمج، وتعزيز بيئة البحث العلميّ في إطار من التفاعل المجتمعي والتعاون والشراكة وتبادل الخبرات مع الأطراف المعنية كافة، مع مراعاة أحدث معايير الجودة والتميز.

القيم التي تؤمن بها الجامعة

لتحقيق رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها، تعمل الجامعة على تطبيق وترسيخ الإيمان بالقيم الآتية:

- الريادة والتميز.
- الانتماء الوطنيّ والقوميّ.
- ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص.
- الحرية الأكاديمية والفكرية.
- احترام الأنظمة والقوانين.
- الشراكة المجتمعية.
- الإدارة بالمشاركة.
- الإيمان بدور المرأة الرياديّ.
- النزاهة والشفافية.
- التنافسية.

المجلة

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر عن عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، وقد صدر العدد الأول منها في اليوم الأول من شهر نيسان/ عام *2013* م. وتنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث شريطة أن لا تكون الورقة منشورة في مجلد المؤتمر أو أية مجلة أخرى.

وقد حصلت على معامل التأثير العربي، وتحمل الرقم المعياري الدولي للنسخة الإلكترونية *(E-ISSN: 2307-4655)*، وللنسخة المطبوعة *(P-ISSN: 2307-4647)*.

قواعد النشر والتوثيق

أولاً ـ متطلبات إعداد البحث:

يجب أن تتضمن مسودة البحث الآتي:

1. صفحة منفصلة عليها: اسم الباحث/ الباحثين وعنوانه/ هم بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية، ويذكر بريده/ هم الإلكتروني.
2. ملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر بالإنجليزية في حدود (*150 - 200*) كلمة لكل منهما، يتضمنان كلمات مفتاحية لا يزيد عددها عن ست كلمات.
3. مسودة البحث وتتكون من الأجزاء الآتية:
   - مقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزء منها ومندمجة في جسم المقدمة (أي بدون عنوان مستقل).
   - مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها و/ أو فرضياتها.
   - أهمية الدراسة وحدودها ومحدداتها.
   - تعريف المصطلحات وتتضمن التعريفات النظرية والإجرائية.
   - إجراءات الدراسة: وتتضمن منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، وصدق الأداة وثباتها، وطريقة تحليل البيانات.
   - النتائج والمناقشة: ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال البيانية والتعليق عليها.
   - التوصيات.
   - الهوامش.
   - المصادر والمراجع، وتصنيفها إلى عربية وأجنبية.
   - الملاحق، إن وجدت.
4. تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وترقم ترقيما متسلسلاً، وتكتب أسماؤها وعناوينها والملحوظات التوضيحية تحتها.
5. تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملحوظات التوضيحية فتكتب تحت الجداول.

ثانياً ـ شروط تسليم البحث:

1. رسالة موجهة من الباحث إلى رئيس هيئة التحرير تتضمن رغبته في نشر بحثه في المجلة ويحدّد فيها التخصص الدقيق للبحث.
2. تعهد خطي من الباحث بأن بحثه لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في دورية أخرى، وأنه ليس فصلاً أو جزءاً من كتاب منشور.
3. سيرة ذاتية مقتضبة للباحث تتضمن: اسمه الرباعي، ومكان عمله، والدرجة العلمية، ورتبته الأكاديمية، وتخصصه الدقيق، إضافة إلى بريده الإلكتروني ورقميّ هاتفه الثابت والنقال.
4. نسخة كاملة من أداة جمع البيانات (الاستبانة أو غيرها)، إذا لم تكن قد وردت في صلب البحث أو في ملاحقه.
5. أن يتجنب الباحث أية إشارة قد تدل على شخصيته في أي موقع من صفحات البحث، وذلك لضمان السرية التامة في عملية التحكيم.

ثالثاً ـ شروط النشر:

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر سوف لن ينظر فيها، وتعاد الملحوظات بشأنها لأصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر.

1. تقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية على أن تكون مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية واللغوية.
2. تقدم طلبات نشر الأبحاث من خلال الموقع الإلكتروني للمجلة على الرابط الآتي: ***https://journals.qou.edu/index.php/nafsia*** بصيغة (*Word*)، مع مراعاة الآتي:

- ♦ الأبحاث المكتوبة باللغة العربية يستخدم الخط *Simplified Arabic* بحجم (*16*) غامق للعنوان الرئيس، و (*14*) غامق للعناوين الفرعية، و (*12*) عادي لباقي النصوص، و (*11*) عادي للجداول والأشكال.
- ♦ الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية يستخدم الخط *Times New Roman* بحجم (*14*) غامق للعنوان الرئيس، و (*13*) غامق للعناوين الفرعية، و (*12*) عادي لباقي النصوص، و (*11*) عادي للجداول والأشكال.
- ♦ المسافة بين الأسطر: مفردة.
- ♦ الهوامش للأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية:
- *(2)* سم للأعلى و *(2.5)* للأسفل، و *(1.5)* سم للجانبين الأيمن والأيسر.

3. ألا يزيد عدد كلمات البحث عن (*7000*) كلمة، وبما لا يزيد عن (*25*) صفحة حجم (*A4*)، بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والهوامش والمراجع. علماً بأن الملاحق لا تنشر، إنما توضع لغايات التحكيم فحسب.
4. أن يتسم البحث بالجدة والأصالة والموضوعية، ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

5. أن لا يكون منشوراً أو قدم للنشر في مجلة أخرى، وأن يتعهد الباحث خطياً، وبعدم تقديم بحثه للنشر إلى أية جهة أخرى إلى حين الانتهاء من إجراءات التحكيم واتخاذ القرار المناسب بهذا الشأن، ويتعهد الباحث الرئيس بأنه أطلع على شروط النشر في المجلة والتزم بها.

6. أن لا يكون البحث فصلاً أو جزءاً من كتاب منشور.

7. لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في المجلة، إلا بعد الحصول على كتاب خطي من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة.

8. تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من الباحث أن يعيد صياغة بحثه، أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر، وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.

9. الأبحاث المكتوبة باللغة العربية، على الباحث أن يرفق قائمة المصادر والمراجع مترجمة إلى اللغة الانجليزية، إضافة إلى قائمة المصادر والمراجع المكتوبة باللغة العربية.

10. يجب أن يرفق مع البحث ملخصان أحدهما باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية، في حدود (*150 - 200*) كلمة لكل منهما، ويراعى أن يتضمن الملخص أهداف البحث ومشكلته ومنهجه وأبرز النتائج التي توصل إليها، ويثبت الباحث في نهاية الملخص ست كلمات مفتاحية (*Key Words*) كحد أقصى ليتمكن الآخرون من الوصول إلى البحث من قواعد البيانات.

11. أن يشير الباحث إلى أنه استل بحثه من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه إذا فعل ذلك، في هامش صفحة العنوان.

12. لا تعاد البحوث التي ترد إلى المجلة إلى أصحابها سواءً قبلت للنشر أم لم تقبل.

13. تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.

14. يلتزم الباحث بدفع النفقات المترتبة على إجراءات التحكيم حال طلبه سحب البحث ورغبته في عدم المضي في إجراءات التقويم.

15. يبلغ الباحث بالقرار النهائي لهيئة التحرير بقبول بحثه أو رفضه في غضون ثلاثة إلى ستة أشهر من تاريخ استلام البحث.

رابعاً ـ التوثيق:

1. على الباحث استخدام نمط *"APA Style"* في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، كالآتي:

- يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: "اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة".

- ترتب قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث وفق الترتيب الألف بائي (الأبتثي) لكنية/ لقب المؤلف، ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر)، الجزء أو المجلد، ويجب أن لا تحتوي القائمة على أي مصدر أو مرجع لم يذكر في متن البحث.

- في حالة عدم وجود طبعة يضع الباحث (د. ط).

- في حالة عدم وجود دار النشر يضع الباحث (د. د).
- في حالة عدم وجود مؤلف يضع الباحث (م).
- في حالة عدم وجود سنة أو تاريخ نشر يضع الباحث (د. ت).

2. يستطيع الباحث تفسير ما يراه غامضاً من كلمات أو مصطلحات باستخدام طريقة الحواشي في المتن، حيث يشار إلى المصطلح المراد توضيحه برقم في أعلى المصطلح، ثم يشار لهذه الهوامش في قائمة منفصلة قبل قائمة المصادر والمراجع.

ملاحظة: لمزيد من المعلومات حول آلية التوثيق بنظام *APA*، يمكنك الاطلاع على المعلومات المتوافرة على الصفحة الإلكترونية لعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي:

https://journals.qou.edu/recources/pdf/apa.pdf

خامساً ـ إجراءات التحكيم والنشر:

ترسل البحوث المقدمة للنشر إلى متخصصين لتحكيمها حسب الأصول العلمية، ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون، والباحثون مسؤولون عن محتويات أبحاثهم، فالبحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر معديها وليس عن وجهة نظر المجلة. كما أن البحوث المرسلة إلى المجلة تخضع لفحص أولي تقوم به هيئة التحرير، لتقرير أهليتها للتحكيم والتزامها بقواعد النشر، ويحق لهيئة التحرير أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

وتتم إجراءات التحكيم والنشر وفق الآتي:

1. تقوم هيئة التحرير بمراجعة البحوث المرسلة إلى المجلة للتأكد من استيفائها لمعايير النشر في المجلة، ولتقرير أهليتها للتحكيم.
2. ترسل البحوث المستوفية لمعايير النشر إلى اثنين من المحكمين من ذوي الاختصاص، تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة، من بين أساتذة متخصصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها، على ألا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.
3. يقدم كل محكم تقريراً عن مدى صلاحية البحث للنشر.
4. إذا اختلفت نتيجة المحكمين (أحدهما مقبول والآخر مرفوض)، يرسل البحث لمحكم ثالث لترجيح الحكم، ويعد حكمه نهائياً.
5. يبلغ الباحثون بقرار هيئة التحرير بقبول بحثه أو رفضه في غضون ثلاثة إلى ستة أشهر من تاريخ استلام البحث، وبعد إجراء التعديلات عليه إن وجدت.
6. يزود الباحث بنسخة من العدد الذي نشر فيه بحثه، ويتم إرسال نسخة من العدد إلى مكتب الجامعة في الأردن للباحثين من خارج فلسطين، ويتحمل الباحث تكلفة النقل من الأردن إلى مكان إقامته.

سادساً ـ أخلاقيات البحث العلمي:

1. الالتزام بمستوى أكاديمي ومهني عالٍ في جميع مراحل البحث، ابتداءً من مرحلة تقديم مقترح البحث، ومروراً بإجراء البحث، وجمع البيانات، وحفظها، وتحليلها، ومناقشة النتائج، وانتهاءً بنشرها بكل أمانة ودون تحريف أو انتقائية أو إغفال للمنهج العلمي الصحيح.
2. الالتزام بالاعتراف الكامل بجهود كل الذين شاركوا في البحث من زملاء وطلبة بإدراجهم ضمن قائمة المؤلفين، وكذلك الاعتراف بمصادر الدعم المادي والمعنوي الذي استخدم لإجراءات البحث.
3. الالتزام بإسناد أية معلومات مستعملة في البحث لمصدرها الأصلي، وكذلك الالتزام بعدم النقل الحرفي لأية نصوص من مصادر أخرى دون إسنادها للمصدر أو المرجع الذي أخذت منه.
4. الالتزام بعدم إجراء أية أبحاث قد تضر بالإنسان أو بالبيئة، والالتزام بأخذ موافقة مسبقة من الجامعة (أو من لجنة أخلاقيات البحث إن وجدت) حين إجراء أية أبحاث على الإنسان أو البيئة، والالتزام بأخذ موافقة مسبقة من الجامعة أو المركز البحثي أو المؤسسة التي يعمل فيها الباحث أو من لجنة أخلاقيات البحث العلمي إن وجدت.
5. الالتزام بأخذ موافقة خطية من كل فرد من الأفراد الذين يستخدمون كموضوع للبحث بعد إعلامهم بكل ما يترتب على اشتراكهم من عواقب، وكذلك الالتزام بعدم نشر نتائج البحث في مثل هذه الحالات إلا بشكل تحليل إحصائي يضمن سرية المعلومات الفردية التي جمعت حول هؤلاء الأفراد.

سابعاً ـ حقوق الملكية الفكرية:

1. تلتزم المجلة باحترام حقوق الملكية الفكرية.
2. على الباحثين احترام حقوق الملكية الفكرية.
3. تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر، وإذا رغب الباحث/ الباحثين في إعادة نشر البحث فإنه يتوجب الحصول على موافقة خطية من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة.
4. لا يجوز نشر أو إعادة نشر البحوث إلا بعد أخذ موافقة خطية من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي.
5. حق المؤلف في أن ينسب البحث إليه، وذكر اسمه على كل النسخ التي تنتج للجمهور بأي شكل كانت، وفي كل نسخة أو طبعة من المصنف.
6. حق المؤلف في طلب أن تنسب مؤلفاته إليه باسمه الشخصي.

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (11) – العدد (32)

المحتويات

الأبحـــــاث:

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	أ.إسراء أحمد الشبول أ.د. عبد الناصر ذياب الجراح	القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والكفاءة الذاتية بالاستقواء لدى الطلبة المراهقين في محافظة إربد في الأردن	1
2	أ. إبراهيم (محمد علي) سليمان الخطيب	فاعلية برنامج قائم على السيكو دراما في خفض إعاقة الذات وتحسين المرونة النفسية لدى طلبة صعوبات التعلم في مدينة إربد	19
3	أ. آيات حسوني قديسات أ. د. علي محمد جبران	درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	34
4	د. سناء ناصر الخوالدة	فاعلية بَرنامِج إرشادي في خَفض الضُغوط النفسية وتحسين مستوى جودة الحياة والرضا المهني لدّى العاملات المتزوجات في جامعة فيلادلفيا	51
5	د. لؤي حسن أبو لطيفة	تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة (جامعة الباحة)	68
6	د.محمد فايق مرشود	أثر عدد البدائل والفقرات في تقدير معالم الأفراد والفقرات بإستخدام النموذج رباعي المعلم البارامتري	83
7	أ. منال عبد الرحمن عبابنه أ.د. أمل عبد الله خصاونة	الحس الرمزي لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى	102

مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد (11) – العدد (32)

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
8	د. عمر علي دحلان	مهارات القرن الحادي والعشرين المضمنة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين	121
9	أ. سماح علايا الخصاونة د. رائد محمود خضير أ.د. محمد أحمد المومني	أثر أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم النّحويّة لدى طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ	135
10	د.نور مفلح محاسنه	ما وراء التحليل لنتائج الرسائل الجامعية التي تناولت فاعلية المنحى البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية في الأردن خلال الفترة من 2010-2017	150
11	أ. منيرة محمد أبو جبل د. رائد محمود خضير د. ماجدة فوزي أبو الرب	أثر توظيف الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين مهارات الكتابة الناقدة والجدليّة لدى طالبات الصّفّ الثّامن الأساسي	162
12	أ. بشير محمود عبد القادر أ.د. يوسف خضور د. فوزية السعيد	التفكير التأملي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدينة حمص	183
13	أ. محمد نعسان بني سعيد	اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس	201
14	د. السيد رمضان بريك	القدرة التنبؤية لتوقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتأخرين دراسيًّا بجامعة الملك سعود	211
15	د. معاذ سليم عمر د. هشام عبد الرحمن شناعة	أثر أنموذج درايفر في اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفة والتحصيل في الهندسة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في فلسطين	223
16	د. حمزة محمود درادكه	أثر استخدام التغذية الراجعة ببرنامج (ClassDojo) على تعديل السلوك لدى طلاب المرحلة الأساسية بمملكة البحرين	237

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
17	أ. أحمد رياض الفسفوس أ.د عادل عطية ريان	أثر استخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية في تنمية مهارات التفكير التوليدي واكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر	248
18	د. مجدي "محمد رشيد" حناوي	اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم وواقع هذا التوظيف	264

Research:

No.	*Research Title*	*Researcher/ Researchers*	*Page No.*
1	*A Content Analysis of the Communicative Activities in the English Textbook "Action Pack Nine" in the Jordanian Governmental Schools*	*Dr. Nesreen Mohammad Ja'afreh*	*1*
2	*Birzeit University Intermediate Students' Attitudes Toward Humanistic Traits Used by EFL Teachers in TEFL: An Analytical Study*	*Dr. Haya A. A. Abu Hussein*	*2*

القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والكفاءة الذاتية بالاستقواء لدى الطلبة المراهقين في محافظة إربد في الأردن

The Predictive Ability of the Big Five Personality Factors and Self-Efficacy of Bullying Among Adolescent Students in Irbid City in Jordan

إسراء أحمد الشبول
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

عبد الناصر ذياب الجراح
أستاذ دكتور/ جامعة الخليج العربي/ البحرين

Esraa Ahmad Al-Shboul
PhD. Student/ Yarmouk University/Jordan
esraa.ahmad107@yahoo.com

Abdelnaser Diab AlJarrah
Professor /Arabian Gulf University/ Bahrain
abthj@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 15/ 10/ 2019م، **تاريخ القبول:** 25/ 1/ 2020م.
Received: 15/ 10/ 2019, **Accepted:** 25/ 1/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-001
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف العامل السائد في الشخصية لدى الطلبة المراهقين في محافظة إربد، والكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لديهم. كما هدفت إلى تعرف ما إذا كان هناك فروق في مستوى الاستقواء تعزى لمتغيرات الجنس، والصف، والمعدل، إضافة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والكفاءة الذاتية بالاستقواء لدى الطلبة المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (137) طالبًا وطالبة في المدارس الحكومية في لواءي الطيبة والوسطية في محافظة إربد. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس بارادا (Parada, 2000) للاستقواء، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية الذي عرّبه العزّام (2017)، ومقياس موريس (Muris, 2001) للكفاءة الذاتية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن العامل السائد في الشخصية لدى المراهقين هو عامل العصابية، وأن مستوى الكفاءة الذاتية متوسطًا. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق على مقياس الاستقواء تعزى إلى الجنس، والصف، والمعدل. كما كشفت النتائج أن عامل المقبولية من أبرز المتنبئات بالاستقواء لدى الطلبة المراهقين.

الكلمات المفتاحية: القدرة التنبؤية، العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، الكفاءة الذاتية، الاستقواء، المراهقين.

ABSTRACT

The study sought to identify the prevalent personality factor among adolescent students in Irbid and their level of self-efficacy. The study also sought to identify whether there were differences in the bullying levels due to gender, grade level, and Grade Point Average (GPA), in addition to identifying the predictive ability of the big five personality factors and self-efficacy of bullying among adolescent students. The study sample consisted of 137 male and female students at public schools in al-Taybeh and al-Wastiyah districts in Irbid Governorate. To achieve the goals of the study, the Parada bullying scale (2000), the big five personality factors (translated by Azzam (2017)) and the Muris (2001) self-efficacy scale were used. Results of the study showed that the prevalent personality factor in adolescents was the neurotic factor, and that the level of self-efficacy was moderate. In addition, it was revealed that there were no statistically significant differences in bullying levels due to gender, grade level, or GAP. Results also showed that agreeability factor was the strongest predictor of bullying among adolescent students.

***Keywords**: The Predictive Ability, the Big Five Personality Factors, Self-Efficacy, Bullying, Adolescents.*

مقدمة

على الرغم من أن الاستقواء من الموضوعات القديمة في حياة الإنسان، إلا أنه أصبح حديثًا ذا أهمية لدى الباحثين والعلماء. ويتأثر الاستقواء بعدد من عوامل الشخصية الإيجابية والسلبية، ومنها الكفاءة الذاتية سواء بشكل مباشر أم غير مباشر خلال تفاعل جوانب الشخصية الانفعالية والجسمية والمعرفية، لتظهر سمات مختلفة للفرد تسهم في التنبؤ بالسلوكات المختلفة سواء كانت سلبية أم إيجابية.

ويُعد العالم دان أُلويس (Dan Olweus) أول من اهتم بظاهرة الاستقواء في عام (1973)، ثم أصبحت الدراسات تنتشر في اليابان وكوريا الجنوبية في الثمانينيات من القرن العشرين، وطور أُلويس استبانات للتقرير الذاتي لقياس الاستقواء، كما أنه استخدم في بعض الدراسات منهجية ترشيحات المعلمين للوصول إلى المستقوين والضحايا (Koo, 2007;Olweus, 1995).

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بموضوع الاستقواء، وكثرة تعريفاته؛ إلا أن العلماء والباحثين لم يتفقوا على تعريف محدد له، ولكن يمكن استخلاص صفات وسمات مشتركة كونه سلوكًا عدوانيًا (Espelage & Swearer, 2003). فقد عرفه أُلويس (Olweus, 1995) بأنه: أفعال سلبية متعمدة من جانب طالب أو أكثر لإلحاق الأذى بطالب آخر. ويتضمن الاستقواء أربعة عناصر أساسية، هي: أن يكون متعمدًا، وعدم وجود تكافؤ في القوة بين المستقوي والضحية، وأن يكون فيه عنصر التكرار، ويسبب الأذى للآخرين، سواء كان الأذى جسديًا، أو نفسيًا لفترة طويلة، أم قصيرة (Olweus, 1994).

ويأخذ الاستقواء أشكالاً عدة، حيث كان يُعتقد قديمًا أن الاستقواء يقتصر فقط على الأذى المباشر بشقيه: اللفظي، والجسدي، أما الآن فقد تم توسيع المفهوم ليشمل الاستقواء غير المباشر، ومن أشكاله: الاجتماعي، والإلكتروني، والأسري. فالأشكال المباشرة من الاستقواء تتضمن التخويف، والإهانة، والتقليل من الشأن، بينما تسعى الأشكال غير المباشرة إلى تدمير السمعة الاجتماعية للفرد، أو إخفاء هوية الضحية (Crick & Gropeter, 1995). **وقد أجمعت الدراسات على أن أكثر أشكال الاستقواء انتشاراً، هي:**

- **الاستقواء الجسدي (Physical Bullying)**: يأخذ الاستقواء الجسدي شكل العض، والركل، والدفع، والضرب. ويكون عادةً جسم المستقوي أكبر حجمًا من جسم الضحية، وقد يكون المستقوي عضوًا من ضمن مجموعة من الأفراد (Jacobs, 2006). ويستخدمه الطلبة الأصغر سنًا بشكل كبير (Hester, Bolen, Hyde & Thomas, 2011). كما يستخدمه الذكور أكثر من الإناث (Powell & Ladd, 2010; Wan, 2010).

- **الاستقواء اللفظي (Verbal Bullying)**: يُعبر عنه بالتهديدات اللفظية، والسب، والشتم. ويكون تأثير الاستقواء الجسدي أكثر وضوحًا، إلا أن الاستقواء اللفظي يكون أكثر غدرًا، ويعمل على تدمير ذات الطفل الضحية، وتقديره لذاته، كما يؤدي إلى الاكتئاب، والقلق، وغيرها من المشكلات، كما ارتبط بحالات الانتحار في سن المراهقة، ويستخدمه كلا الجنسين (Lee, 2004).

- **الاستقواء الاجتماعي (Social Bullying)**: يكون هذا

الشكل في العلاقات الشخصية أو ما يُسمى بالاستقواء العلائقي، وقد يكون لفظيًا كالتخويف، والتهديد، ونشر الإشاعات، أو غير لفظي مباشر أو غير مباشر، فالاستقواء غير اللفظي المباشر في الغالب يصاحب الاستقواء اللفظي أو الجسدي، ويتضمن النظرات الخبيثة أو التلميحات بأنه معرّض للعزل والإقصاء من المجموعة. أما الاستقواء غير اللفظي غير المباشر فيتصف بالتلاعب والمراوغة، ويكون على شكل تجاهل أو نبذ مقصود، وجعل الضحية شخصًا غير محبوب بين الطلبة. ويؤثر الاستقواء الاجتماعي في الأفراد الذين لديهم القليل من الإمكانات المادية، والقليل من القوة، ويتضمن التخويف، والإذلال، والإحراج، والعزلة الاجتماعية (Gordon, 2010).

- **الاستقواء الإلكتروني (Cyber Bullying)**: يُعد شكلاً من أشكال الاستقواء الحديث الذي جذب انتباه الباحثين مؤخرًا، وتم استخدامه بشكل كبير بسبب انتشار التكنولوجيا في جميع أنحاء العالم، واهتمام المراهقين بوسائل الإنترنت، حيث يمكنهم التلاعب بها ومن خلالها بأي طريقة يريدونها. ويَستخدم المستقوي الوسائل الإلكترونية؛ مثل الإنترنت أو الهواتف النقالة، ومواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك، والواتس، والتويتر؛ لإرسال رسائل وتهديدات مشوهة ومضللة عن عمد؛ بهدف إلحاق الأذى بالآخرين، كإرسال صور وفيديوهات غير أخلاقية إلى الضحية، أو سرقة حسابات شخصية للضحية واستعمالها لأهداف غير مقبولة (Lee, 2004). وقد تكون آثار الاستقواء الإلكتروني سلبية تمامًا، وقد تكون نتائجه أسوأ للضحايا من نتائج الاستقواء التقليدية (Kowalski, Giumetti, Schroeder & Lattanner, 2014). ويختلف عن الأشكال التقليدية للاستقواء في أن المستقوي يكون في كثير من الأحيان مجهول الهوية (Ybarrn & Mitchell, 2004).

ويصنف الأفراد المشاركون في سلوك الاستقواء إلى ثلاث فئات، هي: المستقوون، والضحايا، والمتفرجون. فالمستقوون: هم فئة الطلبة الذين يشاركون بسلوك العدوان باستهداف مجموعة أخرى من الطلبة، حيث يعتقد المستقوون أن المشاركة في الأعمال العدوانية تعمل على زيادة مكانتهم الاجتماعية، وزيادة سيطرتهم على الآخرين. وأشار أُلويس (Owleus, 1995) إلى أن المستقوين يميلون إلى العدوانية، والاندفاع، وحب السيطرة على الآخرين، ولديهم جسد أقوى وأكبر من غيرهم، وتعاطفهم منخفض مع الضحايا، ولديهم قلق منخفض، وانعدام الأمن بشكل غير عادي. والضحايا: هي الفئة التي يُمارس عليها أعمال عدوانية منتظمة ومتكررة مع مرور الوقت، فغالبًا ترتبط تجارب الضحية بعدد كبير من النتائج السلبية، كانخفاض تقدير الذات، وضعف مهارة حل المشكلات، وضعف التحصيل الأكاديمي (Padgett & Notar, 2013). والمتفرجون (Bystanders): هم الطلبة الذين يشاهدون مواقف الاستقواء ولا يشاركون فيها، ولديهم شعور بالذنب بسبب عدم تدخلهم، ولديهم خوف شديد. وأظهرت الدراسات أن المتفرجين يشهدون على ما يزيد على (85%) من حوادث الاستقواء، وإنهم يأخذون أدوارًا متنوعةً في هذه المواقف.

ولسلوك الاستقواء آثار سلبية على الضحايا، والمستقوين، والمتفرجين؛ إذ يؤثر سلوك الاستقواء في الضحايا بشعورهم بالاكتئاب، وانخفاض الأداء الأكاديمي، وتدنٍ في تقدير الذات، بالإضافة إلى حدوث المشكلات الصحية والعقلية والجسمية، كما يؤثر في شعورهم بالقلق، وعدم الأمان المدرسي، ويعانون من صعوبة في النوم، وفقدان الشهية، وآلاماً في المعدة، والشعور بالتوتر والتعب، وكثرة التغيب عن المدرسة، وتدني التحصيل، والإحباط من القدرة على حماية أنفسهم، والشعور بالوحدة، وتفكيرهم المتكرر بالانتحار، والتعرض للانتقام المتفجر مع موجة من العنف (Fekkes et al., 2004).

وفيما يتعلق بآثار سلوك الاستقواء في المستقوين، فإنه يؤثر بتعرضهم للمشكلات النفسية، والانحراف، والسرقة، والتخريب، ومواجهة المتاعب مع الشرطة، وانخراطهم في العدوان الاجتماعي والجسدي مع الشركاء أكثر من أقرانهم. وأما فيما يتعلق بالآثار المترتبة في المتفرجين، فتتمثل بشعورهم بعدم التمكين، والشعور باللامبالاة، والعجز، والقلق(Jordan & Austin, 2012).

يعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية من النماذج الحديثة التي تم تطويرها لوصف الشخصية، إذ يُظهر النموذج تطبيقًا عمليًا في مجال علم نفس الشخصية (Digman, 1990). كما يَعُد بيدمونت وتشا (PieDmont & Chae, 1997) نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بمثابة نزعات وراثية يمتلكها الأفراد تمكنهم من التفكير والشعور والتصرف بشكل منسق، بالإضافة إلى أنه أداة مفيدة ومهمة في مجال تقييم الشخصية والتنبؤ بها.

وقد حدد كوستا ومكري (Costa & McCrea, 1992) قائمة بالعوامل الخمسة الكبرى، وفيما يأتي عرض لكل منها:

يُعد عامل العصاب ية من العوامل التي ظهرت مع الدراسات المبكرة والحديثة للشخصية، كما اتفقت عليها العديد من الدراسات العاملية، فالدرجات المرتفعة على عامل العصابية تشير إلى عدم الثبات والتقلب الانفعالي، كما أن استجاباتهم تكون مبالغ فيها وتتميز بالحدة. ومن سمات الأشخاص الذين يتصفون بالعصابية: القلق، والغضب، والاندفاع، والاكتئاب، وقابلية الحَرَج، والخجل، والنقد الذاتي، وشدّة الحساسية. كما أن وعيهم بذواتهم يكون منخفض، فهم يشعرون بالخجل والقلق الاجتماعي الناتجين عن عدم ظهورهم بصورة مقبولة أمام الناس. أما الأفراد الذين يكون لديهم انخفاض في مستوى العصابية، فإنهم يكونون أكثر ثقة، ويكون لديهم مغامرة، وشجاعة، وأقل قلقًا ونقدًا للذات.

يتصف الأشخاص الانبساطيون بالاجتماعية، وحب العمل مع الآخرين، كما يتسمون بالقيادة، والتمتع بالنشاط الجسدي، واللفظي، والألفة، وقيامهم بالعديد من الأدوار الاجتماعية. كما أنهم يتمتعون بالحزم، ودفء المشاعر، وكثرة الكلام. كما يفضل الشخص الانبساطي المواقف المثيرة، وحب الألوان الساطعة والأماكن الساطعة. بالإضافة إلى ميلهم للانفعالات الإيجابية كالضحك، والدعابة، وروح الفكاهة، والتفاؤل. فالأفراد الذين يسجلون انخفاضًا في مستوى الانبساطية يكونون قليلي الكلام، وهادئين، ومتأملين، وكتومين، وكثيري التفكير.

يعكس هذا العامل تقبل الفرد لقيم ومعتقدات الآخرين، والبعد عن النمطية والروتين، كما يهتم بالأفكار الجديدة غير المألوفة. ويتميز الفرد في هذا العامل بحب البحث، والاستكشاف، والابتكار، والبعد عن النمطية، والتفكير خارج الصندوق، والخيال الخصب، وأحلام اليقظة كطريقة لوضع نفسه في عالمه الداخلي لينمي خياله ومعتقداته ما يؤدي إلى ابتكار في الأفكار، وليس للهروب من الواقع. ويرتبط الانفتاح على الخبرة بشكل إيجابي مع الذكاء، وخاصة المرتبط بالإبداع كالتفكير الإبداعي. وعلى النقيض من ذلك؛ فإن الأفراد الذين يسجلون درجات منخفضة من الانفتاح على الخبرة يفضلون الروتين والنمطية، ويكون تفضيلهم للفنون بدرجات قليلة.

يتميز أصحاب هذا العامل بالتنظيم، والتخطيط، والمثابرة، والعمل الجاد، والدافعية لتحقيق إنجاز الهدف، وقوة الإرادة، والإحساس بالمسؤولية، والالتزام بالواجبات، والكفاءة، وضبط الذات، والتأني. ويرى جون وسريفاستافا (John & Srivastava, 1999) بأن يقظة الضمير سمة يُمكن وصفها بالميل للسيطرة على الدوافع، والتصرف بطرق مقبولة اجتماعيا. فالأفراد الذين يسجلون درجات مرتفعة من يقظة الضمير يكونون قادرين على تأخير الإشباع، والعمل ضمن قواعد التخطيط، والمثابرة، والتنظيم بشكل فعال، ويكونون ناجحين في المدرسة والحياة المهنية، كما يتفوقوا في المناصب القيادية. وعلى العكس من ذلك؛ فالأفراد الذين يسجلون درجات منخفضة في مستوى يقظة الضمير يكونون أكثر مماطلة وتهورًا واندفاعا.

يتصف الأفراد في هذا العامل بالتسامح، والإيثار، والتواضع، والقبول، والتروي، وحسن الطباع، والإحساس بالآخرين، والثقة بالنفس. فالأشخاص الذي لديهم ارتفاع بالمقبولية يكونون أكثر ميلا لإجهاد أنفسهم في محاولة مساعدة الآخرين، ولديهم عدد قليل من الأعداء، ومحبوبون، ومتعاطفون، وغير أنانيين. أما الأفراد الذين لديهم انخفاض بالمقبولية يكونون قاسيون، وفظون، ومزاجهم سيء، وعدوانيون.

ويشير بوس وبينك (Buss & Penke, 1991) إلى أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية يرتبط ارتباطا وثيقًا بحل المشكلات التكيفية. ويبين سلي وريقبي (Slee & Rigby, 1993) أن الاستقواء يرتبط بسمة الذهانية التي من أهم خصائصها العزلة، والعدوانية تجاه الآخرين، وعدم التعاون، والحساسية بالمواقف الاجتماعية. وتمثل العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية فروقًا فردية في الخصائص التي تميز الأفراد عن بعض، والتي تتنبأ بسلوكيات الأفراد، إذ تسمح بعض السمات بأن يكون الفرد أكثر عدوانية واستقواء، فتتفاعل جوانب الشخصية المختلفة (الجسمية، والانفعالية، والعقلية) لتظهر سمات مختلفة للفرد؛ كالحساسية الانفعالية، والعنف، والعصبية، والتسلط وغيرها (الأنصاري، 1997).

وبيّن أُمور وكيرهام (O'moore & Kirkham, 2001) أن المشكلات التي تواجه سمات الشخصية كانخفاض الثقة بالنفس لا تقتصر فقط على ضحايا الاستقواء، وإنما يعاني منها الطلبة المراهقون الذين يلجؤون إلى الاستقواء أيضا. وأشار سيتون وكيوج (Sutton & Keogh, 2001) إلى أن المستقوين يمتازون بسمة الميكافيلية التي من أهم خصائصها الميل لإدراك الآخرين كأهداف للتلاعب في العلاقات الشخصية، كما أنهم أقل من أقرانهم الذين لا يشاركون الاستقواء في المواقف الداعمة تجاه الآخرين عند وجود المحن والصعاب.

ويرى تاني وقرينمان وسكندر وفريجوسو (Tani, Greenman, Scnneder & Fregoso, 2003) أن سمات الشخصية قد تسهم في أدوار سلوك الاستقواء، فالمدافعون عن الضحايا يتسمون بالود، أما المحايدون فيتسمون بالاستقلال، في حين يتسم الضحايا بانخفاض يقظة الضمير، وانخفاض الاستقرار العاطفي. كما أشار الزبيدي (2007) إلى أن الأفراد المستقوين يميلون إلى العصابية، أما الأفراد الذين لا يميلون إلى الاستقواء يكونون أكثر انبساطية وانفتاحيه ويقظة ضمير.

كما يشير أبو غزال (2009) إلى أن الاستقواء ظاهرة تشكل مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية خطيرة، تنعكس نتائجها سلبًا على البيئة التعليمية كافة، وعلى النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي، وعلى مكونات الشخصية للطالب. ويعتقد نيلسن وجلاسو وإينارسن (Nielsen, Glaso & Einarsen, 2017) أن سمات الشخصية تعتبر صفة محتملة في ظهور الاستقواء. كما أظهرت دراسة جوليف وفارانجتون (Jolliffe & Farrington, 2011) أن الاندفاع من أهم العوامل الشخصية المتنبئة بالاستقواء. كما يرى دايبنهورست (Diepenhorst, 2014) أنه لفهم سلوك الاستقواء يجب علينا التركيز على سمات المراهقين المشاركين في سلوك الاستقواء بدلًا من التركيز على السلوك نفسه، إذ إن هذه المعرفة تساعدنا في تطوير برامج لمكافحة الاستقواء الموجه إلى طلبة المدارس، كما يمكن للعوامل الخمسة الكبرى زيادة فهمنا لسلوك الاستقواء من خلال تحديد أنواع الأشخاص المستقوين والضحايا والمشاركين.

الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy)

يُعد مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم المهمة والأساسية في النظرية المعرفية– الاجتماعية التي تُفسر السلوك الإنساني، فقد ظهر هذا المفهوم على يد العالم ألبرت باندورا (Albert Bandura)، إذ قدّم نظرية متكاملة في الكفاءة الذاتية، تقوم على مبدأ الحتمية التبادلية، التي تعني التفاعل المستمر المتبادل بين البيئة (العوامل الخارجية)، والفرد (العوامل الداخلية) لإنتاج السلوك. إذ عرّفها باندورا بأنها: اعتقاد الفرد بذاته وقدرته على إنجاز المهام المطلوبة منه. فالكفاءة الذاتية تعتمد على ما يمتلكه الفرد من أحكام ومعتقدات حول قدراته وإمكاناته، إذ تعمل هذه الأحكام والمعتقدات على توجيه سلوك الفرد نحو تحقيق الأهداف التي يسعى لها، ومدى ثثابرته، وجهده المبذول، وتحديد الصعاب، وتجنب الفشل (Bandura, 1977, 1997).

ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن معتقدات الكفاءة الذاتية تُعد المرجع الذاتي للفرد لتوجيه قدراته نحو مهام محددة تُشكل متنبئا قويًا للسلوك الذي سيظهره. فالكفاءة الذاتية لا تشير إلى قدرات أو مهارات الفرد الحقيقية، ولكنها تشير إلى ما يعتقد الفرد أنه قادرا على القيام به في ظروف معينة (Evers, Brouwers & Tomic, 2002).

وتعمل الكفاءة الذاتية إما كمعينات ذاتية أو معوقات ذاتية في مواجهة المشكلات؛ فالفرد الذي لديه كفاءة ذاتية مرتفعة يكون

تركيزه عند مواجهة مشكلة ما على تحليلها لإيجاد حلول للمشكلات. أما إذا كان لديه كفاءة ذاتية منخفضة فسيكون تركيزه بالتفكير نحو الداخل (أفكار تشاؤمية)؛ ما يبعده عن مواجهة المشكلات، ويكون تركيزه على جوانب الضعف (Bandura, 1997).

والكفاءة الذاتية هي القدرة الإجرائية التي لا ترتبط بما يملكه الفرد من قدرات؛ وإنما ترتبط بمعتقدات الفرد عمّا يستطيع إنجازه مهما كانت درجة توفر الوسائل والمصادر. فلا يُسأل الفرد عن درجة امتلاكه القدرات، ولكن عن ثقته في تنفيذ الأنشطة المطلوبة وفق متطلبات الموقف، فتقييم الأفراد لمستوى الصعوبة التي يعتقدون مواجهتها تعتمد على كفاءتهم الذاتية (Bandura, 2007).

وقد حدد باندورا (Bandura, 1977) ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية، هي: مقدار الكفاءة (Magnitude): ويشير إلى قوة دافعية الفرد في أداء المهام، حيث تختلف قوة الدافعية باختلاف صعوبة المهمة، إذ ترجع الفروق بين الأفراد إلى عوامل منها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى المثابرة والجهد المبذول، ومستوى الدقة والإتقان. والعمومية (Generality): ويشير هذا البُعد إلى قدرة الفرد على تعميم قدراته واعتقاداته في مهام مشابهة، أي انتقال كفاءته من مهمة لأخرى. ويختلف التعميم بين الأفراد، ويرجع ذلك إلى عوامل منها: خصائص الفرد، وخصائص المهمة، ودرجة تشابه المهام. والقوة (Strength): ويشير هذا البُعد إلى مدى قدرة الفرد في مواجهة وتحدي الصعاب، وما يتبع ذلك من شعور باليأس والاحباط.

ويرى باندورا (Bandura, 1997) **أن الكفاءة الذاتية تتطور عند الفرد من خلال أربعة مصادر، هي:**

- إنجازات الأداء أو خبرات التمكن (Performance Accomplishment): وتعني أن مرور الأفراد بخبرات وتجارب سابقة تُعد مصدراً أساساً للشعور بالكفاءة الذاتية، فإذا تكرر نجاحنا في مهمات معينة زاد شعورنا بالكفاءة الذاتية، وإذا تكرر فشلنا قلّ شعورنا بالكفاءة الذاتية.

- الخبرات البديلة (Vicarious Experiences): وتعني قيام الفرد بمهام وأعمال عند ملاحظة أن من يشبهونه قادرون على القيام بها، كاعتقاد طالب بقدرته على حل مسألة صعبة عندما يرى زميله قام بحلها بسهولة.

- الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion): ويشير إلى الحديث عن تجارب وخبرات الآخرين؛ بهدف إقناع الفرد وترغيبه في الأداء والتأثير في سلوكه. ويعتمد الإقناع اللفظي على مصداقية مصدر الإقناع، والثقة به.

- الحالة الانفعالية (Emotional States): وتشير إلى حالات القلق والتوتر والتعب وما تتركه من أثر في معتقدات الكفاءة الذاتية. فالفرد ذو الكفاءة الذاتية العالية أقدر على التحكم بالانفعالات من الفرد ذو الكفاءة الذاتية المنخفضة. كما أن الفرد ذي الكفاءة المرتفعة تكون لديه الانفعالات في مستواها الطبيعي، وعلى العكس فالفرد ذي الكفاءة الذاتية المنخفضة يعاني من انفعالات مرتفعة.

ويرى كوك ووليامز وجويرا وكيم وسادك (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010) أن الكفاءة الذاتية اعتقاد الفرد بقدراته على تحقيق وفهم المتغيرات الاجتماعية التي تؤثر على معتقدات الطلبة في المدارس، ومن هذه المتغيرات الاجتماعية التي تؤثر في التحصيل الدراسي هي سلوك الاستقواء.

كما يرى وونج (Wong, 2004) أن الكفاءة الذاتية تؤثر بشكل إيجابي في السلوكيات الاجتماعية التي من ضمنها سلوك الاستقواء؛ فالطلبة ذوو الكفاءة الذاتية الاجتماعية المرتفعة غالبًا ما يحاولون مساعدة الضحايا في مواقف الاستقواء، أما الطلبة ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة فيكونون أكثر امتناعًا ورفضًا للتدخل والمساعدة.

ويؤكد فالويس وزوليج وريفليز (Valois, Zullig & Revels, 2017) أن الحد من سلوك الاستقواء والعدوان بين المراهقين يكون بامتلاك كفاءة ذاتية مرتفعة، وبالتالي؛ التقليل من احتمالية أن يكون الفرد ضحية.

ويشير أوبرين وهيبنر وفلوس وبيكوس (O' Brien, Heppner, Flores, & Bikos, 1997) أن الكفاءة الذاتية متغير مهم لمرشدي المدارس، فثقة المرشد في تقديم تدخلات لمنع سلوك الاستقواء يعمل على ضبط السلوك. فالطلبة الذين يضعون أهدافًا عالية، ويظهرون التزامًا ودافعًا نحو تحقيق الأهداف، يكون لديهم معتقدات بالكفاءة الذاتية مرتفعة. ولهذا، فإن مرشدي المدارس يكونون قادرين على معالجة قضايا الاستقواء إذا كانت لديهم معتقدات عالية حول كفاءتهم الذاتية. كما يقترح سالميفالي (Salmivalli, 1999) تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلبة؛ بهدف الحد من سلوك الاستقواء لديهم.

ولقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت سلوك الاستقواء وعلاقته بمتغيرات الدراسة الحالية، فقد أجرى أوزر وتوتن وأتك (Ozer, Totan & Atik, 2011) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين المشاركة في سلوك الاستقواء (مستقو، ضحية، مستقو– ضحية، وغير مشارك) والجنس، والإنجاز الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. تكونت العينة من (721) طالبًا وطالبة في المدارس المتوسطة في تركيا. أشارت النتائج إلى أن الإناث يملن لأن يكنّ ضحايا، بينما الذكور يميلون لأن يكونوا مستقوين أو مستقوين ـ ضحايا. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي والمشاركة في الاستقواء. كما أشارت النتائج أن الكفاءة الذاتية المرتفعة والإنجاز الأكاديمي المرتفع يرتبطان بعدم المشاركة في الاستقواء. بينما وجود كفاءة ذاتية منخفضة وإنجاز أكاديمي منخفض يرتبط بكون الأفراد إما ضحايا أو مستقويين– ضحايا.

كما أجرت بووك وفولك وهوسكر (Book, Volk & Hosker, 2012) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الاستقواء وأنماط الشخصية. تكونت العينة من (310) مراهق في المرحلة المتوسطة في مدارس أنتاريو في كندا. بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الاستقواء ونمط الشخصية، وأن الطلاب الذين يتسمون بنمط التسامح والتروي هم أقل ممارسة لسلوك الاستقواء، وأن الطلاب الانطوائيين هم الأكثر استقواء.

كما أجرى فتزباتريك وبوسي (Fitzpatrick & Bussey, 2014) دراسة هدفت الكشف عن الكفاءة الذاتية للصداقة المدركة كعامل وقائي ضد الآثار السلبية المرتبطة بالضحية الاجتماعية لدى المراهقين في المدارس غير الحكومية في أستراليا. تألفت العينة

من (1218) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين (12–17) سنة. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية للصداقة المدركة تعزى إلى الجنس. كما أشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية للصداقة المدركة تعد عاملا مهماً للوقاية والحد من الاستقواء في المدرسة.

وأجرى تاريونا ويااديف (Taruna & Yadav, 2016) دراسة هدفت البحث في العلاقة بين استقواء المدرسة وضغط الأقران والكفاءة الذاتية. تكونت العينة من (400) طالب في مدرسة هاريانا في الهند. أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين استقواء المدارس الذكور وضغط الأقران، ووجود علاقة سالبة بين استقواء مدارس الذكور والكفاءة الذاتية.

وأجرت بيكيرلو (Piccirillo, 2016) دراسة في أمريكا، هدفت الكشف عن تأثير الكفاءة الذاتية الاجتماعية والأكاديمية في العلاقة بين سلوك الاستقواء والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة. تكونت العينة من (348) طالبا وطالبة في الصف السابع. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين الاستقواء والكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية تعزى للجنس.

وأجرى موليسي (Moalusi, 2016) دراسة في جنوب أفريقيا، هدفت التحقق من العلاقة بين عوامل الشخصية (الانبساطية، والعصابية، والذهانية) وسلوك الاستقواء لدى طلاب المدارس في منطقة نجاكا في جنوب أفريقيا. تكونت العينة من (4394) طالبا وطالبة من الصف الثامن إلى الثاني عشر. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين عامل الذهانية والاستقواء اللفظي، وبين الانبساطية والاستقواء اللفظي، وبين الذهانية والاستقواء الجسدي.

مما أجرى جيل وجومانس وتروبراك وفيدر (Geel, Go-emans, Troprak & Vedder, 2016) دراسة في هولندا، هدفت بحث العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والثالوث المظلم (الميكافيلية، والنرجسية، والاعتلال النفسي) والسادية (القسوة المفرطة) والاستقواء التقليدي والاستقواء الإلكتروني لدى المراهقين المتأخرين والراشدين في المدارس المهنية العليا.

أظهرت النتائج أن العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والثالوث المظلم (الميكافيلية، والنرجسية، والاعتلال النفسي) ترتبط بسلوك الاستقواء والاستقواء الإلكتروني لدى عينة الدراسة. كما أشارت النتائج إلى أن الاعتلال النفسي والسادية يرتبطان بشكل كبير بالاستقواء والمقبولية، وأن السادية ترتبط مع الاستقواء الالكتروني.

وقام عبد وعرفان ونعيم (Abid, Irfan & Naeem, 2017) بدراسة هدفت معرفة العلاقة بين اليقظة العقلية وسلوك الاستقواء لدى طلاب المدارس في الباكستان. تكونت العينة من (200) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم بين (8–11) سنة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية والاستقواء. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستقواء يعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور.

أجرى الحجي والعمران (2018) دراسة كان من أهدافها الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاستقواء والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالخبر في السعودية. تكونت العينة من (300) طالب في المرحلة المتوسطة. أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب بين كل من الاستقواء اللفظي والجسمي والمقبولية ويقظة الضمير، ووجود ارتباط موجب بين الاستقواء الجسمي والمقبولية ويقظة الضمير والانفتاح على الخبرة، ووجود ارتباط موجب بين الاستقواء الالكتروني والمقبولية، وبين الاستقواء الجسمي والعصابية.

كما أجرى وانغ وآخرون (Wang et al., 2018) دراسة هدفت الكشف عن الدور الوسيط لتنظيم الكفاءة الذاتية الانفعالية بين تقدير الذات والاستقواء في المدارس. تكونت العينة من (995) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم بين (11–18) سنة في مدرستين متوسطتين في مدينة شيان الصينية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والاستقواء، وأن تنظيم الكفاءة الذاتية الانفعالية لها تأثير وسيط في العلاقة بين تقدير الذات والاستقواء.

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت الاستقواء وعلاقتها بكل من العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والكفاءة الذاتية، يُلاحظ أن عوامل الشخصية تباينت في ارتباطها بالاستقواء كدراسة بوك وآخرين (Book et al., 2012) التي أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين عامل المقبولية والاستقواء، في حين أشارت دراسة مولسي (Moalusi, 2016) إلى وجود علاقة موجبة بين الذهان والاستقواء اللفظي، والانبساطية والاستقواء اللفظي، وبين الذهان والاستقواء الجسدي.

أما فيما يتصل بالاستقواء والكفاءة الذاتية فيلاحظ أن أغلب للدراسات أشارت إلى وجود علاقة سالبة بينهما كدراسات (Pic-cirillo, 2016; Ozer et al., 2011; Taruna & Yadav, 2016)، وأنه بارتفاع الكفاءة الذاتية يكون سلوك الاستقواء منخفض.

إن الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة يُسوّغ إجراؤها، فانتشار الاستقواء في المدارس وعلى وجه التحديد في المجتمع الأردني وخصوصًا في لواءي الطيبة والوسطية في محافظة إربد، يؤثر سلباً في نمو الطالب النفسي والأكاديمي والاجتماعي، كما قد يؤدي ذلك إلى مشكلات بين أسَر الطلبة؛ لذا حاولت الدراسة الحالية أن تلقي الضوء على العوامل المتنبئة بسلوك الاستقواء، لتسهم في الحد من انتشاره.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد سلوك الاستقواء من السلوكيات السلبية والمزعجة التي يمارسها الطلبة بشكل عام، والطلبة المراهقين بشكل خاص، حيث تشكو منها إدارات المدارس، والمعلمون، وأولياء الأمور، كما أنها تشكل عبئًا إضافيًا على المرشدين التربويين في المدارس، ويكون تأثيرها سلبيًا في حياة الطلبة والآخرين والمجتمع. وقد بينت الدراسات أن نسبة انتشارها بين طلبة المدارس كبيرة، حيث أشار أُلويس أن هناك حوالي خمسة مليون طالب في المدارس الأساسية بالولايات المتحدة خلال السنة يشاركون في مشاكل الاستقواء. وأشارت الزعبوط (2015) أن نسبة الاستقواء في الأردن تشكل (55%)، وهي نسبة عالية وخطيرة؛ لذا يسعى التربويون إلى دراسة هذه المشكلة التربوية، ومسحها، ودراسة واقعها، والعوامل المؤثرة فيها، إضافة إلى محاولة الكشف عن العوامل المتنبئة بالاستقواء؛ وذلك بهدف الحد من انتشار هذه الظاهرة.

إن تحديد العوامل المتنبئة بسلوك الاستقواء قبل حدوثه أمر

في غاية الأهمية، إذ يعد وقائيا للحد من هذه الظاهرة قبل حدوثها، لذا تعد سمات الشخصية للمراهقين وكفاءتهم الذاتية قد تلعب دورًا مهمًا في التنبؤ بسلوك الاستقواء، فهي قد تؤثر سلبًا أو إيجابًا في سلوك الاستقواء.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما عامل الشخصية السائد لدى الطلبة المستقوين من المراهقين في محافظة إربد في الأردن؟
2. ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المستقوين من المراهقين في محافظة إربد في الأردن؟
3. هل يختلف مستوى الاستقواء لدى الطلبة المراهقين باختلاف متغيرات الجنس، والصف، والمعدل في محافظة إربد في الأردن؟
4. ما القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والكفاءة الذاتية بالاستقواء لدى الطلبة المراهقين في محافظة إربد في الأردن؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة النظرية في إثراء الجانب النظري للمعرفة المتعلقة بمتغيرات الدراسة (الاستقواء والعوامل الخمسة الكبرى والكفاءة الذاتية)، إذ إن المتغيرات على درجة من الأهمية في حياة الطلبة، فالاستقواء ظاهرة سلوكية ذات اسقاطات تربوية واجتماعية تتفاقم في المدارس. كما تبرز أهمية الدراسة في معرفة مدى الإسهام النسبي للعوامل الخمسة في الشخصية والكفاءة الذاتية في تفسير التباين في الاستقواء، ومعرفة مدى إسهام كل متغير في الاستقواء.

أما من الناحية التطبيقية؛ فتنبثق أهمية الدراسة من الفائدة التي ستقدمها في الميدان التربوي والمعرفي، التي يمكن أن تسهم في تصميم برامج تدريبية للحد من الاستقواء، كما تلفت الدراسة الحالية أنظار المهتمين والقائمين على هذه العملية التعليمية من آباء ومعلمين ومرشدين تربويين بتوفير بيئة أسرية ومدرسية إيجابية ومناسبة لرفع الكفاءة الذاتية للطلبة؛ مما يؤدي للحد من ممارسة سلوك الاستقواء، إضافة إلى ضرورة الانتباه إلى سمات الشخصية التي تظهر لدى أبنائهم؛ لأنها قد تكون مؤشرا مهمًا على ظهور الاستقواء لدى أبنائهم.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى:

1. العامل الشخصي السائد لدى الطلبة المستقوين من المراهقين في محافظة إربد في الأردن.
2. مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المستقوين من المراهقين في محافظة إربد في الأردن.
3. التعرف إلى مدى اختلاف مستوى الاستقواء لدى الطلبة المراهقين في محافظة إربد في الأردن تبعا لمتغيرات الجنس، والصف، والمعدل.
4. القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والكفاءة الذاتية بالاستقواء لدى الطلبة المراهقين في محافظة إربد في الأردن.

التعريفات الاجرائية

الاستقواء: هو أحد أشكال العدوان يمارسه الطالب بهدف إلحاق الأذى الجسمي، أو الانفعالي، أو اللفظي على زملائه، بصورة متكررة. وقيس بالدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس بارادا (Parada, 2000).

العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: هي خمسة عوامل أساسية لوصف الشخصية الإنسانية، تتمثل بالعصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير، والمقبولية، وقيس بالدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس جون وسريفاستافا (John & Srivastava, 1999).

العصابية: تشير إلى الصفات السلبية كالقلق، والعدوان، والاكتئاب، والاندفاع، والتقلب، والشعور باليأس، والعجز، وقيست بالدرجة التي حصل عليها الطالب على فقرات العامل الخاص بذلك في مقياس جون وسريفاستافا.

الانبساطية: تشير إلى توجه الفرد نحو العالم الخارجي، والدفء، ومشاركة الآخرين، والنشاط، والانفعالات الإيجابية، وقيست بالدرجة التي حصل عليها الطالب على فقرات العامل الخاص بذلك في مقياس "جون وسريفاستافا".

الانفتاح على الخبرة: تشير إلى مدى تقبل الفرد للأفكار الجديدة والأصيلة، وتقبل قيم ومعتقدات الآخرين، والتفتح الذهني، وخصوبة الخيال، وقيست بالدرجة التي حصل عليها الطالب على فقرات العامل الخاص بذلك في مقياس "جون وسريفاستافا".

يقظة الضمير: تشير إلى الفروق الفردية في الالتزام والمثابرة، والتخطيط، والكفاح، والسعي للإنجاز، والإحساس بالمسؤولية، وقيست بالدرجة التي حصل عليها الطالب على فقرات العامل الخاص بذلك في مقياس "جون وسريفاستافا".

المقبولية: تشير إلى العلاقات الشخصية التي تجعل الفرد قادرا على مواجهة مشاكل وضغوط الحياة، والثقة، والاستقامة، والتواضع، ومسايرة الآخرين، وقيست بالدرجة التي حصل عليها الطالب على فقرات العامل الخاص بذلك في مقياس "جون وسريفاستافا".

الكفاءة الذاتية: مدى اعتقاد الفرد وثقته بقدراته في إنجاز مهمات معينة. وقيست بالدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس موريس (Muris, 2001).

الطلبة المراهقون: طلبة المدارس الحكومية في الصفين التاسع والأول ثانوي في لواءي الطيبة والوسطية في محافظة إربد.

حدود الدراسة

حددت نتائج الدراسة بما يأتي:

- اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصفين التاسع والأول الثانوي العلمي والأدبي في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية الملتحقين في المدارس الحكومية الرسمية في الفصل الدراسي الثاني للعام (2019/2018).

- تتحدد نتائج الدراسة في ضوء الأدوات التي استُخدمتْ في الدراسة الحالية، وما توفر لها من دلالات صدق وثبات عالمية ومحلية.

الطريقة وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي؛ لأنه يتناسب وطبيعة الدراسة، إذ تم وصف الظاهرة في هذه الدراسة لدى أفراد الدراسة كما هي دون تغيير أو تعديل.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفين التاسع الأساسي والأول الثانوي في لواءي الطيبة والوسطية في محافظة إربد، والمسجلين في العام الدراسي (2019/2018)، والبالغ عددهم (14123) طالبًا وطالبة، منهم (7277) طالبًا وطالبة من الصف التاسع (3282) طالبًا، و(3495) طالبة، و(1372) طالبًا من الصف الأول الثانوي العلمي، و(1478) طالبة، و(2148) طالبًا من الصف الأول الثانوي الأدبي، و(1948) طالبة، وذلك حسب البيانات الصادرة من قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية للفصل الدراسي الثاني من العام 2019/2018.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (137) طالبًا وطالبة منهم (70) طالبًا، و(67) طالبة من الصفين التاسع الأساسي والأول ثانوي بفرعيه الأدبي والعلمي بواقع (30) طالبًا وطالبة من الصف التاسع، و(43) طالبًا وطالبة من الصف الأول الثانوي العلمي، و(64) طالبًا وطالبة من الصف الأول الثانوي الأدبي. اختيرت العينة بالطريقة الطبقية، وضمن الطبقات جرى اختيار عينة بطريقة متيسرة من المدارس التي تعاونت مع الباحثين، وقدمت لهم التسهيلات للالتقاء بالمراهقين وتوزيع الاستبانات، كما روعي في التطبيق أن تتضمن عينة الدراسة أفرادًا من الذكور والإناث، ومن كلا الصفين، وذلك خلال العام الدراسي 2019/2018. كما هو مبين في جدول (1).

جدول (1)

توزيع افراد عينة الدراسة وفق متغيرات: الجنس، والصف، والمعدل

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	70	51.1
	أنثى	67	48.9
	الكلي	137	100.0
الصف	التاسع	30	21.9
	الأول الثانوي العلمي	43	31.4
	الأول الثانوي الادبي	64	46.7
	الكلي	137	100.0
المعدل	مقبول	20	14.6
	جيد	45	32.8
	جيد جدًا	46	33.6
	ممتاز	26	19.0
	الكلي	137	100.0

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استُخدمَتْ أدوات الدراسة لقياس الاستقواء، والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، والكفاءة الذاتية لدى المراهقين، وفيما يلي وصفًا لكل منها:

أولاً: مقياس الاستقواء

لتحقيق أهداف الدراسة، قاما الباحثان باستخدام مقياس بارادا للاستقواء (Parada, 2000)، حيث قاما بترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وبعد ترجمته عُرض المقياس على أثنين من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي ويتقنون اللغة الإنجليزية؛ لضمان دقة الترجمة. ويتكون المقياس من (18) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: بُعد الاستقواء اللفظي ويتكون من (6) فقرات، وبُعد الاستقواء الاجتماعي ويتكون من (6) فقرات، وبُعد الاستقواء الجسدي ويتكون من (6) فقرات، ويتضمن كل منها جملة واحده يُجيب المستجيب عليها بتحديد ما يراه مناسبًا من ضمن التدرجات الخاصة بالمقياس، وجرى إيجاد مؤشرات الصدق والثبات الآتية:

صدق المقياس

تحقّق بارادا (Parada, 2000) من الصدق العاملي للمقياس بتطبيقه على عينة تكونت من (894) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. وكشفت نتائج التحليل العاملي وجود ثلاثة أبعاد، هي: الاستقواء اللفظي، والاستقواء الاجتماعي، والاستقواء الجسدي. وفي الدراسة الحالية، تحقق الباحثان من الصدق الظاهري للمقياس، بعرضه على عشرة (10) محكمين مختصين في علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك، وجامعة فيلادلفيا، وجامعة البلقاء التطبيقية. إذ طُلب منهم إبداء الرأي في فقرات المقياس من حيث وضوح المعنى، وسلامة اللغة، وأي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة، وفي ضوء آراء المحكمين جرى الإبقاء على جميع الفقرات، وإعادة الصياغة لبعضها.

كما جرى التحقق من مؤشرات صدق البناء بتطبيقه على العينة، وحساب قيم معاملات الارتباط الفقرات مع البعد الذي

تنتمي إليه الفقرة والمقياس ككل باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2)

معاملات الارتباط لمقياس الاستقواء بين الفقرة والبعد وبالمقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط:		رقم الفقرة	معامل الارتباط	
	البعد	المقياس		البعد	المقياس
1	.697**	.540**	9	.847**	.764**
2	.711**	.646**	10	.847**	.749**
3	.676**	.474**	11	.813**	.748**
4	.778**	.734**	12	.818**	.783**
5	.750**	.674**	13	.845**	.775**
6	.755**	.698**	14	.858**	.818**
7	.758**	.770**	15	.826**	.784**
8	.895**	.806**	16	.873**	.836**

* *ذات دلالة عند مستوى (.01 =α)

نلاحظ من الجدول (2) أن جميع قيم ارتباط الفقرات بالبُعد تراوحت بين (.89 – .67)، أما قيم ارتباط الفقرات بالمقياس ككل فقد تراوحت بين (.83 – .47)، إذ كانت جميع الفقرات مع البعد والمقياس ككل دالة احصائيا ومرتفعة وأعلى من (.20)، وعليه لم تحذف أي فقرة. كما جرى حساب معامل الارتباط البينية للأبعاد، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الاستقواء

الاستقواء الجسدي	الاستقواء الاجتماعي	الاستقواء اللفظي	الاحصائي	البعد
		.658**	معامل الارتباط	الاستقواء الاجتماعي
	.892**	.667**	معامل الارتباط	الاستقواء الجسدي
0.937**	0.931**	0.858**	معامل الارتباط	الكلي للمقياس

* ذات دلالة عند مستوى (.05 =α) * * مستوى الدلالة (.01 =α)

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس قد تراوحت بين (.892 – .658)، ومع المقياس ككل تراوحت بين (.937 – .858)، وجميع تلك القيم دالة إحصائيا، وهذا يعد مؤشرا على صدق البناء للمقياس.

ثبات مقياس الاستقواء

أوجد بارادا (Parada, 2000) معاملات ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وقد تراوحت القيم بين (.88 – .78)، وتشير هذه النتيجة إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات مرتفعة. وفي الدراسة الحالية؛ قام الباحثان بالتأكد من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، كما في جدول (4).

جدول (4)

معاملات ثبات المقياس بطريقة (كرونباخ ألفا) لمقياس الاستقواء

عدد فقراته	كرونباخ ألفا	المجال
6	.871	الاستقواء اللفظي
6	.933	الاستقواء الاجتماعي
6	.948	الاستقواء الجسدي
18	.951	الكلي

نلاحظ أن قيم معاملات الثبات بلغ (.95) للمقياس ككل، وتراوحت لأبعاده بين وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية (.94 – .87).

تصحيح مقياس الاستقواء

تمت الإجابة على فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي، بحيث تعطى عبارة كل يوم (5) درجات، وعدة مرات بالأسبوع (4) درجات، ومرة اسبوعيًا (3) درجات، ومرة أو مرتين في الشهر (2) درجة، وأبدًا (1) درجة، وقد صيغت جميع الفقرات بطريقة موجبة، ويتم تصنيف الأفراد في العامل وفقًا لثلاثة مستويات: مستوى منخفض (أقل من 2.34)، ومستوى متوسط (2.34–3.66)، ومستوى مرتفع (أكثر من 3.66) (عودة وملكاوي، 1992).

ثانياً: مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية

استُخدِمَ مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، المُعد من قبل جون وستريفاستافا (John & Strivastava) عام (1999)، والذي قام بتعريبه العزام (2017)، ويتكون من (44) فقرة موزعة إلى خمسة أبعاد، هي: بُعد الانبساطية، وبُعد العصابية، وبُعد الانفتاح على الخبرة، وبُعد المقبولية، وبُعد يقظة الضمير، الذي يتضمن كل منها جملة واحدة يُجيب المستجيب بتحديد ما يراه مناسبا من ضمن التدريج الخاصة بالمقياس.

صدق مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية

تحقق جون وسريفاستافا (John & Srivastava) من صدق مقياس سمات الشخصية بإجراء التحليل العاملي، الذي كشف عن وجود خمسة عوامل في الشخصية، هي: الانبساطية (8) فقرات، والمقبولية (9) فقرات، ويقظة الضمير (9) فقرات، والعصابية (8) فقرات، والانفتاح على الخبرة (10) فقرات. وقد فسّرت مجتمعة (.84) من التباين. أما في الدراسة الحالية، جرى استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع بعضها، وبالبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو موضح في جدول (5).

جدول (5)

معاملات الارتباط لمقياس العوامل الخمسة الكبرى بين الفقرة والعامل

رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد
1	.477**	16	.656**	31	.094-
2	.097*	17	.615**	32	.525**
3	.437**	18	.462**	33	.359**
4	.496**	19	.573**	34	.532**
5	.217**	20	.528**	35	.549**
6	.490**	21	.560**	36	.507**
7	.408**	22	.610**	37	.614**
8	.459**	23	.525**	38	.597**
9	.428**	24	.599**	39	.607**
10	.367**	25	.454**	40	.620**
11	.397**	26	.586**	41	.063-
12	.307**	27	.555**	42	.475**
13	.451**	28	.056	43	.564**
14	.539**	29	.611**	44	.591**
15	.616**	30	.612**		

* ذات دلالة عند مستوى (α= .05) * * مستوى الدلالة (α= .01)

نلاحظ من الجدول (5) أن معامل الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه مرتفع ودال احصائيا، ما يشير إلى توفر الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس وبين أبعادها، باستثناء الفقرة (2) في البُعد الأول الانبساطية، والفقرتين (28،31) في البُعد الرابع العصابية، والفقرة (41) في البُعد الخامس الانفتاح على الخبرة. وحُذفت هذه الفقرات، حتى لا تؤثر في ثبات المقياس وعلى تحليل الدراسة، إذ تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالبُعد الذي تنتمي إليه بين (.65 – .21)، إذ تم اعتماد المعيار بأن لا تقل قيمة معامل الارتباط مع البُعد عن (.20) (عودة والقاضي، 2014).

كما وحُسِبتْ معامل الارتباط البينية للأبعاد باستخدام معامل ارتباط بيرسون، الجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية

العلاقة بين	الانبساطية	المقبولية	يقظة الضمير	العصابية
المقبولية	.069			
يقظة الضمير	.160**	.533**		
العصابية	-.011	.248**	.273**	
الانفتاح على الخبرة	.325**	.076	.244**	.006

نلاحظ أن قيم معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد تراوحت بين (.53 – .01).

ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية

أوجد العزام (2017) مؤشرات ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك ومن خارج عينتها، وأعيد تطبيقه بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول؛ وجرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغت قيم معاملات الارتباط لعامل الانبساطية (.59) ، ولعامل المقبولية (.66)، ولعامل يقظة الضمير (.71)، ولعامل العصابية (.73)، أما عامل الانفتاح على الخبرة فكان (0.82). وتحقق من قيمة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيم معاملات الثبات كما يلي: عامل الانبساطية (.68)، وعامل المقبولية (.61)، وعامل يقظة الضمير (.62)، وعامل العصابية (.62)، وعامل الانفتاح على الخبرة (.82). وفي الدراسة الحالية، جرى إيجاد ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وتشير النتائج إلى ارتفاع معامل الثبات لجميع الأبعاد، باستثناء عامل الانبساطية فقد كان ثباته (.44)، وحُذفت الفقرات غير الدالة إحصائيا، بحيث أصبح بُعد الانبساطية (7) فقرات، وبعد العصابية (6) فقرات، وبُعد الانفتاح على الخبرة (9) فقرات. وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (40) فقرة، كما في جدول (8).

جدول (8)

معاملات ثبات المقياس بطريقة (كرونباخ ألفا) للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية

البُعد	كرونباخ ألفا	عدد فقراته
الانبساطية	.446	7
المقبولية	.682	9
يقظة الضمير	.758	9
العصابية	.701	6
الانفتاح على الخبرة	.792	9

تصحيح مقياس العوامل الخمسة الكبرى

تمت الإجابة على فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي، بحيث تعطى عبارة تنطبق بدرجة كبيرة جدا (5) درجات، تنطبق بدرجة كبيرة (4) درجات، تنطبق بدرجة متوسطة (3) درجات، تنطبق بدرجة ضعيفة (2)، لا تنطبق أبدا (1) درجة، وذلك للفقرات الموجبة، ويعكس التدريج في الفقرات السالبة، وهي: (2، 5، 7، 9، 10، 14، 16، 18، 19، 21، 22، 28، 31، 33،41). وتم تصنيف الأفراد في العامل وفقًا لثلاثة مستويات: مستوى منخفض (أقل من2.34)، ومستوى متوسط (2.34–3.66)، ومستوى مرتفع (أكثر من3.66) (عودة وملكاوي،1992).

مقياس الكفاءة الذاتية

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان باستخدام مقياس موريس (Muris, 2001) للكفاءة الذاتية، إذ قاما بترجمته من

اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتكييفه للبيئة الأردنية، لقياس الكفاءة الذاتية، وبعد ترجمته، تم عرضه على محكمين اثنين في علم النفس التربوي يجيدان اللغة الانجليزية، لبيان دقة الترجمة، وسلامة اللغة، وصحتها. وتكوّن المقياس من (24) فقرة موزعة إلى ثلاثة أبعاد، هي: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الكفاءة الذاتية الاجتماعية، الكفاءة الذاتية الانفعالية.

صدق مقياس الكفاءة الذاتية

تحقّق موريس (Muris, 2001) من مؤشرات صدق بناء مقياس الكفاءة بإجراء التحليل العاملي، وكشفت نتائج التحليل عن وجود ثلاثة أبعاد للمقياس، هي: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الاجتماعية، والكفاءة الذاتية الانفعالية، وكل بُعد يتكوّن من ثمان فقرات. وقد فسرت الأبعاد مجتمعة (53.3%) من التباين.

وفي الدراسة الحالية، تأكد الباحثان من الصدق الظاهري بعرضه على عشرة (10) محكمين مختصين في علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك، وجامعة فيلادلفيا، وجامعة البلقاء التطبيقية. إذ طلب منهم إبداء الرأي في فقرات المقياس من حيث وضوح المعنى، وسلامة المحتوى، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة، وفي ضوء آراء المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس. كما استخرجت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع البُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، والمقياس ككل باستخدام معامل الارتباط المصحح وذلك بحساب معامل الارتباط المصحح Corrected item total correlation، كما هو موضح في جدول رقم (9).

جدول (9)

قيم معاملات الارتباط لمقياس الكفاءة الذاتية بين الفقرة والبعد والمقياس ككل

الفقرة	معامل الارتباط:		الفقرة	معامل الارتباط	
	البعد	المقياس		البعد	المقياس
1	.473**	.352**	13	0.597**	.405**
2	.641**	.489**	14	0.597**	.416**
3	.732**	.544**	15	0.535**	.466**
4	.775**	.592**	16	0.520**	.475**
5	.705**	.546**	17	0.569**	.526**
6	.727**	.532**	18	.563**	.412**
7	.704**	.572**	19	.606**	.458**
8	.566**	.518**	20	.607**	.457**
9	.615**	.505**	21	.430**	.321**
10	.513**	.297**	22	.648**	.556**
11	.639**	.514**	23	.629**	.480**
12	.595**	.466**	24	.615**	.479**

* ذات دلالة عند مستوى (α= .01)

نلاحظ أن جميع قيم ارتباط الفقرات بالبُعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (.77 – .43)، أما قيم ارتباط الفقرات بالمقياس ككل تراوحت بين (.59 – .29). إذ كانت جميع الفقرات مع البعد والمقياس ككل دالة إحصائيا ومرتفعة وأعلى من (.20)، وعليه لم تحذف أي فقرة وفقًا لمعيار (عودة والقاضي، 2014). كما تم حساب معاملات الارتباط البينية للأبعاد، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس الكفاءة الذاتية

العلاقة بين	الكفاءة الذاتية الاكاديمية	الكفاءة الذاتية الاجتماعية	الكفاءة الذاتية الانفعالي
الكفاءة الذاتية الاجتماعية	.359**		
الكفاءة الذاتية الانفعالية	.399**	.450**	
الكلي للمقياس	.776**	.761**	.790**

** ذات دلالة عند مستوى (α=0.01)

نلاحظ أن قيم معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد تراوحت بين (.450 – .359)، وتراوحت القيم مع المقياس ككل بين (.790 – .761)، وجميع تلك القيم دالة احصائيا.

ثبات المقياس

أوجد موريس (Muris, 2001)مؤشرات ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من(330) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس ومن خارج عينتها، وبلغت قيم معاملات الارتباط للمقياس ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (.88). وفي الدراسة الحالية جرى إيجاد الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وتشير النتائج إلى ارتفاع معامل الثبات لجميع الأبعاد، إذ تراوحت بين (.85 – .77)، والمقياس ككل كان (.85). وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بقي مكونًا من (24) فقرة موزعة إلى ثلاثة أبعاد هي: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتتكون من (8) فقرات، والكفاءة الذاتية الاجتماعية وتتكون من (8) فقرات، والكفاءة الذاتية الانفعالية وتتكون من (8) فقرات.

تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية

أُجيبَ عن فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي، بحيث أعطيت عبارة تنطبق بدرجة كبيرة جدا (5) درجات، تنطبق بدرجة كبيرة (4) درجات، تنطبق بدرجة متوسطة (3) درجات، تنطبق بدرجة قليلة (2)، تنطبق بدرجة قليلة جدا (1) درجة، وقد صيغت جميع الفقرات بطريقة موجبة، ويجري تصنيف الأفراد في العامل وفقا لثلاثة مستويات: مستوى منخفض (أقل من2.34)، ومستوى متوسط (2.34–3.66)، ومستوى مرتفع (أكثر من3.66) (عودة وملكاوي،1992).

إجراءات الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

- أعدت أدوات الدراسة بصورتها النهائية بعد التأكد من

دلالات صدقها وثباتها، وهي مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، والكفاءة الذاتية، والاستقواء.

- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة اليرموك ومديرية تربية لواءي الطيبة والوسطية في محافظة إربد.

- تحديد مجتمع الدراسة حسب إحصاءات مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية، واختيار عينة تمثل مجتمع الدراسة.

- توزيع الاستبانات بمساعدة المعلمين والمعلمات على أفراد العينة بعد شرح هدف الدراسة لهم.

- الطلب من أفراد العينة الإجابة على فقرات أدوات الدراسة كما يرونها مناسبة من وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إحاطتهم علمًا بأن إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

- وزّعت (411) استبانة على الطلبة، وقدّر معدل الزمن الذي قضاه الطلبة في الاستجابة على الاستبانات ب (50) دقيقة. وقد تم اختيار (167) استبانة تمثل عينة الدراسة، وهم الطلبة الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الاستقواء.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استُخدِمتْ المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني: جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- للإجابة عن السؤال الثالث: جرى استخدام تحليل التباين الثلاثي.

- للإجابة عن السؤال الرابع: جرى استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول الذي نص على: (ما عامل الشخصية السائد لدى الطلبة المستقوين من المراهقين في محافظة إربد في الأردن؟).

للإجابة عن السؤال الأول: حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، العصابية، الانفتاح على الخبرة) لدى الطلبة المراهقين، ويبين جدول (11) ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الطلبة المراهقين مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العامل
متوسط	.68	3.49	العصابية
متوسط	.92	3.42	الانبساطية
متوسط	.89	3.14	الانفتاح على الخبرة
متوسط	.83	3.03	المقبولية
متوسط	1.00	2.85	يقظة الضمير

يُلاحظ من الجدول (11) أن عامل الشخصية السائد لدى الطلبة المراهقين المستقوين هو العصابية وبمتوسط حسابي (3.49). وقد جاءت العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الطلبة المستقوين على الترتيب الآتي: العصابية، ثم الانبساطية، ثم الانفتاح على الخبرة، ثم المقبولية، وأخيرًا يقظة الضمير، وجميع هذه الأبعاد جاءت بمستوى متوسط. ويعزو الباحثان ذلك إلى خصائص النمو الانفعالي في مرحلة المراهقة التي تتسم بثورة من الانفعالات التي تتصف بالحدة وسرعة الانفعال، وتدني القدرة على ضبط انفعالاتهم، وعدم اتزانهم الانفعالي، والحساسية الشديدة للنقد والمقارنة بالآخرين (زهران، 1986). فالطالب في مرحلة المراهقة يسعى كي يثبت ذاته أمام نفسه والآخرين، فقد يرى بالغضب والانفعال طريقة لإثبات نفسه، كما أن التغيرات الهرمونية لديه تؤثر نفسياً فيه، فنراه شديد التوتر والقلق والاندفاع والخوف. وفيما يتعلق بعامل يقظة الضمير فقد جاء في المرتبة الخامسة، إلا أنه كان ضمن مستوى المتوسط، ويعزو الباحثان ذلك إلى السمات التي يتميز بها أصحاب هذا العامل والتي تعكس قدرتهم على التنظيم، والتخطيط، والدافعية، والإحساس بالمسؤولية، والسعي لتحقيق الأهداف، فأغلب المراهقين لا تتوفر لديهم صفات عامل يقظة الضمير؛ فقد نراهم اندفاعيين ومتهورين في التصرف والكلام، كما نراهم يحبون تقليد اللباس التي قد تكون غير أخلاقية في كثير من الأحيان، وقد نراهم غير منظمين في حياتهم الأسرية، وخصوصا ظاهرة السهر خارج المنزل التي نراها لدى كثير من المراهقين، بالإضافة إلى عدم تحملهم. كما يرى اريكسون أن هذه المرحلة تقابل مرحلة البحث عن هوية، لذا يجب على الأهل السماح للمراهق باستكشاف العديد من الأدوار، وألا يقومون بإجبار المراهق على أدوار لا تناسبه (نشواتي، 1983).

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العنزي (2014) التي أشارت إلى أن عامل العصابية جاء في المرتبة الأولى لدى الطلبة المراهقين بمستوى متوسط، بينما كان عامل يقظة الضمير في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط.

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: (ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المستقوين من المراهقين في محافظة إربد في الأردن؟).

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الكفاءة الذاتية الاجتماعية، الكفاءة الذاتية الانفعالية) لدى الطلبة المراهقين، وعليها مُجتمعةً، ويبين جدول (12) ذلك.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المراهقين وعليها مُجتمعةً مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العامل
متوسط	.96	3.49	الكفاءة الذاتية الاجتماعية
متوسط	1.01	3.41	الكفاءة الذاتية الأكاديمية
متوسط	.82	3.41	الكفاءة الذاتية الانفعالية
متوسط	.81	3.43	الكفاءة الذاتية ككل

أظهرت النتائج في الجدول (12) أن مستوى الكفاءة الذاتية ككل لدى الطلبة المراهقين، وعلى جميع الأبعاد، جاء متوسطا وبمتوسط حسابي (3.43). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المراهقين يسعون لتحقيق مستوى معين من أدائهم معتمدين بذلك على قناعتهم ومعتقداتهم وثقتهم بقدراتهم على قيامهم بمهام معينة توصلهم إلى أهدافهم؛ وهذا ما أشار إليه باندورا (Bandura, 1977) بأن هذه المعتقدات تعمل على توجيه السلوك نحو تحقيق الأهداف التي يسعى لها، ومدى مثابرته، وتجنب الفشل.

كما يرى باندورا (Bandura, 1994) بأن مرحلة المراهقة تقترب من مطالب مرحلة الرشد؛ لذا يجب تعليم المراهقين تحمّل المسؤولية الكاملة عن أنفسهم في كل مجالات الحياة، ما ينعكس على زيادة الكفاءة الذاتية لديهم؛ وبالتالي يكونون قادرين على إتقان العديد من المهارات الجديدة، وزيادة استقلاليتهم، وتعليمهم كيفية التعامل الناجح مع المواقف الصعبة. كما أن الظروف المحيطة بالطالب هي من تعمل على رفع أو انخفاض الكفاءة الذاتية، فالطالب عندما يُحيط به من يقدم له خبرات إبدالية مرتبطة بالنماذج والقدوة الإيجابية يعمل على رفع المعتقدات الذاتية له، بالإضافة إلى الإقناع اللفظي الذي يحصل عليه من الآخرين.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة صفوري (2014)، ودراسة محاجنة (2017) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية لدى المراهقين. كما اختلفت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة الفريحات (2018)، ودراسة انسونج وأيسنسمث وماسا وكووا (Ansong, Eisensmith, Masa, & Chowa, 2016)، ودراسة رودجرز وماركلاند وسلزلر وموري وويلسون (Rodgers, Markland, Selzler, Murray, & Willson,, 2014)، حيث أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لدى المراهقين.

وفيما يتعلق بالأبعاد جاء بُعد الكفاءة الذاتية الاجتماعية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.49)، تلاه في المرتبة الثانية بُعدي الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الانفعالية بمتوسط حسابي (3.41)، وجميع هذه الأبعاد جاءت بمستوى متوسط. وقد يُعزى حصول بُعد الكفاءة الذاتية الاجتماعية على المرتبة الأولى وبمستوى متوسط إلى ثقة المراهق واعتقاده بقدرته على تكوين صداقات وجماعات الرفاق، وقد يكون الانفتاح التكنولوجي، وتعدد الوسائل التكنولوجية الحديثة في الحصول على المعارف والخبرات واكتسابها دور كبير في تنمية الكفاءة الذاتية الاجتماعية، فالفرد بطبيعته كائن اجتماعي؛ لذا يسعي المراهق إلى الانتماء إلى مجموعة الرفاق التي تؤدي دورًا مؤثرًا يفوق مكانة الأسرة، وسعيه للحصول على دور ومكانة اجتماعية معترف فيها من الآخرين. أما فيما يتصل ببعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية فقد يعزوا الباحثان حصول البعد على مستوى متوسط بسبب وعي المراهقين على أهمية التحصيل الأكاديمي وارتباطه بالحياة المهنية المستقبلية؛ إذ من يجتهد بتحصيل أكاديمي مرتفع يكون له فرصة أكبر بالمستقبل. ناهيك عن تعدد وتنوع الأساليب التدريسية الحديثة التي تعطي للطالب فرصة أكبر في البحث عن المعلومات واستقلاليته في الاستكشاف والبحث، والتي تعمل على رفع الإحساس بالكفاءة الذاتية.

وفيما يتعلق ببعد الكفاءة الذاتية الانفعالية، فإن عينة الدراسة هم من فئة المراهقين الذين تتباين انفعالاتهم حسب المواقف، كما أن السمة التي يتصف بها المراهق بما يخص انفعالاته سرعتها وحدتها، وعدم قدرته على ضبط وإدارة انفعالاته. اتفقت نتيجة الدراسة جزئياً مع دراسة الفريحات (2018) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية الانفعالية، واختلفت جزئيًا بوجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية.

نتائج السؤال الثالث الذي نص على: (هل يختلف مستوى الاستقواء لدى الطلبة المراهقين باختلاف متغيرات: الجنس، والصف، والمعدل محافظة إربد في الأردن؟)

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاستقواء ككل، وفق متغيرات: الجنس، والصف، والمعدل، ويبين جدول (13) ذلك.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاستقواء ككل، وفق متغيرات: الجنس، والصف، والمعدل

المتغير	الفئة/المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.10	.14
	أنثى	3.11	.13
	الكلي	3.10	.13
الصف	التاسع	3.12	.13
	الاول الثانوي العلمي	3.13	.15
	الاول الثانوي الادبي	3.08	.12
	الكلي	3.10	.13
المعدل	مقبول	3.16	.09
	جيد	3.11	.13
	جيد جدًا	3.11	.15
	ممتاز	3.00	.12
	الكلي	3.10	.13

يُلاحظ من جدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاستقواء ككل، وفق متغيرات: الجنس، والصف، والمعدل، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، جرى استخدام تحليل التباين الثُلاثي 3-Way ANOVA، ويبين جدول (14) ذلك.

جدول (14)

نتائج تحليل التباين الثُلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاستقواء ككل، وفق متغير: الجنس، والصف، والمعدل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.332	1	.332	.690	.408
الصف	.536	2	.268	.557	.574
المعدل	.462	3	.154	.320	.811
الخطأ	62.552	130	.481		
المجموع المعدل	63.797	136			

يلاحظ من الجدول رقم (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05. =α) تعزى لمتغيرات الجنس، والصف، والمعدل. وفيما يتصل بالجنس يعزو الباحثان ذلك إلى تعرض الطلاب والطالبات إلى الظروف الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية نفسها، إذ إنهم منحدرون من نفس البيئة، كما أنهم من نفس المرحلة العمرية (المراهقة)، وتقارب خصائصهم النمائية. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة شايع (2018)، ددراسة إليوت وكورنل وجريجوري وفان (Eliot, Cornell, Greg-ory, & Fan, 2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاستقواء تعزى إلى الجنس. واختلفت مع نتائج دراسة طوالبة (2016)، ونتائج دراسة وان (Wan, 2010) اللتان أشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاستقواء تعزى لمتغير الجنس.

وفيما يتصل بعدم وجود فروق في الصف، يعزو الباحثان ذلك إلى طبيعة الأنشطة المتشابهة التي يتلقاها الطلبة في المدرسة، بالرغم من اختلاف صفوفهم. كما أن حجم الصفوف الصغيرة وكثرة أعداد الطلبة في الصفوف جميعها في مباني المدارس قد يكون له دور في عدم وجود فروق على مقياس الاستقواء تعزى إلى لمتغير الصف.

وقد يرجع ذلك أيضاً إلى ثقافة الأسرة؛ فقد تشجع الأسرة أو تحد من سلوك الاستقواء لدى أبنائها دون النظر إلى العمر، فسلوك الاستقواء سلوك غير مقبول بغض النظر عمن يمارسه وفي أي عمر، أو طبيعة جنسه. اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة توركمين وآخرين (Turkmen et al., 2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى إلى عمر الطالب والمستوى التعليمي. واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة طوالبة (2016) التي أشارت إلى وجود فروق تعزى إلى المتغير الصف ولصالح الصف الثامن.

أما فيما يتصل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) على مقياس الاستقواء ككل تُعزى إلى متغير المعدل. يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى سياسة وقانون المدرسة وتعليمات الانضباط المدرسي، فقد تمنع المدرسة سلوك الاستقواء وتعاقب مرتكبيه سواء كان تحصيله مرتفعاً أم منخفضاً، والذي بدوره يعمل على رفع مستوى الوعي العام لدى الطلبة باختلاف معدلاتهم ومستواهم التحصيلي.

نتائج السؤال الرابع الذي نص على: (ما القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والكفاءة الذاتية بالاستقواء لدى الطلبة المراهقين محافظة إربد في الأردن؟)

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Linear Regression؛ وهو أسلوب احصائي يبين الأثر النسبي للمتغيرات المستقلة: العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، العصابية، الانفتاح على الخبرة) وأبعاد الكفاءة الذاتية (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الاجتماعية) بالاستقواء لدى الطلبة المراهقين، ويبين جدول (15) نتائج هذا التحليل.

جدول (15)

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي للكشف عن الأثر النسبي للمتغيرات المستقلة: العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، العصابية، الانفتاح على الخبرة) لدى الطلبة المراهقين) وأبعاد الكفاءة الذاتية (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الاجتماعية) بالاستقواء لدى الطلبة المراهقين

	R	R^2	R^2 Change	B	Beta	قيمة (t)	مستوى الدلالة
(Constant)				3.155		*69.34	.000
المقبولية	.804أ	.647	.647	-.064	-.43	*-5.72	.000
العصابية	.873ب	.762	.115	.053	.40	*7.51	.000
الكفاءة الذاتية الإنفعالية	.878ج	.771	.017	.036	.17	*-3.39	.001
الإنبساطية	.888د	.788	.008	-.036	-.25	*-3.27	.001

لاحظ من جدول (15) أن أربعة متغيرات مستقلة على الترتيب (المقبولية، العصابية، الكفاءة الذاتية الانفعالية، الانبساطية) لها أثر في الاستقواء لدى الطلبة المراهقين، حيث كانت قيمة الدلالة إحصائية لها أقل من مستوى الدلالة إحصائية (α = .05)، وبذلك تكون معادلة التنبؤ بالاستقواء بدلالة المعاملات اللامعيارية هي:

y =3.155-0.064x_1+0.053x_2+0.036x_3-0.036x_4

إذ تمثل **x1**: تقدير المستجيب على فقرات مقياس المقبولية، وx2 تقدير المستجيب على فقرات مقياس العصابية، وx3 تقدير المستجيب على فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية، وX4 تقدير المستجيب على فقرات مقياس الانبساطية.

وبلغ معامل الارتباط المتعدد لها (.888) بنسبة تباين مفسر تراكمية (.788) التي تدل على أن (المقبولية، والعصابية، والكفاءة الذاتية الانفعالية، والانبساطية) أسهمت مجتمعةً بنسبة (.788 %) من التباين في الاستقواء لدى الطلبة المراهقين.

إذ يُلاحظ أن أكثر المتغيرات لها قدرة تنبؤية في الاستقواء لدى الطلبة المراهقين هو (المقبولية) بنسبة مئوية (64.7 %) وبتأثير سلبي، تلاه متغير (العصابية) بنسبة مئوية (11.5 %) وبتأثير ايجابي، تلاهما متغير (الكفاءة الذاتية الانفعالية) بنسبة مئوية (1.7 %) وبتأثير سلبي، وأخيرًا متغير (الانبساطية) بنسبة مئوية (.8 %) وبتأثير سلبي.

كشفت نتائج تحليل الانحدار أن المقبولية أكثر المتغيرات لها قدرة تنبؤية في الاستقواء لدى الطلبة المراهقين، حيث بلغت نسبة التأثير (64.7%) وبتأثير سلبي أي بزيادة عامل المقبولية لدى الطلبة يقل سلوك الاستقواء، وبانخفاض عامل المقبولية يرتفع سلوك الاستقواء؛ مما يعني أن عامل المقبولية يساهم بشكل كبير في الحد من سلوك الاستقواء. ويمكن تفسير النتيجة في ضوء سمات وصفات الأفراد الذين يسجلون درجات مرتفعة في عامل المقبولية، إذ يتصفون بالتسامح، والإيثار، والتواضع، والتروي، كما يتصفون بالإحساس بالآخرين؛ فلديهم قدرة على وضع أنفسهم مكان الآخرين والشعور بالإحساس نفسه، مما يمنعهم بتوجيه الاعتداءات والإساءات للآخرين. كما يتصفون بحب مساعدة الآخرين. فهذه صفات تجعلهم محبوبين، ولديهم قليل من الأعداء؛ ومن ثمّ تحد من سلوك الاستقواء. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حربي (2009) التي أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين العنف المدرسي [الاستقواء] وعامل المقبولية.

وصنف عامل العصابية في المرتبة الثانية من حيث قدرته على التنبؤ بالاستقواء، فقد بلغت درجة التأثير (11.5%) وهي دالة احصائية وبتأثير إيجابي؛ أي كلما ارتفع عامل العصابية لدى الأفراد، ارتفع سلوك الاستقواء. وقد يعزو الباحثان ذلك إلى أن سمة العصابية بما تتضمن من صفات كالاندفاعية، والتهور، والغضب، والحساسية الشديدة للنقد تسمح للفرد بأن يكون أكثر عدوانية واستقواء. كما تتفاعل جوانب الشخصية الجسمية والمعرفية والانفعالية، لتظهر سمات مختلفة للفرد، كالحساسية الانفعالية، والعنف، والتسلط (الأنصاري، 1997). وأشار الزبيدي (2007) أن من سمات المستقوين العصابية. كما أثبت جوليف وفارنجتون (Jollife & Farrington, 2011) أن الاندفاع من أهم عوامل الشخصية المتنبئة بسلوك الاستقواء. فالفرد الذي يمتلك درجة مرتفعة من العصابية يميل بطبعه إلى سرعة الاستثارة والقلق والنظرة التشاؤمية للأمور، كما يكون غير قادر على ضبط انفعالاته وعدوانيته تجاه الآخرين، وهذه سمات تشجع على الاستقواء.

وصنف بُعد الكفاءة الذاتية الانفعالية في المرتبة الثالثة من حيث قدرته على التنبؤ بالاستقواء، فقد بلغت درجة التأثير (1.7%) وهي دالة إحصائيا وبتأثير سلبي؛ أي بزيادة الكفاءة الذاتية الانفعالية يقل سلوك الاستقواء. ويعزو الباحثان ذلك إلى قدرة الفرد وثقته بضبط وإدارة انفعالاته التي تسهم في تقليل ممارسة سلوك الاستقواء لدى الطلبة المراهقين، فهو يعتقد بثقته بقدراته على أداء مهام عقلية ومعرفية وعاطفية واستخدام هذه القدرات في حل المشكلات، إذ ينعكس ذلك إيجابيًا على قدرته على وضع خطط لتحقيق النتائج المرجوة في أهدافه، كما ينعكس ذلك أيضًا في قدرته على السيطرة على الأحداث التي تواجهه (Yadak, 2017). كما يفسر الباحثان أن مرحلة المراهقة تقترب من مرحلة الرشد التي تختلف نوعا ما عن مرحلة الطفولة، ففي مرحلة الطفولة نلاحظ أن الفرد يكون كفاءته الذاتية الانفعالية منخفضة فهو غير قادر على ضبط انفعالاته وادارتها فنلاحظ بأن انفعالاته حادة وسريعة، أما في مرحلة المراهقة كما يرى باندورا (Bandura, 1994) بأنه يجب تعليمه كيفية التعامل مع التغييرات الانفعالية؛ إذ يساعده ذلك في استقلاليته، ما يزيد شعوره بالكفاءة الذاتية. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة وانغ وآخرين (Wang et al., 2018) التي أشارت إلى أن الكفاءة الذاتية الانفعالية لها تأثير في سلوك الاستقواء.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يقدم الباحثان التوصيات الآتية:

1. ضرورة عمل برامج تدريبية تساهم في الحد من الاستقواء لدى الطلبة المراهقين.
2. ضرورة نشر سمات التسامح، والإخاء، والود، والتعاطف، وغيرها من السمات الإيجابية بين المراهقين مما يقلل من سلوك الاستقواء بين الطلبة.
3. ضرورة الكشف عن الطلبة العصابيون، وتوجيههم إلى ضرورة الابتعاد عن العنف، وتقديم برامج توعوية وإرشاديه له.
4. ضرورة العمل على رفع الكفاءة الذاتية الانفعالية لدى المراهقة لما لها من أهمية في الحد من سلوك الاستقواء.
5. ضرورة تفعيل الأنشطة الرياضية في المدرسة لممارستها باعتبارها وسيلة للتنفيس الانفعالي؛ ما تعمل على التقليل من ممارسة الاستقواء.
6. ضرورة وضع مادة دراسية عن الاستقواء ومخاطرها وآثارها على الطالب والمجتمع.
7. الاهتمام بسمة المقبولية لدى الطلبة المراهقين، والعمل على دمجهم في النشاطات الاجتماعية لكي يكونوا أكثر قبولا من أقرانهم، حيث أن عدم القبول يؤدي بهم إلى ممارسة سلوك الاستقواء على الطلبة الآخرين.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو غزال، معاوية. (2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5(2)، 89–113.
- الأنصاري، بدر. (1997). مدى كفاءة قائمة من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في المجتمع الكويتي. دراسات نفسية، (2)7، 277 – 310.
- الحجي، عبد الرزاق والعمران، جيهان. (2018). الاستقواء وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (4)19، 42–79.
- حربي، بسام. (2009). عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.
- الزبيدي، عبد المعين. (2007). العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الطلبة العنيفين وغير العنيفين في مدارس المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- الزعبوط، سميه. (2015). درجة ممارسة السلوكيات غير المرغوبة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس العامة لمحافظة البلقاء في الأردن من وجهة نظر المعلمين. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (12)15،.9–36
- زهران، حامد. (1986). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. مصر: دار المعارف.
- شايع، رنا. (2018). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/جامعة بابل، 40، .364–379.
- صفوري، بشير. (2014). الكفاءة الذاتية وعلاقتها باتخاذ القرار المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجبل الأعلى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- طوالبة، علي. (2016). الاستقواء وعلاقته بالضغوط التربوية لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- العزام، عماد. (2017). القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وحالات الهوية النفسية بالذكاء الثقافي لدى الطلبة الأردنيين والعرب في جامعة اليرموك. أطروحة دكتوراه غير منشورة، إربد: جامعة اليرموك.
- العنزي، حميدة. (2014). أنماط الشخصية وعلاقتها بالاستقواء لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد.
- عودة، أحمد والقاضي، منصور. (2014). الإحصاء الوصفي والاستدلالي. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. اربد: مكتبة الكتاني.
- الفريحات، عفاف. (2018). القدرة التنبؤية لأنماط التواصل الأسري والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمي بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر. رسالة دكتوراه غير منشرة، جامعة اليرموك، إربد.
- محاجنة، هديل. (2017). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- نشواتي، عبد المجيد. (1983). علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

المصادر والمراجع العربية مترجمة

- *Abu Ghazal, M. (2009). Bullying and its relation to loneliness and social support. Journal of Jordanian Educational Sciences, 5(2), 89-113.*
- *Al Ansari, B. (1997). The psychometric properties of NEO-FFI-S based on the Kuwaiti society. Psychological Studies, 7(2), 277-310.*
- *AL-Azzam, I. (2017). The predictive ability of the big five personality factors and self-identity states of cultural intelligence among Jordanian and Arab students at Yarmouk University. Unpublished Doctoral Desertions. Yarmouk University, Irbid.*
- *Al-Frihat, A. (2018). The predictive ability of family communication patterns, social, emotional and academic self-efficacy in cognitive flexibility for tenth grade students. Unpublished Doctoral Desertions, Yarmouk University, Irbid.*
- *Al-Hajji, A., & Al-Omran, J. (2018). Bullying and its relationship to the big five personality factors in the light of a number of school variables among a sample of middle school students in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, 19(4), 42-79.*
- *Al- Harbi, B. (2009). Personality factors and parenting styles and their relation to school violence among 10th grade students in Al-Mafraq city. Unpublished Master thesis. The University of Jordan, Jordan.*
- *Mahajna, H. (2017). Cognitive beliefs and their relationship to self-efficacy and academic achievement Among Secondary school students. Unpublished Master Thesis, Amman Arab University, Jordan.*
- *Nashwati, A. (1983). Educational psychology. Dar Al-Furqan Publishing and Distribution.*
- *Al-Onazi, H. (2014). Personality types and their relation to bullying among middle school students in Qurayyat governorate at Saudi Arabia. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid.*
- *Odeh, A., & Al-Qadi, M. (2014). Descriptive and inferential statistics. Amman: Al Falah Library for Publishing and Distribution.*
- *Odeh, A., & Malkawi, F. (1992). Fundamentals of scientific research in education and humanities. Irbid: Al- Kettani Library.*
- *Tawalbeh, A. (2016). Bullying and its relationship to educational stress among adolescents. Unpublished Master Thesis. Yarmouk University, Jordan.*
- *Saffouri, B. (2014). Self-Efficacy and its relationship to career decision-making among secondary stage students in the Upper Galilee Region. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.*
- *Shaiy, R. (2018). School bullying behavior and its relation to the mental health of intermediate students. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences / University of Babylon, 40, 364-379.*
- *Zahran, H. (1986). Childhood and adolescence: Developmental psychology. Egypt: Dar Al-Maaref.*

- *self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. British Journal of Educational Psychology, 72, 227– 243.*
- *Fekkes, M., Pijpers, F., Fredricks, A., Vogels, T., Verloove-Van & Horick, S. (2004). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health related symptoms. Pediatrics, 117: 1568–1574.*
- *Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2014). The role of perceived friendship self- efficacy as protective factor against the negative effects of social victimization Social Development, 23(1), 41-60.*
- *Geel, M., Goemans, A., Troprak, F., & Vedder, p. (2016). Which personality traits are related to traditional bullying and cyber bullying? A study with the big five, dark triad and sadism. Personality and Individual Differences, 106, 231-235.*
- *Gordon, B. (2010). Emotional Abuse the Invisible Family Violence. USA: WIN Publishing House.*
- *Hester, J., Bolen, Y., Hyde, L., & Thomas, B. (2011). Perceptions of bullying in a newly built, spacious school facility. International Consortium, 4(11), 95-99.*
- *Jacobs, R. (2006). The experience of adolescence girls regarding verbal bullying in Secondary School. Unpublished Master thesis. Nelson Mandela Metropolitan University, South African.*
- *John, O. P., & Strivastava, S. (1999). The big five- trait taxonomy: History measurement, and theoretical perspectives. Handbook University of California.*
- *Jolliffe, D., & Farrington, D. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? Journal of Adolescence, 34(1), 59–71.*
- *Jordan, K., Austin, J. (2012). A review of the literature on bullying in U.S. schools and how a parent–Educator partnership can be an effective way to handle bullying. Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 21(4), 440-458.*
- *Koo, H. (2007). A time line of the evaluation of school bullying in differing social contexts. Asia Pacific Education Review, 8, 107-116.*
- *Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. Psychological Bulletin, 140(4), 1073–1137.*
- *Lee, C. (2004). Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals. London: Paul Chapman Publishing.*
- *Moalusi, M. (2016). Relationship between personality factor and bullying behavior of learners in Ngaka Modiri Molema District. Unpublished master thesis, University Campus.*
- *Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23(3), 145-149.*
- *Nielsen M. B., Glaso L., & Einarsen S. (2017). Exposure to workplace harassment and the Five Factor Model of personality: a meta- analysis. Personality and Individual Differences, 104, 195–206.*
- *O' Brien, K., Heppner, M., Flores, L., & Bikos, L. (1997). The career counseling self-efficacy scale: Instrument development and training applications. Journal of Counseling Psychology, 44, 20–31.*
- *Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program.*
- *Al-Zubaidi, A. (2007). The big five personality factors among violent and nonviolent students in secondary schools: A comparative study. Unpublished Master Thesis, Mutah University, Jordan.*
- *Al-Zaebut, S. (2015). The level of undesirable behavior among the upper basic stages students at the public schools in Balqa governorate in Jordan from the teachers' perspectives. Al-Andalus Journal for Humanities and Social Sciences, 15(12), 9-36.*

المراجع والمصادر الأجنبية

- *Abid, M., Irfan, M., & Naeem, F. (2017). Relationship between mindfulness and bullying behavior among schoolchildren: An exploratory study from Pakistan. Journal of Postgraduate Medical Institute, 31(3), 256-259.*
- *Ansong, D., Eisensmith, S., Masa, R., & Chowa, G. (2016). Academic self-Efficacy among junior high school students in Ghana: Evaluating factor structure and measurement invariance across gender. Psychology in the Schools, 53(10), 1057-1070.*
- *Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.*
- *Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (4, 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).*
- *Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. W.H freeman: New York.*
- *Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. Journal of Social and Clinical Psychology, 26(6), 641- 658.*
- *Book, A., Volk, A., & Hosker, A. (2012). Adolescent, bullying and personality: An Adaptive Approach. Personality, Individual, and Differences, 52(2), 218-223.*
- *Buss, D., & Penke, L. (1991). Evolutionary personality psychology. Annual Review Psychology. 42, 459–491.*
- *Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. School Psychology Quarterly, 25(2), 65.*
- *Costa, P., & McCrae, R. (1992). Factors scales for agreeableness and Costa Conscientiousness: A revision of the new personality inventory. Personality & Individual Differences, 12(9), 887- 898.*
- *Crick, N., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. Child development, 66(3), 710-722.*
- *Diepenhorst, A. (2014). Big five personality traits and bullying. Bachelor thesis, Tilburg University.*
- *Digman, J. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. Annual Review of Psychology, 41, 417-470.*
- *Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A & Fan, X. (2010). Supportive School Climate and Student Willingness to Seek help for bullying and threats of violence. Journal of School Psychology, 48,533-553.*
- *Espelage, D & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? School Psychology Review, 32(3), 365-383.*
- *Evers, W., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and*

Tromso Norway.

- *Wang, X., Zhang, Y., Hui, Zh., Bai, W., Terry, P., Ma, M., Li, Y., Cheng, L., Gu, W., & Wang, M. (2018). The mediating effect of regulatory emotional self- efficacy on the association between self- esteem and school bullying in middle school students: A cross- sectional study. International Journal of Environmental Research and Public Health, 15(5), 1-9.*
- *Wong, D. (2004). School bullying and tackling strategies in Hong Kong. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 48(5), 537–553.*
- *Yadak, S. (2017). The impact of the perceived self-Efficacy on the academic adjustment among Qassim University undergraduates. Open Journal of Social Sciences, 5, 157-174.*
- *Ybarrn, M., & Mitchel, K. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. Journal of Adolescence, 27(3), 319-336.*

Journal Children Psychology. 35(7), 1171- 1190.

- *Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. Current Directions in Psychological Science, 4(6), 197- 200.*
- *O'moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self- esteem and its relationship to bullying behavior. Aggressive Behavior, 27, 269-283.*
- *Ozer, A., Totan, T., & Atik, G. (2011). Individual Correlates of Bullying Behaviour in Turkish Middle School. Australian Journal of Guidance and Counselling, 21(2), 186-202.*
- *Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. Universal Journal of Educational Research, 1(2), 33-41.*
- *Parada, R. (2000). Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimization of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual. Sydney, Australia: Publication, unit, self-concept enhancement and learning facilitation (SELF) research centre, University of Western Sydney.*
- *Piccirillo, Ch. (2016). Examining Self- Efficacy as a Mediator on the Relation between Bullying Role Behaviors and Academic Success in Early Adolescence. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University, USA.*
- *PieDmont, R., & Chae, J. (1997). Cross-Cultural generalizability of the five- factor model of the five-factor model of personality; Development and validation of the NEO PIR for Korean. Journal of Cross- Cultural psychology, 28,131-155.*
- *Powell, M., & Ladd, L. (2010). Bullying: a review of the literature and implications for family therapists. The American Journal of Family Therapy, 38,189-206.*
- *Rodgers, M., Markland, D., Selzler, A., Murray, C & Willson, M. (2014). Distinguishing perceived competence and self-efficacy an example from exercise. Research Quarterly for Exercise & Sport, 85(4), 527-539.*
- *Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. Journal of Adolescence, 22 (4), 453–459.*
- *Slee, P., & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behavior in Australian schoolboys. Personality and Individual Differences 14, 371– 37.*
- *Sutton, J. & Keogh, E. (2001). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism, and personality. British Journal of Educational Psychology, 70, 443– 456.*
- *Tani, F., Greenman, P., Schneider, B., & Fregoso, M. (2003). Bullying and big five a study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. School Psychology International, 24 (2), 131-146.*
- *Taruna & Yadav, V. (2016). School bullying in relation to peer relation and self-efficacy. Indian Journal of Health and Wellbeing, 7(12), 1173- 1175.*
- *Turkmen, N., Dokgoz, H., Akoz, S., Eren, B., Vural, P., & Polat, O. (2013). Bullying among High School Students. A Journal of Clinical Medicine, 8(2), 143-152.*
- *Valois R., Zullig, K., Revels A. (2017). Aggressive and violent behavior and emotional self- efficacy: Is there a relationship for adolescents? Journal School Health, 87, 269– 277.*
- *Wan, D. (2010). Bullying in school a study of forms and motives of aggression in two secondary schools in the city of palu, indonisia. Unpublished Master Thesis, University of*

فاعلية برنامج قائم على السيكو دراما في خفض إعاقة الذات وتحسين المرونة النفسية لدى طلبة صعوبات التعلم في مدينة إربد

Effectiveness of a Counseling Program Based on Psychodrama in Reducing Self-Handicapping and Improving Resilience Among Students with Learning Disabilities in Irbid city

Ibrahim Mohammad Ali ALkhateeb
PhD. Student/Jordan University/Jordan
ibrahimalkhateeb199@yahoo.com

إبراهيم (محمد علي) الخطيب
طالب دكتوراه/ الجامعة الأردنية/ الأردن

Received: 16/ 10/ 2019, **Accepted:** 12/ 2/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-002
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 16/ 10/ 2019م، **تاريخ القبول:** 12/ 2/ 2020م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على السيكو دراما في خفض إعاقة الذات وتحسين المرونة النفسية لدى طلبة صعوبات التعلم في مدينة اربد. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا من طلبة صعوبات التعلم الذكور، ووزعوا بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (15) طالبًا، ومجموعة ضابطة تكونت من (15) طالبًا. وللتأكد من تحقيق الأهداف، استخدمت الأدوات التالية: مقياس فريدريك ردواليت للإعاقة الذات، وبنى الباحث مقياس للمرونة النفسية، وبرنامجًا قائمًا على السيكودراما.

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α= .05) بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية في خفض مستوى إعاقة الذات، كما كشفت النتائج وجود أثر دال إحصائيًا للبرنامج في تحسين مستوى المرونة النفسية.

الكلمات المفتاحية: السيكودراما، إعاقة الذات، المرونة النفسية، طلبة صعوبات التعلم.

Abstract:

This study aimed at finding out the effectiveness of psychodrama based on a counseling program in reducing self-handicapping and the development of resilience among learning difficulties students in Irbid city. The study was applied on a sample of 30 males learning disabilities students, who were assigned to two equal groups, 15 for the experimental and 15 for the control group. To achieve the study objectives, two scales were employed: Rhodewalt for measuring self-handicapping and resilience were constructed as well as a psychodrama based counseling program was developed.

Results showed statistically significant difference at a = .05 level, between the two groups, in favor of experimental group, in reducing self-handicapping and improving resilience.

***Key words**: Psychodrama, Self-Handicapping, Resilience, Learning Disabilities Students.*

المقدمة

يُعدُّ مفهوم الذات من أهم مكونات الشخصية – إن لم يكن أهمها– من حيث علاقته ببناء شخصية الفرد المتكاملة القادرة على الاستمتاع بالحياة، وتكوين شخصيته، وتشكيل وعيه، وتوجيه سلوكه، وتعد إعاقة الذات من أخطر الأسباب التي تقف حائلاً في سبيل تقدمه ونمائه، وتحد من قدراته على مواجهة الأحداث اليومية بشكل فعال، ونظراً للتحديات والصعوبات التي يواجهها طلبة صعوبات التعلم، سعى الباحثون والمهتمون إلى إيجاد منظومة عمل موحد لمساعدة هذه الفئة في التغلب على مشاعر النقص لديهم، كما سعت الدراسات الاجتماعية والنفسية والتربوية، إلى الوقوف جنبًا إلى جنب مع هذه الفئة وتعرف المشكلات التي يعانون منها، وإعادة دمجه في المجتمع كفرد سوي.

اهتم الباحثون بدراسة ظاهرة إعاقة الذات كونها تشكل تناقضًا لدى الفرد، إذ أن الأفراد يرغبون في تجنب الفشل ومحاولة حماية أنفسهم والحصول على تقدير الآخرين، ولكنهم في الوقت نفسه يخلقون العقبات التي تجعل هذا الفشل ممكنًا أكثر في المستقبل (Litvinora et al, 2015).

بهذا يكون قد شكل ظروفًا تحول دون تحقيق الأداء الجيد، في مواجهة الأحداث الضاغطة، وعند ظهور الأداء السَّيء فإنه يمكن لهذه الظروف أن تعبر عن سبب فشله (Akin, 2011).

كما تتجلى إعاقة الذات مع طلبة صعوبات التعلم، في كونها أرضية خصبة لإنتاج الأفكار والمشاعر السلبية، وشعورًا بالعجز والدونية، وتمنع الفرد من تحقيق التكيف، وتحد من نموه وتطوره ونمائه، ومن ثم يعود ذلك بالأثر السلبي على مستوى المرونة النفسية لديهم (Corby, 2006).

وتعد المرونة النفسية النقطة الهامة في مسار حياة الفرد في تحقيق مستوى جيد في الصحة النفسية، والشعور بالقوة والسيطرة في مواجهة المتطلبات اليومية والأحداث الضاغطة، وتساعده بالإحساس الإيجابي نحو الذات، والقدرة على التكيف والاتزان والتحكم بالانفعالات (Masten, 2009).

فقد أثبتت كرستين وكاثلين (Christine & Kathleen, 2012) في هذا المجال أن الانفعالات والأفكار المحفزة للذات لدى الأطفال ذوي المرونة النفسية العالية تساعدهم في تبني اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم، والتكيف مع الأحداث الحياتية اليومية، ومن ثم، فإن هذه الأفكار تكون كالسد المنيع حيث تعمل على تحصين الفرد من آثار المواقف الضاغطة، وتساعدهم على حل مشاكلهم، والإحساس بالكفاية التي بدورها تساعدهم في التكيف النفسي والاجتماعي (الصمادي، 2015)

افترضت النماذج النظرية التي عنيت بتفسير وتحليل هذه الظاهرة، وجود حالة من التماثل بين إعاقة الذات، وبين فئة صعوبات التعلم من حيث الأرضية المعرفية والإدراكية، من خلال تشويهات الإدراك والأفكار المتعلقة بالذات كأساليب الفرد وتعليل الأحداث، وتقدير الذات (الصمادي، 2015؛ حسين، 2008).

ومن البرامج التي أثبتت فاعليتها في هذا المجال، برامج السيكو دراما التي تساعد الأطفال في التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم اتجاه أنفسهم والأحداث التي يواجهونها، وخلق وعي جديد حول ذواتهم، والتي بدورها تساعدهم في التقليل في الصرعات الداخلية، انطلاقًا من دور المدرسة كبيئة مكملة للأسرة، ومحيط آمن لممارسة الأنشطة المختلفة التي من شأنها صقل شخصية الطفل وتطويرها، فكان للأنشطة السيكودراما دورًا محوريًا واساسيًا في مساعدة الأطفال على توجيه معارفهم وقدراتهم، وجاء دور المعلم كوسيط بين المتعلم ومصادر المعرفة (Moreno, 1994).

لقد أثبتت دراسة **بيتر (Peter, 2009)** في هذا المجال أهمية السيكو دراما في تعزيز قدرة الأطفال الإبداعية وإسهامها في نموهم المعرفي والعاطفي والاجتماعي، وإيجاد فرصة للتعبير عن مشاعرهم وتوجيه أفكارهم، كما يساعد التمثيل النفسي في فهم قدرات الطفل، وتنمية شخصيته، وتعزيز ثقته بنفسه، والأدوار التي يمثلها (أبو مغلي وهيلات، 2008).

فتعد السيكودراما أسلوبًا علاجيًا يغطي بجاذبية خاصة لدى الأطفال، فهو أسلوب علاجي يتناسب مع جميع الأشخاص في مراحلهم العربية المختلفة (Blatner, 2000)

ظهر مفهوم إعاقة الذات عام 1978 على يد ستيفن برغلاس وإدوارد جونز (Steven Berglas of Edward Jones) حيث يعمل هؤلاء على اصطناع المبررات الواهنة والضعيفة من أجل المحافظة على تقديرهم الذاتي أمام الأحداث التي يتوقعون أنهم سيفشلون بها، وبهذا يقوم الطلبة بمجموعة متنوعة من السلوكيات المعطلة للذات التي يمكن تعريفها بأنها الجهود التي تتضمن أنشطة تعمل على إعاقة الذات عن المشاركة في الأنشطة التي تحتاج إلى الجهد والوقت، ويتوقع أن فرصة النجاح ستكون منخفضة (Decker & Mitchell, 2011).

ومن الأمثلة على هذه الأنشطة والسلوكيات التي يمارسها الطلبة قبل الحصة أو في أثنائها على نطاق المؤسسات الأكاديمية، وعدم توافر الوقت قبل الامتحان، أو ادعائهم بصعوبة الحصة أو كثرة النوم قبل الامتحان، أو وضع أهداف يصعب تحقيقها، أو المماطلة في الامتحان أو تأجيله، وتعد هذه الأسباب جميعها حواجز تعيق الأداء في المستقبل وتؤثر على القدرة الشخصية لدى الطلبة في إنجاز المهمات الخاصة (Wusik, 2013).

توصل **بيرغلاس وجونز Berglas and Jones** إلى أن الأفراد وفق هذا السلوك يستعملون مجموعة من المبررات وأساليب الغزو، إذ إنهم عندما يفشلون يعزون مصادره إلى عقبات خارجية، أما إذا كان أداؤهم جيدًا فإنهم يؤكدون أن نجاحهم يرجع إلى قدراتهم الخاصة، لهذا فإن الأفراد وفق هذه المبررات ينجحون في كلتا الحالتين، ويكون لديهم أعذار جاهزة ومعقولة عندما يفشلون، ويشعرون بالفخر وتقدير الذات عندما ينجحون (Balmer, 2013)

وبالرجوع إلى الأدبيات السابقة، نجد العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم إعاقة الذات، فقد عرفه وسيك (Wusik, 2013) أنه عملية وضع العقبات التي من شأنها أن تسمح للفرد بتفسير الفشل عندما يكون النجاح في المستقبل غير مؤكد، ووضع الفرد عوائق لأدائه لتعزيز احترام الذات لديه.

كما عرفه **ديكر ومتيشل (Decker & Mitchell, 2016)** إلى أن إعاقة الذات هي خلق الفرد عقبات أمام الأداء الناجح الذي يمكن له تبرير سبب الأداء المنفصل بعيدًا عن قدراتهم الذاتية.

تعاملت الأدبيات السابقة مع مفهوم إعاقة الذات، على أنه معيق للفرد في إنجاز متطلباته اليومية، ويحول دون إتمام تلك المتطلبات، كون الفرد يستعمل مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة لحماية ذاته بالادعاء بالمرض، والقلق الاجتماعي، والمزاج السيِّئ، والخبرات الصادمة.

ويتصف أصحاب إعاقة الذات بالعديد من الصفات، مثل: انخفاض تقدير الذات، وعدم وجود تغذية راجعة لأداء الفرد، والاتسام بسمات سلبية، والتعلق المتزايد، والحساسية المترفعة للتهديد المدرك، واستراتيجيات التكيف التجنبية، وخبرة الفشل المتكررة. (sahranc, 2011)

نستنتج من ذلك، أن إعاقة الذات متغير متناقض في طبيعة، رغم أنه يحمي الذات لدى الفرد، إلا أنه يسبب الكثير من الأضرار في حياة الفرد، لأن الاعتماد على سلوكيات إعاقة الذات بشكل مزمن يؤدي إلى سوء التوافق وظهور الأعراض السيكوماتية (الصداع، قرحة المعدة، تسارع دقات القلب، وتدني الدوافع الداخلية، وعدم الرضا (Sahranc, 2011).

قسم ستوارد ووالكر (Steward & Degeorge – Walker, 2014) إعاقة الذات إلى فئتين: إعاقة الذات السلوكية وإعاقة الذات الادعائية، حيث إنَّ إعاقة الذات السلوكية تشير لسلوك فعلي، أما إعاقة الذات الادعائية فتشير إلى الصفات غير السلوكية اللفظية فهنا إعاقة الذات تكون من خلال التعبير عن العجز (Tadik et al., 2017)

ومن الأمثلة على إعاقة الذات السلوكية تعاطي المخدرات والتقليل من الجهد أو الإفراط به، والمماطلة أو تأجيل الامتحان، أما إعاقة الذات الادعائية فتتمثل في القلق العام، والاجتهاد، والقلق من الاختبار، والمزاج السَّيئ، والخجل، والأعراض النفسية والجسدية (Sahranc, 2011)

ولبرامج السيكو درما دور فعال في توفير بيئة مناسبة للتعبير عن المشاعر والأفكار، وزيادة مستوى التفاعل الاجتماعي، والمساعدة في حل المشكلات من خلال لعب الأدوار في العلاج الجماعي (Moreno, 1994).

كما تساعد السيكو دراما في تحقيق الوعي والفهم الأفضل للمشكلات، وإشباع الحاجات، والتعبير عن المكنونات الداخلية، من خلال استخدام فنيات السيكو دراما، إذ إنها توقظ الاستبصار عند الأطفال في التصدي للمشكلات، وتخطي الأزمات الحياتية المختلفة؛ كما تساعدهم في تنمية العديد من المهارات التي تزيد من قدرتهم على التكيف النفسي والاجتماعي (Blatner, 2000).

ويعرف **بلاتنر (Blatner, 2000)** أن السيكو دراما استراتيجية قوية وفعالة، وأن على المشاركين أن يتسموا بالحرية والالتزام عند ممارستها، **وفيما يأتي وصف لكل من هذه الأساليب:**

1. **المرآة (Mirror)**

يعتمد هذا الأسلوب على الذات المساعدة (Auxiliary Ego) كمرآة لإيماءات وإشارات وحركات وكلمات الشخصية المحورية ضمن موقف سيكودرامي، دون مشاركته بالتمثيل، وبذلك يستطيع أن يراقب دوره من خلال أداء الآخرين، ويكون للمصالح دور في بعض السلوكات وإعطاء تغذية راجعة إيجابية نحو التغيرات المطلوبة (Moreno, 1994).

2. **عكس الدور (Role Reversal)**

يساعد هذا الأسلوب الشخصية المحورية بالنظر بعين الآخرين، من خلال تبادل الأدوار ضمن موقف سيكودرامي، ويعمل أيضًا على تحسين مستوى الإدراك وتعديل السلوكات، وتحويل

الدفاعات الخاصة بالفرد واستكشاف السلوك غير مرغوب فيه من خلال الموقف السيكودرامي (Morena and Zchariah, 2006).

3. **إسقاط المستقبل (Future projection)**

في هذا الأسلوب يعرض أبطال المسرحية توقعاتهم ورغباتهم المستقبلية أو المستقبل الذي يخافونه، أو المستقبل الذي يأملونه، ويساعد هذا الأسلوب بالتبصُّر بأهدافهم وأولوياتهم والتغيرات المطلوبة في أنفسهم للحصول على ما يريدون باستخدام لغة «هنا والآن" (Blatner, 2000).

4. **لعب الدور (Role Play)**

لهذا دور كبير في تفريغ الانفعالات والرغبات المكبوتة، إذ يقوم المصالح بإعطاء تعليمات، وتجهير موقف تفاعلي يقوم بدور في خلق موقف تعليمي يساعد الفرد في محاكاة مكنوناته الشخصية من خلاله (ملحم، 2015).

5. **ككرار البروفة السلوكية (Repeated Behavioral Re-hearsal)**

يستخدم هذا الأسلوب في مجال التدريب على التوكيدية وفي تعلم المهارات الاجتماعية، فالأدوار التي جسدت يعاد تمثيلها مرة أخرى، وتعطى التغذية الراجعة، ويعاد تكرارها في سياق الأداء السيكودرامي (مصطفى، 2010).

6. **تمرين المبالغة التمويل (Exaggeration Exercise)**

يهدف هذا الأسلوب لجعل الشخصية المحورية أكثر وعيًا لرسائل جسمه، وإيماءاته والتي تعبر عن معانٍ ذات القيمة والأهمية لديه، من خلال تكرار الحركات بغرض تكثيف المشاعر المتعلقة بالسلوك وتجعل المعاني الغامضة أكثر وضوحًا (Corey, 2004)

وقد حاول عدد من الباحثين فحص أثر البرامج المتنوعة في خفض إعاقة الذات وتحسين المرونة النفسية لدى طلبة صعوبات التعلم.

ومن الدراسات التي اهتمت بالسيكودراما لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة روال (Rawal, 2006) التي هدفت إلى تعرف دور السيكو دراما في تعزيز المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأجريت هذه الدراسة في مدرسة سوسياني في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا وطالبة قسموا بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية تضم (10): (5) ذكور و (5) إناث، وضابطة تضم (10): (5) ذكور و(5) إناث؛ وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج السيكودرامي في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلية، وتحسين قدراتهم في التعامل بفاعلية مع مواقف الحياة ومتطلباتها وتحدياتها لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر متغير الجنس.

وهدفت دراسة سليمان (2009) إلى التعرف على فاعلية السيكو دراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأجريت هذه الدراسة في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذًا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية السيكو دراما في تنمية المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في احتفاظ المجموعة التجريبية بأثر التطبيق في قياس المتابعة.

وهدفت دراسة شانج وليو (Chang & Liu, 2006) إلى تعرف فاعلية العلاج بالسيكو دراما في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD) وأجريت هذه الدراسة على المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (22) طالبًا وطالبة قسموا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبيتين: تضم (11) وضابطة تضم (11)؛ وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج السيكو درامي في تحسين قدرات الطلبة الاتصالية وزيادة مشاركتهم الاجتماعية في الأنشطة الجماعية لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

وقد هدفت دراسة عبد الواحد (2009) إلى تعرف فاعلية السيكو دراما والنمذجة في تحسين بعض مهارات التواصل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأجريت هذه الدراسة في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبا وطالبة، (20) من الإناث و(20) من الذكور، تتراوح أعمارهم بين (9 – 11) سنة، قسموا إلى أربع مجموعات: مجموعة تجريبية أولى طبق عليها برنامج السيكو دراما، ومجموعة تجريبية ثانية طبق عليها برنامج النمذجة، ومجموعة تجريبية ثالثة طبق عليها البرنامجين معا، ومجموعة رابعة ضابطة، و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج السيكو درامي، وبرنامج النمذجة كل على حدة، واستخدم البرنامجان معًا في تحسين مهارات التواصل لصالح المجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة، وأشارت النتائج إلى أن استخدام البرنامجين معًا أفضل في تحسين مهارات التواصل، يليه البرنامج السيكودرامي، ثم برنامج النمذجة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس.

وهدفت دراسة عبد الحميد (2012) إلى تعرف فعالية فنيات السيكودراما في خفض اضطراب نقص الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأجريت هذه الدراسة في مدرستي السلطان أبو العلا الابتدائية وشجرة الدر الابتدائية بمدينة أسوان في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمتوسط زمني قدره (10.5) عامًا، وقسموا بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية تضم (10)، وضابطة تضم (10)؛ وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج السيكودرامي في خفض اضطراب نقص الانتباه.

أجرى كابكيران (Kapikiran, 2012) دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة المباشرة وغير المباشرة بين التوجهات الهدفية وإعاقة الذات والدافع الذاتي والأفكار التلقائية السلبية للطلبة المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (586) طالبا من طلاب المدارس الثانوية في تركيا، منهم (344) إناث و(242) ذكور، استخدم فيها الباحث مقياس تحقيق التوجهات الهدفية، ومقياس إعاقة الذات، ومقياس الدافع الذاتي، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين إعاقة الذات والسلوكيات التلقائية السلبية، كما أشارت النتائج إلى أن

هناك علاقة سالبة بين الدافع الذاتي للتحصيل وإعاقة الذات، كما بينت النتائج أيضا أن هناك دور معدل للتوجه نحو تحقيق الأهداف وإعاقة الذات في الأفكار التلقائية السلبية، كما أشارت النتائج إلى أن المتغير الجنس وتحقيق الأهداف الأكاديمية وإعاقة الذات له دور على الأفكار السلبية التلقائية والدافع الذاتي للتحصيل.

هدفت دراسة أجراها كولي وبدرسين (Cooly & Pedersen, 2014) إلى فهم العلاقة بين تقدير الذات والثقة وإعاقة الذات، وأجريت على عينة عشوائية مكونة من (320) مشاركا منهم (160) ذكور و (160) إناث، والذين لوحظ لديهم فشل غير مبرر في اختبار الرياضة في جامعة تسمانيا (University of Tasmania) في أستراليا، واستخدم الباحثان مقياس إعاقة الذات (SHS)، ومقياس الانفعالات للتعبير عن القلق بمستويات الجهد في الإعداد للأداء (LSE)، واستبيان بعنوان مشاعر عن الرياضة، وأظهرت النتائج أن هناك انخفاضًا في تقدير الذات للأفراد الذين واجهوا فشل غير متوقع ومزيد من تعطيل الأداء كعائق ذاتي، كما بينت النتائج أن الثقة واحترام الذات والجنس لم تكن متنبأة بإعاقة الذات.

أما دراسة كازمي ونيكمانيس وكاهوسرافيا (Kazemi, Y., Nikmanesh, Z. & Khosravi, 2015) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين إعاقة الذات ونوعية الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (365) طالبا (154) ذكرًا و(211) أنثى من طلبة المدارس الابتدائية في مدينة زاهدان في ايران، واستخدمت الدراسة مقياس نوعية الحياة. لكدكري (Kidscreen)، ومقياس إعاقة الذات لميدجلي واوردان (Midgley & Urdan)، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة سلبية بين إعاقة الذات ونوعية الحياة، كما بينت النتائج أن هناك آثارا سلبية لإعاقة الذات على التحصيل الدراسي ونوعية الحياة.

أما دراسة جافمارد وهوشمالدجا وأحمد زيد (Javanmard, Hoshmandja & Ahmadzade, 2012) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة وإعاقة الذات الأكاديمية والتحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (352) طالبا من طلاب المدارس الثانوية في إيران، استخدم فيها الباحثون مقياس الحفاوة الذاتية لسوارز (Schwarzer) ومقياس الاستراتيجيات المعرفية الفاهدي (Vahedi) ومقياس إعاقة الذات الروسفالت (Rodvait) ، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية المرتفعة والتحصيل الأكاديمي، وكذلك بين الاستراتيجيات المعرفية والتحصيل الأكاديمي، كما بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين إعاقة الذات والتحصيل الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن إعاقة الذات والكفاءة الذاتية مؤشران هامان يتنبآن بالتحصيل الأكاديمي.

ومن الدراسات العربية التي فحصت أثر البرامج الإرشادية المختلفة على المرونة النفسية دراسة القرني (2011) التي هدفت إلى تعرف فاعلية العلاج السلوكي المعرفي في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى بعض الأطفال المساء لهم، وأجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية لمحافظة جدة، وتكونت العينة من (18) فردا عشرة من الذكور وثمانية من الإناث ممن تتراوح أعمارهم ما بين (10 – 12) سنة، جرى في هذه الدراسة استخدام مقياس الإساءة للأطفال، ومقياس التوافق النفسي، وبرنامج العلاج السلوكي المعرفي من إعداد الباحث، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في مستوى التوافق النفسي بين عينة الدراسة الكلية لصالح القياس البعدي ما يؤكد على فاعلية البرنامج العلاجي في تحسين مستوى التوافق النفسي لديهم.

وهدفت دراسة الحويان (2011) إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج باللعب في تحسين مستوى مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والمرونة النفسية لدى الأطفال المساء لهم جسديًا، أجريت هذه الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية، وتكونت عينة الدراسة من (6) أطفال مساء إليهم جسديا تتراوح أعمارهم ما بين (6 – 12) سنة، 4 إناث، 2 من الذكور اختير قصديا من مؤسسة الحسين الاجتماعية، استخدم في هذه الدراسة منهج دراسة الحالة، واستخدم ثلاثة مقاييس: الأول لمفهوم الذات، والثاني مقياس للمهارات الاجتماعية والثالث مقياس المرونة النفسية، كما تكون البرنامج من (10) جلسات إرشاد جمعي، وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والمرونة النفسية بين القياس القبلي و البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة كريج وجبتن واتارا (Craig, Justin & Atara, 2012) إلى فحص فاعلية الألعاب المبنية على برامج المعالجة الجماعية السلوكية المعرفية لدى الأطفال المساء اليهم جنسيا، أجريت هذه الدراسة في سوسة الرفاه الاجتماعي في كوريا، وتكونت عينة الدراسة من (36) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (4 – 6) سنوات، تكون البرنامج من (17) جلسة، أظهرت النتائج أن الألعاب السبئية على برامج المعالجة الجماعية السلوكية المعرفية كانت ذات أثر إيجابي على المرونة النفسية لدى الأطفال.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

جاء الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحث العديد من المواقف والسلوكات التي تصدر عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التعامل مع كثير من المشكلات التربوية والتعليمية والاجتماعية التي تواجههم داخل البيئة المدرسية، وتعد هذه السلوكات عاملاً معيقًا للعملية التدريسية، وتؤدي إلى الإرباك والتوتر الانفعالي داخل الصف، ما يؤثر في انخفاض مفهوم الذات لديهم، كما يؤثر في تحصيل الطلبة بشكل سلبي من جهة أخرى وتبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحث من خلال عملة رئيساً للجنة المناصرة؛ إذ تبين أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلة في عزو الأحداث، والجوانب الاجتماعية من حيث القدرة على التعامل مع الآخرين، وتبني مفهوم ذات متدن حول ذواتهم (إبراهيم، 2012).

وتعد مشكلة إعاقة الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أكثر المشكلات شيوعا، لما لها من آثار سلبية تؤرق كل من يتعامل مع هؤلاء الطلبة (Learner, 2000) **وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤالين الرئيسين:**

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة البعدية على

مقياس إعاقة الذات يعزى لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة البعدية على كل مجال من مجالات مقياس المرونة النفسية يعزى المتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين أساسيين هما:

- **الجانب النظري**، إذ تبرز أهمية الدراسة من الأهمية الفنية التي تتناولها، وهي فئة ذوي صعوبات التعلم الذين يعدون فئة خاصة لهم حاجاتهم الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية خاصة؛ وتكمن أهمية الدراسة في كون المفهوم إعاقة الذات حديثًا نسبيًا، وفي إمكانية إثراء الأدب النظري المتعلق في السيكودراما، وما ستضيفه نتائج الدراسة الحالية إلى المعرفة الإنسانية، والمكتبة العربية حول موضوع إعاقة الذات والمرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم.

- **الجانب التطبيقي**: تقدم هذه الدراسة برنامجا قائمًا على السيكودراما يمكن تطبيقه في المراكز والمؤسسات التي تعنى بصعوبات التعلم، مثل المدارس، ومراكز التربية الخاصة وأيضا تقديم الاستفادة لأصحاب القرار في مؤسسات التربية والتعليم في الأردن، والمرشدين النفسيين والمعلمين والباحثين والمهتمين في هذا المجال، وتزودهم بمقياسين في إعاقة الذات، والمرونة النفسية يمكن استخدامهما في تشخيص الطلبة الذين يعانون من إعاقة الذات ونقص المرونة النفسية.

محددات الدراسة

1. يقتصر تعميم نتائج الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة من ذوي صعوبات التعلم.

2. يتحدد تعميم النتائج في ضوء الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ودقة البيانات التي تجمع من خلالها.

3. يتحدد تعميم نتائج الدراسة بناء على حجم العينة وطريقة اختيارها.

التعريفات الإجرائية

برنامج السيكودراما (Psychodrama Porgram): مجموعة من الجلسات الإرشادية المخططة والمنظمة في ضوء الأسس الإرشادية والتربوية العلمية، حيث يقدم خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة جماعيًا (الخطيب، 2013).

ويعرف، إجرائيًا في هذه الدراسة، بأنه مجموعة من الجلسات الإرشادية الجمعية المنظمة والمجدولة زمنيا بأثني عشرة (12) جلسة، مدة كل منها (60) دقيقة والمستندة إلى بعض أساليب السيكودراما التي تهدف إلى خفض إعاقة الذات وتحسين المرونة النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم.

السيكودراما (Psychodrama): اسلوب يتضمن مجموعة من الأنشطة والإجراءات سينفذها المشاركون أثناء الجلسات الإرشادية تتمثل بالاستماع إلى القصص الهادفة، واختيار الطلبة الأدوار المناسبة وتمثيلها في جو يسوده الأمان والألفة، ويعلم الأفراد طرقًا فعالة للاستبصار بمشكلاتهم والتعبير عن انفعالاتهم وضبطها (مصطفى، 2010)؛ ويهدف إلى خفض إعاقة الذات وتحسين المرونة النفسية لدى الطلبة (عينة الدراسة).

إعاقة الذات (Self-handicapping): هي خيار يمنع الأفراد من تحمل المسؤولية الشخصية عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم من خلال العقبات حيث يمكن إلقاء اللوم في الفشل على أسباب خارجية (Cherry, 2017) وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس إعاقة الذات الذي استخدم في هذه الدراسة.

المرونة النفسية :(Resilience) هي قدرة الفرد على إظهار السلوك الإيجابي التكيفي خلال مواجهته المصاعب والصدمات، وهي تُعد من الخصائص الإيجابية في الشخصية التي تعكس قدرة الفرد في التعامل مع الصدمات والأزمات بشكل ايجابي (Jurtunen and Atkinson, 2002)

طلبة صعوبات التعلم (Learning Disabled Students): أولئك الطلبة الذين يعانون من اضطراب واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بالفهم أو باستخدام اللغة المحكية أو المكتوبة، التي تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، على نحو لا تشتمل فيه صعوبات التعلم على المشكلات التعليمية التي تعود أساسًا إلى الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو السلوكية أو الحركية أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (Learner, 2000)، ويعرف الطلبة ذوو صعوبات التعلم–إجرائيا في هذه الدراسة– بأنه أولئك الطلبة الملتحقون بغرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة في محافظة إربد الذين شخصهم معلمو غرف المصادر وصنفوهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلم ، بناء على أسس التصنيف المتبعة في هذه المدارس مثل: الاختبارات المقننة وغير المقننة، بالإضافة إلى طرائق جمع المعلومات التي تتضمن ملاحظات المعلمين ودراسات الحالة والمقابلات الأسرية، ويتلقون الخدمات في تلك الغرف.

الطريقة وإجراءات الدراسة

أفراد الدراسة: أُخِذَ جميع طلبة صعوبات التعلم في مدرسة حاتم الأساسية للبنين بطريقة قصدية، وبلغ عددهم (30) طالبًا نظرًا لتواجد الباحث في هذه المدرسة، إذ يعمل رئيسا للجنة المناصرة للطلبة، ووفرت المدرسة التسهيلات اللازمة لتنفيذ البرنامج، وتنظيم عملية تجميع المشاركين في البرنامج في أوقات تتناسب مع وقت البرنامج الذي سيطبق فيه، وتتناسب كذلك مع أوقات الطلبة الذين تنطبق عليهم شروط الالتحاق بالمجموعة التجريبية، حيث بلغ عدد افراد المجموعة التجريبية 15طالبًا، في ما بعد بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة 15 طالبا، وزعوا عشوائيًا بالتساوي على المجموعتين.

أدوات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، جرى استخدام الأدوات التالية:

1. مقياس إعاقة الذات.
2. مقياس المرونة النفسية.
3. البرنامج السيكودرامي.

مقياس إعاقة الذات

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والنفسي العربي والأجنبي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع إعاقة الذات، أستخدم مقياس فريدريك ردواليت (Rhodewalt, 1990) لإعاقة الذات، وقد تكون هذا المقياس من (25) فقرة يستجيب المفحوص عليها وفق سلم من ست درجات هي: (أوافق بشدة، أوافق، أميل للموافقة، أميل للرفض، أرفض، أرفض بشدة)، وتعطى أوزان للدرجات (5، 4، 3، 2، 1، 0) على التوالي للفقرات الإيجابية والعكس للفقرات السلبية، وبناء على ذلك، فقد صيغت فقرات المقياس بصورته الأولية، الذي تكون من (25) فقرة مدرجة وفقًا للتدريج ليكرت (Likert) تأخذ الأوزان التالية:

المستوى	أوافق بشدة	أوافق	أميل للموافقة	أميل للرفض	أرفض	أرفض بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1	0

صدق مقياس إعاقة الذات

أولاً: صدق المحتوى

لاستخراج دلالات صدق المحتوى لمقياس إعاقة الذات، عرض المقياس بصورته الأولية على (10) محكمًا من المتخصصين في الإرشاد النفسي، في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك والجامعة الهاشمية ووزارة التربية والتعليم، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مدى انتماء الفقرة للبعد، ومدى وضوح الفقرة وسلامة الصياغة اللغوية، بالإضافة إلى تقديم أية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة.

واعتمد الباحث استبقاء الفقرات التي أجمع عليها (80 %) فأكثر من المحكمين لقبول الفقرة أو رفضها، ووفقًا لآراء المحكمين واقتراحاتهم، فقد حذفت سبع فقرات، وعدلت خمس فقرات من الناحية اللغوية، ليتكون المقياس بصورته النهائية من (18) فقرة.

ثانياً: صدق البناء

للتأكد من مؤشرات الصدق طبق المقياس على عينة مكونة من (30) طالبًا من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحُسبَ معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس الكلي وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (.63 – .90) يوضحها الجدول (1).

جدول (1)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	.63**	11	.72**
2	.63**	12	.81**
3	.75**	13	.88**
4	.71**	14	.74**
5	.70**	15	.81**
6	.79**	16	.65**
7	.65**	17	.66**
8	.87**	18	.65**
9	.75**		
10	.90**		

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05).

** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.01).

وتجدر الإشارة إلى أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات مقياس إعاقة الذات

للتأكد من دلالات ثبات مقياس إعاقة الذات اعتمد الباحث على طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Re-test)، إذ طبق المقياس على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة قوامها (30) طالبًا، وأعيد التطبيق على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان، وبحساب معامل الارتباط بين نتائج درجات التطبيقين، بلغ معامل الثبات المحسوب باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson – Correlation) للأداء ككل (.94)، كما استخرجت قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach›s Alpha)، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (.87).

مقياس المرونة النفسية

جرى بناء مقياس للمرونة النفسية، من خلال الرجوع إلى الأدب النظري الخاص بالمرونة النفسية، واستنادًا للأدبيات البحثية ذات العلاقة التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها، مثل دراسة شقورة (2012)، ودراسة كونرودافيدسون (Conner& Davdson, 2003) اللّذين قاما بتطوير مقياس للتعافي النفسي، ودراسة الحويان (2011)، ودراسة الخرابشة (2013)، ومقياس المرونة النفسية إعداد مخيمر(2000).

وبناءً على ذلك فقد تمت صياغة فقرات المقياس بصورته الأولية، التي تكونت من (30) فقرة مدرجة وفقًا لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي تأخذ الأوزان التالية:

المستوى	دائمًا	كثيرًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
الدرجة	5	4	3	2	1

صدق مقياس المرونة النفسية:

- **أولا: صدق المحتوى**

لاستخراج دلالات صدق المحتوى لمقياس المرونة النفسية، تم عرض المقياس بصورته الأولية على (12) محكمًا من المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك ووزارة التربية والتعليم، وقد طلب إليهم إبداء الرأي حول مدى انتماء الفقرة للبعد، ومدى وضوح الفقرة وسلامة الصياغة اللغوية، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة.

واعتمد الباحث استبقاء الفقرات التي أجمع عليها (80 %) فأكثر من المحكمين لقبول الفقرة أو رفضها، والجدول (9) يوضح ذلك:

- **ثانيًا: صدق البناء**

للتأكد من مؤشرات الصدق طبق المقياس على عينة مكونة من (50) طالبًا من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحسب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المجال وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (57. – 95.) كما جرى حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة وبين الدرجة على المقياس الكلي، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (35. – 95.)، ويوضحها الجدول (2).

جدول(2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.62**	.80**	11	.89**	.88**	21	.90**	.86**
2	.93**	.90**	12	.57**	.93**	22	.57**	.68**
3	.90**	.72**	13	.80**	.89**	23	.79**	.79**
4	.84**	.68**	14	.78**	.93**	24	.94**	.78**
5	.74**	.61**	15	.95**	.94**	25	.93**	.85**
6	.66**	.35*	16	.94**	.91**	26	.94**	.85**
7	.80**	.54**	17	.90**	.92**	27	.94**	.88**
8	.74**	.58**	18	.91**	.91**	28	.93**	.85**
9	.65**	.85**	19	.93**			.88**	
10	.78**	.95**	20	.83**			.82**	

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (05.).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (01.).

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يحذف أي من هذه الفقرات.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

	الانفعالي قبلي	الاجتماعي قبلي	العقلي قبلي	المرونة ككل قبلي
الانفعالي قبلي	1			
الاجتماعي قبلي	.790**	1		
العقلي قبلي	.644**	.936**	1	
المرونة ككل قبلي	.852**	.966**	.924**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (05.).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (01.).

ثبات مقياس المرونة النفسية

للتأكد من دلالات ثبات مقياس المرونة النفسية اعتمد الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Re-test)، إذ طبق المقياس على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة قوامها (50) طالبًا، وتم إعادة التطبيق على نفس العينة بفارق زمني مدته أسبوعان، وبحساب معامل الارتباط بين نتائج درجات التطبيقين، بلغ معامل الثبات المحسوب باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson – Correlation) للأداء ككل (88.) كما جرى استخراج قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach›s Alpha)، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (92.) والجدول (4) يوضح قيم معاملات الثبات، والاتساق الداخلي للمجالات والأداة ككل.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الانفعالي	.94	.91	10
الاجتماعي	.92	.93	10
العقلي	.94	.93	8
الدرجة الكلية	.88	.92	28

بمطالعة قيم الثبات لمجالات المقياس، والمقياس ككل، يلاحظ أن هذه القيم مرتفعة، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات تسمح باستخدامه في هذه الدراسة، وقد عدَّ الباحث دلالات الصدق والثبات الخاصة بهذا المقياس كافيةً لأغراض الدراسة الحالية.

برنامج السيكو دراما

جرى بناء برنامج قائم على السيكو دراما بالاستناد إلى عدد من المصادر منها: ودراسة روال (Rawal, 2006)، ودراسة محفوظ (2011)، ودراسة عبد الحميد (2012)، ودراسة بيومي ويوسف (2013)، إذ بني البرنامج من (12) جلسة إرشادية، مدة الجلسة الواحدة (60) دقيقة، وبمعدل جلستين أسبوعيًا، يهدف البرنامج إلى خفض إعاقة الذات وتنمية المرونة النفسية لدى طلبة صعوبات التعلم، وإكسابهم لغة معرفية حول سلبيات إعاقة الذات، وتعليمهم جملة من المهارات التي تساعدهم في التصرف بشكل مناسب في المواقف الحياتية، كما تتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف ونشاطات الإحماء والقصص ولعب الأدوار والواجبات البيتية. وقد عرض البرنامج على (12) محكمًا من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي، والتربية الخاصة، والدراما والتمثيل، وأخذت ملاحظاتهم بالحسبان، **وفي ما يأتي ملخص لأهداف جلسات البرنامج:**

- **الجلسة الأولى:** هدفت هذه الجلسة إلى التعارف بين المرشد والمشاركين وبين المشاركين أنفسهم، وتعريف المشاركين بمحتوى البرنامج الإرشادي من حيث: مكان انعقاد الجلسات الإرشادية، وزمن انعقاد كل جلسة، ومدة استمرار البرنامج (عدد جلسات البرنامج) وأهدافه، والتعرف على توقعات المشاركين من البرنامج ومناقشتها.

- **الجلسة الثانية:** هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بسيناريوهات الجلسات، وبخطوات سير كل جلسة إرشادية في البرنامج من خلال ممارسة المشاركين نشاط بعنوان «اعرف نفسك».

- **الجلسة الثالثة:** هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بمفهوم إعاقة الذات من خلال قصة ومن خلال لعب أدوار تمثيلية.

- **الجلسة الرابعة:** هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بمفهوم إعاقة الذات وسلبياته من خلال الأدوار التي يمثلونها في تمرين بعنوان «المرآة».

- **الجلسة الخامسة:** هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بمفهوم الذات المتدني من خلال الأدوار التي يمثلونها.

- **الجلسة السادسة:** هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بالحديث الإيجابي مع الذات من خلال الأدوار التي يمثلونها في تمرين بعنوان «الكرسي الساخن».

- **الجلسة السابعة:** هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بسلبيات إعاقة الذات وتأثيرها على التحصيل الدراسي من خلال الأدوار التي يمثلونها.

- **الجلسة الثامنة:** هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بضعف الانتباه وآثاره السلبية من خلال الأدوار التي يمثلونها.

- الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بمفهوم إثارة الدافعية من خلال الأدوار التي يمثلونها.

- **الجلسة العاشرة:** هدفت هذه الجلسة إلى امتلاك المشاركين مهارة طلب المساعدة وتقديمها من خلال الأدوار التي يمثلونها.

- **الجلسة الحادية عشرة:** هدفت هذه الجلسة إلى امتلاك المشاركين مهارة التعبير عن المشاعر من خلال الأدوار التي يمثلونها.

- **الجلسة الثانية عشرة:** هدفت هذه الجلسة إلى قيام المشاركين بتلخيص محتوى جلسات البرنامج الإرشادي من خلال نشاط بعنوان «تقرير الجلسات»، وإنهاء البرنامج وتوديع المشاركين.

إجراءات الدراسة

- أعدت أدوات الدراسة بصورتها النهائية ووجدت معاملات الصدق والثبات المناسبة.

- أخذت الموافقات من أولياء أمور الطلبة على مشاركة أطفالهم في البرنامج الإرشادي.

- اختير أفراد الدراسة بطريقة قصدية وحيث بلغ عددهم (30) طالبًا، ووزعوا بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين، واحدة تجريبية تضم (15) طالبًا، وأخرى ضابطة تضم (15) طالبًا.

- تحقق من تكافؤ المجموعات لأداء طلبة صعوبات التعلم على مقياس إعاقة الذات ومقياس المرونة النفسية القبلي تبعًا لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)، والجدولان (5) و(6) يوضحان ذلك:

تكافؤ المجموعات: مقياس اعاقة الذات القبلي

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة صعوبات التعليم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة على مقياس اعاقة الذات القبلي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» تبعا لمتغير المجموعة على مقياس اعاقة الذات القبلي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
إعاقة قبلي	تجريبية	15	4.22	.849	-.176	28	.862
	ضابطة	15	4.27	.763			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= .05) تعزى الى المجموعة في مقياس اعاقة الذات القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

تكافؤ المجموعات: مقياس المرونة النفسية القبلي

للتحقق من تكافؤ المجموعات جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة على المرونة النفسية القبلي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام اختبار "ت"، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» تبعا لمتغير المجموعة على مقياس المرونة النفسية القبلي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الانفعالي قبلي	تجريبية	15	2.00	.902	-.106	28	.916
	ضابطة	15	2.03	.814			
الاجتماعي قبلي	تجريبية	15	1.83	.937	-.166	28	.869
	ضابطة	15	1.89	.813			
العقلي قبلي	تجريبية	15	1.89	1.055	-.116	28	.908
	ضابطة	15	1.93	.906			
المرونة ككل قبلي	تجريبية	15	1.91	.896	-.140	28	.890
	ضابطة	15	1.95	.774			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = .05) تعزى إلى المجموعة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

النتائج

◄ **السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس إعاقة الذات ؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طلبة صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة على مقياس إعاقة الذات تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طلبة صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة على مقياس إعاقة الذات تبعا لمتغير المجموعة

	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
اعاقة الكلي	تجريبية	4.22	.849	1.82	.580	1.827	.172	15
	ضابطة	4.27	.763	4.08	.819	4.069	.172	15
	Total	4.25	.793	2.95	1.344	2.948	.122	30

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طلبة صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة على مقياس إعاقة الذات بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

تحليل التباين الاحادي المصاحب لأثر طريقة المجموعة على الدرجة الكلية لمقياس إعاقة الذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الاحصائية (ح)
الاختبار القبلي (المصاحب)	2.147	1	2.147	4.847	.036
الطريقة	37.640	1	37.640	84.975	.000
الخطأ	11.960	27	.443		
الكلي المعدل	52.388	29			

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = .05) تعزى لأثر المجموعة التي بلغت قيمة ف 84.975 وبدلالة إحصائية000. ، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المرونة النفسية؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طلبة صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة على مقياس المرونة النفسية تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طلبة صعوبات التعلم على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية تبعا لمتغير المجموعة

	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الانفعالي قبلي	تجريبية	2.00	.902	3.83	.850	3.83	.219	15
	ضابطة	2.03	.814	2.19	.771	2.19	.219	15
	المجموع	2.02	.844	3.01	1.156	3.01	.155	30
الاجتماعي قبلي	تجريبية	1.83	.937	4.05	.930	4.04	.233	15
	ضابطة	1.89	.813	2.05	.803	2.06	.233	15
	المجموع	1.86	.862	3.05	1.325	3.05	.165	30
العقلي قبلي	تجريبية	1.89	1.055	4.02	1.072	4.01	.264	15
	ضابطة	1.93	.906	2.15	.899	2.16	.264	15
	المجموع	1.91	.967	3.08	1.359	3.08	.187	30
المرونة ككل قبلي	تجريبية	1.91	.896	3.96	.885	3.96	.211	15
	ضابطة	1.95	.774	2.13	.747	2.13	.211	15
	المجموع	1.93	.823	3.05	1.231	3.05	2.739	30

يبين الجدول (9) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء الطلبة المساء إليهم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة على مقياس المرونة النفسية بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للمهارات الفرعية، وتحليل التباين الأحادي المصاحب للدرجة الكلية والجدولان (10 – 11) يوضحان ذلك.

جدول (10)

تحليل التباين الاحادي المصاحب المتعدد لأثر المجموعة على مجالات مقياس المرونة النفسية

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الانفعالي القبلي (المصاحب)	الانفعالي بعدي	.057	1	.057	.080	.780
الاجتماعي القبلي (المصاحب)	الاجتماعي بعدي	.001	1	.001	.001	.980
العقلي القبلي (المصاحب)	العقلي بعدي	.000	1	.000	.000	.985

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	الانفعالي بعدي	20.240	1	20.240	28.190	.000
هوتلنج =1.600	الاجتماعي بعدي	29.532	1	29.532	36.193	.000
ح=.000	العقلي بعدي	25.733	1	25.733	24.611	.000
الخطأ	الانفعالي بعدي	17.950	25	.718		
	الاجتماعي بعدي	20.399	25	.816		
	العقلي بعدي	26.139	25	1.046		
الكلي	الانفعالي بعدي	38.767	29			
	الاجتماعي بعدي	50.935	29			
	العقلي بعدي	53.542	29			

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =.05) تعزى لأثر المجموعة في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على السيكو دراما لخفض إعاقة الذات، وتحسين المرونة النفسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في لواء بني كنانة.

- **أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين متوسطات درجات مجموعتين الدراسة على مقياس إعاقة الذات في القياس البعدي، تعزى للمعالجة (برنامج السيكو دراما).

أظهرت النتائج أن هناك أثرًا لتطبيق البرنامج القائم على السيكو دراما على إعاقة الذات.

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج السيكو درامي في خفض إعاقة الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتائج مع السؤال البحث عن الإطار النظري والدراسات السابقة مثل: دراسة روال (Rawal, 2006) التي هدفت إلى تعرف دور السيكو دراما في تعزيز المهارات الحياتية حول مفهوم الذات لذوي طلبة صعوبات التعلم، ودراسة كولي وبدرسين (Cooly & Pedersen, 2014) التي هدفت إلى فهم العلاقة بين تقدير الذات والثقة وإعاقة الذات، ودراسة سليمان (2006) والتي بدورها هدفت إلى تعرف فاعلية السيكو دراما في تنمية التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

فإن هذه الدراسة تدعم ما توصلت إليه البحوث في هذا الإطار على أن السيكو دراما تمثل أسلوبًا فعالاً في التأثير الإيجابي على طلبة صعوبات التعلم إذا ما خطط وأُعد لها بشكل جيد، ويمكن أن تعود هذه النتائج إلى تقبل الطلبة ذوي صعوبات التعلم لنشاطات الإحماء في بداية كل جلسة وكسر الحواجز مع أنفسهم ومع أعضاء المجموعة، مما انعكس على ظهور سلوكيات إيجابية داخل المجموعة، كالتواصل مع الآخرين، والتعبير عن أنفسهم بشكل أعمق، ومحاولة الأفكار حول التحديات التي يواجهونها، مما انعكس إيجابًا على التفاعل بين أعضاء المجموعة.

وتعود هذه النتائج إلى برنامج السيكو درامي، مما تضمنه من ممارسة للتمارين والأنشطة القائمة على السيكو دراما التي ركزت على التفاعل الاجتماعي، وعلى توفير جو آمن للتعبير عن ذاتهم وآرائهم وحفزت الوعي الذاتي وتعرف سلوكياتهم الإيجابية والسلبية، واستبصار حلول جديدة لمشكلاتهم.

وفرة الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج السيكودرامي مثل: عكس الدور، لعب الدور، الكرسي الساخن، وسطًا جماعيًا متشابهة في الخصائص للتعبير عن المكنونات الداخلية، مما ساعد على تبني اتجاهًا إيجابيًا نحو ذواتهم وقدرتهم على إنجاز المهام والمتطلبات الحياتية بشكل فعال، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كولي وبدرسين (Cooly & Pedersen, 2014) التي توصلت إلى أن العلاقة بين مفهوم الذات وإعاقة الذات علاقة طردية يؤثر كل منها بالآخر، وأن مفهوم الذات الإيجابي يساعد في مستوى الدافعية والإنجاز الذي بدوره ينسحب على قدرته مواجهة التحديات والصعوبات التي يواجهونها.

كما لتلك الفنيات دور بارز في تقمص أدوار مختلفة، من خلال فنية لعب الدور، مما ساعد في التغلب على إعاقة الذات والمشاعر السلبية حول ذواتهم، ومساعدتهم على التلقائية في الأداء والتعبير الحر عن مشكلته والوعي بها واستبصار رؤية جديدة، ومن ثم انسحب على تكوين أنماط إيجابية نحو الذات والآخرين، وبالتالي ساعدتهم على نقل أثر خبرة التعلم إلى حياتهم اليومية.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=.05) بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المرونة النفسية؟»

أظهرت النتائج أن هناك أثرًا لتطبيق البرنامج السيكودرامي على المرونة النفسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على مقياس المرونة النفسية وعلى جميع أبعاده الفرعية: البعد الانفعالي، والبعد الاجتماعي، والبعد العقلي.

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج السيكو درامي في تنمية المرونة النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتتفق نتائج هذا السؤال البحثي مع الإطار النظري والدراسات السابقة في مضمار السيكو دراما والمرونة النفسية مثل: دراسة الحويان (2011)، ودراسة شانج وليو (Chang & liu, 2006)، ودراسة سليمان (2006)، إن نتائج هذه الدراسات تؤكد أن أسلوب السيكودراما يمثل أداءً فعالاً بدرجة كبيرة لتنمية المرونة النفسية لدى طلبة صعوبات التعلم.

وربما تعود هذه النتائج إلى تركيز البرنامج السيكو درامي على فنيات مخصصة حول الأبعاد الخاصة بالمرونة النفسية: الانفعالي، والاجتماعي، والعقلي، التي ساعدت بدورها الطلبة على قبول الذات والآخرين والتفاعل السليم معهم، ومن خلال احتواء البرنامج على فنيات انفعالية ساعدتهم في الكشف عن مشاعرهم وتحديدها والتعرف عليها، للوصول إلى فهم أفضل لأنفسهم ولتفهم المشاعر الخاصة بهم وتقبلها.

فعندما تعرف الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مشاعرهم وتحديدها واستطاعوا استخدام طرق مناسبة للتعبير عنها في جو أمن نفسيًا، بعيدًا عن التجريح والنقد والسخرية كانوا بذلك حصلوا على فرصة للتفاعل الايجابي يساعدهم في تبني نظرة إيجابية حول أنفسهم.

وكان للبرنامج السيكو درامي فنيات مشوقة، وأساليب تعليمية ساعدت طلبة صعوبات التعلم على المشاركة والاندماج مع المجموعة داخل البرنامج، مما أتاح الفرصة لهم لتغيير وجهات نظرهم حول بناء العلاقات مع الآخرين، وتكوين تحالفات مشتركة تدور حول همومهم وتحدياتهم والصعوبات التي يواجهونها.

ويعتقد الباحث أن البرنامج السيكو درامي وفر فرصة لفحص الأفكار الهازمة للذات داخل المجموعة ولعب أدوارًا مختلفة ساعدتهم على تقليل الأحكام والتقييمات الهازمة للذات وبدورها انسحبت على رفع درجة المرونة النفسية لديهم.

وتبين ذلك من خلال ردود الأفعال من المعلمين والإداريين داخل البيئة المدرسية، إذ تغيرت سلوكاتهم، ودافعيتهم حول التعلم، وإتمام المهمات المطلوبة منهم.

الاستنتاجات والتوصيات:

لقد أظهر البرنامج الإرشادي السيكودرامي فاعلية في تحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في خفض إعاقة الذات وتحسين مستوى المرونة النفسية لدى المجموعة التجريبية، **وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:**

1. إجراء دراسات أخرى حول فاعلية برامج معدة عن طريق السيكودراما من حيث أثرها في متغيرات أخرى لفئة صعوبات التعلم، مثل: مفهوم الذات والتقبل الاجتماعي والسلوك التوكيدي.

2. إجراء دراسات أخرى حول فاعلية برامج معدة عن طريق السيكودراما، تأخذ بعين الاعتبار مراحل عمرية مختلفة، وعلى عينات أخرى من فئات الاحتياجات الخاصة.

3. إجراء دراسات أخرى حول فاعلية برامج معدة عن طريق السيكو دراما في المدارس التي تعاني من مشكلات سلوكية لدى طلبتها.

4. ضرورة عقد الورش التدريبية للمرشدين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المؤسسات الاجتماعية والتربوية على استخدام السيكودراما وتوظيفها في التعامل مع المشكلات الاجتماعية والانفعالية المختلفة مع فئات عدة.

5. إجراء دراسات أخرى حول مقارنة فاعلية برنامج إرشادي معد عن طريق السيكودراما مع برامج إرشادية تستخدم أساليب إرشادية مستندة إلى اتجاهات نظرية أخرى.

المصادر والمراجع العربية

- أبو مغلي، لينا وهيلات، مصطفى. (2008). الدراما والمسرح في التعليم النظرية والتطبيق. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.
- بيومي، لمياء ويوسف، سليمان. (2013). فعالية برنامج تدريبي قائم على السيكو دراما في خفض اضطراب قصور الانتباه وعلاقته بمحتوى القلق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق، 78 (4)، 133– 167.
- حسين، طه. (2008). إساءة معاملة الأطفال – النظرية والعلاج، ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع
- الحويان، علا. (2011). فاعلية برنامج ارشادي قائم على العلاج باللعب في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات والمرونة النفسية لدى الاطفال المساء إليهم جسديا. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الاردنية، عمان، الأردن
- سليمان، أحمد. (2006). فاعلية السيكودراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها، بنها، مصر.
- شقورة، يحيى. (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الصمادي، رهام. (2015). أثر الإرشاد الجمعي في خفض السلوك العدواني وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم من قبل والديهم والمودعين في مؤسسات الرعاية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن، الزرقاء.
- عبد الحميد، زينب. (2012). فاعلية فنيات السيكو دراما في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة الإرشاد النفسي، مصر، 32، 275 – 339.
- عبد الواحد، جيهان. (2009). فاعلية السيكو دراما والنمذجة في تحسين بعض مهارات التواصل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- القرني، محمد. (2011). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى بعض الاطفال المساء إليهم، مجلة كلية التربية، مصر معهد جامعة الازهر، (145)، 5، 312 – 335.
- مخيمر، عماد. (2000). كراسة تعليمات ودليل مقياس المرونة النفسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- مصطفى، دينا. (2010). سيكودراما. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

المصادر والمراجع العربية مترجمة

- *Abu Mighli, L & Heilat, M. (2008). Drama and Theatre in Eduction, Theory and Practice. Amman, Al-Raya House for Publishing and Distribution.*
- *Beyoumi, L. & Yousef. S. (2013). The effectiveness of a psychodrama-based training program in reducing attention deficit disorder and its relationship to social anxiety content in children with learning disabilities, educational and psychological studies, Journal of FAcul;ty of Education in Zagazig, 78(4), p 133-167.*
- *Hussain, T. (2008). Child Abuse - Theory and Treatment, 1st ed., Amman, Alfikr House for Publishing and Distribution.*
- *Al-Hweiyan, O. (2011). The effectiveness of a counseling program based on play therapy in improving the level of social skills, self-concept, and psychological resilience of physically abused children, unpublished PhD Dissertation, University of Jordan, Amman.*
- *Suleiman, A. (2006). The effectiveness of psychodrama in developing social communication skills among students with learning difficulties. Unpublished MA thesis, Benha University, Benha, Egypt.*
- *Shaqura, A. (2012). Psychological flexibility and its relationship with life satisfaction among Palestinian university students in Gaza governorates. Unpublished MA Thesis, al-Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *AL-Semadi, R. (2015). The effect of group counseling in reducing aggressive behavior and improving psychological resilience among children who are abused by their parents and placed in care institutions. Unpublished MA Thesis, The Hashemite University, Jordan, Zarqa.*
- *Abdel Hamid, Z. (2012). The effectiveness of psycho-drama techniques in reducing attention deficit disorder accompanied by hyperactivity in children with learning difficulties. Journal of Psychological Counselling, Egypt, p 32, 275-339.*
- *Abdel Wahid, J. (2009). The effectiveness of psycho-drama and modeling in improving some communication skills of students with learning difficulties. Unpublished MA thesis, Ain Shams University, Cairo, Egypt.*
- *Al-Qurani, M. (2011). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy in improving the level of psychological compatibility of some abused children, Journal of the Faculty of Education, Egypt, al-Azhar University Institute, p. 145, 5, 312-335.*
- *Mikhaimar, E. (2000). Instruction booklet and manual for Psychometric Resilience, The Anglo-Egyptian Library, Cairo, Egypt.*
- *Mustafa, D. (2010). Psychodrama. Cairo, The Anglo-Egyptian Library*

المصادر والمراجع الأجنبية

- *Akin, A. (2011). Academic locus of control and self-handicapping. Procedia-Social and behavioral sciences, 30, 812-816.*
- *Connor, K., & Davidson, J. (2003). Development of A New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Depression and Anxiety, 18,76–82.*
- *Juntunen, C. & Atkinson, D. (2002). Counseling Across the Lifespan: Prevention and Treatment. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.*
- *Blatner, A. (2000). Foundation of Psychodrama, Fourth Edition. New Yourk: Springer publishing Company.*
- *Chang, w.&Liu, w. (2006). A study of the Application of the psychodrama Therapy on ADHD student's social Abilities at the Resource class of the Elementary school. the International Journal of Arts Education, 2, 36- 64.*
- *Christine A. & Kathleen A (2012), Special Issue Article: Strengths – Based Cognitive – Behavioural Therapy: A Four – Step Model to Build Resilience Clinical Psychology and Psychotherapy Clin. Psychother. 19, 283- 290.*
- *Christine A. and Kathleen, A. (2012), The Effectiveness of Behavioral Cognitive Therapy on Resilience Among Abused Children, Psychotherapy, 19(3), 283 – 291.*
- *Cooley, P. O., & Pedersen, S. J. (2014) . Using self-handicaps to protect self-esteem: Young people's responses to evaluative threat in sport. Universal Journal of Psychology, 2 (2). 95-102.*
- *Corby, B. (2006). Child Abuse: Towards A Knowledge Base, 3rd Ed, Maiden Head Publisher, Open University Press.*
- *Craig, S. J:ustin, R. & Atara. H. (2012). Examining the Effectiveness of Games Based on the Group Cognitive Behavioral Therapy Programs Among Sexually abused children, Journal of Child Sexual Abuse, 21. 646- 666.*
- *Decker, F. & Mitchell, J. (2016) . Why self-handicapping leadership is a hurtful strategy. Retrived on 9-12-2017 from https:\\ Manag emagazine. Com.*
- *Decker, P. & Mitchell, J. (2015) .Introduction to self-handicapping leadership: The nine behaviors holding back employyees, Managers, And companies, and how to overcome them.Retrived on 11-10- 2017 from Https:// www.Informit. com*
- *Effectiveness of a Counseling Program based on Psychodrama on Reducing Self – handicapping and Improving Resilience among Learning Disabled Students in Bani Knanah District.*
- *Javanmard, A., Hoshmandja, M. & Ahmadzade, L. (2012) .Investigating the relationship between self-efficacy, cognitive and mata cognitive strategies, and academic self-handicapping with academic a chievement in male high school students in the tribes of fars province. Journal of life science and biomedicine, 3(1), 27-34.*
- *Kapikiran, S. (2012) . Achievement gool orientations and self-handicapping as mediator and moderator of the relationship between intrinsic achivement motivation and negative outomatic thoughts in adolescence students. Educational sciences:Theory & practice, 12(2), 705-711.*
- *Kazemi, Y., Nikmanesh, Z. & Khosravi, M. (2015). Role of self-handicapping on prediction of the quality of life in primary students. Clinical psychlogy, 3(1), 16-68.*
- *Learner, J. (2000). Learning disabilities:Theories, Diagnosis, and TeachingStrategies. (8thEd) Boston: Houghton Mifflin Company.*
- *Litvinova, A., Balarabe, M. & Mohammed, A. (2015) . Influence of personality traits and age on academic self-handicapping among under graduate students of ahmadu bello university, Zaria, Nigeria. Psychology,(6). 1995-2003*
- *Litvinova, A., Balarabe, M. & Mohammed, A. (2015) . Influence of personality traits and age on academic self-handicapping among under graduate students of ahmadu bello university, Zaria, Nigeria. Psychology,(6). 1995-2003 .*
- *Masten, A. S. (2009). Ordinary Magic: Lessons from Research on Resilience in Human Development. Education Canada, 49 (3), 28- 32.*
- *Moreno, J. (1994). Psychodrama & Group Psychotherapy. (4thEd) America Society for Group psychotherapy & psychodrama, Mclean, VA.*
- *Moreno, R. & Zachariah, M. (2006). Finding My place: The use of Psychodrama For Building Community in the School*

Classroom. Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama &Sociometry, 23 (4), 157- 167.

- *Palmer, B. (2013) Self-handicapping-applied social psychology(ASP). Retrieved on the applied social psychology asp, on28/9/2017 from: http://www.personal.pusu.edu.*
- *Peter, M. (2009). Psychodrama: Narrative pedagogy and socially challenged children.British Journal of Special Education, 36 (4), 9- 17.*
- *Rawal, S. (2006). The role of psychodrama in enhancing life skills in children with Specific learning difficulties in a Mumbai school.International Journal of Special Education, 22 (1), 107- 117.*
- *Rhodewalt, F. & Tragakis, M. (2001) . Self-handicapping and the social self: The cost and rewards of inter personal self-construction. In For fourth annual Sydney symposium of social psychology, march 19-22,University of Utah.*
- *Sahranc, U. (2011). An investigation of the relationships between self-handicapping and depression, anxiety, and stress. International online journal of educational sciences, 3(2), 526-540.*
- *Stewart, M. &De George-walker, L. (2014) . Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. Personality and individul differences, 66, 160-164.*
- *Tadik, H., Akca, E., & Ucak-Azboy, Z. (2017) . Perfectionismand self-handicapping behaviors of gifted students. Journal for the education of gifted young scientists, 5(2), 85-93.*
- *Wusik, M. (2013). Socially positive behaviors as self-handicapping. Master thesis, The faculty of the virginia polyte chnic institute and state university in partial fulfillment .*

درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

The Degree of the Application of Strategic Planning by the College Deans in the Jordanian Universities and It's Relation to the Organizational Culture of the Faculty Staff

آيات حسوني قديسات
طالبة دكتوراه / جامعة اليرموك/ الأردن

Ayat Hasoni Kdaisat
PhD. Student/ Yarmouk University/ Jordan
ayatqdaisat@yahoo.com

علي محمد جبران
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Ali Mohammad Jubran
Prof. / Yarmouk University/ Jordan
Jubran30@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 23/ 10/ 2019م، **تاريخ القبول:** 14/ 4/ 2020م.
Received: 23/ 10/ 2019, **Accepted:** 14/ 4/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-003
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية، وعلاقتها بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي؛ إذ جرى الاعتماد على (الاستبانة) أداة للبحث، واختيرت عينة عشوائية بسيطة، تكونت من (378) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أنّ: درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة، وأنّ مستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس جاء متوسطًا أيضًا. وتبيّن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية، ومستوى الثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq .05$) في درجة تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية؛ تُعزى لدور (الجنس، ونوع الجامعة) ووجود فروق تُعزى لدور (الخبرة، ونوع الكلية) وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس تُعزى لدور (الجنس، ونوع الكلية) وعدم وجود فروق تُعزى لدور (الخبرة، ونوع الجامعة) وأوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات من أبرزها: ضرورة زيادة الاهتمام بمفهوم التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية.

الكلمات المفتاحية: الخطط الاستراتيجية، الثقافة التنظيمية، الجامعات الأردنية.

Abstract:

This study aimed to identify the degree of the application of strategic planning by the college deans in the Jordanian universities and its relation to the organizational culture of the faculty staff. The researchers used the descriptive correlational design where the researchers relied on the questionnaire. The study population consisted of faculty members .A simple random sample consisting of 378 of the faculty members was chosen. The study found that the degree of applying strategic planning by colleges deans in the Jordanian universities from the faculty members viewpoint was moderate, and that the level of organizational culture of faculty members was also moderate. It was found that there is a positive and statistically significant relationship between the degree of application of strategic planning by the deans of colleges and the level of organizational culture in Jordanian universities. It was also found that there were no statistically significant differences ($a \geq .05$) *in the degree of applying strategic planning by the deans of colleges due to the variable of gender, university type, and there were differences due to the variable of experience, college type. There were statistically significant differences in the level of organizational culture of faculty members attributed to the variable of sex, college, and no differences attributed to the role of experience, and university type. The researchers recommended a set of recommendations, the most prominent of them entailed the need to pay more attention to the concept of strategic planning in Jordanian universities.*

***Keywords**: Strategic Planning, Organizational Culture, Jordanian Universities*

مقدمة:

يُعد التخطيط الاستراتيجي وما يتم من خلاله من وضع أهداف بعيدة وقصيرة المدى وتحويلها إلى برامج وسياسات وخطط تنفيذية حجر الأساس في حياة المؤسسات التربوية، إذ تقوم المؤسسات بتحليل الأوضاع محليًا وعالميًا، ودراسة الاحتياجات المتغيرة وانعكاساتها على الفرص والتهديدات، وقيام المؤسسة بتشخيص قدراتها وامكاناتها الداخلية؛ لتتعرف مواطن القوة والضعف فيها؛ ليتسنى لها وضع الاستراتيجيات الملائمة؛ للتكيف مع المعطيات، مثل: استغلال الفرص المتاحة، والتغلب على التهديدات والمعيقات؛ للحفاظ على بقائها لتتبوأ موقعًا رياديًا وتتمكن من الاستمرار وتحقيق الميزة التنافسية، ما أدى إلى ازدياد الحاجة للتخطيط الاستراتيجي في عصر العولمة والمتغيرات المتسارعة، فأصبحت المؤسسة التربوية معنية أكثر من أي وقت مضى بالتعرف على كل ما يجري داخل حدودها وخارجها، والتنبؤ بالمستقبل والاستعداد له.

وتعترف أغلب المؤسسات بأهمية التخطيط الاستراتيجي بالنسبة لبقائها ونموها طويل الأمد، فالتخطيط الاستراتيجي يستخدم لمساعدة المؤسسة لأداء عملها بشكل أفضل وتوجيه طاقاتها التوجيه الأمثل، والتأكد من أن أعضاءها متجهون لتحقيق أهداف المؤسسة، وتقييم هذه الأهداف وتوجيهها؛ لتتفاعل مع البيئة المتغيرة، فالتخطيط الاستراتيجي يُعنى بتحديد كيفية وصول المؤسسة لتحقيق أهدافها، إذ إن المنظمات التي تعتمد مدخل التخطيط الاستراتيجي غالبًا ما يكون أداؤها على المدى البعيد أفضل من غيرها من المؤسسات التي لا تقوم بعملية التخطيط الاستراتيجي، لذلك ينظر الكثيرون إلى الخطة الاستراتيجية على أنها العمود الفقري والمركز العصبي للمؤسسات، وعليه فإنه يتعين على جميع الإدارات والأقسام أن توحد أنشطتها مع الخطة الاستراتيجية الشاملة للمؤسسة، لهذا يعد التخطيط الاستراتيجي عملية تسري في جميع مفاصل المؤسسة، فما إن يتم الاتفاق على الخطة الاستراتيجية في المستويات الإدارية العليا في المؤسسة، تبدأ عملية الانتشار وتطوير خطط العمل والإدارات والوظائف، وبذلك تتحقق مشاركة الجميع في مفردات عملية التخطيط الاستراتيجي (بني حمدان وإدريس، 2007م).

وتظهر أهمية التخطيط الاستراتيجي في توضيحه للمستقبل، والتنبؤ بالأحداث والتهيؤ لها، ومساعدة المؤسسة على الاستعداد لمتغيراتها القادمة، واتخاذ الإجراءات الكفيلة لمواجهتها، واستخدام

الطريقة العقلانية في تحديد خياراتها وتطبيق الخيار الأفضل، والتوظيف الرشيد لقدراتها المالية والاقتصادية، وتحقيق نتائج أفضل في المستقبل، وتعزيز العمل الجماعي وإكساب الخبرة لكافة العاملين في المؤسسة من خلال مشاركتهم في بناء الاستراتيجية ووضع أهدافها، وتحسين كيفية صنع القرار؛ لأنه يؤكد على النشاطات الرئيسة للمؤسسة، وكيفية تحقيقها، والقرارات الفاعلة لبلوغها، ويساعد المؤسسة على وضع الأساليب اللازمة للتعامل مع خططها وإصدار التوصيات اللازمة بوضعها على مسالكها الصحيحة (الكرخي، 2009م).

وقد أشارت شلوسير (Schlosser, 2013) إلى أن التخطيط الاستراتيجي هو نهج للتخطيط بعيد المدى، ويُدرَك من خلاله أهمية التركيز على المؤسسة وبيئتها وأصحاب العلاقة بها، واستخدام أساليب لتحديد الفرص، وتجنب التهديدات والمخاطر التي يمكن التنبؤ بها، مثل: تحليل (SWOT)؛ لتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات.

وتركز الكثير من المؤسسات على مبدأ إشراك العاملين في بناء ثقافة المؤسسة، إذ إنه يمكن أن يكون للإدارة العليا رؤية واضحة حول الثقافة التي تريد بناءها، وأن مسألة تفعيل الثقافة تكمن في إشراك العاملين الذين يعدون العنصر الأساسي لتنفيذ أي استراتيجية، ولبلورة عملية مشاركة العاملين فإنه يتعين على الإدارة العليا أن تعطي متسعًا من الوقت لاكتشاف ما يفكر به العاملون إزاء الإدارة والمؤسسة، وما هي تطلعاتهم نحو تحقيق رسالة المؤسسة (بني حمدان وإدريس، 2007م).

وتمثل الثقافة التنظيمية واحدة من الوسائل الداعمة لعملية تنفيذ الخطة الاستراتيجية، فهي مجموعة القيم والأعراف والعادات والقواعد غير المكتوبة التي توجه سلوكيات العاملين، وتحدد نوع العلاقات فيما بينهم، وتؤثر في سلوكهم اليومي، وتمثل الرابط القوي الذي يربط جميع أفراد المؤسسة بعضها ببعض، والاختلال في هذا الرابط يعرقل عملية التنفيذ والتماسك بين الأفراد، ولا بد أن تتميز الثقافة التنظيمية بالوضوح والشمولية لجميع مستويات المؤسسة ومكوناتها، ومتسقة مع الوقت، والقيم المشتركة، قابلة للتعلم، والانتشار بين مكونات المؤسسة إذا ما دعمت بعملية "تطبيع اجتماعي" داخل المؤسسة، إذ يجري من خلالها التوعية بالقيم المشتركة وأنماط السلوك في بيئة العمل، لذا فإن المؤسسات التي تتميز بثقافة مبنية على قيم مشتركة شاملة للمؤسسة ككل تمتلك فرصة أكبر بالنجاح في استراتيجيتها المشتركة (يونس والهيتي، 2010م).

وتظهر أهمية الثقافة التنظيمية في إدارتها للمخاطر والرغبة في المخاطرة، فهي بمثابة هوية المنظمة وشخصيتها التي تنعكس ملامحها في سلوك العاملين فيها بطريقة لا إرادية، وتسهم بطريقة إيجابية لتحقيق الميزة التنافسية للمنظمة، وقد يستخدمها المديرون كوسيلة لكسب دعم العاملين في المنظمة لتطبيق اللوائح والخطط الاستراتيجية (Alina, Cerasela, Andreea, 2018).

وقد أصبح مفهوم الثقافة التنظيمية سبيلًا لنجاح إدارات المؤسسات المعاصرة، حيث إن تحقيق هذا النجاح مقترن بضرورة تحقيق الوحدة الداخلية للمؤسسة، والتكيف الخارجي، وشروط البيئة المحيطة بنفس الوقت، إذ إن عمليات التطوير والإصلاح لمنظومة التعليم العالي تتطلب استراتيجيات تنظيمية موجهة نحو التأثير الفاعل في أبعاد الثقافة التنظيمية، وليس نحو السلوك التنظيمي فقط؛ لأن المفهوم الأخير هو التجسيد المرئي للثقافة التنظيمية وليس سببًا في تكونها (الكعبي، 2014م).

فمن افتراضات الثقافة التنظيمية الشائعة: إن دمج قيم أعضاء المنظمة ومعتقداتهم وقيم المنظمة ومعتقداتها يساعد في حل المشاكل الداخلية والخارجية، وتكمن أهمية ثقافة المنظمة بأنها دليل للإدارة والعاملين في المؤسسة، وتشكل لهم نماذج السلوك والعلاقات التي يجب اتباعها والاسترشاد بها، والإطار الفكري الذي يوجه أعضاء المؤسسة، وينظم أعمالهم وعلاقاتهم وإنجازاتهم (Yukl, 2013).

ويشير الجازي (2016م) إلى أن الثقافة التنظيمية بما تحويه من قيم وقواعد سلوكية تحدد للعاملين داخل المؤسسة السلوك الوظيفي المتوقع منهم، وتحدد لهم أنماط العلاقات بين بعضهم، وبينهم والجهات الأخرى التي يتعاملون معها، مثل: مستويات الأداء ومنهجهم في حل المشكلات، كما أنها تُعد عاملًا مهمًا في استقطاب العاملين الطموحين والمجتهدين الذين يرتفع لديهم دافع إثبات الذات.

ويذكر بني حمدان وإدريس (2007م) إن الثقافة التنظيمية تُعد بصمة المؤسسة وهويتها الخاصة، وأن للمنظمات ثقافات تنظيمية مختلفة، وأن هذه الثقافات جاءت متأثرة بالعديد من العوامل، مثل: البيئة التي توجد بها المنظمة؛ حيث الثقافة الديناميكية، والثقافة الأكثر استقرارًا، وتُعد ممارسات المديرين الاستراتيجيين والقادة –والتي تتجسد بسلوكيات يراد نشرها داخل المؤسسة– من العوامل المؤثرة في ثقافة المؤسسات، إذ إن الثقافة التنظيمية مكون من مكونات البيئة الداخلية للمؤسسة فإن لها أهمية كبيرة في الخيارات الاستراتيجية وتنفيذها، وتقوم الثقافة بدور مهم في ترابط مختلف أجزاء المؤسسة بكونها المصدر الرئيس للقيم التي يتحلى بها العاملون وتنعكس على سلوكهم وعملهم اليومي.

ويشجع ماهر (Maher, 2014) المديرين على تحفيز الموظفين في المنظمة على تقبل وممارسة الأفكار الجديدة دون الخوف من الوقوع بالخطأ، ومحاولة الحصول على تأييدهم للثقافة الجديدة من خلال خلق مناخ للثقة المتبادلة بينهم.

ومن بين الدراسات التي اهتمت بالتخطيط الاستراتيجي والثقافة التنظيمية، ما قام به الناصر وحسين (2018م): دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الثقافة التنظيمية السائد في جامعة بغداد، وكذلك مستوى الإبداع الإداري لدى القيادات الإدارية العليا المتمثلة بالعمداء والمعاونين فضلًا، ومعرفة العلاقة بينهما، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، جرى بناء استبانتين، وكانت النتائج كالتالي: هناك مستوى جيد من الثقافة التنظيمية في كليات جامعة بغداد، ووجود مستوى مُرضٍ من الإبداع الإداري لدى العمداء والمعاونين، ووجود علاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري.

وأجرى الباحثان **عوفي وحمود (2018م)** دراسة هدفت إلى تعرف الثقافة التنظيمية السائدة داخل المنظمة الجزائرية، أهم سماتها، ومدى تأثيرها في مستوى أداء الموارد البشرية.

وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، معتمدان على الاستبيان كأداة رئيسية لجمع المعلومات، وقد استخدما أسلوب البحث بالعينة، واستخدما جملة من الأدوات الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن الثقافة التنظيمية السائدة في المنظمة موضوع البحث هي ثقافة السوق، وبالتالي عدم ثبوت صدق الفرضية الأولى التي مفادها إن المنظمة تسودها الثقافة الهرمية، وتتسم الثقافة التنظيمية السائدة بالتركيز على الإنتاج وتحقيق الأهداف، زيادة القدرة التنافسية تحقق الربح والسيطرة على السوق، ومستوى الأداء لدى موارد المنظمة البشرية جيد، ومنه نستنتج عدم صدق الفرضية الثالثة كذلك، والتي تشير إلى مستويات متوسطة من الأداء وعلاقة الثقافة التنظيمية بمستوى أداء الموارد البشرية علاقة قوية وطردية.

وهدفت دراسة **آل سليمان** (**2017**م) تعرف مستوى التخطيط الاستراتيجي في الجامعات (الرسمية والخاصة) من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الأردن، وتعرف العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والأداء الوظيفي من وجهة نظر القادة الأكاديميين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الرسمية والخاصة من وجهة نظر القادة الأكاديميين مرتفعًا، وأن مستوى الأداء الوظيفي جاء مرتفعًا، ووجود علاقة قوية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التخطيط الاستراتيجي والأداء الوظيفي من وجهة نظر القادة الأكاديميين.

كما قام **الود** (**2017**)م بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى الثقافة التنظيمية من وجهة نظر الأساتذة والعاملين بالقطاع الجامعي في جامعة قسنطينة وطبيعة معاييرها، وأيضًا معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة التنظيمية حسب (الجنس، السن، المؤهل العلمي، وطبيعة المنصب، والأقدمية)، واعتُمد المنهج الوصفي التحليلي، وكانت النتائج كالآتي: مستوى الثقافة التنظيمية لدى الأساتذة والعاملين بالجامعة مستوى جيد، وتختلف معايير الثقافة السائدة لدى الأساتذة والعاملين بالجامعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معايير الثقافة التنظيمية تُعزى لمتغيرات (الجنس، السن، تغيير طبيعة المنصب، المؤهل العلمي، الأقدمية).

وأجرى **عودة** (**2017**م) دراسة هدفت إلى تعرف معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الحكومية في محافظة بغداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واختلاف وجهات النظر باختلاف (الجنس، التخصص، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة) واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وقام بتطوير استبانة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن المتوسطات الحسابية لاستجابة أعضاء هيئة التدريس عن معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الحكومية في بغداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الحكومية في بغداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تبعًا لمتغيرات (الجنس، الكليات، سنوات الخبرة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح فئة أستاذ مشارك.

وسعت **بدرخان** (**2016**م) في دراستها تعرف واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وطوّرت استبانة، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: إن مستوى التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير الجودة الشاملة بأبعادها الأربعة جاءت ضمن المستوى المرتفع، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير الجودة الشاملة تُعزى لمتغير نوع الجامعة ولصالح الجامعات الخاصة، ومتغير المسمى الوظيفي ولصالح العمداء، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيًا تبعًا لنوع الكلية، ومتغير الرتبة الأكاديمية باستثناء وجود فروق على بعد التعليم الجامعي والبحث العلمي ولصالح رتبة أستاذ مساعد.

وهدفت دراسة **العزام** (**2015**م) إلى معرفة أثر الثقافة التنظيمية على تبني سلوك المواطنة التنظيمية وتحفيزه لدى العاملين في بلدية الوسطية في محافظة إربد، كما أنها جاءت لتعرف درجة مستوى الثقافة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الثقافة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية. ولتحقيق هذه الأهداف طُوّرت استبانة، ووزعت على عينة تمثل مجتمع الدراسة كاملًا، المكون من (183) عاملًا، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: إن هناك مستويات متوسطة للثقافة التنظيمية ومستويات عالية من سلوك المواطنة التنظيمية في بلدية الوسطية، ووجود علاقة ارتباط قوية دالة إحصائيًا بين كل بعد من أبعاد الثقافة التنظيمية، ووجود أثر للمتغير المستقل (الثقافة التنظيمية) في المتغير التابع (سلوك المواطنة التنظيمية).

وهدفت دراسة **الصانع** (**2013**م) تعرف درجة ممارسة عمداء الكليات الجامعية المتوسطة ونوابهم في المملكة الأردنية الهاشمية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية إداريًا وماليًا وأكاديميًا وفنيًا للتخطيط الاستراتيجي، واختيرت ثلاث محافظات من الوسط بطريقة العينة القصدية، وطوّرت استبانتين، وكانت النتائج كالتالي: إن درجة ممارسة عمداء الكليات الجامعية المتوسطة في محافظات الوسط للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر العمداء ونوابهم مرتفعة، ومستوى ضمان الجودة كانت في المستوى المتوسط باستثناء فقرة واحدة مرتفعة، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة عمداء الكليات الجامعية المتوسطة في محافظات الوسط للتخطيط الاستراتيجي وعلاقته بمستوى ضمان الجودة من وجهة نظر العمداء ونوابهم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة عمداء الكليات الجامعية المتوسطة في محافظات الوسط للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر العمداء ونوابهم.

وحاولت **أبو معيلق** (**2012**م) في دراستها الكشف عن علاقة أنماط الثقافة التنظيمية بالالتزام الوظيفي لدى معلمي المدارس الأساسية الدنيا الحكومية بمحافظة غزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وجرى تصميم استبانتين وإجراء مقابلات، وتوصلت إلى النتائج التالية: نمط الثقافة التنظيمية السائد في المدارس الأساسية الدنيا الحكومية بمحافظات غزة هو «ثقافة العلاقات الإنسانية»، ويلي ذلك «ثقافة الإنجاز» حصلت على المرتبة الثانية، ثم «ثقافة النظم والأدوار» حصلت على المرتبة الثالثة، وأخيرًا «ثقافة القوة»، وأن معلمي المدارس الأساسية الدنيا

الحكومية بمحافظات غزة يتمتعون بمستوى عالٍ من الالتزام الوظيفي، وعدم وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات المعلمين لمستوى الالتزام الوظيفي لديهم تُعزى لأي من متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، متغير الجنس، سنوات الخبرة) ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين لمستوى الالتزام الوظيفي لديهم وبين نمط الثقافة السائدة في مدارسهم.

وأجرى **المصري** (**2011**م) دراسة هدفت تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي وعلاقته بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة في مدارسهم، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات صمّم استبانتين: واحدة للتخطيط الاستراتيجي، وأخرى للثقافة التنظيمية، وكانت النتائج كالتالي: درجة ممارسة مدير المدرسة لصياغة رسالة المدرسة بالمرتبة الأولى، يليها درجة ممارسة مدير المدرسة للمتابعة والتقييم بالمرتبة الثانية، ودرجة ممارسة مدير المدرسة لتحليل البيئة الداخلية بالمرتبة الثالثة، ودرجة ممارسة المدير لصياغة الرؤية المستقبلية المرتبة الرابعة، ودرجة ممارسة المدير لتحديد وصياغة الأهداف الاستراتيجية للمدرسة المرتبة الرابعة، ودرجة تحليل المدير للبيئة الخارجية بالمرتبة الخارجية بالمرتبة الخامسة والأخيرة، ووجود علاقة ارتباطية بين التخطيط الاستراتيجي والثقافة التنظيمية.

وتناول **المربع** (**2008**م) في دراسته دور القيادة الاستراتيجية في تطوير الثقافة التنظيمية في الأجهزة الأمنية في جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وأداة واحدة لجمع البيانات هي: الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن ممارسة القيادة الاستراتيجية المشاركة في المديرية العامة للجوازات بدرجة متوسطة، ووجود نمط الثقافة المحافظة في المديرية العامة للجوازات بدرجة متوسطة، ووجود ارتباط طردي متوسط بين القيادة الاستراتيجية المشاركة وكل من الثقافة المرنة والثقافة المبدعة في المديرية العامة للجوازات والمديرية العامة للدفاع المدني، ومساهمة القيادة الاستراتيجية المشاركة في تطوير الثقافة التنظيمية السائدة في المديرية العامة للجوازات بدرجة متوسطة، ووجود معوقات تنظيمية مهمة تحد من فاعلية دور القيادات الاستراتيجية في تطوير الثقافة التنظيمية السائدة في المديرية العامة للجوازات والمديرية العامة للدفاع المدني بدرجة عالية.

وهدفت دراسة **الدجني** (**2006**م) التعرف إلى واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة في ضوء معايير الجودة في غزة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج تحليل المحتوى، وقام بتصميم استبانة، وإعداد بطاقة تحليل المحتوى، وعقد ورشة لمجموعة مكونة من عشرة من أساتذة الجامعة، وكانت نتائج الدراسة كالتالي: وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي لدى إدارة الجامعة بدرجة مرتفعة، وقد ارتفعت درجة الميل بدرجة مرتفعة جداً للمفهوم الذي يربط التخطيط الاستراتيجي بالجودة، ونسبة (75.89) من مجتمع الدراسة يمارسون التخطيط الاستراتيجي، ويعتبرون أن جودة التخطيط الاستراتيجي خطوة لازمة ومهمة؛ لتحقيق الجودة الشاملة في سياسات الجامعة وأدائها، توافر معايير الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مكونات الخطة الاستراتيجية للجامعة بنسبة مرتفعة، وجود ضعف في صياغة بعض جوانب الرؤية والرسالة والأهداف، عدم رضا إدارة الجامعة عن جودة القاعات والمختبرات، ومرافق الأنشطة المرافقة للمنهاج.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، تبين أن هذه الدراسات تنوعت واختلفت باختلاف الأهداف والبيئات التي طُبقت بها الدراسة، وبما أن البحث الحالي يبحث في موضوع التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بالثقافة التنظيمية تم الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي والثقافة التنظيمية، فقد أكدت الدراسات السابقة على أهمية التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات المختلفة، خاصة في القطاع التعليمي، وقد تنوعت الأهداف البحثية لمعظم الدراسات السابقة، فمنها: ما ربط التخطيط الاستراتيجي والثقافة التنظيمية بكلٍ من الأداء الإداري والجودة الشاملة والالتزام الوظيفي. وتشابهت دراسة بدرخان (2016م)، وآل سليمان (2017م) مع البحث الحالي من حيث مجتمع البحث وكانت العينة المختارة في هذه الدراسات من أعضاء هيئة التدريس، إلا أن البحث الحالي تميز عن الدراسات السابقة في أنها تبحث في موضوع التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بالثقافة التنظيمية في الجامعات ويُعد هذا البحث الأول – في حدود علم الباحثين– الذي يبحث في درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية، وعلاقتها بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة البحث وأسئلته:

تشكل التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي داخليًا وخارجيًا، والمتغيرات المحلية والعالمية، وغيرها، ضرورة التعامل معها على أنها قد تكون فرصًا أو تهديدات، ونقاط قوة أو ضعف، كإحدى السمات المميزة لاستمرارية تلك المؤسسات وحيويتها، وبقائها وتكيفها، وتُعد التحديات الاستراتيجية أحد تلك التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي، وتأخذ ألوانًا مختلفة؛ لكونها تتصف بالغموض والديناميكية والتعقيد شلوسير (Schlosser, 2013)، وذكر سانزا وخانياطا (Sunza, and Kenyatta, 2019) أنه قد تتنوع الثقافة التنظيمية من منظمة إلى أخرى؛ لتتناسب ورؤية تلك المنظمة، فهي تحدد المقبول وغير المقبول في المنظمة، و تُعد أهم المعايير الحيوية التي تربط بين الخطط الاستراتيجية وتنفيذها، لذا لا بد من مشاركة العاملين في المنظمة؛ لتطبيق الخطط الاستراتيجية، والتقليل من مقاومة التغيير، وقد تبين في دراسة المربع (2008م) دور القيادة الاستراتيجية في تطوير الثقافة التنظيمية، ووجود علاقة ارتباطية بين التخطيط الاستراتيجي والثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة، وأكدت دراسة آل سليمان (2017م) وجود علاقة قوية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التخطيط الاستراتيجي والأداء الوظيفي، هذا بدوره دعا الباحثين إلى ضرورة التفكير بمنطق فهم التخطيط الاستراتيجي واستخدامه؛ لتحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي وتعزيز قدرتها على استخدام إمكاناتها؛ لتتمكن من الاستمرارية والبقاء، ومساعدتها على استشراف المستقبل والتنبؤ بالمتغيرات التي قد تحدث فيه، والقدرة على التأقلم مع البيئة الداخلية والخارجية والتعرف على الفرص والمخاطر، وتحديد

البدائل المناسبة واتخاذ القرارات الصائبة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، والعمل على بناء ثقافة تنظيمية تدعم الإبداع والابتكار والتطور وتقوم على المنطق والتفكير الاستراتيجي، وضرورة تطبيق الخطط الاستراتيجية، ومعرفة علاقتها بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية؛ لتتمكن من الاستمرارية وتحقيق الميزة التنافسية.

وتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

2. .هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والخبرة، ونوع الكلية، ونوع الجامعة)؟

3. ما مستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية تُعزى لمتغيرات البحث: (الجنس، والخبرة، ونوع الكلية، ونوع الجامعة)؟

5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجتي تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية ومستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات الأردنية؟

فرضيات البحث:

للإجابة عن الأسئلة (الثاني والرابع والخامس) فقد صيغت الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥ .05) بين متوسطات تقديرات درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والخبرة، ونوع الكلية، ونوع الجامعة).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≥ .05) في مستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية تُعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والخبرة، ونوع الكلية، ونوع الجامعة).

3. لا توجد علاقة ارتباطية إحصائيًا ذات دلالة عند مستوى (α≥ .05) بين درجتي تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية ومستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات الأردنية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يأتي:

1. تعرف درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

2. تحديد الفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية باختلاف متغيرات البحث: (الجنس، والخبرة، ونوع الكلية، ونوع الجامعة).

3. تعرف مستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.

4. تحديد الفروق بين متوسطات تقديرات درجة تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية في الجامعات الأردنية ومستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية باختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، والخبرة، ونوع الكلية، ونوع الجامعة).

5. تقصي العلاقة بين درجة تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية ومستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات الأردنية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: يأمل الباحثان أن تشكل نتائج هذا البحث قاعدة معرفية لعمداء الكليات في الجامعات الأردنية؛ لتحسين درجة تطبيق الخطط الاستراتيجية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية.

الأهمية العملية: يُعد هذا البحث ذا أهمية كبيرة في المجال العلمي والتربوي، ومن المؤمل أن يستفيد من هذا البحث كل من: متخذي القرارات؛ للتعرف على درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والباحثين والمهتمين في مجالات التخطيط الاستراتيجي والثقافة التنظيمية بأدب نظري، وأعضاء هيئة التدريس، والعمداء في الجامعات الأردنية، والتعرف إلى تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الخطة الاستراتيجية: عرَفها الكرخي (2009م، ص:21) بأنها: «الأهداف التي يراد التوصل إليها خلال فترة زمنية معينة، ثم حشد الإمكانيات اللازمة؛ لتحقيق تلك الأهداف وفق أساليب تختصر الكلف وتعظم النتائج". وتعرّف الخطة الاستراتيجية إجرائيًا بأنها: الأهداف التي تريد الجامعات الأردنية التوصل إليها خلال فترة زمنية معينة، وحشد الإمكانات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، وفق أساليب تقلل من التكلفة، وتحقق النتائج بكفاءة وفاعلية.

الثقافة التنظيمية: يعرَفها ميهتا وكريشنان (Mehta & Krishnan. 2004. pp281) على أنها: «معتقدات وافتراضات وقيم يشترك فيها أعضاء المجموعة في قواعد السلوك وأساليب القيادة والإجراءات الإدارية والعادات». ويعرّفها أحمدي وسلامزاده ودراعي وأخباري (Ahmadi, Salamzadeh, Daraei, Akbari. 2012. pp3-4) بأنها: «مجموعة المعتقدات والقيم والقواعد السلوكية المشتركة التي توحّد وتجمع أعضاء المؤسسة». وتعرَف "الثقافة التنظيمية" إجرائيًا: بأنها السلوك الملاحظ، والذي بدوره يعكس مبادئ وقيم ومعتقدات عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، التي اكتسبها في أثناء عمله في الكلية، والتي تؤثر بشكل إيجابي أو

سلبي في تحقيق أهداف الجامعة بشكل عام والكلية بشكل خاص.

حدود البحث ومحدداته:

تتحدد إمكانية تعميم نتائج البحث على ضوء ما يأتي:

- **الحدود البشرية:** طبّق البحث على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.
- **الحدود المكانية:** طبّق البحث في الجامعات الأردنية (الحكومية، الخاصة).
- الحدود الزمانية: طبّق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018/ 2019م.
- **الحدود المفاهيمية "الموضوعية":** يقتصر هذا البحث على معرفة درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم.

طريقة البحث وإجراءاته

منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، نظرًا لملاءمته وطبيعة البحث وأهدافه.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية البالغ عددهم (10836) عضو هيئة تدريس، والجدول(01) يوضح توزيع مجتمع البحث وفقًا لمتغيرات البحث.

الجدول (1)

توزيع مجتمع البحث وفقًا لمتغيرات البحث.

متغيرات البحث	الفئات	التكرار	المجموع
الجنس	ذكر	8010	10836
	أنثى	2826	
نوع الجامعة	حكومية	6072	10836
	خاصة	4764	
الخبرة	1 – أقل من 5 سنوات	1450	10836
	5 – أقل من 10 سنوات	3650	
	10 سنوات فأكثر	5763	
الكلية	علمية	4946	10836
	إنسانية	5890	

عينة البحث:

اختيرت عينة عشوائية بسيطة وعددها (378) عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، ووزعت أداة البحث (الاستبانة) عليهم، وكان توزيع العينة كما هو موضح في جدول (02):

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات البحث

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	296	78.3
	أنثى	82	21.7
	المجموع	378	100.0
نوع الجامعة	حكومة	310	82.0
	خاصة	68	18.0
	المجموع	378	100.0
الخبرة	سنة – اقل من 5 سنوات	65	17.2
	اقل من5 – 10 سنوات	123	32.5
	10 سنوات فأكثر	190	50.3
	المجموع	378	100.0
الكلية	علمية	80	21.2
	إنسانية	298	78.8
	المجموع	378	100.0

أداة البحث:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع التخطيط الاستراتيجي والثقافة التنظيمية بُنيت استبانة للتعرف إلى درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن هذه الدراسات دراسة عودة (2017م)، ودراسة عوفي وحمود (2018م)، ودراسة آل سليمان (2017م) وغيرهم، وتكونت الاستبانة من مجالين هما: مجال التخطيط الاستراتيجي والذي تكون من (22) عبارة، ومجال الثقافة التنظيمية والذي تكون من(24) عبارة، موزعة على أربعة مجالات، وهي: ثقافة (التماسك التنظيمي) وتضمنت(6) عبارات، وثقافة (النظم والأدوار) وتضمنت(6) عبارات، وثقافة (العلاقات الإنسانية) وتضمنت(6)عبارات، وثقافة (الإنجاز) وتضمنت(6) عبارات، وقد استخدم مقياس ليكرت خماسي التدريج، إذ حددت خمسة مستويات على النحو الآتي: (كبيرة جدًا وأعطيت (5)، وكبيرة أعطيت (4)، ومتوسطة أعطيت (3)، وقليلة أعطيت (2)، وقليلة جدًا وأعطيت (1) للإجابة عن تلك العبارات، إذ تمثل الدرجة (5) درجة مرتفعة، كما تمثل الدرجة (1) درجة متدنية.

صدق الأداة:

وجرى التحقق من صدق استبانة التخطيط الاستراتيجي، والثقافة التنظيمية بعدة طرق كالآتي:

1. **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

جرى التأكد من صدق أداة البحث عن طريق عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية

وعلم النفس التربوي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية؛ للتحقق من صلاحية العبارات، من حيث الصياغة اللغوية ووضوح العبارات ومراعاة صحة المعلومات الواردة فيها، وبلغ عددهم (13) محكمًا. وطُلب منهم تحكيم محتوى العبارات ومدى ملاءمتها للمجال الذي اندرجت تحته، وقد أبدى المحكمون العديد من الملاحظات، إذ عُدلت بعض العبارات التي أجمع عليها المحكمون كمعيار للحكم على صلاحية العبارة.

2. **صدق البناء (المحتوى)**:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس استخرجت معاملات ارتباط عبارات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة البحث تكونت من (40) عضو هيئة تدريس، إذ إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل عبارة في صورة معامل ارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية في استبانة التخطيط الاستراتيجي، وبين كل عبارة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه في استبانة الثقافة التنظيمية. وفيما يتعلق باستبانة التخطيط الاستراتيجي فقد تراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الأداة ككل ما بين (.53 – .84). أما استبانة الثقافة التنظيمية فقد تراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الأداة ككل ما بين (.62 – .92)، ومع المجال (.77 – .96)، وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يجرِ حذف أي من هذه العبارات.

ثبات أداة البحث:

للتأكد من ثبات أداة البحث فقد جرى التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة البحث مكوّنة من (40) عضو هيئة تدريس، ومن ثم احتسب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (.87) في أداة التخطيط الاستراتيجي، و(.92) في أداة الثقافة التنظيمية.

واحتسب أيضًا معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ (.91) في أداة التخطيط الاستراتيجي، و(.96) في أداة الثقافة التنظيمية، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

متغيرات البحث:

يشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

- **أولًا: المتغير المستقل:**

وهو درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية ومستوى الثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- **ثانياً: المتغيرات التابعة:**

1. الجنس، وله مستويان: (ذكر وأنثى).
2. نوع الجامعة، ولها مستويان: (حكومة، خاصة).
3. الكلية، ولها مستويان: (الكليات العلمية، والكليات الإنسانية).
4. الخبرة، ولها ثلاثة مستويات: (سنة_ أقل من 5 سنوات)، (5سنوات_ أقل من 10 سنوات)، (10 سنوات فأكثر).

إجراءات البحث:

أُجري البحث وفق الإجراءات التالية:

1. بُنيت أداة البحث بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة، بعد التأكد من صدقها وثباتها.
2. وُزعت (400) استبانة، وتم استرداد (378)، وعند مراجعتها كانت جميعها مكتملة البيانات، لذلك خضعت جميعها للمعالجة الإحصائية.
3. جُمعت البيانات ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS) للحصول على النتائج.
4. عُرضت النتائج، وتمت مناقشتها، ووضعت توصيات تنسجم مع النتائج التي جرى التوصل إليها.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخرجت الإحصائيات الآتية:

1. معامل الثبات كرونباخ آلفا (Cronbach's-Alpha)، واختبار (test-retest)، ومعامل ارتباط بيرسون.
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
3. اختبار تحليل التباين الرباعي والمقارنات البعدية بطريقة شفيه.
4. واعتمد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات البحث، بإعطاء كل عبارة من عباراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًا) وهي تمثل رقميًا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد اعتمد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00 – 2.33 قليلة

من 2.34 – 3.67 متوسطة

من 3.68 – 5.00 كبيرة

وقد احتسب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1))/ عدد الفئات المطلوبة (3)

(5) 1-/3 =1.33

نتائج البحث ومناقشتها:

فيما يأتي يستعرض الباحثان نتائج البحث وفق أسئلته وفرضياته:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس،

والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	13	يسعى العميد للحصول على الاعتماد الأكاديمي المحلي لجميع التخصصات في الكلية	3.87	1.095	مرتفع
2	14	يسعى العميد للحصول على اعتماد أكاديمي عالمي لبعض التخصصات	3.75	1.114	مرتفع
3	15	يعقد العميد المؤتمرات والندوات البحثية لمواكبة المستجدات	3.71	1.078	مرتفع
4	17	يُشكل العميد لجانًا لضمان جودة الأداء في الأقسام	3.70	1.040	مرتفع
5	1	يرتب العميد برامج تطبيق الخطط الاستراتيجية حسب الأولوية	3.68	.919	مرتفع
6	21	يعزز العميد إجراءات التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الكلية	3.64	.976	متوسط
7	19	يعزز العميد جودة الإجراءات الإدارية من خلال الإفادة من التغذية الراجعة من أقسام الكلية	3.61	1.073	متوسط
8	10	يُعدل العميد الخطط الدراسية بالتنسيق مع مجالس الأقسام بهدف تطويرها لمواكبة المستجدات	3.58	1.158	متوسط
9	3	يطوّر العميد معايير أداء قابلة للقياس لمكونات الخطط الاستراتيجية	3.54	.974	متوسط
9	6	يُطبق العميد معايير الجودة في اختيار أعضاء هيئة التدريس	3.54	1.097	متوسط
11	8	يقيّم العميد تقارير تنفيذ الخطط الاستراتيجية في كل قسم من أقسام الكلية	3.46	1.112	متوسط
12	5	يتمسك العميد بأعضاء هيئة التدريس المتميزين في الكلية	3.41	1.130	متوسط
13	12	يطوّر العميد تعليمات لتقويم مخرجات لتعلم الطلبة	3.38	1.118	متوسط
14	22	يعقد العميد نشاطات دورية على مستوى الكلية؛ لتعرف حاجات سوق العمل	3.30	1.147	متوسط
15	20	يقيّم العميد المتطلبات المادية اللازمة؛ لتطبيق الخطط الاستراتيجية	3.20	1.012	متوسط
16	11	يوجّه العميد البحوث العلمية بما فيها رسائل الدراسات العليا في الكلية بحيث تعالج مشكلات المجتمع المحلي	3.18	1.197	متوسط
17	9	يسعى العميد لاستحداث أقسام جديدة في الكلية	3.16	1.332	متوسط
18	16	يدعو العميد باحثين ذوي سمعة عالمية في مراكز البحث العلمي المختلفة؛ لعقد دورات وندوات في الكلية	3.04	1.004	متوسط
19	2	يستحدث العميد برامج جديدة (لمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا) ضمن الخطط الاستراتيجية	3.02	1.155	متوسط
20	18	يصمّم العميد موقعًا إلكترونيًا في الكلية تطبيقًا لمعايير الجودة فيها	2.89	1.151	متوسط
21	4	يستعين العميد ببعض الخبراء ذوي الاختصاص في المجتمع المحلي؛ لتطبيق الخطط الاستراتيجية	2.81	1.128	متوسط
22	7	يُصمم العميد خطة للتعرف على الطلبة المتميزين في الكلية بهدف ابتعاثهم	2.78	1.201	متوسط
		الخطط الاستراتيجية	3.37	.785	متوسط

يبين الجدول (03) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.78 – 3.87)، إذ جاءت العبارة رقم (13) والتي تنص على «يسعى العميد للحصول على الاعتماد الأكاديمي المحلي لجميع التخصصات في الكلية» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.87)، بينما جاءت العبارة رقم (7) ونصها "يُصمم العميد خطة للتعرف على الطلبة المتميزين في الكلية بهدف ابتعاثهم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.78) وبلغ المتوسط الحسابي للخطط الاستراتيجية ككل (3.37).

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنّ درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.37)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن التخطيط الاستراتيجي وتطبيق الخطط الاستراتيجية هي مسؤولية كل الإدارات الجامعية في الكليات على كافة المستويات، لذلك يسعى عمداء الكليات لتفعيل دورهم في عملية التخطيط الاستراتيجي وتطبيق الخطط الاستراتيجية لمساعدة الإدارة الجامعية على تحقيق أهدافها، والحصول على ميزة تنافسية واستراتيجية على الصعيد المحلي والعربي والعالمي، كما وقد يُعزى السبب في هذه النتيجة إلى حرص عمداء الكليات على وضع خطط استراتيجية لكلياتهم تكون شاملة لجميع متطلبات العمل الأكاديمي على مستوى الكلية آخذين في الاعتبار الإمكانات المادية والبشرية المتاحة والتي يمكن من خلالها تنفيذ هذه الخطط بما يحقق أهدافها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدجني (2006م)، والتي

أظهرت أن نسبة (75 %) من مجتمع الدراسة يمارسون التخطيط الاستراتيجي ويعتبرون أن جودة التخطيط الاستراتيجي خطوة لازمة ومهمة لتحقيق الجودة الشاملة في سياسات الجامعة الإسلامية وأدائها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة آل سليمان (2017م) والتي أظهرت أن مستوى التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الرسمية والخاصة الأردنية من وجهة نظر القادة الأكاديميين مرتفعة، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة بدرخان (2016م) والتي بّينت أن مستوى التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة بأبعادها الأربعة جاءت ضمن المستوى المرتفع.

وقد جاءت العبارة رقم (13) في المرتبة الأولى، وتنص على «يسعى العميد للحصول على الاعتماد الأكاديمي المحلي لجميع التخصصات في الكلية»، وبمستوى مرتفع، تلاها في المرتبة الثانية العبارة رقم (14) والتي تنص على «يسعى العميد للحصول على اعتماد أكاديمي عالمي لبعض التخصصات» وبمستوى مرتفع، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى اهتمام عمداء الكليات بالحصول على الاعتماد الأكاديمي، سواء على المستوى المحلي أو العالمي، فالاعتماد الأكاديمي هو اعتراف واضح بوصول الجامعة أو البرنامج التعليمي (التخصص) إلى مستوى عال من الجودة، وبما يتناسب مع الأهداف التي تنشد تحقيقها في طلّابها، وبالمستوى الجيد الذي يتناسب مع التطلعات المجتمعية والتحديات العالمية، والتطورات في المجال أو المجالات التي تقوم بتدريسها، فالاعتماد الأكاديمي وجه من أوجه التميز والجودة ونشر ثقافة الجودة والتقويم الذاتي في الجامعة، كما أن الاعتماد مطلب حيوي لضمان جودة التعليم والحكم على نتائج البرامج واستخدامها في دعم تطوير التعلم للطلبة، لذلك يهتم عمداء الكليات بإيصال كلياتهم بشكل خاص إلى درجة عالية من التميز والجودة، تلاها في المرتبة الثالثة العبارة رقم (15) والتي تنص على «يعقد العميد المؤتمرات والندوات البحثية لمواكبة المستجدات» بمستوى مرتفع، وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن عمداء الكليات يسعون لتحقيق جودة التعليم في الجامعات التي يعملون بها، ويحرصون على مواكبة المستجدات من خلال عقد المؤتمرات والندوات البحثية لأعضاء هيئة التدريس لمساعدتهم على تطوير أدائهم، والذي سينعكس على مخرجات التعليم العالي.

يليها في المرتبة الرابعة العبارة رقم (17) والتي تنص على «يُشكل العميد لجانًا لضمان جودة الأداء في الأقسام» وبمستوى مرتفع، وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن وجود لجان لضمان الجودة في الأقسام يساعد عمداء الكليات على متابعة الأقسام وتحسين أدائها وتحديد الأخطاء وتجاوزها، وتعرف نقاط القوة والضعف في الأقسام؛ لتعزيز نقاط القوة والتخلص من نقاط الضعف من خلال حل المشكلات التي تواجه الأقسام الأكاديمية، لذا تعد لجان ضمان الجودة في الأقسام لجان متخصصة تساعد عمداء الكليات على أداء عملهم والوصول بالأقسام الأكاديمية إلى أعلى درجة من الجودة في الأداء، تلاها في المرتبة الخامسة العبارة رقم (1) والتي تنص على «يرتب العميد برامج تطبيق الخطط الاستراتيجية حسب الأولوية» وبمستوى مرتفع، وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن عمداء الكليات في الجامعات الأردنية هم من ذوي الخبرات الكبيرة والكفاءة العلمية والإدارية العالية، فقد التحقوا بدورات تدريبية مكثفة في المجالات الإدارية المختلفة، لذلك فإن لديهم خبرة بطرق التخطيط الاستراتيجي وخطواته، وتحديد الأولويات في عملية تطبيق الخطط الاستراتيجية، تلاها في المرتبة السادسة العبارة رقم (21) والتي تنص على «يعزز العميد إجراءات التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الكلية» وبمستوى متوسط، وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى اهتمام عمداء الكليات بتشجيع أعضاء هيئة التدريس على التقويم الذاتي، لما له من أثر كبير في تحسين أدائهم، فالتقويم الذاتي يسهم في تعزيز معرفة عضو هيئة التدريس لنقاط القوة والضعف لديه، فيحاول تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، وهي من الأساليب الحديثة لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، وقد تعود النتيجة المتوسطة لهذه العبارة إلى أن التقويم الذي يقوم به رؤساء الأقسام والطلبة هو التقويم الأساسي والذي يجري الاعتماد عليه عند تقويم أعضاء هيئة التدريس، إلا أن هناك اهتماماً حديثاً بموضوع التقويم الذاتي ومحاولة جادة من قِبل الجامعات وعمداء الكليات لتفعيله.

أما العبارة رقم (7) والتي تنص على «يُصمم العميد خطة للتعرف على الطلبة المتميزين في الكلية بهدف ابتعاثهم»، فقد حصلت على الترتيب الأخير، وبمستوى متوسط، وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة المتوسطة إلى وجود بعض القصور في دعم الطلبة المتفوقين والمتميزين في الجامعات الأردنية وابتعاثهم، وقد يعود السبب في ذلك إلى اكتفاء الكليات بأعضاء هيئة التدريس المتواجدين فيها، وعدم حاجة الكلية إلى الابتعاث وتكبد أعباء مالية إضافية، كما أن رؤساء ومجالس الأقسام الأكاديمية هم الذين يقومون بتنسيب أسماء الطلبة الذين سيبعثون، لذلك فإن دور عمداء الكليات في هذه العملية يكون محصورًا على الموافقة أو عدم الموافقة على الابتعاث.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والخبرة، ونوع الكلية، ونوع الجامعة)؟ وانبثق عن السؤال الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والخبرة، ونوع الكلية، ونوع الجامعة).

ولفحص الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغيرات (الجنس، والخبرة، ونوع الكلية، ونوع الجامعة) والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغيرات (الجنس، ونوع الجامعة، والخبرة، ونوع الكلية)

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.37	.836	296
	أنثى	3.41	.569	82

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
نوع الجامعة	حكومة	3.40	.774	310
	خاصة	3.26	.832	68
الخبرة	سنة – أقل من 5 سنوات	3.24	.573	65
	5 –أقل من10 سنوات	3.48	.838	123
	10 سنوات فأكثر	3.35	.807	190
الكلية	علمية	3.65	.677	80
	إنسانية	3.30	.797	298

يبين الجدول (40) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بسبب اختلاف فئات متغيرات (الجنس، ونوع الجامعة، والخبرة، ونوع الكلية) ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الرباعي جدول (50).

جدول (05)

تحليل التباين الرباعي لدور(الجنس، ونوع الجامعة، والخبرة، ونوع الكلية) على تقديرات درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.423	1	.423	.717	.398
نوع الجامعة	.787	1	.787	1.336	.249
الخبرة	4.959	2	2.479	4.206	.016
الكلية	8.354	1	8.354	14.171	.000
الخطأ	219.302	372	.590		
الكلي	232.546	377			

يتبين من الجدول (05) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) تُعزى لدور الجنس، إذ بلغت قيمة ف717. وبدلالة إحصائية بلغت398.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) تُعزى لدور نوع الجامعة، إذ بلغت قيمة ف 1.336 وبدلالة إحصائية بلغت249.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥0.05) تُعزى لدور الخبرة، إذ بلغت قيمة ف 4.206 وبدلالة إحصائية بلغت 0.016، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (06).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) تُعزى لدور الكلية، حيث بلغت قيمة ف 14.171 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية.

جدول (06)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لدور الخبرة على تقديرات درجة تطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

	المتوسط الحسابي	سنة – اقل من 5 سنوات	5– اقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
سنة – أقل من 5 سنوات	3.24			
5– أقل من 10 سنوات	3.48	.24*		
10 سنوات فأكثر	3.35	.11	.13	

* دالة عند مستوى الدلالة (α≥ .05)

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) بين سنة – أقل من 5 سنوات وبين 5 – أقل من 10 سنوات، وجاءت الفروق لصالح 5 – أقل من 10 سنوات.

فيما يتصل بمتغير الجنس فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) تُعزى لدور الجنس، وهذه النتيجة تعني أن أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث لا يختلفون في وجهات نظرهم حول المستوى المتوسط لتطبيق عمداء الكليات في الجامعات الأردنية للخطط الاستراتيجية، وهذا يعني أنه ليس للجنس دور في مستوى تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية، لذا فإن عمداء الكليات يتعاونون مع جميع أعضاء هيئة التدريس (الذكور والإناث) في سبيل تحقيق الخطط الاستراتيجية وتطبيقها بفاعلية وكفاءة دون تمييز بينهما.

أما فيما يتعلق بمتغير نوع الجامعة فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) تُعزى لدور نوع الجامعة، وهذه النتيجة تعني أن الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة لا تختلف حول درجة تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية، وقد تُعزى هذه النتيجة الى اعتماد الجامعات الحكومية والخاصة معيار ضمان الجودة الذي يحفز طاقات عمداء الكليات في الجامعات من أجل إنجاز الأهداف بكفاءة وفعالية، كما تتنافس الجامعات الحكومية والخاصة للحصول على الاعتماد الأكاديمي محليًا وعالميًا، لذلك فإن عمداء الكليات سواء في الجامعات الحكومية أو الخاصة يحرصون على تطبيق الخطط الاستراتيجية بفاعلية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بدرخان (2016م)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لمستوى التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية تُعزى لمتغير نوع الجامعة ولصالح الجامعات الخاصة.

أما فيما يتصل بمتغير سنوات الخبرة فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) تعزى لدور الخبرة؛ حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) بين (سنة – أقل من 5 سنوات) وبين (5 – أقل من 10 سنوات)، وجاءت الفروق لصالح (5 – أقل من 10 سنوات)، وقد يُعزى ظهور الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة (5 – اقل من 10 سنوات) إلى أن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرات الكبيرة لديهم علاقات أكبر مع عمداء الكليات، وعلى الأغلب أنهم قد تقلدوا منصب رؤساء أقسام

سابقين، ويكون مستوى التعاون بينهم والعمداء أكبر، لذلك فهم على وعي أكبر بدرجة تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية، كما أن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرات الأعلى على وعي بشكل أكبر بموضوع التخطيط الاستراتيجي، فالخبرة المتراكمة تدل على النضج الفكري والمعرفي، لذلك فهم يعطون تصورًا أوضح وأدق لمدى تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية.

أما فيما يتصل بمتغير نوع الكلية فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لدور الكلية، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية، وقد يُعزى السبب في ظهور الفروق إلى أن عمداء الكليات العلمية خاصة كليات الطب يسعون للحصول على الاعتماد الأكاديمي العالمي والمحلي للتخصصات العلمية، كما أنهم يركزون بشكل أكبر على عقد المؤتمرات والندوات البحثية لمواكبة المستجدات، فالتخصصات العلمية دائمًا في تطور وتجدد نتيجة للأبحاث العلمية المستمرة في المجالات العلمية، لذلك فإن عمداء الكليات يسعون دائمًا لمواكبة المستجدات العلمية.

السؤال الثالث: ما مستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، من وجهة نظرهم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (07)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، من وجهة نظرهم، مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	ثقافة العلاقات الإنسانية	3.69	.955	مرتفع
2	2	ثقافة النظم والأدوار	3.64	.882	متوسط
3	1	ثقافة التماسك التنظيمي	3.60	.859	متوسط
4	4	ثقافة الإنجاز	3.57	.892	متوسط
		الثقافة التنظيمية	3.63	.830	متوسط

يبين الجدول (70) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.69–3.57)، حيث جاءت ثقافة العلاقات الإنسانية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.69)، بينما جاءت ثقافة الإنجاز في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.57)، وبلغ المتوسط الحسابي للثقافة التنظيمية ككل (3.63).

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنّ مستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية جاء متوسطاً، وبمتوسط حسابي بلغ (3.63) وهو متوسط قريب من المستوى المرتفع، إذ جاء مجال «ثقافة العلاقات الإنسانية« في المرتبة الأولى، وبمستوى مرتفع، يليه في المرتبة الثانية مجال «ثقافة النظم والأدوار»، وبمستوى متوسط، ثم جاء في المرتبة الثالثة مجال «ثقافة التماسك التنظيمي»، وبمستوى متوسط، يليه في المرتبة الرابعة والأخيرة مجال «ثقافة الإنجاز»، وبمستوى متوسط، وعلى الرغم من أن المتوسطات الحسابية لأغلب المجالات جاءت متوسطة، إلا أنها أقرب ما تكون إلى المستوى المرتفع، والتي تعد مؤشرًا إيجابيًا على وجود مستوى جيد من الثقافة التنظيمية، وقد يُعزى ذلك إلى أن عمداء الكليات يدركون أهمية الثقافة التنظيمية بأبعادها وبأنها كُل متكامل، ينبغي الأخذ والالتزام بها بما يضمن تحقيق المؤسسة التربوية لأهدافها. إذ أن هناك ترابطاً قوياً، وتفاعلاً إيجابياً بين هذه المجالات قد يعمل على تحقيق الأهداف المرجوة.

تتفق هذه النتائج مع دراسة الود (2017م)، والتي بينت أن مستوى الثقافة التنظيمية لدى الأساتذة والعاملين بالقطاع الجامعي في فلسطين جاءت بمستوى جيد، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المربع (2008م) والتي بينت وجود نمط الثقافة المحافظة في المديرية العامة للجوازات بدرجة متوسطة.

أما فيما يتصل بمجال «ثقافة العلاقات الإنسانية» فقد جاء في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى سعي عمداء الكليات الى الارتقاء بمستوى الأداء والعمل الأكاديمي في كلياتهم، وذلك من خلال الاحترام المتبادل والثقة المتبادلة وتشجيع عمداء الكليات لأعضاء هيئة التدريس على العمل بروح الفريق للوصول إلى الأهداف الخاصة بكلياتهم بشكل خاص وأهداف الجامعة بشكل عام، كما بينت النتائج اهتمام عمداء الكليات بمصلحة أعضاء هيئة التدريس، كما يعمل عمداء الكليات على توفير احتياجات أعضاء هيئة التدريس؛ سعيًا لتسهيل العملية التعليمية التعلمية في كلياتهم، وتحسين أداء المدرسين فيها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو معيلق (2012م)، والتي بينت أن نمط الثقافة التنظيمية السائد في المدارس الأساسية الدنيا الحكومية بمحافظات غزة هو «ثقافة العلاقات الإنسانية».

أمّا فيما يتصل بمجال «ثقافة النظم والأدوار» والذي جاء في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط، فقد بينت النتائج اعتماد عمداء الكليات الالتزام بالوقت كمؤشر للأداء المتميز، وتُعد إدارة الوقت من الأمور المهمة جدًا في العمل الجامعي، سواء في العمل الإداري أم الأكاديمي، لذلك يحرص عمداء الكليات على الالتزام بالوقت، وحث أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بالوقت، لأنه مؤشر مهم للأداء المتميز والتزام عضو هيئة التدريس بأوقات المحاضرات واستغلال الوقت في إنجاز العمل يُعد مؤشر قوي وإيجابي على وجود مناخ تنظيمي سليم، كما تبين تقدير عمداء الكليات لأعضاء هيئة التدريس الملتزمين باللوائح والقوانين، لذا فإن احترام أعضاء هيئة التدريس والتزامهم باللوائح والتعليمات يسهم في تحسين الأداء المؤسسي في الجامعة، لذلك يحرص عمداء الكليات على تشجيع العاملين على الالتزام بها ويعملون على تقدير واحترام من يلتزم بها.

أمّا فيما يتصل بمجال «ثقافة التماسك التنظيمي» والذي جاء في المرتبة الثالثة وبمستوى متوسط، إذ أظهرت النتائج اهتمام العمداء بتشجيع أعضاء هيئة التدريس للتعامل بروح الولاء والالتزام المهني، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى وعي عمداء الكليات بأهمية وجود ولاء تنظيمي والتزام مهني لدى أعضاء هيئة التدريس؛ لأن ذلك يصب في مصلحة الكلية، لذلك يسعى عمداء الكليات إلى غرس روح الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس لديهم، كما يشجع العمداء أعضاء هيئة التدريس الالتزام بالأنظمة واللوائح والقواعد المعمول بها في الكلية خاصة تلك التي تتصل بالقواعد السلوكية للطلبة وتطبيقها على من يخالفها وعدم التهاون في تطبيقها، وهذا من شأنه أن يحقق مصلحة القسم بشكل خاص والكلية بشكل عام،

كما أظهرت النتائج مدى دعم عمداء الكليات لأعضاء هيئة التدريس الذين يلتزمون بالأنظمة والقوانين، ويحافظون على مستوى جيد من الأداء.

وفيما يتعلق بمجال «ثقافة الإنجاز» والذي جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة وبمستوى متوسط، فقد أظهرت النتائج أن العمداء يوثقون إنجازات الكلية بوثائق وأدلة ومنشورات اعتمادًا على بيانات موثقة، إذ إن توثيق إنجازات الكلية من الأمور المهمة التي تتبعها الكليات للحصول على الاعتماد الأكاديمي وتطبيق معايير الجودة، لذلك فإن عمداء الكليات يحرصون على عملية توثيق الإنجازات في كلياتهم سعيًا منهم إلى التميز، ويُظهر تشجيعهم تقديم الأفكار الإبداعية لدى أعضاء هيئة التدريس، ويؤدي إلى رفع الروح المعنوية لديهم، والوصول بأقسامهم إلى أفضل مستوى من الأداء، فالثقة التي يعطيها العمداء لأعضاء هيئة التدريس تزيد من رغبتهم في التميز والإبداع، كما أن الأفكار الإبداعية تقود الكليات إلى مستوى عالٍ من الجودة مقابل الكليات الأخرى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العزام (2015م)، والتي أظهرت النتائج أن مستوى الثقافة التنظيمية لدى العاملين في بلدية الوسطية في محافظة إربد جاءت متوسطة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية تُعزى لمتغيرات البحث: (الجنس، والخبرة، ونوع الكلية، ونوع الجامعة)؟ وانبثق عن السؤال الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥ .05) في مستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية تُعزى لمتغيرات البحث: (الجنس، والخبرة، ونوع الكلية، ونوع الجامعة).

ولفحص الفرضية استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية حسب متغيرات (الجنس، ونوع الجامعة، والخبرة، ونوع الكلية)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات درجة تطبيق عمداء الكليات لمستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية حسب متغيرات (الجنس، ونوع الجامعة، والخبرة، ونوع الكلية)

			ثقافة التماسك التنظيمي	ثقافة النظم والأدوار	ثقافة العلاقات الإنسانية	ثقافة الإنجاز	الثقافة التنظيمية
الجنس	ذكر	س	3.57	3.56	3.63	3.49	3.56
		ع	.920	.918	1.008	.924	.875
	أنثى	س	3.68	3.93	3.94	3.85	3.86
		ع	.583	.663	.683	.703	.589
نوع الجامعة	حكومة	س	3.66	3.66	3.73	3.60	3.67
		ع	.855	.868	.940	.876	.816
	خاصة	س	3.32	3.51	3.53	3.43	3.46
		ع	.824	.939	1.014	.955	.875
الخبرة	سنة – أقل من 5 سنوات	س	3.46	3.84	3.75	3.76	3.72
		ع	.643	.767	.819	.782	.700
	5–أقل من 10 سنوات	س	3.59	3.49	3.63	3.38	3.52
		ع	.956	.969	1.081	1.020	.944
	10سنوات فأكثر	س	3.65	3.66	3.71	3.62	3.67
		ع	.856	.846	.914	.818	.789
الكلية	علمية	س	3.89	3.98	4.08	3.98	3.99
		ع	.587	.583	.603	.526	.494
	إنسانية	س	3.52	3.54	3.59	3.46	3.53
		ع	.903	.926	1.005	.937	.874

يبين الجدول (80) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية؛ بسبب اختلاف فئات متغيرات (الجنس، ونوع الجامعة، والخبرة، ونوع الكلية).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخرج تحليل التباين الرباعي المتعدد على المجالات جدول (90) وتحليل التباين الرباعي للأداة ككل جدول (10).

جدول (09)

تحليل التباين الرباعي المتعدد لدور (الجنس، ونوع الجامعة، والخبرة، ونوع الكلية) على مجالات الثقافة التنظيمية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة إحصائية
الجنس	ثقافة التماسك التنظيمي	1.900	1	1.900	2.687	.102
هوتلنج=.038	ثقافة النظم والأدوار	7.185	1	7.185	9.978	.002
ح=.009	ثقافة العلاقات الإنسانية	6.672	1	6.672	7.760	.006
	ثقافة الإنجاز	7.028	1	7.028	9.731	.002
نوع الجامعة	ثقافة التماسك التنظيمي	3.768	1	3.768	5.330	.022
هوتلنج=.020	ثقافة النظم والأدوار	.787	1	.787	1.092	.297
ح=.128	ثقافة العلاقات الإنسانية	1.362	1	1.362	1.584	.209
	ثقافة الإنجاز	.571	1	.571	.790	.375
الخبرة	ثقافة التماسك التنظيمي	1.007	2	.503	.712	.491
ويلكس=.916	ثقافة النظم والأدوار	2.797	2	1.399	1.942	.145
ح=.000	ثقافة العلاقات الإنسانية	.390	2	.195	.227	.797
	ثقافة الإنجاز	3.553	2	1.776	2.460	.087
الكلية	ثقافة التماسك التنظيمي	6.137	1	6.137	8.680	.003
هوتلنج=.058	ثقافة النظم والأدوار	10.615	1	10.615	14.743	.000
ح=.000	ثقافة العلاقات الإنسانية	13.933	1	13.933	16.205	.000
	ثقافة الإنجاز	15.048	1	15.048	20.834	.000
الخطأ	ثقافة التماسك التنظيمي	263.033	372	.707		
	ثقافة النظم والأدوار	267.858	372	.720		
	ثقافة العلاقات الإنسانية	319.846	372	.860		
	ثقافة الإنجاز	268.681	372	.722		
الكلي	ثقافة التماسك التنظيمي	277.955	377			
	ثقافة النظم والأدوار	293.216	377			
	ثقافة العلاقات الإنسانية	344.073	377			
	ثقافة الإنجاز	300.091	377			

يتبين من الجدول (09) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤ .05) تُعزى لدور الجنس في جميع المجالات باستثناء مجال ثقافة التماسك التنظيمي، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤ .05) تُعزى لدور نوع الجامعة في جميع المجالات باستثناء مجال ثقافة التماسك التنظيمي، وجاءت الفروق لصالح الجامعات الحكومية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤ .05) تُعزى لدور الخبرة في جميع المجالات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤ .05) تُعزى لدور نوع الكلية في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية.

جدول (10)

تحليل التباين الرباعي لدور (الجنس، ونوع الجامعة، والخبرة، ونوع الكلية) على الدرجة الكلية لمستوى الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	5.633	1	5.633	8.811	.003
نوع الجامعة	1.335	1	1.335	2.088	.149
الخبرة	.608	2	.304	.476	.622
الكلية	11.486	1	11.486	17.966	.000
الخطأ	237.832	372	.639		
الكلي	259.750	377			

يتبين من الجدول (10) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) تُعزى لدور الجنس، حيث بلغت قيمة ف 8.811 وبدلالة إحصائية بلغت 0.003، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) تُعزى لدور نوع الجامعة، حيث بلغت قيمة ف 2.008 وبدلالة إحصائية بلغت149.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) تُعزى لدور الخبرة، حيث بلغت قيمة ف476. وبدلالة إحصائية بلغت622.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) تُعزى لدور الكلية، حيث بلغت قيمة ف 17.966 وبدلالة إحصائية بلغت000. ، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية.

فيما يتصل بمتغير الجنس فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) تُعزى لدور الجنس في جميع المجالات باستثناء مجال ثقافة التماسك التنظيمي وجاءت الفروق لصالح الإناث، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن عدد الإناث كان قليلًا مقارنة بعدد الذكور الذين أجريت الدراسة عليهم، لذلك نجد أن الفروق ظهرت لصالح الإناث، وتختلف هذه النتائج مع دراسة الود (2017م) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معايير الثقافة التنظيمية لدى الأساتذة والعاملين بالقطاع الجامعي في فلسطين تُعزى لمتغير الجنس.

أما فيما يتصل بمتغير نوع الجامعة فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) تعزى لدور نوع الجامعة في جميع المجالات باستثناء مجال ثقافة التماسك التنظيمي، وجاءت الفروق لصالح الجامعات الحكومية، وهذه النتيجة تعني أن مستوى الثقافة التنظيمية في بُعد التماسك التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية أعلى منها في الجامعات الخاصة، أما باقي الأبعاد فلم يظهر وجود فروق فيها، و قد يُعزى ظهور فروق في بُعد التماسك التنظيمي لصالح الجامعات الحكومية إلى وجود مستوى أكبر من الأمن الوظيفي والولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية؛ لأن العمل في الجامعات الحكومية يشعرهم بالطمأنينة، والأمن الوظيفي وأن الجامعة لا تستطيع التخلي عنهم بسهولة.

أما فيما يتصل بمتغير سنوات الخبرة فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) تُعزى لدور الخبرة في جميع المجالات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عوفي وحمود (2018م) وهذه النتيجة تعني أن أعضاء هيئة التدريس يتفقون في وصف الثقافة التنظيمية لدى عمداء كلياتهم، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تشابه الظروف البيئية، والتربوية، والثقافية في الجامعات الأردنية، وهم جميعًا يتأثرون بهذه الظروف بغض النظر عن سنوات خبرتهم، كما أن جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يخضعون لتعليمات موحدة ويعملون في ظل نظام إداري واحد.

أما فيما يتصل بمتغير نوع الكلية فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≥ .05) تُعزى لدور الكلية في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية، وقد يُعزى ظهور الفروق لصالح الكليات العلمية إلى أن عمداء الكليات العلمية يسعون إلى تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية، فالتخصصات العلمية تحتاج إلى أن يكون مدرسوها على اطّلاع دائم حول المستجدات في المجالات العلمية المختلفة والمتسارعة، إذ قد يشجع عمداء الكليات العلمية الابداع والابتكار ويهتمون بجعلها ثقافة سائدة في كلياتهم.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجتي تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية ومستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات الأردنية؟ وانبثق عنه الفرضية الآتية: لا توجد علاقة ارتباطية إحصائيًا ذات دلالة عند مستوى (α≥ .05) بين درجتي تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية ومستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات الأردنية.

ولفحص الفرضية استخرج معامل ارتباط بيرسون بين درجة تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية ومستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات الأردنية، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة درجة تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية ومستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات الأردنية

		الخطط الاستراتيجية
ثقافة التماسك التنظيمي	معامل الارتباط ر	.701**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	378
ثقافة النظم والأدوار	معامل الارتباط ر	.712**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	378
ثقافة العلاقات الإنسانية	معامل الارتباط ر	.625**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	378
ثقافة الإنجاز	معامل الارتباط ر	.665**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	378

		الخطط الاستراتيجية
الثقافة التنظيمية	معامل الارتباط ر	.729**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	378

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05).

** دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (.01).

يتبين من الجدول (11) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين درجة تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية ومستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات الأردنية.

بينت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين درجة تطبيق عمداء الكليات للخطط الاستراتيجية ومستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات الأردنية، وهذه النتيجة الإيجابية تشير إلى أن وجود مستوى جيد من التخطيط الاستراتيجي لدى عمداء الكليات يزيد من مستوى الثقافة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس، حيثُ أن كِلا المتغيرين يقومان على التكامل المؤسسي، فالتخطيط الاستراتيجي يعمل على تعزيز التعاون بين عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس من أجل الوصول بجامعاتهم إلى أعلى مستوى من الجودة، وهذا التعاون المشترك يوفر جوًا من الألفة والتعاون والعلاقات الإنسانية الجيدة المتمثلة في وجود ثقافة تنظيمية ومناخ تنظيمي جيد.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة المصري (2011م)، والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين جميع أبعاد مقياس التخطيط الاستراتيجي وأنماط الثقافة التنظيمية.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث، فإن الباحثين يوصيان بما يأتي:

1. ضرورة زيادة الاهتمام بمفهوم التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية، وتحويله إلى برامج وسياسات تنفيذية.
2. نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس على المشاركة الفاعلة في عملية التخطيط الاستراتيجي.
3. تقديم الحوا فز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس؛ لإثراء الثقافة التنظيمية لديهم، بما يضمن تحقيق الأهداف الاستراتيجية على مستوى الجامعات الأردنية (الحكومية والخاصة).
4. ضرورة تشجيع الطلبة المتفوقين والمتميزين في الكلية وتقديم البعثات الدراسية لهم.
5. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التقويم الذاتي؛ لدوره الفاعل في تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لديه.
6. أن يتصف من يشغل منصب العميد بالخبرة والمعرفة بالتخطيط الاستراتيجي وآليات تنفيذه.

المصادر و المراجع العربية:

- أبو معيلق، أماني. (2012). علاقة الثقافة التنظيمية بالالتزام الوظيفي لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية بمحافظات غزة وسبل تطويرها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- آل سليمان، بدر. (2017). مستوى التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية وعلاقته بالأداء الوظيفي من وجهة نظر القادة الأكاديميين. دراسات العلوم التربوية، 44، 129 – 143.
- بني حمدان، خالد وإدريس، وائل. (2007). الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجية منهج معاصر. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- بدرخان، سوسن. (2016). واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة. بحث مقدّم إلى المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم. 9 – 11 فبراير 2016، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الجازي، طلال .(2016). الذاكرة المنظمية. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الدجني، إياد. (2006). واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الصانع، خولة. (2013). درجة ممارسة عمداء ونواب الكليات المتوسطة في محافظات الوسط للتخطيط الاستراتيجي وعلاقته بمستوى ضمان الجودة من وجهة نظرهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- العزام، زياد. (2015). أثر الثقافة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية في بلدية الوسطية في محافظة إربد– الأردن. دراسات العلوم الإدارية. 42، 13–1030.
- عوده، علاء. (2017). معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الحكومية في محافظة بغداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- عوفي، مصطفى وحمود، ناصر. (2018). تأثير الثقافة التنظيمية على أداء الموارد البشرية. مجلة العلوم الاجتماعية، 24، 237 – 257.
- الكرخي، مجيد. (2009). التخطيط الاستراتيجي عرض نظري وتطبيقي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الكعبي، جواد. (2014). مسارات الثقافة التنظيمية في إدارة الجامعة المعاصرة. العين: دار الكتاب الجامعي.
- المربع، صالح. (2008). القيادة الاستراتيجية ودورها في تطوير الثقافة التنظيمية في الأجهزة الأمنية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- المصري، كمال. (2011). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي وعلاقته بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة في مدارسهم. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الناصر، علاء وحسين، زينة. (2018). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى عمداء الكليات ومعاونيهم في جامعة بغداد. مجلة

البحوث التربوية والنفسية، 15(56)، 144 – 164.

- الود، نوري. (2017). معايير الثقافة التنظيمية من وجهة نظر الأساتذة والعاملين بالقطاع الجامعي. مجلة الأبحاث النفسية والتربوية، 3(10)، 613 – 638.
- يونس، طارق والهيتي، خالد. (2011). الإدارة الاستراتيجية مدخل بناء وإدامة الميزة التنافسية. جامعة العلوم التطبيقية: البحرين.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Maelaq, A. (2012). The Relationship of Organizational Culture with Employmen Commitment of Teachers in Primary Schools in Gaza Governorates and Ways of Developing it. (Unpublished master's thesis). Islamic University, Palestine.*
- *Al Suliman, B. (2017). The Level of Strategic Planning in the Jordanian Universities and its Relation with Performance from Academic Leaders' Point of View. DIRASAT: EDUCATIONAL SCIENCES.44, 129-143.*
- *Bani Hamdan, K., & Idrees, W. (2007). Strategy and strategic planning: a contemporary approach. Amman: Al Yazori Dar for publishing and distribution.*
- *Baderkhan, S. (2016). The reality of Strategic planning in Jordanian public and private universities in light of Comprehensive quality Standards. Research presented to the Sixth Arab International Conference to ensure the quality of education, 9-11 February 2016, Al Zarqa University, Jordan.*
- *Al Jazi, T. (2016). Organizational Memory. Amman: Al Waraq for Publishing & Distribution.*
- *Al Dajani, E. (2006). The reality of Strategic Planning at the Islamic University in the light of Quality Criteria. (Unpublished master's Thesis). Islamic University, Palestine.*
- *Al Sanaa, Kh. (2013). The Degree Of Practicing Strategic Planning By Deans of Middle University Colleges and Its Relation To Quality Assurance Level from their view point in Middle Governorates.(Unpublished master's thesis). Middle East University, Jordan.*
- *Al Azzam, Z. (2015). The Effects of Organizational Culture on Organizational Citizenship Behavior in Al-Wasatiyya Municipality at Governorate of Irbid –Jordan. Dirasat: Educational Science. 42, 103-130.*
- *Alaa, O. (2017). The obstacles of applying strategic planning at public universities in Baghdad, from faculty staff members' point of view. (Unpublished master's thesis). Middle East University, Jordan.*
- *Awfi, M., & Hmoood, N. (2018). The effect of organizational culture on the performance of the human resources. The journal of social sciences, 24, 237-257.*
- *Al Karkhi, M. (2009). Strategic planning, theoretical and practical presentation. Amman: Al manahj Dar for publishing and distribution.*
- *Al Kaabi, J. (2014). Organizational Culture Pathways in Contemporary University Management. Al Ain: University Book House.*
- *Al Mrbeh, S. (2008). Strategic Leadership and its role in Developing Organizational Culture in the Security Services. (Unpublished doctoral's dissertation). Naif Arab University for Security Services, Saudi Arabia.*
- *Al masri, K. (2011). The degree of practicing strategic planning by secondary schools principals in Gaza Governorates, and its relationship to organizational culture patterns in their schools. (Unpublished master's thesis). Islamic University, Palestine.*
- *Al Nasser, A., Husain, Z. (2018).The relationship between organizational culture and administrative creativity among colleges' deans and their assistants in Baghdad University. Journal of Educational Psychological Researches, 15 (56) 144-164.*
- *Alwod, N. (2017). Organizational Culture Standards from the faculty staff and university employees' point of view. Journal of Psychological Educational Researches, 3(10) 613- 638.*
- *Yonnis, T., & Al Hiiti, Kh. (2011). Strategic Management: Sustaining Competitive Advantage Approach. Bahrain: University of Applied Sciences.*

المصادر و المراجع الأجنبية:

- *Ahmadi, S., Salamzadeh,Y., Daraei, M. Akbari, J. (2012). Relationship between organizational culture and strategy implementation: Typologies and dimensions. Global Business and Management Research: International Journal, 4(3), 286-299.*
- *Alina, C., Cerasela, E., & Raluca- Andreea, T. (2018). Organizational culture impact on strategic management. "Ovidius" University Annals, conomic Sciences Series, 18(2), 405-408.*
- *Maher, L. (2014). Building a culture for innovation: A leadership challenge. World Hospitals and Health Services Journal, 50(1), 4-6.*
- *Mehta, S., & Krishnan, V. (2004). Impact of organizational culture and influence tactics on transformational leadership. Management and Labour Studies, 29(4), 281-290.*
- *Schlosser, M. (2011). Fostering organizational change through a grassroots planning process. College & Research Libraries, 72(2), 152-165.*
- *Sunza, A., & Simba, F. (2019). Influence of organizational culture in strategy implementation in state corporations in Kenya: A case of Local Authorities Provident Fund (Lapfund). International Journal of Academics & Research, 1(3), 8-13.*
- *Yukl, G. (2013). Leadership in Organizations. London: Pearson Education Limited.*

فاعلية بَرنامِج إرشادي في خَفض الضُغوط النفسية وتحسين مستوى جودة الحياة و الرضا المهني لدّى العاملات المتزوجات في جامعة فيلادلفيا

The Effectiveness of a Counseling Program in Reducing Psychological Stress and Improving the Quality of Life and Professional Satisfaction of Married Female Workers at Philadelphia University

سناء ناصر الخوالدة
أستاذ مساعد / جامعة فيلادلفيا/ الأردن

Sana'a Nasser Al-Khawaldeh
Assistant professor/ Philadelphia University /jordan
asma_n_k@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 28/ 10/ 2019م، **تاريخ القبول:** 23/ 12/ 2019م.
Received: 28/ 10/ 2019, **Accepted:** 23/ 12/ 2019.
DOI: 10.33977/1182-011-032-004
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية تعرف فاعلية برنامج إرشادي في خفض الضغوط النفسية وتحسين جودة الحياة والرضا المهني لدى العاملات المتزوجات في جامعة فيلادلفيا. طبقت الدراسة على جميع العاملات المتزوجات في جامعة فيلادلفيا للعام الدراسي 2018 /2019 واللواتي أبدين رغبة بالاشتراك في الدراسة. وجرى توزيع كل من مقياس الضغوط النفسية ومقياس جودة الحياة ومقياس الرضا المهني على مجتمع الدراسة كاختبار قبلي، وتكونت عينة الدراسة من العاملات المتزوجات اللواتي حصلن على درجة مرتفعة في مقياس الضغوط النفسية و درجة منخفضة في كل من مقياس جودة الحياة ومقياس الرضا المهني، ووزعت عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وقد بلغ عددهن (40) عاملة، في كل مجموعة (20) عاملة حيث تلقت المجموعة التجريبية برنامج إرشادي، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة لأي برنامج إرشادي. واستخدم تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لفحص الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة على القياس البعدي لمقياس جودة الحياة ومقياس الضغوط النفسية، ومقياس الرضا المهني. أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (05. ≥α) بين المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لكل من مقياس الضغوط النفسية ومقياس جودة الحياة ومقياس الرضا المهني تعزى إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الذي جرى تطبيقه على المجموعة التجريبية و إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (05. ≥α) بين أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والقياس خلال فترة المتابعة ما يدل على استمرارية فاعلية البرنامج.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، الضغوط النفسية، جودة الحياة، الرضا المهني، العاملات المتزوجات، جامعة فيلادلفيا

Abstract:

The present study aimed to identify the effectiveness of counseling program in reducing psychological stress, improving the quality of life and improving the level of professional satisfaction among married female workers at Philadelphia University. The study was applied to all married female workers at Philadelphia University for the academic year 20182019/, as a pre-test, who expressed a desire to participate in the study. The study sample consisted of female married workers who had a low score on both the quality of life scale and occupational satisfaction scale, and a high degree of psychological pressure scale, which was distributed into two control and experimental groups. The total number of the participants comprised 40 workers, 20 workers in each group where the experimental group received a program, while the control group was not exposed to any program. The MANCOVA analysis was used. The results of the statistical analysis indicated that there are statistically significant differences at the level ($a \leq 0.5$) between the experimental group and the control group on the post-test of the quality of life scale, psychological pressure and occupational satisfaction measure attributable to the effectiveness of counseling program that was applied to the experimental group. In addition, the results indicated that there were no statistically significant differences at the level ($a \leq 0.5$) between the members of the experimental group during the post scale and follow up period, which indicates the continuity of the program effectiveness.

***Keywords**: Counseling Program, Psychological Pressure, Quality of Life, Professional Satisfaction, Married Workers, Philadelphia University.*

المقدمة:

حظي مفهوم جودة الحياة باهتمام العلماء باعتباره أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي، والذي جاء ليجسد أهمية النظرة الإيجابية لحياة الفرد في جميع جوانبها ويعبر عن إدراك الفرد لهذه الجوانب ليشمل كل من الإشباع المادي والإشباع المعنوي للحاجات الأساسية والذي يوصل الشخص إلى حالة من التوافق النفسي وتحقيق الذات، وترى موسوعة علم النفس أن جودة الحياة تحتوي على أبعاد متعددة تتمثل في كل من التوازن الانفعالي، والحالة الصحية للجسم، والرضا عن الدراسة، والاستقرار الأسري، والتواصل الاجتماعي داخل وخارج الأسرة، والجانب الاقتصادي والاستقرار في الجانب المهني وبيئة العمل، وحالة الرضا عن الشكل الخارجي، و تؤثر الأبعاد المرتبطة بجودة الحياة في قدرة الشخص في مواجهة الضغوط النفسية وحل المشكلات التي تواجهه في الحياة، والنظرة الايجابية للذات والمحيط الأمر الذي ينعكس على مختلف جوانب حياته (عثمان، إبراهيم، 2017).

عرضت موسوعة علم النفس مجموعة أبعاد لجودة الحياة تتمثل بالجانب المهني وأهمية الرضا المهني والنظرة الايجابية للعمل. وتعد جودة الحياة المهنية إحدى طرق تأثير العمل على الصحة والاحتياجات الإنسانية وعلى جودة إنتاجية العامل وقدرته على التعامل مع ظروف المهنة ومتطلباتها مؤشراً على الرضا المهني لدى العامل، ما دعا المؤسسات إلى الاهتمام بجودة الحياة الوظيفية لارتباطها بالإنتاج وكفاءة العامل (حمادنة،2019).

وعرف اشتوي (2015) جودة الحياة المهنية بأنها حالة رضا العاملين اتجاه ما توفره المنظمة من بيئة مادية ومعنوية، وعند دراسة أسباب خروج المرأة للعمل نجدها تختلف حسب اختلاف الحالة، فبعض النساء تخرج للعمل بهدف الحصول على دخل شهري وبعضهن للحصول على مكانة اجتماعية وبعضهن يجدن العمل جزءاً من مفهوم الذات، وتكمن الأسباب السابقة وراء تحمل المرأة متطلبات العمل والأعباء الإضافية التي تفرضها المهنة بالمقابل تختلف وجهات النظر نحو خروج المرأة للعمل خارج البيت بين مؤيد ومعارض، ويرى المؤيدون لعمل المرأة أن العمل يؤثر

بشكل إيجابي في حياتها؛ إذ إنه يوسع آفاقها، ويسهم في تحسين المستوى الاقتصادي لأسرتها، في حين يرى المعارضون أن خروج المرأة للعمل يلحق أضراراً كثيرة واضطراب في العلاقات الأسرية؛ لأن المرأة العاملة تعيش تحت ضغوط وحالة من التوتر والانفعال في المنزل والعمل؛ وذلك لتحملها مسؤوليات عديدة؛ لا تمكنها من التوفيق بين متطلبات العمل والأسرة ، كما أن خروج المرأة إلى العمل قد يجر معه بعض المشاكل، فقد تهمل الزوجة زوجها بحجة عدم وجود الوقت الكافي، كما أنها قد تهمل تربية أبنائها، أو توكل أمر تربيتهم إلى الخدم وما يجره ذلك من آثار سلبية، أو ترك تربية الأبناء للأجداد المسنين ما يؤدي إلى خلافات متكررة بين الزوجين (العامسي،2011).

إن اختلاف الدور وما يتطلب من مهام أسرية ومهنية يخلق أحياناً تناقضات عديدة، فعمل المرأة يحتاج إلى وقت وجهد، وفي الوقت نفسه لديها التزامات أسرية ومنزلية وواجبات اجتماعية لا تحتمل التأجيل ما يؤدي إلى وجود أزمة أو صراع نفسي يأخذ مكانه في ذاتها. وتعد أزمة الدور إحدى المصادر الرئيسية للضغوط ويحدث صراع الدور عندما تواجه الزوجة العاملة التزامات متعددة تطالب بإنجازها ما يعرضها إلى الإحساس بالضغط النفسي ويوثر بشكل عام على جودة الحياة لديها (Richard,2001).

إن استجابة الفرد للضغوط النفسية تعتمد على عوامل متعددة من بينها حاضر الفرد واتجاهاته، ومفهوم الفرد عن نفسه وخلفيته الثقافية، ومستوى تعليمه، وفي مواجهة الضغوط النفسية استخدم الباحثون في مجال الإرشاد والعلاج النفسي مهارات وأساليب مختلفة يستند بعضها إلى خفض التوتر من خلال مواجهة المشكلة موضوع الضغط، وبعضها الآخر تتعامل مع الجوانب المعرفية المرتبطة بتقييم مصادر الضغوط أو تقييم الموارد المتاحة لمواجهته، بينما استخدمت أساليب تعديل الأفكار غير العقلانية مع الفرد الذي يعاني من الضغوط النفسية (العامسي،2011) .

وينظر إلى الضغط النفسي بأنه حالة من الشعور بالتوتر والتهديد تفرض على الفرد القيام بعدد من الاستجابات لمواجهة الموقف والتعامل معه. ويعد الموقف الضاغط واستجابة الفرد له هما العنصران المكونان للضغوط النفسية، إذ إن مصادر الضغوط بمفردها لا تشكل ضغوطاً واستجابة الشخص تجاه الضغوط التي يتعرض لها هي التي تجعلنا نقرر إن كان هذا الشخص يعاني من الضغوط أم لا. إن الهدف من إدارة الضغوط النفسية والتعامل معها لا يمكن أن يكون بالقضاء عليها نهائياً؛ فالحياة تصبح بلا معنى من دون ضغوط إيجابية تتشكل معها، أو ضغوط سلبية نستجيب لها، أو نحاول التغلب عليها، أو التعايش معها (القَطناني،2011).

ويظهر الضغط النفسي على شكل مظاهر جسدية تضعف من مناعة الجسم تجاه مقاومة الأمراض المختلفة، وقد يؤدي التعرض للضغوط النفسية إلى حدوث اضطراب المعدة والجهاز الهضمي، وألم الرقبة، وألم أسفل الظهر وغيرها من المظاهر الجسدية (Frank,2001).

تتداخل مظاهر الضغوط النفسية ببعض أعراض الاضطرابات الأخرى وتتفاعل بعض العوامل المتشابهة المكونة للضغوط النفسية مع أعراض الاضطرابات الأخرى، وتتجلى بعض هذه المظاهر بالاكتئاب والقلق الذي قد يكون نتيجة ضغوط نفسية مزمنة غير معالجة، واضطرابات النوم، ونقص الاستمتاع بالحياة. ويظهر تأثير الضغوط النفسية في الناحية المعرفية بانشغال الفرد المضغوط بموضوع الضغوط النفسية التي تشغله، وهذا ما يجعل قدرته على التركيز في العمل ضعيفة. كما إن كثيرًا من الناس تظهر لديهم علامات الضغوط النفسية بشكلها السلوكي أكثر من أشكالها الانفعالية أو المعرفية وتكون على شكل مظاهر مباشرة ممكن ملاحظتها كالتقلب بالمزاج، وقد تكون المظاهر غير مباشرة تكشف سلوكاً معيناً كطريقة للتخلص ما يشعر به الفرد من ضغوط نفسية تسبب له الألم (بو بكر،2007).

يعرف الضغط بأنه استجابة عضوية غير محددة لأي شيء يثيره، فالمثيرات كالحزن، والفرح، تسبب ردود فعل كيميائية في الجسم، وتتوقف قدرة الفرد في مقاومة الموقف الضاغط بنجاح على قدرة الفرد على التحمل، وشدة مصدر الضغط، ومدة التعرض للموقف الضاغط، ويمر الضغط بثلاثة مراحل تبدأ بالفزع الذي يؤدي إلى مجموعة من التغيرات الفسيولوجية ثم مرحلة المقاومة وفي حال استمرار الموقف الضاغط لمدة طويلة ينتقل الإنسان إلى المرحلة الأخيرة وهي الإجهاد وهنا يكون الجسم أكثر عرضه للإصابة بالأمراض (Denizm&Cana,2006).

وقد أشارت العديد من الدراسات أن الضغوط النفسية تؤثر في أداء العاملين للأدوار المهنية المتوقعة منهم، وفي حالتهم النفسية ونظرتهم لأنفسهم، وقدرتهم على التعامل مع الآخرين (عبود ،2008)

وما يزال الرضا عن العمل من الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين في المجالات المختلفة، وذلك لما يحتله العمل من مكانة بارزة في حياة الفرد والمجتمع. وترى نظرية العاملين أن ثمة عاملين يؤثران على الرضا المهني، الأول يتصل بالعمل نفسه مثل: التعزيز والترقية، والثاني يتصل ببيئة العمل وظروفه مثل: سياسة المؤسسة وقوانينها، والرواتب. وسمي العامل الأول بالعوامل الدافعة، أما العوامل التي تتعلق بالبيئة فقد سميت بالعوامل الصحية والوقائية وترى نظرية العدالة والمساواة أن الرضا المهني لدى الفرد مرتبط بشعوره بالعدالة والمساواة بينه وبين زملائه في العمل. (أبو عيطه، 2013)

ومن هنا، فإن الرضا المهني يؤدي إلى زيادة جودة الأداء، أما إذا لم يكن الموظف راضيًا عن عمله يصبح لديه ضعف في التكيف، مثل: الملل أو الإحباط. والرضا المهني يتحقق عندما تتوافق توقعات الموظف مع ما يحصل عليه من العوائد المعنوية والمادية من عمله. وارتفاع درجة الرضا المهني تؤدي إلى ارتفاع درجة الطموح لدى العاملين في المنظمات وانخفاض نسبة الغياب وثمة علاقة وثيقة ما بين الرضا المهني والإنتاجية في العمل، فكلما كان هناك درجة عالية من الرضا المهني أدى ذلك إلى زيادة الإنتاج (يوسف، 2010) .

كثرت البحوث والدارسات في مجال علم النفس الإداري حول موضوع الرضا المهني، وكشفت بعض نتائج البحوث النقاب عن أن الأفراد الذين يشعرون بالرضا المهني يعيشون حياة أطول من الأفراد الذين لا يشعرون بذلك. وهم أقل عرضة للقلق النفسي وأكثر تقديراً للذات وأكبر قدرة على التكيف الاجتماعي ويؤكد البعض أن ثمة علاقة وثيقة بين الرضا عن الحياة والرضا المهني، أي أن

الرضا المهني يؤدي إلى الرضا عن الحياة والعكس صحيح (البلهيد، 2014).

وفيما يأتي مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث:

أجرى كل من داينزم وكنان (Denizm&Canan,2006) دراسة هدفت إلى تعرف تأثير أحداث الحياة الضاغطة، ومراقبة الذات على الصراع الأسري والمهني، وتكونت الدراسة من (314) من كلا الجنسين، وقد تم التوصل إلى أنه لا يوجد تداخل بين العمل والأسرة ولا الأسرة بالعمل لدى كل من الذكور والإناث، كما أن أحداث الحياة الضاغطة، ومراقبة الذات ارتبطت بشكل دال مع الصراع بين الأسرة والعمل. أجرى كل من شنج وونج (Chung&Wing,2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من(200) معلم من مدينة تيانجين الصينية وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة. أجرى أبايومي (Abayomi 2012) دراسة على النساء العاملات في بنك بلس العابر للقارات في ولاية لوقوس، إذ تحققت الدراسة من وجود أثر لأزمة الدور على الأداء المهني، فقد تكونت العينة من استجابات (108) امرأة عاملة تعمل بشكل رسمي بالبنك، إلى وجود متطلبات عدة تفرضها طبيعة العمل على النساء وعلى أسرهم، ما يشعرهن بالتعاسة المرتبطة بظروف العمل. وأجرى كل من خودادي وابراهيمي وموغاداسين وبابابور (Khodadadi Ebrahimi, 2013 Moghaddasian & Babapour) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريب على مهارات الاتصال على معدلات جودة الرعاية والكفاءة الذاتية، والرضا الوظيفي ومهارات الاتصال لدى الممرضات في مستشفيات تبريز في إيران مستخدمًا المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من الممرضات العاملات في مستشفيات تبريز والبالغ عددهن (73) ممرضةً، وجرى اختيار عينة عشوائية منهن، وشارك (160) مريضًا ممن تلقوا الرعاية من الممرضات في هذه الدراسة من أجل قياس جودة الرعاية، وجرى تحليل البيانات بواسطة SPSS. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ثمة فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مهارات الاتصال بين المجموعة الضابطة والتجريبية، وأظهر اختبار t المتزاوج فروقاً ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية قبل وبعد التدخل. كما أظهر اختبار T المستقل فروق ذات دلالة إحصائية بين معدل جودة الرعاية المرضى بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج أن التدريب على مهارات الاتصال يمكن أن يزيد من معدل مهارات الممرضة التواصلية، ويسبب ارتفاعًا في جودة الرعاية التمريضية. وأجرى أبو زيد(2014) دراسة هدفت الكشف عن جودة حياة لدى المرأة العاملة في قطاع الزراعة في مصر على ضوء التغيرات التي حدث في هذا القطاع، وطبقت الدراسة على عينة من العاملات في قطاع الزراعة في ريف وجه بحري وريف وجه قبلي، واستخدم الباحث المنهج التحليلي وتوصلت الدراسة إلى ارتباط جودة الحياة بالعناصر التالية، أسلوب صاحب العمل، الدخل العائد المادي من العمل، العلاقة مع الزملاء، الأمان الوظيفي، ضغوطات ومتطلبات العمل. وأجرى باتل (patel,2014) دراسة هدفت إلى تقييم فعالية علاج استرخاء العضلات التدريجي على الضغوط بين الممرضات العاملات في مستشفيات مختارة في مدينة فادودارا، وأجريت الدراسة في الهند، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من الممرضات في مستشفيات مختارة في مدينة فادودارا والبالغ عددهم (30) ممرضةً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم الممرضات في الاختبار القبلي يعانون من إجهاد معتدل بنسبة 53.3 ٪، وأن بعض الممرضات لديهن إجهاد طفيف بنسبة 40.0 ٪ ومنهن من يعاني من إجهاد شديد بنسبة 6.7 ٪، في حين أظهرت نتائج الاختبار البعدي أن معظم الممرضات أصبحن يعانين من إجهاد خفيف بنسبة 73.3 ٪ وبعضهن تخلص نهائياً من الإجهاد بنسبة 26.7 ٪، كما أظهرت النتائج أن علاج استرخاء العضلات فعال في الحد من مستوى الإجهاد للممرضات الموظفات. و أجرى سولايمان ومالكو فاتيني وفاهرودين (Sulaiman, Malek, Fatini &Fahrudin,2017) دراسة هدفت إلى تعرف فعالية تدخل المجموعة الإرشادية باستخدام العلاج المعرفي والسلوكي للحد من التوتر ومستوى الإجهاد بين الممرضات في مستشفى النساء والأطفال في كوتا كينابالو، كما هدفت إلى اختبار فعالية الاستشارة الجماعية للعلاج السلوكي، وتكونت عينة الدراسة من (36) ممرضة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ثمة فرقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الإجهاد بين الممرضات اللواتي انضممن إلى الاستشارة الجماعية للعلاج السلوكي والممرضات اللواتي لم ينضممن إلى العلاج. كما أظهرت النتائج أن الممرضات اللواتي انضممن إلى المشورة العلاجية والمشورة العلاجية السلوكية انخفضت لديهن مستوى الإجهاد. ومع ذلك، وعند المقارنة بين المشورة العلاجية والمشورة العلاجية السلوكية، فقد أظهرت النتائج أن المشورة العلاجية السلوكية كانت أفضل في الحد من مستوى التوتر بين الممرضات في المستشفى. وأجرى يادف وكمار (Yadav & Kumar,2017) دراسة هدفت إلى تعرف الضغوط المتعلقة بالعمل والأسرة والصحة النفسية لدى موظفات بنك في الهند في مختلف مراحل الحياة، ودور الدعم الاجتماعي فيها مستخدما المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من موظفات البنك اللواتي ينتمين إلى الفئة العمرية من (25 – 50) سنة وبلغ عددهن (250) موظفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الإجهاد الذي يعانين منه موظفات البنك كان بسبب الفقر، وظروف العمل الشاقة، كما أظهرت النتائج أن التأثير المعتدل لمختلف جوانب الدعم الاجتماعي كان كبيراً في التخفيف والحد من الإجهاد المهني، والإجهاد المنزلي الذي يؤثر في الصحة النفسية، وأن الدعم العاطفي والعلاقة الإيجابية بين الأسرة تقلل من التوتر وتحسن الصحة العقلية، الذي ينعكس على تقليل التوتر في العمل. وأشارت النتائج إلى أن الضغوط المرتبطة بالعمل والأسرة كانت أعلى في المرحلة الأصغر من المراحل المتقدمة في العمر؛ لأنهم يهدفون إلى الوصول إلى مراكز أعلى مقارنة بالنساء المسنات، وقد يكون لديهم رغبة أكبر في التفوق في وظائفهم والتنافس مع الرجال على قدم المساواة، ومن العوامل التي تجعلهم يعانين من الإجهاد المهني والإجهاد في المنزل. وأجرى حمادنة (2019) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. ولتحقيق هدف الدراسة جرى تطوير استبانة تكونت من (35) فقرة موزعة إلى ستة مجالات هي: النمط القيادي، والاستقرار والأمان الوظيفي، والترقية الوظيفية، والرواتب والمكافآت، والتوازن بين العمل

الجامعي والحياة الاجتماعية، والتنمية المهنية/التدريب والتعليم. وتم توزيعها إلى عينة الدراسة التي تكونت من (420) عضو هيئة تدريس خلال الفصل الأول (2018/2019). وبعد إجراء عمليات التحليل الإحصائي للبيانات، كانت أهم نتائج الدراسة: أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية كان كبيراً جداً لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل. ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل لصالح (الإناث) باستثناء مجال الاستقرار والأمان الوظيفي، ومجال التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل لصالح (أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد).

وبعد استعراض الدراسات السابقة يتضح أن الضغوط النفسية التي تتعرض لها المرأة العاملة نتيجة تعدد الأدوار، والمتطلبات المرتبطة بهذه الادوار تؤثر في الرضا المهني وجودة الحياة وهذا ما أظهرته دراسة (كرستيانا Christian,2013)، إذ أظهرت النتائج أن ساعات العمل الطويلة المكثفة، ونسبة أعضاء هيئة التدريس للطلبة القليلة، ومسؤوليات الأسرة الكبيرة ،جعلت النساء الأكاديميات أكثر معاناة في كيفية التوفيق ما بين أدوارهن الوظيفية والأسرية، و دراسة أبو زيد (2015) التي أشارت إلى ارتباط جودة الحياة بأسلوب صاحب العمل، الدخل العائد المادي من العمل، العلاقة مع الزملاء، الأمان الوظيفي، ضغوطات ومتطلبات العمل. كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن المهارات والاساليب المعرفية والسلوكية والتدريب على الاسترخاء والدعم الاجتماعي، تزيد من قدرة العاملات على مواجهة الضغوط المرتبطة بتعدد الأدوار وتحسن من نظرتها للحياة مثل دراسة (Yadav & Kumar,2017) إذ أشارت نتائج الدراسة إلى أن ثمة فرقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الإجهاد بين الممرضات اللواتي انضممن إلى الاستشارة الجماعية للعلاج السلوكي والممرضات اللواتي لم ينضممن إلى العلاج (المجموعة الضابطة). كما أظهرت النتائج أن الممرضات اللواتي انضممن إلى المشورة العلاجية السلوكية انخفض لديهن مستوى الإجهاد. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بالمتغيرات التي تناولتها؛ إذ تناولت جودة الحياة والضغوط النفسية والرضا المهني وحاولت الكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي المطروح واكتفت الدراسات السابقة بعرض المتغيرات منفردة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أدى ارتفاع نسبة العاملات في المجتمع إلى تسليط الضوء على عمل المرأة وما يرافقه من أزمات ترتبط بتعدد الأدوار المطلوبة منها ومتطلبات تلك الأدوار، وما يرافق ذلك من توقعات مختلفة، الأمر الذي يجعلها تعاني من ضغوط نفسية تحد من قدرتها على التعامل مع متطلبات الحياة وعلى إيجابيها نتيجة صراع الأدوار الناتج عن شعورها بالعجز وعدم القدرة على تلبية جميع متطلبات الأدوار التي تمارسها. وأسهم افتقار المرأة العاملة لمهارات التعامل مع الضغوطات ومتطلبات الأدوار في زيادة صراع الأدوار الذي انعكس على خفض مستويات الرضا المهني وجودة الحياة.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط النفسية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي لمقياس الضغوط النفسية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي لمقياس جودة الحياة؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الرضا المهني؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α≤.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي لمقياس الرضا المهني؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية(α≤.05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، على مقياس الضغوط النفسية ومقياس جودة الحياة ومقياس الرضا المهني في القياس البعدي وقياس المتابعة؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف فاعلية بَرنامج إرشادي في خَفض الضُغوط النفسية وتحسين جودة الحياة والرضا المهني لدّى العاملات المتزوجات في جامعة فيلادلفيا للعام الدراسي 2018/2019. وكذلك معرفة مدى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي من خلال القياس التتبعي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة النظرية من أهمية المتغيرات التي طرحتها والمتمثلة بجودة الحياة والرضا المهني والضغوط النفسية، وأهمية الفئة التي تناولتها والمتمثلة بالمرأة العاملة، وما تعانيه من ضغوطات نفسية وانخفاض في جودة الحياة والرضا المهني.

الأهمية التطبيقية:

وتكمن الأهمية التطبيقية في هذه الدراسة بتزويد المرشدين النفسيين ببرنامج إرشادي يمكن الاستفادة منه في مساعدة العاملات المتزوجات في مواجهة الضغوط النفسية وتحسين النظرة الإيجابية للحياة الأمر الذي ينعكس على الرضا المهني لديهن وتزويد الباحثين والمهتمين بأدوات تقيس الرضا المهني من إعداد الباحثة.

محددات الدراسة:

1. اقتصرت هذه الدراسة على العاملات المتزوجات في جامعة فيلادلفيا للعام الدراسي 2018 /2019

2. تحددت نتائج هذه الدراسة بأدوات الدراسة، ودلالات صدقها وثباتها، ومدى مناسبتها لأفراد عينة الدراسة.

التعريفات الإصطلاحية والإجرائية:

برنامج إرشادي: هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديًا أو جماعيًا بهدف تحقيق النمو السوي واتخاذ القرار الواعي والتوافق النفسي (البوسعيد،2014).

ويعرف إجرائياً بأنه مجموعة من الأنشطة والتدريبات والإجراءات المستخدمة والموضحة بالبرنامج، والهادفة إلى تحسين قدرة أفراد المجموعة على التعامل مع المواقف الضاغطة، وتحسين تكيفهم بحيث تضم كل جلسة أهدافًا وإجراءاتٍ معينةً، وواجبًا منزليًا.

جودة الحياة: هي ادراك الفرد الذاتي لقدرته على القيام بأدواره الحياتية المرتبطة بالجوانب الصحية، والنفسية، والاجتماعية، والقدرة على حل المشكلات، ومواجهة الضغوط الحياتية (حسن، المحرزي، ابراهيم، 2007) .

وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها المفحوصة على مقياس جودة الحياة المستخدم في الدراسة .

الضغوط النفسية: وهو حالة يشعر الفرد فيها بالقلق والتوتر، وما يترتب على ذلك من اختلال في التوازن ينجم عن كثرة ما يتعرض له الفرد من مؤثرات بيئية تحيط بظروف العمل كعبء الدور(frank,2001). ويعرف الضغط النفسي إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها المفحوصة على مقياس الضغوط النفسية المستخدم في الدراسة.

الرضا المهني: هو إحساس داخلي لدى الفرد يتمثل في شعوره بالارتياح والسعادة نتيجة لإشباع حاجاته ورغباته من خلال مزاولته للمهنة التي يعمل بها، وهذا الأمر ينتج عنه نوع من رضا الفرد، وتقبله لما تمليه عليه مهنته من واجبات ومهام، وهذا الشعور إما أن يكون كليًا، وهذا يعني رضا الفرد عن العوامل جميعها التي تؤثر في مشاعر الفرد نحو وظيفته ومدى تعلقه بها، أو أن يكون هذا الشعور جزئيًا، وهذا يعني رضا الفرد عن جوانب معينة دون الأخرى. البلادي،2009) ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها العاملات على مقياس الرضا المهني المستخدم في الدراسة.

الطريقة والاجراءات

منهجية الدراسة :

تعتبر الدراسة الحالية دراسة شبه تجريبية، فهي تهدف إلى تعرف أثر برنامج إرشادي في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى جودة الحياة و الرضا المهني لدى العاملات المتزوجات في جامعة فيلادلفيا

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من العاملات المتزوجات اللواتي أبدين رغبة بالمشاركة بالدراسة في جامعة فيلادلفيا والبالغ عددهن (70) عاملةً للعام الدراسي 2018 /2019.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من العاملات المتزوجات في جامعة فيلادلفيا واللواتي حصلن على درجة مرتفعة على مقياس الضغوط النفسية، ودرجة منخفضة على مقياس جودة الحياة والرضا المهني، وأبدين الرغبة بالمشاركة بالبرنامج والبالغ عددهن(40) عاملة. وقد وزعت المشاركات في الدراسة عشوائيًا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع 20 مشاركة في كل مجموعة.

أدوات الدراسة:

- **أولًا: مقياس جودة الحياة**:

استخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة من إعداد منظمة الصحة العالمية وترجمة الدكتورة بشرى أحمد. وقامت الباحثة بتطوير المقياس ليتناسب مع اهداف الدراسة وأدواتها وتكون المقياس من (20) فقرة احادية البعد، موزعة على أربع أبعاد هي: المعرفة، البراعة، الشخصية، الحكمة. وقامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات المقياس.

- **ثانيًا: مقياس الضغوط النفسية**:

طورت الباحثة مقياس الضغوط النفسية من أعداد (السيد،2018) إذ تكون المقياس بصورته الأصلية من خمسة مجالات و36 فقرة وبعد عرضه على أصحاب الخبرة والاختصاص لاستخراج الصدق الظاهري اقترح المحكمون الصورة النهائية المستخدمة في البحث وتكون المقياس من (20) فقرة أحادية البعد، موزعة على ثلاث أبعاد هي: الفسيولوجي، المعرفي، النفسي. وقامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات المقياس.

- **ثالثًا: مقياس الرضا المهني**:

قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس الرضا المهني وذلك بعد الاطلاع على الادب السابق والمقاييس في الدراسات الأخرى مثل دراسة (عبود،2008)، ودراسة (يوسف،2010) ودراسة (حمادنة،2019) وتكون المقياس من (20) فقرة أحادية البعد، موزعة على اربع أبعاد هي: طبيعة العمل ، النمو المهني، نمط القيادة ، بيئة العمل وقامت الباحثة باستخراج صدق المحتوى : لأغراض الدراسية الحالية وللتأكد من صدق المحتوى للمقاييس، جرى عرضها بصورتها الأولية، على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس؛ إذ طُلب منهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية وسلامتها، وعلى وضوح الفقرة ومناسبتها للهدف النهائي من المقياس. وقد تم اعتماد إجماع تسعة من المحكمين لقبول الفقرات والإبقاء عليها كما هي بنسبة اتفاق (90 %)، وتعديلها في حال اقترح اثنان من المحكمين التعديل.

وقامت الباحثة بحساب دلالات صدق البناء للمقاييس من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تضم (30) فردًا، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها. وقد جرى حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة بالدرجة الكلية للمقاييس والبعد الذي تنمي إليه، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

جودة الحياة				الرضا المهني				الضغوط النفسية			
رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال
1	.65**	.86**	11	.66**	.64*	1	.55*	.77**	11	.71**	.80**	1	.65*	.77**	11	.64*	.63*
2	.67**	.76**	12	.75**	.67**	2	.76**	.81**	12	.64**	.74**	2	.77**	.76**	12	.67**	.62*
3	.86**	.74**	13	.70**	.70**	3	.64**	.60*	13	.56*	.69**	3	.60*	.75**	13	.70**	.66**
4	.79**	.80**	14	.66**	.63*	4	.77**	.88*	14	.49*	.59*	4	.82**	.53*	14	.63*	.60*
5	.65**	.82**	15	.44*	.76**	5	.69**	.56*	15	.52*	.61**	5	.81**	.77**	15	.76**	.59*
6	.66**	.73**	16	.65**	.71**	6	.67**	.49*	16	.70**	.52*	6	.80**	.59*	16	.59*	.60*
7	.75**	.66*	17	.64**	.60*	7	.76**	.59*	17	.50*	.76**	7	.63*	.66*	17	.61*	.68*
8	.70**	.69*	18	.70**	.68*	8	.70**	.62*	18	.44*	.57*	8	.62*	.69*	18	.77**	.77**
9	.66**	.59*	19	.65**	.66*	9	.65**	.58*	19	.65**	.56*	9	.66**	.59*	19	.81**	.69**
10	.44*	.63*	20	.89**	.47*	10	.60*	.63*	20	.44*	.49*	10	.60*	.63*	20	.60*	.44*

* ذات دلالة عند (α = .05)

** دال عند (α = .01)

يتضح من الجدول (1) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقاييس مع الدرجة الكلية قد تراوحت بين (44. – 89.) ومعامل ارتباط الفقرات (47. – 88.) وقد تجاوزت جميعها (25.) وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى(05. ≥ α) وتعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق الأداة.

كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لكل مقياس، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين أبعاد كل مقياس ببعضها البعض وبالدرجة الكلية

جودة الحياة

المجال	المعرفة	البراعة	الشخصية	الحكمة	الكلي
المعرفة	-				.79**
البراعة	.65*	-			.56*
الشخصية	.64*	.58*	-		.69*
الحكمة	.60*	.80**	.72**	-	.84**

الضغوط النفسية

المجال	الفسيولوجي	النفسي	المعرفي	------	الكلي
الفسيولوجي	---			------	.82**
النفسي	.60*	___		-------	.79**
المعرفي	.51*	.71*	---	------	.71**

الرضا المهني

المجال	طبيعة العمل	النمو المهني	نمط القيادة	بيئة العمل	الكلي
طبيعة العمل	-				.82**
النمو المهني	.60*	-			.59*
نمط القيادة	.59*	.55*	-		.77*
بيئة العمل	.61*	.82**	.82**	-	.79**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01. = α).

* ذات دلالة إحصائية عند (05. = α).

يتضح من الجدول (2) أن جميع قيم معامل الارتباط بين الأبعاد دالة إحصائيًا، وتراوحت بين (58. – 80.)، لمقياس جودة الحياة بينما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس بين (0.56 – 0.84) وبلغت لمقياس الضغوط النفسية بين الابعاد (51. – 71.) وبين الأبعاد المهني بين الأبعاد (55. – 82.) وبين الأبعاد والمقياس (59. – 82.) وجميعها دالة إحصائيًا وهذا مؤشر على صدق البناء للمقياس. وبذلك؛ فإن كل مقياس تكون بصورته النهائية تكون من (20) فقرة.

وقامت الباحثة باستخراج معامل الثبات للمقاييس المستخدمة في الدراسة على النحو التالي:

الجدول (3)

معاملات الثبات للمقاييس ودلالته الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وطريقة الاعادة

المجال	عدد الفقرات	إعادة الاختبار	كرونباخ الفا
جودة الحياة	20	0.88	.81
الرضا المهني	20	0.71	.89
الضغوط النفسية	20	0.66	.79

كما تم الكشف عن الاعتدالية The normality باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov للكشف على أن البيانات تتوزع توزيعًا طبيعيًا، حيث أظهرت النتائج أن مستوى الدلالة لجميع المقاييس كانت دالة عند (05. ≥α) كما في الجدول.

الجدول (4)

اختبار الاعتدالية Normality لمقاييس (جودة الحياة ، الرضا المهني ، الضغوط النفسية)

المقياس	(Kolmogorov-Smirnov a)			Shapiro-Wilk		
	قيمة الاحصائي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة الاحصائي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
جودة الحياة	.127	22	.000	.956	22	.154
	.143	24	.000	.936	24	.375
	.142	24	.005	.915	24	.094
الضغوط النفسية	.170	22	.009	.892	22	.418
	.153	22	.000	.913	22	.546
	.180	24	.004	.909	24	.187
	.163	24	.000	.905	24	.876
	.175	24	.000	.887	24	.698
الرضا المهني	.188	22	.000	.902	22	.332
	.221	22	.000	.881	22	.554
	.190	24	.005	.898	24	.325
	.180	24	.000	.890	24	.887

*a Lilliefors Significance Correct

تشير نتائج الجدول (4) أن البيانات تتوزع طبيعياً لجميع الفئات ولجميع المقاييس؛ إذ كانت جميعها دالة عند (05. ≥α) لاختبار (Kolmogorov-Smirnov). وكانت دالة إحصائيا لاختبار Shapiro-Wilk حيث ت كانت (0.05≥α) .

- **رابعاً: برنامج إرشادي**

بعد مراجعة أدب الموضوع والاطلاع على البرامج المتوفرة في الدراسات السابقة، تم بناء برنامج إرشادي تدريبي مكون من (13 جلسة، وتتراوح مدة كل جلسة إرشادية ساعة، بواقع جلستين كل أسبوع). إذ تتضمن كل جلسة: تمهيد، ومقدمة نظرية عن المهارات والأساليب التي تكون موضوع الجلسة، ومن ثم يتم عرضها بشكل تطبيقي، وإعطاء واجب بيتي في نهاية الجلسة يشمل إما تدريب على موضوع الجلسة أو تمهيد للجلسة القادمة.

يحتوي البرنامج على مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي تمكن المسترشد من التعامل مع الضغوطات وتحسن نظرته لنفسه وللعمل تتمثل في التدريب على مهارة الاسترخاء، والتحصين ضد التوتر، ودحض الأفكار اللاعقلانية، وأسلوب حل المشكلات. وفيما يلي أهداف جلسات البرنامج.

- **الجلسة الأولى**: التعارف والتعريف بالبرنامج وتعليمات وتعليماته.
- **الجلسة الثانية والثالثة والرابعة**: تهدف إلى تعرف تأثير الأفكار اللاعقلانية على كل من السلوك والانفعال وكيفية تحديدها وتفنيدها واستبدالها.
- **الجلسة الخامسة والسادسة**: تهدف إلى تعرف استراتيجية التحصين ضد التوتر والتدريب عليها.
- **الجلسة السابعة والثامنة**: تهدف إلى تعريف مهارة حل المشكلات والتدريب عليها.
- **الجلسة التاسعة والعاشرة**: تهدف إلى التعريف بمهارة الاسترخاء والتدريب عليها.
- **الجلسة الحادية عشرة والثانية عشرة**: تهدف إلى التعريف بمهارات التواصل والتدريب عليها.
- **الجلسة الثالثة عشر**: مراجعة للجلسات السابقة وإنهاء البرنامج.

متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل**: البرنامج الإرشادي
- **المتغير التابع**: مقياس الضغوط النفسية، ومقياس جودة الحياة ومقياس الرضا المهني.

إجراءات الدراسة:

طبقت أدوات الدراسة من خلال توزيع كل من مقياس جودة الحياة ومقياس الضغوط النفسية ومقياس الرضا المهني كاختبارات قبلية على مجتمع الدراسة الذي تكون من العاملات المتزوجات اللواتي أبدين الرغبة بالانضمام للدراسة، وجرى اختيار العاملات اللواتي حصلن على درجة مرتفعة على مقياس الضغوط النفسية، ودرجة منخفضة على مقياس جودة الحياة والرضا المهني، قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية تتلقى البرنامج الإرشادي ومجموعة ضابطة لم تتلق أي برنامج وبعد تطبيق البرنامج أجري اختبار بعدي لقياس أثر البرنامج الإرشادي، وتم إعادته بعد ستة اسابيع لتأكد من استمرارية تأثير البرنامج .

الجدول (5)

نتائج اختبار (ت) لحساب الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس (جودة الحياة، الضغوط النفسي، الرضا المهني)، قبل تطبيق البرنامج الإرشادي

المجال	المجموعة	الاختبار القبلي جودة الحياة المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعرفة	التجريبية	2.22	.11	.77-	.441
	الضابطة	2.17	.18		

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
		الاختبار القبلي جودة الحياة			
البراعة	التجريبية	2.10	.22	1.58	.387
	الضابطة	2.45	.17		
الشخصية	التجريبية	2.42	.15	.47	.659
	الضابطة	2.19	.22		
الحكمة	التجريبية	2.47	.32	.39	.439
	الضابطة	2.12	.18		
الكلي	التجريبية	2.30	.19	.54	.098
	الضابطة	2.23	.130		
		مقياس الضغوط النفسية			
الفسيولوجي	التجريبية	4.11	.66	.11	.554
	الضابطة	4.22	.48		
النفسي	التجريبية	4.65	.78	-.44	.176
	الضابطة	4.79	.28		
المعرفي	التجريبية	4.73	.58	-.18	.449
	الضابطة	4.79	.54		
الكلي	التجريبية	4.49	.37	-.32	.376
	الضابطة	4.53	.68		
		مقياس الرضا المهني			
طبيعة العمل	التجريبية	2.45	.78	.107	.916
	الضابطة	2.21	.74		
النمو المهني	التجريبية	2.57	.55	.117	.454
	الضابطة	2.37	.54		
نمط القيادة	التجريبية	2.65	.54	.218	.559
	الضابطة	2.83	59.		
بيئة العمل	التجريبية	2.20	.76	.54	.098
	الضابطة	2.54	.50		
الكلي	التجريبية	2.44	.11	.448	.219
	الضابطة	3.32	.14		

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية على المقاييس (جودة الحياة، الضغوط النفسية، الرضا المهني)، عند($\alpha \leq .05$) بين متوسطي أداء الأفراد في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، ما يدل على تكافؤ المجموعتان قبل تطبيق البرنامج.

تصميم الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، التصميم العاملي لدارسة أثر المتغير المستقل، وهو البرنامج الإرشادي على المتغير التابع وهو الدرجة المتحققة على مقياس جودة الحياة، ومقياس الضغوط النفسية، ومقياس الرضا المهني، ويعد هذا التصميم من التصاميم شبه التجريبية، ويمكن توضيح التصميم على النحو الآتي:

A	O1	O2	O3	X	O1	O2	O3	O1	O2	O3
B	O1	O2		---	O1	O2		----		---

المعالجة الإحصائية

لمعرفة إجابة أسئلة الدراسة، جرى الحصول على تحليل التباين المشترك عديم التفاعل (MANCOVA)؛ لفحص الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة على القياس البعدي لمقياس جودة الحياة ومقياس الضغوط النفسية، ومقياس الرضا المهني، وجرى إيجاد حجم الأثر لمعرفة ما أحدثه المتغير المستقل بالتابع.

لمعرفة إجابة الفرضية السابعة، جرى الحصول على تحليل نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة؛ لفحص الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة، على القياس البعدي والمتابعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤ .05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغوط النفسية؟

الجدول(6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لتحديد دلالة الفروق بين القياس القبلي وقياس البعدي وفقا لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الضغوط النفسية

	نوع القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	م. الدلالة
الفسيولوجي	القبلي	4.11	.66	.11	.000
	البعدي	2.33	.59		
النفسي	القبلي	4.65	.78	-.44	.000
	البعدي	2.07	.15		
المعرفي	القبلي	4.73	.58	-.18	.009
	البعدي	2.47	.05		
الكلي	القبلي	4.49	.37	-.32	.000
	البعدي	2.25	.36	-.44	.000

تشير نتائج جدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(α≤ .05) على جميع مجالات الضغوط النفسية وعلى القياس الكلي ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي وتشير هذه الفروق إلى تأثير البرنامج الإرشادي في أفراد المجموعة ما يدل على فاعلية البرنامج في خفض الضغوط النفسية وذلك لما يحتويه من مهارات للتعامل مع الضغوط مثل مهارة التحصين ضد التوتر، ومهارة حل المشكلات التي تزيد من قدرة الفرد على مواجهة الضغوط التي يتعرض لها وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (patel,2014) .

ثانياً: النتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية(α≤0.05) بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الضغوط النفسي؟

ولمعرفة الإجابة عن السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية على مقياس الضغوط النفسية البعدي، والجدول رقم (7) يبين ذلك:

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس الضغوط النفسية البعدي تبعا للمجموعة وعلى كل بعد من أبعاده (ضابطة، تجريبية)

البعد	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)
الفسيولوجي	ضابطة	20	4.07	.91	38	11.19
	تجريبية	20	2.33	.59		
النفسي	ضابطة	20	3.87	.98	38	13.38
	تجريبية	20	2.07	.15		
المعرفي	ضابطة	20	3.73	.75	38	8.80
	تجريبية	20	2.47	.05		
الكلي	ضابطة	20	3.89	.81	38	10.54
	تجريبية	20	2.25	.85		

يتضح من الجدول (7) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الأفراد في مقياس الضغوط النفسية البعدي نتيجة تعرضهم للبرنامج الإرشادي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية للبعد الفسيولوجي (2.33)، وبانحراف معياري (59.)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (4.07)، وانحراف معياري مقداره (91.)، وبلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية للبعد النفسي (2.07)، وبانحراف معياري (2.07)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (3.87)، وانحراف معياري مقداره (98.) و بلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية للبعد المعرفي (2.47)، وبانحراف معياري (05.)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (3.73)، وانحراف معياري مقداره (75.) وبلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية على المقياس ككل (2.29)، وبانحراف معياري (85.)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (3.89)، وانحراف معياري مقداره (81.) ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المشترك (MANCOVA)، والجدول (8) يبين ذلك:

الجدول(8)

تحليل التباين المشترك (MANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الضغوط النفسية البعدي

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا EtaSquare
القبلي (المصاحب)	الفسيولوجي	34.894	1	34.894	3.550	.070	
	النفسي	16.304	1	16.304	2.474	.127	
	المعرفي	10.159	1	10.159	.702	.409	
	الكلي	172.454	1	172.454	2.803	.106	
البرنامج التدريبي	الفسيولوجي	5768.533	1	5768.533	586.91	.000	.77
	النفسي	5992.533	1	5992.533	909.16	.000	.71
	المعرفي	8806.533	1	8806.533	608.89	.000	.80
	الكلي	61110.533	1	61110.533	993.36	.000	.76
الخطأ	الفسيولوجي	265.372	37	9.829			
	النفسي	177.963	37	6.591			
	المعرفي	390.508	37	14.463			
	الكلي	1661.013	37	61.519			
الكلي المعدل	الفسيولوجي	6068.800	39				
	النفسي	6186.800	39				
	المعرفي	9207.200	39				
	الكلي	62944.000	39				

تشير نتائج تحليل التباين المشترك المصاحب في الجدول (9) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية (α≤ .05) لمتغير البرنامج الإرشادي بين متوسط أفراد عينة الدراسة في كل من المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على مقياس الضغوط النفسية البعدي، ولجميع الأبعاد؛ إذ بلغت قيمة ف للبعد الفسيولوجي (586.91) وللبعد النفسي (909.16) وللبعد المعرفي (608.89) وللمقياس ككل (993.36)، وهذه القيم جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى α≤0.05) وجاء الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي، وهذه النتيجة تعني أن البرنامج ساعد في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى المجموعة التجريبية، وقد تم إيجاد حجم الأثر (EffectSize)، باستخدام مربع إيتا (EtaSquare)، كما هو موضح في الجدول (6)،إذ وجد أنه للبعد الفسيولوجي (0.77) وللبعد النفسي (.71) وللبعد المعرفي (.80) وللمقياس ككل (.76) وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي أحدث تبايناً كبيراً في المتغير التابع المتعلق في خفض مستوى الضغوط النفسية، أي أن البرنامج التدريبي فسر حوالي (76 %) من التباين الكلي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد الدراسة. وهذه النتيجة تؤكد فاعلية الأساليب والمهارات التي احتواها البرنامج الإرشادي ومن أهمها استراتيجية التحصين ضد التوتر وتعلم مهارة الاسترخاء وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة أجرى باتل (Pate,2014) التي أشارت إلى فعالية علاج استرخاء العضلات التدريجي على الضغوط بين الممرضين العاملين في مستشفيات مختارة في مدينة فادودارا.

ثالثاً: النتيجة المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤ .05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، على مقياس جودة الحياة في القياس القبلي والبعدي؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار ت للعينات المرتبطة لدرجات أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة البعدي والقبلي.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لتحديد دلالة الفروق بين القياس البعدي وقياس البعدي وفقا لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة

المجال	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعرفة	القبلي	2.22	.11	-.56	.003
	البعدي	3.93	.57		
البراعة	القبلي	2.10	.22	1.79	.00
	البعدي	4.07	.63		

المجال	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الشخصية	القبلي	2.42	.15	.69	.000
	البعدي	4.07	.63		
الحكمة	القبلي	2.47	.32	.41	.000
	البعدي	4.33	.55		
الكلي	القبلي	2.30	.19	.66	.000
	البعدي	4.01	.28		

البعد	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)
الشخصية	ضابطة	20	2.40	0.05	38	12.80-
	تجريبية	20	4.07	0.67		
الحكمة	ضابطة	20	2.80	0.65	38	26.54-
	تجريبية	20	4.33	0.55		
الكلي	ضابطة	20	2.43	0.32		
	تجريبية	20	4.01	0.28		

تشير نتائج جدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α≤ .05) على جميع مجالات جودة الحياة وعلى القياس الكلي ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي وتشير هذه الفروق إلى تأثير المهارات والأساليب التي تم تعلمها على جودة الحياة عد أفراد المجموعة مثل مهارة التفكير العقلاني وأسلوب حل المشكلات، ومهارة الاسترخاء ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة (Yadav & Kumar,2017).

- **رابعًا: النتيجة المتعلقة بالسؤال الرابع**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية(α≤ .05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على جودة الحياة في القياس البعدي؟ للإجابة عن السؤال، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة البعدي، والجدول رقم (10) يبين ذلك:

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس جودة الحياة البعدي تبعا للمجموعة وعلى كل بعد من ابعاده (ضابطة، تجريبية)

البعد	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)
المعرفة	ضابطة	20	2.27	.28	38	-13.11
	تجريبية	20	3.93	.57		
البراعة	ضابطة	20	2.27	.65	38	18.38-
	تجريبية	20	4.07	.30		

يتضح من الجدول (10) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الأفراد في مقياس جودة الحياة البعدي نتيجة تعرضهم للبرنامج الإرشادي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية لبعد المعرفة (3.93)، وبانحراف معياري (.57)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (2.27)، وانحراف معياري مقداره (.28)، وبلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية لبعد البراعة (4.07)، وبانحراف معياري (.30)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (2.27)، وانحراف معياري مقداره(.65) وبلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية لبعد الشخصية (4.07)، وبانحراف معياري (.67)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (2.40)، وانحراف معياري مقداره (0.05) و بلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية لبعد الحكمة (4.33)، وبانحراف معياري (.55)، وهو

أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (2.80)، وانحراف معياري مقداره (.65) و بلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية على المقياس ككل (4.01)، وبانحراف معياري (.28)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (2.43)، وانحراف معياري مقداره (.32) ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام تحليل التباين المشترك (MANCOVA)، والجدول (11) يبين ذلك:

الجدول (11)

تحليل التباين المشترك (MANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس جودة الحياة البعدي

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا EtaSquare
القبلي) المصاحب)	المعرفة	.49	1	.49	.04	.84	
	البراعة	12.29	1	12.29	.81	.37	
	الشخصية	13.12	1	13.12	.75	.39	
	الحكمة	.17	1	.17	.02	.88	
	الكلي	68.00	1	68.00	.38	.54	

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا EtaSquare
البرنامج التدريبي	المعرفة	3190.01	1	3190.01	261.49	.00	.72
	البراعة	3488.71	1	3488.71	231.87	.00	.80
	الشخصية	2911.07	1	2911.07	166.96	.0	.76
	الحكمة	2042.29	1	2042.29	242.31	.000	.69
	الكلي	46092.50	1	46092.50	260.10	.00	
الخطأ	المعرفة	329.37	37	12.19			
	البراعة	406.23	37	15.04			
	الشخصية	470.74	37	17.43			
	الحكمة	227.55	37	8.42			
	الكلي	4784.53	37	177.20			
الكلي المعدل	المعرفة	3533.20	39				
	البراعة	3939.36	39				
	الشخصية	3424.16	39				
	الحكمة	2277.86	39				
	الكلي	51265.86	39				

تشير نتائج تحليل التباين المشترك المصاحب في الجدول (11) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند (α≤ .05) لمتغير البرنامج الإرشادي بين متوسط علامات أفراد عينة الدراسة في كل من المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على مقياس جودة الحياة البعدي، ولجميع الأبعاد؛ إذ بلغت قيمة ف لبعد المعرفة (261.49) ولبعد البراعة (231.87) ولبعد الشخصية (166.96) ولبعد الحكمة (242.31) وللمقياس ككل (260.10) وهذه القيم جميعها دالة احصائيا عند مستوى(α≤0.05)، وجاء الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي، وهذه النتيجة تعني أن البرنامج ساعد في رفع مستوى جودة الحياة لدى المجموعة التجريبية، وقد تم إيجاد حجم الأثر (EffectSize)، باستخدام مربع إيتا (EtaSquare)، كما هو موضح في الجدول (8)، إذ وجد أنه لبعد المعرفة (.72) ولبعد البراعة (.80) ولبعد الشخصية (.76) ولبعد الحكمة (.69) وللمقياس ككل (.82) وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي أحدث تبايناً كبيراً في المتغير التابع المتعلق في رفع مستوى جودة الحياة، أي أن البرنامج الإرشادي فسر حوالي (82 %) من التباين الكلي في رفع مستوى جودة الحياة لدى أفراد الدراسة. ويفسر ذلك بما تضمنه البرنامج الإرشادي من أساليب تعديل الافكار اللاعقلانية التي ساهمت بتحسن ايجابية عينة الدراسة ونظرتها للأمور ومهارات الاسترخاء والتحصين ضد التوتر وأسلوب حل المشكلات وهذا يتفق مع دراسة (Sulaiman Malek, Fatini & Fahrudin,2017)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد فرقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الإجهاد بين الممرضات اللواتي انضممن إلى الاستشارة الجماعية للعلاج السلوكي والممرضات اللواتي لم ينضممن إلى العلاج .

خامساً: النتيجة المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤ .05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، على مقياس الرضا المهني في القياس القبلي والبعدي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للعينات المرتبطة لدرجات أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على مقياس الرضا المهني البعدي والقبلي.

الجدول(12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لتحديد دلالة الفروق بين القياس القبلي وقياس البعدي وفقا لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الرضا المهني

	نوع القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	م. الدلالة
طبيعة العمل	القبلي	2.45	.78	.107	.008
	البعدي	3.25	.78		
النمو المهني	القبلي	2.57	.55	.117	.004
	البعدي	3.25	.48		
نمط القيادة	القبلي	2.65	.54	.218	.001
	البعدي	3.53	.59		
بيئة العمل	القبلي	2.54	.50	.54	.000
	البعدي	3.54	.38		
الكلي	القبلي	2.44	.11	.448	.000
	البعدي	3.32	.85		

تشير نتائج التحليل إلى وجود فروق دالة احصائيا بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية، ويشير ذلك إلى فاعلية المهارات والأساليب التي احتواها البرنامج الإرشادي في تحسين الرضا المهني مثل مهارة أسلوب حل المشكلات، والتفكير العقلاني، ومهارة التحسين ضد التوتر، ومهارات التواصل وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (Khodadadi, Ebrahimi, Moghaddasian 2013 & Babapour)

- **سادساً**: النتيجة المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الرضا المهني القياس البعدي ؟

للإجابة عن السؤال، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية على مقياس الرضا المهني البعدي، والجدول رقم (13) يبين ذلك:

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس الرضا المهني البعدي تبعا للمجموعة وعلى كل بعد من ابعاده (ضابطة، تجريبية)

البعد	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)
طبيعة العمل	ضابطة	20	2.66	.18	38	7.19
	تجريبية	20	3.25	.78		
النمو المهني	ضابطة	20	2.60	.79		8.38
	تجريبية	20	3.25	.48	38	
نمط القيادة	ضابطة	20	2.26	.69		
	تجريبية	20	3.53	.59		13.80
بيئة العمل	ضابطة	20	2.26	0.69	38	
	تجريبية	20	3.54	0.38		11.32
الكلي	ضابطة	20	2.49	0.79	38	11.43
	تجريبية	20	3.32	0.85		

يتضح من الجدول (13) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الأفراد في مقياس الرضا المهني البعدي نتيجة تعرضهم للبرنامج الإرشادي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية لبعد طبيعة العمل (3.25)، وبانحراف معياري (.78)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (2.66)، وانحراف معياري مقداره (.18)، وبلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية لبعد النمو المهني (3.25)، وبانحراف معياري (.48)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (2.60)، وانحراف معياري مقداره (.79) و بلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية نمط القيادة (3.53)، وبانحراف معياري (0.59)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (2.26)، وانحراف معياري مقداره (.69) و بلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية على المقياس ككل (3.36)، وبانحراف معياري (85)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (2.60)، وانحراف معياري مقداره (81) ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام تحليل التباين المشترك (MANCOVA)، والجدول (14) يبين ذلك:

الجدول (14)

تحليل التباين المشترك (MANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الرضا المهني البعدي

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا EtaSquare
القبلي (المصاحب)	طبيعة العمل	.304	1	.304	2.254	.145	
	النمو المهني	.010	1	.010	.130	.721	
	نمط القيادة	.086	1	.086	.447	.509	
	بيئة العمل	.311	1	.311	2.762	.108	
البرنامج الإرشادي	طبيعة العمل	2.586	1	2.586	19.156	.000	.68
	النمو المهني	2.759	1	2.759	36.375	.000	.70
	نمط القيادة	12.284	1	12.284	63.758	.000	.80
	بيئة العمل	2.228	1	2.228	19.762	.000	.73

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا EtaSquare
الخطأ	طبيعة العمل	3.645	37	.135			
	النمو المهني	2.048	37	.076			
	نمط القيادة	5.202	37	.193			
	بيئة العمل	3.043	37	.113			
الكلي المعدل	طبيعة العمل	269.867	39				
	النمو المهني	259.062	39				
	نمط القيادة	269.833	39				
	بيئة العمل	300.778	39				

تشير نتائج تحليل التباين المشترك المصاحب في الجدول (14) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية (α≤ .05) لمتغير البرنامج التدريبي بين متوسط علامات أفراد عينة الدراسة في كل من المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على مقياس الرضا المهني البعدي، ولجميع الأبعاد؛ إذ بلغت قيمة ف لبعد طبيعة العمل (19.156) ولبعد النمو المهني (36.37) ولبعد نمط القيادة (63.75) ولبعد بيئة العمل (19.76) وهذه القيم جميعها دالة احصائيا عند مستوى (α≤ .05) وجاء الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي، وهذه النتيجة تعني أن البرنامج ساعد في رفع مستوى الرضا المهني لدى المجموعة التجريبية، وقد جرى إيجاد حجم الأثر (EffectSize)، باستخدام مربع إيتا (EtaSquare)، كما هو موضح في الجدول (8)، إذ وجد أنه لبعد طبيعة العمل (.68) ولبعد النمو المهني (.70) ولبعد نمط القيادة (.80) ولبعد بيئة العمل (.73) وللمقياس ككل (.73) وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي أحدث تبايناً كبيراً في المتغير التابع المتعلق في رفع مستوى الرضا المهني، أي أن البرنامج الإرشادي فسر حوالي (73 %) من التباين الكلي في رفع مستوى الرضا لملمهني لدى أفراد الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Khoda-dadi, Ebrahimi, Moghaddasian &Babapour,2013) التي اشارت أن التدريب على مهارات الاتصال يمكن أن يزيد من معدل مهارات الممرضة التواصلية، ويسبب ارتفاعًا في جودة الرعاية التمريضية.

- **سابعاً: النتيجة المتعلقة بالسؤال السابع**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α≤ .05) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، على مقياس جودة الحياة ومقياس الضغوط النفسية ومقياس الرضا المهني في القياس البعدي وقياس المتابعة؟

لمعرفة الإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة لدرجات المجموعة التجريبية (التي خضعت للبرنامج الإرشادي) على المقياس البعدي والمتابعة، والجدول (15) يبين ذلك:

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لتحديد دلالة الفروق بين القياس البعدي وقياس المتابع وفقا لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الضغوط النفسية وجودة الحياة والرضا المهني

البعد	البعدي		المتابعة		قيمة (t)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
جودة الحياة	4.01	.57	4.90	.33	12.56-	.41
الرضا المهني	3.32	.30	3.32	.11	7.98	.09
الضغوط النفسية	2.25	.67	2.98	.65	11.58-	.17

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند (α≤ .05) لمقياس المقاييس في القياس البعدي والتتبعي، ما يشير إلى استمرارية أثر البرنامج .

من خلال التحليل الاحصائي تبين استمرارية أثر البرنامج الارشادي خلال فترة المتابعة وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تحسين جودة الحياة وخفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا المهني لدى العاملات المتزوجات. وعلى أن تعميم مثل هذه البرامج في بيئات العمل يساعد العاملات على التغلب على الضغوطات ويرفع من مستوى الانتاجية والكفاءة المهنية وذلك لما يحتويه البرنامج من مهارات وأساليب تساعد المرأة العاملة على تحمل الضغوطات وادارة الوقت وحل المشكلات والتفكير بطريقة عقلانية والتواصل بشكل أفضل مع الأخرين الأمر الذي يؤثر على نظرتها للأمور وتقبلها لذاتها وتحسين جودة الحياة بشكل عام وتحسين الرضا المهني على نطاق العمل. ومن هنا يتضح أن الضغوط النفسية التي تتعرض لها المرأة العاملة نتيجة تعدد الأدوار، والمتطلبات المرتبطة بهذه الأدوار تؤثر على الرضا المهني وجودة الحياة ويتفق هذا مع دراسة (كرستيانا Christian,2013) و دراسة أبو زيد (2015) وأكدت نتائج التحليل الاحصائي على أن المهارات والأساليب المعرفية والسلوكية والتدريب على الاسترخاء والدعم الاجتماعي، والتفكير بعقلانية، واستخدام أسلوب حل المشكلات تزيد من قدرة العاملات على مواجهة الضغوط المرتبطة

تتعدد الأدوار وتحسن من نظرتها للحياة ويتفق هذا مع دراسة (Ya-dav & Kumar,2017) .

التوصيات

1. تدريب العاملات المتزوجات في مختلف مجالات العمل على البرنامج الإرشادي والاستفادة من الإجراءات الإرشادية وأساليب تعديل الافكار اللاعقلانية اتجاه الذات والاخرين بما يساعد العاملات في التعامل مع الضغوط النفسية، ويحسن من جودة الحياة، ويزيد مستوى الرضا المهني لديهن.

2. تدريس طلبة الجامعة الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج كإرشاد وقائي للتغلب على المشاكل المرتبطة بتعدد الأدوار التي من المحتمل أن يوجهونها في المستقبل.

3. مخاطبة الجهات المعنية في المؤسسات التي تحتوي على عاملات بضرورة مراعاة المرأة العاملة ببعض الاستثناءات المتعلقة بساعات الدوام والمغادرة والاجازة.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو زيد، محمد. (2014). جودة حياة العمل لدى المرأة العاملة في القطاع الزراعي، مركز البحوث و الدراسات الاجتماعية، المجلة العربية لعلم الاجتماع، جامعة القاهرة (13):65–127.
- أبو عيطه، سهام. (2013). أساسيات الإرشاد والنمو المهني. عمّان: دار الأهلية للنشر والتوزيع.
- اشتوي، محمد. (2015). اتجاه العاملين نحو جودة الحياة اتجاه العمل في بلدية غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات الإدارية والاقتصادية، القدس، فلسطين.
- البلادي، صالح. (2009). الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، السويدية.
- البلهيد، نورة. (2014). مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفات الإداريات في جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، المجلة التربوية المتخصصة، عمان، الأردن، 3(10):147 – 163.
- بو بكر، عائشة. (2007). العلاقة بين صراع الأدوار و الضغط النفسي لدى الزوجة العاملة دراسة الميدانية بوحدات صحية لمدينة طولقة، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة منتوري قسنطينة.
- البوسعيد، مقبولة. (2014). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية التفاؤل وخفض التشاؤم لدى الأحداث الجانحين بسلطنة عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، عمان.
- حسن، عبد الحميد سعيد؛ المحرزي، راشد بن سيف؛ ابراهيم، محمود محمد (2007). جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهر، ع(3):113 – 148.
- حمادنة، همام. (2019). مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأردن ،2(39):13–103.
- السيد، وائل. (2018). دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، الأردن 3(1):25 – 48.
- القطناوي، علاء.(2011). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلاب جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- العاسمي، رياض.(2011). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المتمركز على العميل والتغذية الراجعة البيولوجية في تخفيض درجة الضغط النفسي والقلق كسمة، وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المعلمين، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية ،جامعة دمشق.
- عبود، فاتح. (2008). الضغط النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ،جامعة منتوري قسنطينة الجزائر .
- عثمان، عبد الرحمن، أبراهيم، محمود. (2017). جودة الحياة المدركة وعلاقتها بالمشكلات الاجتماعية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس: دراسة تنبؤيه. مجلة العلوم التربوية، كلية الدارسات العليا للتربية، القاهرة ،5 (2)3: 1 – 56 .
-
- القرعان، جهاد، العتيلي، خولى. (2016). فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى البرنامج المعرفي السلوكي في خفض سلوك العناد لدى طلبة مرحلة المراهقة المبكرة، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .
- يوسف، محمد تيجاني. (2010). التحفيز وأثره في الرضا الوظيفي لدى العاملين في منشآت القطاع الصناعي بالمدينة الصناعية في مكة المكرمة، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Zeid, M. (2014). Quality of Working Life of Women Working in the Agricultural Sector. Cairo University: Faculty of Arts: Research and Social Studies Center, Arab Journal of Sociology, Vol(13), 127-65.*
- *Abu Aita, S. (2013). Basics of Mentoring and Career Growth. Amman: Al Ahli for Publishing and Distribution House.*
- *Ashteoi, M. (2015). The trend of Workers Towards Quality of life and the direction of work in the Municipality of Gaza. Al-Quds University Journal of Research and Management and Economic Studies,Vol(3), 13-51.*
- *Al- Beladi, S. (2009). The Job Satisfaction of Middle School Principals in Mecca from their point of view.(Unpublished Master's Degree), Um al-Qura University, Faculty of Education, Mecca.*
- *Al -Balhed, N. (2014). The level of Job Satisfaction among Female Administrative Staff at Princess Noura University Bint Abdul Rahman and her relationship with some demographic variables. Specialized Educational Journal. Vol 3 (10), 147-163.*
- *Bo -Bakr, A. (2007). The Relationship between the Struggle of Roles and Psychological Pressure of the working wife study a field in health units of the city of Tulqa. Unpublished Master's Thesis, Ministry of Higher Education and Scientific Research, University of Mantori Constantine.*
- *Bo-Said, Maqbula (2014). The Effectiveness of a Collective*

Guidance program in Developing Optimism and Reducing Pessimism in the events of Delinquents in Oman. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Science and Literature, Nizwa University.

- *Saeed H., Al-Mahrezi, R., Ibrahim, M. (2007). Quality of Life and its Relationship to Psychological Stress and Resistance Strategies among Students of Sultan Qaboos University. Journal of Educational Sciences, Institute of Educational Studies, Cairo University, Vol(3)113-148.*
- *Hamadneh, H. (2019). The Quality of Career of Faculty Members at the University of Science and Technology of Jordan. Arab Journal for University Quality Assurance, Vol 2 (39), 103-130.*
- *Al- Sayyed, W. (2018). Study of psychological stress and its relationship to quality of life among faculty members at King Saud University. International Journal of Educational and Psychological Studies, Vol 3(1), 25-48.*
- *Al-Qattonawi, A. (2011). Psychological needs and the concept of self and their relationship to the level of ambition of students of Al-Azhar University in Gaza in the light of the theory of self-determinants. (Unpublished Master's Degree, Al-Azhar University, Gaza, Palestine).*
- *Al- Asmi, R. (2011). The Effectiveness of a mentoring program based on client-based guidance and biological feedback in reducing stress and anxiety as a feature, and improving the self-perception of a sample of teachers. Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences,Vol (1-2)27, 2019-281.*
- *Aboud, F. (2008). Psychological stress and its relationship to job satisfaction.Master's degree, Faculty of Social and Human Sciences, University of Constantine.*
- *Othman, Abdel Rahman, Ibrahim & Mahmoud (2017). The Quality of life perceived and its relationship to social problems among students of Sultan Qaboos University. A Predictive Study. Educational sciences, Vol : 5 (2 part) 3, 1-56.*
- *Al-Qor'an, J. & Al-Etili, K. (2016). The effectiveness of a collective mentoring program based on the cognitive behavioral program in reducing stubborn behavior in early adolescence students. Journal of Studies of the University of Jordan,Vol: 43(5), 2105-2117.*
- *Tejany, M. (2010). Motivation and its impact on job satisfaction among employees in industrial sector in the Industrial City of Mecca. (Unpublished Ph.D. Thesis), Um al-Qura University, Mecca: Saudi Arabia.*

المصادر والمراجع الأجنبية

- *Abayomi, O. (2012). Role conflict among women in International Bank PLC, Lagos State. Gloabal Journal of Human Social Science Sociology, Vol(12).23-28*
- *Chung-Lim ,O. & Wing-Tung, (2006).*
- *A Taeching satisfacation scale measuring job satisfacation of teacher Educational & Psychological. Measurement, 66 (1). 171-185.*
- *Denizm, G. & Canan E. (2006). The Effects of Stressful Life Events and Self-Monitoring, behavior on Work-Family Conflict in Dual-Career Families , 21(57), 103-107.*
- *Frank, A. (2001). Stress and Health. Columbia. Edu/texts/ guide/ hmg 40- 0008. html.*
- *Kinnunen, U. & Geurts, S., and Mauno, S. (2004), Work-to-family conflict and its relationship with satisfaction and well-being: a one-year longitudinal study on gender differences. Work & Stress, 18, (1). 1-22.*
- *Haar, J.M. (2005). Work-family conflict predicting jop satisfaction & organizationa Commitment:testing the moderating effects of conflict from both work and family domains. Reprinted in the HR News &Views International,23-34*
- *Khodadadi, E., Ebrahimi, H., Moghaddasian, S., & Babapour, J. (2013). The effect of communication skills training on quality of care, self-efficacy, job satisfaction and communication skills rate of nurses in hospitals of Tabriz, Iran. Journal of caring sciences, 2(1). 27-37.*
- *Patel, M. P. (2014). A study to assess the effectiveness of Progressive muscle relaxation therapy on stress among staff nurses working in selected hospitals at Vadodara city. IOSR Journal of Nursing and Health Science, 3(3), 34-59.*
- *Richard, F. (2001). Restress the Type A Behavior Pattern, and External Auditor Job Satisfaction and Performance. Behavioral Research in Accounting (13), 193-170*
- *Sulaiman, W. Malek, M. Fatini, W. & Fahrudin, A. (2017). Effectiveness of Group Counseling Using Cognitive and Behavior Therapy Intervention to Reduce Stress among Nurses. Universal Journal of Psychology, 5(5): 231-237.*
- *Yadav, S., & Kumar, R. (2017). Work-family stress and mental health among female bank employees at different life stages and the moderating role of social support. International Education and Research Journal, 3(5).147- 154.*

تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة (جامعة الباحة)

The Impact of Social Media on Family Relations from the Viewpoint of Students of the College of Science and Arts in Al-Mkhwah (Al-Baha University)

لؤي حسن أبو لطيفة
أستاذ مساعد/ جامعة الباحة سابقاً /المملكة العربية السعودية

Luay Hassan Abu-Latifeh
Assistant Professor /Al - Baha University previously / Saudi Arabia
abulatefah12@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 15/ 2/ 2019م، **تاريخ القبول:** 11/ 5/ 2019م.
Received: 15/ 2/ 2019, **Accepted:** 11/ 5/ 2019.
DOI: 10.33977/1182-011-032-005
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة (جامعة الباحة)، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالب، جرى اختيارهم بطريقة عشوائية من مختلف التخصصات والمستويات الدراسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك موافقة بدرجة مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة حول الأسباب المتعلقة باستخدام أفراد الأسرة لمواقع التواصل الاجتماعي، وأن هناك موافقة بدرجة مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة حول الآثار الإيجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية، وأن هناك موافقة بدرجة مرتفعة جداً من قبل أفراد عينة الدراسة حول الآثار السلبية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي للطالب، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي للطالب. وفي ضوء النتائج التي توصل إليها، فإن الباحث يوصي بضرورة العمل على تنظيم برامج التوعية الأسرية حول كيفية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بطريقة تنعكس إيجاباً على العلاقات الأسرية.

الكلمات المفتاحية: العلاقات الأسرية، مواقع التواصل الاجتماعي، كلية العلوم والآداب بالمخواة.

Abstract:

The present study aimed to identify the impact of social media on family relations from the viewpoint of students of the College of Science and Arts in al-Mkhwah (al-Baha University). The study sample consisted of 200 students, who were randomly chosen from different specializations and study levels. The results of the study showed that there was high agreement among the sample of the study on the reasons related to the use of family members to social networking sites. In addition, there is a high agreement among the sample of the study on the positive effects of the use of social networking sites on family relations, and there is a very high level of approval by the sample of the study regarding the negative effects of the use of social networking sites on family relations. The results of the study also showed that there are no statistically significant differences on the effect of the use of social networking sites on family relations according to the different specialization of the student. In addition, there are no statistically significant differences on the effect of using social networking sites on family relations according to different student level. In the light of the results reached, the researcher recommends the need to work on organizing family awareness programs on how to use social networking sites in a manner that positively affects family relations.

***Keywords**: Family Relations, Social Media, College of Science and Arts in al-Mkhwah.*

المقدمة:

يمثل الكيان الأسري السوي الوحدة الاجتماعية الأساسية في المجتمع، وكلما كانت العلاقات الأسرية والتماسك الأسري بين أعضاء الأسرة قوياً وسوياً كلما كانت الأسرة سليمة وقوية وكان الجو الأسري ملائماً لتكيف الأطفال وسلامة نموهم العاطفي والنفسي. وقد أثبتت النتائج أن الأسرة المترابطة تحقق قدراً أكبر من الأمان الأسري لأبنائها مما ينعكس إيجابياً على تمتعهم بالسلامة النفسية، ودفعهم للانطلاق إلى الحياة خارج الأسرة والتفاعل مع المجتمع بشكل إيجابي.

ولكي تكون العلاقات الأسرية منذ البداية قائمة على أساس صحيح، فقد حث الإسلام على الزواج ودعا إلى حسن اختيار كل من الزوج والزوجة لبعضهما، لما لذلك من أثر كبير في تحقيق التوافق والرضا والانسجام بين الزوجين، والذي ينعكس مستقبلاً بشكل إيجابي على العلاقة مع الأبناء ويعمل على توفير البيئة المناسبة صحياً لنمو الأطفال وتنشئتهم تنشئة سوية. وفي هذا يقول تعالى: ﴿**وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾ (سورة الروم، آية:21)، ويقول عليه الصلاة والسلام: (**تَخَيَّرُوا لِنُطَفِكُمْ فَانْكِحُوا الْأَكْفَاءَ وَأَنْكِحُوا إِلَيْهِمْ**) (الألباني، 1988).

ومما لا شك فيه، أن هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في العلاقات الأسرية، ومن أبرز هذه العوامل مواقع التواصل الاجتماعي التي بدأ استخدامها يتزايد بشكل ملحوظ في الآونة الاخيرة، وأصبح التفاعل معها يشمل شرائح واسعة من الأسر على اختلاف مستوياتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ونظراً لكون مواقع التواصل الاجتماعي عاملاً أساسياً في التكوين المعرفي والقيمي للأسرة وذات أثر كبير في شخصية الأبناء وسلوكهم، فإن ذلك يشكل تحدياً أمام علماء النفس والتربويين والباحثين لدراسة انعكاسات ذلك على العلاقات الأسرية والتضامن الأسري.

ويعرّف كفافي (1999) العلاقات الأسرية بأنها شبكة العلاقات الإنسانية والاجتماعية التي تربط بين أفراد الأسرة، وعلى رأس هذه العلاقات طبيعة العلاقة بين الوالدين، ثم طبيعة علاقة كل منهما بكل فرد من أفراد الأسرة الآخرين، وتوقعاته منه وفهمه لالتزاماته نحوه .

ويمكن تعريف العلاقات الأسرية بأنها عملية تفاعلية تتم بين أفراد الأسرة التي يجمعها منزل واحد في ضوء الأدوار المنوطة بكل فرد منها وما يترتب على هذه الأدوار من حقوق وواجبات يقوم بها الفرد تجاه الأفراد الآخرين في الأسرة.

إن الاهتمام بالعلاقات والتفاعلات بين أعضاء الأسرة يعد ضرورة حتمية؛ إذ إن لها دوراً مؤثراً في نمو شخصيات الأبناء

معرفياً وسلوكياً وانفعالياً، فالأسرة هي الخلية الأولى للمجتمع وهي التي تلقن الطفل مبادئ الحياة الاجتماعية وتشكل بنية شخصيته، ففيها يتعلم السلوك الاجتماعي وتتكون قيمه واتجاهاته، ويتعلم الانضباط الذاتي والخارجي وتتاح له فرص التعبير عن الذات وتحمل المسؤولية.

ويرتبط النمو السليم للفرد في أسرته ارتباطاً وثيقاً بأساليب التفاعل والتعامل السائدة في الأسرة مما يشكل مناخاً أسرياً إما مترابطاً أو متصدعاً تشوبه اضطرابات علائقية (العلمي، 2015). ومن ثمّ، فإن نوع التفاعلات السائدة داخل الأسرة وخاصة بين الزوجين يعد ذو أهمية كبيرة في خلق جو صالح للنمو السليم للأبناء من الناحية النفسية حتى يتسنى لهم فيما بعد أن يؤدوا أدوارهم في الحياة على أكمل وجه، وأن يقيموا فيما بينهم أسر تنعم بالتوافق، في حين ينعكس المناخ الأسري غير السوي على الأبناء، فيؤدي إلي عدم اتزان شخصيتهم وسوء تكيفهم الانفعالي وانعدام ثقتهم، مما يؤثر في قدراتهم المختلفة كاتخاذ القرارات الحكيمة (خضر، 2004).

وقد أشار أمين (1993) إلى أن ضعف العلاقات الأسرية وانهيار الروابط بين الزوج والزوجة والأبناء وافتقاد الحب بينهم يعد من أهم الأسباب المؤدية إلى التأثير السلبي في الأبناء كالانحراف والتأخر الدراسي، إذ تحول البيوت المتصدعة دون إشباع حاجاتهم الأساسية مثل الحاجة إلى الحب والحاجة إلى الشعور بالأمن.

ومن جانب آخر، فإن العالم اليوم يشهد تطوراً هائلاً في تكنولوجيا الاتصال وتبادل المعلومات نتج عنها وسائل الكترونية حديثة في التواصل الاجتماعي عملت على تقريب المسافات وربط أجزاء العالم المترامية الأطراف بفضائها الالكتروني الافتراضي الواسع، ومهّدت الطريق لحدوث تغيير في علاقات الناس الاجتماعية وأشكال تفاعلهم وأساليب تواصلهم.

وتعتبر مواقع التواصل الاجتماعي هي الأكثر انتشاراً على شبكة الإنترنت لما تمتلكه من خصائص تميزها عن المواقع الالكترونية الأخرى، مما شجع متصفحي الإنترنت من كافة أنحاء العالم على الإقبال المتزايد عليها بالرغم من الانتقادات الشديدة التي تتعرض لها الشبكات الاجتماعية على الدوام، ومن تلك الانتقادات التأثير السلبي والمباشر على المجتمع الأسري وتفككه (المنصور، 2012).

وتعرّف مواقع التواصل الاجتماعي (Social Network) بأنها منظومة من الشبكات الالكترونية، التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء مواقع خاصة به، ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي الكتروني مع أعضاء آخرين لديهم الاهتمامات والهوايات نفسها (راضي، 2003)

وتتميز مواقع التواصل الاجتماعي عن غيرها من المواقع في الشبكة العنكبوتية بعدة مميزات من أبرزها :

- إن هدف المواقع الاجتماعية إيجاد جو من التواصل في مجتمع افتراضي تقني، يجمع مجموعة من الأشخاص من مناطق ودول مختلفة على موقع واحد تختلف وجهاتهم ومستوياتهم وألوانهم، وتتفق لغتهم التقنية .

- إن الاجتماع يكون على وحدة الهدف سواء التعارف أو التعاون أو التشاور أو لمجرد الترفيه فقط أو تكوين علاقات جديدة أو حبّ الاستطلاع والاكتشاف .

- إن الشخص في هذا المجتمع عضو فاعل، أي أنّه يرسل ويستقبل ويقرأ ويكتب ويشارك ويسمع ويتحدث، فدوره هنا تجاوز الدور السلبي من الاستماع والاطلاع فقط، ودور صاحب الموقع (administration) في هذه الشبكات دور الرقيب فقط، أي الاطلاع ومحاولة توجيه الموقع للتواصل الإيجابي .(Russell, 2014)

- إن التواصل يحصل بشكل فوري بصرف النظر عن مكان المرسل أو المستقبل، فمواقع التواصل الاجتماعي عبر الانترنت ألغت الحواجز الزمانية كما ألغت الحواجز المكانية، ومكنت من الحصول على الأخبار والمعلومات وهي لا تزال ساخنة من مصادرها المباشرة (باديس، 2008).

من خلال الرجوع إلى مواقع البحث فقد لاحظ الباحث أن هناك عدداً قليلاً من الدراسات التي لها صلة بموضوع الدراسة الحالي، ومن تلك الدراسات دراسة **بوهلال (2016)** التي هدفت إلى معرفة تأثير استخدام شبكة الانترنت على العلاقات الأسرية الجزائرية، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) أسرة تشتمل على (60) فرداً، وقد جرى اختيار العينة بطريقة قصدية من مدينة تبسة في الجزائر، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الانترنت له دور كبير في حياة الأسرة اليومية وله أهمية بالغة من حيث تمضية وقت الفراغ، كما أظهرت النتائج أن الأبناء يمضون معظم وقتهم في الدردشة على مواقع التواصل الاجتماعي مما أدى إلى العزلة وتقليل الحوار مع آبائهم وتفكك الروابط الأسرية، كما أظهرت النتائج أن الانترنت أدى إلى اتساع الفجوة بين الزوجين، إذ أصبح كل واحد منهم له حساب خاص على مواقع التواصل الاجتماعي وينشغل عن الطرف الآخر.

وأجرت **نعيسة (2014)** دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين التردد على مواقع التواصل الاجتماعي وبين المشكلات الاجتماعية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، وقد تكونت عينة البحث من (440) طالباً وطالبة في كلية التربية بجامعة دمشق. وقد أظهرت نتائج الدراسة شيوع عدد من المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين نتيجة استخدامهم شبكات التواصل الاجتماعي منها المشكلات الأسرية الوالدية.

كما أجرى **الشهري (2013)** دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام شبكات التواصل الإلكترونية (الفيسبوك والتويتر) في العلاقات الاجتماعية. ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم اعتماد منهج المسح الاجتماعي واستخدمت الدراسة أداة الاستبيان لجمع البيانات، إذ جرى تطبيق البحث في جامعة الملك عبد العزيز على عينة مكونة من (150) طالبة تم اختيارهن بطريقة قصدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قلة التفاعل الأسري يعد أحد أهم الآثار السلبية لاستخدام الفيسبوك والتويتر.

وأجرى **ميشيل (Mecheel, 2010)** دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية، وقد طبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (1600) شاب من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي في بريطانيا، وقد أظهرت النتائج أن أكثر من نصف الأشخاص البالغين الذين يستخدمون

شبكات التواصل الاجتماعي قد أشاروا إلى أنهم يقضون وقتاً أطول على شبكة الانترنت من ذلك الوقت الذي يقْضونه مع أفراد أسرهم ومع أصدقائهم الحقيقيين.

وأجرت **العويضي (2004)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الانترنت في العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة السعودية في محافظة جدة، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) أسرة في محافظة جدة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تأثير استخدام الانترنت على العلاقات الأسرية بين أفراد الأسر في مجتمع الدراسة محدود وبسيط.

وكذلك فقد أجرى **كراوت ولاندمارك وباترسون وكيسلير وموكوبدهياي وشيرلس (Kraut; Lundmark; Patterson; Kiesler; Mukopadhyay& Scherlis, 1998)** دراسة هدفت إلى معرفة التأثيرات النفسية والاجتماعية لاستخدام الانترنت في أفراد الأسرة، وقد كانت هذه الدراسة طولية أجريت على (169) فرداً من (73) أسرة في المجتمع الأمريكي خلال السنة الأولى والثانية من استخدامهم للانترنت، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاستخدام المتواصل للانترنت نجم عنه تراجع في اتصال أفراد عينة الدراسة مع أسرهم، وتراجع في نشاطاتهم الاجتماعية مع محيطهم الاجتماعي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين طول مدة الاستخدام للانترنت وبين شعور أفراد العينة بالكآبة والوحدة.

ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة بشقيها العربي والأجنبي الأمور التالية:

- تشابهت الدراسة الحالية من حيث الهدف مع عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة ميشيل (Mecheel, 2010)، ودراسة الشهري (2013).

- تشابهت الدراسة الحالية من حيث المنهج مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة بوهلال (2016)، ولكنها اختلفت مع دراسة كراوت وزملائه (Kraut et al, 1998) التي تندرج تحت الدراسات الطولية ودراسة الشهري (2013) التي استخدمت منهج المسح الاجتماعي.

- تشابهت الدراسة الحالية من حيث عينة الدراسة مع دراستي نعيسة (2014) والشهري (2013) في الاعتماد على طلبة الجامعة، ولكنها اختلفت مع دراسة ميشيل (Mecheel, 2010)، ودراسة العويضي (2004)، ودراسة بوهلال (2016) التي لم تعتمد على طلبة الجامعة في تكوين عينة الدراسة.

- أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن الاستخدام المتواصل للإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي له تأثير سلبي في التفاعل الأسري وله دور في ظهور المشكلات الأسرية، ومن هذه الدراسات: دراسة نعيسة (2014)، ودراسة الشهري (2013)، ودراسة بوهلال (2016) ودراسة ميشيل (Mecheel, 2010).

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء تصور للمنهجية التي سيتبعها والخطوات التي سيسير عليها في إجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نبعت مشكلة الدراسة من خلال إحساس الباحث أن العلاقات الأسرية تتأثر بدرجة كبيرة بمواقع التواصل الاجتماعي التي أصبح استخدامها واسع النطاق ومتاح بشكل كبير لجميع أفرد الأسرة، وقد جرى التأكد من صدق إحساس الباحث من خلال إجراء دراسة استطلاعية شملت عدداً من أولياء الأمور والمعلمين والطلاب بلغ عددهم (40) فرداً من منطقة الباحة، كما تم التأكد من وجود حاجة لإجراء مثل هذه الدراسة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي أشارت إلى أهمية إجراء مثل هذه الدراسات لتوعية الأسرة وحمايتها من التفكك والعنف الأسري الذي يمكن أن يحدث لها نتيجة الاستخدام غير الواعي لمواقع التواصل الاجتماعي، ومن هذه الدراسات دراسة العويضي (2004). وفي ضوء ذلك، فإن مشكلة الدراسة تتحدد من خلال السؤال الرئيس التالي:

◄ **ما مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:**

- ما الأسباب التي تدعو أفراد الأسرة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة؟

- ما الآثار الايجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة؟

- ما الآثار السلبية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة ؟

- هل يختلف أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية باختلاف التخصص الدراسي للطلاب (علمي/ أدبي)؟

- هل يختلف أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية باختلاف المستوى الدراسي للطلاب (سنة أولى/ سنة رابعة)؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن الأسباب التي تدعو أفراد الأسرة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة.

- تعرف الآثار الايجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة.

- تعرف الآثار السلبية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة.

- الكشف عن أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي للطالب.

- الكشف عن أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي للطالب.

أهمية الدراسة:

- أهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة الحالية وهو " العلاقات الأسرية" التي تعد بمثابة حجر الأساس في تنشئة الأبناء تنشئة سوية، وإعداد جيل قادر على خدمة مجتمعه وحماية وطنه.

- تركيز الدراسة الحالية على مواقع التواصل الاجتماعي التي أصبح استخدامها واسع الانتشار وتأثيرها شديد الخطورة في العلاقات الأسرية والتماسك الأسري.

- تركيز الدراسة الحالية على المرحلة الجامعية التي تعد من أهم المراحل التعليمية لأنها تمثل مرحلة إعداد وتهيئة للطلاب للانتقال للحياة العملية، كما أنها تمثل مرحلة مهمة من مراحل النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي.

- قد تساعد هذه الدراسة في إعداد وتطوير المناهج والمقررات الدراسية بطريقة تراعي تنمية العلاقات الأسرية الإيجابية وتبين المخاطر التى تعود على المجتمع نتيجة التفكك والعنف الأسري.

حـدود الدراسة:

- **حدود بشرية:** اقتصرت الدراسة على طلاب البكالوريس في كلية العلوم والآداب بالمخواة.

- **حدود زمنية:** جرى تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2017 /2018م).

- **حدود مكانية:** جرى تطبيق هذه الدراسة في محافظة المخواة بالمملكة العربية السعودية.

- **حدود موضوعية:** اقتصرت الدراسة على تعرف تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية، كما تحددت نتائج الدراسة بالعينة والأدوات المستخدمة في هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

- **العلاقات الأسرية:** تعرّف العلاقات الأسرية على أنها التفاعل المتبادل الذي يستمر فترة طويلة بين أعضاء الأسرة من خلال الاتصال وتبادل الحقوق والواجبات فيما بين الأب والأم من ناحية، وبينهما وبين أبنائهما من ناحية، وبين الأبناء بعضهم ببعض من ناحية أخرى (العويضي،2004). وتعرف العلاقات الأسرية إجرائياً بأنها عملية تفاعلية تتم بين أفراد الأسرة التي يجمعها منزل واحد في ضوء الأدوار المنوطة بكل فرد منها وما يترتب على هذه الأدوار من حقوق وواجبات يقوم بها الفرد تجاه الأفراد الآخرين في الأسرة.

- **مواقع التواصل الاجتماعي:** هي عبارة عن مجموعة من المواقع على شبكة الانترنت تتيح التواصل بين الأفراد في بيئة افتراضية الكترونية .(Prell, 2012) وتعرف إجرائياً بأنها مواقع الكترونية أنشئت من خلال شبكة الانترنت بهدف تسهيل التواصل بين المستخدمين لهذه المواقع واختصار الكثير من الوقت والجهد والمسافة، ومن أبرز هذ المواقع: الفيسبوك، التويتر، الواتساب، السناب شات، الانستغرام.

- **طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة:** هم الطلاب الذين يدرسون في مرحلة البكالوريس في كلية العلوم والآداب بالمخواة التابعة لجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية والمسجلين خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2017 /2018م).

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

جرى تنفيذ هذه الدراسة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة التابعة لجامعة الباحة للعام الجامعي (2017/ 2018م)، والبالغ عددهم (1365) طالباً حسب إحصائيات عمادة القبول والتسجيل بجامعة الباحة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (200) طالب من طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال الفصل الدراسي الثاني/ 2018م.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة قام الباحث بإعدادها من خلال الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس والاستبانات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ومن ذلك دراسة بوهلال (2016)، ودراسة نعيسة (2014)، ودراسة الشهري (2013)، ودراسة ساري (2008)، ودراسة العويضي (2004). وقد تكونت الاستنبانة من ثلاث محاور هي:

- **المحور الأول:** الأسباب التي تدعو أفراد الأسرة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

- **المحور الثاني:** الأثار الإيجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية.

- **المحور الثالث:** الأثار السلبية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية.

وصف الاستبانة:

تكوّنت الاستبانة في صورتها الأولية من (37) فقرة موزعة على المحاور الثلاثة سابقة الذكر (المحور الأول: 13 فقرة/ المحور الثاني:11 فقرة/ المحور الثالث: 13 فقرة).

صدق الاستبانة:

جرى التحقق من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أ. **الصدق الظاهري:** تم عرض الاستبانة على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والاختصاص بجامعة الباحة، وذلك لإبداء ملاحظاتهم حول مناسبة الاستبانة للغرض

الذي أعدت من أجله وانتماء الفقرات للمحاور التي تندرج تحتها، والتأكد من وضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية. وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، واعتمد على أن موافقة المحكمين على فقرات المقياس بنسبة (80 %) يعدّ مؤشراً لاعتماد هذه الفقرات وصلاحيتها للغرض الذي أعدت من أجله. وفي ضوء ملاحظات المحكمين وتعديلاتهم فقد أصبح عدد فقرات الاستبانة (36) فقرة موزعة بالتساوي على المحاور الثلاثة للاستبانة، حيث يضم كل محور (12) فقرة.

ب. صدق الاتساق الداخلي: لاستخراج صدق الاتساق الداخلي قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عددها (25) طالباً من خارج أفراد عينة الدراسة، وقد حُسِبَ صدق الاتساق الداخلي من خلال طريقتين:

الطريقة الأولى: جرى حساب معامل ارتباط فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه، وقد كانت معاملات الارتباط دالة إحصائياً، كما هو موضح في الجدول التالي رقم (1):

الجدول (1)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور التابعة له

المحور الأول			المحور الثاني			المحور الثالث		
الأسباب التي تدعو أفراد الأسرة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي			الآثار الإيجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية			الآثار الإيجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.68	.05	13	.74	.05	25	.82	.05
2	.65	.05	14	.84	.05	26	.79	.05
3	.83	.05	15	.53	.05	27	.71	.05
4	.58	.05	16	.62	.05	28	.74	.05
5	.73	.05	17	.77	.05	29	.58	.05
6	.80	.05	18	.72	.05	30	.62	.05
7	.62	.05	19	.68	.05	31	.69	.05
8	.70	.05	20	.71	.05	32	.57	.05
9	.57	.05	21	.75	.05	33	.73	.05
10	.69	.05	22	.68	.05	34	.77	.05
11	.76	.05	23	.80	.05	35	.68	.05
12	.82	.05	24	.59	.05	36	.81	.05

** دالة عند مستوى دلالة 05.

يلاحظ من خلال الجدول رقم (1) بأن معاملات ارتباط الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه تراوحت بين (53. – 84.)، وقد كانت هذه المعاملات جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (05.)، وهذا يعني أن الاستبانة تتمتع بمستوى مناسب من صدق الاتساق الداخلي مما يجعلها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الحالية. وعليه، فإن الاستبانة بصورتها النهائية تكونت من (36) فقرة.

ثبات الاستبانة:

جرى التحقق من ثبات الاستبانة من خلال استخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بعد اسبوعين من التطبيق الأول، إذ قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من خارج أفراد عينة الدراسة بلغ عددها (25) طالباً من طلبة كلية العلوم والآداب بالمخواة، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي رقم (2):

جدول (2)

معامل ثبات الاستبانة ومحاورها بطريقة معادلة كرونباخ الفا وإعادة التطبيق

محاور الاستبانة	كرونباخ الفا	إعادة التطبيق
المحور الأول: الأسباب التي تدعو أفراد الأسرة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.93	.85
المحور الثاني: الآثار الإيجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية.	.88	.86

محاور الاستبانة	كرونباخ الفا	إعادة التطبيق
المحور الثالث: الآثار السلبية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية.	.90	.90
الثبات الكلي	.95	.91

يتضح من الجدول (2) أن معامل الثبات الكلي للاستبانة بلغ باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (.95)، وتراوحت معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (.88 – .93)، ومن خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (.91)، وتراوحت معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (.85 – .90)، وتعتبر هذه القيم مؤشر على تمتع الاستبانة بمعامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح الاستبانة:

تكوّنت الاستبانة بصورتها النهائية بعد إجراء عمليات الصدق والثبات لها من (36) فقرة على سلم إجابة خماسي التدريج: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وأعطيت لها الأوزان الآتية (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وجرى تصحيح الاستبانة من خلال الجمع البسيط لدرجات الطالب على كل فقرة من فقرات الاستبانة. وقد جرى تحويل الدرجات بحيث تنحصر بين (1 – 5) درجات، وقد أعطيت الأوزان التالية لتحديد درجة تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية:

- الدرجة المنخفضة جداً من 1 – 1.80
- الدرجة المنخفضة من 1.81 – 2.60
- الدرجة المتوسطة من 2.61 – 3.40
- الدرجة المرتفعة من 3.41 – 4.20
- الدرجة المرتفعة جداً من 4.21 – 5

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط واستخدام اختبار (ت).

النتائج والمناقشة:

نتائج سؤال الدراسة الأول ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: ما الأسباب التي تدعو أفراد الأسرة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة؟ جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول الخاص بالأسباب التي تدعو أفراد الأسرة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وقد رُتّبتْ الفقرات في هذا المحور ترتيباً تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية، وجرىّ وضع التقدير المناسب لمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي رقم (3):

جدول(3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الأسباب التي تدعو أفراد الأسرة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي

الرتبة	الرقم المتسلسل	أسباب استخدام مواقع التواصل الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
2	1	التسلية والترفيه وقضاء وقت الفراغ	4.67	.75	مرتفع جداً
4	2	تكوين الصداقات	4.18	.81	مرتفع
9	3	الشعور بالوحدة	3.11	.77	متوسط
3	4	مواكبة تكنولوجيا العصر	4.40	.85	مرتفع جداً
1	5	التعرف على أخبار الأصدقاء والأقارب	4.75	.69	مرتفع جداً
5	6	التعبير عن الآراء وطرح الأفكار	4.15	.69	مرتفع
8	7	الحصول على مزيد من المعلومات والخبرات في مجال التخصص	3.15	.55	متوسط
10	8	التعرف على ثقافات الآخرين	3.08	.64	متوسط
7	9	متابعة الأحداث اليومية	3.89	.73	مرتفع
12	10	البحث عن علاقات مع الجنس الآخر	1.92	.63	منخفض
11	11	إيجاد حلول للمشكلات	2.48	.58	منخفض
6	12	التباهي بين الأقارب والأصدقاء	4.10	.82	مرتفع
		المتوسط العام	3.66	.87	مرتفع

يلاحظ من خلال استعراض النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الأسباب التي تدعو أفراد الأسرة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي جاء بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.66) بانحراف معياري (.87)، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً بدرجة مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة حول الأسباب المتعلقة باستخدام أفراد الأسرة لمواقع التواصل الاجتماعي. ويلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الأسباب التي تدعو أفراد الأسرة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي تراوحت بين (1.92 – 4.75)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود تفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأسباب التي تدعو أفراد الأسرة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وقد كان أعلى متوسط حسابي للفقرة رقم (5): (التعرف على أخبار الأصدقاء والأقارب)، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.75) بانحراف معياري (.69)، وقد كان مستوى استجابات الطلبة على هذه الفقرة مرتفعاً جداً، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أفراد الأسرة يميلون بشكل عام إلى متابعة أخبار من يهمهم أمرهم كالأصدقاء والأقارب والمعارف أولاً بأول للاطمئنان عليهم ومعرفة أخر المستجدات لديهم، ومما لاشك فيه أن مواقع التواصل الاجتماعي كالواتساب والفيسبوك والتويتر ... إلخ تتيح لأفراد الأسرة هذه الخدمة بكل يسر

وسهولة، وتختصر الكثير من الوقت والجهد، وتعمل على تقريب المسافات لا سيما وأن الأشخاص المهمين لأفراد الأسرة قد يكونوا مسافرين وموجودين في أماكن بعيدة. ومن هنا فقد جاءت استجابة أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرة مرتفعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (2013) التي أظهرت نتائجها أن أغلب أفراد عينة الدراسة من الطالبات يستخدمن مواقع التوصل الاجتماعي وخصوصاً الفيسبوك والتويتر للتواصل مع الصديقات وتعزيز علاقات الصداقة، وتسهيل التواصل مع الأقارب البعيدين مكانياً.

ويتضح من الجدول (3) أن الفقرة رقم (1) : (التسلية والترفيه وقضاء وقت الفراغ)، جاءت في المرتبة الثانية من حيث ارتفاع استجابات أفراد عينة الدراسة عليها، فقد بلغ متوسطها الحسابي (4.67) بانحراف معياري (.75)، وهذه النتيجة تعني أن عدداً كبيراً جداً من أفراد عينة الدراسة يؤيدون أن أفراد الأسرة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي من أجل التسلية والترفيه وقضاء وقت الفراغ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العويضي (2004) التي أشارت نتائجها إلى أن الأسباب التي تدفع أفراد الأسر المبحوثة لارتياد شبكة الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي تعود بدرجة كبيرة إلى التسلية والترفيه.

ويتضح من الجدول (3) أن الفقرة رقم (4): (مواكبة تكنولوجيا العصر)، جاءت في المرتبة الثالثة من حيث ارتفاع استجابات أفراد عينة الدراسة عليها، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.40) بانحراف معياري (.85)، وهذه النتيجة تعني أن عددا كبيرا جداً من أفراد عينة الدراسة يؤيدون أن أفراد الأسرة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي من أجل تكنولوجيا العصر، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التقنيات التكنولوجية وما أفرزته من مواقع تواصل اجتماعي تنتشر بشكل كبير على شبكة الانترنت وقد تمكنت من دخول كل بيت والوصول إلى كل فرد من أفراد الأسرة صغيراً كان أو كبيراً، وبالتالي أصبح أمراً ضرورياً لمسايرة التقدم التكنولوجي وعدم التخلف عنه. وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن دراسة الشهري (2013) إذ أظهرت نتائجها أن (45 %) من أفراد عينة الدراسة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك والتويتر) من أجل مواكبة التقدم التكنولوجي في حين أن (55 %) لم يستخدموا هذه المواقع لأجل مسايرة التقدم التكنولوجي.

ويتضح من الجدول (3) أن الفقرة رقم (2): (تكوين الصداقات)، جاءت في المرتبة الرابعة وبدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.18) بانحراف معياري (.81)، وهذه النتيجة تعني أن عددا كبيرا من أفراد عينة الدراسة يؤيدون أن أفراد الأسرة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي من أجل تكوين الصداقات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوهلال (2016) التي أشارت نتائجها إلى أن نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي من أجل تكوين علاقات صداقة، كما تتفق مع دراسة الشهري (2013) التي أشارت إلى أن أفراد عينة الدراسة استفادوا من مواقع الفيسبوك والتويتر في البحث عن صداقات جديدة، ولكنها اختلفت مع دراسة العويضي (2004) التي أظهرت نتائجها أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من أجل تكوين الصداقات جاء بدرجة غير مرتفعة.

ويتضح من الجدول (3) أن الفقرة رقم (6): (التعبير عن الآراء وطرح الأفكار)، جاءت في المرتبة الخامسة وبدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.15) بانحراف معياري (.69)، وهذه النتيجة تعني أن عددا كبيرا من استجابات أفراد عينة الدراسة تؤيد أن أفراد الأسرة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي للتعبير عن آرائهم وطرح أفكارهم، وقد يرجع ذلك إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تسهّل للمستخدمين التعبير عن آرائهم التي لا يستطيعون التعبير عنها صراحة أمام الآخرين دون قيود أو رقابة، لا سيما وأن معظم مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي يشتركون فيها بأسماء مستعارة غير حقيقية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (2013) التي كان من أهم نتائجها أن من أقوى الأسباب التي تدفع الطالبات إلى استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك والتويتر) سهولة التعبير عن آرائهن واتجاهاتهن الفكرية التي لا يستطعن التعبير عنها صراحة في المجتمع.

ويتضح من الجدول (3) أن الفقرة رقم (12): (التباهي بين الأقارب والأصدقاء)، جاءت في المرتبة السادسة وبدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.10) بانحراف معياري (.82)، وهذه النتيجة تعني أن عددا كبيرا من استجابات أفراد عينة الدراسة تؤيد أن أفراد الأسرة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي للتباهي بين الأقارب والأصدقاء، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي يجعل أفراد الأسرة يشعرون بأنهم على درجة عالية من الرقي ومواكبة التطور مما يجعلهم يتباهون بذلك بين أصدقائهم وأقاربهم.

ويتضح من الجدول (3) أن الفقرة رقم (9): (متابعة الأحداث اليومية)، جاءت في المرتبة السابعة وبدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.89) بانحراف معياري (.73)، وهذه النتيجة تعني أن عددا كبيرا من استجابات أفراد عينة الدراسة تؤيد أن أفراد الأسرة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي لمتابعة الأحداث اليومية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تتيح للمستخدمين الحصول على الأحداث اليومية محلياً وخارجياً بشكل سريع وفوري دون عناء أو جهد، فمواقع التواصل الاجتماعي تعد من أهم الوسائل الفعالة لنقل الأخبار والأحداث اليومية التي تجري في مختلف بقاع العالم أولاً بأول.

ويتضح من الجدول (3) أن الفقرة رقم (7): (الحصول على مزيد من المعلومات والخبرات في مجال التخصص أو الدراسة)، جاءت في المرتبة الثامنة وبدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.15) بانحراف معياري (.55)، وهذه النتيجة تعني أن عددا متوسطا من استجابات أفراد عينة الدراسة تؤيد أن أفراد الأسرة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي للحصول على مزيد من المعلومات والخبرات في مجال التخصص أو الدراسة، وهذه النتيجة تدل على أن هناك حاجة لتوعية أفراد الأسرة بضرورة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لأغراض علمية ولأغراض تفيدهم في إثراء معلوماتهم وخبراتهم المتعلقة بمجال تخصصهم أو دراستهم.

وأما ما يخص الفقرة رقم (3): (الشعور بالوحدة)، فقد جاءت في المرتبة التاسعة وبدرجة متوسطة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.11) بانحراف معياري (.77)، وهذه النتيجة تعني أن عددا متوسطا من استجابات أفراد عينة الدراسة تؤيد أن أفراد الأسرة

يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي لشعورهم بالوحدة. وقد أشارت دراسة الشهري (2013) إلى أن الشعور بالوحدة لم يكن سبباً قوياً لاشتراك المبحوثات في موقعي الفيسبوك والتويتر. وأما بالنسبة للفقرة رقم (8): (التعرف على ثقافات الآخرين)، فقد جاءت في المرتبة العاشرة وبدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.08) بانحراف معياري (.64)، وهذه النتيجة تعني أن عدداً متوسطاً من استجابات أفراد عينة الدراسة تؤيد أن أفراد الأسرة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي من أجل تعرف ثقافات الآخرين. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بوهلال (2016) التي أظهرت نتائجها أن أغلب أفراد عينة الدراسة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي من أجل تعرف ثقافات أخرى.

ويتضح من الجدول (3) أن الفقرة رقم (11): (إيجاد حلول للمشكلات)، جاءت في المرتبة الحادية عشرة وبدرجة منخفضة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.48) بانحراف معياري (.58)، وهذه النتيجة تعني أن عدداً قليلاً من أفراد عينة الدراسة يؤيدون أن أفراد الأسرة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي من أجل إيجاد حلول للمشكلات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوهلال (2016) التي أظهرت أن (8 %) من أفراد عينة الدراسة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي لإيجاد حلول لمشاكلهم. وأما بالنسبة للفقرة رقم (10): (البحث عن علاقات مع الجنس الآخر)، فقد جاءت في المرتبة الثانية عشرة وبدرجة منخفضة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.92) بانحراف معياري (.63)، وهذه النتيجة تعني أن عدداً قليلاً من استجابات أفراد عينة الدراسة تؤيد أن أفراد الأسرة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي للبحث عن علاقات مع الجنس الآخر. ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى أن طبيعة التنشئة الأسرية التي تركز على القيم الأخلاقية والتمسك بالعادات والتقاليد الأصيلة تجعل أفراد الأسرة لا يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي من أجل البحث عن علاقات مع الجنس الآخر.

نتائج سؤال الدراسة الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: ما الآثار الايجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة؟ جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني الخاص بالآثار الإيجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية، وتمّ وضع الرتبة والتقدير المناسب لمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول (4):

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الآثار الإيجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية

الرتبة	الرقم المتسلسل	الآثار الإيجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	13	تسهل عملية التواصل بين أفراد الأسرة	4.90	.66	مرتفع جداً
3	14	تؤدي إلى إنجاز العديد من أعمال الأسرة	4.79	.58	مرتفع جداً
5	15	تساعد على متابعة أخبار أفراد الأسرة أولاً بأول	4.65	.72	مرتفع جداً
7	16	تخفض القلق على أفراد الأسرة	4.12	.77	مرتفع
6	17	تشعر الأسرة بالحداثة ومسايرة العصر	4.30	.56	مرتفع جداً
4	18	تقرّب المسافات بين أفراد الأسرة وتختصر الكثير من الوقت والجهد.	4.66	.64	مرتفع جداً
8	19	تسهم في حل مشكلات أفراد الأسرة	3.87	.80	مرتفع
10	20	تثقف الأسرة بأساليب التفاعل الصحيح بين أفرادها	3.32	.68	متوسط
12	21	تقدم نماذج في العلاقات الأسرية الناجحة	3.14	.62	متوسط
9	22	تعزز ثقة أفراد الأسرة بأنفسهم وتخلصهم من الشعور بالخجل	3.75	.71	مرتفع
2	23	تنمي قدرة أفراد الأسرة على التعبير وطرح الأفكار	4.81	.59	مرتفع جداً
11	24	توعي أفراد الأسرة بمخاطر التفكك الأسري	3.25	.75	متوسط
المتوسط العام			4.13	.78	مرتفع

يتضح من الجدول (4) أن هناك موافقة مرتفعة من أفراد عينة الدراسة حول الآثار الإيجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العلاقات الأسرية، فقد بلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة (4.13) بانحراف معياري (.78). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المحور بين (3.14 – 4.90) أي بين المتوسط والمرتفع جداً، وتشير هذه النتيجة إلى تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة حول الآثار الإيجابية لمواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية.

وقد جاءت الفقرة رقم (13): (تسهل عملية التواصل بين أفراد الأسرة)، في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة جداً، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.90) بانحراف معياري (.66)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تسهل من عملية التواصل الاجتماعي بين أفراد الأسرة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تمكّن أفراد الأسرة من التواصل مع بعضهم في أي وقت وفي أي مكان بسرعة كبيرة جداً دون الحاجة لمقابلة بعضهم البعض وجهاً لوجه.

وقد جاءت الفقرة رقم (23): (تنمي قدرة أفراد الأسرة على التعبير وطرح الأفكار) في المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة جداً،

حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.81) بانحراف معياري (59.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تنمي قدرة أفراد الأسرة على التعبير وطرح الأفكار، ويعزو الباحث ذلك إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تتيح لهم حرية التعبير عن آرائهم وأفكارهم دون فرض قيود أو شروط أو رقابة على ذلك.

وبالنسبة للفقرة رقم (14): (تؤدي إلى إنجاز العديد من أعمال الأسرة) فقد جاءت في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة جداً، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.79) بانحراف معياري (58.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تؤدي إلى إنجاز العديد من أعمال الأسرة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تريح أفراد الأسرة من ضرورة الالتقاء الشخصي من أجل التعرف على احتياجات الأسرة ومتطلباتها وما هو بحاجة إلى إنجاز من أعمال ومهام، فمن خلال تواصل أفراد الأسرة عبر هذه المواقع يمكن تعرف هذه الاحتياجات والمتطلبات والأعمال وإنجازها بكل يسر وسهولة دون الحاجة للعودة إلى البيت والالتقاء بالأسرة مما يترتب عليه حدوث التأخير في إنجازها.

وقد جاءت الفقرة رقم (18): (تقرّب المسافات بين أفراد الأسرة وتختصر الكثير من الوقت والجهد) في المرتبة الرابعة وبدرجة مرتفعة جداً، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.66) بانحراف معياري (64.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تقرّب المسافات بين أفراد الأسرة وتختصر الكثير من الوقت والجهد. ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تتيح للأسرة التواصل مع أفرادها في أي مكان يتواجدون فيه مهما كان بعيداً وفي أي بقعة من بقاع العالم المترامية الأطراف، فمواقع التواصل الاجتماعي جعلت من العالم الكبير قرية صغيرة يسهل التواصل داخل أرجائها.

وبالنسبة للفقرة رقم(15): (تساعد على متابعة أخبار أفراد الأسرة أولاً بأول) فقد جاءت في المرتبة الخامسة وبدرجة مرتفعة جداً، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.65) بانحراف معياري (72.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تساعد على متابعة أخبار أفراد الأسرة أولاً بأول. ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن سهولة التواصل بين أفراد الأسرة من خلال هذه المواقع وسرعته جعل الأسرة تتمكن من متابعة أخبار كل فرد فيها أولاً بأول وبشكل فوري.

وقد جاءت الفقرة رقم (17): (تشعر الأسرة بالحداثة ومسايرة العصر) في المرتبة السادسة وبدرجة مرتفعة جداً، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.30) بانحراف معياري (56.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تُشعر الأسرة بالحداثة ومسايرة العصر. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تعد من أحدث التقنيات في الوقت الحاضر، ومما لا شك فيه، أن استخدام أفراد الأسرة لهذه المواقع يجعلهم يشعرون بأنهم يواكبون التطورات التكنولوجية الحديثة وأنهم ليسوا بمتخلفين عن مجاراة التطورات والتغيرات التي تحصل في العصر الحالي. وبالنسبة للفقرة رقم (16): (تخفض القلق على أفراد الأسرة) فقد جاءت في المرتبة السابعة وبدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.12) بانحراف معياري (77.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تخفض القلق على أفراد الأسرة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي سهلت عملية التواصل بين أفراد الأسرة ومكنتهم من متابعة أخبار بعضهم البعض والاطمئنان على أحوالهم أولاً بأول، وهذا الأمر له دور في تخفيض نسبة القلق على أفراد الأسرة.

وقد جاءت الفقرة رقم (19): (تسهم في حل مشكلات أفراد الأسرة) في المرتبة الثامنة وبدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.87) بانحراف معياري (80.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تسهم في حل مشكلات أفراد الأسرة. ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تتيح لأفراد الأسرة طرح مشكلاتهم والتحاور فيما بينهم للوصول إلى حلول ناجعة لها، كما تتيح مواقع التواصل الاجتماعي لأفراد الأسرة التواصل مع الخبراء وذوي الاختصاص لمعالجة المشكلات التي تعترضهم في حياتهم اليومية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بوهلال (2016) التي أشارت إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي يمكن أن تساهم في إيجاد حلول لمشاكل الأفراد الاجتماعية كالخلافات الزوجية أو المشاكل بين الآباء والأبناء.

وجاءت الفقرة رقم (22): (تعزز ثقة أفراد الأسرة بأنفسهم وتخلصهم من الشعور بالخجل) في المرتبة التاسعة وبدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.75) بانحراف معياري (71.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تعزز ثقة أفراد الأسرة بأنفسهم وتخلصهم من الشعور بالخجل. ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تتيح الفرصة لأفراد الأسرة للتواصل مع الآخرين والتعبير عن آرائهم بحرية، وهذا الشيء يجعل الفرد يشعر بأن له قيمة وأن له رأي يحظى باهتمام الاخرين، مما يعزز ثقته بنفسه ويقوي شخصيته وينمي لديه مهارة التحدث مع الآخرين ويساعده على التخلص من الخجل.

وبالنسبة للفقرة رقم (20): (تثقف الأسرة بأساليب التفاعل الصحيح بين أفرادها) فقد جاءت في المرتبة العاشرة وبدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.32) بانحراف معياري (68.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تثقف الأسرة بأساليب التفاعل الصحيح بين أفرادها. وقد جاءت الفقرة رقم(24): (توعي أفراد الأسرة بمخاطر التفكك الأسري) في المرتبة الحادية عشرة وبدرجة متوسطة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.25) بانحراف معياري (75.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي توعي أفراد الأسرة بمخاطر التفكك الأسري.

وجاءت الفقرة رقم (21): (تقدم نماذج في العلاقات الأسرية الناجحة) في المرتبة الثانية عشرة وبدرجة متوسطة، حيث بلغ

متوسطها الحسابي (3.14) بانحراف معياري (.62)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تقدم نماذج في العلاقات الأسرية الناجحة.

ويمكن أن تفسر نتيجة الفقرة (20) والفقرة (24) والفقرة (21) التي تم ذكرها سابقاً، بأن ما يتم تداوله عبر مواقع التواصل الاجتماعي حول تثقيف الأسرة بالأساليب الصحيحة للتفاعل الأسري، والتوعية بمخاطر التفكك الأسري، وما يقدم من نماذج في العلاقات الأسرية الناجحة، غير كاف وبحاجة إلى مزيد من التركيز والاهتمام. ولذا جاءت استجاباتً أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرات بدرجة موافقة متوسطة.

نتائج سؤال الدراسة الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، والذي ينص على: ما الآثار السلبية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة؟ جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث الخاص بالآثار السلبية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية، وجرى وضع الرتبة والتقدير المناسب لمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول (5):

جدول(5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الآثار السلبية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية

الرتبة	الرقم االمتسلسل	الآثار السلبية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	25	تؤدي إلى انشغال أفراد الأسرة عن بعضهم	4.95	.86	مرتفع جداً
4	26	تجعل الفرد يهمل بواجباته الأسرية	4.86	.70	مرتفع جداً
10	27	تساعد على التفكك الأسري	4.07	.75	مرتفع
6	28	تجعل الفرد يقضي وقتاً في استخدامها على حساب الوقت الذي يقضيه مع أسرته	4.71	.62	مرتفع جداً
5	29	تعمل على بناء بيئة أسرية افتراضية خالية من المشاعر والعواطف الحقيقية	4.78	.68	مرتفع جداً
2	30	تؤدي إلى الانطواء والانعزال عن الأسرة	4.90	.57	مرتفع جداً
11	31	تشجع أفراد الأسرة على إقامة علاقات غير مشروعة مع الجنس الآخر	3.95	.71	مرتفع
3	32	تضعف الحوار والنقاش بين أفراد الأسرة	4.88	.80	مرتفع جداً
9	33	تسهم في انحراف أفراد الأسرة الأخلاقي	4.10	.74	مرتفع
12	34	تعمل على نشوء الخلافات بين أفراد الأسرة	3.75	.66	مرتفع
8	35	تفقد الأسرة الروح التعاونية بين أفرادها	4.55	.63	مرتفع جداً
7	36	تجعل العلاقات الأسرية جافة وجامدة	4.67	.56	مرتفع جداً
المتوسط العام			4.51	.82	مرتفع جداً

يتضح من الجدول (5) أن هناك موافقة مرتفعة جداً من أفراد عينة الدراسة حول الآثار السلبية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية، فقد بلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة (4.51) بانحراف معياري (.82). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المحور بين (3.75 – 4.95) أي بين المرتفع والمرتفع جداً، وتشير هذه النتيجة إلى وجود تفاوت بسيط بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الآثار السلبية لمواقع التواصل الاجتماعي في العلاقات الأسرية.

وقد جاءت الفقرة رقم (25): (تؤدي إلى انشغال أفراد الأسرة عن بعضهم)، في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة جداً، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.95) بانحراف معياري (.86)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تؤدي إلى انشغال أفراد الأسرة عن بعضهم، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تجعل أفراد الأسرة منشغلين عن بعضهم بمتابعة ما يأتيهم عبر هذه المواقع من رسائل ومكالمات ومقاطع فيديو وصور ومنشورات .. إلخ، وقد أشار عدد من أفراد عينة الدراسة إلى أنه في كثير من الأحيان تجد أفراد الأسرة مجتمعين في غرفة واحدة إلا أنهم لا يتحدثون مع بعضهم البعض لانشغال كل واحد منهم بتصفح ما يأتيه من خلال مواقع التواصل الاجتماعي المشترك فيها.

وقد جاءت الفقرة رقم (30) : (تؤدي إلى الانطواء والانعزال عن الأسرة) في المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة جداً، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.90) بانحراف معياري (.57)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تؤدي إلى الانطواء والانعزال عن الأسرة. ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن أفراد الأسرة المستخدمين لمواقع التواصل الاجتماعي يجلسوا فترات طويلة في تصفح ومتابعة ما يتم نشره عبر هذه المواقع، الأمر الذي يؤدي إلى انعزالهم عن الأسرة، ويجعلهم غير مهتمين بما يدور داخل الأسرة من أحداث وقضايا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوهلال (2016) التي أشارت إلى أن الفرد المستخدم لمواقع التواصل الاجتماعي يجد نفسه مع مرور الوقت منعزل عن محيطه الأسري لا يعرف سوى

الأصدقاء الوهميين الموجودين في غرف المحادثة.

وبالنسبة للفقرة رقم (32): (تضعف الحوار والنقاش بين أفراد الأسرة) فقد جاءت في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة جداً، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.88) بانحراف معياري (80.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تضعف الحوار والنقاش بين أفراد الأسرة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن انشغال أفراد الأسرة بالتواصل عبر هذه المواقع لفترات طويلة يجعل الحوار والنقاش بين أفراد الأسرة ضعيفاً، فعلى الرغم من جلوس أفراد الأسرة (الأب والأم والأبناء) معاً في مكان واحد إلا أن الأجساد هي الموجودة ولكن العقول مشغولة بتصفح مواقع التواصل الاجتماعي.

وقد جاءت الفقرة رقم (26): (تجعل الفرد يهمل بواجباته الأسرية) في المرتبة الرابعة وبدرجة مرتفعة جداً، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.86) بانحراف معياري (70.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تجعل الفرد يهمل بواجباته الأسرية. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن انشغال أفراد الأسرة بمواقع التواصل الاجتماعي وقضاءهم وقت طويل في تصفحها تجعلهم يهملون بواجباتهم الأسرية، ويتذمرون من القيام بها لأنهم لا يريدون القيام بأي عمل يبعدهم عن متابعة الواتساب أو الفيسبوك أو التويتر .. إلخ.

وفيما يخص الفقرة رقم (29): (تعمل على بناء بيئة أسرية افتراضية خالية من المشاعر والعواطف الحقيقية) في المرتبة الخامسة وبدرجة مرتفعة جداً، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.78) بانحراف معياري (68.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تعمل على بناء بيئة أسرية افتراضية خالية من المشاعر والعواطف الحقيقية. ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن التواصل من خلال هذه المواقع هو تواصل افتراضي الكتروني لا وجود فيه للمشاعر أو العواطف، وبالتالي فإن اعتماد أفراد الأسرة على التواصل فيما بينهم من خلال هذه المواقع بدرجة كبيرة عوضاً عن الالتقاء الشخصي والجلوس معاً وتبادل الحديث وجهاً لوجه يجعل البيئة الأسرية بيئة افتراضية تخلو من المشاعر والعواطف، لأن العواطف والمشاعر لا يمكن ظهورها بشكل حقيقي إلا من خلال الالتقاء والمقابلة وجهاً لوجه.

وقد جاءت الفقرة رقم(28): (تجعل الفرد يقضي وقتاً في استخدامها على حساب الوقت الذي يقضيه مع أسرته) في المرتبة السادسة وبدرجة مرتفعة جداً، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.71) بانحراف معياري (62.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تجعل الفرد يقضي وقتاً في استخدامها على حساب الوقت الذي يقضيه مع أسرته. ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تعرض الأحداث والأخبار بطريقة مشوقة تجذب مستخدمي هذه المواقع لتصفحها ومتابعتها لفترة طويلة قد تصل إلى ساعات مما يؤثر سلباً على الوقت الذي يقضيه الفرد مع أسرته.

وفيما يخص الفقرة رقم(36): (تجعل العلاقات الأسرية جافة وجامدة) فقد جاءت في المرتبة السابعة وبدرجة مرتفعة جداً، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.67) بانحراف معياري (56.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تجعل العلاقات الأسرية جافة وجامدة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن انشغال أفراد الأسرة عن بعضهم بمواقع التواصل الاجتماعي وقلة الحوارات والنقاشات التي تدور فيما بينهم يجعل العلاقات الأسرية ضعيفة وخالية من الحيوية وتتسم بالجمود والجفاف.

وقد جاءت الفقرة رقم(35): (تفقد الأسرة الروح التعاونية بين أفرادها) في المرتبة الثامنة وبدرجة مرتفعة جداً، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.55) بانحراف معياري (63.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بشدة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تفقد الأسرة الروح التعاونية بين أفرادها. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي جعلت أفراد الأسرة المستخدمين لها منهمكين في تصفحها والتواصل مع الآخرين من خلالها، وهذا الشيء أضعف اهتمام أفراد الأسرة ببعضهم، وأفقدهم الروح التعاونية وجعلهم لا يكترثون بوجود أو غياب أي فرد من أفراد الأسرة عنهم، لشعورهم بأن الأشخاص الافتراضيين الذين يتم التواصل معهم يمكن أن يكونوا بدلاء عن أفراد الأسرة.

وجاءت الفقرة رقم(33): (تسهم في انحراف أفراد الأسرة الأخلاقي) في المرتبة التاسعة وبدرجة مرتفعة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.10) بانحراف معياري (74.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تسهم في انحراف أفراد الأسرة الأخلاقي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه في كثير من الأحيان يحصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي تداول رسائل ومنشورات ومقاطع وصور فاضحة مخلّة بالأدب وتشجع على الرذيلة، ومما لا شك فيه، أن ذلك له دور لا يستهان به في تشجيع أفراد الأسرة على الانسياق وراء الرذيلة والانحراف الأخلاقي.

وبالنسبة للفقرة رقم (27): (تساعد على التفكك الأسري) فقد جاءت في المرتبة العاشرة وبدرجة مرتفعة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.07) بانحراف معياري (75.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تساعد على التفكك الأسري. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن انشغال الزوج عن زوجته وانشغال الزوجة عن زوجها وانشغال الزوجين عن أبنائهم وانشغال الأبناء عن والديهم وعن بعضهم البعض بالجلوس على مواقع التواصل الاجتماعي لفترات طويلة يؤدي إلى حدوث التباعد الذهني والعاطفي فيما بينهم وعدم شعور كل طرف بالطرف الآخر بالرغم من تواجدهم في مكان واحد، واستمرار هذا الأمر بهذه الوتيرة يقود في النهاية إلى التفكك داخل الأسرة وحدوث الفرقة بين أفرادها.

وقد جاءت الفقرة رقم(31): (تشجع أفراد الأسرة على إقامة علاقات غير مشروعة مع الجنس الآخر) في المرتبة الحادية عشرة وبدرجة مرتفعة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.95) بانحراف معياري (71.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تشجع أفراد الأسرة على إقامة علاقات غير مشروعة مع الجنس الآخر. ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تتيح الفرصة للذكور والإناث بالتواصل والتعارف على بعضهم دون أي رقابة أو قيود على ذلك، مما يهيء مناخاً مناسباً لانزلاق الذكور والإناث في إقامة علاقات غير شرعية مع بعضهم.

وبالنسبة للفقرة رقم(34): (تعمل على نشوء الخلافات بين أفراد الأسرة) فقد جاءت في المرتبة الثانية عشرة وبدرجة مرتفعة، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.75) بانحراف معياري (66.)، وهذه النتيجة تعني أن هناك موافقة مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة على أن مواقع التواصل الاجتماعي تعمل على نشوء الخلافات بين أفراد الأسرة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تجعل أفراد الأسرة في كثير من الأحيان يهملون بعضهم، وينشغلون عن القيام بواجباتهم الأسرية، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث الخلافات والمشاكل الأسرية.

نتائج سؤال الدراسة الرابع ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي ينص على: هل يختلف أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية باختلاف التخصص الدراسي للطلاب (علمي/أدبي)؟ جرى استخدام اختبار (ت) للكشف عن مدى اختلاف أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية تبعاً لتخصص الطالب الدراسي، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي رقم (6):

جدول (6)

نتائج اختبار (ت) للكشف عن مدى اختلاف أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي للطلاب

أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الآثار الإيجابية	علمي	96	4.26	0.69	198	1.39	.157	غير دالة
	أدبي	104	4.00	0.42				
الآثار السلبية	علمي	96	4.60	0.75	198	1.24	.129	غير دالة
	أدبي	104	4.42	0.68				

يتضح من خلال الجدول (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.) بين متوسطات استجابات طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة حول أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، إذ بلغت قيمة قيمة اختبار (ت) على محور الآثار الإيجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية (1.39) ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق كانت (157.) وهي قيمة تزيد عن حد الدلالة (05.) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب تعزى إلى التخصص الدراسي. كما بلغت قيمة اختبار (ت) على محور الآثار السلبية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العلاقات الأسرية (1.24) ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق كانت (129.) وهي قيمة تزيد عن حد الدلالة (05.) ومن ثم لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب تعزى إلى المستوى الدراسي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه إدراك الطلاب في الكليات العلمية والكليات الإنسانية للآثار الإيجابية والسلبية الناجمة عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على صعيد العلاقات الأسرية وذلك بحكم تشابه الظروف البيئية والأسرية التي يعيشها الطلاب.

نتائج سؤال الدراسة الخامس ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس الذي ينص على: هل يختلف أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العلاقات الأسرية باختلاف المستوى الدراسي للطلاب (سنة أولى/ سنة رابعة)؟ تمّ استخدام اختبار (ت) للكشف عن مدى اختلاف أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية تبعاً لمستوى الطالب الدراسي (سنة أولى/ سنة رابعة)، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي (7):

جدول(7)

نتائج اختبار (ت) للكشف عن مدى اختلاف أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي للطلاب

أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الآثار الإيجابية	سنة أولى	50	4.15	.80	98	1.71	.064	غير دالة
	سنة رابعة	50	4.32	.47				
الآثار السلبية	سنة أولى	50	4.48	.53	98	.36	.821	غير دالة
	سنة رابعة	50	4.55	.64				

يتضح من خلال الجدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.) بين متوسطات استجابات طلاب كلية العلوم والآداب بالمخواة حول أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (سنة أولى/ سنة رابعة)، حيث بلغت قيمة اختبار (ت) على محور الآثار الإيجابية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية (1.71) ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق كانت (064.) وهي قيمة تزيد عن حد الدلالة (05.) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب تعزى إلى المستوى الدراسي. كما بلغت قيمة اختبار (ت) على محور الآثار السلبية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العلاقات الأسرية (36.) ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق كانت (821.) وهي قيمة تزيد عن حد الدلالة (05.) ومن ثم، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب تعزى إلى المستوى الدراسي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معظم الطلاب على اختلاف مستوياتهم الدراسية يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي مما جعلهم على اطلاع واسع بإيجابيات وسلبيات هذه المواقع وخصوصاً على العلاقات الأسرية، وبالتالي فقد أدى هذا الشيء إلى وجود تقارب في وجهات نظر طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب وفقاً لمتغير المستوى الدراسي. هذا بالإضافة إلى أن أفراد عينة الدراسة يستندون إلى العادات والتقاليد والقيم الدينية والأخلاقية التي تربوا عليها في حكمهم على ما هو إيجابي وما هو سلبي من آثار ناجمة عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية، ونظراً لأن هذه العادات والتقاليد والقيم تكاد تكون واحدة لدى أفراد عينة الدراسة، فإن ذلك أدى إلى أن تكون وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الآثار الإيجابية والسلبية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية متقاربة ومتشابهة وبالتالي لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى الطلاب الدراسي.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشهري (2013) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية عكسية بين متغير السنة الدراسية وإيجابيات مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك والتويتر)، مما يعني انخفاض هذه الإيجابيات في مقابل زيادة السنة الدراسية. كما أظهرت نتائج دراسة الشهري وجود علاقة ارتباطية عكسية بين متغير السنة الدراسية وسلبيات مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك والتويتر)، مما يعني أن السلبيات تقل في المستويات الدراسية المتقدمة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، فقد تم الوصول إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات أهمها:

1. إجراء مزيد من الدراسات حول أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على متغيرات أخرى كالتحصيل والسلوك الاجتماعي والقيم الأخلاقية والسلوك الانطوائي.
2. عقد دورات وندوات لتوعية الآباء والأمهات والأبناء بكيفية الاستخدام الإيجابي لمواقع التواصل الاجتماعي.
3. الاستفادة من مواقع التواصل الاجتماعي في تقديم المعلومات التي تساعد على تقوية العلاقات الأسرية وتمتينها.
4. ضرورة أن يستفيد أعضاء هيئة التدريس من مواقع التواصل الاجتماعي في التواصل مع الطلبة وشرح المناهج الدراسية وعرض الواجبات والتكليفات والأنشطة.
5. ضرورة تنظيم أفراد الأسرة لأوقات استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي بحيث لا ينشغلوا عن أداء الواجبات الأسرية.
6. ضرورة قيام الآباء والأمهات بتوعية أبنائهم بخطورة الاطلاع على ما ينشر عبر مواقع التواصل الاجتماعي من مقاطع فيديو وصور وروابط إباحية لما لذلك من حرمة شرعية وآثار سلبية تهدد القيم الأخلاقية والنسيج الأسري.

المصادر والمراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- الألباني، محمد. (1988). صحيح الجامع الصغير وزيادته. ط3، رقم 2928، ج1 ، ص564، بيروت: المكتب الإسلامي.
- أمين، فتحي. (1993). التفكك الأسري وعلاقته بالانحرافات السلوكية للأبناء: دراسة سيكولوجية لطلاب المرحلة الثانوية.(رسالة دكتوراة غير منشورة) ، جامعة أسيوط.
- باديس، لونيس. (2008). جمهور الطلبة الجزائريين والانترنت. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- بوهلال، أحلام. (2016). تأثير استخدام شبكة الانترنت على العلاقات الأسرية الجزائرية. (رسالة ماجستيرغير منشورة)، جامعة العربي التبسي، تبسة، الجزائر.
- خضر، منار. (2004). مسئولية الأم تجاه رعاية الأبناء وعلاقته بتوافقها الزوجي. مجلة بحوث الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، 14(1 – 4)، 185 – 216.
- راضي، زاهر. .(2003) استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي. مجلة التربية، جامعة عمان الأهلية، ع 15 ، ص 23 .
- الريماوي، محمد. (1998). في علم نفس الطفل. عمان،: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الشهري، حنان. (2013). أثر استخدام شبكات التواصل الإلكترونية على العلاقات الاجتماعية (الفيس بوك وتويتر نموذجا). (رسالة ماجستيرغير منشورة)، جامعة الملك عبدالعزيز. جدة، السعودية.
- العلمي، محمد. (2015). المناخ الأسري وعلاقته بالسلوك التوكيدي للمراهق لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي، الجزائر.
- العويضي، إلهام. (2004). أثر استخدام الإنترنت على العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة السعودية في محافظة جدة. (رسالة ماجستيرغير منشورة)، الإدارة العامة لكليات البنات بجدة.
- المنصور، محمد. (2012). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين: دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية (العربية أنموذجاً). (رسالة ماجستير غير منشورة)، الأكاديمية العربية

المفتوحة، الدنمارك.

- نعيسة، رغداء. (2014). التردد على مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها ببعض المشكلات الاجتماعية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية –سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 36(6)، 151 – 170.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *The Holy Quran.*
- *Albani, Mohammad. (1988). Sahih al-Jami` al-Sagheer and its increase. 3rd ed., No.2928, Part 1, p. 564, Beirut: The Islamic Office.*
- *Badis, Lweinis. (2008). Algerian Students and the Internet. Unpublished MA. Thesis. Mentouri University, Constantine, Algeria.*
- *Buhilal, Ahlam. (2016). The effect of using the internet on Algerian family relations. Unpublished master thesis, Arab University of Tebsi, Tebessa, Algeria.*
- *Khader, Manar. (2004). The mother's responsibility towards caring for children and his relationship with her marital compatibility. Journal of Home Economics Research, Menoufia University, 14 (1- 4),185-216.*
- *Radhi, Zaher. (2003) The Use of Social Media in the Arab World. Education Magazine, Al-Ahliyya Amman University, No. 15, p23.*
- *Rimawi, Muhammad. (1998). In child psychology. Amman: Dar Al-Shorouk.*
- *Al-Shehri, Hanan. (2013). The impact of the use of electronic networks on social relationships, "Facebook and Twitter as a model". Unpublished master thesis, King University. Jeddah, Saudi Arabia.*
- *Al-Alami, Muhammad. (2015). The familial climate and its relationship to the adolescent behavior of adolescents in the fourth year students is average. Unpublished master thesis, University of the Martyr Hama Lakhdar - El Wadi, Algeria.*
- *Al-Awaidi, Elham. (2004). The impact of the use of the Internet on family relations between members of the Saudi family in Jeddah Governorate.Unpublished master thesis, Administration for Girls 'Colleges, Jeddah.*
- *Al-Mansour, Mohammed. (2012). The Impact of Social Media Networks on the Audience of a Recipient: A Comparative Study of Social Websites and Websites "Arabic a model". Unpublished masterthesis, Arab Open Academy, Denmark.*
- *Naisseh, Raghdah. (2014). Frequency on social media and its relationship to some social problems among a sample of students from the Faculty of Education at the University of Damascus. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series, 36 (6), 151-170.*

قائمة المصادر والمراجع/ الأجنبية:

- *Kraut,R., Lundmark,V.,Patterson, M., Kiesler, S., Mukopadhyah, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? Journal of american psychologist. 53(9), 1017-1031.*
- *Mecheel, V. (2010). Facebook and the invasion of technological communities. NY: Newyurk.*
- *Prell, C. (2012). Social Network Analysis: History, Theory and Methodology. London: SAGE Publications Ltd.*
- *Russell, M. (2014). Mining the social web: Data Mining Facebook, Twitter, LinkedIn, Google+, GitHub, and More. USA: O'Reilly Media, Inc.*

أثر عدد البدائل والفقرات في تقدير معالم الأفراد والفقرات بإستخدام النموذج رباعي المعلم البارامتري

The Effect of the Number of Alternatives and Items in Estimating the Parameters of Individuals and Items Using the Four-Parameter Parametric Model

محمد فايق مرشود
أستاذ مساعد / جامعة عمان الأهلية / الأردن

Mohammed Faieq Marshoud
Assistant Professor / Al-Ahliyya Amman University / Jordan
m.marshoud@ammanu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 30/ 10/ 2019م، **تاريخ القبول:** 23/ 5/ 2020م.
Received: 30/ 10/ 2019, **Accepted:** 23/ 5/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-006
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة للكشف عن أثر عدد البدائل والفقرات في تقدير معالم الأفراد والفقرات باستخدام النموذج رباعي المعلم البارامتري، بإستخدام المنهج الوصفي المسحي، وتألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الدراسيين لمادة علم النفس والحياة، والبالغ عددهم ما يقارب (245) طالباً وطالبة، وعينة الدراسة من (237)، منهم (156) طالباً و(81) طالبة، بأسلوب العينة القصدية، فيما تكونت أداة الدراسة من ثلاثة نماذج إختبارية، وجرى التحقق من صدق المحتوى والبناء والثبات بطريقة الإتساق الداخلي.

وقد توصلت النتائج لمطابقة الأفراد والفقرات للنموذج رباعي المعلم بإستخدام مؤشرات المطابقة، كما تم تقدير معالم الأفراد والفقرات والخطأ المعياري في النظرية الكلاسيكية (الصعوبة، التمييز) ونظرية إستجابة الفقرة (الصعوبة، التمييز، التخمين، اللامبالاه)، وتحقق إفتراضات (أحادية البعد، إطرادية السمة، منحنى خصائص الفقرة، دالة معلومات الفقرة والإختبار).

وقد توصلت النتائج في النظرية الكلاسيكية لوجود فروق بين متوسطي معلم (التمييز) لفقرات البديلين والثلاثة، وبين البديلين والأربعة، وذلك لصالح الثلاثة والأربعة بدائل، ووجود فروق في نظرية الإستجابة للفقرة بين متوسطي معلم (اللامبالاه) لعدد فقرات (9) و(15)، و(9) و(24)، وذلك لصالح (15، 24) فقرة.

الكلمات المفتاحية: عدد البدائل، عدد الفقرات، تقدير معالم الأفراد والفقرات، النموذج رباعي المعلم البارامتري.

Abstract:

The study sought to reveal the effect of the number of alternatives and items in estimating the parameters of individuals and items using the four-parameter parametric model, using the descriptive survey methodology. The study population consisted of all the students who study psychology and life sciences subject, it included 245 male and female students. The study sample consisted of 237 (156 male students and 81 female students) who were selected using purposive sample. The study instrument consisted of three experimental models. The validity and reliability of their content and structure were verified using internal consistency.

Individuals and items of the four-parameter model were matched using matching indicators. The parameters of individuals, items, and standard errors were estimated in classical theory (difficulty, discrimination) and item response theory (difficulty, discrimination, guessing, upper asymptote). Moreover, assumptions were achieved (unidimensionality, monotone homogeneity, item characteristic curve, item information function and test).

The results according to the classical theory have found differences between the mean parameters (discrimination) of the two and three variants, as well as between the two alternatives and the four, in favor of the three and four. Moreover, there were differences in the theory of response to the item between the parameter means (upper asymptote) for the number of items 9 and 15, and 9 and 24, in favor of 15, 24 items.

***Key words**: Alternatives Number, Item Number, Estimation of Persons and Items Parameters, Four Parameter Logistic Model.*

مقدمة:

يرى الباحث أن الإختبارات تلعب دوراً أساسياً في جميع مراحل الطالب التعليمية، وبناءاً على نتائجها يتحدد مستقبله، وتتخذ بحقه الكثير من القرارات، ويرى (عودة، 2014) بأنها تعدّ الوسيلة الأساسية في تقويم العملية التربوية التعليمية التعلمية، بهدف التعرف على ما حققه الطالب من أهداف تعليمية.

وتمتاز الإختبارات بالعديد من الأشكال، كإختبارات المقال والإجابة القصيرة، والتي يعطي فيها الطالب إجابة بلغته الخاصة، ومنها ما يطلب منه إختيار الإجابة الصحيحة من بين عدد من البدائل كإختبارات المطابقة، والإختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والتكميل ذات الإجابة القصيرة والمحددة (عودة، 2014؛ العيسوي، 2003)، إذ يؤثر شكل الفقرة في مستوى صعوبتها بحيث تصبح سهلة أو صعبة جداً، أو متوسطة حسب ما تتطلبه الفقرة من قدرة للإجابة عنها بشكل صحيح، مما يؤدي إلى حصول الطالب على علامات لا تعكس قدرته الحقيقية، كما تؤثر على خصائص الإختبار السيكومترية (الصدق والثبات) (المصري، 2009).

وتعد فقرات الإختيار من متعدد من أفضل الفقرات الموضوعية وأكثرها إنتشاراً وكفاءة وسهولة في تصحيحها، كما أنها تمتاز بثبات درجة الطالب فيها، وعدم تأثرها بذاتية المصحح (دبك، 1998)، ويرى (علام، 2016) إلى أن أبسط صيغ فقرات الإختيار من متعدد هي أسئلة الصواب والخطأ، كما يمكن أن يكون لكل فقرة ثلاثة أو أربعة أو خمسة بدائل، فزيادتها يقلل من التخمين، فإحتمالية التخمين لفقرات البديلين (50 %)، وللثلاثة (33 %)، وللأربعة (25 %)، وللخمسة (20 %).

وقد جرى إستخدام النظرية الكلاسيكية في بناء الإختبارات إلا أن الفوائد المنتظرة منها كانت محدودة، لإعتمادها في تحليل الفقرات على خصائص عينة الأفراد المطبق عليهم الإختبار مما قلل من إتساقها وفاعليتها ومرونتها، لذلك تم الإنتقال إلى استخدام نظرية الإستجابة للفقرة بهدف مواجهة جوانب قصورها (علام، 2005)، وتهتم نظرية الإستجابة للفقرة بالربط بين إستجابة الفرد لفقرة إختبار ذات خصائص معينة وقدرته (الشافعي، 2008)، كما تركز على تحديد مواقع الأفراد بالنسبة للاختبارات، التي تتمثل في مجموعة من النماذج الرياضية والإحصائية المستخدمة في تحليل الفقرات، لذلك تعتبر نموذجاً رياضياً يركز على مجموعة من الإفتراضات للعلاقة بين الأداء الملاحظ للفرد على الاختبار

والسمات الكامنة، هذه الإفتراضات ينبغي تحققها في البيانات لكي تؤدي إلى نتائج يمكن الوثوق بها، ويشير إفتراض أحادية البعد لوجود سمة أو قدرة واحدة تفسر أداء الأفراد على الاختبار، بمعنى أن جميع فقرات الإختبار تقيس بعداً واحداً، فيما يقصد بافتراض الاستقلال الموضعي المكافئ لافتراض أحادية البعد، أن إستجابات الفرد للفقرات المختلفة في الإختبار مستقلة إحصائياً، أي أن إستجابة الفرد على فقرة ما لا تؤثر إيجاباً أو سلباً في استجابته على فقرة أخرى، ويشير افتراض منحنى خصائص الفقرة إلى أن إحتمال إجابة الفرد على فقرة إجابة صحيحة يزداد بازدياد قدرته والذي يأخذ الشكل اللوجستي متمثلاً بشكل الحرف (S)، ويشير إفتراض السرعة في الإجابة إلى أن عامل السرعة لا يلعب دوراً في الإجابة على فقرات الاختبار، بمعنى أن إخفاق الأفراد في إجابة فقرات الاختبار يرجع إلى إنخفاض قدرتهم، وليس إلى تأثير عامل السرعة على إجاباتهم، بينما يشير إفتراض دالة معلومات الفقرة لكمية المعلومات التي تقدمها الفقرة عند مستوى القدرة التي تقيسها، وذلك بتحديد أقصى ارتفاع لمنحنى دالة معلومات الفقرة عند مستوى معين للقدرة، وبهذا يمكن تحديد أي الفقرات الاختبارية تقيس المتغير المراد قياسه بدرجة أفضل عند مستويات محددة للقدرة (Hambleton & Swaminathan, 1985).

وتعتبر نماذج إستجابة الفقرة دوالاً رياضية احتمالية تختلف عن بعضها باختلاف عدد المعالم المتعلقة بتقدير احتمالية الإجابة الصحيحة على الفقرة، كذلك من حيث الصيغة الرياضية (4Baker & Kim, 200)، وتركز الدراسة الحالية على النموذج رباعي المعلم، إذ يمكن التعرف على إحتمالية إستجابة الفرد على الفقرة في النموذج الرباعي من خلال أربع معالم (Magis & Raiche, 2012).

(**الصعوبة b**) والتي تعبر عن النقطة على متصل القدرة التي تكون عندها احتمالية استجابة الفرد الصحيحة عند تلك الفقرة مساوية لـ(50 %)، عندما تكون نقطة تقاطع منحنى خصائص الفقرة مع المحور الصادي تساوي صفر تقريباً، (أي أن معلم التخمين هنا يساوي صفراً، كما هو في النموذج أحادي وثنائي المعلم) أما إذا كانت قيمة المقطع الصادي للمنحنى أكبر من صفر فإن صعوبة الفقرة هي القدرة الممثلة على محور السينات التي تقابل إحتمالية الإجابة الصحيحة في منتصف المسافة بين تقاطع المنحنى مع المحور الصادي والقيمة واحد (كما هو في النموذج اللاثي ورباعي المعلم)، (Baker, 2001; Hambleton & Swamina-than, 1985 ; Magis & Raich, 2012).

(**التمييز a**) وتعبر قيم هذا المعلم عن مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد ذوي القدرات التي تقع دون موقع الفقرة على متصل القدرة وأولئك ذوي القدرات التي تقع فوق موقع هذه الفقرة، حيث ترتبط قيم معلم التمييز بميل منحنى خصائص الفقرة، وبزيادة ميل المنحنى تزداد قيمة معلم التمييز عند نقطة الإنعطاف (Hambleton & Swaminathan, 1985).

(**التخمين c**) يمثل معلم التخمين المقطع الصادي لمنحنى خصائص الفقرة، وتعبر قيم هذا المعلم عن احتمالية الاستجابة الصحيحة للفقرة لفرد ذي قدرة متدنية على الفقرات الصعبة جداً أو متوسطة الصعوبة، وتعتبر الفقرة جيدة عندما يقترب الخط التقاربي الأدنى من الصفر أي أن قيمة التخمين صفر (Baker, 2001; Hambleton & Swaminathan, 1985).

وبإضافة **معلم رابع وهو** (**d**) الذي يعبر عن الخط التقاربي الأعلى لمنحنى خصائص الفقرة (اللامبالاه)، أي أن الأفراد من ذوي القدرة المرتفعة لا يستجيبوا لفقرات الإختبار بإجابة صحيحة، وهو يفترض قيمة أقل من (1) (Hambleton & Swaminathan, 1985)، والذي يمثل المقطع الصادي لمنحنى خصائص الفقرة، وتعبر قيم هذا المعلم عن إحتمالية الاستجابة الصحيحة للفقرة لفرد ذي قدرة عالية، وتعتبر الفقرة جيدة عندما يقترب من الواحد الصحيح أي أن قيمته (1) (Loken & Rulison, 2010).

ويشير المنطق وراء المعلم الرابع إلى أن الأشخاص ذوي القدرات المرتفعة جداً، قد يرتكبون خطأ في الإجابة على فقرات سهلة نسبياً، لذلك ينخفض منحنى الإستجابة للفقرة بالنهاية العليا والتي تساوي (1) (de Ayala, 2003).

وتعد نظرية استجابة الفقرة اللابارمترية كعائلة لنماذج قياس إحصائية والتي تعتمد على مجموعة صغيرة من الافتراضات الضرورية للحصول على فوائد قياسات الأفراد والفقرات (Stochl, 2007)، فقد لعبت دوراً هاماً في تطوير نظرية إستجابة الفقرة، فهي تمثل الحالة العامة لها والتي تشكل النماذج البارامترية حالة خاصة منها (Sijtsma & Hemker, 2000).

ولقد شاع إستخدام نماذج نظرية إستجابة الفقرة البارامترية من قبل الباحثين على الرغم من موانعها في تحليل البيانات ذات المستوى الرتبي، إلا أن مصداقية النتائج التي تتوصل لها النماذج البارامترية يكون موضع تساؤل عندما لا يتحقق فرض وقوع البيانات على مستوى القياس الفئوي، الأمر الذي يبرر إستخدام نماذج إستجابة الفقرة اللابارامترية والتي لا تضع قيود حول شكل دالة استجابة الفقرة (IRF)، مما يثير التساؤل حول مدى مطابقة النوعين للبيانات التحصيلية التي يعتبرها بعضهم رتبية وبعضهم الآخر شبه فئوية، ومدى دقة النتائج التي تفرزها مثل هذه الاختبارات (Liang, 2010) .

وتعرف دالة (IRF) بالعلاقة بين احتمالية حصول الفرد على الدرجة (1) الاستجابة الصحيحة لفقرة ثنائية التدريج، والسمة الكامنة أو القدرة للفرد (Θ)، وتفترض النماذج البارامترية قيوداً لشكل هذه الدالة إلا أن نظيرتها اللابارامترية لا تفترض شكلاً معيناً لها، فشرطها الوحيد ألا تكون متناقصة مع إزدياد مستوى القدرة وما عدا ذلك فجميع الأشكال مقبولة (Sijtsma,1998).

ويعتبر تقدير معالم الفقرات من الإجراءات المهمة التي تستخدم نظريات إحصائية تفسر كيفية الاستجابة للفقرات الاختبارية بتحديد الفقرات المطابقة للنموذج المستخدم، والتي تقدر وفق عدة طرق تستخدم أساليب التحليل العددي من خلال إستخدام برامج حاسوبية معينة (Hambelton, Swaminathan, Rogers, 1991)

وينظر للهدف من تقدير معالم الأفراد (قدرتهم) هو تقييم المفحوص تبعاً لقدرته الحقيقية التي تكمن وراء استجابته عن فقرات الإختبار (Baker, 2001)، إذ تساعد الاستجابات التي يقدمها المفحوص في التعبير عن موقعه على متصل القدرة التي يقيسها ذلك الاختبار مع احتمال وجود خطأ في تقديرها، بحيث تعبر قيمة هذا

الخطأ عن مقدار التفاوت بين علامة المفحوص الحقيقية وعلامته الملاحظة (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991).

وتحاول جميع النماذج تقدير موقع المفحوص على متصل القدرة بإستخدام نمط إستجابات المفحوصين، وأن أداء المفحوص على مجموعة من الفقرات يرتبط بقدرته، والتي تعبر عن كمية لا يمكن ملاحظتها ولكن يمكن تقديرها، وتعتبر أهم ميزات تقدير القدرة، تحررها من خصائص عينة الفقرات التي إستخدمت في تقديرها، وتحررها من أداء باقي المفحوصين، وهذا يسهل مقارنة الفقرات ومقارنة الاختبارات بالإضافة إلى مقارنة أداء المفحوصين (Embretson & Reise, 2000).

وقد تناولت العديد من الدراسات تقدير معالم الأفراد والفقرات وفق متغيرات الدراسة، فهدفت دراسة دبك (1998) لمعرفة أثر شكل الفقرات (تكميل، اختيار من متعدد) وعدد البدائل (3، 4) في الخصائص السيكومترية للإختبار (الصدق، الثبات)، والخصائص السيكومترية للفقرة (الصعوبة والتمييز)، وتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية الكورة للعام (1996 /1997)، فيما تألفت العينة من (300) طالباً، باستخدام إختبار تحصيلي في مادة الفيزياء، تكون من (49) فقرة بثلاث نماذج، نموذج من نوع التكميل، ونموذجين وفق الاختيار من متعدد (3، 4) بدائل، وقد توصلت النتائج لعدم وجود فروق في معاملات الصعوبة تعزى لعدد البدائل (3، 4) بدائل، بينما توجد فروق في معاملات التمييز لعدد البدائل (3، 4) بدائل ولصالح (3) بدائل.

بينما أشارت دراسة **فرانسيسكو وأوليا وبونسودا (Fran-cisco, Olea & Ponsoda, 2001)** لتحليل عدد البدائل الأمثل في فقرات الاختيار من متعدد وفق النظرية الكلاسيكية والنموذج ثلاثي المعلم، وقد تألفت عينة الدراسة من (452) فرداً من طلبة المدارس الثانوية وطلبة المرحلة الجامعية ومعلمي الجامعات في إسبانيا، وذلك ببناء إختبار لمفردات اللغة الإنجليزية، مكون من (221) فقرة لها (5) بدائل، وبشكل متتال تم إعادة تدوير إجاباتهم لأسوأ البدائل الثلاثة (1، 2، 3) عشوائياً لتوليد إجابات افتراضية لفقرات البدائل (2، 3، 4)، وقد توصلت النتائج لتحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة، ومطابقة (113) من أصل (221) بنسبة (51.13 %)، فيما أشارت إلى أن أسوأ النتائج كانت للفقرات ذات البديلين، في حين أن النتائج للفقرات ذات (3، 4) بدائل لا تكاد تختلف عن الفقرات ذات (5) بدائل، وقد إعتبرت فقرات (3) بدائل أفضل خيار.

وقام **التعمري** بدراسة **(2003)** هدفت لتطبيق النموذج اللوغاريتمي ذي الثلاث معالم لتقدير قدرات الأفراد ومعالم الفقرات في اختبار الاختيار من متعدد باختلاف عدد البدائل، إذ تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية عمان الرابعة للعام (2001 /2002) والبالغ عددهم (10245) طالباً وطالبة، فيما تألفت العينة من (1200) طالباً وطالبة، التي اختيرت باستخدام العينة العشوائية البسيطة، وذلك ببناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، تكون من (35) فقرة من نوع الإختيار من متعدد بثلاث نماذج (3، 4، 5) بدائل، وقد توصلت النتائج لتحقق إفتراضات نظرية الاستجابة للفقرة، وعدم وجود فروق في قدرات الأفراد على اختبار الاختيار من متعدد بإختلاف عدد البدائل وفق النظرية الحديثة في القياس، بينما توجد فروق وفق النظرية الكلاسيكية في القياس ولصالح الاختبار ذي (5) بدائل، كما وجدت فروق في معالم الصعوبة والتمييز والتخمين وفق النظرية الحديثة في القياس لصالح الاختبار ذي (3) بدائل.

وفي دراسة **الشريفين وطعامنة (2009)** والتي هدفت للكشف عن أثر عدد البدائل (3، 4، 5) في تقديرات القدرة للأفراد لاختبار الإختيار من متعدد، وتقديرات الصعوبة للفقرات وفق نموذج راش أحادي المعلم، وتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية أربد الأولى للعام (2006 /2007)، فيما تألفت العينة من (600) طالباً وطالبة، منهم (300) طالباً و(300) طالبة، وذلك بإعداد اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، مكون من (45) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بثلاثة نماذج مختلفة في عدد بدائلها (3، 4، 5)، وقد توصلت النتائج لتحقق إفتراضات نظرية الاستجابة للفقرة، ومطابقة (37) فقرة بنسبة (92.5 %) لـ(3) بدائل، و(38) فقرة بنسبة (95 %) لـ(4) بدائل، و(33) فقرة بنسبة (82.5 %) لـ(5) بدائل، ولعدم وجود فروق بين متوسط الخطأ المعياري لمعلم الصعوبة ومعاملات ثبات الأفراد تعزى لعدد البدائل، ووجود فروق بين متوسط الخطأ المعياري في معالم القدرة للأفراد، والتي تمتعت بدقة أكثر للاختبار من (3) و(4) بدائل مقارنة بـ(5) بدائل، بينما لم تختلف بين (3) و(4) بدائل، كما أعطى الاختبار من (3) بدائل كمية معلومات أكبر من إختبار (4) و(5) بدائل عند مستويات القدرة المنخفضة، بينما أعطى الإختبار من (5) بدائل كمية معلومات أكبر عند مستوى القدرة المتوسطة والمرتفعة من (3) و(4) بدائل.

في حين كشفت دراسة **الزواهره (2014)** عن أثر عدد البدائل في تقدير معالم الأفراد والفقرات بإستخدام نموذج بارامتري (رباعي المعلم) ونموذج لابارامتري (موكن)، وذلك بتوليد بيانات ذات استجابة ثنائية (0، 1) حيث بلغ عدد الأفراد (4500) فرد بواقع (1500) لكل بديل (2، 3، 4)، وعدد فقرات الاختبار (45) فقرة، وقد توصلت النتائج لتحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة، ومطابقة جميع فقرات الاختبار باختلاف عدد البدائل، كما أن الاختبارات من (2، 3، 4) بدائل تعطي معلومات أكثر عند الأفراد ذوي القدرات دون المتوسط، كذلك وجود فروق في التخمين للنموذج الرباعي المعلم تعزى لمتغير عدد البدائل (3، 4) بدائل ولصالح (3) بدائل؛ ووجود فروق في معلمة التمييز عندما يكون عدد البدائل (4 ثم 3) مقارنة بنظيرتهما عندما يكون عدد البدائل (2)، ووجود فروق في تقديرات القدرة تعزى لمتغير عدد البدائل (2) مقارنة بعدد البدائل (3، 4).

بينما هدفت دراسة **أبو مسلم (2016)** للكشف عن أثر كل من عدد وترتيب البدائل لفقرات اختبار اختيار من متعدد تحصيلي على الخصائص السيكومترية لفقراته وفق النظرية الكلاسيكية، وتألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الدارسين في برنامج الدبلوم العام في التربية بمعهد البحوث والدراسات التربوية في جامعة القاهرة للعام (2012 /2013)، فيما تألفت العينة من (113) طالباً وطالبة، منهم (51) طالباً و(62) طالبة، وذلك بإعداد إختبار تحصيلي في مقرر علم النفس التربوي، مكون من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد توصلت النتائج إلى أنه في اختبار (3) بدائل يزداد الصدق والثبات عما لو كان (4، 5) بدائل، وذلك عندما

يتوزع البديل الصحيح بشكل عشوائي، كما توصلت إلى أن الاختبار يكون أكثر صعوبة وتمييزاً كلما زاد عدد البدائل، وذلك عندما يتوزع البديل الصحيح عشوائياً.

وقام **علاونة (2016)** بدراسة للكشف عن أثر حجم العينة ونمط الفقرة وجنس الطلبة على الخصائص السيكومترية لاختبار تحصيلي، فقد تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الحادي عشر للعلوم الإنسانية بمدينة نابلس والبالغ عددهم (3500) طالباً وطالبة، فيما تألفت العينة من (3356) طالباً وطالبة، والتي اختيرت بإستخدام العينة العشوائية البسيطة، وذلك ببناء إختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، تكون من (72) فقرة بنموذجين ((36) فقرة اختيار من متعدد بأربع بدائل، (36) فقرة الصح والخطأ)، وقد توصلت النتائج لوجود فروق في ثبات الإختبار التحصيلي لصالح فقرات الاختيار من متعدد، بينما لا توجد فروق في الصعوبة والتمييز وفق نمط الفقرة (اختيار من متعدد، الصح والخطأ).

وفي دراسة **العنزي (2017)** والتي هدفت إلى تعرف أثر شكل فقرات الإختيار من متعدد والصواب والخطأ على معالم الفقرة والخصائص السيكومترية للاختبار وفق النموذج ثنائي المعلم، وقد تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة تبوك والبالغ عددهم (3268) طالباً، فيما تألفت العينة من (520) طالباً، والتي اختيرت بإستخدام العينة العشوائية العنقودية، وذلك ببناء اختبار تحصيلي في مادة الحاسب وتقنية المعلومات، تكون من (24) فقرة بنموذجين (اختيار من متعدد، الصواب والخطأ)، وقد توصلت النتائج لتحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة، ومطابقة (19) فقرة بنسبة (79.2 %) لشكلي الفقرات، ولعدم وجود فروق في الصعوبة والثبات بين شكلي الاختبار، بينما وجد فروق في التمييز لصالح اختبار الصواب والخطأ.

ومن خلال الإطلاع على الدراسات السابقة يلاحظ أنها تباينت واختلفت في العديد من القضايا التي استهدفتها بالدراسة، فمنها ما ركزت على النظرية الكلاسيكية كدراسات دبك (1998) وفرانسيسكو وأوليا وبونسودا (Francisco, Olea & Ponsoda, 2001) والتعمري (2003) وأبو مسلم (2016) وعلاونة (2016)، ومنها ما ركزت على نمط فقرات الإختبار متجاهلة عدد بدائلها كدراستي العنزي (2017) وعلاونة (2016)، وكذلك ما ركزت على نماذج إستجابة الفقرة رباعي المعلم كدراسة الزواهره (2014) والتي كانت على بيانات مولدة وليست حقيقية، وثلاثي المعلم كدراستي فرانسيسكو وأوليا وبونسودا (Francisco, Olea & Ponsoda, 2001) والتعمري (2003)، وثنائي المعلم كدراسة العنزي (2017)، وأحادي المعلم كدراسة الشريفين وطعامنة (2009)، لكن الدراسة الحالية تتشابه مع الدراسات التي تطرقت للنظرية الكلاسيكية، كذلك الدراسات التي ركزت على نمط الفقرات لكن تختلف عنها بدراسة عدد الفقرات والبدائل والتفاعل بينهما، كذلك تشابهها مع دراسة الزواهره (2014) بدراسة النموذج رباعي المعلم لكن تختلف معها في أن بيانات الدراسة الحالية حقيقية.

وباستعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن أغلبها أشارت إلى أن أفضل عدد بدائل كانت لنموذج الاختبار من (3) بدائل في تقدير معالم الصعوبة والتمييز والتخمين والقدرة كدراسات دبك (1998) وفرانسيسكو وأوليا وبونسودا (Francisco, Olea & Pon-soda, 2001) والتعمري (2003) والشريفين وطعامنة (2009)، كذلك زيادة الصدق والثبات كدراسة أبو مسلم (2016)، كما أن أغلبها أشارت لعدم وجود فروق بين عدد البدائل (3، 4) في تقدير معالم الصعوبة والتمييز والتخمين والقدرة كدراسات دبك (1998) وفرانسيسكو وأوليا وبونسودا (Francisco, Olea & Ponsoda, 2001) والشريفين وطعامنة (2009)، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات التي تطرقت لعدد البدائل لكن تختلف عنها بدراسة عدد الفقرات والبدائل والتفاعل بينهما في نظريتي القياس الكلاسيكية ونظرية الاستجابة للفقرة.

كما أن جميع الدراسات تجاهلت متغير عدد فقرات الاختبار وركزت على عدد البدائل ونمط أو شكل الفقرة على الرغم من أهميته في تقدير قدرة الأفراد، وعدم تناولها حجم الفقرات المشكلة للاختبار ومدى تأثيرها في خصائص الإختبار، وتركيزها على عدد الفقرات المرتفع (49، 221، 35، 40، 45، 50، 36) فقرة باستثناء دراسة العنزي (2017) والتي ركزت على (24) فقرة وكان أدنى عدد فقرات في الدراسات، والذي تتشابه فيه مع الدراسة الحالية، التي ركزت على عدد فقرات (9، 15، 24) بمجموع (48) فقرة، كذلك ندرة الدراسات التي تناولت الطلبة الجامعيين وتركيزها على طلبة المرحلة الأساسية والثانوية بإستثناء دراسة فرانسيسكو وأوليا وبونسودا (Francisco, Olea & Ponsoda, 2001)، كذلك ندرة الدراسات التي تتناول مواد أكاديمية تلامس واقع الحياة كمواد علم النفس والاتصال والتواصل، وتركيزها على مواد أكاديمية بحثية تقيس قدرات مهارية كالرياضيات والفيزياء والحاسوب واللغة الإنجليزية.

وتسعى الدراسة الحالية لسد الفجوة ودراسة ما تم تجاهله في الدراسات السابقة، بحيث جمعت ما بين عدد البدائل والفقرات والنموذج رباعي المعلم على بيانات حقيقية في تقدير معالم الأفراد والفقرات، وهو ما لم يجر تناوله في أي من الدراسات السابقة، بهدف الكشف عن أفضل عدد من البدائل، كذلك عن أفضل عدد من الفقرات، والتفاعل بينهما في تقدير معالم الأفراد والفقرات وفق استخدام النموذج رباعي المعلم من خلال استخدام بيانات حقيقية، بحيث يمثل ذلك إضافة علمية لم يتم التحقق منها من خلال الدراسات السابقة في ضوء اطلاع الباحث.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد القياس عملية مهمة في الوقت الحاضر من أجل الكشف عن كمية ما يمتلكه الأفراد من مهارات ومعلومات بشتى الجوانب، ومن أجل أن تتم عملية القياس فلا بد من استخدام أدوات لذلك، وترتكز الدراسة الحالية على الإختبارات كأداة قياس لكونها تحقق أهداف الدراسة، كما أنها تعتبر من أفضل الأدوات لقياس التحصيل، فتستخدم بشتى أشكالها وأنواعها من أجل التعرف على مقدار ما يمتلكه الأفراد من السمة المقيسة، ولأنها أداة فاعلة ومهمة كان لا بد وأن يتم بنائها على أسس سليمة وموضوعية، بالإضافة لأن تمتع بدرجة عالية من الخصائص السيكومترية المحكمة والموثوقة بحيث تحقق الهدف المنشود منها، وهو إستخدام فقراتها عند إعداد اختبارات ذات مواصفات محددة، لذلك أتجه معدو الإختبارات إلى

إعدادها بأقل وقت وجهد ومال، بحيث تتكون من عدد مناسب من الفقرات والبدائل وتتمكن من قياس سمة واحدة محددة بأقصى درجة من الدقة والموضوعية، إضافة إلى إمتلاكها خصائص سيكومترية جيدة، ونظراً لأهمية بناء الإختبارات وضرورة مراعاتها لعدد الفقرات المشكلة للاختبار أو عدد بدائلها، جاءت هذه الدراسة لتكشف عن أفضل عدد مناسب لتشكيل اختبار تحصيلي من بين ثلاث مستويات من عدد الفقرات (9، 15، 24)، إضافة لأخذ عدد البدائل في الاعتبار بتناولها ثلاثة أنماط (2، 3، 4)، **والتفاعل بينهما، والتي أدرجت وفق التساؤلات التالية:**

1. ما مدى مطابقة الأفراد والفقرات للنموذج رباعي المعلم وفق عدد البدائل والفقرات؟
2. ما تقدير معالم فقرات الإختبار التحصيلي والخطأ المعياري في نظريتي الكلاسيكية واستجابة الفقرة وفق عدد البدائل والفقرات؟
3. ما مدى تحقق افتراض أحادية البعد للاختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات؟
4. ما مدى تحقق افتراض اطرادية السمة للاختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات؟
5. ما مدى تحقق دالة المعلومات للفقرات والاختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات؟
6. ما تقديرات القدرة لدى أفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات؟
7. ما أثر عدد البدائل والفقرات على التوافق مع معالم الفقرات في النظرية الكلاسيكية؟
8. ما أثر عدد البدائل والفقرات على التوافق مع معالم الفقرات في نظرية الاستجابة للفقرة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين فمن الناحية النظرية تحاول تسليط الضوء على كيفية بناء إختبار على درجة عالية من الفاعلية والكفاءة من حيث الخصائص السيكومترية لفقراته (الصعوبة، التمييز، التخمين، اللامبالاه) بحيث يأخذ بالاعتبار عدد الفقرات وبدائلها، كذلك تناول النموذج رباعي المعلم ومعالمه وإفتراضاته.

أما من الناحية العملية فتحاول إفادة العاملين في المجال التربوي والنفسي ومطورو الإختبارات بمحتوى الإختبار الجيد، كذلك يتوقع منها أن تقدم عدد الفقرات والبدائل الأنسب لقياس التحصيل، إضافة لمقارنتها بين معالم الفقرات في نظريتي القياس الكلاسيكية والحديثة، والإسهام بتناول العديد من المفاهيم الحديثة (كمؤشرات مطابقة الفقرات وإفتراض الإطرادية).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن أثر عدد البدائل والفقرات في تقدير معالم الأفراد والفقرات بإستخدام النموذج رباعي المعلم البارامتري.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

عدد البدائل: وهي عدد الاستجابات الممكنة للفقرة، والتي تكون إحداهما صحيحة والأخرى خاطئة تسمى بالمموهات (المشتتات)، وفي هذه الدراسة تم استخدام عدد البدائل (2، 3، 4).

عدد الفقرات: وهي عدد الأسئلة التي تشكل الاختبار، وفي هذه الدراسة تم إستخدام عدد الفقرات (9، 15، 24).

تقدير معالم الأفراد: وهي قيمة تدريجية تنتج من تطبيق الدالة الرياضية لنموذج استجابة الفقرة عند إستجابة المفحوص على مجموعة من الفقرات المشكلة للاختبار، والتي تقيس مدى إمتلاكه للسمة المراد قياسها، إذ يكون لكل فرد معلم يسمى معلم الفرد أو القدرة.

تقدير معالم الفقرات: وهي قيمة تدريجية تنتج من تطبيق الدالة الرياضية لنموذج إستجابة الفقرة عند استجابة المفحوص على مجموعة من الفقرات المشكلة للاختبار، والتي تقيس الخصائص السيكومترية المتعلقة بالفقرة كالصعوبة والتمييز والتخمين واللامبالاه لمنحنى خصائص الفقرة.

النموذج رباعي المعلم البارامتري: وهو أحد نماذج استجابة الفقرة البارامترية ثنائية التدريج، والذي يتم من خلاله معرفة احتمالية استجابة الفرد على الفقرة من خلال أربع معالم (الصعوبة b، التمييز a، التخمين c، الحد التقاربي الأعلى d).

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بناء إختبار تحصيلي نصفي في مادة علم النفس والحياة، كما تتحدد أداة الدراسة بمدى مطابقتها للنموذج رباعي المعلم البارامتري ومدى توافر دلالات إحصائية مقبولة عن الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، كذلك تعتمد النتائج التي تم التوصل إليها على البرامج الحاسوبية التي أمكن توفيرها أثناء تحليل البيانات التي جمعت في هذه الدراسة.
2. الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على مادة علم النفس والحياة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2017/ 2018) والتي تمثل فيها مجتمع الدراسة.
3. الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة جامعة عمان الأهلية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2017 / 2018).

محددات الدراسة:

1. يقتصر تعميم نتائج الدراسة بالقدر الذي يكون فيه هناك عينات مماثلة للعينة التي تم إختيارها من الطلبة.
2. أقتصرت أداة الدراسة على بناء فقرات ثنائية التدريج من نوع (الاختيار من متعدد بـ(2، 3، 4) بدائل) وبأعداد (9، 15، 24) فقرة، في مادة علم النفس والحياة، والذي كان محتواه في وحدتين دراسيتين هما (ماهية علم النفس والتعلم، من كتاب علم النفس

العام لمؤلفه معاوية أبو غزال 2015).

3. تتحدد أداة الدراسة في مدى مطابقتها للنموذج رباعي المعلم البارامتري ومدى توافر دلالات إحصائية مقبولة عن الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة .

4. تعتمد النتائج التي تم التوصل إليها على البرامج الحاسوبية التي أمكن توفيرها أثناء تحليل البيانات التي جمعت في هذه الدراسة.

منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي المسحي والذي يعتبر من أكثر المناهج استخداماً في مثل هذه الدراسات، وهذا ينسجم مع طبيعة الدراسة وأهدافها، وذلك باستخدام الاختبار كأداة لجمع البيانات اللازمة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة عمان الأهلية الدارسيين لمادة علم النفس والحياة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2017 / 2018)، والبالغ عددهم (245) طالباً وطالبة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (237) طالباً وطالبة، منهم (156) طالباً و(81) طالبة، وقد شكلت العينة ما نسبته (96.7 %) من مجتمع الدراسة الأصلي، والتي أخذت بأسلوب العينة القصدية، لكون الباحث هدف لإجراء دراسته على طلبة المساق الذي يقوم بتدريسه، وذلك لسهولة الحصول على البيانات وعلى أذن من الجامعة لجمعها، ولكون إعداد نماذج الاختبار تمت وفق أسس القياس والتقويم، كذلك لمناسبة عدد الأفراد لإجراء دراسة علمية.

أداة الدراسة:

قام الباحث بكتابة إختبار تحصيلي نصفي في مادة علم النفس والحياة، والذي كان محتواه في وحدتين دراسيتين هما (ماهية علم النفس والتعلم، من كتاب علم النفس العام لمؤلفه معاوية أبو غزال 2015) والذي أعتبر أداة الدراسة، فقد تألفت من ثلاثة نماذج إختبارية، فكل نموذج تكون من (48) فقرة، النموذج الأول تكون من (9 فقرات من (4) بدائل، 15 من بديلين، 24 من (3) بدائل)، والنموذج الثاني تكون من (9 فقرات من (3) بدائل، 15 من (4) بدائل، 24 فقرة من بديلين)، والنموذج الثالث تكون من (9 فقرات من بديلين، 15 من (3) بدائل، 24 من (4) بدائل).

كما استخدم تدريج ثنائي بحيث تعطى الدرجة (1) للإجابة الصحيحة والدرجة (0) للإجابة الخاطئة، بحيث تتراوح الدرجة الكلية على الإختبار بين (0– 48).

صدق أداة الدراسة وثباتها:

صدق الأداة: يشير الصدق إلى ما إذا كان المقياس المعد يقيس بالفعل ما وضع لقياسه ولا يقيس شيء أخر، وقد أعتمد الباحث على الصدق الظاهري من أجل التحقق من صدق الأداة المصممة من خلال عرض النماذج الاختبارية على زملائه مدرسي المادة، والبالغ عددهم (4)، والذين اعتبروا كمحكمين لتمتعهم بالإختصاص والخبرة، وقد جرى الأخذ برأيهم حول مدى مناسبة الأداة التي وُضعتْ من حيث ملائمتها للهدف المراد قياسه والدقة والصياغة والسلامة اللغوية ووضوحها وخلوها من الإشارات التوجيهية ومناسبتها، وقد قام الباحث في ضوء ملاحظات المحكمين بتعديل الصياغة اللغوية لثلاث فقرات، وحذف فقرتين، وتعديل (10) بدائل بحيث تكون مناسبة.

كما قام الباحث بالتحقق من الصدق البنائي على العينة الأساسية من خلال التحقق من إيجاد معامل الإرتباط بين الفقرة والدرجة الكلية على الإختبار الفرعي، والتي يعرضها الجدول (1)،

الجدول (1)

معاملات الإرتباط بين الفقرة والدرجة الكلية على الإختبار الفرعي بإختلاف عدد البدائل والفقرات

النموذج	ن	الفقرات	معاملات الارتباط		عدد المعاملات		
			أدنى	أعلى	**	*	غير دال
الأول	79	9 فقرات أربع بدائل	.162	.624	7	1	1
		15 فقرة بديلين	.016	.553	11	2	2
		24 فقرة ثلاث بدائل	.188	.550	21	1	2
		كل الفقرات	.054	.546	30	9	9
الثاني	78	9 فقرات ثلاث بدائل	.211	.493	7	1	1
		15 فقرة أربع بدائل	.124	.511	11	3	1
		24 فقرة بديلين	.020	.530	14	4	6
		كل الفقرات	.055	.484	25	6	17

النموذج	ن	الفقرات	معاملات الإرتباط أدنى	أعلى	عدد المعاملات **	*	غير دال
الثالث	80	9 فقرات بديلين	.188	.590	6	2	1
		15 فقرة ثلاث بدائل	.225	.615	13	2	0
		24 فقرة أربع بدائل	.173	.670	21	2	1
		كل الفقرات	.005	.664	37	3	8
عدد الفقرات باختلاف عدد البدائل	237	9 فقرات	.271	.480	9	0	0
		15 فقرة	.297	.507	15	0	0
		24 فقرة	.126	.526	23	0	1
		كل الفقرات	.145	.499	46	2	0

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = .05)

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = .01)

حيث أظهرت النتائج أن معامل الإرتباط بين الفقرة والدرجة الكلية على الإختبار الفرعي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01) و(.05)، بإستثناء بعض الفقرات جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (.01) و(.05) والتي ينصح بتعديلها أو حذفها، وهذا مؤشر على أن المقياس يتمتع بمؤشرات صدق بنائي مرتفعة تدلل على مدى صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه ومناسبتها لتحقيق غرض الدراسة.

الثبات: استخدمت معادلة كرونباخ الفا للتحقق من دلالات ثبات أداة الدراسة، والتي تعمل على فحص الإتساق الداخلي لاستجابات المفحوصين على فقرات الأداة، وقد بلغت قيم معامل الثبات، والتي يعرضها الجدول (2).

الجدول (2)

قيم معاملات الثبات على الإختبار الفرعي بإختلاف عدد البدائل والفقرات

نموذج الإختبار	معاملات الثبات 9 فقرات	15فقرة	24 فقرة	كل الفقرات
الأول	أربع بدائل	بديلين	ثلاث بدائل	الكلي
	.416	.785	.431	.827
الثاني	ثلاث بدائل	أربع بدائل	بديلين	الكلي
	.174	.513	.610	.760
الثالث	بديلين	ثلاث بدائل	أربع بدائل	الكلي
	.189	.748	.773	.850

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيم معامل الثبات لـ (9 فقرات (2، 3) بدائل) منخفضة، بينما كانت معاملات الثبات الأخرى جيدة وهذا يعبر عن مدى صلاحية الأداة ومناسبتها لتحقيق غرض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

وقد أتبع الباحث الإجراءات التالية من أجل جمع البيانات، إذ قام بمخاطبة رئاسة قسمه من أجل تسهيل مهمته بجمع البيانات بجميع شعب مادة علم النفس والحياة، ومن ثم جرى إبلاغ مدرسي المادة بذلك، وقام الباحث لكونه منسق المادة في حينه، بتحليل محتوى المادة الدراسية المشمولة بالدراسة، وكذلك إعداد جدول مواصفات للاختبار، ومن ثم أعد الاختبار بنماذجه الثلاثة، وقام بعرضها على مدرسي المادة الذين اعتبروا كمحكمين، وقام بأخذ ملاحظاتهم في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للاختبار، ومن ثم جرى تحديد مكان وزمان الاختبار وكيفية توزع الطلبة والمراقبين على القاعات التدريسية، وقام بجمع أوراق الاختبار بعد تطبيقه، وأعد مفتاح مثقب للتصحيح بالتعاون مع مدرسي المادة، وقاموا بتصحيحها، ومن ثم قام الباحث بتجهيز الإستجابات من أجل إدخالها على البرامج الإحصائية المستخدمة في الدراسة لتحليلها إحصائياً والحصول على النتائج المتعلقة بالإجابة على أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

جرى التحقق من الصدق البنائي باستخدام معامل الارتباط بيرسون، والثبات وفق معادلة كرونباخ الفا بإستخدام برنامج (spss)، كما جرى مطابقة الأفراد والفقرات وتقدير معالم الفقرات للنموذج رباعي المعلم، كذلك التحقق من إفتراضي (أحادية البعد، اطرادية السمة) ودالة معلومات الفقرة والاختبار وتقديرات القدرة باستخدام برنامج (Exametrika v.5.3)، كما تم الكشف عن أثر عدد البدائل والفقرات في نظريتي القياس الكلاسيكية والاستجابة للفقرة باستخدام برنامج (spss).

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة التي تحصل عليها الباحث، وفقاً للتسلسل الآتي:

◄ أوَّلاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الأوَّل والذي ينص على:

"ما مدى مطابقة الأفراد والفقرات للنموذج رباعي المعلم وفق عدد البدائل والفقرات؟".

1. **التحقق من مطابقة الأفراد**:

تمت مطابقة إستجابات (237) فرداً؛ منهم (79) فرد طبق عليهم النموذج الأول، و(78) الثاني، و(79) الثالث، حيث لم يتم حذف أي منهم لمطابقتهم للنموذج رباعي المعلم، وذلك من خلال إستخدام برنامج (Exametrika v.5.3).

2. **التحقق من مطابقة الفقرات**:

تم التحقق من مطابقة الفقرات للنموذج رباعي المعلم وفق عدد البدائل والفقرات لبيانات أفراد الدراسة، من خلال برنامج (Exametrika v.5.3).

3. **عدد الفقرات** (9) **وبإختلاف عدد البدائل**:

وقد توصلت النتائج وفق مؤشر ($\chi 2$) المحسوبة أحد مؤشرات جودة المطابقة المطلقة لفقرات الإختبار أن (8 فقرات) بنسبة (88.9 %) للبديلين والأربع بدائل، و(9 فقرات) بنسبة (100 %) للثلاثة بدائل كانت مطابقة بدرجة ممتازة، والتي تشير إلى أن قيمة مؤشر ($\chi 2$) المحسوبة بين (0 إلى 2) تؤشر على مطابقة ممتازة، بينما كانت (فقرة واحدة) بنسبة (11.1 %) مطابقة بشكل جيد للبديلين والأربع بدائل، والتي تشير إلى أن قيمة مؤشر ($\chi 2$) المحسوبة بين (أعلى من 2 إلى 3) تؤشر على مطابقة جيدة، كذلك وفق مؤشري (CFI, RMSEA) إحدى مؤشرات جودة المطابقة غير المركزية لفقرات الإختبار أن جميع الفقرات (بديلين، ثلاث، أربع بدائل) كانت مطابقة بنسبة (100 %) بدرجة ممتازة، والتي تشير إلى أن قيمة مؤشر (CFI) بين (0.97 إلى 1) ومؤشر (RMSEA) بين (0 إلى 0.05) تؤشر على مطابقة ممتازة (Karin, Helfried & Hans, 2003).

4. **عدد الفقرات** (15) **وبإختلاف عدد البدائل**:

كما توصلت النتائج وفق مؤشر ($\chi 2$) المحسوبة أن (11 فقرة) بنسبة (73.3 %) للبديلين، و(12 فقرة) بنسبة (80 %) للثلاث بدائل، و(15 فقرة) بنسبة (100 %) للأربع بدائل مطابقة بدرجة ممتازة، والتي تشير إلى أن قيمة مؤشر ($\chi 2$) المحسوبة بين (0 إلى 2) تؤشر على مطابقة ممتازة، بينما كانت (فقرة واحدة) بنسبة (6.7 %) مطابقة بشكل جيد للثلاث بدائل، والتي تشير إلى أن قيمة مؤشر ($\chi 2$) المحسوبة بين (أعلى من 2 إلى 3) تؤشر على مطابقة جيدة، فيما كانت (4 فقرات) بنسبة (26.7 %) للبديلين، و(فقرتين) بنسبة (13.3 %) للثلاث بدائل غير مطابقة للنموذج، والتي تشير إلى أن قيمة مؤشر ($\chi 2$) المحسوبة أعلى من (3) تؤشر على عدم مطابقة الفقرات للنموذج، كذلك وفق مؤشري (CFI, RMSEA) أن جميع الفقرات كانت مطابقة بنسبة (100 %) بدرجة ممتازة، والتي تشير إلى أن قيمة مؤشر (CFI) بين (0.97 إلى 1)، ومؤشر (RMSEA) بين (0 إلى 0.05)، تؤشر على مطابقة ممتازة (Karin, Helfried & Hans, 2003).

5. **عدد الفقرات** (24) **وبإختلاف عدد البدائل**:

كما توصلت النتائج وفق مؤشر ($\chi 2$) المحسوبة لفقرات الإختبار أن (9 فقرات) بنسبة (37.5 %) للبديلين، و(17 فقرة) بنسبة (70.8 %) للثلاث بدائل، و(19 فقرة) بنسبة (79.2 %) للأربع بدائل مطابقة بدرجة ممتازة، والتي تشير إلى أن قيمة مؤشر ($\chi 2$) المحسوبة بين (0 إلى 2) تؤشر على مطابقة ممتازة، بينما كانت (7 فقرات) بنسبة (29.2 %) للبديلين، و(5 فقرات) بنسبة (20.8 %) للثلاث بدائل، و(3 فقرات) بنسبة (12.5 %) للأربع بدائل مطابقة بشكل جيد، والتي تشير إلى أن قيمة مؤشر ($\chi 2$) المحسوبة بين (أعلى من 2 إلى 3) تؤشر على مطابقة جيدة، فيما كانت (8 فقرات) بنسبة (33.3 %) للبديلين، و(فقرتين) بنسبة (8.3 %) للثلاث والأربع بدائل غير مطابقة للنموذج، التي تشير إلى أن قيمة مؤشر ($\chi 2$) المحسوبة أعلى من (3) تؤشر على عدم مطابقة الفقرات للنموذج، كذلك وفق مؤشري (CFI, RMSEA) أن جميع الفقرات كانت مطابقة بنسبة (100 %) بدرجة ممتازة، والتي تشير إلى أن قيمة مؤشر (CFI) بين (0.97 إلى 1)، ومؤشر (RMSEA) بين (0 إلى 0.05) تؤشر على مطابقة ممتازة (Karin, Helfried & Hans, 2003).

كما توصلت النتائج أن جميع الفقرات (9، 15، 24) من (بديلين، ثلاث بدائل، أربع بدائل) مطابقة للنموذج رباعي المعلم، إذ لم تستبعد أي فقرة غير مطابقة لجميع مؤشرات المطابقة، وهذا يشير إلى تحقق إفتراضي مطابقة الفقرات ضمن مؤشر أو أكثر من مؤشرات المطابقة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزواهره (2014) بمطابقة جميع فقرات الاختبار باختلاف عدد بدائلها، كما تتفق مع دراسة العنزي (2017) في عدد ونسبة الفقرات المطابقة للنموذج (4) بدائل، لكن تختلف معها في نموذج البديلين، كما تختلف مع دراسة فرانسيسكو وأوليا وبونسودا (Francisco, Olea & Ponsoda, 2001) والشريفين وطعامنة (2009) في عدد ونسبة الفقرات المطابقة للنموذج باختلاف عدد بدائلها.

ويعزو الباحث هذه النتيجة لدقة ومتانة الإختبار في قياس سمة التحصيل، وهذا يؤكد مدى سلامة الإجراءات المتبعة في بنائه، والتي أرتسمت بتحقق خصائص الاختبار الجيد وهي الصدق والثبات والموضوعية، ومدى صحة وسلامة البيانات التي جرى جمعها والتي أشرت على جودة وملائمة الفقرات للنموذج المستخدم، وتمتعها بمستوى مناسب من الصعوبة وملائمتها لمستويات القدرة المختلفة للأفراد الخاضعين للاختبار.

◄ **ثانياً**: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: "ما تقدير معالم فقرات الاختبار التحصيلي والخطأ المعياري في نظريتي الكلاسيكية واستجابة الفقرة وفق عدد البدائل والفقرات؟".

6. **عدد الفقرات** (9) **بإختلاف عدد البدائل**:

تم تقدير معالم فقرات الاختبار التحصيلي والخطأ المعياري في نظريتي الكلاسيكية واستجابة الفقرة وفق عدد الفقرات (9) بإختلاف عدد البدائل، والتي يعرضها الجدول (3).

الجدول (3)

إحصائيات معالم فقرات الإختبار التحصيلي والخطأ المعياري في نظريتي الكلاسيكية وإستجابة الفقرة وفق عدد الفقرات (9) باختلاف عدد البدائل

عدد البدائل	إحصائيات	النظرية الكلاسيكية		نظرية إستجابة الفقرة							
		معلمة التمييز	معلمة الصعوبة	a		b		c		d	
				a	S.E	b	S.E	c	S.E	d	S.E
بديلين	minimum	.363	.188	.262	.145	-2.455	.365	.103	.078	.717	.051
	maximum	.888	.590	1.328	.537	.701	1.564	.518	.136	1.000	.114
	mean	.631	.360	.616	.302	-.709	.894	.271	.113	.867	.080
	std	.177	.130	.344	.125	.993	.428	.138	.019	.094	.021
ثلاث بدائل	minimum	.359	.211	-.248	.104	-5.566	.262	.104	.076	.619	.022
	maximum	.846	.493	1.818	.597	1.748	111.449	.662	.135	1.000	.121
	mean	.584	.361	.486	.335	-.382	22.357	.265	.114	.837	.091
	std	.160	.087	.727	.182	2.171	39.332	.173	.018	.127	.034
أربع بدائل	minimum	.266	.162	.160	.139	-2.288	.363	.082	.054	.729	.051
	maximum	.810	.624	1.196	.556	1.410	2.537	.455	.127	1.000	.138
	mean	.533	.420	.770	.358	-.090	.882	.215	.093	.855	.093
	std	.188	.139	.372	.126	1.098	.770	.122	.025	.100	.028

يتضح من الجدول أعلاه أن تقديرات معالم الفقرات في النظرية الكلاسيكية لفقرات البديلين كانت على الشكل التالي، إذ تراوحت معلمة التمييز بين (.363 – .888) بمتوسط (.631) وإنحراف (.177)، وللثلاثة بدائل تراوحت بين (.359 – .846) بمتوسط (.584) وإنحراف (.160)، وللأربع بدائل تراوحت بين (.266 – .810) بمتوسط (.533) وانحراف (.188).

بينما تراوحت معلمة الصعوبة لفقرات للبديلين بين (.188 – .590) بمتوسط (.360) وإنحراف (.130)، وللثلاثة بدائل تراوحت بين (0.211 – 0.493) بمتوسط (.361) وانحراف (.087)، وللأربع بدائل تراوحت بين (.162 – .624) بمتوسط (.420) وإنحراف (.139).

كما يتضح من الجدول أعلاه أن تقديرات معلم التمييز في نظرية إستجابة الفقرة لفقرات البديلين تراوحت بين (.262 – 1.328) بمتوسط (.616) وانحراف (.344)، وللثلاث بدائل بين ((.248 –) – 1.818) بمتوسط (.486) وانحراف (.727)، وللأربع بدائل بين (.160 – 1.196) بمتوسط (.770) وانحراف (.372).

بينما تراوحت معلمة الصعوبة لفقرات البديلين بين ((–2.455)– (.701)) بمتوسط (.709 –) وإنحراف (.993)، وللثلاث بدائل بين ((5.566–)– (1.748)) بمتوسط (.382 –) وإنحراف (2.171)، وللأربع بدائل بين ((2.288–)– (1.410)) بمتوسط (.090 –) وإنحراف (1.098).

بينما تراوحت معلمة التخمين لفقرات البديلين بين (0.103 – .518) بمتوسط (.271) وإنحراف (.138)، وللثلاث بدائل بين (.104 – .662) بمتوسط (.265) وإنحراف (.173)، وللأربع بدائل بين (.082 – .455) بمتوسط (.215) وإنحراف (0.122).

بينما تراوحت معلمة اللامبالاه لفقرات البديلين بين (.717 – 1.000) بمتوسط (.867) وإنحراف (.094)، وللثلاث بدائل بين (.619 – 1.000) بمتوسط (.837) وإنحراف (.127)، وللأربع بدائل بين (.729 – 1.000) بمتوسط (.855) وإنحراف (.100).

7. **عدد الفقرات (15) بإختلاف عدد البدائل:**

تم تقدير معالم فقرات الاختبار التحصيلي والخطأ المعياري في نظريتي الكلاسيكية واستجابة الفقرة وفق عدد الفقرات (15) باختلاف عدد البدائل، والتي يعرضها الجدول (4).

الجدول (4)

إحصائيات معالم فقرات الإختبار التحصيلي والخطأ المعياري في نظريتي الكلاسيكية وإستجابة الفقرة وفق عدد الفقرات (15) باختلاف عدد البدائل

عدد البدائل	إحصائيات	النظرية الكلاسيكية		نظرية إستجابة الفقرة							
		معلمة التمييز	معلمة الصعوبة	a		b		c		d	
				a	S.E	b	S.E	c	S.E	d	S.E
بديلين	minimum	.253	.016	.029	.040	-8.213	.416	.052	.076	.694	.040
	maximum	.911	.553	1.153	.465	.921	12.168	.375	.175	1.000	.108
	mean	.717	.327	.635	.270	-1.158	1.439	.266	.133	.908	.068
	std	.177	.125	.266	.096	2.055	2.974	.088	.022	.079	.021
ثلاث بدائل	minimum	.513	.225	.436	.162	-1.915	.345	.152	.100	.813	.030
	maximum	.938	.615	1.410	.580	.022	.957	.488	.174	1.000	.088
	mean	.748	.466	.951	.369	-.805	.525	.272	.131	.932	.051
	std	.131	.113	.261	.105	.635	.170	.106	.022	.053	.016
أربع بدائل	minimum	.410	.124	.016	.069	-4.836	.402	.108	.075	.801	.011
	maximum	.949	.511	1.166	.496	1.082	23.483	.505	.194	1.000	.109
	mean	.697	.362	.717	.312	-.914	2.246	.325	.120	.930	.069
	std	.146	.108	.346	.108	1.464	5.889	.130	.030	.060	.031

يتضح من الجدول أعلاه أن تقديرات معالم الفقرات في النظرية الكلاسيكية لفقرات البديلين كانت على الشكل التالي، حيث تراوحت معلمة التمييز بين (.253 – .911) بمتوسط (.717) وانحراف (.177)، وللثلاثة بدائل تراوحت بين (.513 – .938) بمتوسط (.748) وانحراف (.131)، وللأربع بدائل تراوحت بين (.410 – .949) بمتوسط (.697) وانحراف (.146).

بينما تراوحت معلمة الصعوبة لفقرات للبديلين بين (.016 – .553) بمتوسط (0.327) وانحراف (.125)، وللثلاثة بدائل تراوحت بين (–0.225 0.615) بمتوسط (.466) وانحراف (.113)، وللأربع بدائل تراوحت بين (.124 – .511) بمتوسط (.362) وإنحراف (.108).

كما يتضح من الجدول أعلاه أن تقديرات معلم التمييز في نظرية استجابة الفقرة لفقرات البديلين تراوحت بين (.029 – 1.153) بمتوسط (.635) وإنحراف (.266)، وللثلاث بدائل بين ((.436 – 1.410) بمتوسط (0.951) وانحراف (.261)، وللأربع بدائل بين (.016 – 1.166) بمتوسط (.717) وانحراف (.346).

بينما تراوحت معلمة الصعوبة لفقرات البديلين بين ((–8.213)– (.921)) بمتوسط (–1.158) وإنحراف (2.055)، وللثلاث بدائل بين ((–1.915)– (.022)) بمتوسط (.805 –) وإنحراف (.635)، وللأربع بدائل بين ((–4.836)– (1.082)) بمتوسط (.914 –) وإنحراف (1.464).

بينما تراوحت معلمة التخمين لفقرات البديلين بين (.052 – .375) بمتوسط (.266) وانحراف (.088)، وللثلاث بدائل بين (.152 – .488) بمتوسط (0.272) وانحراف (.106)، وللأربع بدائل بين (.108 – .505) بمتوسط (.325) وانحراف (.130).

بينما تراوحت معلمة اللامبالاه لفقرات البديلين بين (0.694 – 1.000) بمتوسط (.908) وانحراف (0.079)، وللثلاث بدائل بين (.813 – 1.000) بمتوسط (.932) وانحراف (.053)، وللأربع بدائل بين (.801 – 1.000) بمتوسط (.930) وانحراف (.060).

8. **عدد الفقرات (24) بإختلاف عدد البدائل:**

تم تقدير معالم فقرات الإختبار التحصيلي والخطأ المعياري في نظريتي الكلاسيكية واستجابة الفقرة وفق عدد الفقرات (24) باختلاف عدد البدائل، التي يعرضها الجدول (5).

الجدول (5)

إحصائيات معالم فقرات الإختبار التحصيلي والخطأ المعياري في نظريتي الكلاسيكية وإستجابة الفقرة وفق عدد الفقرات (24) باختلاف عدد البدائل

عدد البدائل	إحصائيات	النظرية الكلاسيكية		نظرية إستجابة الفقرة							
		معلمة التمييز	معلمة الصعوبة	a		b		c		d	
				a	S.E	b	S.E	c	S.E	d	S.E
بديلين	minimum	.253	.016	.029	.040	-8.213	.416	.052	.076	.694	.040
	maximum	.911	.553	1.153	.465	.921	12.168	.375	.175	1.000	.108
	mean	.717	.327	.635	.270	-1.158	1.439	.266	.133	.908	.068
	std	.177	.125	.266	.096	2.055	2.974	.088	.022	.079	.021
ثلاث بدائل	minimum	.513	.225	.436	.162	-1.915	.345	.152	.100	.813	.030
	maximum	.938	.615	1.410	.580	.022	.957	.488	.174	1.000	.088
	mean	.748	.466	.951	.369	-.805	.525	.272	.131	.932	.051
	std	.131	.113	.261	.105	.635	.170	.106	.022	.053	.016
أربع بدائل	minimum	.410	.124	.016	.069	-4.836	.402	.108	.075	.801	.011
	maximum	.949	.511	1.166	.496	1.082	23.483	.505	.194	1.000	.109
	mean	.697	.362	.717	.312	-.914	2.246	.325	.120	0.930	.069
	std	.146	.108	.346	.108	1.464	5.889	.130	.030	.060	.031

يتضح من الجدول أعلاه أن تقديرات معالم الفقرات في النظرية الكلاسيكية لفقرات البديلين كانت على الشكل التالي، إذ تراوحت معلمة التمييز بين (.253 – .911) بمتوسط (.717) وإنحراف (0.177)، وللثلاثة بدائل تراوحت بين (.513 – .938) بمتوسط (0.748) وانحراف (.131)، وللأربع بدائل تراوحت بين (.410 – .949) بمتوسط (.697) وانحراف (.146).

بينما تراوحت معلمة الصعوبة لفقرات للبديلين بين (.016 – .553) بمتوسط (0.327) وإنحراف (.125)، وللثلاثة بدائل تراوحت بين (.225 – .615) بمتوسط (0.466) وانحراف (0.113)، وللأربع بدائل تراوحت بين (.124 – .511) بمتوسط (.362) وانحراف (.108).

كما يتضح من الجدول أعلاه أن تقديرات معلم التمييز في نظرية إستجابة الفقرة لفقرات البديلين تراوحت بين (.029 – 1.153) بمتوسط (.635) وإنحراف (.266)، وللثلاث بدائل بين (.436 – 1.410) بمتوسط (.951) وانحراف (.261)، وللأربع بدائل بين (.016 – 1.166) بمتوسط (.717) وإنحراف (.346).

بينما تراوحت معلمة الصعوبة لفقرات البديلين بين (8.213– – 0.921) بمتوسط (–1.158) وانحراف (2.055)، وللثلاث بدائل بين (1.915–)– 0.022) بمتوسط (.805 –) وانحراف (.635)، وللأربع بدائل بين (4.836–)(–1.082) بمتوسط (.914 –) وانحراف (1.464).

بينما تراوحت معلمة التخمين لفقرات البديلين بين (.052 – .375) بمتوسط (.266) وانحراف (.088)، وللثلاث بدائل بين (.152 – .488) بمتوسط (.272) وانحراف (.106)، وللأربع بدائل بين (.108 – .505) بمتوسط (.325) وانحراف (.130).

بينما تراوحت معلمة اللامبالاه لفقرات البديلين بين (.694 – 1.000) بمتوسط (.908) وانحراف (.079)، وللثلاث بدائل بين (.813 – 1.000) بمتوسط (.932) وانحراف (.053)، وللأربع بدائل بين (.801 – 1.000) بمتوسط (.930) وانحراف (.060).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة دبك (1998) بوجود فروق في معلم التمييز لصالح (3) بدائل، لكن تختلف معها بمعلم الصعوبة والتي تشير الدراسة لأفضلية (3) بدائل، كما تتفق مع دراسة فرانسيسكو وأوليا وبونسودا (Francisco, Olea & Ponsoda, 2001) في أن أسوا النتائج كانت للبديلين وأفضلها لـ(3) بدائل، لكن تختلف معها في معلم التمييز لعدد فقرات (9) والذي كان أسوا لفقرات (3) بدائل في النموذج الثلاثي، ولفقرات (4) بدائل في النظرية الكلاسيكية بإختلاف عدد الفقرات، كما تتفق مع دراسة التعمري (2003) بوجود فروق في معالم الصعوبة والتمييز والتخمين لصالح فقرات (3) بدائل، وتختلف مع دراسة الشريفين وطعامنة (2009) بوجود فروق بين متوسط الخطأ المعياري لمعلم الصعوبة ولصالح فقرات (3) بدائل.

كما تتفق مع دراسة الزواهره (2014) بوجود فروق في التخمين لعدد البدائل (3، 4) ولصالح (3) بدائل عند عدد الفقرات (15، 24) لكن تختلف عند عدد الفقرات (9) ولصالح (4) بدائل، كما تتفق معها بوجود فرق في معلمة التمييز لعدد البدائل (3، 4) مقارنة بعدد البدائل (2) عند عدد الفقرات (15، 24) لكن تختلف عند عدد الفقرات (9) فكانت أفضل ببدائل (4، 2) من (3) بدائل، كما تختلف مع دراسة أبو مسلم (2016) في أن الإختبار يكون

أكثر صعوبة وتمييزاً كلما زاد عدد البدائل، فكان أفضل عند (3، 2، 4) بدائل لمعلم التمييز و(3، 4، 2) لمعلم الصعوبة لعدد فقرات (15، 24)، كذلك في معلم التمييز لعدد فقرات (9) جاءت النتيجة معاكسة فكلما زاد عدد البدائل قل التمييز، كما اتفقت معها في معلم الصعوبة لعدد الفقرات (9).

وتختلف مع دراسة علاونة (2016) بوجود فروق في الصعوبة والتمييز وفق نمط الفقرة أو عدد البدائل (2، 3، 4)، كما تختلف مع دراسة العنزي (2017) بوجود فروق في الصعوبة بين شكلي الاختبار (اختيار من متعدد، الصواب والخطأ)، كذلك بوجود فروق في التمييز لصالح إختبار الصواب والخطأ.

ويعزو الباحث هذه النتيجة لمدى دقة وحرص الطلبة في الإجابة على فقرات الاختبار ضمن ما توفرت لديهم من معلومات دون اللجوء إلى التخمين، لكون الإختبار المصمم اختبار تحصيلي يحقق أهداف المادة التي تم دراستها، كذلك إلى مناسبة فقرات الإختبار بقدرتها على قياس التحصيل الدراسي، ومدى شموليتها ومراعاة الأسس السليمة في كتابتها وتحقيقها لأهداف المادة الدراسية.

◄ **ثالثاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على:»ما مدى تحقق إفتراض أحادية البعد للاختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات ؟».**

جرى التحقق من افتراض أحادية البعد للاختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات باستخدام مؤشرات جودة المطابقة، والتي يعرضها الجدول (6).

الجدول (6)

مؤشرات التحقق من إفتراض أحادية البعد للإختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات

مؤشرات مطابقة الإختبار	9 فقرات			15 فقرة			24 فقرة		
	بديلين	ثلاث بدائل	أربع بدائل	بديلين	ثلاث بدائل	أربع بدائل	بديلين	ثلاث بدائل	أربع بدائل
كا2 المحسوبة	5.902	.787	5.804	38.149	22.691	8.790	70.146	45.890	36.513
CFI	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
RMSEA	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

يلاحظ من الجدول أعلاه وفق مؤشر ($\chi 2$) المحسوبة أن الإختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات غير مطابقة للنموذج رباعي المعلم، والتي تشير إلى أن قيمة مؤشر ($\chi 2$) المحسوبة أعلى من (3) تؤشر على عدم مطابقة الفقرات للنموذج، بينما طابق الإختبار التحصيلي من (9 فقرات بثلاثة بدائل) النموذج رباعي المعلم، والتي تشير إلى أن قيمة مؤشر ($\chi 2$) المحسوبة أقل من (2) تؤشر على مطابقة الفقرات للنموذج بدرجة ممتازة.

كما يلاحظ من الجدول أعلاه وفق مؤشري (CFI, RMSEA) أن جميع الاختبارات التحصيلية وفق عدد البدائل والفقرات كانت مطابقة بنسبة (100 %) بدرجة ممتازة، والتي تشير إلى أن قيمة مؤشر (CFI) بين (97. إلى 1)، ومؤشر (RMSEA) بين (0 إلى05.) تؤشر على مطابقة ممتازة.

كما يلاحظ من الجدول أعلاه أن الاختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات، مطابقة للنموذج رباعي المعلم، فلم يتم استبعاد أي إختبار غير مطابق لجميع مؤشرات المطابقة، وهذا يشير إلى تحقق افتراضي مطابقة فقرات الاختبار التحصيلي ضمن مؤشر أو أكثر من مؤشرات المطابقة، وإفتراض أحادية البعد، الذي يقود تتحقيق افتراض الاستقلال الموضعي، وفق ما أكد (Hamble-،1991 ton , Swaminathan & Rogers) أنه يعد مكافئاً لإفتراض أحادية البعد.

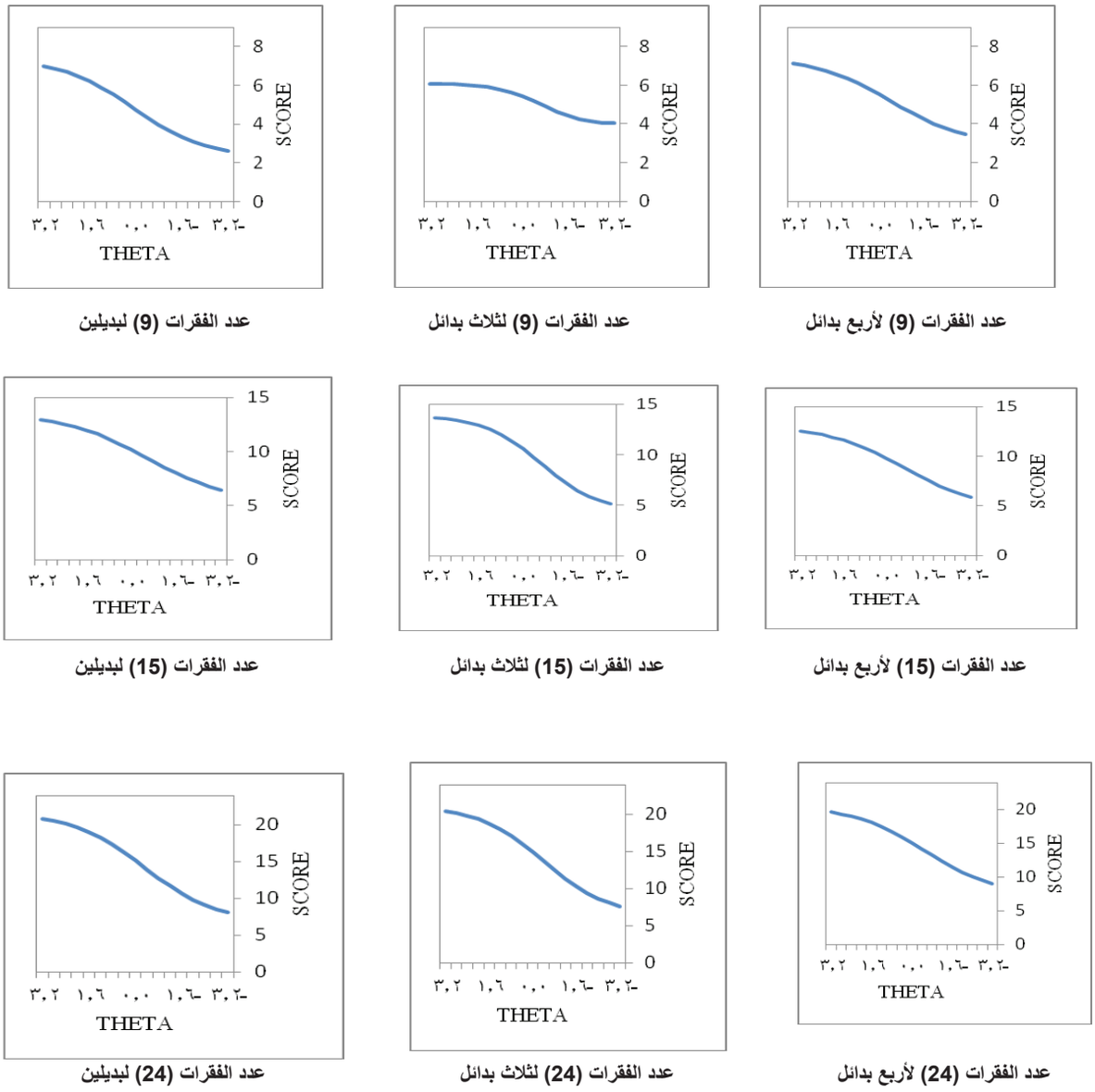
وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فرانسيسكو وأوليا وبونسودا (Francisco, Olea & Ponsoda, 2001) والتعمري (2003) والشريفين وطعامنة (2009) والزواهره (2014) والعنزي (2017) بتحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة لاستقلالية الفقرات المشكلة للاختبار وعدم ارتباط إجابة فقرة بالفقرات الأخرى، مما يؤشر على أن كل فقرة تقيس هدف معين من المحتوى التدريسي، وهذا يدل على مدى تمثيل جدول مواصفات الإختبار لمحتوى المادة، والذي يؤشر على دقة ومتانة الاختبار وسلامة الإجراءات المتبعة في بنائه، مما يؤشر على تمتع النماذج الاختبارية بصدق بنائي مرتفع، وهذا بدوره يؤشر على أن هناك قدرة واحدة فقط تفسر أداء الفرد في الاختبار وهي تحصيله الأكاديمي في مادة علم النفس والحياة.

◄ **رابعاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي ينص على:»ما مدى تحقق إفتراض إطرادية السمة للإختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات؟».**

تمّ التحقق من إفتراض اطرادية السمة لفقرات الاختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات، وذلك برسم منحنيات الخصائص لكل فقرة من فقرات الإختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات، والتي تشير إلى أن جميع الفقرات تحقق إفتراض إطرادية السمة؛ حيث أن إحتمال الإجابة عن الفقرة الواحدة إجابة صحيحة يتزايد وتيرياً تبعاً لزيادة مستوى القدرة.

أما للتحقق من افتراض اطرادية السمة للاختبار التحصيلي ككل وفق عدد البدائل والفقرات؛ فقد تم رسم منحنى خصائص الاختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات، كما هو مبين في الشكل (1).



الشكل رقم (1):

منحنى خصائص الإختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات

يتضح من الشكل (1) أن افتراض إطرادية السمة متحقق للاختبار التحصيلي ككل وفق عدد البدائل والفقرات للنموذج رباعي المعلم؛ إذ أن احتمال الإجابة عن الفقرات في الإختبار إجابة صحيحة يتزايد وتيرياً تبعاً لزيادة مستوى القدرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزواهره (2014) بتحقق افتراض الاطرادية أحد افتراضات النموذج رباعي المعلم.

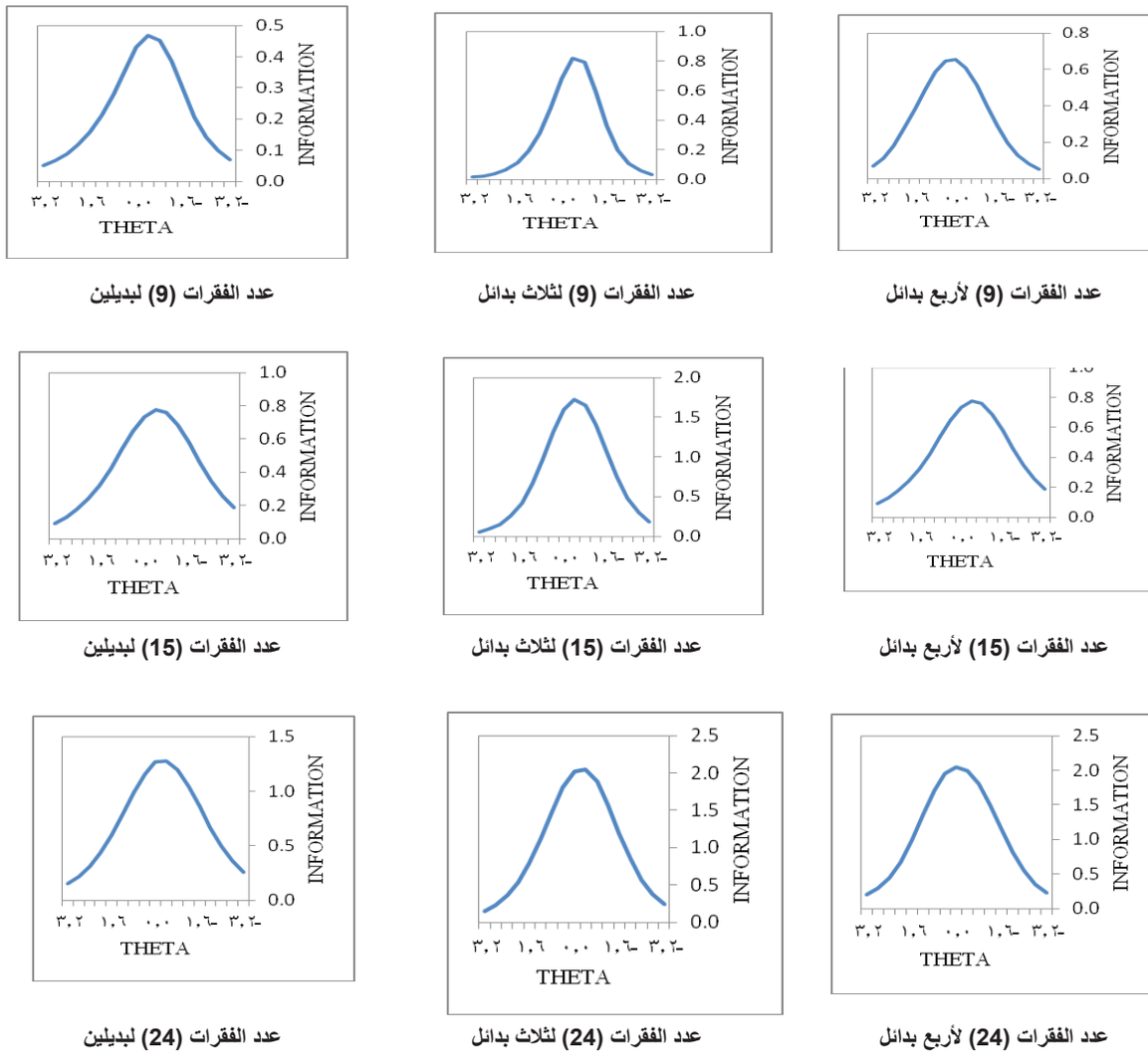
ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مدى وجود فروق فردية ما بين الطلبة والتي تمثلت بتوزعهم على متصل السمة، من القدرات المنخفضة إلى المرتفعة، والتي توضح مدى إرتفاع فرصة الأفراد ذوي القدرات المرتفعة في الإجابة على فقرات الاختبار بشكل صحيح دون تخمين كلما ارتفعت قدرتهم، ومن ثمّ، تؤشر على مدى امتلاكهم للسمة المدروسة بشكل أفضل وهي التحصيل الدراسي.

◄ **خامساً: للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس والذي ينص على: «ما مدى تحقق دالة المعلومات للفقرات والإختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات؟»**.

تمّ التحقق من دالة المعلومات لفقرات الاختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات والتي تؤشر على ثبات فقرات الإختبار، وذلك برسم منحنيات دالة معلومات كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات والتي تتناسب عكسيا مع الخطأ المعياري للتقدير، إذ يتضح من منحنيات دوال المعلومات أن قيم دالة المعلومات المتعلقة بالفقرات تكون أكبر ما يمكن عندما يقترب مستوى القدرة من الصفر؛ أي أن هذه الفقرات تناسب الأفراد ذوي القدرة المتوسط أو دونها بقليل أو أعلى منها بقليل، بينما تكون قيم دالة المعلومات التي تعطيها هذه الفقرات أقل ما يمكن عند مستويات القدرة العالية والمتدنية.

بينما للتحقق من افتراض دالة معلومات الإختبار التحصيلي ككل وفق عدد البدائل والفقرات؛ فقد تم رسم دالة معلومات الاختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات، كما هو مبين في الشكل (2).

الشكل رقم (2):



عدد الفقرات (9) لأربع بدائل | عدد الفقرات (9) لثلاث بدائل | عدد الفقرات (9) لبديلين

عدد الفقرات (15) لأربع بدائل | عدد الفقرات (15) لثلاث بدائل | عدد الفقرات (15) لبديلين

عدد الفقرات (24) لأربع بدائل | عدد الفقرات (24) لثلاث بدائل | عدد الفقرات (24) لبديلين

دالة معلومات الإختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات

يلاحظ من الشكل (2)، أن قيم دالة معلومات الاختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات تكون أكبر ما يمكن عند مستوى القدرة (0.000)؛ بمعنى أن الاختبار يعطي معلومات أكثر فاعلية عن الأفراد ذوي القدرة المتوسط، بينما تكون قيم دالة المعلومات التي يقدمها الإختبار أقل ما يمكن عند مستويات القدرة المتدنية والمرتفعة، وهذا يعني أن الاختيار يعطي معلومات قليلة عن الأفراد ذوي القدرات المتدنية والمرتفعة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريفين وطعامنة (2009) بإعطاء الإختبار من (3) بدائل كمية معلومات أكبر من إختبار (4) بدائل عند مستويات القدرة المنخفضة، كما تختلف عن دراسة الزواهره (2014) في أن الاختبارات من (2، 3، 4) بدائل تعطي معلومات أكثر عند الأفراد ذوي القدرات دون المتوسط، بينما تتفق مع دراسة العنزي (2017) بعدم وجود فروق بين شكلي الاختبار (اختيار من متعدد، الصواب والخطأ).

ويعزى الباحث هذه النتيجة لمدى تمثيل الاختبار لمستويات القدرة المختلفة، والتي تؤشر على توزعها طبيعياً وفقاً لمستوى تحصيل الطلبة، وذلك لكون المادة الدراسية المشمولة بالدراسة تعتبر مادة اختيارية للطلبة فبعض الطلبة يسعى لتحقيق علامة مرتفعة فيها سعياً منه لرفع معدله التراكمي، مما يسهم ببذله جهداً أعلى، ومن ثمّ ترتفع قدرته فيها، والبعض الأخر يسعى لأخذ المادة أعتقاداً منه بأنها سهلة وليست بحاجة إلى جهد كبير، أما غالبية الطلبة وهم فئة متوسطي القدرة فيعتبرونها مادة دراسية كالمواد الأخرى، ومن ثمّ يبذلون مجهوداً متوسطاً فيها، وهذا ما يفسر توزع تحصيلهم الدراسي (قدرتهم) توزعاً طبيعياً على متصل السمة، والتي تنعكس على مستوى ثبات الإختبار المتمثلة بدالة المعلومات ومدى كمية المعلومات التي يوفرها الاختبار عند مستويات القدرة المختلفة.

◄ **سادساً: للإجابة عن سؤال الدراسة السادس والذي ينص على:» ما تقديرات القدرة لدى أفراد الدراسة على الإختبار التحصيلي وفق عدد البدائل والفقرات؟ «.**

جرى حساب كافة الإحصاءات الوصفية لكل من تقديرات القدرة لأفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي للنموذج رباعي المعلم وفق عدد البدائل والفقرات، والتي يعرضها الجدول (7).

الجدول (7)

الإحصاءات الوصفية لكل من تقديرات القدرة لأفراد الدراسة على الإختبار التحصيلي للنموذج رباعي المعلم وفق عدد البدائل والفقرات

إحصاءات وصفية للقدرة	9 فقرات			15 فقرة			24 فقرة		
	بديلين	ثلاث بدائل	أربع بدائل	بديلين	ثلاث بدائل	أربع بدائل	بديلين	ثلاث بدائل	أربع بدائل
N-person	80	78	79	79	80	78	78	79	80
N-item	9	9	9	15	15	15	24	24	24
minimum	-2.470	-2.355	-2.220	-2.636	-2.720	-2.630	-2.391	-2.927	-2.342
maximum	2.093	1.736	2.472	2.490	2.355	2.472	2.875	2.971	2.987
median	.408	.545	-0.019	.652	.761	.205	.474	.405	.309
mean	.153	.014	-0.007	.556	.544	.253	.585	.431	.393
variance	1.265	1.682	1.697	1.395	2.144	1.975	1.949	2.372	2.506
std	1.125	1.297	1.303	1.181	1.464	1.406	1.396	1.540	1.583

يتضح من الجدول أعلاه أن تقديرات القدرة للاختبار التحصيلي (9) فقرات لبديلين تراوحت بين ((–2.470) – 2.093) بمتوسط (153.) وإنحراف (1.125)، وللثلاثة بدائل تراوحت بين ((–2.355) – 1.736) بمتوسط (0.014) وانحراف (1.297)، وللأربع بدائل تراوحت بين ((–2.220) – 2.472) بمتوسط (–0.007) وانحراف (1.303).

كما يتضح من الجدول أعلاه أن تقديرات القدرة للاختبار التحصيلي (15) فقرة لبديلين تراوحت بين ((–2.636) – 2.490) بمتوسط (556.) وانحراف (1.181)، وللثلاثة بدائل تراوحت بين ((–2.720) – 2.355) بمتوسط (0.544) وانحراف (1.464)، وللأربع بدائل تراوحت بين ((–2.630) – 2.472) بمتوسط (253.) وانحراف (1.406).

يتضح من الجدول أعلاه أن تقديرات القدرة للإختبار التحصيلي (24) فقرة لبديلين تراوحت بين ((–2.391) – 2.875) بمتوسط (0.585) وانحراف (1.396)، وللثلاثة بدائل تراوحت بين ((–2.927) – 2.971) بمتوسط (405.) وانحراف (1.540)، وللأربع بدائل تراوحت بين ((–2.342) – 2.987) بمتوسط (393.) وإنحراف (1.583).

كما يلاحظ من الجدول أعلاه أن مدى تقديرات القدرة لدى أفراد الدراسة لـ(9) فقرات لبديلين بلغ (4.563)؛ ولثلاث بدائل (4.091)، وللأربع بدائل (4.692)، ولـ(15) فقرة بديلين بلغ (5.126)؛ ولثلاث بدائل (5.075)، وللأربع بدائل (5.102)، ولـ(24) فقرة بديلين بلغ (5.266)؛ ولثلاث بدائل (5.898)، وللأربع بدائل (5.329)، بما يفيد بوجود فروق فردية بين تقديرات القدرة لدى أفراد الدراسة، وهذا يعني أن قدرات الأفراد تتوزع توزيعاً ملتوياً نحو اليسار على متصل السمة بإستثناء الاختبار (9 فقرات لأربع بدائل) (ذلك بالنظر إلى قيمة المتوسط)؛ كما أن قدرات الأفراد غير متجانسة كون الانحراف المعياري لها مرتفع، وأن الأفراد الذين قدراتهم العالية أكثر عدداً من الأفراد الذين قدراتهم متدنية (ذلك بالنظر إلى قيمة الوسيط) باستثناء الإختبار (9 فقرات لأربع بدائل).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزواهره (2014) والشريفين وطعامنة (2009)، لكن تختلف مع دراسة التعمري (2003) بوجود فروق في تقديرات القدرة.

ويعزى الباحث هذه النتيجة لوجود فروق فردية ما بين الطلبة في تحصيلهم ومدى تمثيل الاختبار لمستويات القدرة المختلفة، كذلك لتشابه محتوى المادة الدراسية والإختبار وظروف تطبيق الاختبار بين جميع الطلبة الذين خضعوا للاختبار باستثناء اختلافهم بمدرس المادة ونموذج الاختبار الذي خضعوا له.

◄ **سابعاً: للإجابة عن سؤال الدراسة السابع والذي ينص على: "ما أثر عدد البدائل والفقرات على التوافق مع معالم الفقرات في النظرية الكلاسيكية؟"**.

يلاحظ من الجداول (4، 5، 6) أنه توجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمعالم فقرات الاختبار التحصيلي في النظرية الكلاسيكية وفقاً لمتغيري (عدد البدائل والفقرات والتفاعل بينهما)، ولمعرفة هل توجد فروق دالة إحصائيا أجري تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، والتي يعرضها الجدول (8).

الجدول (8):

تحليل التباين الثنائي لمعالم الفقرات بإستخدام النظرية الكلاسيكية (التمييز، والصعوبة) وفقاً لمتغيري عدد البدائل والفقرات والتفاعل بينهما

معلم الفقرة	مصدر التباين	SS	DF	MSS	F	sig
تمييز	عدد فقرات	.003	2	.001	.095	.910
	عدد بدائل	.134	2	.067	4.590	.012*
	تفاعل	.099	4	.025	1.699	.154
	الخطأ	1.968	135	.015	5.450	

معلم الفقرة	مصدر التباين	SS	DF	MSS	F	sig
صعوبة	عدد فقرات	.322	2	.161	.708	.005*
	عدد بدائل	.042	2	.021	.371	.494
	تفاعل	.044	4	.011		.829
	الخطأ	3.988	135	.030		

يلاحظ من الجدول أعلاه أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = .05) بين المتوسطات الحسابية لمعلم التمييز وفقاً لمتغير عدد البدائل، وبين المتوسطات الحسابية لمعلم الصعوبة وفقاً لمتغير عدد الفقرات، ولمعرفة لمن تؤول الفروق أُجريتْ المقارنات البعدية باستخدام اختبار (Scheffe)، والجدولين (9، 10) يبينان ذلك.

الجدول (9)

نتائج إختبار Scheffe للمقارنات البعدية لمعلم التمييز وفقاً لمتغير عدد البدائل

عدد البدائل	التمييز	بديلين	ثلاث بدائل	أربع بدائل
	متوسط	.328	.416	.393
بديلين	0.328		.088-*	.065-*
ثلاث بدائل	0.416	.088*		.023
أربع بدائل	0.393	.065*	.023	

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = .05) بين متوسطي معلم (التمييز) لفقرات البديلين وللثلاث بدائل، وبين البديلين والأربع بدائل، وذلك لصالح الثلاث والأربع بدائل كون المتوسط الحسابي لها أعلى من المتوسط الحسابي للبديلين.

الجدول (10)

نتائج إختبار Scheffe للمقارنات البعدية لمعلم الصعوبة وفقاً لمتغير عدد الفقرات

عدد الفقرات	الصعوبة	9 فقرات	15 فقرة	24 فقرة
	متوسط	.583	0.721	0.669
9 فقرات	0.583		.138-*	.087-
15 فقرة	0.721	.138*		.052
24 فقرة	0.669	.087	.052	

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = .05) بين متوسطي معلم (الصعوبة) لعدد فقرات (9) و(15 فقرة)، وذلك لصالح (15) فقرة كون المتوسط الحسابي لها أعلى من المتوسط الحسابي لـ(9 فقرات).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فرانسيسكو وأوليا وبونسودا (Francisco, Olea & Ponsoda, 2001) في أن أسوأ النتائج كانت للفقرات ذات البديلين، كما تتفق مع دراسة أبو مسلم (2016) في أن الاختبار يكون أكثر تمييز كلما زاد عدد البدائل للبديل مقارنة بـ (3، 4) لكن تختلف معها عند مقارنة (3) و(4) بدائل، لكن تختلف مع دراسة دبك (1998) بوجود فروق في التمييز لعدد البدائل (3، 4) بدائل ولصالح (3) بدائل، وعلاونة (2016) بعدم وجود فروق في التمييز وفق نمط الفقرة (اختيار من متعدد، الصح والخطأ).

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن عدد الفقرات المرتفع أو المنخفض يؤثر في مستوى صعوبة الفقرة بسبب أن العدد المنخفض من الفقرات يكون دقيق جداً، وبالتالي يحتوي على فقرات صعبة، فيما العدد المرتفع قد يحتوي أيضاً فقرات صعبة بسبب عدم كفاية الوقت للإجابة عليها أو عدم تمعن الطالب بفهم محتوى الفقرة بشكل دقيق، ومن ثمّ ترتفع فرصة التخمين، لذلك يفضل أن يكون الاختبار مشكل من عدد متوازن من الفقرات بحيث يراعي محتوى المادة ومستوى صعوبة الفقرات ومدى كفاية الوقت للإجابة عليها وتهيئة الظروف الفيزيقية لذلك.

◄ **ثامناً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثامن والذي ينص على:"ما أثر عدد البدائل والفقرات على التوافق مع معالم الفقرات في نظرية الإستجابة للفقرة ؟".**

يلاحظ من الجدول (4، 5، 6) أنه توجد فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمعالم فقرات الاختبار التحصيلي في نظرية الإستجابة للفقرة وفقاً لمتغيري (عدد البدائل والفقرات والتفاعل بينهما)، ولمعرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، والتي يعرضها الجدول (11).

الجدول (11):

تحليل التباين الثنائي لمعالم الفقرات بإستخدام نظرية الإستجابة للفقرة وفقاً لمتغيري عدد البدائل والفقرات والتفاعل بينهما

معلمة الفقرة	مصدر التباين	SS	DF	MSS	F	sig
a	عدد فقرات	.452	2	.226	1.899	.154
	عدد بدائل	.579	2	.289	2.433	.092
	تفاعل	.974	4	.244	2.048	.091
	الخطأ	16.057	135	.119		
b	عدد فقرات	15.575	2	7.788	1.916	.151
	عدد بدائل	.324	2	.162	.040	.961
	تفاعل	7.562	4	1.891	.465	.761
	الخطأ	548.634	135	4.064	1.724	
c	عدد فقرات	.044	2	.022	.074	.182
	عدد بدائل	.002	2	.001	.906	.929
	تفاعل	.046	4	.012		.462
	الخطأ	1.714	135	.013		
d	عدد فقرات	.086	2	.043	6.508	.002*
	عدد بدائل	.003	2	.002	.239	.788
	تفاعل	.010	4	.002	.380	.823
	الخطأ	.889	135	.007		

يلاحظ من الجدول أعلاه أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = .05) بين المتوسطات الحسابية لمعلم اللامبالاه وفقاً لمتغير عدد الفقرات، ولمعرفة لمن تؤول الفروق أجريتْ المقارنات البعدية بإستخدام إختبار (Scheffe)، التي يعرضها الجدول (12).

الجدول (12)

نتائج إختبار Scheffe للمقارنات البعدية لمعلم اللامبالاه وفقاً لمتغير عدد الفقرات

عدد الفقرات	d	9 فقرات	15 فقرة	24 فقرة
	متوسط	.583	.721	.669
9 فقرات	.583		.070-*	.052-*
15 فقرة	.721	.070*		.018
24 فقرة	.669	.052*	.018	

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = .05) بين متوسطي معلم (اللامبالاه) لعدد فقرات (9) و(15 فقرة)، وبين عدد فقرات (9) و(24 فقرة)، وذلك لصالح (15، 24) فقرة كون المتوسط الحسابي لها أعلى من المتوسط الحسابي لـ(9 فقرات).

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة التعمري (2003) بعدم وجود فروق في معالم الصعوبة والتمييز والتخمين وفق النظرية الحديثة، ودراسة الزواهره (2014) والعنزي (2017) بوجود فروق في التمييز والتخمين تعزى لمتغير عدد البدائل (3، 4)، وتتفق مع دراسة الشريفين وطعامنة (2009) والعنزي (2017) بعدم وجود فروق لمعلم الصعوبة تعزى لعدد البدائل.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه كلما قل أو زاد عدد الفقرات عن العدد المناسب يسهم بزيادة مستوى اللامبالاه لدى الطلبة من ذوي القدرات المرتفعة، بحيث يجيبون على فقرات سهلة إجابة خاطئة، وتعتبر الفقرة جيدة عندما تقترب قيمة (d) من (1) (Loken & Rulison, 2010)، وبالنظر إلى متوسط قيمة (d) لوحظ أنه كان أفضل لعدد فقرات (15) مقارنة بـ(9، 24)، ومن ثمّ يجب على المدرسين بناء اختبارات متوازنة من حيث عدد فقراتها ومستوى صعوبتها، بحيث تسهم بأن يجيب عليها الطلبة إجابة صحيحة بثقة ودقة مع مراعاة محتوى المادة ومدى تمثيله بالشكل الصحيح.

التوصيات:

وفي ضوء النتائج التي توصل لها الباحث من خلال إجراءه للدراسة، فإنّه يوصي بما يلي:

1. الكشف عن أثر عدد البدائل والفقرات في مواد دراسية أخرى وفق نظريات القياس المختلفة والمتعددة (نظرية القياس الكلاسيكية، ونظرية الاستجابة للفقرة بنماذجها البارامترية واللابارامترية).
2. العمل على استخدام برمجيات مختلفة للتحقق من الخصائص السيكومترية وتقدير معالم الأفراد.
3. تقدير معالم الأفراد والفقرات بإستخدام الأنواع المختلفة من الفقرات والتي لم تتناولها الدراسة من مثل الفقرات ذات الإجابة المنتقاة (التكميل، الإنشائية المحددة)، والفقرات ذات الإجابة المصوغة.
4. تقدير معالم الأفراد والفقرات في الإختبارات النفسية، مما يمكننا من تفسير مدى إمتلاك الفرد للسمة المراد قياسها من خلال العلامة الكلية التي يحصل عليها الفرد.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو مسلم، مايسة. (2016). أثر كل من عدد البدائل وترتيبها لمفردات اختبار تحصيل دراسي من نوع الاختيار من متعدد على الخصائص السيكومترية للاختبار ومفرداته، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، 14(2):154 – 187.
- التعمري، بسمة محمود. (2003). تطبيق النموذج اللوغاريتمي ذي الثلاث معالم في تقدير قدرة الفرد ومعالم الفقرات لاختبار الإختيار من متعدد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- دبك، أحمد رشيد. (1998). أثر شكل الفقرات وعدد البدائل في الخصائص السيكومترية للإختبار وفقراته، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، عمان.
- الزواهره، ريما فايز. (2014). أثر عدد البدائل في تقدير معالم الأفراد والفقرات بإستخدام نموذج بارامتري ونموذج لابارامتري (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الشافعي، محمد منصور. (2008). تأثير انتهاك افتراض أحادية البعد واستقلالية المحل في تدريج بنك الأسئلة ودقة معادلة درجات الإختبارات البنكية المسحوبة، ورقة مقدمة إلى الندوة الإقليمية لعلم النفس بعنوان: علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية، جامعة الملك سعود، الرياض27 – 29 ت أول، 2008م.
- الشريفين، نضال وطعامنة، إيمان. (2009). أثر عدد البدائل في اختبار الاختيار من متعدد في تقديرات القدرة للأفراد والخصائص السيكومترية للفقرات والاختبار وفق نموذج راش في نظرية الاستجابة للفقرة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، جامعة اليرموك، 5(4):309 – 335.
- علام، صلاح الدين محمود. (2005). نماذج الإستجابة للمفردة الإختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود. (2016). الإختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، عمان: دار الفكر.
- علاونة، معزوز جابر. (2016). أثر حجم العينة ونمط الفقرة وجنس الطلبة على الخصائص السيكومترية لإختبار تحصيلي في الرياضيات لدى طلبة الصف الحادي عشر في المدارس الحكومية الفلسطينية، مجلة جامعة المدينة العالمية (مجمع)، جامعة المدينة العالمية، (17):426 – 473.
- العنزي، محمد عويض. (2017). أثر شكل فقرة الإختبار من متعدد والصواب والخطأ على الخصائص السيكومترية وفق نظرية استجابة الفقرة لإختبار مادة الحاسب الآلي للصف الأول ثانوي في مدينة تبوك، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة تبوك، تبوك، السعودية.

- عودة، أحمد سليمان. (2014). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد. (2003). القياس والمقاييس النفسية والعقلية. الإسكندرية: منشأة المعارف.
- المصري، أحمد. (2009). أثر شكل فقرات الإختبار في تقدير قدرات المفحوصين ومعالم الفقرات وفق نظرية استجابة الفقرة (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Muslim, M. (2016). The Effect of Both the Number Alternatives and Arrangement of Vocabulary for A Multiple Choice Study Achievement Test on the Psychometric Properties of the Test and its Vocabulary. Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology, Faculty of Education, Damascus University, 14 (2): 154-187.*
- *Al-Taamari, B. (2003). Application of the Three Dimensional Logarithmic Model in Estimating the Ability of the Individual and Item Parameters to Test Multiple Choice. Unpublished Master Thesis. Mutah University, Karak, Jordan.*
- *Dabak, A. (1998). The Effect of the Shape of the Items and the Number of Alternatives on the Psychometric Properties of the Test and its items. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid, Amman.*
- *Zawahreh, R.(2014). The Effect of Number Alternatives on the Estimation of Persons and Items Parameters Using Parametric Model and Non-parametric Model. Unpublished Doctoral Thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Shafei, M. (2008). the effects of violating some IRT assumption on the calibration of item bank and equating scores of drone tests. Paper presented to the regional symposium of psychology Entitled: Psychology and Individual Community Development Issues. King Saud University, Riyadh, 27-29 October, 2008.*
- *Al-Shraaifin, N. & Ta'mnah, E. (2009). The Effect of Multiple Choice Test Number of Alternatives on the Estimation of a person's Ability and the Psychometric Properties of a Test and its Items According to Rasch Model in Item Response Theory (IRT). Jordan Journal of Educational Sciences, Scientific Research & Graduate Studies Deanship, Yarmouk University, 5(4): 309-335.*
- *Allam, S. (2005). Response Models for Undimensional and Multidimensional Experimental Items and their Applications in Psychological and Educational Measurement. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.*
- *Allam, S. (2016). Educational and Psychological Tests and Measurement. Amman: Al-Fikr house.*
- *Alawne, M. (2016). The effect of Sample Size, Type of Test Items and Student's Gender on the Psychometric Characteristics of A mathematical Achievement Test of 11th Grade Students in the Palestinian Governmental Schools. Al-Madinah International University (MEDIU) journal, Al-Madinah International University, (17): 426-473.*
- *Alenezi, M. (2017). The Effect of Item Format the Multiple Choice and True/false on Psychometrics Properties According to Item Response Theory (IRT) of the Computer Test for the First Secondary Grade in The City of Tabuk. (Unpublished Master Thesis), University of Tabuk, Tabuk, Kingdom of Saudi Arabia.*
- *Odeh, A. (2014). Measurement and Evaluation in the Teaching Process. Irbid: Al-Amal for Publishing and Distribution house.*
- *Issawi, A. (2003). Measurement and Mental and Psychological Parameters. Alexandria: Knowledge Facility.*
- *Al-Masry, A. (2009). The Effect of the form of the Test Items on Estimating the Ability of the Subjects and the Parameters of the Items According to the Item response theory. Unpublished Doctoral Thesis, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Baker, Frank B. (2001). The Basic Item Response Theory. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation .*
- *Baker, Frank B., & Kim, Seock-Ho. (2004). Item Response Theory : Parameter Estimation Techniques. (2 ed), New York: Revised and Expanded. Marcel Dekker, INC.*
- *De Ayala, R.J. (1993). The Influence of Multidimensionality on the Graded Response Model. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (Atlanta, GA, April 13-15, 1993).*
- *Francisco, A., & Olea ., J & Ponsoda., V. (2001). Analysis of the Optimum Number Alternatives Form the Item Response Theory. Psicothema, 13(1): 152-158.*
- *Hambleton, Ronald K., & Swaminathan, Hariharan. (1985). Item Response Theory : Principles and Applications. Boston : Kluwer.*
- *Hambleton, Ronald K., Swaminathan, Hariharan., & Rogers, Jane H. (1991). Fundamentals of item response theory. Newbury perk California: stage publications.*
- *Karin, S., Helfried, M., & Hans, M. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. Methods of Psychological Research, 8(2): 23-74.*
- *Liang, T. (2010). An Assessment of the Nonparametric Approach of Evaluating the Fit of Item Response Model. Unpublished Doctor Dissertation, The Graduate School, School of Education, University of Massachusetts Amherst, Massachusetts.*
- *Loken, Eric., & Rulison, Kelly L. (2010). Estimation of A Four-Parameter Item Response Theory Model. British Joumal of Mathematical and Statistical Psychology, 63(3): 509-525.*
- *Magis, D., & Raiche, G. (2012). Random Generation of Response Patterns Under Computerized A Daptive Testing With The R Package CatR. Journal of Statistical Software, 48(8): 1-31.*
- *Sijtsam, K. (1988). Contributions to Mokken's Nonparametric Item Response Theory. Amesterdan: Free University Press.*
- *Sijtsma, K., & Hemker, B. (2000). A Taxonomy of IRT Models For Ordering of Persons and Items Using Simple Sum Scores. Journal of Educational and Behavioral Statistics, 25(4): 391-415.*
- *Stochl, J. (2007). Nonparametric Extension Of Item Response Theory Models And Its Usefulness For Assessment Of Dimensionality Of Motor Tests. Acta Universitatis Carolinae, 42(1): 75-94.*

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
Vol. (11) - No. (32) - December 2020 المجلد (11) - العدد (32) - كانون أول 2020م

الحس الرمزي لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى

Symbol Sense Among Undergraduate Students

منال عبد الرحمن عبابنه
طالبة دكتوراه /جامعة اليرموك/ الأردن

Manal Abdel Rahman Ababneh
PhD. Student /Yarmouk University / Jordan
manababneh1@gmail.com

أمل عبد اللّه خصاونة
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Amal Abdallah Khasawneh
Professor/ Yarmouk University / Jordan
Amal.KHASAWNEH@YU.EDU.JO

تاريخ الاستلام: 2/ 11/ 2019م، **تاريخ القبول:** 21/ 12/ 2019م.
Received: 2/ 11/ 2019, **Accepted:** 21/ 12/ 2019.
DOI: 10.33977/1182-011-032-007
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخّص

هدفت الدراسة إلى تقصّي مظاهر الحس الرمزي لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى، وذلك باستخدام المنهج النوعي. تألفت عينة الدراسة من (20) طالبا وطالبة من طلبة تخصص الرياضيات للمرحلة الجامعية الأولى. وقد جرى استخدام اختبار في الحس الرمزي للكشف عن مظاهر الحس الرمزي لدى الطلبة، كما أجريت مقابلات تأملية معمّقة، بالإضافة إلى التسجيلات الصوتية. وقد جرى تحليل محتوى إجابات الطلبة المكتوبة على الإختبار والمقابلات المرافقة بالاعتماد على إطار مفاهيمي للحس الرمزي (أداة تحليل) أعدّ لهذا الغرض. وأظهرت النتائج عددا من مظاهر الحس الرمزي لدى الطلبة، وقد توزعت على مرحلتي حل المسألة: الصياغة، والحل ضمن عنصري التوقع الجبري والقدرة على ربط التمثيلات، بينما كانت المظاهر في مرحلة التفسير والتحقق نادرة. ومن أبرز المظاهر الشائعة لدى الطلبة: معرفة متى تُستخدم الرموز الجبرية، والقدرة على اختيار تمثيلات رمزية ممكنة، ومعرفة معنى الرموز الجبرية، ومعرفة ترتيب العمليات الجبرية وخصائصها، وتحديد نوع الصيغة الجبرية وربطها بنوع الحل، وربط الأنماط العددية أو نمط في جدول بصيغة جبرية. ولكنّ عددا من هذه المظاهر كانت ممثلة بسلوكات غير منتجة أو غير صحيحة في بعض المواقف، مما أُعتبر في المقابل أنه يوجد ضعف في الحس الرمزي لدى الطلبة. وفي ضوء هذه النتائج، يمكن التوصية بالتركيز على المهارات الجبرية وسلوك الحس الرمزي في العملية التعليمية التعلمية بشكل متكامل دون الفصل بينهما، وأهمية التركيز على الفهم المفاهيمي لأنه يشكل الأساس للحس الرمزي، وضرورة استخدام استراتيجيات جبرية منظمة غنية بالحس الرمزي.

الكلمات المفتاحية: الحس الرمزي، المهارات الجبرية، الترميز الجبري، المرحلة الجامعية الأولى، تعليم الرياضيات

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the aspects of symbol sense using qualitative approach. Twenty undergraduate students, specialized in mathematics participated in this study. To achieve the aim of the study, a symbol sense test and reflective interviews with audio recording were used to collect data. In addition, a symbol sense evidences framework was used to analyze the data. The results revealed the number of symbol sense aspects among the undergraduate students, in the form of the problems, in the algebraic expectations of the solution and in the ability to link representations in the solution, while the aspects in explaining and in checking the solution were rare. The common aspects of symbol sense among students were, recognition when symbols can be used, the ability to choose symbolic representations, recognition of the meanings of algebraic symbols, knowing the order of operations and its properties and identifying the form of the problem and linking it with the type of the solution. In the opposite, a number of the aspects of symbol sense were not productive and incorrect. Regarding the results of the study, priority should be given to the algebraic skills and symbol sense behaviors, where both should be integrated in teaching and learning algebra.

***Keywords**: Symbol Sense, Algebraic Skills, Algebraic Symbolism, Mathematics Education, Undergraduate Students*

مقدّمة:

يتزايد الاهتمام بالحس العددي الذي يُعنى بالأعداد والعمليات الحسابية، وبخاصة بعد إطلاق وثائق مناهج الرياضيات ومعاييرها من المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة، والسؤال المطروح: هل توجد حالة موازية للحس العددي في الجبر؟؛ أي ما يُسمى بالحس الرمزي (Symbol Sense) ، وهل تعد المعالجات الرمزية قضية مركزية في تعليم الجبر وتعلمه؟.

يُشكل الانتقال من الحساب إلى الجبر في مناهج الرياضيات الأساس لفهم الطلبة للجبر، ونتيجة لهذا الانتقال، فإنّ العديد من الطلبة غير قادرين على التعامل مع الجبر؛ فالعديد منهم ليس لديه الحس الرمزي في الجبر حتى بعد سنوات من تعرضهم لتعلم الجبر، كما أن الطلبة الذين يتمكنون من التعامل مع تقنيات جبرية بنجاح غالباً ما يفشلون في رؤية الجبر كأداة للفهم، وتوظيف التعميمات الجبرية للتواصل، والكشف عن البنية الرمزية، وإقامة روابط بين المتغيرات وصياغة الحجج والبراهين الرياضية (Russell, Schifter & Bastable, 2011).

وعندما يتعمق الفهم المفاهيمي في موضوع الجبر، يمكن القول بأن الطلبة قد اكتسبوا الحس الرمزي؛ بمعنى أنهم يقدّرون قوة وأهمية التفكير الرمزي، وفهم متى ولماذا يطبقونه، إضافة إلى شعورهم بالبنية الرياضية. ويعد الحس الرمزي مستوى من مستويات الثقافة الرياضية التي تتعدى الحس العددي الذي يندرج تحت الحس الرمزي، ويعد تطوير الحس الرمزي من الأهداف الرئيسة في تعليم وتعلم الجبر، لذا كان لزاماً بناء إطار نظري لمفهوم الحس الرمزي وكيفية تطوره، فالتفكير الجبري يجمع بين نظام رمزي وطريقة تفكير (Bergsten, 2014).

كما يشير بيرغستون (Bergsten, 2014) إلى أنّ العالم ليبنز يعدّ من أوائل المهتمين باللغة الرمزية في تاريخ الرياضيات، فقد أشار إلى أنه عندما يجري تنظيم الرموز في الصيغ أو التعبيرات الرياضية بترتيب معين فإنها تحاكي البنى في العالم الحقيقي، ومن هنا تصبح الرموز والإشارات سهلة الفهم إضافة إلى سهولة التعامل معها، لذلك يبدو من المعقول محاولة وصف الحس الرمزي كمفهوم موازٍ للحس العددي.

ويقدم أركافي (Arcavi 1994: 30)، فكرة الحس الرمزي بأنها «الهدف المنشود من تعليم الرياضيات»، إذ يتضمن الحس

الرمزي، فهم الرموز وتقديرها بدقة وسرعة، ومعرفة متى تُستخدم الرموز المناسبة، والقدرة على التعامل معها؛ وذلك في جميع مراحل حل المسألة الرياضية. ومن وجهة نظر بيرس (Pierce,2001)، يعدّ الحس الرمزي بمثابة القدرة على قراءة التعبيرات الرمزية ومعالجتها كمظهرين متكاملين لحل المسائل الجبرية، ويعدّ تطور هذين المظهرين (القراءة والمعالجة) المفتاح الأساسي؛ إذ يُمكن تسهيلهما من خلال البناء على تمييز دور مخططات صورية خيالية وصيغ رياضية أصلية وذلك من أجل فهم المقابلة بين الصيغة ومحتوى الجبر المدرسي. وتسهم هذه البنى في الربط بين معنى الصيغة الرمزية ومحتوى تلك الصيغة وبذلك يؤدي إلى تطور الحس الرمزي في الجبر. كما يرى زورن (Zorn,2002) بأن الحس الرمزي عبارة عن قدرة عامة تُمكّن من أدراك بنية الرياضيات، والتعبير عن معاني تلك البنية بفعالية من خلال الرموز، إضافة إلى معالجة الرموز بفعالية لاكتشاف معاني وبنى رياضية جديدة.

ويؤكد آركافي (Arcavi, 2005) أن الحس الرمزي ضروري للنجاح في الجبر بشكل خاص والرياضيات عموماً، وهو ليس مجرد أن تكون قادراً على التعامل مع الرموز الحرفية بطلاقة، بل يجب أنّ يصبح جزءاً من تفكير الطلبة أثناء التعامل مع المسائل الجبرية، ومن أجل إتقان معايير الجبر من قِبل الطلبة، واكتسابهم لمهارة حل المسائل يجب أن يتمتعوا بحس رمزي، ومن هنا يجب التوجه نحو تحقيقه. وتؤكد بعض المجالس بأنّ التغيرات بشأن التعلم والتكنولوجيا أدى إلى شكل جديد من أشكال محو الأمية الذي تتلخص أهميته في الأهداف التالية لتعليم الرياضيات: الهدف الأساسي للرياضيات المدرسية الابتدائية هو تطوير الحس العددي، وللرياضيات الثانوية تنمية الحس الرمزي والتطوير المستمر للحس العددي، وللرياضيات الجامعية تطوير الحس الاقتراني والتطوير المستمر للحس الرمزي (National Research Council NRC, 1990; National Council of Teachers of Mathematics NCTM, 1989, 2000).

إن تعلم الجبر لا يقتصر على حفظ الصيغ الجبرية واستخدامها في حل المسائل الرياضية الروتينية، بل يتعدى ذلك إلى ضرورة فهم أهمية الجبر؛ لأنه يساعد الأفراد والجماعات لحل المشكلات اليومية بدقة وسرعة، ولا ندرس الجبر من أجل الجبر بل من أجل إتقان موضوعات رياضية مثل الإحصاء والتفاضل والتكامل، ويعد هذان الموضوعان من المواضيع الأكثر استخداماً في الحياة المهنية، وفي المجال الطبي والتقني والاجتماعي والسياسي، كما أن التفاضل والتكامل يساعدنا على وصف العمليات المعقدة مثل كيف تتغير سرعة السيارة خلال فترة زمنية معينة حيث يعزّز الجبر التفكير المنطقي (Demme, 2018).

وقد أولت العديد من المجالس والمؤسسات العالمية أهمية كبيرة لمعايير محتوى الرياضيات وفي مقدمتها معيار الجبر؛ فقد اقترح المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة (NCTM, 2000, 2014) مجموعة من المعايير الفرعية التي تندرج تحت معيار الجبر والتي تتضمن: فهم الأنماط والعلاقات والاقترانات، وتمثيل وتحليل المواقف والبنى الرياضية باستخدام الرموز الجبرية، واستخدام النماذج الرياضية لتمثيل وفهم العلاقات الكمية، وتحليل التغير في سياقات مختلفة.

وقد حاول آركافي (Arcavi, 1994: 32) وصف سلوكات الحس الرمزي من خلال ملاحظاته لسلوكات الطلبة على مسائل رياضية تتطلب الحس الرمزي، والتي جمعها نتيجة خبرته في التدريس وتعامله مع المعلمين، ووصفه بأنه "إحساس معقد ومتعدد الأوجه للرموز الممثلة بالأحرف «، كما وصف الحس الرمزي بأنه تقديراً سريعاً أو دقيقاً، وفهماً، أو موهبة بخصوص الرموز. وبناء على سلوكات الطلبة في أثناء حل المسائل الرياضية التي تتطلب الحس الرمزي، اقترح آركافي (Arcavi, 1994; 2005) **ستة مظاهر تصف الحس الرمزي والتي تعد تعريفاً له وهي**:

1. فهم كيف ومتى يمكن استخدام الرموز (الحروف) لعرض العلاقات والتعميمات والبراهين، ومتى يمكن الاستغناء عنها لإحراز تقدّم في المسألة أو لإيجاد حل أو تمثيل أسهل. فمثلاً، حل المتباينة الخطيّة التالية $|x-5| > |x-1|$ ؟، في هذه المسألة، إنّ وجود الحس الرمزي سيقود إلى عدم الإصرار على الحل الرمزي؛ لأنه سيكون عملا شاقا، فاستخدام تمثيلات أخرى ستقدم رؤى وتكون أكثر بساطة، فمثلاً معرفة معنى القيمة المطلقة أنها عبارة عن مسافة؛ فمن خلال خط الأعداد يمكن حل هذه المعادلة بسهولة وملاحظة أنّ الحل هو [5 ، ∞) (3، 5].

2. المقدرة على تحوير (إعادة تشكيل الرموز بمرونة وبراعة) وقراءة التعابير الرمزية على أساس أنهما سمتان متلازمتان لحل المسائل الجبرية؛ فالقراءة من خلال المعنى للتعابير الرمزية هي سمة ضرورية لكي تجري المعالجة بكفاءة، ولتضيف روابط ومعقولية للنتائج، فعند ملاحظة أداء الطلبة على المهام التي تتضمن الرموز، فإنهم في الغالب يقومون بمعالجات آلية، فمثلاً في المعادلة $\frac{2x+3}{4x+6} = 2$ ، بدلاً من التسرع والبدء بالحل لإيجاد قيمة x ، يجب التوقف وقراءة الرموز لملاحظة أن بسط الكسر دائماً نصف مقام الكسر إذاً الشق الأيسر من المعادلة لا يمكن أن يساوي (2)، وتسفر نتائج المعالجات الآلية لهذه المعادلة بأن (x-1.5) وعند تعويض هذه الإجابة للتحقق من الحل سيظهر تناقض المعنى مع المعالجات الرمزية.

3. إدراك الحاجة لبناء العلاقات الرمزية التي تمثل معلومات لفظية أو رسوم بيانية من أجل إحراز التقدّم في المسألة، على سبيل المثال، بناء تعبير رمزي لرسم بياني.

4. المقدرة على اختيار تمثيل رمزي مناسب لمسألة معطاة مع الأخذ بالاعتبار الهدف من المسألة (بمعنى تخصيص رمز لمتغير معيّن)، فعندما نترجم موقفاً إلى رموز، فإنّ اختيار الرمز له تأثير في عملية الحل، والنتائج ؛ فمثلاً الاختيار الأمثل لتمثيل العدد الفردي هو (2n -1) أو (2n + 1) بدلاً من التمثيل n لتحقيق الهدف من المسألة.

5. إدراك الحاجة المستمرة للتحقق من معاني الرموز أثناء حل المسألة الرياضية، أو أثناء تفقد نتيجة، ومقارنة المتعلم لمدى توافق أو تناقض هذه المعاني وفقاً لأفكاره الخاصة أو وفقاً للنتيجة المتوقّعة للمسألة.

6. إدراك أن الرموز (على شكل حروف) يمكن أن تمثل معاني مختلفة في سياقات مختلفة (مثل متغيرات أو مَعْلمات)، وتطوير

الإدراك لهذه الاختلافات. فمثلاً، العلاقة الخطيّة التالية : y = mx + b، حيث تمثل x , y متغيرات، وm ,b مَعلمات (تمثل أعدادا).

ويرى دريفيرس وقودجن وكنت (Drijvers, Goddijn & Kindt, 2010) أنّ الخبرة الجبرية بُعد يمتد من المهارات الأساسية إلى الحس الرمزي، ويشيرون إلى أنّ المهارات الأساسية تتضمن عملاً إجرائياً مع التركيز الخاص والتأكيد على الحساب الجبري، بينما يتضمن الحس الرمزي التركيز على إستراتيجيات التفكير مع التركيز الشامل المتعمق والتأكيد على التبرير الجبري.

وقد ركز العديد من الباحثين على مظاهر الحس الرمزي، معتمدين على وصف آركافي(Arcavi, 1994) للحس الرمزي والذي يُعد متطلباً في جميع مستويات ومراحل حل المسألة، فقد ربط بيرس وستايسي (Pierce & Stacy, 2001) الحس الرمزي والرؤية الجبرية في سياق حل المسألة بعد تحديد مراحلها التي تشمل صياغة المسألة ممثلة بموقف حقيقي وواقعي، وترجمة الموقف الحقيقي إلى مسألة رياضية، وإيجاد الحل الرياضي للمسألة، ثم تفسير الحل ليتواءم مع الحل الواقعي للمسألة الأصلية والتحقق من معقولية حلها، ويعتبران أنّ الحس الرمزي هو أكثر عمومية من الرؤية الجبرية.

وفي السياق نفسه، يرى كيران (Kieran, 1996) أنّ الرؤية الجبرية، مصممة لضبط الأفكار والرؤى التي يحتاجها الطلبة للعمل مع الرموز الجبرية، وهي فقط مرتبطة بمرحلة الحل من عملية حل المسألة، بينما الحس الرمزي مُتضّمن في كافة المراحل من صياغة رياضية للمسألة والحل الرياضي للمسألة، وتفسير معنى الحل بالرجوع للمسألة أو الخبرات السابقة وتوقعاته الشخصية.

وعمل كيني (Kenney, 2008) على توسيع إطار الرؤية الجبرية لبيرس وستايسي، وذلك لإدماج عناصر المظاهر الأخرى للحس الرمزي، ولتشكيل إطار مفاهيمي للحس الرمزي بالاعتماد على مظاهر الحس الرمزي التي وصفها آركافي والتي تُعد متطلباً في جميع مراحل حل المسألة، وبنفس المنطق الذي اتبعه بيرس وستايسي في تحليل مظاهر الحس الرمزي، ويبين الجدول (1) قائمة معدلة من عناصر أشمل لإطار الحس الرمزي.

الجدول(1)

إطار مفاهيمي للحس الرمزي (Kenney, 2008, P.46)

مرحلة	عناصر مظاهر الحس الرمزي	حالات شائعة	أمثلة
صياغة	1.1 يربط تمثيلات جبرية ولفظية	1.1.1 يعرف متى يستخدم الرموز	اختيار رموز في مسألة لفظية
		1.1.2 يعرف متى يتخلى عن الرموز	استخدام رسم بياني أو جدول لاكتشاف سمات المسألة
		1.1.3 القدرة على اختيار تمثيلات رمزية ممكنة ومناسبة	ابتكار معادلة من مسألة لفظية
		1.1.4 يعرف أن اختيار التمثيل يمكن التخلي عنه عندما لا يعمل	تغيير الأسماء عندما يُمثل حرفين نفس الشيء
	2.1 يدرك الخصائص الأساسية	2.1.1 يعرف معنى الرموز	في $f(x) = x^2 + bx + c$ الحروف في مَعلمات، أسماء ومتغيرات
		2.1.2 يعرف ترتيب العمليات	(a + b) / c وأ a + b / c
		2.1.3 يعرف خصائص العمليات	كل عملية لها عملية عكسية ؛ $(a+b)^2 \neq a^2 + b^2$
حل	2.2 يحدد البنية	2.2.1 يحدد عناصر وحدود التعبير الجبري	رؤية الاقتران كعنصر ؛ تحديد التعابير المتكافئة؛ رؤية جزء من الاقتران كوحدة.
(توقع جبري)		2.2.2 يحدد مجموعة استراتيجيات من مكونات التعبير الجبري لتساعد في تحديد التعابير المكافئة	تحليل الكسور؛ رؤية المجال ؛ إدراك العوامل البسيطة،عمل معالجات للاقتران ببراعة.
	2.3 يحدد السمات الأساسية	2.3.1 يحدد نوع الصيغة الجبرية	$e^x + 3$ هو اقتران أسي
		2.3.2 يحدد الحد السائد للتعبير الجبري	درجة كثير الحدود ؛ عدد الجذور؛ وعدد الجذور المكررة.
		2.3.3 يربط صيغة جبرية بنوع الحل	$x^2 + 3x + 12$ له أصفار خيالية (غير حقيقية)
حل	3.1 يربط تمثيل رمزي بتمثيل بياني	3.1.1 يربط صيغة جبرية برسم بياني	$\frac{x^2-1}{x+1}$ الرسم البياني له مثل الخطي
		3.1.2 يربط السمات الأساسية لتحديد الموقع المحتمل للرسم البياني	ملاحظة التقاطعات؛ النقاط القصوى ؛ يقع الرسم البياني في الربع الأول أو الثانيو هكذا.....
(القدرة على ربط التمثيلات)		3.1.3 يربط السمات الأساسية لتحديد نقاط التقاطع وخطوط التقارب	التقاطعات = أصفار الاقتران؛ إيجاد النقاط التي يكون عندها الاقتران غير معرف أو خطوط التقارب العمودية
	3.2 يربط تمثيل رمزي بتمثيل عددي	3.2.1 يربط أنماط عددية أو نمط في جدول بصيغة جبرية	كتابة الصيغة العامة، معرفة نوع الاقتران الذي يمثل الجدول، إضافة قيم غير موجودة في الجدول، معرفة الأصفار التي تكون أعداد غير صحيحة.
تفسير وتحقق	4.1 يدرك المعنى	4.1.1 يربط معنى الرمز بالمسألة الأصلية	العودة للمسألة الأصلية
		4.1.2 يربط معنى الرمز بتوقعاته الشخصية(استخدام توقعات شخصية)	العودة للخبرات السابقة

لقد بيّن كيني (Kenney, 2008) في مرحلة الصياغة أنّ المسائل اللفظية هي إحدى المسائل التي يمكن من خلالها رؤية معرفة الطالب كيف ومتى يستخدم الرموز، واختيار التمثيلات الرمزية، ومتى يمكن التخلي عن الرموز لرسوم بيانية أو جداول لاكتشاف السمات. وفي الجزء الأول من مرحلة الحل والمتمثل بالتوقع الجبري: يتعلق الحس الرمزي في هذه المرحلة بمعرفة الخصائص الأساسية، وتمييز البنية، وتمييز السمات الرئيسة. وأما الجزء الثاني من مرحلة الحل والمتعلق بربط التمثيلات: تتمثل في عمل روابط بين الرموز والرسوم البيانية، والجداول، فمثلاً يمكن إعطاء رسم بياني لإيجاد المعادلة التي تمثل الرسم البياني، أو العكس، أو يمكن إعطاء جدول لإيجاد المعادلة التي تمثل الجدول. وفي مرحلة التفسير والتحقق: يُمثّل الحس الرمزي من خلال ربط معنى الرمز بالمسألة، أو ربط الرمز بتوقعاته أو تجاربه السابقة.

وفي مجال الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، فقد تبيّن عدم وجود دراسات عربية أو محلية لها صلة بموضوع الحس الرمزي حسب إطلاع الباحثين، إضافة إلى ندرة الدراسات الأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك من خلال البحث في الدوريات التربوية الورقية والإلكترونية ومختلف مصادر المعلومات.

وفي مجال الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، فقد تبيّن عدم وجود دراسات عربية أو محلية لها صلة بموضوع الحس الرمزي حسب إطلاع الباحثين، إضافة إلى ندرة الدراسات الأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك من خلال البحث في الدوريات التربوية الورقية والإلكترونية ومختلف مصادر المعلومات.

فقد أجرت **شارما (Sharma, 2001)** دراسة في مدرسة مستقلة للبنات في لندن هدفت إلى استكشاف مدى فهم معاني الرموز الجبرية – الذي يعد في مقدمة مظاهر الحس الرمزي– من قِبل الطلبة بالاعتماد على مظاهر الحس الرمزي المختلفة، تكونت عينة الدراسة من (32) طالبة من أعمار (10) سنوات إلى (13) سنة. ومن أجل جمع البيانات تم تقديم عشر مسائل محلولة بشكل خطأ مع التركيز على الأخطاء المفاهيمية، وعلى الطالب تحديد هل الإجابة صحيحة، أم صحيحة بشكل جزئي أم غير صحيحة. أظهرت النتائج أن غالبية الطلبة لم يتحققوا من الحلول من خلال قراءة خطوات الحل والتمعن بها لمعرفة معانيها واكتشاف الأخطاء المفاهيمية في الحلول المقدمة في كل مسألة، أما أولئك الذين تحققوا من الحل استخدموا طريقة التّعويض أو إعادة الحل، إذْ إنّ الطلبة لم يكن لديهم مهارة قراءة الرموز لمعرفة معانيها، ومنهم من نفّذ الحل بنفس الطريقة الخاطئة المتبعة في المسألة المعطاة.

وهدفت دراسة **كيني (Kenney, 2008)** الوصفية إلى الكشف عن كيف يفسر الطلبة البنية الرمزية للمسائل الرياضية المختلفة، وكيف توجه هذه التفسيرات عمل الطلبة. مع التركيز على تفكيرهم الرياضي بخصوص الرموز عند حل المسائل سواء بمساعدة الآلة الحاسبة الراسمة أو بدونها. تكونت عينة الدراسة من خمس طالبات وطالب واحد من الطلبة المسجلين في مساق حساب التفاضل والتكامل في جامعة ولاية نورث كارولينا جنوب الولايات المتحدة، وتم تنفيذ اختبار يتكون من مهمات رياضية مختلفة في البنية الرمزية، بالإضافة إلى إعطاء واجبات بيتية، وعمل مقابلات مع الطلبة الستة. وأشارت النتائج أن بعض الرموز والبُنى لها تأثير قوي على خيارات الطلبة في حل المسألة. كما أظهر الطلبة عدداً من مظاهر الحس الرمزي، وذلك من خلال وصف لعمل كل طالب من الطلبة على المهمات الرياضية

وأمّا دراسة **سارايفا وتيكسيرا (Saraiva & Teixeira, 2009)** الوصفية فقد هدفت إلى تقصي فهم طلبة المرحلة الثانوية لمفهوم الاقتران من خلال تنفيذ مهام استقصائية، والتعرف على بعض صعوبات الطلبة في مفهوم الاقتران. وجرى تقديم مهام استقصائية تتطلب حساً رمزيًا، وفهماً لمفهوم الاقتران ضمن نهج المهام الاستقصائية. تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا من طلبة الأول الثانوي في البرتغال. وأظهرت النتائج أن الطلبة كانوا قادرين على التعامل مع الرموز، ولكن هذا لم يكن كافياً لفهم بنية الاقتران، وأنّ معظم الطلبة كانوا يحفظون تعريف الاقتران ولم يكونوا قادرين على ربط تعريف الاقتران مع التمثيل البياني للاقتران، وكذلك ربط معظم الطلبة مفهوم الاقتران بصيغة، مثل إضافة أو ضرب اقترانين. وبينت الدراسة الفوائد التي قد يكتسبها الطلبة بخصوص الحس الرمزي، كنتيجة مباشرة من استخدام نهج المهام الاستقصائية الذي نُفذ مع التمثيلات البيانية للاقترانات ودراسة خصائصه، مما أتاح الفرصة للطلبة لتصحيح أخطائهم والتوسع في تفسير الرموز.

وقام **نايدو (Naidoo, 2009)** بدراسة حالة تقصّى فيها تفسير الطلبة للحروف ضمن المستويات المختلفة لتفسير واستخدام الحروف التي حددها كوشمان (Kuchemann) عام 1980، ومعرفة الأخطاء المفاهيمية لديهم في تفسير واستخدام الحروف، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبا من طلبة الصف التاسع في مدرسة تقع في مدينة جوهانسبرغ جنوب افريقيا. جرى جمع البيانات من خلال اختبار تكون من (17) مهمة يتعلق بتفسير الحروف واستخدامها، بالإضافة إلى المقابلات مع ستة من الطلبة المشاركين. أشارت النتائج إلى أنّ الطلبة لديهم ضعفاً في فهم الحروف الجبرية والمهارات الجبرية الأساسية، إضافة إلى ارتكابهم أخطاء مفاهيمية تتعلق بالحس الرمزي.

وفي سياق الدراسات التجريبية، هدفت دراسة **بوكهوف ودريفيرز (Bokhove & Drijvers, 2012)** إلى الكشف عن الآثار المترتبة على إدخال برمجية الدجتل (digital) في تطوير الخبرة الجبرية (المهارات الإجرائية والحس الرمزي)، وتقييم تشكيل المفاهيم والحس الرمزي لدى (324) طالب وطالبة من عمر (17 – 18) سنة في هولندا، وتم جمع البيانات من خلال أنشطة تتطلب الحس الرمزي. وأظهرت النتائج فاعلية إدخال برمجية الدجتل في تحسين الخبرة الجبرية والتي تتكون من مهارات أساسية وحس رمزي.

وفي سياق ربط التكنولوجيا والقدرة على الحس الرمزي، أجرى **كيني (Kenney, 2014)** دراسة في جامعة ولاية نورث كارولينا هدفت إلى تقصّي الطرق التي يستخدمها الطلبة للإستفادة من الحاسبة الراسمة من أجل فهم الرموز الرياضية، كما تقصّت الكلمات والأفعال التي يستخدمونها في سياق حل المسألة لإعطاء مؤشرات حول التفكير الجبري. وأسفرت النتائج عن أنّ بعض الرموز والبنى الجبرية تؤثر بقوة في خيارات الطلبة واستراتيجياتهم عند

حل المسألة، كما أنّ الصعوبات في الحس الرمزي تؤدي بالطلبة إلى التحول إلى استخدام الآلة الراسمة كوسيلة لحل المسائل، أو للتحققمن صحة الحل وتفسيره.

أمّا في سياق الضعف الذي يلمسه المدرّسون والمحاضرون لدى الطلبة في الحس الرمزي، فقد أجرى **بيرس وبيج (Pierce & Begg, 2017)** دراسة من خلال مقابلة (21) محاضرا ومدرسا للرياضيات في السنة الجامعية الأولى من أربع جامعات أسترالية. ومن خلال النتائج، تركزت الصعوبات في كيفية التواصل الرياضي بحيث تكون الكتابات الرياضية ذات معنى وتصل الفكرة للآخرين بشكل واضح، إضافة إلى فهم الرموز الرياضية بحيث يجمع الطلبة في استراتيجياتهم لحل المسائل بين تفسير الكلمات والرموز بنفس الوقت، علاوة على أنّ التركيز والتعزيز يتم على الإجابة الصحيحة وليس التواصل الرياضي المنطقي.

ومن أجل تعرف قدرة الطلبة في تمييز الحلول الذكية للمسائل الجبرية التي تعد جزءا من الحس الرمزي، أجرى **مانزو وسامسون واوتمار (Manzo, Samson, ottmar, Marghetis & Landy, 2017)** دراسة في غاليندو تناولت القدرة على تمييز الطلبة بين الحلول غير الصحيحة، والحلول الصحيحة ذات الإستراتيجيات غير الفعّالة، والحلول الصحيحة ذات الجودة العالية، وذلك بعد تعرضهم لمسائل جبرية. أظهرت النتائج نمطين من الإجابات، تحدّد الأول بأنّ معظم الطلبة أعطوا تقديرات أعلى للإجابات الذكية، وأنهم يميزونها عن غيرها من الإستراتيجيات. أما الآخرون فلم يتمكنوا من التمييز بين الإستراتيجيات الثلاث وأعطوها تقديرات متقاربة آخذين بعين الإعتبار أنها تخلو من الأخطاء.

ومن أجل فهم الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية العليا في تطبيق الرياضيات في مجال الفيزياء، تقصىّ تيرسوكو وسباندو ودي فرايز **(Turşucu, Spandaw & De Vries, 2018)** سلوكات الحس الرمزي لدى ستة من طلبة الصف العاشر في هولندا أثناء حل مسائل جبرية فيزيائية. وأكدت نتائج التحليلات النوعية أن الطلبة يعانون من استخدام الجبر في الفيزياء لأنه ينقصهم الحس الرمزي ومؤشراته، إضافة إلى المهارات الجبرية. وتبين أنهم يستخدمون استراتيجيات غير دقيقة وغير مناسبة بدلاً من الاجراءات المنظّمة والصحيحة التي تنم عن البصيرة الجبرية، كما يتعاملون مع التعبيرات الجبرية ذات المتغيرات المحدودة ويخفقون أثناء التعامل مع تعبيرات جبرية ذات متغيرات متعددة، ويستخدمون التعويض بالأعداد للمعالجات الجبرية، كما تبين للباحثين عدم توفر الفهم الكافي للبنية الجبرية لدى الطلبة بسبب عدم التكاملية بين تدريس المهارات الجبرية ومؤشرات أو سلوكات الحس الرمزي.

وانطلاقا ممّا سبق، ونظرا لعدم وجود دراسات محلية أو عربية تناولت الحس الرمزي في حدود الإطلاع في قواعد البيانات المختلفة، وندرتها على المستوى العالمي، فقد جاءت الدراسة الحالية لتقصّي مظاهر الحس الرمزي لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى، وبالذات تخصص الرياضيات، وذلك بهدف تعرف واقع ما اكتسبه هؤلاء الطلبة من خلال تعرضهم لدراسة الرياضيات كإمتداد لما اكتسبوه في المراحل ما قبل الجامعة، وهل أكسبتهم الخبرات المدرسية والجامعية بعض مظاهر الحس الرمزي؟.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقاً من التوصيات التي دعت إليها العديد من الدراسات الدولية السابقة التي جرى التمكن من الوصول إليها، والتي أكدت أهمية الحس الرمزي وضرورة البحث في قضية الحس الرمزي (Arcavi, 2005; Bokhove & Drijvers, 2012; Kenney, 2008; Turşucu, Spandaw & De Vries, 2018) برزت فكرة الدراسة الحالية. فقد أكّد أركافي (Arcavi, 2005) على أهمية الحس الرمزي وضرورة البحث في قضية الحس الرمزي الذي يعدّ ضروريا للنجاح في الجبر بشكل خاص والرياضيات بشكل عام. ونظرا لأهمية الحس الرمزي من قراءة الرموز ومعالجتها في جميع مراحل حل المسألة الرياضية سواء في مرحلة الصياغة أو مرحلة الحل أو التفسير والتحقق، جاءت الدراسة الحالية لتكشف عن المظاهر الموجودة وغير الموجودة لدى الطلبة، والتي تظهر في كثير من الأحيان عدم توفر الفهم المفاهيمي الذي يعدّ أساس الحس الرمزي.

ونظراً لعدم وجود دراسات عربية أو محلية حول موضوع الحس الرمزي؛ ما دفع للقيام بهذه الدراسة والتي تهدف إلى تقصي الحس الرمزي لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى كون هؤلاء الطلبة من المرجح أنّ يصبحوا مدرسين للرياضيات المدرسية مستقبلاً، أو أنهم قد ينخرطون في مهن مختلفة تتطلب فهم موضوع الجبر والتعبيرات الرمزية الرياضية وكيفية معالجة تلك الرموز في حل مسائل حياتية قد تتعلق بالإحصاء أو المعالجات الطبية أو الفيزيائية أو التقنية وغيرها؛ إذ تعدّ المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية بما لها من أثر في التقدم في جميع مجالات الحياة. وبالتحديد تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

◄ **ما مظاهر الحس الرمزي لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى؟**

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة تقصي مظاهر الحس الرمزي لدى طلبة تخصص الرياضيات للمرحلة الجامعية الأولى.

أهمية الدراسة:

تتجلّى أهمية هذه الدراسة في أنها تتناول موضوع الحس الرمزي والذي يُعد مُتطلباً في جميع مراحل حل المسألة الرياضية، كما يُعد من قبل المهتمين في تربويات الرياضيات هدفاً منشوداً من تعليم الرياضيات. ويمكن الاستفادة من المقاييس الأدائية لهذه الدراسة في تقييم الحس الرمزي والكفاءة الجبرية لدى عينات جديدة من الطلبة في دراسات لاحقة، إذ يُعد الحس الرمزي مؤشراً للكفاءة الجبرية، وربما تقدم نتائج هذه الدراسة حافزاً لإجراء دراسات تتعلق بتطوير الحس الرمزي لدى الطلبة، وقد توفر بعض الرؤى للتطوير في مجال تدريس الرياضيات بشكل عام والجبر بشكل خاص؛ وذلك على مستوى المرحلتين المدرسية والجامعية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتمثل حدود الدراسة بتطبيقها على عينة متيسرة من طلبة

تخصص الرياضيات للمرحلة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2017/2018)، كما تتمثل محدداتها بأداة الحس الرمزي المعد وما تتمتع به من صدق وثبات لغرض جمع البيانات. إضافة لإطار التحليل المستخدم لأغراض تحليل إجابات الطلبة المكتوبة وإجاباتهم من خلال المقابلة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الحس الرمزي: يمكن وصفه بأنه القدرة على قراءة التعبيرات الرمزية ومعالجتها كمظهرين متكاملين لحل المسائل الجبرية. ولتحليل أداء الطلبة على مسائل إختبار الحس الرمزي، جرى تبني الإطار المفاهيمي للحس

الرمزي الذي طوّره كيني (Kenney, 2008)، والذي يتكون من المظاهر المرافقة لمراحل: صياغة المسألة، وحلها من منطلقي التوقع الجبري وربط التمثيلات، والتفسير والتحقق. (انظر الجدول1)

طلبة المرحلة الجامعية الأولى: هم طلبة البكالوريوس المسجلين في تخصص الرياضيات التابع لكلية العلوم في جامعة اليرموك للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي2017 /2018 .

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي النوعي وذلك من خلال استقراء إجابات الطلبة والوصول إلى استنتاجات حول مظاهر الحس الرمزي التي يظهرها الطلبة من خلال حلهم لمجموعة من المسائل الرياضية الجبرية، وباستخدام إطار تحليل معد لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة تخصص الرياضيات المسجلين في جامعة اليرموك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2017/2018) ويبلغ عددهم (550) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

جرى اختيار عينة متيسرة من (20) طالبا وطالبة من الطلبة المسجلين في مساق من مساقات تخصص الرياضيات في جامعة اليرموك بناء على موافقة مدرس المساق، وذلك للفصل الأول من العام الدراسي (2017/2018). وقد روعي في اختيارهم التنوع في السنة الجامعية للطالب (أولى ، ثانية ، ثالثة ، رابعة).

أدوات الدراسة:

- **أولاً: اختبار الحس الرمزي**

جرت مراجعة الأدب السابق النظري والبحثي فيما يتعلق بمفهوم الحس الرمزي وطبيعة مظاهره وكيفية قياسه (Kenney, 2008; Pierce, 2001; Stiphout,et al 2013; Arcavi,1994,2005; Keller, 1993 Fey ,1990). وبهدف الكشف عن مظاهر الحس الرمزي لدى الطلبة عند حل مسائل رياضية جبرية في سياق الحس الرمزي، تم تصميم اختبار الحس الرمزي الذي يتضمن مهمات رياضية للحس الرمزي. وقد تمّ الإعتماد في بناء مهمات الاختبار بالإضافة إلى مجموعة الدراسات السابقة على الإطار المفاهيمي لمظاهر الحس الرمزي الذي طوره كيني (Kenney,2008) والموضح في جدول (1). وتألف الاختبار من نوعين من الفقرات التي تقيس مظاهر الحس الرمزي، تضمن: النوع الأول فقرات تتطلب إجابة قصيرة وعددها (14) فقرة، والنوع الثاني فقرات تتطلب الاختيار من متعدد مع التبرير وعددها (4) فقرات. كما روعي التنويع في مسائل الإختبار بحيث يمكن رصد جميع مظاهر الحس الرمزي.

وقد عُرِضَ اختبار الحس الرمزي بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الرياضيات وتربويات الرياضيات، وطلب منهم التأكد من الدقة العلمية والصياغة اللغوية والرمزية للفقرات، ومدى ملاءمتها لقياس مظاهر الحس الرمزي بعد تعريفهم على تلك المظاهر، وتم الأخذ بمقترحاتهم وإجراء بعض التعديلات حول كيفية صياغة بعض مهمات الاختبار.

وجرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (17) طالبًا وطالبة من طلبة الرياضيات للمرحلة الجامعية الأولى في جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة، وذلك من أجل التأكد من وضوح الأسئلة والزمن اللازم للإختبار، والتدرب على استخدام إطار التصحيح من خلال إجابات عدد من طلبة العينة الإستطلاعية. ومن خلال ملحوظات طلبة العينة الاستطلاعية واستفساراتهم أثناء إجابتهم على الاختبار جرى الأخذ بعين الاعتبار تلك الملحوظات في تعديل بعض الفقرات. وبذلك تكون الاختبار بصورته النهائية من (14) فقرة تتطلب الإجابة القصيرة مع التبرير، وفقرات تتطلب اختيار من متعدد مع التبرير وعددها (4) فقرات. ومن خلال الزمن الذي استغرقه جميع طلبة العينة الاستطلاعية، وحُسِبَ الزمن اللازم للاختبار وذلك بإيجاد الوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه طلبة العينة الاستطلاعية، وبلغ (50) دقيقة.

ونظرا لأنّ الإختبار ليس تحصيليا، والهدف منه ليس إعطاء علامة للطالب، فقد تمّ التأكد من ثبات التحليل لإجابات الطلبة من خلال تبني المنظور التأملي، فقد جرى تحليل مظاهر الحس الرمزي لدى الطلبة في إختبار الحس الرمزي أكثر من مرة ضمن فترات زمنية متباعدة؛ وذلك لتحقيق درجة عالية من الموضوعية، كما تمّ التحقق من ثبات التحليل عبر الزمن (Intra- rater Reliability) وعبر لاأشخاص (Inter- rater Reliability) من خلال معادلة كوبر (Coo-per, 1981)، وقد بلغت نسبة التوافق (88.)، و(87.) على التوالي، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة. وفي حالات عدم التوافق بين المحللين، تمّ مناقشة كل حالة لوحدها للوصول إلى إتفاق على طبيعة مظهر الحس الرمزي الموجود أو غير الموجود لدى الطالب.

- **ثانيا: إطار تحليل مظاهر الحس الرمزي:**

جرى تبني الإطار المفاهيمي للحس الرمزي والذي طوره كيني (Kenney, 2008) المذكور في الجدول (1)، وذلك من أجل تحليل إجابات الطلبة المكتوبة، وإجاباتهم من خلال المقابلات في اختبار الحس الرمزي.

- **ثالثا: المقابلات التأملية والتسجيلات الصوتية**

فبعد رصد إجابات الطلبة المكتوبة على الإختبار، تمّ إجراء مقابلات فردية مع أفراد عينة الدراسة من خلال مجموعة من الأسئلة المعدة مسبقا، بالإضافة إلى أسئلة طرحت خلال المقابلة

بحسب الإجابة المكتوبة لكل طالب، وقد كانت هذه المقابلات غير محددة بفترة زمنية، وبلغت بالمعدل (50) دقيقة للطالب الواحد. كما تم تسجيل المقابلات صوتياً، وحُللتْ إجابات الطلبة بالاعتماد على أوراق الاختبار والمقابلة المسجلة. ومن اسئلة المقابلة المعدة مسبقًا: ما الأفكار الأولية الخاصة بك حول هذه المسألة؟، هل يمكنك شرح طريقة تفكيرك؟، هل هذه إجابتك النهائية؟. كما تمّ التحقق من ثبات المقابلة من خلال إجراءات البحث النوعي (Burton, 2000)؛ إذ تمّ إجراء مقابلات مع ثلاثة من طلبة العينة الإستطلاعية.

إجراءات الدراسة:

وأُعدّت أدوات الدراسة والمتمثلة باختبار الحس الرمزي، وإطار مفاهيمي لتحليل بيانات اختبار الحس الرمزي، إضافة إلى أسئلة المقابلة. ومن ثم تمّت الموافقة على إجراء الدراسة من خلال إصدار كتاب تسهيل مهمة لإجرائها. كما تمّ تقديم الإختبار لعينة استطلاعية، وبعدها تم إختيار عينة الدراسة، وتقديم الإختبار لتلك العينة في بداية الفصل الثاني من العام الدراسي (2017/2018)، وبعد رصد إجابات الطلبة المكتوبة على الإختبار، جرى إجراء المقابلات الفردية مقرونة بالتسجيل الصوتي لتلك المقابلات. ومن ثمّ، تحليل النتائج ومناقشتها والخروج ببعض التوصيات.

تحليل البيانات:

استخدم منهج التحليل النوعي، وذلك باستقراء إجابات كل طالب في عينة الدراسة على كل سؤال من أسئلة إختبار الحس الرمزي وإجاباتهم من خلال المقابلة التأملية، وذلك بموجب إطار التحليل لمظاهر الحس الرمزي الواردة في الجدول (1)، والمتضمنة مظاهر الحس الرمزي الرئيسة ومؤشراتها الفرعية، ومن ثمّ تحديد ما ظهر لدى كل طالب من مؤشرات لتلك المظاهر وما لم يظهر. وبموجب ذلك تم تحديد النسب المئوية لتلك المظاهر لكامل العينة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ السؤال البحثي: ما مظاهر الحس الرمزي لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى؟

للكشف عن مظاهر الحس الرمزي الموجودة والمفقودة لدى الطلبة، تم تحليل إجاباتهم من خلال إطار الحس الرمزي الذي طوره كيني (Kenney, 2008) في كل من اختبار الحس الرمزي والمقابلة التي أجريت معهم، إذ تمّ استقراء ورصد سلوكات الحس الرمزي (الحالات الشائعة لعناصر الحس الرمزي) لكل طالب على حده وعلى مستوى كل فقرة من فقرات الإختبار حتى لو كان الذي قاموا به غير منتج أو غير صحيح. كما رُصدتْ سلوكات الحس الرمزي غير الموجودة لديهم عندما يكون من المفيد أن تظهر في مهمة ما من مهمات الإختبار، ولكن لم تظهر من قبل الطالب، ويمكن أن يُظهر الطالب سلوكا للحس الرمزي في جزء من المسألة ويفتقر للسلوك

نفسه في نقطة أخرى من المسألة نفسها، وقد حُسبَتْ النسب المئوية للطلبة الذين أظهروا تلك السلوكات، وبالمقابل النسب المئوية لمن لم تظهر لديهم، وقد تم ذلك من خلال تحديد احتمالية ظهور كل سلوك للحس الرمزي في كل مسألة، ثم حُدّدتْ احتمالية تكرار كل سلوك في جميع مسائل الاختبار، ومن ثمّ النظر في وجود أو عدم وجود السلوك لدى الطالب من خلال تحقيقه (50 %) فما فوق من احتمالية ظهور سلوك الحس الرمزي في جميع مسائل الاختبار، وأنّ يكون تكرار وجوده أعلى من تكرار عدم وجوده لدى الطالب. ويعد السلوك غير موجود إذا كان تكرار عدم وجوده لدى الطالب أعلى من وجوده؛ ويرجع ذلك إلى طبيعة بعض سلوكات الحس الرمزي التي ليس بالضرورة ظهورها لدى جميع الطلبة في بعض المسائل، فقد ينهج الطالب نهجا آخر لحل المسألة؛ لذلك كان مجموع بعض النسب لسلوك الحس الرمزي الموجود وغير الموجود لدى الطلبة لا يساوي (100 %). ويوضح الجدول (2) نسبة طلبة المرحلة الجامعية الأولى في كل من الحالات الشائعة لمظاهر الحس الرمزي الموجودة وغير الموجودة.

الجدول (2)

نسبة الطلبة حسب سلوكات الحس الرمزي الموجودة وغير الموجوده لديهم في جميع مسائل اختبار الحس الرمزي

مراحل حل المسألة	عناصر مظاهر الحس الرمزي	الحالات الشائعة	نسبة م×	نسبة غ××
صياغة	1.1 يربط تمثيلات جبرية ولفظية	1.1.1 يعرف متى يستخدم الرموز	%80	%15
		1.1.2 يعرف متى يتخلى عن الرموز	%40	%10
		1.1.3 القدرة على اختيار تمثيلات رمزية ممكنة ومناسبة	%80	%15
		1.1.4 يعرف أن اختيار التمثيل يمكن التخلي عنه عندما لا يعمل	%10	%60
حل (توقع جبري)	2.1 يدرك الخصائص الأساسية	2.1.1 يعرف معنى الرموز	%95	_
		2.1.2 يعرف ترتيب العمليات	%100	_
		2.1.3 يعرف خصائص العمليات	%90	%10
	2.2 يحدد البنية	2.2.1 يحدد عناصر وحدود التعبير الجبري	%75	%25
		2.2.2 يحدد مجموعة استراتيجيات من مكونات التعبير الجبري لتساعد في تحديد التعابير المكافئة	%60	%40
	2.3 يحدد السمات الأساسية	2.3.1 يحدد نوع الصيغة الجبرية	%85	%15
		2.3.2 يحدد الحد السائد للتعبير الجبري	%75	%15
		2.3.3 يربط صيغة جبرية بنوع الحل	%85	%15

مراحل حل المسألة	عناصر مظاهر الحس الرمزي	الحالات الشائعة	نسبة م×	نسبة غ××
حل (القدرة على ربط التمثيلات)	3.1 يربط تمثيل رمزي بتمثيل بياني	3.1.1 يربط صيغة جبرية برسم بياني	%65	%35
		3.1.2 يربط السمات الأساسية لتحديد الموقع المحتمل للرسم البياني	%80	%20
		3.1.3 يربط السمات الأساسية لتحديد نقاط التقاطع وخطوط التقارب	%70	%5
	3.2 يربط السمات الأساسية لعمل إضافات مناسبة في جدول	3.2.1 يربط أنماط عددية أو نمط في جدول بصيغة جبرية	%85	%10
تفسير وتحقق	4.1 يدرك المعنى	4.1.1 يربط معنى الرمز بالمسألة الأصلية	%20	%80
		4.1.2 يربط معنى الرمز بتوقعاته الشخصية(استخدام توقعات شخصية)	%30	%70

*م (سلوك حس رمزي موجود): نسبة الطلبة الذين ظهر لديهم سلوك الحس الرمزي في جميع مسائل الاختبار.

** غ (سلوك حس رمزي غير موجود): نسبة الطلبة الذين لم يظهر لديهم سلوك الحس الرمزي في جميع مسائل الاختبار.

يلحظ من الجدول (2) في مرحلة الصياغة أن معظم الطلبة لديهم قدرة على معرفة متى تُستخدم الرموز (1.1.1) والقدرة على اختيار تمثيلات رمزية مناسبة (1.1.3)، وقليل من الطلبة الذين تخلوا عن الرموز(1.1.2) واستخدموا خط الأعداد أو رسم بياني أو خمّنوا مجموعة من الأعداد لتحديد حل المسألة المعطاه، وبلغت نسبتهم (40 %). كما يتبين أنّ نسبة قليلة من الطلبة تخلت عن استخدام تمثيلات غير مناسبة (1.1.4)، وبلغت نسبتهم (10 %)، بينما بلغت نسبة الطلبة الذين ليس لديهم هذه القدرة (60 %).

أمّا ما يخصّ مرحلة الحل (التوقع الجبري)، يلحظ من الجدول أن معظم الطلبة في جميع المسائل أظهروا قدرة على إدراك الخصائص الأساسية والذي يندرج تحته معرفة معنى الرموز (2.1.1)، ومعرفة ترتيب العمليات (2.1.2)، ومعرفة خصائص العمليات الأساسية (2.1.3). كما يوضح الجدول أن (75 %) من الطلبة لديهم قدرة على تحديد البنية الجبرية من خلال تحديد عناصر التعبير الجبري أو جزء من التعبير كوحدة واحدة(2.2.1)، بينما أظهر (60 %) من الطلبة قدرة على تحديد البنية الجبرية من خلال عمل مجموعة من الاستراتيجيات ببراعة (2.2.2).

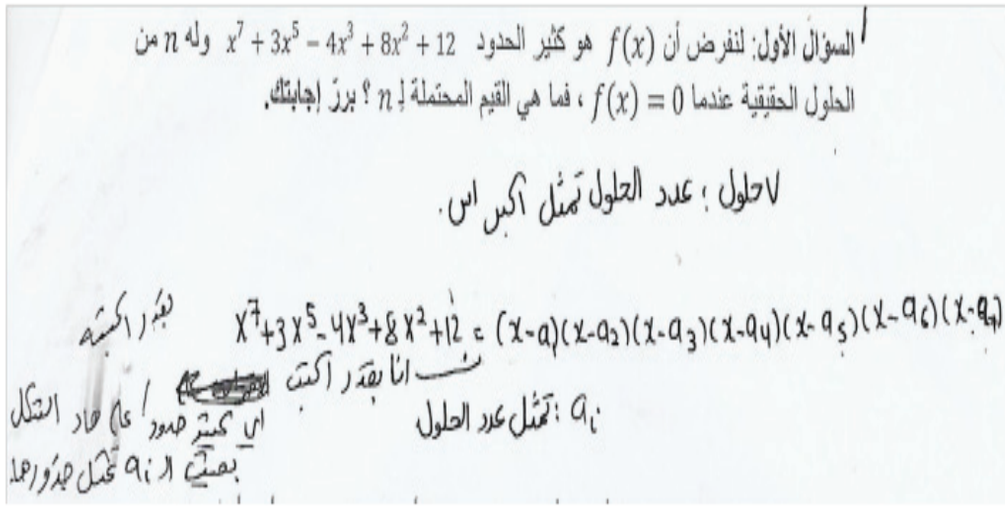
وفي مجال تحديد السمات الأساسية للتعبير الجبري، يبين الجدول(2) أن معظم الطلبة لديهم قدرة على تحديد تلك السمات من خلال تحديد نوع الصيغة الجبرية (3.2.1)، ومن خلال قدرتهم على تحديد الحد السائد للتعبير الجبري لمعرفة عدد الحلول أو الجذور، أو تحديد درجة كثير الحدود (2.3.2)، وكذلك قدرتهم على ربط الصيغة الجبرية بنوع الحل سواء كان حقيقيا أم مركبا أم اعدادا سالبة أم اعدادا صحيحة، أو أنّ الحل يقع ضمن فترة معينة (2.3.3).

أمّا في مرحلة الحل (القدرة على ربط التمثيلات)، فقد تبيّن أن مظاهر الحس الرمزي التي تدل على عنصر ربط التمثيل الرمزي بتمثيل بياني ظهرت لدى (65 %) ، ولم تكن موجودة لدى (35 %) منهم، كما ظهر لدى (80 %) القدرة على ربط السمات الأساسية للتعبير الجبري لتحديد عدد التقاطعات مع محور السينات أو أي موقع محتمل على الرسم البياني، ولم يظهر لدى (20 %)، بينما (70 %) من الطلبة كان لديهم قدرة على ربط سمات التعبير الجبري لتحديد التقاطعات مع محور السينات على أنها أصفار الاقتران. أما قدرة الطلبة على ربط تمثيل رمزي بتمثيل عددي لكتابة صيغة جبرية عامة، أو معرفة نوع الاقتران الذي يمثل جدول، أو إضافة قيم من الأعداد فقد ظهرت لدى (85 %) من الطلبة، ولم تظهر لدى (10 %).

وفيما يخصّ عنصر إدراك معنى رموز المسألة (4.1) والذي يأتي في مرحلة التفسير والتحقق، فقد لوحظ ظهوره لدى عدد قليل من الطلبة في جميع مسائل اختبار الحس الرمزي، إذ ظهر لدى (20 %) من الطلبة قدرة على ربط معنى رموز المسألة بالمسألة الأصلية من خلال العودة للمسألة الأصلية سواء من أجل التحقق من الحل أو من أجل التحقق من المسألة لتعديل الحل مرة أخرى. أما بالنسبة لقدرتهم على ربط معنى رموز المسألة بخبراتهم السابقة أو توقعاتهم الخاصة، فقد ظهرت لدى (30 %) من الطلبة فقط، مما يدل على وجود ضعف في سلوكات الحس الرمزي ضمن هذه المرحلة.

وخلاصة القول، يمكن الإستنتاج أن الطلبة يمارسون عددا من سلوكات الحس الرمزي، ولكن بعض هذه السلوكات كانت غير منتجة أو غير صحيحة في موقف ما، ممّا يشير إلى وجود ضعف في الحس الرمزي لدى الطلبة في العديد من المواقف وبخاصة في مرحلة التفسير والتحقق من حل المسألة.

وفيما يلي عرض حالات من التحليل لإجابات الطلبة على عدد من المهمات الواردة في الأسئلة: (1،2،3،4،5)، فمثلاً أجابت الطالبة (d1) وهي من طلبة السنة الرابعة على المسألة الأولى كما في الشكل (3):



شكل (3): إجابة الطالبة (d1) على المهمة الأولى

وأثناء المقابلة كان رد فعلها على المسألة هو تحديد درجة الاقتران؛ لتحديد عدد الحلول، وقد حددت في المقابلة أن عددها (7) أو أقل ولكنها لم تتمكن من تحديد أقل عدد من الحلول الحقيقية للإقتران، حيث قالت (ممكن أفترض أنه ليس دائماً يحلل فيمكن أن يكون عدد الحلول أقل أو يساوي سبعة، ولكن أقل بكم؟، صفر أو واحد)، كما حاولت في المقابلة تجريب عوامل الحد الثابت (12) لتحدد أقل عدد للحلول واحد أم صفر، ولكنها قالت (ليس بالضرورة أن يكون أحد الحلول من عوامل الحد الثابت (12)، وعندما طلب منها تحديد احتمالات الحل من خلال شكل الاقتران أجابت: «لا يوجد لديّ فكرة كم أقل عدد من الحلول فمثلاً (x^2+1) أقل شيء له صفر من الحلول، فممكن يوجد حل أو ولا حل، ولا أستطيع أن أعرف عدد الحلول بدون أن أحل هذا الاقتران». ويبين الجدول (3) تحليلا لعمل الطالبة (d1) في الاختبار والمقابلة.

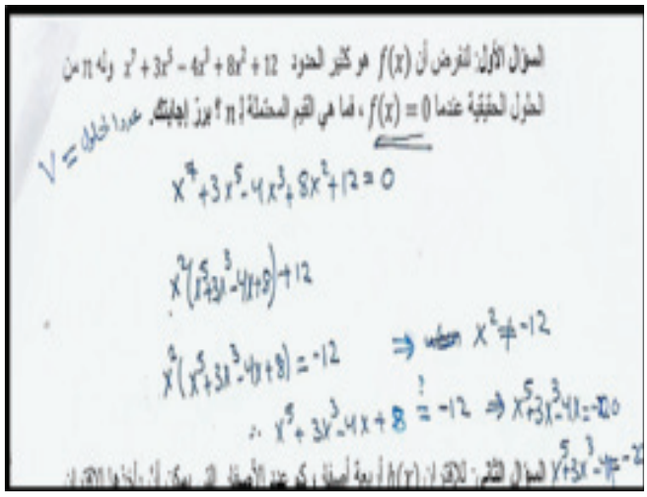
الجدول (3)

تحليل عمل الطالبة (d1) على المهمة الأولى

سلوك الحس الرمزي الموجود	سلوك الحس الرمزي غير الموجود
(2.3.2) حددت السمات الأساسية عندما حددت أن أعلى درجة للاقتران هي الدرجة السابعة.	(2.3.2) لم تحدد أن عدد الجذور الحقيقية للاقتران عدد فردي(7،5،3،1) لأن كثير الحدود من الدرجة السابعة وهي درجة فردية.
(2.3.1) حددت أن الاقتران كثير حدود من الدرجة السابعة.	
(1.1.3) كتبت الصيغة العامة لعوامل كثير حدود من الدرجة السابعة.	(2.3.3) لم تحدد أن الجذور يمكن أن تكون جذورا حقيقية وجذورا مركبة.
(4.1.2) استخدمت صيغة عامة لعوامل كثير الحدود لتوضح عدد الجذور.	(4.1.2) لم تحدد أن عدد الجذور المركبة دائماً زوجي، أي أن عددها في هذا الاقتران يمكن أن يكون (0،2،4،6).
(2.2.2) حددت عوامل الحد المطلق من أجل تحليل الاقتران ($f x$) لعوامله الأولية.	

يلحظ من خلال الحل المكتوب والجدول (3) بأن الطالبة (d1) قامت بوضع الصيغة العامة للعوامل الأولية في كثير الحدود من الدرجة السابعة، وقد حاولت أن تستفيد من تجاربها السابقة عندما وضعت الصيغة العامة للعوامل؛ لتوضح أن أكثر عدد للحلول الحقيقية هو سبعة، كما أنها استخدمت رموزاً مناسبة لكتابة الصيغة العامة، وقد حددت أن للاقتران سبعة حلول حقيقية من خلال درجة الاقتران، ولكنها أشارت في المقابلة بأن للاقتران سبعة حلول أو أقل، ولكنها لم تحدد أقل عدد من الحلول للاقتران، ولم تحدد عدد الحلول الممكنه.

أما بالنسبة لعمل الطالبة (c1) على المسألة الأولى وهي من طلبة السنة الثالثة فهو موضح في الشكل (4):



شكل (4): إجابة الطالبة (c1) على المهمة الأولى

أمّا في أثناء المقابلة، فقد أجابت أنها أول ما نظرت للمسألة فكرت بدرجة الاقتران وقالت، إنّ لها سبعة من الحلول، وعندما طلب منها توضيح تفكيرها قالت «هو من الدرجة السابعة بالتالي له سبعة من الحلول لأنني قست ذلك على الاقتران التربيعي حيث يمكن أن يكون له حل أو حلين»، يتضح من ذلك أنها حاولت الاستفادة من خبراتها السابقة. ويوضح الجدول (4) تحليلاً لعمل الطالبة (c1).

الجدول (4)

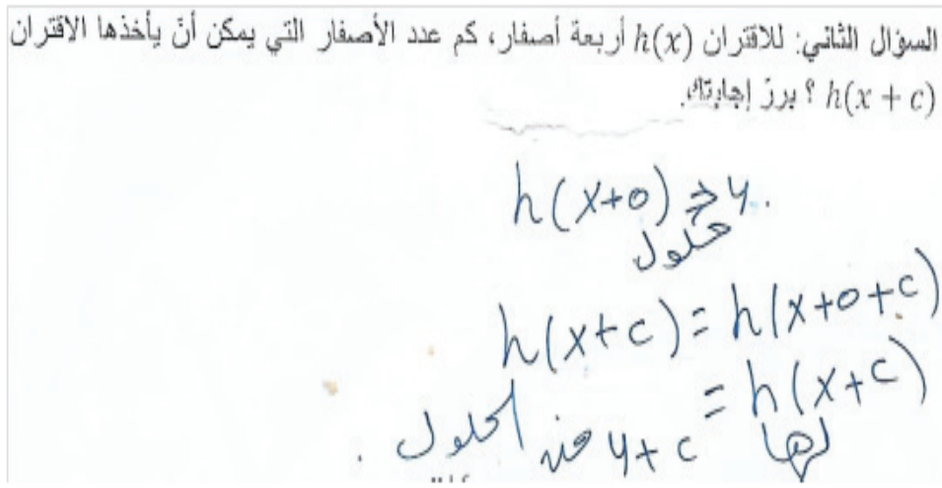
تحليل عمل الطالبة (c1) على المهمة الأولى

سلوك الحس الرمزي الموجود	سلوك الحس الرمزي غير الموجود
(2.3.2) حددت أعلى درجة للاقتران (7) لتحدد عدد الحلول.	(2.3.2) حاولت تحليل كثير الحدود لتجد عدد الأصفار، ولم تحدد عددها من خلال الدرجة.
(2.1.3) حددت أنه لا يجوز أن يساوي الاقتران التربيعي سالب$(x^2 \neq -12)$	(2.1.1)، (2.2.2) لا تعرف معنى الرموز عندما حددت أن $x^5 + 3x^3 - 4x + 8 = -12$ في المعادلة ، $x^2(x^5 + 3x^3 - 4x + 8) = -12$ ولا تعرف البنية الجبرية بهذا التحليل.
(2.3.1) حددت أنه كثير حدود درجته (7)	(2.3.3) لم تحدد أنه يمكن أن يكون للاقتران جذور حقيقية وجذور مركبة.
(4.1.2) قدمت مثالاً على كثير حدود تربيعي وحددت أن له حلا أو حلين لتفسر المسألة.	(2.3.2) حددت أن عدد الحلول (7) ولم تحدد أن عدد الجذور الحقيقية فردي لأن درجته فرديه.
	(4.1.2) لم تحدد أن عدد الجذور المركبة دائماً زوجي.
	(4.1.2) توقعت أن عدد الجذور 4 بعدد الحدود التي تحتوي المتغير في الاقتران.

يتضح من الجدول (4)، ومن خلال مقابلة الطالبة، أنها قد حاولت تحليل كثير الحدود لتجد الاصفار، ولكنها اخطأت في تحليل الاقتران حيث وضعت كل عامل يساوي (-12)، ما يدل على وجود نقص في معرفة معنى الرموز (2.1.1)، والذي يشير إلى نقص في أدراك القواعد وخصائص العمليات الأساسية التي تندرج تحت مظهر التوقع الجبري، كما أنها استعانت بالاقتران التربيعي بأن له حلاً أو حلّين، وعممت على ذلك، بالرغم من اختلاف الاقترانين بالدرجة، علماً أن كثير الحدود من الدرجة الثانية إما أن يكون له جذران حقيقيان أو بدون جذور حقيقية، ولا يجوز أن يكون له جذر حقيقي وجذر مركب لأن عدد الجذور المركبة دائماً زوجي.

إنّ مفتاح حل هذه المسألة (السؤال الأول) أن عدد الجذور المركبة دائماً زوجي، وبما أن الاقتران من الدرجة السابعة وهي درجة فردية؛ فإن احتمالات عدد الجذور المركبة يقع ضمن المجموعة (0، 2، 4، 6)، أما عدد الجذور الحقيقية المحتملة فيقع ضمن المجموعة (1، 3، 5، 7)، وفي هذه المسألة لم يستطيع أي طالب تحديد عدد الحلول الحقيقية المحتملة للاقتران بشكل صحيح حيث كانت نسبة الطلبة الذين أجابوا (7) حلول أو أقل (10 %)، ونسبة الذين أجابوا (7) حلول (50 %)، بينما بلغت نسبة الإجابات الأخرى (25 %)، مثل: (3) حلول، (4) حلول، وما لا نهاية من الحلول. وبلغت نسبة الذين لا يوجد لديهم إجابة (15 %)، كما أن بعض الطلبة حاولوا تحليل كثير الحدود لعوامل الأولية لمعرفة عدد اصفاره (حلوله)، وهذا يدل على نقص في تحديد السمات الأساسية للتعبير الجبري التي تدل على عدد الحلول لكثير حدود من الدرجة السابعة.

وفيما يخص المسألة الثانية فقد أجابت الطالبة (c5) وهي من طلبة السنة الثالثة على المسألة في ورقة الاختبار كما هو موضح في الشكل (5).



شكل (5): إجابة الطالبة (c5) على المهمة الثانية

وأثناء المقابلة، أجابت الطالبة (c5) أن الاقتران $h(x)$ له أربعة اصفار، وعندما نضيف أي عدد سيكون له العدد نفسه زائد الثابت (c)، وإذا كان الثابت (c) يساوي صفر سيكون له أربعة اصفار وإذا كان يساوي واحد سيكون له (5) اصفار وبالتالي سيكون عدد الاصفار (4+c). ويوضح الجدول (5) تحليلاً لإجابة الطالبة (c5).

الجدول (5)

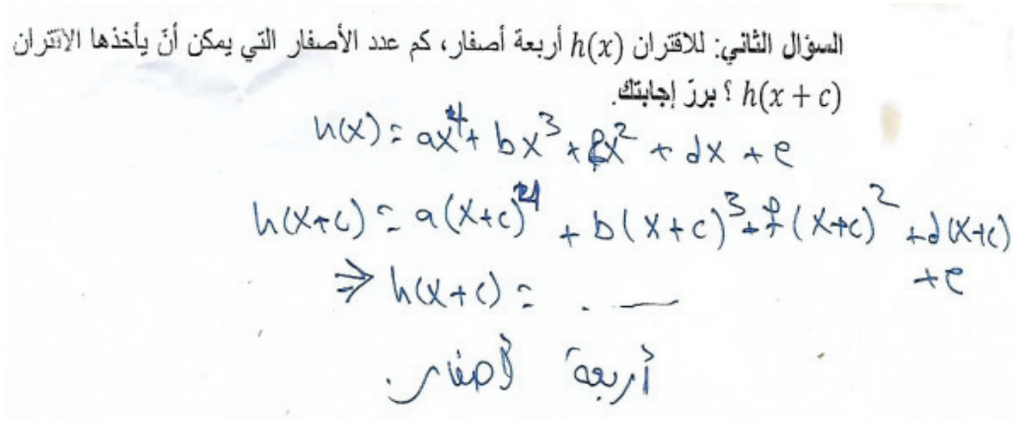
تحليل عمل الطالبة (c5) على المهمة الثانية

سلوك الحس الرمزي الموجود	سلوك الحس الرمزي غير الموجود
	(2.2.1) لم تتعامل مع (x+c) كوحدة واحدة تحل محل في الاقتران h(x)
	(2.1.1) لديها نقص في معرفة معنى الرموز الجبرية للعلاقة الاقترانية h(x+c) و h(x)

سلوك الحس الرمزي الموجود	سلوك الحس الرمزي غير الموجود
	(4.1.2) لديها نقص في الخبرات السابقة عندما توقعت أنّ عدد الحلول يساوي (x+c).
	(2.3.3) لم تحدد أن التغير فقط في القيمة العددية للاصفار وليس عددها.
	(2.3.1) لم تدرك أن الاقتران سيبقى من النوع نفسه.
	(2.3.2) لم تحدد أن عدد الحلول لن يتغير لأنّ الاقتران سيبقى بنفس الدرجة.

يظهر من خلال إجابة الطالبة (c5) والجدول، أن الطالبة لم تدرك أن بنية الاقتران لن تتغير عن بنية الاقتران وسيبقى بنفس الدرجة، وبالتالي فإنّ عدد الأصفار سيبقى نفسه والذي سيتغير هو فقط القيمة العددية للأصفا، كما أنها لم توظّف خبراتها السابقة في معرفة معنى أن تحل الوحدة محل الوحدة (x) في الاقتران h(x) .

وفيما يلي عرض لإجابة الطالب (c3) وهو من طلبة السنة الثالثة على المسألة الثانية كما هو موضح في الشكل(6) :



شكل (6) إجابة الطالب (c3) على المهمة الثانية

أمّا أثناء المقابلة، فقد عبّر (c3) عن أفكاره الأولية في هذه المسألة حيث قال «بما أن الاقتران له أربعة اصفار فهو من الدرجة الرابعة، وكذلك الاقتران نفس الدرجة وبالتالي له أربعة اصفار». وفيما يلي تحليل لإجابة (c3) في الجدول (6).

الجدول (6)

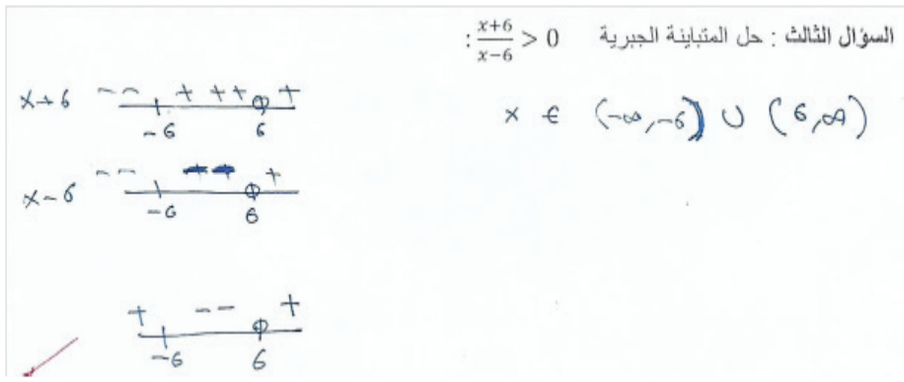
تحليل إجابة الطالب (c3) على المهمة الثانية:

سلوك الحس الرمزي الموجود	سلوك الحس الرمزي غير الموجود
(4.1.2) استخدم مثالاً ليفسر معنى المسألة وتوقع أن الاقتران كثير حدود من الدرجة الرابعة.	
(2.3.2) حدد أن الاقتران h(x+c) سيظل نفس درجة الاقتران .	
(2.3.2) حدد عدد الاصفار للاقتران h(x+c) أربعة اصفار.	
(2.2.1) تعامل مع (x+c) كوحدة واحدة تحل محل x في الاقتران. h(x+c)	
(1.1.3) استخدم رموزاً تمثل اقتران كثير حدود من الدرجة الرابعة.	
(2.1.1) يعرف معنى الرموز عندما حدد الصيغة العامة لاقتران كثير حدود من الدرجة الرابعة (علاقة اقترانية).	

يلحظ من خلال تحليل إجابة الطالب (c3) كما في الجدول (6) على المهمة الثانية أنه في هذه المسألة توقع أن الاقتران h(x) من الدرجة الرابعة، وهنا توقع حالة خاصة واستفاد من تجاربه السابقة، وكتب الصيغة العامة لكثير حدود من الدرجة الرابعة (4.1.2)، وأستنتج من خلال هذا المثال الصيغة العامة للاقتران $h(x+c)$ (1.1.3) و(2.1.1) وحدد أن هذا الاقتران سيظل نفس درجة الاقتران $h(x)$ ، وهنا حدّد سمة رئيسة للاقتران $h(x)$ والاقتران $h(x+c)$ (2.3.2)، كما حدد أن بنية الاقتران h(x+c) لن تتغير عن بنية الاقتران $h(x)$ عندما عوض الوحدة $(x+c)$ محل الوحدة (x) في الاقتران $h(x)$(2.2.1)، ومنها حدد أن عدد اصفار الاقتران $h(x+c)$ تساوي أربعة (2.3.2).

وقد بلغت نسبة الإجابات الصحيحة في المهمة الثانية (75%)، ومن الإجابات غير المنطقية هو أن العدد صفر هو أحد أصفار الاقتران بسبب الثابت (c)، وعدد الأصفار يساوي قيمة (c)، وعدد الاصفار(5)، والصفر الخامس هو(-c) لأنه يجعل قيمة الاقتران صفراً؛ مما يدل على نقص في تحديد البنية الجبرية للاقتران(2.2.1).

أما ما يخص المهمة الواردة في السؤال الثالث، فقد بلغت نسبة الإجابات الصحيحة (10 %) وهي نسبة متدنية، وفيما يأتي عرض لإجابة الطالبة (a2) وهي إحدى طالبات السنة الأولى كما في الشكل (7):



شكل (7): إجابة الطالبة (a2) على المهمة $\frac{18}{6} = \left(\frac{12+6}{12-6}\right)$

عندما تمّ سؤال الطالبة (a2) كيف فكرتي في المسألة قالت «بحثت في إشارة الكسر، حيث بحثت في إشارة البسط، وإشارة المقام، ومن ثم إشارة قسمة البسط على المقام واخترت الفئات التي كانت موجبة". ويوضح الجدول(7) تحليلاً لإجابتها.

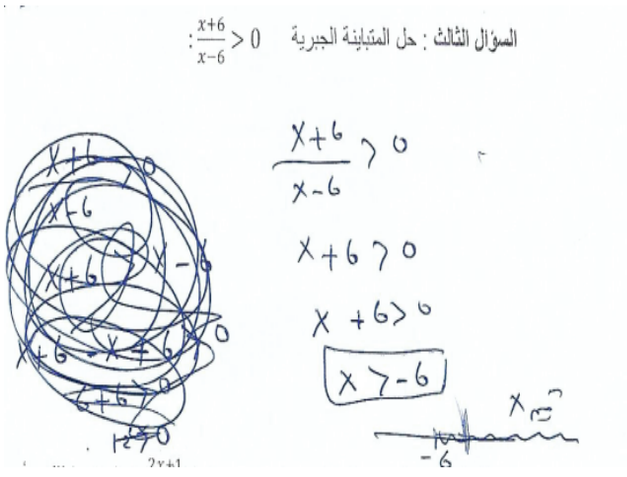
جدول(7)

تحليل إجابة الطالبة (a2) على المهمة الثالثة

سلوك الحس الرمزي الموجود	سلوك الحس الرمزي غير الموجود
(1.1.2) استخدمت خط الأعداد لتحدد إشارة كل من البسط وإشارة المقام ومن ثم إشارة التعبير الجبري على مجاله.	
(1.1.3) استخدمت رموز مناسبة للفترات المفتوحة ورمز الاتحاد بين فترتي المتباينة.	
(2.2.2) حددت صفر البسط وصفر المقام للاقتران الكسري.	
(2.2.2) استثنت صفر المقام من المجال.	
(2.2.1) تعاملت مع البسط كوحدة واحدة وحددت إشارة البسط وكذلك مع المقام ومن ثم تعاملت مع التعبير الجبري كوحدة واحدة وحددت إشارته.	
(2.1.3) حددت أنه لا يجوز القسمة على صفر.	
(2.1.1) حددت المتغير كعدد مُعمّم عندما حددت فترات الحل.	
(2.1.3)،(2.3.3)،(4.1.2) حددت أن التعبير الجبري يكون موجباً عندما حاصل قسمة موجب على موجب أو حاصل قسمة سالب على سالب.	
(2.3.3) حددت نوع الحل عندما حددت فترات حل المتباينة.	

يتضح في هذه المسألة أن الطالبة (a2) قد تخلت عن الرموز الجبرية واستخدمت خط الأعداد (1.1.2) لتحديد إشارة كل من البسط والمقام، ومن ثم تعاملت مع إشارة التعبير الجبري الكسري كوحدة واحدة (2.2.1)، ومن خلال خط الأعداد حددت فترات الحل التي تحقق المتباينة الكسرية (2.3.3)، وفي تحديدها لفترات الحل فهي تعرف معنى الرموز (المتغير كعدد مُعمم) (2.1.1)، وقد استخدمت في هذه المهمة خبراتها السابقة في تحديد إشارة المقدار الجبري الكسري(4.1.1) كما أنها استطاعت أن تستخدم رموزاً مناسبة للتعبير عن فترات الحل.

وفيما يأتي عرض لإجابة الطالبة (d5) وهي من طلبة السنة الرابعة على المسألة الثالثة كما هو موضح في الشكل (8) :



شكل (8) إجابة الطالبة (d5)على المهمة الثالثة

أما في أثناء المقابلة، فقد أجابت الطالبة (d5) «لقد ضربت ضرب تبادلي ومن ($x+6>0$) فإن ($x>-6$) وبما أنه لا توجد مساواة فإن ($x>-0$) فترة الحل $(-6 , \infty)$ إلا إذا خطوتي في الضرب التبادلي خطأ «وعندما سئلت» لماذا؟» قالت «لأن المتباينة ليس شيء سهل، وأنا قلت أن الحل $(-6 , \infty)$ فلنأخذ قيمة منها ونعوض لنأخذ ($x=1$) الإجابة ليست أكبر من صفر؛ إذن يوجد خطأ؛ إذن خطوتي في الضرب التبادلي غير صحيحة» فسئلت: «هل توجد خطوة أخرى»، قالت «أعوض لنأخذ مثلاً ($x\neq6$) ستكون مشكلة في المقام؛ إذن x لا تساوي 6 والقيم السالبة لن تكون صحيحة عندما نضعها في المقام، ويبقى الصفر، لكن البسط شو ما أعوض فيه عادي، إذن الأعداد 0 ، و1 ، و2، و3 ، و4 لا نريده بالتالي مجموعة الحل من 7 فما فوق وليس من 6 فما فوق لأن ($x+6>0$) ، وستكون مجموعة الحل من 7 فما فوق لأن $\frac{13}{1} = \left(\frac{7+6}{7-6}\right)$، وخذي $\frac{18}{6} = \left(\frac{12+6}{12-6}\right)$ ، البسط كله أكبر من صفر المشكله في المقام».

جدول (8)

تحليل إجابة الطالبة (d5) على المهمة الثالثة

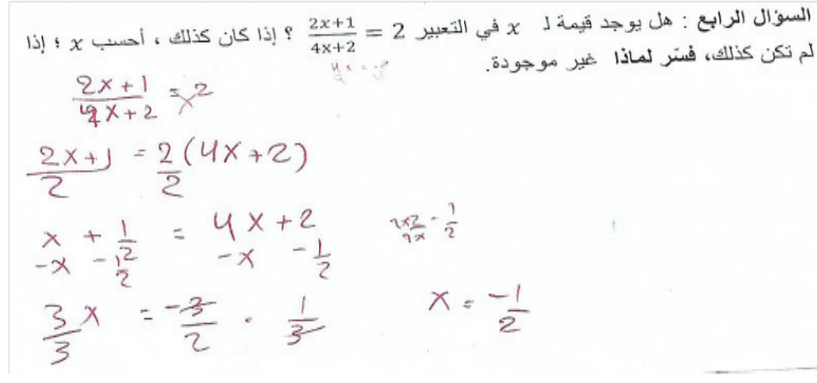
سلوك الحس الرمزي الموجود	سلوك الحس الرمزي غير الموجود
(2.1.1) تعرف معنى الرموز عندما حددت أنّ الحل مجموعة من القيم غير المحددة (كعدد معمم).	(2.2.1) لم تعمل على تقسيم التعبير الجبري إلى تعابير فرعية ذات معنى لتسهيل حل المتباينة ومن ثم النظر لعناصر المتباينة كوحدة واحدة.
(2.1.3) تعرف خصائص عملية الجمع عندما حددت المعكوس الجمعي للمتغير .	(2.1.3) لا تعرف خصائص حل المتباينة.
(2.1.2) تعرف ترتيب العمليات عندما كانت تعوض بعض القيم.	(2.3.1) غيرت المتباينة حيث لم تعد تكافئ المتباينة الاصلية عندما كتبت $(x+6>x-6)$.
(1.1.2) تتخلى عن الرموز وتستخدم خط الأعداد لتحديد مجموعة الحل.	(2.2.2) لم تستطيع تحديد المجال للبسط والمقام ومن ثم تحديد المجال للتعبير الجبري كوحدة واحدة.
(2.1.1) تعرف معنى الرموز عندما حددت الحل ضمن فترة مفتوحة.	(2.1.3) لم تحدد أنه لا يجوز القسمة على صفر.
(3.2.1) أخذت مجموعة من القيم العددية وعوضتها في المتباينة لتحديد متى تكون موجبة.	(2.3.3) لم تحدد الحل الذي يمثل المتباينة.
(1.1.2) تخلت عن الرموز واستخدمت قيم عددية لتحديد فترة الحل.	(3.2.1) لم تدرك أنه يوجد أعداد غير صحيحة بين العدد (6) والعدد (7)، ولم تدرك أنه توجد أعداد سالبة تجعل البسط سالب.
(4.1.1) رجعت للمسألة الاصلية لتحل بطريقة أخرى.	(4.1.1) لم تتحقق من الإجابة بالرجوع للمسألة في الاختبار الكتابي.
(1.1.4) تخلت عن التمثيل الرمزي عندما ادركت أنه غير مناسب $(x+6>x-6)$	(4.1.2) لم تدرك معنى المسألة عندما قامت بعمل ضرب تبادلي لحل المتباينة.
(4.1.1) تحققت من الإجابة بالرجوع للمسألة من خلال تعويض بعض القيم أثناء المقابلة ومنها حددت أن طريقة الضرب التبادلي في المتباينات غير صحيحة.	(4.1.2) لم تدرك معنى المسألة بالرجوع للخبرات السابقة أو $(+=\frac{(+)}{(+)})$
(1.1.4) شكت بخطوة الضرب التبادلي التي قامت بها، وغيرت طريقة تفكيرها بالمسألة.	$(+=\frac{(-)}{(-)})$

يظهر من خلال تحليل إجابة الطالبة (ɔn) كما في الجدول(8)

على المهمة الثالثة أنها لا تعرف خصائص العمليات على المتباينات الجبرية، حيث قامت بعمل ضرب تبادلي كما في المعادلات وهذا يدل على نقص في مظهر معرفة خصائص العمليات، ومن خلال هذا الحل حددت أن $(x>-6)$ مما يدل على نقص في قدرتها على تحديد الحل، وعدم القدرة على ربط معنى الرمز بالمسألة لأنها لم تحاول التأكد من هذه الإجابة بالرجوع للمسألة، ولكنها في المقابلة قامت بأخذ قيمة $(x=1)$ من فترة الحل التي حددتها $(-6, \infty)$ وعوضتها في المتباينة فوجدت أنها لا تحققها مما جعلها تشك في خطوة الضرب التبادلي التي قامت بها، وتخلت عن التمثيل الرمزي $(x+6>x-6)$ عندما أدركت أنه غير مناسب، وهذا يدل على معرفتها بأنّ اختيار التمثيل يمكن التخلي عنه عندما لا يعمل. ومن ثم غيّرت طريقة تفكيرها بالمسألة بأخذ مجموعة من القيم العددية وتعويضها ؛ لتحدد فترات الحل، وهذه الخطوة تدل على أنها تخلت عن الرموز واستخدمت الأعداد (1.1.2)، ولكنها تعاملت مع الأعداد الصحيحة فقط ولم تدرك أنه يوجد أعداد غير صحيحة بين العدد (6) والعدد (7) عندما حددت أن الفترة تبدأ من العدد (7) وليس من العدد (6)، مما يدل على نقص في المظهر الذي يربط أنماطا عددية في جدول بصيغة جبرية.

ومما يجدر ذكره أن الطلبة قد واجهوا صعوبات في هذه المسألة كونها متباينة كسرية، إذْ استخدم العديد منهم خط الأعداد لإيجاد فترة الحل كما هو الحال في المسألة السادسة (**ما هي قيم التي تجعل للاقتران**= $(x+2)(x-1)$ y **قيمة موجبة**؟)، وهي عبارة عن متباينة تربيعية؛ ولكن المتباينة التربيعية كانت مألوفة لديهم بعكس المتباينة الكسرية وربما لأنهم لم يتعرضوا لمتباينات كسرية بما فيه الكفاية، حيث من الممكن حلها بالتخلي عن الرموز واستخدام خط الأعداد لتحديد إشارة التعبير الجبري الكسري، ويمكن حلها كذلك من خلال تفسير معنى المسألة بتحديد متى يكون حاصل قسمة مقداريين جبريين موجبا؛ أي بمعنى يكون موجبا عندما موجب على موجب ($x+6>0$ و $x-6>0$) أو سالب على سالب ($x+6>0$ و $x-6>0$) ، ومن ثم تحديد فترات الحل. ومن بين الأخطاء التي ارتكبها الطلبة اتباع طريقة الضرب التبادلي فكانت الإجابة ($x>-6$). ومن الطلبة من فسر المتغير كمجهول محدد وليس كعدد مُعمّم كما في المثال)؛ ما يدل على نقص في معرفة معنى الرموز، وكذلك نقص في تحديد نوعية الحل

وفي المسألة الرابعة كانت إجابة الطالبة (a3) وهي من طلبة السنة الأولى كما هي في الشكل (9):



شكل (9) إجابة الطالبة (a3) على المهمة الرابعة

وعند سؤالها عن طريقة تفكيرها في المسألة قالت « أن أضرب ضرب تبادلي» ومنها أوجدت أن $(x = -\frac{1}{2})$ وحددت أن قيمة x موجودة. وفيما يلي تحليل لإجابة الطالبة (a3) كما في الجدول (9).

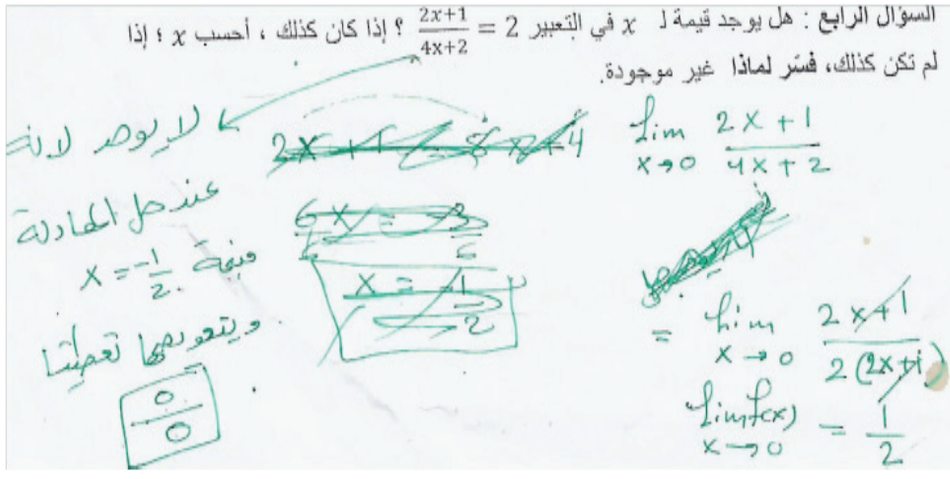
جدول (9)

تحليل إجابة الطالبة (a3) على المهمة الرابعة:

سلوك الحس الرمزي الموجود	سلوك الحس الرمزي غير الموجود
	(2.1.1) حددت أن المتغير x كمجهول محدد له قيمة واحدة، ولم تحدد أن الطرفين غير متساويين.
	(2.3.3) لم تحدد أن الحل غير موجود.
(2.1.3) تعرف خصائص العمليات.	(4.1.1) لم تتحقق من الإجابة $(x=-\frac{1}{2})$ بتعويضها في المعادلة.
	(2.1.3) لم تحدد أن المقام لا يجوز أن يساوي صفر.
(2.1.2) تعرف ترتيب العمليات.	(2.2.2) لم تحددصفر المقام، ولم تستثنه.
	(2.2.1) لم تتعامل مع البسط كوحدة مشتركة مع المقام
	(2.2.2) لم تقوم بتبسيط التعبير الجبري إلى أبسط صورة.

يلحظ من الجدول (9) أنّ الطالبة (a3) قامت بحل المعادلة بشكل آلي دون التفكير بعناصرها أو دراستها دراسة استكشافية، فلم تكتشف أن المقام ضعف البسط؛ لتحدد أن هذا التعبير الجبري دائماً يساوي $(\frac{1}{2})$ وليس (2) مما يدل على نقص في تحديد البنية الجبرية للتعبير الجبري لعدم تحديد عناصر ومكونات التعبير الجبري (2.1.1)، وعدم القيام بتبسيط التعبير الجبري (2.2.2)؛ لتستنتج أن قيمة x غير موجودة، أي لا يوجد حل للمعادلة (2.3.3).

وقد تباينت الإجابات بالنسبة للمسألة الرابعة بالرغم من محاولة الأغلبية في استخدام الحل التقليدي. وفيما يلي إجابة الطالبة (b2) وهي من طلبة السنة الثالثة على المسألة الرابعة وهي موضحة في الشكل (10):



شكل (10) إجابة الطالبة (b2) على المهمة الرابعة

وأثناء مقابلة الطالبة (b2)، كانت إجابتها حول تفكيرها في المسألة أن النهاية تعطي قيمة تقريبية للمقدار الجبري $(\frac{2x+1}{4x+1})$ ، وأوضحت أنها أوجدت النهاية لأنها عندما حلت المسألة أوجدت قيمة $(x=-\frac{1}{2})$ وعوضتها في المعادلة فوجدت أن المعادلة تساوي $(\frac{0}{0})$ فلم تكن الإجابة صحيحة. ويوضح الجدول (10) تحليلاً لعمل الطالبة (b2).

جدول (10)

تحليل عمل الطالبة (b2) على المهمة الرابعة:

سلوك الحس الرمزي الموجود	سلوك الحس الرمزي غير الموجود
(2.1.3) تعرف خصائص العمليات.	(2.2.1) لم تقوم بدراسة عناصر ومكونات التعبير الجبري لتحديد البنية الجبرية للتعبير الجبري.
(2.1.2) تعرف ترتيب العمليات.	
(4.1.1) عندما تحققت من الحل وعوضت $(x=-\frac{1}{2})$ في المقدار الجبري وحددت أنه يساوي $(\frac{0}{0})$	
(1.1.4) حذفت الإجابة الأولى وحددت أن $(x=-\frac{1}{2})$ إجابة غير ممكنه.	

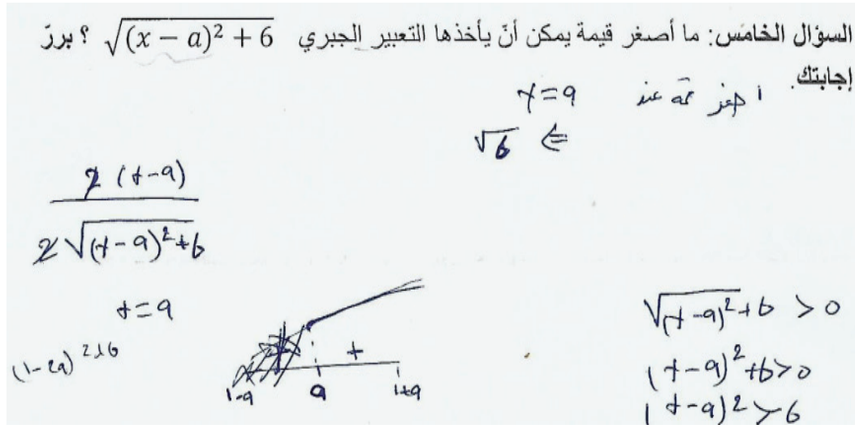
سلوك الحس الرمزي الموجود	سلوك الحس الرمزي غير الموجود
(2.2.2) حدّدت أن نهاية التعبير الجبري تساوي $(\frac{1}{2})$ وقامت بتبسيط التعبير الجبري.	
(2.2.1) حددت البسط كوحدة واحدة مشتركة مع المقام.	
(2.3.3) حددت أنه لا يوجد قيمة للمتغير x.	
(4.1.2) استخدمت خبراتها السابقة واستخدمت قاعدة لوبتال لتجد نهاية التعبير الجبري الكسري.	

يلحظ أن الطالبة (b2) قامت بحل المعادلة بشكل آلي دون التمعن أو النظر لعناصر ومكونات المعادلة، فوجدت أن قيمة $(x=-\frac{1}{2})$ مما يدل على نقص في تحديدها لعناصر ومكونات التعبير الجبري (2.2.1)، ولكنها عوضت هذه القيمة في المعادلة مما يدل على عودتها للمسألة مرة اخرى والتحقق من الإجابة (4.1.1)؛ فوجدت أنها تساوي $(\frac{0}{0})$ وليس (2) فقامت بشطب الإجابة الأولى، وفكرت في إيجاد نهاية التعبير الجبري(1.1.4)؛ فوجدت أنها تساوي $(\frac{1}{2})$، ومنها حددت أن قيمة (x) غير موجودة

(2.3.3).

وفيما يتصل بالمسألة الرابعة كانت نسبة الإجابات الصحيحة (50 %)، ومن طرق الحل أن البسط يساوي نصف المقام، ومن ثمّ فإنّ التعبير الجبري لا يساوي(2). وأجاب بعض الطلبة أن نهاية المقدار الجبري تساوي $(\frac{1}{2})$ ، وحل البعض الآخر بشكل آلي، وعندما عوضوا قيمة وجدوا أن التعبير الجبري $(\frac{2x+1}{4x+1})$ يساوي $(\frac{0}{0})$ ومنها حددوا أنه لا يوجد حل للمعادلة، ومنهم من لاحظ أن الاقتران غير متصل عند $(x=-\frac{1}{2})$، وأشار آخرون إلى أنّ حاصل القسمة دائماً أقل من (2)، ومنهم من قال إن البسط أقل من المقام والناتج كسر، ومن الطلبة من بسط التعبير الجبري وحدد أنه يساوي $(\frac{1}{2})$ ولا يساوي (2). بينما تحددّت الإجابات الخاطئة ونسبتها (50 %) بالحل الآلي وإيجاد أن $(x=-\frac{1}{2})$.

وفي المسألة الخامسة أجابت الطالبة (b3) وهي من طلبة السنة الثانية كما هو موضح في الشكل (11):



شكل (11) إجابة الطالبة (b3) على المهمة الخامسة

وعند مقابلتها من أجل شرح كيفية تفكيرها في المسألة قالت " أريد أن أجعل قيمة المقدار الجبري $(x-a)^2$ تساوي صفراً لأن هذا المقدار سيجعل قيمة الاقتران أكبر وأنا أريد تصغير قيمة الاقتران؛ لأن هذا التعبير تربيعي مثلاً نأخذ (1) ونعوضه في التعبير $(-1 a)$ ونربعه ونجمع (6) سيزيد قيمة المقدار الجبري، ثمّ أريد أن أقلل من قيمة $(x-a)^2$ فاصغر قيمة له هي صفر". ويوضح الجدول(11) تحليلاً لعمل الطالبة (b3).

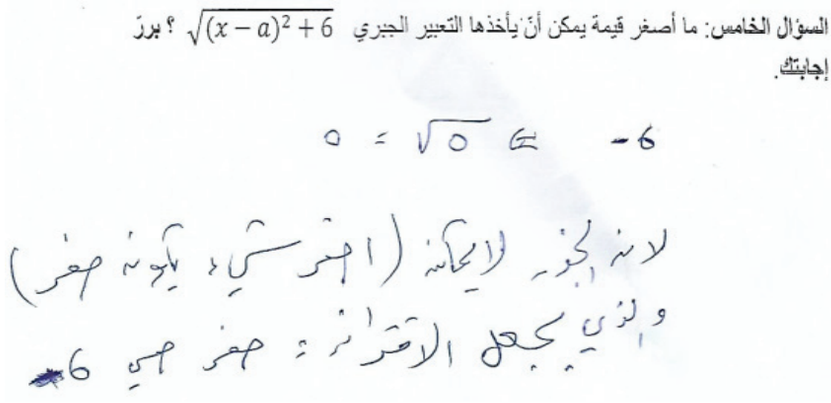
جدول (11)

تحليل عمل الطالبة (b3) على المهمة الخامسة

سلوك الحس الرمزي الموجود	سلوك الحس الرمزي غير الموجود
(2.3.3) حددت إشارة المشتقة الأولى ومنها، وحددت القيمة الصغرى للتعبير الجبري.	
(1.1.2) استخدمت خط الأعداد لتحدد إشارة المشتقة الأولى.	
(2.3.1) حددت أنه اقتران الجذر التربيعي.	
(2.1.3) تعرف خصائص العمليات أثناء تطبيق الحل.	
(2.2.2) حددت مجال المشتقة الأولى للتعبير الجذري.	
(2.3.3) حددت قيمة $(x=a)$.	
(2.1.1) تعرف معنى الرموز عندما حددت المتغير كمجهول محدد.	
(2.3.3) حددت أن ما داخل الجذر يجب أن يكون موجب.	
(4.1.2) أوجدت المشتقة الأولى لتحدد أصغر قيمة للتعبير الجبري.	
(2.3.1) حددت أن التعبير تربيعي.	
(2.3.3) حددت أن أصغر قيمة للتعبير هي صفر.	

في المسألة الخامسة، قامت الطالبة (b3) بإيجاد المشتقة الأولى للتعبير الجبري وحددت نوع الحل عندما حددت إشارة المشتقة الأولى عند القيمة الحرجة $(x=a)$ حيث حددت على يمين القيمة الحرجة موجب وعلى يسارها سالب، كما حددت بنية الاقتران عندما حددت مجاله $(x \geq a)$ ، وحذفت الإشارة السالبة على خط الأعداد لأنه اقتران جذر تربيعي، حيث أنها حددت أن الاقتران أكبر أو يساوي صفر، ومن خلال إشارة المشتقة حددت أصغر قيمة للاقتران هي $(\sqrt{6})$ عندما $(x=a)$. كما أنها تخلت عن الرموز عندما استخدمت خط الأعداد لتحديد إشارة المشتقة الأولى، وهنا اتبعت الطالبة (b3) طريقتين مختلفتين في التفكير، واحدة أثناء الحل الكتابي والثانية أثناء المقابلة، وكلاهما صحيح.

وفيما يأتي عرض لإجابة الطالب (d4) وهو من طلبة السنة الرابعة على المسألة الواردة في السؤال الخامس وهي موضحة في الشكل (12):



شكل (12): إجابة الطالب (d4) على المهمة الخامسة

وفي المقابلة، عندما طلب من الطالب (d4) شرح كيفية تفكيره حول المسألة، أجاب «لم أكن متأكد من هذه الإجابة؛ إذ أن أصغر قيمة يأخذها الجذر هي صفر ولكن لا يجوز أن يكون ناتج القوس التربيعي (-6)، أفكر في أن نحلل $(x\text{-}a)^2$ حيث يساوي $(x+a)$ $(x\text{-}a)$ «وعندما توقف الطالب، طلب منه أن يجرب»جرب هل توجد لديك فكرة» قال «لا انتهى». ويوضح الجدول (12) تحليلاً لعمل الطالب (d4).

جدول (12)

تحليل عمل الطالب (d4) على المهمة الخامسة:

سلوك الحس الرمزي الموجود	سلوك الحس الرمزي غير الموجود
(2.3.3) حدد أن ما داخل الجذر أكبر أو يساوي صفر	(2.2.2) فكر في تحليل المقدار الجبري $(x\text{-}a)^2$
(3.2.1) حدد أنه اقتران الجذر التربيعي.	(2.3.3) لم يحدد أصغر قيمة للاقتران.
(3.2.1) حدد أن المقدار الجبري $(x\text{-}a)^2$ تربيعي.	(2.1.1) لم يحدد قيمة كمجهول محدد له قيمة واحدة.
(2.2.1) حدد أن $(x\text{-}a)^2$ كوحدة واحدة وهي التي تحدد ما أصغر قيمة للتعبير الجبري وحدد أنها تساوي صفر.	
(2.3.3) حدد أن المقدار الجبري $(x\text{-}a)^2$ تربيعي لا يمكن أن يساوي (-6).	

إنّ مفتاح الحل لهذه المسألة أن المقدار الجبري $0 \leq (x-a)^2$ لأنه تربيعي وبالتالي أصغر قيمة له هي صفر والعدد (6) ثابت؛ فإن أصغر قيمة عددية للتعبير الجبري هي $(\sqrt{6})$، عندما $(x=a)$ ؛ لأنه حتى يكون المقدار $(x-a)^2=0$ يجب أن تكون $(x=a)$. أجاب بعض الطلبة أن أصغر قيمة عددية للتعبير الجبري هي صفر لأن ما داخل الجذر التربيعي يجب أن يكون موجبا أو صفرا، وهذه حالة توقع شخصي غير صحيح، مما يدل على تفسير معنى المسألة بشكل خاطئ ، واعتبر بعض الطلبة ما داخل الجذر أكبر أو يساوي صفر وحلوا التعبير الجبري حتى توصلوا إلى أن $(x-a)^2 \geq -6$ وأدرك بعضهم أن المقدار التربيعي لا يمكن أن يكون سالبا، ما يدل على القدرة على تحديد سمة من السمات الأساسية وهي أنّ نوع الحل هنا أعداد غير سالبة، فالطلبة الذين لم يدركوا ذلك لديهم نقص في ربط الصيغة الجبرية بنوع الحل. وقد كانت نسبة الإجابات الصحيحة على المسألة الخامسة (55 %).

وفي ضوء النتائج التي أظهرها التحليل النوعي، يمكن القول، إنّ طلبة المرحلة الجامعية الأولى قد أظهروا عددا من سلوكات الحس الرمزي، ولكنّ العديد منها كانت غير منظّمة وغير منتجة أو غير صحيحة، ولم تؤد في كثير من المهمات المقدمة إليهم في التوصل إلى حلها بشكل صحيح أو ذكي؛ فمعظم الطلبة لم يتوصلوا إلى الحل الصحيح في غالبية مسائل الإختبار بالرغم من ظهور العديد من سلوكات الحس الرمزي وبنسب معقولة. ومن الملاحظ أنّ مظاهر الحس الرمزي مرتبطة بشكل كبير مع الفهم المفاهيمي للأفكار والمهارات الجبرية، كما أنّ إمتلاك الحس الرمزي قد يؤدي إلى التمكن من حل المسألة في مراحلها من صياغة وحل وتفسير وتحقّق، وبخاصة في مجال المسائل الرمزية. ومن الملاحظ أيضا أنّ معظم الطلبة استخدموا إجراءات حل آلية وتقليدية بحيث تفتقر إلى المعرفة المفاهيمية، وإلى استكشاف المسألة من أجل حلها، فالحس الرمزي يحتاج إلى استراتيجيات تفكير، والتأكيد على التفكير الجبري الذي يدل على وجود الخبرة الجبرية.

فقد لوحظ أنّ معظم الطلبة لديهم القدرة على معرفة متى تُستخدم الرموز، إلى جانب اختيار تمثيلات رمزية مناسبة، بينما القليل منهم تخلوا عن الرموز والتمثيلات غير المناسبة، واستخدموا وسائل أخرى لحل مسائل الحس الرمزي مثل خط الأعداد أو الرسم البياني أو التخمين. بينما أظهر معظم الطلبة في جميع المسائل قدرة على إدراك الخصائص الأساسية والذي يندرج تحتها معرفة معنى الرموز، وترتيب العمليات وخصائصها، ولكنها لم تكن ذات فائدة لحل المسائل المطروحة، كما أظهر أكثر من نصف الطلبة قدرة على تحديد البنية الجبرية من خلال تحديد عناصر التعبير الجبري أو جزء من التعبير كوحدة واحدة، بينما أظهر نصفهم تقريباً قدرة على تحديد البنية الجبرية من خلال استخدام مجموعة من الاستراتيجيات ببراعة.

وفي مجال تحديد السمات الأساسية للتعبير الجبري، تبيّن أنّ لدى معظم الطلبة قدرة على تحديد نوع الصيغة الجبرية، والحد السائد للتعبير الجبري لمعرفة عدد الحلول أو الجذور، أو تحديد درجة كثير الحدود، علاوة على ربط الصيغة الجبرية بنوع الحل سواء كان حقيقيا أم مركبا أم اعدادا سالبة أم اعدادا صحيحة، أو أنّ الحل يقع ضمن فترة معينة. وبالرغم من ذلك، لم يستغل الطلبة تلك السمات

للوصول إلى الهدف المطلوب من المسألة، ولكنهم أستطاعوا تحديد هذه السمات دون القدرة على استغلال هذه السمات للوصول إلى الهدف المطلوب من المسألة، ما يدل على وجود ضعف لديهم في القدرة على إدراك وتحديد متى تستخدم هذه الإستراتيجيات وكيف ولماذا . أمّا في مجال إدراك معنى رموز المسألة وربطها بخبراتهم السابقة، فقد ظهر ضعفا واضحا في هذا المجال من مظاهر الحس الرمزي لدى العدد الأكبر من الطلبة؛ إذ لم يتمكنوا من التحقق من الحل أو تعديله.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شارما (Sharma, 2001) التي أشارت إلى عدم تحقق معظم الطلبة من الحلول فكانت مظاهر الحس الرمزي ضعيفة في هذا الجانب، كما اتفقت مع دراسة نايدو (Naidoo, 2009) من حيث وجود ضعف في أداء الطلبة على المهمات الجبرية، إضافة إلى إتفاقها مع نتائج دراسة تيرسوكو وسباندو وديي فرايز (Tursuco, Spandaw & De Vries, 2018) التي أشارت إلى أنّ معظم الطلبة اتبعوا إجراءات تتطلب وقتا طويلا ولم تكن منظّمة وتفتقر لعدد من مظاهر الحس الرمزي.

يتضح ممّا سبق، أن العديد من الطلبة قد واجهوا صعوبات في التعامل مع مهمات الحس الرمزي المقدّمة إليهم، سواء من خلال إجاباتهم المكتوبة أو من خلال المقابلات، وربما تعود هذه الصعوبات إلى أنّ معلمي الرياضيات المدرسية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة لم يقدّموا دعما كافيا لطلبتهم من أجل تنمية الطلاقة في التعامل مع المعالجات الرياضية بشكل عام والجبرية بشكل خاص، وذلك من خلال التركيز على الإجراءات والقواعد على حساب فهم العمليات. ويبدو ذلك جليا من خلال حلول الطلبة لمهمات الحس الرمزي والتعامل معها بالطريقة الإجرائية، مثل إستخدام استراتيجية الضرب التبادلي لحل معادلة كسرية لا حل لها. وقد يعود ذلك إلى عدم إدراك الطلبة لبنية العبارة الجبرية الكسرية كوحدة واحدة في المعادلة، ووجود علاقة بين بسطها ومقامها.

وربما تعزى هذه النتائج إلى عدم إنخراط طلبة الجامعة في مناقشات حول معنى الرموز وكيف يمكن ربطها مع خبرة الطالب السابقة أو ربطها بمواقف تشكل مشكلة بالنسبة للطالب؛ فلا يكفي أن نعطي معنى للرموز، أو كيف يمكن للبنية الرمزية في الرياضيات أن تعالج دون إدراك أنّ الطلبة لديهم تفسيراتهم القائمة على خبرتهم. وفي هذا السياق، يدّعي أركافي (Arcavi, 2005) أنّ الحس الرمزي يتضمن الفهم وهناك حاجة لإختيار معنى الرموز ومقارنتها مع توقعات الطلبة وحدسهم.

ويبدو أنّ طلبة المرحلة الجامعية الأولى يعتمدون على القوانين لمعالجة بنية المسائل الرمزية أكثر منه على الإستدلال المنطقي، وهدف الطالب هو التوصل إلى إجابة فقط حتى لو كانت خطأ، ومن الواضح أنّ بنية المسألة لها تأثير على خيارات الطالب في الحل. وربما يفترض المدرسون بأنّ الطلبة يمتلكون قواعد للمعالجات الجبرية قبل تسجيلهم لمساقات متقدمة تحتاج إلى الحس الرمزي. وفي هذا السياق، ربما تعزى النتائج إلى أنّ الطلبة يوظفون تفسيراتهم الشخصية للرموز ومنها الحروف، ومن ثمّ، فإنّ عدم فهم الرموز وكيفية معالجتها ربما يؤدي بالطلبة إلى استخدام تقنيات تفكير غير مناسبة؛ إذ يرى سيربنسكا (Sierpinska, 1995) أنه لا ينظر إلى الجبر– من قبل البعض – على أنّه نظام رمزي وبنفس الوقت طريقة في التفكير.

وفي سياق النظرة إلى الجبر، فربما أنّ معتقدات الطلبة التقليدية نحو الرياضيات بشكل عام ونحو الجبر بشكل خاص، على أنها مجرد إجراءات وخوارزميات، تقف عائقا أمام القدرة على الحس الرمزي من فهم معاني الرموز في المسائل وربطها بخبراتهم للسابقة، وهذا ما أكّد عليه لش وزانجوسكي (Lesh & Zansojew-ski, 2007) في مجال حل المسألة الرياضية.

وفي سياق المخططات الذهنية التي يشكلها الطلبة قبل المرحلة الجامعية، فربما أنّ أعضاء هيئة التدريس ليسوا على وعي بتلك المخططات، فانتقال الطلبة من المرحلة المدرسية إلى المرحلة الجامعية مع القليل من الممارسة في مجال استخدام استراتيجيات غنيّة بالفهم المفاهيمي للجبر مثل ماذا ولماذا وكيف ومتى، وما يرافقها من ترميز، يعيق من تقدمهم في مجال التفكير الجبري الذي يعد الحس الرمزي مكونا وداعما له. وفي هذا السياق يرى بيرغستن (Bergsten, 2014) أنّ الصيغ والتعبيرات الرياضية وبخاصة الجبرية منها تلعب دورا كبيرا كمكون لمخطط الصور الذهنية، فتلك المخططات تتشكل من العلاقات المكانية للرموز في الصيغ الجبرية والعمليات على تلك الصيغ، وبالتالي فإنّ فهم تلك الصيغ والرموز المكونة لها والعلاقات فيما بينها يشكل الأساس في الحس الرمزي. ولكن يبدو أنّ ذلك يحتاج إلى ممارسات جادة من معلمي المراحل المدرسية وكذلك الجامعية لدعم الفهم والحس الرمزي لدى الطلبة. ومن هنا لا بدّ من التكاملية بين المظاهر البنيوية والإجراءات للصيغ الجبرية.

وكما يشير كيران (Kieran, 2007)، فإنّ معاني الرموز والتعبيرات الجبرية قد يكون مصدرها الرياضيات نفسها، وهي معاني تنطلق من البنية الجبرية متضمنة شكل وصياغة الرموز والأحرف، ومعاني من التمثيلات الرياضية المختلفة والمتعددة، إلى جانب سياق المسألة، ومصادر خارج سياق المسألة الرياضية، مثل اللغة والخبرات الحياتية. ومن هنا، إذا غابت تلك المصادر فإنّ قدرة الطلبة على الحس الرمزي ربما تتأثر.

وعلاوة على ما سبق، ربما تلعب المعيقات المعرفية في الرياضيات وبخاصة في الجبر إلى جانب المعيقات التعليمية دورا في تشكيل الصعوبات والأخطاء المفاهيمية، مّا يؤثر في تقدم الطلبة نحو الفهم المفاهيمي الذي يعد أساسا للحس الرمزي، وعاملا جوهريا في عملية التطور المعرفي والقدرة على حل المسألة. ومن أبرز تلك المعيقات طبيعة المهمات التعليمية والتقييمية التي تقدم للطلبة، وإلى أي مدى تحتاج إلى تأمل وربط وتمثيل ضمن سياقات متعددة. وإذا سلمنا بأنّ الحس الرمزي هو من مهارات التفكير المتقدمة في الرياضيات، فلا بدّ من القائمين على تعليم الرياضيات تذليل تلك الصعوبات من أجل تطوير طرق التفكير وطرق الفهم في مجال الحس الرمزي الذي يحتاج إلى حلول ذكية من قبل الطلبة.

وأخيرا، تؤكد هذه الدراسة أهمية الحس الرمزي، وقوة الرموز في تطوير التفكير الجبري؛ بمعنى متى تستخدم، وكيف تستخدم من أجل تشكيل العلاقات والتعميمات، وفهم المواقف الرياضية، إضافة إلى القدرة على قراءة التعابير الجبرية ومعالجتها.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1. التركيز على المهارات الجبرية ومظاهر الحس الرمزي في

العملية التعليمية التعلمية بشكل متكامل دون الفصل بينهما، وذلك من خلال انخراط طلبة الجامعة في مناقشات حول معنى الرموز وكيف يمكن ربطها مع خبرة الطالب السابقة.

2. التركيز على الفهم المفاهيمي في مجال الجبر ومهاراته لأنه يشكل الأساس لتطور الحس الرمزي في كافة المراحل الدراسية.

3. ضرورة استخدام استراتيجيات جبرية منظمة غنية بالحس الرمزي (ماذا، ولماذا، وكيف، ومتى)، حيث أن الحس الرمزي هو أساسي في تعلم وتعليم الرياضيات وهو الطريق إلى النجاح في الجبر بخاصة والرياضيات بشكل عام.

4. إجراء دراسات لتطوير وتنمية سلوك الحس الرمزي في العملية التعليمية التعلمية.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Arcavi, A. (1994). Symbol sense: Informal sense-making in formal mathematics. For the Learning of Mathematics, 14 (3), 24-35.*
- *Arcavi, A. (2005). Developing and using symbol sense in mathematics. For the Learning of Mathematics, 25(2), 42–48. Bergsten,C.(2014).Mathemtical approaches.In S.Lerman (Ed.), Encyclopedia of Eduction,New York:Springer Reference.*
- *Bokhove,C., Drijvers,P.(2012). Effects of a digital intervention on the development of algebraic expertise. International Congress on Mathematical Education, 58(1), 197-208.*
- *Burton, D. (2000). Research Training for Social Scientist: A Handbook for postgraduate Researchers. London: SAGE.*
- *Cooper, J. (1981). Measuring Behavior. Columbus, Ohaio: Merrill.*
- *Demme,I.(2018).6 Reasons why we learn Algebra. Retrieved October 20, 2018, from :https://demmelearning.com/learning-blog/why-we-learn-algebra/.*
- *Drijvers, P., Goddijn, A., & Kindt, M. (2010). Algebra education: exploring topics and themes. In P. Drijvers (Ed.), Secondary algebra education. Revisiting topics and themes and exploring the unknown(PP. 5-26). Rotterdam:Sense.*
- *Fey, J. (1990). Quantity. In L.A. Steen (Ed.), On the shoulders of giants: new approaches to numeracy (PP. 61-94). National Academy Press, Washington, D.C.*
- *Keller, B.(1993). Symbol sense and its development in two computer algebra system environments. Doctoral Dissertation, Western Michigan University.*
- *Kenney, R. (2014). Investigating a link between pre- calculus students' uses of graphing calculator and their understanding of mathematical symbols. International Journal of Technology in Mathematics Education, 21(4). Retrieved from,*
- *Kenney, R.(2008). The Influence of Symbols on Pre-calculus Students' Problem Solving Goals and Activities. Doctoral Dissertation,North Carolina State University.*
- *Kieran, C. (1996). 'The changing face of school algebra', in C. Alsina, J.M.Alvarez, B.Hodgson, C.Laborde and A.Perez (Eds.), 8th International Congress on Mathmeatical Education (PP.271-290). Selected Lectures, Seville, Spain: S.A.E.M. Thales.*
- *Kieran,C. (2007). Learning and teaching of algebra at the middle school through college levels: Building meaning for symbols and their manipulation. In F.K. Lester, Jr. (Ed.) Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning(PP.707–762). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.*
- *Kuchemann, D. (1980). The understanding of generalized arithmetic (algebra) by secondary school children. Doctoral Dissertation, University of London*
- *Lesh, R. & Zawojewski, J. (2007) . Problem solving and modeling. In F. Lester (Ed.) , The handbook of research on mathematic teaching and learning, 2nd ed. , (pp. 763 - 804). Reston, VA: National Council of Teachers Mathematics. Charlotte, NC: Information Age Publishing.*
- *Manzo, D., Samson, K., Ottmar, E., Marghetis, T. & Landy, D. (2017). Assessing symbol sense by developing strategic solutions.In Galindo, E., 7 Newton, J., (Eds.).Proceedings of the 39th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for Psychology of Mathematics Education. Indianapolis, IN: Hoosier Association of Mathematics Teacher Educators.*
- *Naidoo, K. (2009). An Investigation of Learners' Symbol Sense and Interpretation of Letters in Early Algebraic Learning. Master Thesis, University of the Witwatersrand.*
- *National Council of Teachers of Mathematics NCTM. (1989). Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston, VA:Author.*
- *National Council of Teachers of Mathematics NCTM. (2000). Principles and Standards for school mathematics. Reston, VA:Author.*
- *National Council of Teachers of Mathematics NCTM. (2014). Principles to actions:Ensuring mathematical success for all. Reston, VA:Author.*
- *National Research Council (NRC). (1990). Reshaping School Mathmeatics: A Philosophy and Framework for Curriculum. Washington, D.C: National Academic press.*
- *Pierce, R. & Begg, M. (2017). First year university students' difficulties with mathematical symbols: the lecturer/ tutor perspectives. Proceedings of the 40th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Melbourne: MERGA.*
- *Pierce, R. (2001). An exploration of algebraic insight and effective use of computer algebra systems. Doctor Dissertation, University of Melbourne.*
- *Pierce, R., Stacey, K. (2001). A framework for algebraic insight. In J. Bobis, B. Perry, M. Mitchelmore (Eds.), Proceedings of the 24 th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia: Numeracy and Beyond (PP.418- 425).*
- *Russell, S.J., Schifter, D. & Bastable, V. (2011). Developing algebraic thinking in the context of arithmetic. In J. Cai & E. Knuth 9Eds.), Early Algebraization: A Global Dialogue from multiple Perspectives, Springer.*
- *Saraiva, M., Teixeira, A. (2009). Secondary school students' understanding of function via exploratory and investigative tasks. Quaderni di Ricerca in Didattica, Supplemento. 4(19), 74-83.*
- *Sharma, R. (2001) Researching Students' Symbol Sense. British Society for Research in the Learning of Mathematics, 20(3) , 91-96.*
- *Sierpinska, A. (1995). Understanding in Mathematics. London: Falmer Press.*
- *Stiphout,I., Drijvers,P., & Gravemeijer, K. (2013). The Development of Students' Algebraic Proficiency. International Electronic Journal of Mathematics Education,8(2-3),62-80.*
- *Turşucu, S., Spandaw, J., & de Vries, M. J. (2018). Search for Symbol Sense Behavior: Students in Upper Secondary Education Solving Algebraic Physics Problems.*
- *www.technologyinmatheducation.com.*
- *Zorn, P. (2002). Algebra, computer algebra and mathematical thinking. Contribution to the 2nd international conference on the teaching of mathematics, 2002, Hersonissos, Crete.*

مهارات القرن الحادي والعشرين المُضمَّنة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين

21st Century Skills Included in Arabic Language Textbooks for Higher Basic Education in Palestine

عمر علي موسى دحلان
أستاذ مشارك/ جامعة الأقصى/ غزة-فلسطين

Omar Ali Dahalan
Associate professor / Al-Aqsa university – Gaza-Palestine
Omar_dahalan@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 6/ 11/ 2019م، **تاريخ القبول:** 18/ 5/ 2020م.
Received: 6/ 11/ 2019, **Accepted:** 18/ 5/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-008
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة مهارات القرن الحادي والعشرين المُضمَّنة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استمارة تحليل محتوى من إعداد الباحث، إذ اشتملت على (31) مهارة فرعية انبثقت من (7) مهارات رئيسة، وتمثلت عينة الدراسة في كتب اللغة العربية المقررة على الصفين التاسع والعاشر الأساسيين للعام الدراسي 2019 /2020م، ولتحليل البيانات استُخدِمتْ التكرارات والنسب المئوية، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض درجة تضمن مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب اللغة العربية؛ إذ حصلت مهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات على الترتيب الأول بنسبة 22.2 %، بينما حصلت مهارات الإنتاجية والمساءلة على الترتيب الثاني بنسبة 16.1 %، وحصلت مهارات التواصل والتعارف على الترتيب الثالث بنسبة 15.3 %، وحصلت المهارات الاجتماعية والثقافات المتنوعة على الترتيب الرابع بنسبة (14.6 %)، وحصلت مهارات الثقافة المعلوماتية والتكنولوجية على الترتيب الخامس بنسبة 14 %، وحصلت مهارات الإبداع والابتكار على الترتيب السادس بنسبة 9.6 %، وحصلت مهارات القيادة والمسؤولية على الترتيب السابع والأخير بنسبة 8.2 %، وأوصت الدراسة وزارة التربية والتعليم بالعمل على تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كل مكونات منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا.

الكلمات المفتاحية: مهارات القرن الحادي والعشرين، كتب اللغة العربية، المرحلة الأساسية العليا.

Abstract

The study aimed at identifying the skills of the twenty-first century included in the Arabic language textbooks for the upper basic stage in Palestine. The researcher used the descriptive analytical method. The study also used only one tool which took the form of content analysis questionnaire, developed by the researcher. It included 31 subskills that belong to seven basic skills. The Sample of the study consisted of the Arabic language textbooks of the ninth and tenth basic grades for the school year 20192020/. The researcher used frequencies and percentages to analyze the data. The results of the study showed a low degree of inclusion of the 21st century skills in Arabic language textbooks. The findings of study demonstrated that skills of critical thinking and solving problems came at the top with a percentage of 22.2%, while productivity and accountability skills occupied the second place with the percentage 16.1%. Communication and interpersonal skills obtained the third place with 15.3%. Social skills and diverse cultures occupied the fourth place with 14.6%. The skills of information and technology obtained the fifth place with the percentage 14%. Moreover, the creativity and innovation skills received the sixth place with 9.6%. Finally, leadership and responsibility skills came the last with a percentage of 8.2%. The study recommended that the ministry of education should include 21st century skills in all the components of Arabic language textbooks for the upper basic stage.

***Keywords**: 21st Century Skills, Arabic Language Textbooks, Upper Basic Stage.*

مقدمة:

تفرض تحديات القرن الحادي والعشرين على النظام التربوي العالمي بشكل عام، والفلسطيني بشكل خاص تطويرًا في الخطط والسياسات بما يحقق بناءً متكاملاً للإنسان في شتى النواحي العلمية والثقافية والاجتماعية والوجدانية وفق ما يتطلبه ذلك من تطوير في المناهج الدراسية، وطرائق التدريس، وتقنيات التدريس، ووسائل التقويم، وتنويع الخبرات والمعارف التي تحقق الأهداف المطلوبة.

ويتطلب التعايش مع التغيرات الكبيرة والمتسارعة في مجالات المعرفة، والتكنولوجيا، والسياسة، والثقافة التي يفرضها العصر وجود أدوات وآليات لتسريع عملية التكيف مع هذا التطور في جميع المجالات (حجة، 2018: 163)؛ ولقد أوصت اليونسكو بأن التعليم لا بد وأن يُبنى على أربعة أركان رئيسة هي: تعلَّم لتعرف، و تعلَّم لتعمل، و تعلَّم لتكون، و تعلَّم لتعيش مع الآخرين، وتسهم هذه الأركان الأربعة في تطوير التعلم مدى الحياة، وبهذا تشكلت وظيفة التعليم في العصر الحديث لتتكيف مع متطلبات القرن الحادي والعشرين في ضوء الثورة التكنولوجية سريعة الخطى في اقتصاد قائم على المعرفة (Reynolds, Notari, Taveres & Lee, 2016)؛ وهذا يستدعي وجود أفراد يمتلكون مهارات تمكنهم من العمل في مجتمع متجدد، ويتمتعون بقدرات إبداعية في حل المشكلات غير النمطية في عصر حل فيه التعاون محل التنافس، واعتمد التواصل الفعال فيه على أدوات التكنولوجيا، ولا يمكن لذلك أن يتحقق إلا بإعادة النظر في إعداد الفرد للعمل والحياة في هذا العصر (شلبي، 2014: 2)، واستنهاض همم التربويين للاستفادة من هذه التغيرات في تطوير مضامين العملية التعليمية المتمثلة في المناهج التعليمية والنهوض بها؛ لتواكب مهارات القرن الحادي والعشرين (حجة، 2018: 163).

وأكد فاضل (Fadel, 2015) أنه بالرغم من التحسن الكبير للمناهج الدراسية في جميع أنحاء العالم إلاَّ أن هناك حاجة ملحة لتطويرها وإعادة تصميمها؛ لتؤكد التنوع والتطور والعمق الذي يشمل شتى أبعاد التعليم من معارف تتناسب مع الانفجار العصري المعرفي الهائل، وقدرات فوق معرفية تنمي الإبداع والتفكير النقدي، ومهارات شخصية، إضافة إلى التركيز على البعد التطبيقي إلى جانب البعد النظري للمنهاج من أجل التكيف مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

ويعكس دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم

فهمًا أعمق لجذور العملية التعليمية التربوية من خلال خلق رؤية منهجية بديلة لإحداث ثورة في قوانين التدريس التي ترتبط بقيم المجتمع، وأبعاده المختلفة الثقافية، والاقتصادية، والبيئية، والتكنولوجية، والشخصية (Howard, 2018)، كما يرى

بارا (paraa, 2013: 191) أن من متطلبات القرن الحادي والعشرين إحداث التكامل بين استراتيجيات التدريس والمهارات الرقمية والمهنية؛ مما يساعد في امتلاك الطلاب مهارات التعلم، والابتكار والإبداع، والتفكير النقدي، والتعاون، والتوجيه الذاتي، كما أوضح الدليمي والهويمل (2018: 549) أن منهاج اللغة العربية ليس بمعزل عن هذه التحديات الكبيرة باعتباره أحد أهم أركان العملية التعليمية التعلمية، فمن الضروري أن يتلاءم مع متطلبات العصر المعرفية والتكنولوجية، ويتميز بجودة أهدافه، وتآلف كل مكوناته من محتوى دراسي، وطرائق وأنشطة، ووسائل تقويم في تحقيقها بأيسر الطرق وأقصرها.

ومع مطلع عام 2003م اهتم التربويون بدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية من خلال ما قامت به مؤسسة الشراكة بين قسم التربية الأمريكية والرابطة القومية للتربية ومجموعة من المؤسسات والشركات التجارية الأمريكية؛ بهدف تحديد مهارات القرن المناسبة ودمجها في المناهج الدراسية (Alismail & McGuire, 2015: 150)، وقد حدد براون (Brown, 2015) هذه المهارات بثلاثة مجالات الأول: مهارات التعلم والابتكار الذي يشمل مهارات الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل التعاون، والثاني الثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية وتشمل مهارات المعرفة المعلوماتية، ومهارات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، والمعرفة الإعلامية، والثالث مهارات المهنة وتشتمل: على مهارات القيادة والمسؤولية، والإنتاجية والمساءلة، والمهارات الاجتماعية والثقافات المتنوعة.

- **أولًا: مهارات التعلم والابتكار وتشتمل على**: مهارات الإبداع والابتكار: وهي حلول المشكلات بطرائق جديدة ومبتكرة وبناء أفكار جديدة من خلال تطبيق النظريات على الواقع الحياتي الملموس ويتضمن قدرة الطلاب على التفكير الخلاق، والعمل الابتكاري مع الآخرين وتنفيذ الابتكارات (ملحم، 2017)، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات التي يعدها كثيرون من الأسس الجديدة في التعليم للقرن الحادي والعشرين، وهي قدرة الطلاب على الاستنباط بفاعلية، والتعامل مع المشكلات والقضايا المعقدة بتوظيف أساليب تفكير فعالة ومبتكرة تدعم اتخاذ القرار في الحل وإصدار الأحكام (تريلنج وفادل: 2013)، ومهارات التواصل والتعاون: وهي قدرة الطلاب على التواصل بشكل واضح مستخدمين لغتهم اللفظية الكتابية والشفوية، والتشارك بفاعلية ومسؤولية مع المجتمعات المتنوعة، ويمكن تعليمها من خلال استراتيجيات متنوعة مثل التعلم القائم على المشروع، والتعلم القائم على المشكلة، والتعلم القائم على التصميم (Pacific Policy Research Center, 2010)، ويرى (Trilling & Fadel 2009) أن الطالب يستطيع أن يوصل الأفكار والمعتقدات بسياقات مختلفة، ويستمع بفاعلية، ويوظف التكنولوجيا ووسائل الإعلام المتنوعة، ويعرف كيف يصدر حكما على فاعليتها، ويظهر القدرة على التواصل مع مجموعات مختلفة في بيئات متعددة اللغات، كما يتعاون مع الآخرين، ويمارس المرونة من أجل تحقيق الأهداف.

- **ثانيًا: الثقافة المعلوماتية والتكنولوجية والإعلامية وتشمل**: المعرفة المعلوماتية (IL) التي تعني قدرة الفرد على اختيار المعلومات بفاعلية وأخلاقية وتقييمها وتوظيفها بأفضل السبل خصوصًا عندما يزود الطلاب بفرص التعلم والاستفسار من المهم لهم أن يمتلكوا كفاءة المعرفة المعلوماتية التي يحتاجونها لجمع المعلومات لأغراض بحثية متنوعة تساعدهم في بناء المعرفة بإتقان، كما تشمل مهارات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات (ICT)، التي تعني قدرة الفرد على استخدام التكنولوجيا الرقمية وأدوات الاتصال والشبكات للوصول والإدارة والدمج والتقييم وإنشاء أجسام من المعرفة، كما أنها تمكن المتعلمين من توظيف الأدوات والبرامج التكنولوجية في عملياتهم التعلمية فعلى سبيل المثال يحتاج صغار السن من الطلاب إلى مهارة استخدام برامج (البوربوينت) و(إكسل) لتقديم نتاجات مشروعاتهم التعليمية، وتشمل المعرفة الإعلامية (ML) التي تعني قدرة الفرد على الوصول إلى الرسائل، وتحليلها وتقييمها، وإيصالها بمختلف الأشكال، وفي نفس السياق فهي تسمح للمتعلمين باكتساب المعرفة ومشاركتها بطرق إعلامية متنوعة مثل: الفيديوهات، والموسيقى، والتدوين الصوتي (Reynolds, et. Al. 2016)، وأصبحت المعرفة الافتراضية في القرن الحادي والعشرين متاحة وجاهزة، وأصبحت الحياة الإنسانية أكثر اتصالاً من خلال الإنترنت، وقائمة على التكنولوجيا الرقمية، كما أن معظم الأنشطة الصفية التعليمية قائمة على الحاسوب والشبكة العنكبوتية؛ لذلك أصبح من المهم للمعلمين اكتساب المعرفة، والمهارات التي تمكنهم من توظيف التكنولوجيا الرقمية التي بدورها توسع فرص تعلمهم، وتواصلهم، وتعاونهم، وإبداع المعرفة (Trilling & Fadel, 2009)

- **ثالثًا: مهارات المهنة والحياة**: ويعرفها مركز بحث السياسات لمنطقة المحيط الهادي بأنها قدرة الأفراد على العمل بفاعلية ومسؤولية مع مجموعات متنوعة بعقليات متفتحة للعديد من الأفكار؛ لإنجاز أهداف ومشاريع بشكل فاعل ولها ثلاث مهارات فرعية تتمثل الأولى في القيادة والمسؤولية وتشمل قدرة الأفراد على العمل لمصلحة المجتمع الأكبر، وإلهام الآخرين، والتشارك معهم لإنجاز هدف مشترك وتحقيقه، وتتمثل الثانية في الإنتاجية والمساءلة، وتشمل وضع الأهداف وتحقيقها، وتحديد الحاجات، وإدارة الوقت، والعمل وفق القيم، والتشارك والتعاون مع الزملاء، وتشمل الثالثة المهارات الاجتماعية والثقافات المتنوعة والتي تمثل قدرة الفرد على العمل بشكل مثمر مع زملائه، وتقديم نفسه بحرفية واحترام، واحتضان الاختلافات الثقافية والاجتماعية للآخرين (Pacific Policy Research Center, 2010).

ومن أهداف دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المنهاج المدرسي كما يراها شلبي (2014، 14): تعليم الطلبة التفكير والإبداع، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات، وإكسابهم مهارات التعلم الضرورية، والمهارات الحياتية؛ لتطبيقها وممارستها في المجتمع بشكل فاعل، وتوفير مناخ خصب لتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين بفهم عميق لمحتوى المناهج الدراسية، وتوفير فرص حيوية ليتعامل الطالب مع أدوات وخبرات العالم الحقيقي. ويؤكد كن كي (kin kay, 2010) أن دمج مهارات القرن الحادي

والعشرين في المناهج التعليمية سيعطي المعلمين فرصًا للتنمية المهنية، وتحقيق الأهداف المرصودة التي لم يتمكنوا من تحقيقها سابقًا؛ لأن هذه المهارات تساعد الطلاب في الابتكار والقيادة، وتيسر اندماجهم بشكل فاعل في عملية تعلم المواد الدراسية وإنجازها بمستوى عالٍ من الإتقان؛ مما ينمي قدراتهم ويزيد من ثقتهم بأنفسهم؛ الذي ينعكس إيجابًا في تفاعلاتهم الحياتية.

ولقد سعت وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين في وثيقتها المرجعية للمناهج الفلسطينية المطورة أن تواكب الثورة المعرفية العصرية؛ فجعلت من أهم مرتكزات المناهج التعليمية تقديم متعلم يمتلك المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم بشكل يمكنه من مواكبة المستجدات العصرية والعالمية في مختلف المجالات، وتنمية ميوله واستعداداته نحو الابتكار والإبداع، والانفتاح على الثقافة العالمية بعيدا عن الانطواء والانغلاق مع اعتزازه بهويته الوطنية وثقافته العربية الإسلامية، واحترامه لسائر الأديان والثقافات (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016: 3). ونظرًا لأهمية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية فقد أجريت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولتها منها دراسة كل من (شيخ العيد، 2019)، و(حجة، 2018)، و(ملحم، 2017)، و(موباسو، 2017)، و(سبحي، 2016)، و(الخزيم والغامدي، 2016)، و (التوبي والفواعير، 2016)، و(شلبي، 2014)، وهيلي وستيلي وصلاحشور (Halley & Steely & Salahshoor, 2013)، وبو (Boe, 2013)، وفوت وروبين (Vogt & Robin, 2012).

من خلال مسح الأدب التربوي المتعلق بالدراسة، تبين أن مهارات القرن الحادي والعشرين استحوذت اهتمام كثير من الباحثين التربويين سواء العرب أم الأجانب، وقد جرى عرض الدراسات وترتيبها من الحديث إلى القديم.

قامت **شيخ العيد (2019)** بدراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتعرف مدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتها في استمارة تحليل المحتوى واختبار لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين طبق على عينة مكونة من (466) طالباً وطالبة، وزعت على (234) طالباً و(232) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب التكنولوجيا جاءت قليلة بنسبة مئوية 20 %، كما أظهرت عدم ارتقاء مستوى اكتساب الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين إلى مستوى الاتقان المحدد بالدراسة 75 %، ولم تظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيا في مدى اكتساب طلبة الصف العاشر لمهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى **حجة (2018)** دراسة هدفت إلى استقصاء تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية للصفوف (7 – 9) في فلسطين لمهارات القرن الحادي والعشرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتها استمارة تحليل المحتوى تضمنت (12) مهارة رئيسة و(26) مهارة فرعية، و(96) مؤشرًا على المهارات الفرعية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تدنٍ واضح في تضمين كتب العلوم للصفوف (7 – 9) لمهارات القرنِ الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية، وعدم تضمينها لمهارات استخدام التكنولوجيا، والمبادرة والتوجه الذاتي، والقيادة والمسؤولية.

وأجرت **ملحم (2017)** دراسة هدفت إلى تعرف درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا، ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على عينة مكونة من (328) وزعت على (168) طالبًا، و(160) طالبةً، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب الرياضيات جاءت كبيرة بنسبة مئوية 79.8 % توزعت بنسب متباينة على مختلف المجالات ؛ إذ جرى ترتيبها تنازليا كما يلي: مهارات الحياة والعمل تلتها مهارات التعلم والابتكار، ثم مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين وفق متغير الجنس لصالح الذكور، ووفق متغير مكان الدراسة لصالح القرى، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا حسب متغير المعدل الدراسي.

وقام **موباسو (Mobaso, 2017)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين بيئات إدخال التكنولوجيا وامتلاك مهارات القرن الحادي العشرين لمتعلمي المناطق الريفية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدواتها في المقابلة عبر الإنترنت، واختبار لمهارات القرن طبق على عينة مكونة من (36) طالبًا وزعت على (9) طلاب للمقابلة، و(27) طالبا اختبار قبلي بعدي لمجموعة واحدة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين إدخال التكنولوجيا في المناطق الريفية وامتلاك الطلاب لمهارات القرن الحادي والعشرين.

وقامت **سبحي (2016)** بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتها في استمارة تحليل المحتوى التي اشتملت على (52) مؤشرًا موزعة على (7) مجالات هي: الابتكار والإبداع، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتعاون والعمل ضمن فريق والقيادة، وفهم الثقافات المتعددة، وثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، وثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، والمهنة والتعلم المعتمد على الذات، وتمثلت العينة في (6) مقررات للعلوم للصف الأول المتوسط للفصلين للعام الدراسي 1436 – 1437هـ، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى تضمين مقررات العلوم المطورة لمهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة 22.86% إذ بلغت نسبة تناول المقررات لبعض المهارات صفر.

وهدفت دراسة **الخزيم والغامدي (2016)** إلى معرفة درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي متمثلاً بأسلوب تحليل المحتوى، كما استخدمت أداة تحليل المحتوى التي اشتملت على (53) مهارة فرعية موزعة على (7) مجالات رئيسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر

مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب الرياضيات جاءت متوسطة بنسبة مئوية 0.41 توزعت بنسب متباينة على مختلف المجالات، وجرى ترتيبها تنازليا كما يلي: (التفكير الناقد وحل المشكلات، المهنة والتعلم المعتمد على الذات، الابتكار والإبداع، ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، التعاون والعمل ضمن فريق، فهم الثقافات المتعددة، الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال).

وهدفت دراسة **التوبي والفواعير (2016)** إلى الكشف عن دور مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عُمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتها في استبانة تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين طبقت على عينة مكونة من (70) طالباً وطالبة من طلبة التأهيل التربوي في جامعة نزوى، وأظهرت نتائج الدراسة دورًا متوسطًا لمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين، كما لم تظهر الدراسة فروقًا دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجامعة أو الكلية التي تخرج فيها الطالب.

وأجرت **شلبي (2014)** دراسة هدفت إلى تقويم محتوى مناهج العلوم للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ووصف لكيفية دمجها في المناهج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج تدنيًا واضحًا في تناول مناهج العلوم في المرحلة الأساسية لهذه المهارات، كما توصلت الدراسة إلى وضع إطار مقترح يتكون من ثلاث مجموعات من المهارات وهي مهارات التعلم والابتكار، ومهارات المعلومات الوسائط والتكنولوجيا، ومهارات الحياة والمهنة ولكل منها مهارات أساسية وفرعية.

هدفت دراسة كل من **هيلي وستيلي وصلاحشور (Halley & Steely & Salahshoor, 2013)** معرفة مدى ربط مهارات القرن الحادي والعشرين بالممارسات اللغوية لدى عينة من معلمي اللغات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدواتها في مقابلة شخصية، واستبانة عبر الإنترنت، وبطاقة تحليل جرى تطبيقها على عينة مكونة (25) معلمًا وزعت على (12) معلمًا من أصول عربية، و(13) معلمًا من أصول صينية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك بعضًا من الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة في امتلاكه لمهارات القرن الحادي والعشرين.

وأجرى **بو (Boe, 2013)** دراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك طلاب جامعة غاردنر ويب (Gardner-Webb University) لمهارات القرن الحادي والعشرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتها في استبانة عبر الإنترنت طبقت على عينة مكونة من (682) طالبًا جامعيًا، و(76) محاضرا من كليات الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة امتلاك عينة الدراسة من طلاب ومحاضرين لمهارات التشارك والتواصل والتفكير النقدي، بينما أظهرت ضعفًا في استخدام التكنولوجيا والمهارات الحياتية والتواصل العالمي.

وأجرى كل من فوت وروبين **(Vogt & Robin, 2012)** دراسة قامت على مقارنة بين أطر المناهج الدولية من حيث تضمينها لمهارات القرن الحادي والعشرين في ضوء التعريف بمهارات القرن، والفلسفة والأهداف، والاستراتيجيات المقترحة لتنفيذ وتقويم مهارات القرن في ممارسات المعلمين التربوية، وأظهرت النتائج وجود تناسق كبير بين أطر المناهج الدولية موضوع المقارنة، كما أظهرت أن الممارسات المتعلقة بتنفيذها وتقويمها ضعيفة.

يتبين لنا مما سبق أن الدراسات السابقة تنوعت بين العربية والأجنبية واستخدمت في مجموعها المنهج الوصفي، وتناولت مهارات القرن الحادي والعشرين، وتنوعت عيناتها بين المناهج الدراسية، وطلبة الجامعات، والمعلمين، وتنوعت أدواتها بين بطاقة تحليل المحتوى، والاستبانة، والمقابلة، وتميزت الدراسة الحالية بإجرائها على كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التأصيل النظري لمهارات القرن الحادي والعشرين، وبناء أداة الدراسة، واختيار المعالجات الإحصائية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يحرص التربويون في العلم على إكساب الطلبة مهارات القرن الحادي والعشرين لأهميتها الكبيرة في تهيئة الطالب للتعايش مع ثورة المعرفة الحديثة، من خلال تعليمه التفكير وحلّ المشكلات، وتمكينه من التكيف مع مستجدات الحياة والمجتمع، ولتحقيق ذلك سعت وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين إلى تطوير المناهج الدراسية عامة ليبدأ تطبيقها في سائر المحافظات مطلع العام الدراسي (2016 /2017م)؛ ما استدعى إجراء تقييم ودراسات على هذه المناهج؛ لذلك جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على مدى تضمين كتب اللغة العربية لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال إجابتها عن الأسئلة البحثية التالية:

1. ما مهارات القرن الحادي والعشرين الواجب توافرها في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟
2. ما درجة تضمن مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين الواجب توافرها في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين.
- الكشف عن مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين.

أهمية الدراسة:

- تستمد الدراسة أهميتها من حداثة موضوعها الذي جاء استجابة للتوجهات العالمية العصرية التي تدعو إلى تضمين

مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية.

- قد تساعد قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين التي توفرها الدراسة معلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في تحسين أدائه وتطوير قدراته.

- قد تفيد نتائج الدراسة القائمين على المناهج وأصحاب القرار في إثراء محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا بالأنشطة المناسبة؛ لتحقيق الأهداف المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين.

- قد تفتح هذه الدراسة آفاقاً بحثية جديدة أمام الباحثين في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين في مباحث ومراحل دراسية مختلفة.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا (التاسع والعاشر الأساسيان) المقررة من وزارة التربية والتعليم والعالي في فلسطين للفصلين الدراسيين للعام الدراسي 2019 /2020م، باستخدام بطاقة تحليل المحتوى التي تشتمل على مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية، واقتصر تحليل المحتوى على الأهداف التعليمية، والمحتوى الدراسي، وأسئلة التقويم.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

مهارات القرن الحادي والعشرين: هي مجموع المهارات التي حُددتْ من مؤسسة الشراكة بين قسم التربية الأمريكية والرابطة القومية للتربية ومجموعة من المؤسسات والشركات التجارية الأمريكية والتي تتمثل في مهارات: الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد وحلّ المشكلات، التواصل والتعاون، والثقافة المعلوماتية والتكنولوجية والإعلامية، والقيادة والمسؤولية، والإنتاجية والمساءلة، والمهارات الاجتماعية والثقافات المتنوعة.

كتب اللغة العربية: هي كتب اللغة العربية المطورة المقررة على طلبة المرحلة الأساسية العليا من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للعام الدراسي 2019 – 2020م

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

لكي تحقق الدراسة أهدافها استخدمت أسلوب تحليل المحتوى الذي عرفه الهاشمي وعطية (2009: 175): «بأنه من أساليب البحث العلمي التي تندرج تحت منهج البحث الوصفي»، وذلك لمناسبته للدراسة للكشف عن مدى تضمين كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة من المجتمع الأصلي المكون من جميع كتب اللغة العربية المقررة على الصفين التاسع والعاشر الأساسيين في فلسطين للفصلين الدراسيين للعام الدراسي 2019 – 20120م والجدول رقم (1) مواصفات هذه الكتب.

جدول رقم (1)

مواصفات كتب اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين

الكتاب	الجزء	الصفحات	الوحدات	الدروس	الأهداف	أسئلة التقويم
الصف التاسع	الأول	135	10	49	20	283
	الثاني	131	10	49	20	269
الصف العاشر	الأول	142	9	39	21	298
	الثاني	143	9	34	22	285

أداة الدراسة:

تمثلت الأداة باستمارة تحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من إعداد الباحث بالاستعانة بالدراسات السابقة التالية: شيخ العيد (2019)، وحجة (2018)، وملحم (2017)، وسبحي (2016)، والخزيم والغامدي (2016)، والتوبي والفواعير (2016)، وشلبي (2014)، وتريلنج وفادل (2013). **وقد مر بناؤها بالخطوات التالية:**

1. جرى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب أن يتضمنها محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين وتمثلت في (7) مهارات رئيسة انبثق عنها (41) مهارة فرعية.

2. عرض الاستمارة على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس وعلى علم بمهارات القرن الحادي والعشرين وعددهم (8) بغرض إبداء ملحوظاتهم واقتراحاتهم حولها من حيث ملاءمتها وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح العبارات ومدى ارتباط المهارات الفرعية بالمهارات الرئيسة ومدى ارتباطها بالفئة العمرية، وفي ضوء تلك الملحوظات أجريتْ التعديلات اللازمة من خلال حذف بعض المهارات الفرعية ودمج أخرى لتصبح المهارات الفرعية (31) مهارة موزعة على (7) مهارات رئيسة.

3. جرى التأكد من صدق استمارة تحليل المحتوى من خلال إقرار المحكمين المختصين لجميع المهارات الرئيسة والفرعية في استمارة التحليل.

ثبات استمارة التحليل:

لقياس ثبات استمارة التحليل استخدمت الدراسة ثبات تحليل الأفراد حيث اتفق الباحث مع محلل آخر مختص في المناهج وطرائق التدريس على أسس التحليل وإجراءاته، وقاما باختيار وحدة دراسية بشكل عشوائي وتحليلها، ومن ثم تطبيق معادلة هولستي وقد بلغ معامل الثبات 91 % وهو معامل ثبات مرتفع يُطَمئِن الباحث إلى دقة استمارة التحليل ويزيد من ثقة الباحث في تطبيقها، والجدول رقم (2) يوضح مهارات القرن الحادي والعشرين الكلية والفرعية في استمارة التحليل.

جدول رقم (2)

مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية في استمارة التحليل

م	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
1	مهارات الإبداع والابتكار	يشتمل المحتوى على أفكار تسمح بالعصف الذهني
		يدفع المحتوى الطالب لابتكار أفكار جديدة
		يحض المحتوى على إضافة أفكار وتفاصيل جديدة لفكرة ما
2	مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	يحبب المحتوى الطالب في إبداء رأيه
		يشجع المحتوى على توضيح الأفكار وتفسيرها
		يشتمل على مواقف واضحة تنمي مهارات اتخاذ القرار
		يحتوي أسئلة تفسر وجهات النظر المتباينة
		يتضمن مواقف مختلفة ومشكلات متنوعة
3	مهارات التواصل والتعارف	يتضمن المحتوى أنشطة للتعلم الزمري
		ينمي المحتوى الاتجاهات الإيجابية نحو العمل في فريق
		يشتمل المحتوى على مواقف تنمي مهارات الاتصال
		يشتمل المحتوى على مواقف تنمي القيادة والمبادرة
		يحض المحتوى على التواصل البناء مع الآخرين
4	الثقافة المعلوماتية والتكنولوجيا والإعلامية	يساعد المحتوى على الوصول إلى مصادر المعلومات بأقل جهد ووقت
		يشجع المحتوى على تقويم المعلومات نقديًا
		يحض المحتوى على توظيف وسائل وتقنيات تكنولوجية متعددة
		يتضمن المحتوى موضوعات تستدعي توظيف التقنيات الحديثة
		يوفر المحتوى مواقف لتوظيف البيئة الرقمية
		يشير المحتوى إلى محاكمة مصادر المعلومات
		ينمي المحتوى الاتجاهات الإيجابية نحو توظيف التكنولوجيا
5	مهارات القيادة والمسؤولية	ينمي المحتوى مهارات القيادة وتوجيه الآخرين
		ينمي المحتوى الشعور بالمسؤولية وتحمل النتائج
		يحض المحتوى على العمل المشترك لتحقيق الأهداف
		يعزز المحتوى قيم الانتماء والعمل لمصلحة المجتمع
6	مهارات الإنتاجية والمساءلة	يشجع المحتوى على إدارة الوقت بشكل فاعل
		يعزز المحتوى العمل وفق القيم الإسلامية
		ينمي الشعور بالمسؤولية وتحمل النتائج
7	المهارات الاجتماعية والثقافات المتنوعة	يتضمن المحتوى خبرات تعزز مهارات التفاعل مع الآخرين (كالتحدث والإصغاء)
		تنمي المحتوى قيم احترام الثقافات الأخرى
		يدعم المحتوى الالتزام بالقيم الاجتماعية المختلفة
		يتضمن المحتوى ثقافات مختلفة لبلدان متعددة

ضوابط التحليل:

اتبع الباحث في عملية التحليل القواعد الآتية:

1. هدفت عملية التحليل تحديد مدى تضمين كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين.
2. جرت عملية التحليل لجميع موضوعات كتب اللغة العربية المقررة على الصفين التاسع والعاشر الأساسيين للفصلين الدراسيين المقرة من وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2019 – 2020 باستثناء مقدمة الكتاب وغلافه وفهارسه.
3. جرت عملية التحليل في ضوء فئات التحليل وهي مهارات القرن الحادي والعشرين الكلية والفرعية الواردة في استمارة التحليل.
4. اعتمدت الدراسة وحدة الجملة أو الفكرة كوحدة للتحليل لملاءمتها لطبيعة الدراسة.

خطوات عملية التحليل:

1. قام الباحث بقراءة موضوعات كتب اللغة العربية عينة الدراسة بشكل دقيق ومتعمق.
2. رصد مهارات القرن الحادي والعشرين بإعطاء تكرارٍ واحدٍ لكل قيمة ظهرت في المحتوى بصورة صريحة.
3. جمع التكرارات لكل مهارة وتفريغها في جداول.
4. إيجاد النسب المئوية والرتب لتكرارات للمهارات.
5. تتحدد النسبة المئوية للمهارة الكلية بمجموع التكرارات التي تحصل عليها مهاراتها الفرعية.

المعاملات الإحصائية

لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الدراسة عددًا من الأساليب الإحصائية تمثلت بالتكرارات والنسب المئوية، ومعادلة هولستي عبر الأفراد كما جرى تحديد معيار الحكم على مدى تضمين كتب اللغة العربية لمهارات القرن الحادي والعشرين الذي استُنِدَ عليه في ضوء الدراسات السابقة وتحكيمه من السادة المحكمين وظَهر وفق جدول رقم (3).

جدول (3)

معيار الحكم على مدى تضمين كتب اللغة العربية لمهارات القرن الحادي والعشرين

مدى التضمين	النسبة المئوية إلى	من
متضمنة بدرجة قليلة	%30	%0
متضمنة بدرجة متوسطة	%70	أكبر من30%
متضمنة بدرجة كبيرة	%100	أكبر من 70%

نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما مهارات القرن الحادي والعشرين الواجب توافرها في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟ وتمثلت الإجابة في تحديد سبع مهارات رئيسة هي: الإبداع والابتكار، التفكير الناقد وحل المشكلات، التواصل والتعارف، الثقافة المعلوماتية والتكنولوجيا والإعلامية، القيادة والمسؤولية، الإنتاجية والمساءلة، الاجتماعية والثقافات المتنوعة والفرعية انبثق عنها 31 مهارة فرعية احتوتها استمارة تحليل المحتوى بعد إجماع المحكمين عليها.

الإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على: ما درجة تضمن مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟ وللإجابة عن هذا السؤال جرى تحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر المهارات الرئيسة والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات القرن الحادي والعشرين المضمنة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا

م	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	الصف التاسع: الجزء الأول	الصف التاسع: الجزء الثاني	الصف التاسع: مجموع التاسع	الصف العاشر: الجزء الأول	الصف العاشر: الجزء الثاني	الصف العاشر: مجموع العاشر	المجموع الكلي للمهارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	الإبداع والابتكار	3	20	18	38	26	25	51	89	9.6%	6
2	التفكير الناقد وحل المشكلات	5	53	56	109	52	46	98	207	22.2%	1
3	التواصل والتعارف	5	29	38	67	34	42	76	143	15.3%	3
4	الثقافة المعلوماتية والتكنولوجية	7	12	52	64	23	43	66	130	14%	5
5	القيادة والمسؤولية	4	14	19	33	21	22	43	76	8.2%	7
6	الإنتاجية والمساءلة	3	33	37	70	38	42	80	150	16.1%	2
7	المهارات الاجتماعية والثقافات المتنوعة	4	34	28	62	35	39	74	136	14.6%	4
	المجموع	31	195	248	443	229	259	488	931	100%	
	100%		47.6 %			52.4 %					

يتبين من جدول (4) أن مجموع تكرارات مهارات القرن الحادي والعشرين التي تضمنتها كتب اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين (931) حيث توافرت بنسبة 47.6 % في كتاب الصف التاسع بعدد تكرارات 443 وبنسبة 52.4 % في كتاب الصف العاشر بعدد تكرارات 488 وحصلت مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات على الترتيب الأول بنسبة 22.2% بينما حصلت مهارات الإنتاجية والمساءلة على الترتيب الثاني بنسبة 16.1 %، وحصلت مهارات التواصل والتعارف على الترتيب الثالث بنسبة 15.3 %، وحصلت المهارات الاجتماعية والثقافات المتنوعة على الترتيب الرابع بنسبة (14.6 %)، وحصلت مهارات الثقافة المعلوماتية والتكنولوجية على الترتيب الخامس بنسبة 14 %، وحصلت مهارات الإبداع والابتكار على الترتيب السادس بنسبة 9.6 %، وحصلت مهارات القيادة والمسؤولية على الترتيب السابع والأخير بنسبة 8.2 %.

وفيما يأتي تعرض نتائج درجة تضمن مهارات القرن الحادي والعشرين الفرعية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين بمحاورها السبعة:

- أولاً: المهارات الفرعية للإبداع والابتكار ويوضحها جدول (5)

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية للإبداع والابتكار

م	المهارات الفرعية لمجال الإبداع والابتكار	الصف التاسع			الصف العاشر			المجموع الكلي للتكرارات	النسبة المئوية
		الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع التاسع	الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع العاشر		
1	يشتمل على أفكار تسمح بالعصف الذهني	4	5	9	4	3	7	16	1.7%
2	يدفع المحتوى الطالب لابتكار أفكار جديدة	6	4	10	9	7	16	26	2.8%
3	يحض على إضافة أفكار جديدة لفكرة ما	10	9	19	13	15	28	47	5%
	المجموع الكلي	20	18	38	26	25	51	89	9.6%
		4.1%			5.5%				
	9.6%								

يتضح من جدول (5) السابق أن المهارات الفرعية لمجال الإبداع والابتكار متوفرة في محتوى كتب اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين بدرجة قليلة، فقد حصلت على 89 تكرارًا بنسبة مئوية 9.6 % من مجموع التكرارات، فقد جاءت بنسبة 4.1 % في كتاب الصف التاسع وبنسبة 5.5 % في كتاب الصف العاشر، وحصلت مهارة «يحض المحتوى على إضافة أفكار وتفاصيل جديدة لفكرة ما» على نسبة على أعلى التكرارات بعدد 47 بينما حصلت مهارة «يشتمل المحتوى على أفكار تسمح بالعصف الذهني» على أقل التكرارات بعدد 16.

- **ثانيًا: المهارات الفرعية للتفكير الناقد وحل المشكلات ويوضحها جدول رقم (6)**

جدول (6)

التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية للتفكير الناقد وحل المشكلات

م	المهارات الفرعية لمجال التفكير الناقد وحل المشكلات	الصف التاسع			الصف العاشر			مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع التاسع	الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع العاشر		
4	يحبب المحتوى الطالب في إبداء رأيه	0	1	1	3	2	5	6	0.6%
5	يشجع المحتوى على توضيح الأفكار وتفسيرها	35	39	74	32	30	62	136	14.6%
6	يشتمل على مواقف تنمي مهارات اتخاذ القرار	7	6	13	4	3	7	20	2.1%
7	يحتوي أسئلة تفسر وجهات النظر المتباينة	2	3	5	2	2	4	9	1%
8	يتضمن مواقف مختلفة ومشكلات متنوعة	9	7	16	11	9	20	36	3.9%
	المجموع	53	56	109	52	46	98	207	22.2%
			11.7%			10.5%			
	22.2%								

يتضح من جدول (6) السابق أن المهارات الفرعية لمجال التفكير الناقد وحل المشكلات متوفرة في محتوى كتب اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين بدرجة قليلة؛ إذ حصلت على 207 تكرارات بنسبة مئوية 22.2 % من مجموع التكرارات حيث جاءت بنسبة 11.7 % في كتاب الصف التاسع وبنسبة 10.5 % في كتاب الصف العاشر، وحصلت مهارة «يشجع المحتوى على توضيح الأفكار وتفسيرها» على أعلى التكرارات بعدد 136 بينما حصلت مهارة «يحبب المحتوى الطالب في إبداء رأيه» على أقل التكرارات بعدد 6.

- **ثالثًا: المهارات الفرعية للتواصل والتعارف ويوضحها جدول رقم (7)**

جدول (7)

التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية للتواصل والتعارف

م	المهارات الفرعية لمجال التواصل والتعارف	الصف التاسع			الصف العاشر			مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع التاسع	الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع العاشر		
9	يتضمن أنشطة للتعلم الزمري	6	8	14	8	13	21	35	%3.8
10	ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو العمل في فريق	8	12	20	10	9	19	39	%4.2
11	يشتمل على مواقف تنمي مهارات الاتصال	0	5	5	0	7	7	12	%1.2
12	يشتمل على مواقف تنمي القيادة والمبادرة	4	3	7	3	2	5	12	%1.3
13	يحض على التواصل البناء مع الآخرين	11	10	21	13	11	24	45	%4.8
	المجموع	29	38	67	34	42	76	143	%15.3
		% 15.3	%7.2			8.1 %			

يتضح من جدول (7) السابق أن المهارات الفرعية لمجال التواصل والتعارف متوفرة في محتوى كتب اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين بدرجة قليلة حيث حصلت على 143 تكرارًا بنسبة مئوية 15.3 %من مجموع التكرارات، فقد جاءت بنسبة 7.2 % في كتاب الصف التاسع وبنسبة 8.1 % في كتاب الصف العاشر، وحصلت مهارة ينمي المحتوى الاتجاهات الإيجابية نحو العمل في فريق» على أعلى التكرارات بعدد 39 بينما حصلت مهارة « يشتمل المحتوى على مواقف تنمي مهارات الاتصال» على أقل التكرارات بعدد 12.

- **رابعًا: المهارات الفرعية للثقافة المعلوماتية والتكنولوجية ويوضحها جدول رقم (8)**

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية للثقافة المعلوماتية والتكنولوجية

م	المهارات الفرعية لمجال الثقافة المعلوماتية والتكنولوجية	الصف التاسع			الصف العاشر			مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع التاسع	الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع العاشر		
14	يساعد في الوصول إلى مصادر المعلومات بأقل جهد ووقت	0	2	2	2	0	2	4	%0.5
15	يشجع المحتوى على تقويم المعلومات نقديًا	0	5	5	0	11	11	16	%1.7
16	يحض على توظيف وسائل وتقنيات تكنولوجية متعددة	0	20	20	0	8	8	28	%3
17	يتضمن موضوعات تستدعي توظيف التقنيات الحديثة	12	11	23	12	9	21	44	%4.7
18	يوفر مواقف لتوظيف البيئة الرقمية	0	2	2	3	9	12	14	%1.5
19	يشير إلى محاكمة مصادر المعلومات	0	2	2	0	0	0	2	%0.2
20	ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو توظيف التكنولوجيا	0	10	10	6	6	12	22	%2.4
	المجموع	12	52	64	23	43	66	130	%14
		14 %	% 6.9			% 7.1			

يتضح من جدول (8) السابق أن المهارات الفرعية لمجال الثقافة المعلوماتية والتكنولوجية متوفرة في محتوى كتب اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين بدرجة قليلة حيث حصلت على 130 تكرارًا بنسبة مئوية 14 %من مجموع التكرارات، وقد جاءت بنسبة 6.9 % في كتاب الصف التاسع وبنسبة 7.1 % في كتاب الصف العاشر، وحصلت مهارة « يتضمن المحتوى موضوعات تستدعي توظيف التقنيات الحديثة» على أعلى التكرارات بعدد 44، بينما حصلت مهارة « يشير المحتوى إلى محاكمة مصادر المعلومات» على أقل التكرارات بعدد (2).

- **خامسًا: المهارات الفرعية للقيادة والمسؤولية ويوضحها جدول رقم (9)**

جدول (9)

التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية للقيادة والمسؤولية

م	المهارات الفرعية لمجال القيادة والمسؤولية	الصف التاسع			الصف العاشر			مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع التاسع	الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع العاشر		
21	ينمي المحتوى مهارات القيادة وتوجيه الآخرين	2	4	6	3	3	6	12	%1.2
22	ينمي المحتوى الشعور بالمسؤولية وتحمل النتائج	3	5	8	3	4	7	15	%1.6
23	يحض المحتوى على العمل المشترك لتحقيق الأهداف	5	3	8	8	9	17	25	%2.9
24	يعزز المحتوى قيم الانتماء والعمل لمصلحة المجتمع	4	7	11	7	6	13	24	%2.5
	المجموع	14	19	33	21	22	43	76	%8.2
		%8.2	%3.6		%4.6				

يتضح من جدول (9) السابق أن المهارات الفرعية لمجال القيادة والمسؤولية متوفرة في محتوى كتب اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين بدرجة قليلة ؛ فقد حصلت على 76 تكرارًا بنسبة مئوية 8.2 %من مجموع الت كرارات، حيث جاءت بنسبة 3.6 % في كتاب الصف التاسع وبنسبة 4.6 % في كتاب الصف العاشر، وحصلت مهارة « يعزز المحتوى قيم الانتماء والعمل لمصلحة المجتمع» على أعلى التكرارات بعدد 24، بينما حصلت مهارة « ينمي المحتوى مهارات القيادة وتوجيه الآخرين» على أقل التكرارات بعدد 12.

- **سادسًا: المهارات الفرعية للإنتاجية والمساءلة ويوضحها جدول رقم (10)**

جدول (10)

التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية للإ

م	المهارات الفرعية لمجال الإنتاجية والمساءلة	الصف التاسع			الصف العاشر			مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع التاسع	الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع العاشر		
25	يشجع المحتوى على إدارة الوقت بشكل فاعل	0	0	0	0	0	0	0	% 0
26	يعزز المحتوى العمل وفق القيم الإسلامية	29	25	54	26	32	58	112	% 12
27	يشجع على التشارك مع الآخرين لإنجاز الأهداف	4	12	16	12	10	22	38	% 4.1
	المجموع	33	37	70	38	42	80	150	% 16.1
		% 16.1	% 7.5		% 8.6				

يتضح من جدول (10) السابق أن المهارات الفرعية لمجال الإنتاجية والمساءلة متوفرة في محتوى كتب اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين بدرجة قليلة؛ فقد حصلت على 150 تكرارًا بنسبة مئوية 16.1 %من مجموع التكرارات، حيث جاءت بنسبة 7.5 % في كتاب الصف التاسع وبنسبة 8.6 % في كتاب الصف العاشر، وحصلت مهارة « يعزز المحتوى العمل وفق القيم الإسلامية» على أعلى التكرارات بعدد 112، بينما لم تحصل مهارة « يشجع المحتوى على إدارة الوقت بشكل فاعل» على أي تكرار.

سابعًا: المهارات الفرعية للمهارات الاجتماعية والثقافات المتنوعة ويوضحها جدول رقم (11)

جدول (11)

التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية للمهارات الاجتماعية والثقافات المتنوعة

م	المهارات الفرعية لمجال المهارات الاجتماعية والثقافات المتنوعة	الصف التاسع			الصف العاشر			مجموع التكرارات	النسبة المئوية
		الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع التاسع	الجزء الأول	الجزء الثاني	مجموع العاشر		
28	يتضمن المحتوى خبرات تعزز مهارات التفاعل مع الآخرين (كالتحدث والإصغاء)	0	3	3	3	4	7	10	%1
29	تنمي المحتوى قيم احترام الثقافات الأخرى	2	0	2	4	2	6	8	%0.9
30	يدعم المحتوى الالتزام بالقيم الاجتماعية المختلفة	29	25	54	26	33	59	113	%12.1
31	يتضمن المحتوى ثقافات مختلفة لبلدان متعددة	3	0	3	2	0	2	5	%0.6
	المجموع	34	28	62	35	39	74	136	%14.6
	%14.6		%6.6			%8			

يتضح من جدول (11) السابق أن المهارات الفرعية لمجال المهارات الاجتماعية والثقافات المتنوعة متوفرة في محتوى كتب اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين بدرجة قليلة؛ إذ حصلت على 136 تكرارًا بنسبة مئوية 14.6 %من مجموع التكرارات، حيث جاءت بنسبة 6.6 % في كتاب الصف التاسع وبنسبة 8 % في كتاب الصف العاشر، وحصلت مهارة «يدعم المحتوى الالتزام بالقيم الاجتماعية المختلفة» على أعلى التكرارات بعدد 113، بينما حصلت مهارة « يتضمن المحتوى ثقافات مختلفة لبلدان متعددة» على أقل التكرارات بعدد 5.

مناقشة نتائج الدراسة:

من خلال قراءة الجداول التحليلية والإجابة عن أسئلة الدراسة التي توضح مدى تضمين كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا (الصفان التاسع والعاشر الأساسيين) لمهارات القرن الحادي والعشرين، يتضح أن أعلى نسبة مئوية لتضمين هذه المهارات 22.2 %، وهي أقل من 30 % المعيار الذي حددته الدراسة بناءً على الدراسات السابقة وآراء المحكمين والخبراء؛ ما يدل على ضعف الاهتمام بهذه المهارات، وقلة انتباه معدي المناهج لأهمية تضمينها في كتب اللغة العربية حيث جاءت جميعها بنسب قليلة، وقد احتلت مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات الترتيب الأول بنسبة 22.2 %، وحصلت مهارات الإنتاجية والمساءلة على الترتيب الثاني 16.1 %، بينما حصلت مهارات التواصل والتعارف على الترتيب الثالث بنسبة 15.3%، وحصلت المهارات الاجتماعية والثقافات المتنوعة على الترتيب الرابع بنسبة 14.6 %، وحصلت مهارات الثقافة المعلوماتية والتكنولوجية على الترتيب الخامس بنسبة 14 %، بينما مهارات الإبداع والابتكار على الترتيب السادس بنسبة 9.6 %، وحصلت مهارات القيادة والمسؤولية على الترتيب السابع والأخير بنسبة 8.2 %.

ويتضح لنا من النتائج السابقة وجود انخفاض واضح وملحوظ في تناول محتوى كتب اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين لمهارات الحادي والعشرين وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم وجود مصفوفة لمهارات القرن الحادي والعشرين أثناء إعداد منهاج اللغة العربية، والسرعة الكبيرة في إنجاز المناهج التي أدت بالضرورة إلى إهمال مثل هذه المهارات، وذلك يتناقض مع الوثيقة المرجعية للمناهج الفلسطينية التي دعت إلى مواكبة الثورة المعرفية والمستجدات العصرية والعالمية في مختلف المجالات، وجعلت المتعلم الذي يمتلك المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم من أهم مرتكزات المناهج التعليمية، ودعت إلى تنمية ميوله واستعداداته نحو الابتكار والإبداع، والانفتاح على الثقافة العالمية بعيدا عن الانطواء والانغلاق مع اعتزازه بهويته الوطنية وثقافته العربية الإسلامية، واحترامه لسائر الأديان والثقافات.

وإن تركيز كتب اللغة العربية على الأهداف المعرفية التي لا تسمح للطلبة بممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين المتنوعة، واهتمامها بالأهداف المعرفية التي تعتمد على الحفظ والتفسير والتطبيق وبعض التحليل وارتباط أسئلة التقويم بمحتوى الدرس المعرفي السطحي، والأنشطة المنهجية في الكتب لم تشجع على العمل التشاركي وتبادل الثقافات؛ ما أضعف تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى المنهاج، وما توفر في المحتوى الدراسي من مهارات قليلة إنما جاء بشكل عفوي وسطحي باجتهاد من معدّي هذه المناهج.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية مثل: دراسة شيخ العيد (2019) ونتائج دراسة حجة (2018)، ونتائج دراسة سبحي (2016)، ودراسة شلبي (2014)، ودراسة بو (Boe,2013)، التي أقرت بوجود انخفاض في مستوى تضمين مناهج التكنولوجيا والعلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين، كما أنها تعاني من قصور واضح في إعداد الطلبة للعمل والحياة في القرن الحادي والعشرين، وأغفلت دورها في تهيئة المتعلم وإعداده لمواجهة تحديات القرن، علاوة عن التضمين السطحي للمهارات دون عمق أو تخطيط، وقليل في

الأنشطة والتدريبات التي من شأنها تدعيم هذه المهارات وتقويم مدى امتلاكها من قبل الطلبة، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع رراسة هيلي وستيلي وصلاحشور (Halley & Steely & Salah-shoor, 2013)، التي أظهرت صعوبات يواجهها معلمو اللغات في امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين، واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة الثوبي والفواعير (2016) التي كشفت عن ضعف دور مؤسسات التعليم العالي في إكساب خريجيها مهارات القرن الحادي والعشرين، كما يمكن أن تفسر هذه النتائج بضعف تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل دقيق وعميق في الإطار المرجعي لبناء مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا، وبالتالي لم تتوفر في المحتوى الدراسي بشكل ملحوظ وما جاء من مهارات إنما جاء بشكل عفوي وسطحي باجتهاد من معدّي هذه المناهج.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة وضع القائمين على المناهج في وزارة التربية والتعليم العالي تصور مقترح لإعادة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا.

- تصميم دائرة المناهج في وزارة التربية والتعليم العالي أنشطة تعليمية إثرائية تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا.

- العمل على تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كل مكونات منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا من أهداف ومحتوى وتقويم وأنشطة مختلفة.

- إجراء دراسات متنوعة لتعرف مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب اللغة العربية في مراحل دراسية أخرى.

- إجراء دراسة للتعرف إلى مدى امتلاك معلمي اللغة العربية في التعليم العام لمهارات القرن الحادي والعشرين.

المصادر والمراجع العربية:

- تريلنج، بيرني وفادل، تشالز. (2013). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا، (ترجمة بدر الصالح)، كلية التربية: جامعة الملك سعود.
- التوبي، عبد الله وأحمد، الفواعير. (2016). دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين، Global Institute for study @ Research Journal (GISR-J)، 2(2)، 1-33.
- حجة، حكم رمضان. (2018). مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة دراسات – العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 45(3)، 163 – 178.
- الخزيم، خالد والغامدي، محمد. (2016). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (53)، 61 – 88.
- الدليمي، إياد والهويمل، عمر. (2018). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب اللغة العربية للصف الثامن في الأردن: دراسة وصفية تحليلية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(4)، 548 – 574.
- سبحي، نسرين حسن. (2016). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، 1(1)، 8 – 44.
- شلبي، نوال محمد. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(10)، 1 – 33.
- شيخ العيد، سمية. (2019). تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- ملحم، أماني. (2017). درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن. (2009). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم العالي. (2016). وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية، فلسطين.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al-Tubi, A. & Ahmed, A (2016). The role of higher education institutions in the Sultanate of Oman in providing their graduates with the skills and knowledge of the 21st Century. Global Institute for study @ Research Journal (GISR-J), 2(2), 1-33.*
- *Hujja, H.. (2018). The extent to which higher basic stage science books include the 21st Century skills. Dirast Magazine – Educational Sciences, The University of Jordan, 45(3), 163-178*
- *AlKhuzim, K. & Alghamdi, M.. (2016). Content analysis of mathematics books for the upper elementary schools in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the 21st Century skills. Journal of Education and Psychology message, (53), 61-88.*
- *Aldulimi, I.& Alhumil, O. (2018). Critical thinking skills included in the eighth grade Arabic language textbooks in Jordan: Analytical descriptive study, IUG Journal of Educational and Psychology Sciences, (4) 26, 548-574.*
- *Sabhi, N. (2016). The extent to which the skills of the 21st century are included in the developed science course for the first intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia, Educational Sciences Journal, (1)1, 8-44.*
- *Shalabi, N. (2014). A suggested framework for merging the 21st century skills with the science curricula of basic education in Egypt, The International Specialized Journal of Education, (10) 3, 1-33.*
- *Shiekh Al-eid, S. (2019). Content analysis of technology textbooks of the basic stage in the light of the skills of the 21st century. and their acquisition range via tenth grade students. (Unpublished Master Thesis), Faculty of Education, IUG: Gaza, Palestine.*
- *Amany, M. (2017). The level of 21st century skills in the upper*

primary stage. Technology Course and the degree to which students possess those skills, (Unpublished Master Thesis), An-Najah National University: Nablus, Palestine.

- *Al-hashmi, A. & Atia, M. (2009). Content analysis of Arabic language curricula: an applied theoretical view. Amman: Dar Al-Safa For Publishing and Distribution.*
- *The Ministry of Education and Higher Education. (2016). Referential framework document for developing the national curricula. Palestine.*

Translated references

- *Treling, B. & Fadil, Ch. (2013). 21st Century Skills: Learning for life in our era, (translated by Bader Saleh), Faculty of Education: King Saud University.*

Foreign references

- *Alismail, H. & McGuire, P. (2015). 21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice, Journal of Education and Practice, 6 (6),150-155.*
- *Boe, C. (2013) Have 21st Century Skills Made their Way to the University -Classroom? A Study to Examine the Extent to which 21st Century Skills are being Incorporated into the Academic Programs at a Small, Private, Church-Related University. (Unpublished PhD) Dissertation, Gardner-Webb University, School of Education*
- *Brown, B. (2015). Twenty First Century Skills, A Bermuda College Perspective, (1): 58-64.*
- *Fadel, Ch. (2015). Center for Curriculum Redesign, The CCR Foundational White Paper.*
- *Halley, M., Steely, S. and Salahshoor, M. (2013) Connecting Twenty-first Century Skills and World Language Practices: A Case Study with Teachers of Critical Need Languages, Theory and Practice in Language Studies,3(6): 865-876.*
- *Howard, P. (2018). Twenty-First Century Learning as a Radical Re-Thinking of Education in the Service of Life, Education sciences journal, 6(2): 1-13.*
- *Ken Kay (2010). 21st Century Skills: Why They Matter, What They Are, and How We Get There? http://www.innovationlabs.com/plsd/resources/kenkay.pdf*
- *Mabaso, B. (2017). Twenty- First century skills development in rural school learners. (Unpublished Master thesis) of education. University of Cape Town.*
- *Pacific Policy Research Center. (2010). 21st Century Skills for Students and Teachers. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.*
- *Parra, Y. (2013). 21st Century Skills and the English Foreign Language Classroom: A Call for More Awareness in Colombia, https://www.researchgate.net/publication/262639398*
- *Reynolds, R., Notari, M., Taveres, N. & Lee, C. (2016). Twenty-First Century Skills and Global Education Roadmaps, Research gate.*
- *Trilling & Fadel (2009). 21st Century Learning Skills. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.*
- *Vogt, J. Roblin, Roblin, N. (2012) A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for National Curriculum Policies. Journal of Curriculum Studies, 44 (3): 299-321.*

أثر أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم النّحويّة لدى طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ

The Effect of Frayer's Model on the Acquisition of Syntactic Concepts Among Seventh Basic Grade Female Students

سماح علايا الخصاونة
طالبة دكتوراه / جامعة اليرموك/ الأردن

رائد محمود خضير
أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

محمد أحمد المومني
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك / الأردن

Samah Alaya Al – Kassaweneh
PhD. Student Yarmouk University / Jordan
samahj@yu.edu.jo

Raed Mahmoud Khodair
Associate Professor/ Yarmouk University / Jordan
raedk@yu.edu.jo

Muhammad Ahmad Al-Momani
Professor / Yarmouk University / Jordan
M.a.momani@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 7/ 11/ 2019م، **تاريخ القبول:** 9/ 3/ 2020م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 7/ 11/ 2019, **Accepted:** 9/ 3/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-009
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر أنموذج فراير في اكتساب المفاهيم النّحوية لدى طالبات الصّف السابع الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبةً جرى اختيارهن بالطّريقة المتيسرة موزعة بالتساوي إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. خضعت الطّالبات في بداية الفصل الدراسي الثّاني2018 /2019 إلى اختبار قبلي في المفاهيم النّحويّة. درّست المجموعة التجريبية المفاهيم النّحويّة وفق أنموذج فراير، ودرّست المجموعة الضّابطة المفاهيم نفسها بالطّريقة الاعتيادية. استغرقت فترة التطبيق (8) أسابيع بواقع حصّتين كل أسبوع، مدة كل حصّة (45) دقيقة، بعدها خضعت الطّالبات إلى اختبار بعدي. أظهرت نتائج التحليل البعدي فروقًا ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم النّحويّة لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: أنموذج فراير، المفاهيم النّحويّة، الصّف السّابع الأساسيّ.

Abstract

The study sought to investigate the effect of Frayer's model on the acquisition of the syntactic concepts among seventh basic grade female students. The sample of the study consisted of 48 female students, who were selected by the available method. The students were assigned equally into two groups, experimental and control groups. The students at the beginning of the second academic semester 20182019/ took a pre-test in syntactic concepts. The experimental group was taught through Frayer's model and the other group was taught regularly. These methods of teaching lasted for 8 weeks (two sessions per week). Each session lasted for 45 minutes. Afterwards, the students took the posttest. The post analysis results showed significant statistical differences in syntactic concepts, in favor of the experimental group.

***Keywords**: Frayer's Model, Syntactic Concepts, Seventh Basic Grade*

مقدمة

تعدّ اللغَة مفتاح التَعلّم في كلّ أنحاء العالم، واللغة العربية إحدى أهمّ اللغات، فهي تستمدّ قداستها وثباتها من القرآن الكريم، ما يجعلها ذات ميزة وتفرّد عن غيرها من اللغات، فقد تعهّد الله بحفظها بحفظ القرآن الكريم قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [سورة الحجر، 9].

واللغة نظام متكامل يحتوي على أنظمة فرعية ومهارات أساسية لا يمكن تجزئتها عن بعضها، ولهذه القواعد والأنظمة دور بالغ الأهمية في تقويم ألسنة الطّلبة وأقلامهم، إذ إنها تعمل على نقل المعنى بوضوح تام ليس فيه غموض؛ فهي تعد وحدة متكاملة محكمة البناء، لا يمكن فصل قواعدها وأنظمتها. وعندما يتقن الطّلبة النحو بشكل سليم، فإن ذلك يؤدي إلى إنتاج لغة سليمة لا تشوبها شائبة، ومن ثمّ، تقوم بتأدية وظيفتها بصورة صحيحة على الوجه المنشود، تختلف عمّا نشاهده من أخطاء من خلال الوسائل المرئية والمسموعة والمقروءة، فإتقان الطلبة لمادة النحو مؤشر مهم لنجاحهم في بقية المواد .

ومنذ ستينيات القرن الماضي بدأ اهتمام العلماء والفلاسفة بالمفاهيم، فأخذ علماء التربيّة بمدخل المفاهيم، وذلك كي يتمكن الطّلبة من تنظيم المعلومات التي يتم اكتسابها، ومن ثمّ، تصبح لدى الطلبة قابليّة أكثر نحو التعلّم لتصبح جزءًا من البناء الإدراكي لهم. ويُنظر إلى المفاهيم على أنها مراكز لتنظيم المعرفة، فهي تمثّل حجر الزاوية في تعلّم البنية المعرفيّة للمادة الدراسيّة (Nussbaun, & Novick,1986)

وفي الغالب فإن المفاهيم تعمل على بناء الخبرة العقليّة للطّلبة، إذ يتعامل العقل معها بصورة أسهل من تعامله مع المعلومات والحقائق التي تؤدي دورًا كبيرًا في العمليّة التعليميّة؛ والمفاهيم مثل الكائن الحي ، إذ تنمو وتتطور بمرور الوقت، وتصبح أكثر وضوحًا ودقةً وعموميةً. وعندما يتعلم الطلبة من خلال اكتساب المفهوم، فإن ذلك يحرّك الكثير من العمليات العقليّة الكبرى وينميّها، كجمع الحقائق، والتركيب، واكتشاف المعلومات، والتحليل، والاستدلال، والاستنتاج، والتعميم، وإصدار الأحكام، وحتى تترسخ المفاهيم في أذهان المتعلمين لجأ التربويون للبحث عن استراتيجيات جديدة لتدريسها، للوصول إلى أفضل النتائج.(Labeeb ,1974).

ويرى شحاته (Shehateh, 1993:321) (أنّه ومنذ وقت ليس بالبعيد احتلّت المفاهيم مكانة خاصّة في تعليم النّحو بوصفها نوعًا من المعلومات التي يتطلب استيعابها وتمثيلها في مواقف الحديث، والكتابة، والقراءة، والاستماع، وإدراك العلاقات بينها وبين مصطلحاتها. وللمفاهيم النّحويّة أهمية كبيرة بوصفها اللبنة الأساسيّة في عملية تدريس النحو». ويؤكّد الطيطي(AL-Teeti, 2004:41)، "أنّ تعلّم المفاهيم يُعدّ متطلّبًا سابقًا لتعلّم القواعد النّحويّة؛ إذ لا يمكن تعلم قاعدة نحويّة معيّنة مثلًا، قبل تعلّم المفاهيم المرتبطة بهذه القاعدة".

وتبرز أهمّيّة المفاهيم النّحويّة في تعليم القواعد النّحويّة باعتبارها وسيلة مهمّة لتحفيز عملية النّمو الذّهني– نظرًا إلى أنّ المفاهيم أسهل تذكّرًا وأكثر ثباتًا من الحقائق التي تنسى بسرعة –إذ إنها أدوات التفكير، والبحث، والاستقصاء، فهي تسهّل عمليات التحليل، والتركيب، والتصنيف، والتعميم؛ فالمفاهيم هي اللبنات الأساسية لبناء التعميمات والمبادئ واختزال الكثير من الحقائق؛ فتعليم المفهوم ما هو إلا عملية نمائيّة انتقاليّة تنقل الطّالب من الفهم الغامض المبهم إلى الفهم الواضح الدقيق لما يصدق عليه المفهوم، وفي هذه الأثناء يتوصل الطّالب إلى الخصائص المميّزة لمدلولات (Saadah & AL-Yusef, 1988).

ولا بدّ من الإشارة هنا إلى الأهميّة الكبيرة في تعليم المفاهيم النّحويّة؛ فهي تمكّن المتعلّم من القيام بعملية التحليل الإعرابيّ للمفردات والتراكيب في الجمل والنّصوص المعطاة له، وما يترتب على موقع الكلمات من معانٍ دلالية ومعجميّة وسياقيّة؛ فصعوبة

النّظام النّحويّ تعود إلى ارتباطه بالمعنى، فالذي يتمكّن من فهم التركيب اللغويّ فهمًا دقيقًا، يتمكّن من الإمساك بزمام النّحو بكل يسر وسهولة؛ فالتعريف الدّلالي بين معنى المبتدأ والخبر مثلًا، لا يرتبط ارتباطًا عشوائيًا وتلقائيًا بأن يرفع الأول ويرفع الثّاني، بل يرتبط أساسًا بمزايا غير إعرابيّة؛ لأنّ معنى (المبتدأ) المحدَّث عنه، ومعنى(الخبر) المحدَّث به ، وفهم هذا المعنى يحتاج من الطّالب إدراك علاقات أكثر تشعّبًا وأكثر تعقيدًا، «فاستيعاب المفاهيم يعمل على تضييق الفجوة بين التعلّم السابق والتعلّم اللاحق للطّالب» (Hawamdeh & Ashour, 2007:88).

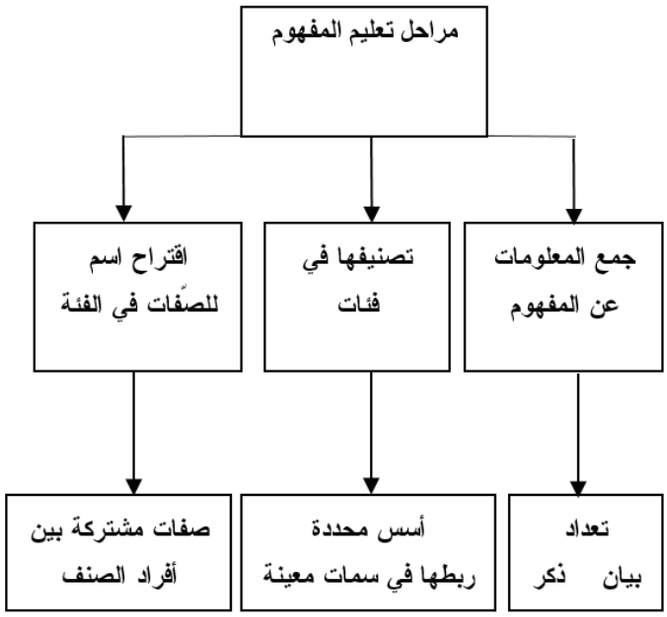
هذا يوصلنا إلى ضرورة تدريس الطّلبة مادة النّحو كمفاهيم لا كقواعد جامدة؛ كون المفاهيم تربط التعلّم السّابق للطّلبة بالتعلّم اللاحق، ما يؤدي إلى تثبيت المعلومة في مخزونهم الذهني وتفعيل العملية التعليمية، فتعليم المفهوم واكتسابه لا يعني لفظ اسمه، أو ذكر تعريفه، أو استخدامه في جمل، إنّما قدرة المتعلّم على الاستجابة لمجموعة الأحداث استجابة واحدة على أساس الخصائص المشتركة فيما بينها، مع قدرته على تعميم الاستجابة على أفراد الصنف الواحد وتمييزها عن الأصناف الأخرى (Makhzoumi, 2003).

والمفاهيم النّحويّة لا تدخل ضمن حقل المفاهيم الحقيقية لأنه لا يوجد مصداق خارجي تنطبق عليه، فالمفاهيم النحوية كما يراها صحن(Sahen, 2019:183) «ما هي إلا مفاهيم اعتبارية يصطنعها الذهن، فيجد عند التفكير بها علاقة بينها وبين غاية اللغة من البيان والكشف عمّا في العقل من المعاني، فيضعها لتحقيق تلك الغاية، فالمفاهيم النحوية جعلها العقل من أجل البيان والمعرفة والتمييز بين أجزاء الكلام، وهي تستند بطريق غير مباشر إلى الواقع»، فهي مفاهيم مجرّدة لا يمكن إدراكها عن طريق الحواس؛ بمعنى أن مفهوم الفعل المضارع الصّحيح الآخر إنما هو صورة ذهنيّة مجرّدة تشتمل على خصائص الفعل المضارع الذي لا يحتوي على حروف العلّة، ويستطيع الطّالب إدراكها بعد طرح العديد من الأمثلة، بينما المفاهيم العلميّة هي مفاهيم يمكن إدراكها بالحواس كمفهوم الجاذبيّة الذي يمكن أن نلحظه بمجرد جذب قطعة حديد بواسطة المغناطيس.

إن تعامل العقل مع المفاهيم يسهّل عمليات التصنيف والتّذكر والتّحليل، مقارنة مع التعامل مع المعلومات الكثيرة المبعثرة التي تشوّش أذهان الطّلبة، والمفاهيم تجعل الحقائق ذات معنى، وفي هذا الصّدد يؤكد كل من الحوامدة وعاشور (Hawamdeh & Ashour, 2007)، ضرورة الاهتمام بتضمين المفاهيم في مناهج اللغة العربيّة بحيث تصبح المفاهيم أساسًا في تخطيط المناهج اللغويّة وتنظيمها، فاقتناع الطّالب وتجاوبه من خلال تعلّم المفاهيم وتنميتها بصورة مستمّرة، يؤدي إلى زيادة تحسين اكتساب الطّلبة للمفاهيم النّحويّة.

ويجب التّأكيد هنا على الدور الذي تقوم به المفاهيم من خلال إبراز أهميّة المادة الدراسيّة للطّلبة، لما لها من دور في ربط الحقائق المعرفيّة بروابط قويّة من خلال إدراك الطّلبة لخصائص المفهوم؛ فهي تبقى في الذّهن أكثر لارتباطها بمعناها، كما تسمح بالتّنظيم والربط بين مجموعات الأشياء المنفصلة، وهذا يساعد في تعرّف الأشياء الموجودة بها، ويقلّل من الحاجة إلى إعادة التّعلم عند مواجهة مواقف جديدة (AL-Ahdal, 2004).

ويورد الخوالدة (AL-Khawaldah, 1988:213) مراحل تعلّم المفهوم كما هو موضّح بالشكل الآتي:



وتؤكّد عبدالله (Abdullah, 2015:96) «أنّ للمفاهيم النّحويّة دورًا كبيرًا في تعلّم مادة النّحو، فلا يستطيع المتعلّم أن يدرك قاعدة نحويّة إلا عن طريق تعلّم المفاهيم التي تكوّن القاعدة، إذ تشمل القاعدة مجموعة من المفاهيم التي ينبغي للمتعلّم أن يكتسبها، وتعلّم مادة النحو على أساس مفاهيمي يتناسب وطبيعة مادة النّحو، تلك الطبيعة التي تفرض على المدرّس أن يدرس هذه المادة على أساس مفاهيم أساسيّة تندرج تحتها مفاهيم فرعيّة، وأن يتمّ الربط بين المفاهيم السّابقة والمفاهيم الجديدة».

وقد تعدّدت تعريفات المفهوم النّحويّ، إذ أوردت الخياط (AL-Khayat,1982:8) تعريفًا للمفهوم النحويّ «أنه صيغة التفكير المجرّد التي تعكس السّمات الجوهريّة لكلمة أو مجموعة من الكلمات، ذات علاقات قائمة فيما بينها لتؤدّي إلى فهم الظّاهرة اللغويّة، ويجري تكوين المفهوم النّحويّ من خلال تضافر هذه السّمات للدّلالة على الباب النّحويّ».

ويعرّفه ظافر والحمادي (Thafer & Hamadi, 1984:281) بأنه «مجموعة القواعد التي تنظّم هندسة الجملة، ومواقع الكلمات فيها، ويمتدّ إلى المعاني والوظائف وما يتبعه من تنظيم الكلمات في إطار الجملة».

بينما عرّفه عصر (Aser,1999:300) «بأنّه الصورة الذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة بمعناها المعجميّ أو الدلاليّ في الجملة صرفًا أو تركيبًا، ويتحدّد هذا المفهوم في مصطلح نحويّ له تعريف يحدّد المعنى الوظيفيّ للكلمة، ومن داخل التعريف توجد القرائن أو الضّوابط التي يتعيّن توافرها للمصطلح؛ حتّى ينطبق عليه المفهوم المراد. ويتوصّل إلى المفهوم من خلال عمليات الملاحظة والتجريد ثمّ التصنيف بين الكلمات المفردة، وفقًا لأوجه الشبه بينهما، وأوجه الاختلاف؛ إذ إنّ أوجه الشبه تسمح بالتّصنيف، أمّا أوجه الاختلاف

فيستفاد بها في التّمييز بين الأصناف نفسها».

ويمكن تعريف المفهوم النّحويّ بأنّه صورة ذهنيّة مجرّدة، يكوّنها المتعلّم عن الكلمة ومعناها وبنيتها وعلاقتها بغيرها في الجملة، ولها قواعد تضبط خصائصها وسماتها، ومن أمثلة المفاهيم النّحويّة الواردة في الدراسة الحاليّة «الضمائر، والفعل الصحيح، الأفعال الخمسة، المفعول لأجله، نائب الفاعل، العدد».

ويرى الباحثون أنّ هناك علاقة طرديّة بين اكتساب الطّلبة المفاهيم النّحويّة والطّريقة التي تدرس بها هذه المفاهيم؛ فكلّما كانت طريقة تدريس المفاهيم النّحويّة تتميز بأسلوب يثير الانتباه والدافعيّة والمتعة مع تقديم الشواهد والأدلة النّحويّة الموضّحة للقاعدة النّحويّة، زادت نسبة التّحسن لدى الطّلبة في اكتساب المفهوم النّحويّ؛ فمثلًا إذا قدّم للطّالب أمثلة لمفهوم نحويّ معين –كالمفعول لأجله– فعليه أن يُخضع هذه الأمثلة إلى مهارات التحليل والتركيب والتصنيف والتفسير والتمييز التي يمتلكها للوصول إلى قاعدة المفهوم النحويّ، مما يعني وجود تحسّن ملحوظ في اكتساب المفاهيم النّحويّة يعود للطريقة التي دُرّست بها.

ونظرًا للدّور الكبير الذي تؤديه المفاهيم في العمليّة التعليميّة ، كان لزامًا الاهتمام بالطّريقة التي ستدرّس من خلالها هذه المفاهيم؛ وذلك لما لطريقة التّدريس من أثر بالغ في إيصال المعلومة وديمومتها في أذهان الطّلبة، لذلك سعى التّربويون وأهل الاختصاص إلى تصميم استراتيجيات ونماذج تدريسيّة لاكتساب المفاهيم، يكون المتعلّم فيها هو محور العمليّة التعليميّة التعلميّة، ومن بين هذه النماذج «أنموذج فراير» أو كما يعرف بأنموذج «ويسكنسون» الذي يقوم على التعلّم بالاكتشاف والتعلّم النشط، فهو يولي أهميّة كبيرة لدور الطّالب في العمليّة التعليميّة، وتشير الأدبيّات إلى أنّ أنموذج فراير تمتد جذوره إلى عام1969، إذ يعود الاهتمام بعمليّة اكتساب المفهوم إلى الأبحاث التي نشرت في جامعة «ويسكنسون» من العام نفسه، عندما وضعت فراير وزملاؤها أنموذجًا عرف باسمها (AL-Jazar,2002).

وتعدّ دورثي فراير – وهي عالمة نفس أمريكية – من علماء النفس التربويين المعروفين في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أوائل من اهتمّت مع مجموعة من زملائها بتعليم وتعلّم المفاهيم، وقد جرى وضع هذا الأنموذج من عشرات السنين، و أثبت هذا النموذج نجاحًا كبيرًا بسبب الدراسات التي أجريت عليه، فأصبح من النماذج المهمّة في اكتساب المفاهيم، والهدف من هذا الأنموذج هو الكشف عن الخبرات القبليّة للطّالب وعن التصورات البديلة، إضافة إلى ربط خبرات الطّالب السّابقة بالمواضيع الجديدة، ومما سهّل عملية الربط هذه أن الأنموذج يعمل بكفاءة؛ لأنه عبارة عن منظم رسومي يقدّم المعلومات حول المفهوم ويضعها في أماكنها المخصصة لها بطريقة منظّمة ومرتبة، مما سهّل عملية معالجتها وترتيبها وتخزينها في الدماغ، مقارنة مع الطرق التدريسية الأخرى.(Trask, 2011).

ويقوم أنموذج فراير على مجموعة من الأسس المتعلّقة ببحوث برونر في اكتساب المفاهيم، ويمكن اعتبار أنموذج فراير أنموذجًا شاملًا لتعلّم المفاهيم واكتسابها؛ إذ إنه يتضمّن أسلوبًا لتدريس المفهوم، وأسلوبًا لتحليل المفهوم إلى عناصره، وأسلوبًا لقياس اكتساب المفهوم. وتقوم فكرة الأنموذج على رسم هندسي مربع تمّ تقسيمه إلى أربعة أرباع يتوسطه دائرة في المنتصف يكتب بها اسم المفهوم، بينما يكتب في الأقسام الأربعة على الترتيب (تعريف المفهوم، خصائصه، أمثلة دالة، أمثلة غير دالة)، والشكل الآتي يوضّح ذلك، (AL-Jazar,2002)

يربط هذا الأنموذج الجانب النّظري الذي يتعلّق بالمفاهيم من حيث المعاني والأهداف، بالجانب التطبيقي العملي الذي يتعلّق باكتساب المهارات وتطبيقها في مجالات الحياة المختلفة، فهو يركّز على جميع مكوّنات المفهوم وخصائصه، فهو يهتمّ بالأمثلة وغير الأمثلة وخصائص المفهوم، وربط المفهوم بالمفاهيم الرئيسيّة والفرعيّة. وأثبتت دراسة فراير (1970) تفوّق الأنموذج في تسهيل تعلّم المفاهيم وتصحيح الأخطاء الشائعة، وأنموذج فراير من النّماذج التي تقوم على التعلّم بالاكتشاف، فقد أشار رزوقي (Razooqi,2016:160) إلى أنّ أنموذج فراير «مخطّط لتوجيه عمليتي تعليم وتعلّم المفاهيم، وتصحيح الأخطاء الشّائعة، ويمكن استخدامه في مرحلة التّهيئة للدرس وذلك لاكتشاف المفاهيم الخاطئة لدى الطّالب».

ويعدّ أنموذج فراير من الوسائل البصرية الديناميكية للتعلّم، فهو يساعد الطّلبة على التفكير بطرق متعدّدة، وينشط البنيّة المعرفيّة لديهم، من خلال تشجيعهم على استخدام التفكير النّاقد لإيجاد علاقات مشتركة بين المفاهيم، التي من خلالها تحدد أوجه الشبه والاختلاف، والتمييز بين السمات الأساسيّة وغير الأساسيّة للمفهوم، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين اكتساب الطّلبة للمفاهيم و زيادة دافعيتهم نحو التعلّم (Ilter, 2015).

ويعرّف أنموذج فراير بأنه «نموذج وضعه عدد من علماء النّفس الأمريكيين، مقسّم إلى ثلاث مراحل؛ مرحلة تحليل المفهوم «الخصائص»، ومرحلة اكتساب المفهوم «التعريف»، ومرحلة قياس اكتساب المفهوم« المثال واللامثال» (Frayer,1969: 20).

ويؤكد عبد الباري (Abed al-bari, 2011:312) أنّ أنموذج فراير هو «استراتيجية تعليميّة تقوم على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفهوم الجديد والمفاهيم الأخرى التي بحوزة المتعلّم، ويتم في هذا النموذج تعليم المفاهيم المختلفة من خلال اتّباع قاعدة المثال واللا مثال».

في حين يرى ماكيكا (Macceca,2013) أنّ أنموذج فراير استراتيجية تساعد المعلم في العمليّة التعليميّة، عندما يهدف إلى تعليم الطّلبة مفاهيم جديدة، حيث يقوم المعلّم باستخدام هذا الأنموذج عادة عدّة مرّات لتّأكيد على المعلومات التي قدّمها للطّلبة خلال تقديمه للمفاهيم الأساسيّة المهمّة.

وترى فراير أنّ المفهوم يتكوّن من العناصر الآتية (Frayer 1969,)

1. اسم المفهوم: وهو الكلمة المتعارف عليها لفظا «مثلاً المفعول لأجله».
2. تعريف المفهوم: ما يرمي إليه المفهوم «المعاني والخصائص المتعلقة بالمفهوم».
3. أمثلة منتمية للمفهوم: وهي الأمثلة الدّالة على المفهوم التي تتوافر بها جميع خصائص المفهوم « وهي الأمثلة الموجبة».

4. أمثلة غير منتمية للمفهوم: وهي الأمثلة غير الدّالة على المفهوم، والتي لا تتوافر فيها جميع أو بعض خصائص المفهوم « وهي الأمثلة السالبة أو اللا أمثلة».

5. الخصائص المميّزة للمفهوم: وهي خصائص تميّز المفهوم عن غيره من المفاهيم، وتتوافر جميعها في أمثلة المفهوم الموجبة.

6. الخصائص غير المميزة للمفهوم: وهي خصائص مختلفة من مفهوم لآخر، وتتمثل في الأمثلة السّالبة.

7. المفهوم الرئيسي: هو المفهوم الأساسيّ الذي يحتوي على كلّ أمثلة وحالات المفهوم.

وتكمن أهمية أنموذج فراير في أنّه يتيح للمعلّم والمتعلّم رؤية عدد كبير من أجزاء المعلومات المرتبطة بالمفهوم في نظرة سريعة، كونه منظّمًا بصريًّا بيانيًّا تخطيطيًّا؛ لذلك فهو أكثر ما يصلح للمفاهيم الجديدة وغير المألوفة للطّلبة، ويقوم على تحفيز مستويات التفكير العليا للطّلبة، وذلك من خلال إنشاء علاقات وروابط بين المفاهيم مما يساعد الطلبة في بناء علاقات بين المفاهيم من خلال تحديد أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها، والتمييز بين الخصائص المنتمية للمفهوم والخصائص غير المنتمية، ممّا ينتج عنه زيادة ككتساب الطّلبة للمفهوم وزيادة تحصيلهم (Nahampun& Siba-rani, 2014).

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى زيادة تحصيل الطّلبة للمفاهيم باستخدام أنموذج فراير، مثل دراسة نوافلة والعمري (Nawafleh&AL-Omari,2016)، وحسين (Hussain,2014).

وقد أجريت بعض الدراسات التي سعت إلى الكشف عن فاعلية أنموذج فراير في ميدان التّعليم اللغوي واكتساب المفاهيم النّحويّة، حيث أجرت **الغريباوي** (**AL-Ghraibawi, 2007**) دراسة هدفت إلى معرفة أثر نماذج هيلدا تابا وفراير وريجيلوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، وانتقال أثر التعلم لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات ، تكونت عينة الدراسة من(133) طالبة، بواقع (34) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال نموذج هيلداتابا، و(34) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية درست باستعمال أنموذج فراير، و(33) طالبة في المجموعة التجريبية الثالثة درّست باستعمال أنموذج ريجيلوث، و(32) طالبة في المجموعة الضابطة درست باستعمال الطريقة الاعتيادية، قامت الباحثة ببناء اختبارين بعديين؛ الأول لقياس اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، والثاني تضمن موضوعًا للتعبير لقياس انتقال أثر التعلم، أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة الأولى اللاتي درسن وفق نموذج هيلداتابا على طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق أنموذج فراير، وعلى تفوق طالبات المجموعة الثالثة اللاتي درسن وفق أنموذج ريجيلوث على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، كما أظهرت نتائج البحث تساوي طالبات المجموعة التجريبية الثانية مع طالبات المجموعة الثالثة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، وبينت النتائج تفوق طالبات المجموعة الثانية على طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، في حين تساوت طالبات المجموعة الثالثة مع طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، ولوحظ أن هناك تساويًا لدى طالبات المجموعات الأربع في انتقال أثر التعلم.

وقامت كل من **فندي وغيدان** (**Fandi & Geedan, 2011**) بإجراء دراسة في العراق هدفت إلى معرفة أثر أنموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النّحويّة لدى طالبات الصَّف الأول المتوسط، تكوَّنت عينة الدراسة من (98) طالبةً للصّف الأول المتوسط، جرى اختيارها عشوائيًا، وقسّمتْ العيّنة إلى ثلاث مجموعات: بحيث تكوَّنت المجموعة التجريبية الأولى من (29) طالبة جرى تدريسها المفاهيم النحوية التي شملتها الدراسةُ وفق أنموذج الانتقاء، بينما تكونت المجموعةُ التجريبية الثانية من (37) طالبةً جرى تدريسها المفاهيم النحوية ذاتها وفق نموذج فراير، أما المجموعة الثالثة الضّابطة فتكوّنت من(32) طالبةً درست المفاهيم ذاتها وفق الطريقة الاعتيادية. وبُنيَ اختبار بعدي لاكتساب المفاهيم النحوية، أظهرت النتائج أنّ التدريسَ وفق نموذجي الانتقاء وفراير يسهم في رفع المستوى التعليمي للطّالبات مقارنةً بالطريقة الاعتيادية.

وأجرت **المعمري** (**AL-Ma'mari,2018**) دراسة هدفت إلى معرفة فاعليّة أنموذج فراير في تحصيل النّحو وبقاء أثر تعلّمه لدى طالبات الصّف السّادس الأساسي بسلطنة عمان، وتكونت عيّنة الدّراسة من مجموعتين تجريبيّة وضمّت (31) طالبةً درسن وفق أنموذج فراير، وضابطة وضمّت (31) طالبةً أيضًا درسن بالطريقة الاعتياديّة، وبعد انتهاء التجربة طبق اختبار التحصيل البعدي على المجموعتين، كما طبق الاختبار نفسه بعد مرور أسبوعين من التّطبيق البعدي لقياس بقاء أثر التعلّم. وقد دلّت النّتائج على وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبيّة.

قام **ناهامبون وسبيراني** (**Nahampun & Sibarani, 2014**) بدراسة في اليابان هدفت إلى معرفة أثر استخدام أنموذج فراير في إتقان المفردات لدى طلبة الصف الأول من المدارس الثانوية، إذ تكونت عينة الدراسة من(60) طالبًا جرى توزيعهم على شعبتين: الأولى ضابطة درست وفق أنموذج فراير والثانية تجريبية درست وفق الطريقة الاعتيادية، واستُخدم الاختبار التحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق الطّلبة الذين درسوا وفق أنموذج فراير على الطلبة الذين درسوا وفق الطّريقة الاعتيادية.

وقامت **تالا** (**Talla, 2015**) بإجراء دراسة في إندونيسيا عن أثر استخدام أنموذج فراير لتنمية المفردات الخاصّة بطلّاب المرحلة الابتدائية، حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (26) طالبًا، وأُجريَ البحث داخل الغرفة الصّفية على مرحلتين من التخطيط والتصميم والتقييم والتّأمّل، وقامت الباحثة بعد تنفيذ البحث بجمع البيانات وتحليلها باستخدام الاختبار، والاستبيان وقائمة المراجعة، وخَلُصت إلى النتائج التالية : إنّ استخدام أنموذج فراير يمكّنُ الطلاب من استخدام كلمات غير مألوفة لهم وفهمهم للمفردات يصبحُ أعمق، حيث بيّنت النتائج أنّ نموذج فراير قدّم نتائج إيجابية نحو تعلّم المفردات، كما أنّ ردود أفعال الطّلاب الذين درسوا عن طريق نموذج فراير كانت إيجابية ونتائجهم متقدمة، كما أثبتت نتائج اختبار المرحلة الثانية.

فيفي دراسة قاما بها **ريلي وشلمن** (**Reilly & Shell-man,2017**) في الولايات المتحدة الأمريكية عن أثر طريقتي

التلخيص والشرح ونموذج فراير على الاستيعاب القرائي في الصفوف من السادس إلى الثامن، وجرى تقسيم الطّلبة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، شملتْ المجموعةُ الضّابطة الأولى طلابًا من الصّف الثامن الذين درسوا بطريقة الشرح والتلخيص، وشملت المجموعة الضّابطة الثانية طلابًا من الصّف السّادس والسّابع، بينما شملت المجموعةُ التجريبيةُ طلابا من الصّف السّادس والسّابع الذين درسوا وفق أنموذج فراير، وأظهرت النتائج أنّ الطّلاب الذين درسوا بطريقة فراير كانت نتائجهم أفضل من الطّلاب الذين درسوا بطريقة الشرح والتلخيص.

مشكلة الدراسة وسؤالها

لمست الباحثة الأولى ضعف الطّلبة في مادة النّحو من خلال لقائها عددًا من معلّمات اللغة العربية، والمشرفين المتخصّصين في مجال اللغة العربية، الذين أكّدوا لها أنّ الطّلبة يستظهرون القواعد النّحويّة دون توظيفها بشكل صحيح، ويسهل اكتشاف هذا الضّعف بالاستماع المباشر، أو بالنّظر إلى الجمل والكلمات المقروءة والمكتوبة، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الضّعف في مادة النّحو من المشكلات التعليميّة القديمة الحديثة، التي يعاني منها الطّلبة في مختلف المراحل الدراسية، نظرًا لجمود مادة النّحو وطبيعتها التّجريدية التي تتطّلب عمليات عقلية خاصّة تمكّن الطّالب من الاستقراء والاستقصاء والتّحليل والتّصنيف والتّعليل والتذكر حسب إمكاناته، والطّرق التّدريسيّة السّائدة لا تراعي هذه الحقيقة؛ فهي تقوم على تلقين القواعد النّحويّة وحشو أذهان الطّلبة بتلك القواعد من قبل المعلّم، دون الالتفات إلى درجة الفهم والإدراك التي وصل إليها الطّالب، في حين يأخذ الطّالب دور المتلقي السلبي الذي يحفظ ما يملى عليه دون فهم، وتوظيف لتلك القواعد والمفاهيم، فأثبت الطّالب قصوره في التّوّصل للقاعدة النّحويّة نتيجةً لعدم اكتسابه للمفهوم النّحويّ .

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التّربيّة على دور المتعلّم الرئيس باعتباره محور العمليّة التعليميّة، وركنها الأساسي، لذلك كان لابدّ من التّركيز على استراتيجيات وطرائق تدريسيّه مناسبة لتعليم المفاهيم النّحويّة، فكان لا بد من إعادة النّظر في طرق التدريس والأساليب المتّبعة في تدريس مادة النّحو داخل الغرفة الصّفيّة والمحاولة الجادّة لتوفير جو تعليمي صحيّ ومشجّع، فظهرت عدّة نماذج واستراتيجيات لتغيير طرق التدريس كان من ضمنها أنموذج فراير» ويسكنسون» لاكتساب المفاهيم الذي أثبت نجاحًا في كثير من نتائج الدراسات التي استخدمت الأنموذج في مختلف الحقول التعليمية، (AL-Jazar,2002; AL-Ahdal,2004 ; Hussain,2014 ;Aseeri, 2015; Rasheed, 2016; AL -Nawafleh & AL-Omari, 2016; Jalayta 2017).

وبالرغم من المحاولات الدائمة لتيسير مادة النحو وتذليل صعوباتها فإنّها لم تؤدِ الغاية المطلوبة منها، إذ لا زال التذمر والشكوى من ضعف الطلبة وكثرة أخطائهم. واتجهت الأنظار في العقود الأخيرة من القرن الماضي إلى البحث عن طرائق واستراتيجيات ونماذج حديثة للتدريس تجعل من الطالب محورًا للعملية التعليمية التعلمية. (AL-Saleeni & Miqdadi, 2015).

وقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اكتساب المفاهيم النحوية مجتمعةً ومنفردةً تعزى لطريقة التدريس (أنموذج فراير، الطريقة الاعتيادية)؟**

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في إيجاد أولويّة تعليميّة لمادة اللغة العربية، وبالأخصّ الجانب النّحوي منها، نظرًا لأهميّة النّظام النّحويّ في مختلف النواحي؛ سواءً دينيًا أو اجتماعيًا أو ثقافيًا أو سياسيًا، فهو أداة التفسير لكلّ ما هو منطوقٌ ومكتوبٌ ومقروءٌ. وحتّى تتأتّى تلك الأولويّة لا بدّ من مواكبة الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة النّحو، في محاولة جادّة للارتقاء بمستوى التعليم اللغوي، ومن الاتجاهات الحديثةً في التدريس، التدريس من خلال المفاهيم وذلك باستخدام نماذج مختلفة منها– أنموذج فراير– الذي يقوم على النّظريّة البنائيّة، ويهتم بتحسين اكتساب المفاهيم، **ويمكن إبراز أهمية الدراسة من خلال ثلاثة جوانب رئيسية:**

1. **الجانب النّظري:** تتناول الدراسة استخدام أنموذج فراير في تحسين اكتساب الطّالبات للمفاهيم النّحويّة، إذ تهدف إلى تقديم مادة علميّة تطبيقيّة تسهم في إبراز أهميّة اكتساب وتعلّم المفاهيم النّحويّة بما يعود بالنفع على الطّالب والمعلّم. ومن الجدير بالذكر أنّ أهمية هذه الدراسة تأتي في محاولةٍ لإقناع القائمين على مناهج اللغة العربية من مشرفين ومعلمين إلى ضرورة استخدام هذا الأنموذج، بوصفه من النماذج التربويّة المهمّة في تدريس المفاهيم النّحويّة، كما أنّ الدراسة الحالية تزوّد معلمي اللغة العربيّة بمعلومات نظريّة حول الأنموذج الذي يعدّ ركنًا أساسيًا في هذه الدراسة وآليات تنفيذه، وكيفية تطبيقه إجرائيًا من خلال الدليل المرفق معها، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين مستوى المتعلمين في تعلّم واكتساب المفاهيم النّحويّة على المدى البعيد.
2. **الجانب التّطبيقي:** تستمدّ الدراسة الحالية أهميتها من النتائج الإيجابية التي أسفرت عنها، ومدى استفادة القائمين من هذه النتائج، فقد تفيد الدّراسة أهل الاختصاص لتطوير مناهج اللغة العربية وإعادة هيكلتها في خطوة أولية لتوظيف أنموذج فراير في المناهج الأردنية، سعيًا لبناء شخصية الطالب العلمية المستقلة، وكذلك قد تفيد مشرفي المرحلة الأساسيّة لتدريب المعلّمين في الميدان على كيفية تطبيق أنموذج فراير، لتحسين طرق التّدريس نظرًا لأنها تحوي شرحًا تفصيليًا لخطوات أنموذج فراير التدريسي، وقد يكون لها دور في تعميق وعي القائمين على المناهج بطبيعة العلاقة التفاعليّة الإيجابيّة بين استخدام نماذج التدريس الحديثة وزيادة الرغبة والدافعيّة لدى المتعلم، وجعله محور العمليّة التعليميّة من خلال تذليل الصّعوبات أمام الطّلبة والمعلّمين، مما ينعكس إيجابيًّا على تصميم المناهج ومعالجة محتواها من أجل تطويرها لمواكبة المستجدات التربويّة والعلميّة خصوصًا فيما يتصل بمادة اللغة العربيّة، ويسهم في تكوين رؤى مستقبليّة تهدف إلى تحسين اكتساب الطّلبة للمفاهيم النّحويّة للنهوض بالعمليّة التعليميّة وصولًا إلى تمكين الطّلبة من استخدام مهاراتهم في التعامل مع المحتوى التعليميّ ومع المواقف التعليميّة، ما يؤدي إلى زيادة وعيهم بالمضامين والارتقاء بمستوياتهم الاستيعابيّة والتحصيليّة، ليس فقط في مادة اللغة العربيّة بل في باقي المواد الدراسيّة، كما تقدّم هذه الدراسة أنموذجًا جديدًا وإن لم يكن

حديثًا في تدريس المفاهيم – وهو أنموذج فراير– إذ يأتي ملبيًا للاتجاهات الحديثة في التدريس التي تنادي بها وزارة التربيّة والتعليم في المملكة الأردنيّة الهاشميّة.

3. **الجانب البحثي**: قد تفتح آفاقًا أمام الباحثين وطلبة الدّراسات العليا، لإجراء مزيد من البحوث التربويّة في ميدان التعليم اللغوي حول هذا الأنموذج بتناول متغيرات أخرى تثري البحث العلمي، كتعلّم المفاهيم الصّرفية والبلاغيّة والعروضيّة والإملائيّة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على:

1. الحدود المكانيّة: إذ أُجريت الدراسة في مدرسة خولة بنت الأزور الأساسيّة المختلطة، ومدرسة النعيمة الأساسية المختلطة التّابعتين للواء بني عبيد في محافظة إربد.

2. الحدود الزمانيّة: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسيّ 2018 /2019م.

3. الحدود المفاهيميّة: تحدّدت الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الإجرائيّة الواردة فيها.

4. الحدود الموضوعيّة: أداة الدراسة وما تحقّق لها من مؤشرات صدق وثبات.

التعريفات الاصطلاحيّة والإجرائيّة

تشتمل الدراسة الحاليّة على المصطلحات الآتية:

أنموذج فراير: «مجموعة من الإجراءات تتضمن عددًا من الخطوات المتتابعة، وتركّز على المشاركة بين الطّالب والمعلّم للتّوصّل إلى استيعاب أي مفهوم علمي بحيث يعبّر عنه الطّلاب بلغتّهم الخاصّة، وتتكوّن من أربعة أجزاء وهي: تعريف المفهوم، خصائص المفهوم، أمثلة دالة على المفهوم، أمثلة غير دالة على المفهوم، إذ إنها تعطي مجالًا واسعًا للنّقاش وتبادل الأفكار بين الطّلاب ومعرفة المفاهيم الخاطئة لديهم (AL-Jalayta, 2017:8).

ويعرّفه الباحثون إجرائيًا بأنه مجموعة من الخطوات الديناميكية البنائيّة البصرية المنظّمة التي تهدف إلى إثراء حصيلة الطّلبة المعرفيّة من خلال طرح المثال واللا مثال، واكتشاف خصائص المفهوم، وبناء المعرفة بالاكتشاف، وربط المعرفة اللاحقة بالمعرفة السابقة ربطًا منطقيًا واقعيًّا بعيدًا عن التلقائيّة والعشوائيّة، باستخدام العمليات العقليّة القائمة على الملاحظة والتّحليل والتّصنيف والموازنة والاستنتاج.

المفهوم النحوي: «صورة ذهنية مجرّدة تتشكّل في ذهن المتعلّم حول كلمة من حيث بنيتها وعلاقتها بغيرها في الجملة وفق قواعد اللغة العربية، لضبط خصائصها وسماتها وحالاتها الإعرابية، لتدلّ على الباب النّحويّ الذي تنتمي إليه، بحيث يمكن تمييزها عن غيرها» (AL-Kuwailet ,2017:537).

ويعرّفه الباحثون بأنه مجموعة المصطلحات النّحويّة التي يكتسبها الطّلبة في أثناء مسيرتهم التعليميّة، حول الكلمة ومعناها وموقعها الإعرابيّ في الجملة، وأهم خصائصها التعريفيّة وتحت أي باب نحويّ تقع، مع الحرص على إعطاء المثال واللا مثال عليها، لترسيخ المفهوم في أذهان الطّلبة. وقد حُدّدت في الدّراسة الحالية بالمفاهيم الآتية «الضمائر، الأفعال الخمسة، المفعول لأجله، نائب الفاعل، الفعل المضارع الصحيح، العدد».

الصّف السّابع الأساسيّ: هو السنة الدراسيّة السّابعة في السلّم التعليميّ في النّظام التربويّ الأردنيّ، الذي يبدأه الطّالب في عمر ستّ سنوات وينهيه في سنّ الثّامنة عشرة في الصّف الثّاني الثّانويّ، وتتراوح أعمار الطلبة في الصّفّ السّابع الأساسيّ بين 13–12 سنة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدّراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم قبلي – بعدي لمجموعتين من طالبات الصّف السّابع الأساسيّ، بحيث كانت الأولى تجريبية، وتم تدريسها وفق أنموذج فراير، والأخرى ضابطة، وجرى تدريسها وفق الطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (50) طالبةً جرى اختيارهنّ بالطّريقة المتيسرة من طالبات الصّف السّابع الأساسيّ في الفصل الثّاني من العام الدراسي 2018 /2019م، في مدرستين من المدارس الحكوميّة التّابعة للواء بني عبيد في محافظة إربد، وهما: مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية المختلطة، ومدرسة النعيمة الأساسية المختلطة، بواقع شعبة من كل مدرسة، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية في مدرسة خولة بنت الأزور (25) طالبةً، جرى تدريسهنّ المفاهيم النّحويّة وفق أنموذج فراير. وبلغ عدد أفراد المجموعة الضّابطة في مدرسة النعيمة الأساسيّة(25) طالبةً أيضًا، تم تدريسهنّ المفاهيم النّحويّة باستخدام الطّريقة الاعتياديّة.

أداة الدراسة

تضمّنت الدراسة الحالية الأداة الآتية:

- اختبار المفاهيم النّحويّة

بعد الرجوع إلى الأدب التربويّ السّابق ذي الصّلة، قام الباحثون بإعداد اختبار المفاهيم النّحويّة وفق مستويات بلوم المعرفيّة. وقد تكوّن الاختبار في صورته النّهائيّة من(15) فقرةً، تراوحت بين اختيار من متعدّد، وإعطاء جمل من إنشاء الطّالبة، وتعيين المفهوم النّحويّ، وصياغة الأفعال وتمييزها، وملء الفراغ بالكلمة المناسبة، والإجابة عن الأسئلة التي تلي القطعة، وتحويل الرقم إلى حروف، والضّبط الصّحيح للكلمات المعطاة.

- **صدق اختبار المفاهيم النّحويّة**

جرى التّأكّد من صدق الاختبار من خلال عرضه بصورته الأوليّة على مجموعة من المحكّمين في مجال مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها وفي مجال اللغة العربيّة وآدابها، وعلى عدد من مشرفي ومعلمي اللغة العربيّة في وزارة التربية والتعليم ، وجرى الأخذ بملاحظات السّادة المحكّمين، من حذف أو إضافة أو تعديل لبعض نصوص الفقرات وتصنيفاتها وفق مستويات بلوم، وأجريت بعض التغييرات في الصّياغة اللغويّة لبعض الفقرات.

- **ثبات اختبار المفاهيم النّحويّة**

للتحقّق من ثبات الاختبار تمّ تطبيقه على عيّنة استطلاعيّة – من مجتمع الدراسة ولكن من خارج عينة التطبيق– مؤلفة من (25) طالبة، إذ جرى احتساب معامل الثبات للفقرات الموضوعيّة بطريقة الاتساق الداخلي «كرونباخ ألفا»، وقد بلغت للاختبار ككل (0.88)،

وهذه القيمة تعد مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

كما جرى التحقق من ثبات المصححين لفقرات الاختبار المقاليّة من خلال قيام المعلمة بتصحيح الاختبار، بعدها قامت الباحثة الأولى بإعادة التصحيح، وحساب معامل ثبات المصححين باستخدام معادلة هولستي، وهي على النحو الآتي:

معامل ثبات المصححين = عدد مرات الاتفاق× 100%

(عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف)

وقد بلغت قيمة معامل ثبات المصححين للاختبار ككل (0.90)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تكافؤ المجموعتين على اختبار المفاهيم النّحويّة

للتحقّق من تكافؤ مجموعتي الدّراسة (التجريبية والضابطة) حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية القبلي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأنموذج فراير)، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية القبلي مجتمعة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

طريقة التدريس	الإحصائي	المفاهيم النحوية ككل (القياس القبلي)
الاعتيادية	المتوسط الحسابي	21.64
	عدد الأفراد	25
	الانحراف المعياري	8.92
أنموذج فراير	المتوسط الحسابي	18.20
	عدد الأفراد	25
	الانحراف المعياري	8.46
الكُلي	المتوسط الحسابي	19.92
	عدد الأفراد	50
	الانحراف المعياري	8.77

يتبين من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية القبلي، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير طريقة التدريس(الاعتيادية، وأنموذج فراير)، فقد جرى استخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو مبين في جدول (2).

جدول (2)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية القبلي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المعالجات	147.920	1	147.920	1.959	.168
داخل المعالجات	3623.760	48	75.495		
الكُلي	3771.680	49			

يُلاحظ من النتائج في الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة القبلي على اختبار المفاهيم النحوية القبلي مجتمعة تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، فقد كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار (.168)، وهي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)، ما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيقها.

متغيّرات الدّراسة

تناولت هذه الدّراسة المتغيرين «المستقل والتابع» الآتيين:

- **المتغيّر المستقل**، وهو طريقة التدريس، وله مستويان: (أنموذج فراير، الطّريقة الاعتيادية).
- **المتغيّر التّابع**: أداء الطّالبات على اختبار المفاهيم النّحويّة المعدّ لهذا الغرض.

المعالجات الإحصائيّة

للإجابة عن سؤال الدّراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية المشاهدة، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدّراسة الضابطة والتجريبية على اختبار المفاهيم النحوية. ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية وفقًا لمتغير طريقة التدريس، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA). وحُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدّراسة على كل مفهوم من المفاهيم النحوية الفرعية للقبلي والبعدي، واستُخدم تحليل التباين المصاحب المتعدد (MAN-COVA) لمعرفة الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير الدراسة، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقًا لمتغير طريقة التدريس، تم استخدام المقارنات البعدية باختبار بونفيروني(Bonferoni)، وأخيرًا استخدم مؤشر مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size).

إجراءات تنفيذ الدّراسة

جرى تنفيذ الدّراسة وفق الخطوات الآتية:

1. اختيار أفراد الدّراسة.
2. الرجوع إلى الأدب التّربويّ والدّراسات السّابقة، وإعداد أداة الدّراسة، وإجراء معاملات الصّدق والثّبات المناسبة.
3. إعداد دليل المعلّم لتدريس المجموعة التجريبيّة المفاهيم النّحويّة وفق أنموذج فراير، وقد اشتمل الدّليل على (16) جلسة بواقع «45» دقيقة لكلّ جلسة.
4. تطبيق اختبار المفاهيم النّحويّة القبلي على أفراد المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة.
5. تطبيق التّجربة على مدى ثمانية أسابيع، بواقع حصّتين

أسبوعيًّا مدّة كل حصّة خمس وأربعون دقيقة، ابتداءً من1 / 3 /2019م إلى 30 /4 / 2019، فقد قامت الباحثة الأولى بتدريس المجموعة التجريبيّة وفق أنموذج فراير، بينما قامت معلّمة اللغة العربية بتدريس المجموعة الضّابطة وفق الطّريقة الاعتيادية.

6. تطبيق اختبار المفاهيم النّحويّة البعدي على أفراد المجموعتين التجريبيّة والضّابطة بعد الانتهاء من تطبيق التجربة.

7. تصحيح الاختبارين يدويًّا وفق معيار التّصحيح المعتمد، وإدخال العلامات إلى الحاسوب، ومعالجتها إحصائيًا.

8. عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوئها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نصّ سؤال الدراسة على: «**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في اكتساب المفاهيم النّحويّة مجتمعةً ومنفردةً تعزى لطريقة التدريس (الطّريقة الاعتيادية، أنموذج فراير)؟**»

للإجابة عن سؤال الدراسة، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة للمفاهيم النحوية تبعا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأنموذج فراير)، كما جرى احتساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مفهوم من المفاهيم النحوية (الضمائر، والفعل الصحيح، والأفعال الخمسة، ونائب الفاعل، والمفعول لأجله، والعدد)، وعلى الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النحوية البعدي، وذلك تبعًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير). وفيما يلي توضيح لذلك.

المفاهيم النحوية مجتمعة

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية القبلي والبعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مفاهيم النحو القبلي والبعدي مجتمعة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

طريقة التدريس	الإحصائي	المفاهيم النحوية ككل (القياس القبلي)	المفاهيم النحوية ككل (القياس البعدي)
الاعتيادية	المتوسط الحسابي	21.64	29.16
	عدد الأفراد	25	25
	الانحراف المعياري	8.92	11.84
أنموذج فراير	المتوسط الحسابي	18.20	49.88
	عدد الأفراد	25.00	25
	الانحراف المعياري	8.46	6.80
الكُلي	المتوسط الحسابي	20	39.52
	عدد الأفراد	50.00	50
	الانحراف المعياري	8.77	14.17

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية البعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير الدراسة طريقة التدريس، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية البعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار البعدي)	25.009	1	25.009	.264	.610	.006
المجموعة (طريقة التدريس)	5299.221	1	5299.221	55.957	.000	.543
الخطأ	4450.991	47	94.702			
المجموع المعدل	9842.480	49				

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في الجدول (4) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار المفاهيم النحوية مجتمعة تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، إذ كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار البعدي وفقًا لطريقة التدريس (000.)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05).

ولتحديد قيمة الفرق الدال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدي على الاختبار ككل وفقًا

لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، واتجاه الفروق لصالح أي من المجموعتين، استخدمت المقارنات البعدية باختبار بونفيروني (Bonferoni).

جدول (5)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferoni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية البعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابين	الدلالة الإحصائية
الاعتيادية	29.017	1.966	21.006*	.000
أنموذج فراير	50.023	1.966		

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (05.)

تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (05. =α) على اختبار المفاهيم النحوية مجتمعة بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير) على اختبار المفاهيم النحوية مجتمعة، تم احتساب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع آيتا (Eta Square)، إذ يلاحظ من الجدول (4) أنه يساوي (543.)، وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (أنموذج فراير) فسر حوالي (54%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية ككل.

المفاهيم النحوية منفردة (الضمائر، الفعل الصحيح، الأفعال الخمسة، نائب الفاعل، المفعول لأجله، العدد).

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية منفردة (الضمائر، الفعل الصحيح، الأفعال الخمسة، نائب الفاعل، المفعول لأجله، العدد) القبلي والبعدي، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية منفردة القبلي والبعدي وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

طريقة التدريس	الإحصائي	المفاهيم النحوية (القياس القبلي)						المفاهيم النحوية (القياس البعدي)					
		الضمائر	الفعل الصحيح	الأفعال الخمسة	نائب الفاعل	المفعول لأجله	العدد	الضمائر	الفعل الصحيح	الأفعال الخمسة	نائب الفاعل	المفعول لأجله	العدد
	المتوسط الحسابي	4.24	3.44	3.68	0.56	1.48	7.24	6.84	3.80	4.84	2.52	3.60	8.56
الاعتيادية	عدد الأفراد	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
	الانحراف المعياري	2.09	2.02	2.32	0.96	1.85	4.18	3.59	2.14	2.36	2.62	2.65	2.80
	المتوسط الحسابي	4.44	2.52	2.56	0.72	1.16	6.80	9.00	6.16	9.52	5.96	6.64	12.60
أنموذج فراير	عدد الأفراد	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
	الانحراف المعياري	2.27	1.73	1.58	0.94	1.52	4.40	2.52	1.03	1.76	1.14	1.52	1.63
	المتوسط الحسابي	4.34	2.98	3.12	0.64	1.32	7.52	7.92	4.98	7.18	4.24	5.12	10.08
الكُلي	عدد الأفراد	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	الانحراف المعياري	2.16	1.92	2.05	0.94	1.68	4.31	3.26	2.05	3.13	2.65	2.63	3.41

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير). وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير الدراسة طريقة التدريس (الاعتيادية، وأنموذج فراير)، فقد جرى استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية البعدي الفرعية، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار البعدي)	الضمائر	.104	1	.104	.011	.918	
	الفعل الصحيح	4.911	1	4.911	1.769	.190	
	الأفعال الخمسة	2.334	1	2.334	.534	.468	
	نائب الفاعل	1.850	1	1.850	.450	.506	
	المفعول لأجله	.297	1	.297	.062	.804	
	العدد	.585	1	0.585	.109	.742	
Hotelling›s Trace= 3.371 Wilks' Lambda= 0.229 الدلالة الإحصائية = 0.000	الضمائر	55.079	1	55.079	5.612	.022	.107
	الفعل الصحيح	74.261	1	74.261	26.756	.000	.363
	الأفعال الخمسة	272.947	1	272.947	62.497	.000	.571
	نائب الفاعل	148.614	1	148.614	36.125	.000	.435
	المفعول لأجله	108.728	1	108.728	22.868	.000	.327
	العدد	310.381	1	310.381	57.986	.000	.552
الخطأ	الضمائر	461.256	47	9.814			
	الفعل الصحيح	130.449	47	2.776			
	الأفعال الخمسة	205.266	47	4.367			
	نائب الفاعل	193.350	47	4.114			
	المفعول لأجله	223.463	47	4.755			
	العدد	251.575	47	5.353			
الكُلي المعدل	الضمائر	519.680	49				
	الفعل الصحيح	204.980	49				
	الأفعال الخمسة	481.380	49				
	نائب الفاعل	343.120	49				
	المفعول لأجله	339.280	49				
	العدد	569.680	49				

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد في الجدول (7) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية (الضمائر، الفعل الصحيح، الأفعال الخمسة، نائب الفاعل، المفعول لأجله، العدد) جميعها تعزى إلى متغير الدراسة طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)، إذ كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار البعدي وفقًا لطريقة التدريس على المهارات الفرعية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)، ولتحديد قيمة الفرق الدال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة البعدي

على اختبار مفاهيم النحو الفرعية وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)،جرى استخدام المقارنات البعدية باختبار بونفيروني (Bonferoni)، فقد جرى احتساب المتوسطات الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (8).

جدول (8)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferoni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية البعدي، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير)

المفهوم	طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابين	الدلالة الإحصائية
الضمائر	الاعتيادية	6.849	.633	2.142*	.022
	أنموذج فراير	8.991	.633		
الفعل الصحيح	الاعتيادية	3.737	.337	2.487*	.000
	أنموذج فراير	6.223	.337		
الأفعال الخمسة	الاعتيادية	4.796	.422	4.767*	.000
	أنموذج فراير	9.564	.422		
نائب الفاعل	الاعتيادية	2.481	.410	3.518*	.000
	أنموذج فراير	5.999	.410		
المفعول لأجله	الاعتيادية	3.616	.441	3.009*	.000
	أنموذج فراير	6.624	.441		
العدد	الاعتيادية	8.56	.467	5.084*	.000
	أنموذج فراير	12.62	.467		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)

تشير النتائج المبينة في الجدول (8) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = .05)، بين أداء أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية البعدي(الضمائر، الفعل الصحيح، الأفعال الخمسة، نائب الفاعل، المفعول لأجله، العدد) تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وأنموذج فراير)، إذ كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، أنموذج فراير) على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية البعدي(الضمائر، الفعل الصحيح، الأفعال الخمسة، نائب الفاعل، المفعول لأجله، العدد)، فقد احتُسِبَ حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع آيتا (Eta Square)، وقد وجد من الجدول (7) أن قيمة مربع آيتا لمفهوم الضمائر بلغت (.107)، ولمفهوم الفعل الصحيح (.363)، ولمفهوم الأفعال الخمسة (.571)، ولمفهوم نائب الفاعل (.435)، ولمفهوم المفعول لأجله (.327)، ولمفهوم العدد (.552)؛ وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (أنموذج فراير) فسر ما نسبته تقريبًا (11%) لمفهوم الضمائر، و(36%) لمفهوم الفعل الصحيح، و(57%) لمفهوم الأفعال الخمسة، و(44%) لمفهوم نائب الفاعل، و(33 %) لمفهوم المفعول لأجله، و(55 %) لمفهوم العدد من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار المفاهيم النحوية الفرعية المذكورة سابقا.

نلحظ أن نتائج الدراسة أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم النّحويّة لصالح المجموعة التجريبية؛ ما يؤكّد تفوّق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن المفاهيم النّحويّة باستخدام أنموذج فراير على طالبات المجموعة الضّابطة اللواتي درسن المفاهيم نفسها باستخدام الطريقة الاعتيادية. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فندي وغيدان(Fandi & Geedan, 2011) التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية، كذلك انسجمت مع نتائج دراسة المعمري (AL-Ma'mari,2018) التي أثبتت تفوق أنموذج فراير على الطّريقة الاعتيادية، كما أنها اتفقت مع نتائج دراسة النوافلة والعمري(AL-Nawafleh & AL-Omari, 2016).

ويفسّر الباحثون هذه النتيجة إلى أنّ الخطوات المتّبعة في أنموذج فراير جعلت الطّالبة تعتمد على نفسها لمعرفة الخصائص المشتركة للأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية للمفهوم النّحويّ، كما أشارت إلى ذلك دراسة الغريباوي(AL-Ghraibawi,2007). كما أنّ أنموذج فراير كان له أثر كبير في إثارة اهتمام الطّالبات، وزيادة مشاركتهنّ، وتشويقهن، لتعلّم المفهوم النّحويّ، كما أنّ المعلومات الشاملة التي يظهرها المنظّم الرسومي البصري لأنموذج فراير في نظرة سريعة أتاح للطّالبات تكوين فكرة عامّة عن المفهوم النحوي محور الدرس. ويرجح الباحثون وجود الأثر الإيجابي لاستخدام أنموذج فراير على استيعاب طالبات المجموعة التجريبية للمفاهيم النّحويّة، مما ساعد على تحويل المفاهيم النّحويّة من طابعها المجرد الجامد إلى طابع محسوس، الأمر الذي سهّل على الطّالبات التعامل معه بكل سهولة، كما أعطى الأنموذج صورة واضحة عمّا يدور في ذهن الطّالبات فيما يخصّ المفهوم النّحويّ، ما ساعدهنّ على تشكيل المفهوم بصورة واضحة وصحيحة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة حسين ومحمد علي(Hussain & Mohammad Ali, 2018)، التي أكّدت إسهام أنموذج فراير في جذب انتباه الطّلبة، وشدّهم إلى المادة التعليميّة، مّا أدى إلى زيادة فهمهم للمادة وتثبيتها في أذهانهم.

وأظهرت نتائج الدراسة بأنّ التدريس وفق أنموذج فراير ذو أثر في تزويد الطّالبات بمهارات التعلّم الذاتي، والتّوسع في التفكير بمزيد من الأمثلة، وأثبتت نتائج الدراسة تماشي هذا الأنموذج مع الهدف العام للتربية الحديثة وهو التركيز على الطّالب وجعله محور العملية التعليمية، من خلال التنظيم المعرفي، واستكشاف النتائج والتوصل للقاعدة ، وهذا يحقق لنا إيجابية المتعلّم، على عكس الطّريقة الاعتيادية التي تجعل المتعلّم متلقيًا في أغلب الأحيان. وقد ساعدت طريقة عرض المفاهيم وفق أنموذج فراير الطالبات على زيادة النشاط الذاتي من خلال التمارين المكثّفة داخل الصف، وهذا ما تمخّضت عنه أيضًا دراسة رشيد (Rasheed, 2016).

وكشفت الدراسة الحالية أنّ التدريس وفق أنموذج فراير جعل

الطالبات هنّ مركز العملية التعليمية التعلمية، مما ساعدهنّ على بناء معارفهنّ العلمية، فكان حافزًا لإثارة الدافعية لديهنّ للبحث والاستقصاء عن الحقائق والمعلومات، وكشف الغموض حول المفاهيم، واستنتاج ما هو صحيح، واستبعاد ما هو خاطئ؛ وهذا يتفق مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة الجلبي (AL-Jabali, 2016).

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:

1. توظيف أنموذج فراير في تدريس المفاهيم النحوية، وذلك لأهمية الأنموذج في تعزيز قدرات الطالبات التفكيرية والتحليلية والاستنتاجية.

2. إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول أنموذج فراير في تدريس المفاهيم البلاغية والإملائية والصّرفية وغيرها من المواد الدراسية الأخرى، ووفق متغيرات أخرى.

3. القيام بعقد دورات تدريبية للمعلمين، لتدريبهم على استخدام أنموذج فراير التدريسي، وتوظيفه في تدريس المفاهيم في مختلف الحقول التعليمية.

المصادر والمراجع العربية

- القرآن الكريم
- الأهدل، أسماء (2004). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمات الجغرافيا في المرحلة الثانوية لتدريس المفاهيم بالطريقتين الاستنتاجية والاستقرائية وتقويم الطالبات حسب نموذج Wisconsin. كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلة المناهج وطرق التدريس، 104، 83 – 109.
- الجبلي، محمد خالد عبد الرحمن. (2016). فاعلية كل من أنموذجي فراير ودانيال في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة الأستاذ، 219 (2)، 441 – 466.
- الجزار، عبد اللطيف. (2002). فعالية استخدام التعليم بمساعدة الكمبيوتر متعدد الوسائط في اكتساب بعض مستويات تعلم المفاهيم العلمية وفق نموذج فراير في التقويم والمفاهيم. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية،(105)، 37 – 83.
- الجلايطة، سوزان حسن داود. (2017). فاعلية استراتيجية فراير في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في العلوم والحياة واتجاهاتهم العلمية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس.
- حسين، أزهار وبهار، محمد علي.(2018). أثر استخدام أنموذج فراير في تدريس مادة الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف السابع الأساسي. مجلة جامعة دهوك. 21 (2)، 455 – 472.
- حسين، خديجة عبيد. (2014). أثر استعمال أنموذج فراير في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المفاهيم الكيميائية. مجلة جامعة بابل / العلوم الإنسانية، 22 (1)، 196 – 218.
- الخوالدة، محمد محمود. (1988). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. ط1، عمان. دار المسيرة.
- الخياط، حورية.(1982). إعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الإعدادية. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، 73 (4)، 963 – 992.
- رشيد، نضال مزاحم.(2015). أثر أنموذجي لاندا وفراير في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهم الناقد. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية.22 (11)، 284 – 344.
- رزوقي، رعد. (2016). نماذج تعليمية تعلمية في تدريس العلوم، ط3. دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع والطباعة، الإمارات.
- سعادة، أحمد جودت وجمال، يعقوب اليوسف. (1988). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية. دار الجيل: بيروت.
- السليني، فراس محمود، ومقدادي، فؤاد فلاح. (2015). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالأقران في تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي في قواعد اللغة العربية في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3، (12). 235 – 258 .
- شحاته، حسن. (1993). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط2، القاهرة الدار المصرية اللبنانية.
- صحن، أحمد رسن.(2019). فلسفة تكوين المفاهيم النحوية (دراسة في بعض المصطلحات النحوية). مجلة العميد.29(8)، 179 – 209.
- الطيطي، محمد حمد. (2004). البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم تعلمها وتعليمها. الأردن، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- ظافر، محمد اسماعيل ويوسف، الحمادي. (1984). التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض.
- عاشور، راتب قاسم والحوامده، محمد فؤاد (2007). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الباري، ماهر.(2011). استراتيجيات تعليم المفردات (ط1). عمان: دار الفكر للنشر.
- عبد الله، ساميه محمد محمود. (2015). التعليم البنائي والمفاهيم النحوية ونماذج تطبيقه، ط1، العين، دار الكتاب الجامعي.
- عسيري، محمد. (2015). أثر استخدام استراتيجي فراير والتعارض المعرفي في تنمية المفاهيم في مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- عصر، حسني عبدالباري. (1999). العقل العربي وهموم التربية اللغوية. الاسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- الغريباوي، زهور كاظم.(2007). أثر نماذج هيلدا تابا وفراير ورايجلوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها، وانتقال أثر التعلم لدى طالبات معاهد إعداد المعلّمات. (رسالة ماجستير منشورة). جامعة بغداد. كلية التربية (ابن رشد)، العراق.
- فندي، أسماء وسهام، غيدان. (2011).أثر أنموذجي الإنتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول المتوسط . مجلة الفتح، (47)، 55–22.
- الكويليت، معاوية. (2017). أثر استخدام خرائط المفاهيم والتعليم التوليدي على المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية– جامعة بورسعيد،(21)، 516 – 553.
- لبيب، رشدي. (1974). نمو المفاهيم العلمية القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

- المخزومي، محمد ناصر محمود. (2003). أثر استخدام بعض طرق تدريس النحو في اكتساب تلاميذ الصف التاسع الأساسي لبعض المفاهيم النحوية. جرش: للبحوث والدراسات 8 (1)، 9 – 34.
- المعمري، موزة بنت سالم بن عبيد. (2018). فاعلية أنموذج فراير في تحصيل النحو وبقاء أثر تعلمه لدى طالبات الصف السادس الأساسي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، 1 – 115.
- نوافلة، وليد ووصال، العمري. (2016). أثر استخدام نموذج فراير التدريسي في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوه، جامعة السلطان قابوس. مجلة الدراسات والنفسية، 10 (3)، 540 – 560.

المصادر والمراجع العربية مترجمة

- *The Holy Quran.*
- *Abdullah, S. (2015). Syntax-related concepts and structural learning and their models. 1st edition. Alain. Al-Ketab Al-Jame'i publication and distribution house.*
- *Abed Al-Bari, M. (2011). Strategies for learning vocabulary. 1st edition. Amman. Al-Feker publication and distribution house.*
- *Al-Ahdal, A. (2004). The effectiveness of a proposed program in training geography secondary school teachers on teaching concepts through using the deductive and the inductive approaches and assessing female students based on Wisconsin's model. Faculty of education. Ain shams University. The Journal of Curricula and Teaching Methods. 104. 83-109.*
- *Aseeri, M. (2015). The impact of using Frayer's strategy and the cognitive conflict in the acquisition of concepts in Al-Hadith Course and the awareness on contemporary issues among the secondary school students. Unpublished PhD dissertation. Makah.*
- *Aser, H . (1999). The Arabic thought and the challenges associated with language education. Alexandria. Al-Maktab Alarabi Alhadith publication and distribution house.*
-
- *Ashour, R & Al-Hawamdeh, M . (2007). Methods of teaching Arabic language: theory and practice. 2nd edition. Amman. Al-Maseera publication and distribution house.*
- *Fandi, A& Geedan, S. (2011). The impact of the selective model and Frayer's model on the acquisition of syntax-related concepts among the first intermediate female students. Al-Fath Journal (47)22-55.*
- *Al-Ghraibawi, Z .(2007). The impact of using the models developed by Hilda Taba, Frayer, and Reigeluth on the acquisition and retention of the concepts related to Arabic grammar and the learning impact among female students enrolled at the teacher development institutes. Published MA thesis. Baghdad University. Faculty of Education (Ibn Rushd). Iraq.*
- *Hussain, A & Bahar, M. A. (2018). The impact of using Frayer's model on teaching mathematical concepts to seventh grade students in the course of math. Duhok University Journal. 21(2), 455-472.*
- *Hussain, K .(2014). The impact of using Frayer's model in correcting the mistakes that are committed the most by the female second intermediate students in terms of chemistry concepts. Babal University Journal: Human Sciences. 22(1), 196-218.*
- *Al-Jabali, M. (2016). The effectiveness of Frayer's Model and Daniel's Model in acquiring scientific concepts and increasing the motivation to learn among the second intermediate school students. Al-Ustath Journal, 219 (2),441-466.*
- *Al-Jalayta, S.(2017). The effectiveness of using Frayer's strategy in enhancing the achievement of 4th grade students in science and life and improving their scientific attitudes. Unpublished MA thesis. Al-Quds University.*
- *Al-Jazar, A .(2002). The effectiveness of using multimedia-assisted learning in acquiring scientific concepts in accordance with Frayer's model for assessment and acquiring concepts. The Educational Journal for Social, Psychological and Educational Research. 105, 37-83.*
- *Al-Khawaldah, M. (2007). The foundations for developing educational curricula and books. 1st edition. Amman. Al-Maseera publication and distribution house.*
- *Al-Khayat, H. (1982). Restructuring syntax-related concepts during the preparatory school stage. The journal of Majma' Al-Lughah Al-Arabiyeh in Damascus. 73(4). 963-992.*
- *Al-Kuwailet, M. (2017). The impact of using concepts maps and generative learning on the acquisition of syntax-related concepts among the first secondary grade students in the Kingdom of Saudi Arabia. The faculty of education journal. Bour Saeed University. (21),516- 553*
- *Labeeb, R. (1974). The acquisition of scientific concepts. The Anglo Egyptian Bookshop. Cairo.*
- *Al-Makhzoumi, M. (2003). The impact of using some teaching methods on the acquisition of some syntax-related concepts among ninth grade students. Jarash Journal for Research and Studies. 8(1). 9-34.*
- *Al-Ma'mari, M. (2018). The effectiveness of using Frayer's model in enhancing achievement in syntax and the retention of syntax-related information among the female sixth grade students in the Sultanate of Oman. MA thesis. Sultan Qaboos University. 1-115.*
- *Nawafleh, W & Al-0mari, W. (2016). The impact of using Frayer's model on the acquisition of scientific concepts among seventh grade students in the science course and their attitudes towards this course. Sultan Qaboos University. The Journal of Psychological Studies. 10(3),540-560.*
- *Rasheed, N.(2016). The impact of using Frayer's model and Landa's model on the acquisition of rhetoric concepts and the development of critical thinking among 4th grade students. Takreet University Journal for Human Sciences. 22(11). 284-344.*
- *Razooqi, R. (2016). Teaching-learning models for teaching science. Third edition. Al-Ketab Al-Jame'i publication and distribution house. UAE*
- *Saadah, J& AL-Yusef, J.(1988). Teaching Concepts of Arabic Language, Mathematics, Science and Social Education .Dar AL-Jeel: Beirut.*
- *Sahen, A .(2019). The philosophy of constructing syntax-related concepts: A study on some syntax-related concepts. Al-Ameed Journal. 29(8). 179-209.*
- *Al-Saleeni & Miqdadi, F .(2015). The impact of using the peer learning strategy on fifth grade students' achievement in Arabic grammar in Jordan. Open Quds University Journal for Educational and Psychological Research and Studies. 3(12). 235-258.*
- *Shehateh, H. (1993). Learning Arabic language: Theory and practice. 2nd edition. The Egyptian Lebanese publication and distribution house. Cairo.*
- *Al-Teeti, M.(2004). The cognitive structure for acquisition concepts: Learning and teaching. Jordan, Irbid, Al-Amal publication and distribution house.*

- *Thafer, M & Yousif, H. (1984). Teaching Arabic language. Al-Mareekh publication and distribution house. Al-Reyad*

المصادر والمراجع الأجنبية

- *Frayer, D. A (1969) A schema for Testing Level Concept Mastery, Madison, Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Teacher, Working paper, No. 16.*
- *Ilter, I. (2015). The Investigation of the Effects of Frayer Model on Vocabulary Knowledge in Social Studies. Elementary Education Online, 14(3), 1106-1129.*
- *Macceca, S. (2013). Reading strategies for Scoial studies Teacher Created Materials. Shell Education Publishing : Huntington Beach, California.*
- *Nahampun, E .E & Sibarani, B. (2014). The effect of using Frayer model on students' vocabulary mastery. General Journal of Applied Linguistics of FBS Untimed, 3(1), 1-8.*
- *Nussbaun, J & Novick, S. (1986). Alternative framework, conceptual conflict and accommodation: Toward a principled teaching strategy. Instructional Science, 11(3), 183-200.*
- *Reilly, Y & Shellman, D .(2017) The Imapact of the summarization/ paraphrasing strategy, Frayer Model, and Student Engagement on Reading Comprehension. Unpublished Dissertation, gardener webb university, North Carolina*
- *Talla, S. (2015). Using Frayer Model to Develop Students' Vocabulary Knowledge on the XB Grade of SMA Negeri 1 Leihitu. Unpublished Master Thisis, Pattimura University, Indonesia.*
- *Trask, C. (2011). Raising achievement of special education student through vocabulary instruction. Unpublished Master Thisis, Lagrange University, Georgia, USA.*

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
Vol. (11) - No. (32) - December 2020 المجلد (11) - العدد (32) - كانون أول 2020م

ما وراء التحليل لنتائج الرسائل الجامعية التي تناولت فاعلية المنحى البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية في الأردن خلال الفترة من 2010-2017

A Meta-Analysis of the Results of the Theses and Dissertation that Dealt with the Effectiveness of Using the Social Constructivist Learning on Evolution of Language Skills Approach in Jordanian Universities Between 2010 and 2017

نور مفلح محاسنه
دكتوراه / جامعة اليرموك / الأردن

Nour Mefleh Mahassneh
Ph.D./ Yarmouk University / Jordan
noormahassneh@outlook.com

تاريخ الاستلام: 8/ 11/ 2019م، **تاريخ القبول:** 3/ 5/ 2020م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 8/ 11/ 2019, **Accepted:** 3/ 5/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-010
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

ملخص

هدفت هذه الدراسة لإجراء ما وراء التحليل لنتائج الرسائل الجامعية التي تناولت فاعلية منحى التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية في الأردن خلال الفترة من 2010 – 2017. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة منهج ما وراء التحليل، في ضوء المتغيرات التالية: فترة تطبيق المتغير التجريبي، وحجم العينة. وتكونت عينة الدراسة من (23) رسالة وأطروحة جامعية، واستخدمت نموذج ترميزي لجمع البيانات. وتبين من نتائج الدراسة أن حجوم الأثر لم تكن متجانسة، إذ بلغت قيمة اختبار التجانس (388.85) بدرجة حرية مقدارها(38). وأظهرت النتائج أن متوسط حجم الأثر الكلي لنموذج التأثيرات العشوائية قد بلغ (1.63) بعدد حجوم أثر مقداره (39)، وبخطأ معياري مقداره(13.). وتعد هذه القيمة مرتفعة في ضوء تصنيف كوهين لحجم الأثر، ما يدل على فاعلية المنحى البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية. وأظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات حجوم الأثر في متغير فترة تطبيق المتغير التجريبي ومتغير حجم العينة، ولصالح 9 – 12 أسبوعاً، وأقل من 41 فرداً على التوالي. وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة عدد من التوصيات ذات الصلة.

الكلمات مفتاحية: فاعلية، المنحى البنائي الاجتماعي، ما وراء التحليل، حجم الأثر

ABSTRACT

The goal of this study was to conduct a meta-analysis of the results of university theses and dissertations which dealt with effectiveness of the social constructivist based approach of teaching in the Jordanian Universities during (2010- 2017) on language skills, The variables used in this study are: The period of applying the tool and the size of the sample. In order to achieve the goals, the researcher used the Meta-analysis and Coding Model for Data. The sample study consisted of 23 theses and dissertations. The results showed that effect sizes were not homogeneous. The value of the Homogeneity test (Q-values) reached was 388.85 with 39 degree of freedom. The results also showed that the average of the overall effect size reached for the random effect model was 1.63 with a standard error of 0.31. Furthermore, statistically significant differences can be seen in the mean of the effect sizes with respect to the period of application of the study tool variable and the sample size variable, for the period of application of 912- weeks and a group of less than 41 individuals, respectively. Considering these results, the study presented a set of related recommendations.

***Keywords**: Effectiveness, Social Constructivist Based Approach, Meta Analysis, Effect Size.*

مقدمة

شهد التعليم العالي في الأردن تطورا كبيرا على مدى العقد الماضي من حيث تنوع البرامج الأكاديمية المطروحة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، وترتب على هذا التنوع زيادة هائلة في أعداد الرسائل والأطروحات الجامعية والبحوث المنشورة في الموضوعات نفسها، والتي أجريت بشكل مستقل عن بعضها، وتوصلت بعضها إلى نتائج متشابهة، إلا أن بعضها قد أظهرت نتائج مختلفة.

وتعد مسألة الجمع بين الدراسات المستقلة وتفسيرها من المسائل الأساسية والمهمة في جميع العلوم، ومن الصعب إجراء دراسة على عينات كبيرة بسبب وجود عدد من العقبات، منها: الوقت والتكلفة، وتوافر الباحثين، بالإضافة إلى ذلك، فإن مناقشة نتائج دراسة واحدة لا يكفي، ما يستلزم توليف نتائج العديد من الدراسات لإتخاذ قرار حولها، فالحاجة إلى تجميع نتائجها أدى إلى تطوير العديد من المنهجيات والأساليب التي تسمح بالجمع بين نتائج هذه الدراسات (Karadag, 2017). وفي سبعينيات القرن الماضي كانت الطريقة المعتمدة لجمع البيانات من دراسات متعددة من اختصاص المراجعات القصصية، إذ يقوم خبير في مجال معين بفحص الدراسات التي تناولت فرضية ما، ويقوم بتلخيص النتائج، ثم الحصول على استنتاج، إلا أن هذا النهج شابه بعض القيود؛ منها: الذاتية، والافتقار إلى الشفافية، واعتماد التحليل على معايير مختلفة، وصعوبة توليف نتائج الدراسات لتحديد أوزان لهذه النتائج، وصعوبة تفسير كيفية تأثير معالجة ما بوجود عدد من المتغيرات (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009). ولهذه الأسباب، وابتداءً من منتصف السبعينيات، جرى الابتعاد عن المراجعات القصصية، واعتماد المراجعات المنهجية، وقد شهدت السنوات الماضية زيادة في استخدام المراجعات المنهجية في مجالات الطب والفلك والزراعة والعلوم الاجتماعية، وركزت هذه المراجعات على الممارسات القائمة على الأدلة في العديد من المهن، باعتبارها طريقة لتلخيص الأدب السابق، كما تساعد في اتخاذ القرارات وتصميم الدراسات الجديدة (Pigott, 2012). ويعد ما وراء التحليل شكلاً من أشكال الممارسات القائمة على الأدلة، ويعد غلاس (Glass) أول من أنشأ مصطلح "ماوراء التحليل"؛ ليصف دراساته في العلاج النفسي والتربية. وقد عرفه كوهين وآخرون (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) بأنه: " وسيلة لتعميم نتائج مجموعة من الدراسات المختلفة، من خلال تجميعها ومعالجتها إحصائياً على مقياس مشترك، وعادة ما يكون تقدير حجم الأثر، بالإضافة إلى تحليل العلاقة بين حجم الأثر ومتغيرات أخرى". وينظر إليه بيرنس وواغنر (Burns & Wagner, 2008) على أنه: " أداة كمية تستخدم لجمع ومقارنة دراسات مماثلة، من خلال استخدام القرارات الإحصائية لقياس حجوم الأثر عبر دراسات متعددة". ويرى هاتي (Hattie, 2009, p3) أن ما وراء التحليل: "أسلوب احصائي لتحويل حجوم الأثر من عدة دراسات قابلة للمقارنة فيما بينها على مقياس مشترك، لاتخاذ قرار شامل بشأن نتائج تلك الدراسات". ويرى هيدو ميدينا وسانشيز ميكا و مارين مارتنيز وبوليتا (Huedo-Medina, Sanchez-Meca, Marın-Martınez, & Botella, 2006) أن ما وراء التحليل يهدف إلى اختبار فيما إذا كانت نتائج الدراسات متجانسة أم لا، والحصول على مؤشر

عام حول حجم الأثر للدراسات في ما وراء التحليل ضمن فترة ثقة محددة، ومعرفة دلالتها الإحصائية، وتحديد المتغيرات المعدّلة من النتائج المتوفرة في الدراسات المتباينة. ويستند الأساس المنطقي لما وراء التحليل إلى أنه يقلل من كمية البيانات عن طريق تلخيصها من مصادر متعددة، والمساعدة على تخطيط البحوث، ووضع إطار للإرشادات، كما يساعد في الاستخدام الفعال للبيانات الموجودة، وضمان التعميم، والمساعدة على التحقق من اتساق العلاقات، وتوضيح عدم تناسق البيانات، باستخدام أساليب واضحة. لذا يشير ما وراء التحليل إلى الأسلوب الإحصائي في استخراج البيانات والجمع بينها للحصول على ملخص للنتائج، ويدمج أسلوب ما وراء التحليل نتائج الدراسات للكشف عن أبسط أشكال العلاقات التي تكمن وراء الأدبيات البحثية، ومن ثم يوفر أساساً لتطوير النظريات، فالهدف من أي علم هو إنتاج المعرفة التراكمية، ويعني ذلك تطوير النظريات التي تشرح وتفسر العمليات التي تكمن وراء الظاهرة، واكتشاف العلاقات بين المتغيرات، والتي تعد بناء النظرية وأساسها (Hunter & Schmidt, 2002). وكغيره من أساليب البحث، توجد العديد من المحددات والقيود المفروضة عليه، ومنها(Card, 2012):

- لا يمكن لما وراء التحليل ان يلخص مجال البحث بشكل كامل في رقم واحد.
- ملفات الدرج: أي الملفات التي يخفيها الباحث، فإذا كانت الدراسات المراد تحليلها عينة متحيزة من جميع الدراسات الممكنة سينعكس ذلك على متوسط حجوم الأثر.
- يجمع ما وراء التحليل بين العديد من الدراسات المتباينة.
- تضمين دراسات ذات جودة قليلة أو استبعاد دراسات مهمة في التحليل.

وعلى الرغم من القيود المفروضة على ما وراء التحليل إلا أنه يستخدم طرق مناسبة في جمع البيانات وتحليلها ويقدم مادة علمية يمكن تعميمها، كما يوفر مساهمة نظرية متميزة في أدب الموضوع، كما أوضحها دي كوستر (DeCoster, 2004):

- يمكن النظر إلى ما وراء التحليل على أنه منهجية للتعامل مع هذه الدراسات، من خلال مراجعة معايير تضمين الدراسات، وعادة ما تكون بداية التحليل قائمة أولية من الدراسات السابقة، ثم تستبعد الدراسات التي لا تتوافق مع التحليل.
- البحث عن اتساق وثبات التحليل، من خلال تقصي عدة نتائج لما وراء التحليل من محللين أو أكثر، وتحديد الاختلافات بين الدراسات والتحقيق فيها، ويجب حساب مؤشر ثبات التحليل، ويفضل أن تكون قيمته أكثر من (0.8).
- تفترض إجراءات ما وراء التحليل أن جميع حجوم الأثر مستقلة، ويجري انتهاك هذا الافتراض عندما تحوي الدراسة أكثر من حجم أثر، وللتغلب على هذه المشكلة اقترح غلاس(Glass) حلاً لهذه المشكلة باعتبار كل دراسة (كل استراتيجية) على حدة كوحدة للتحليل.
- يجب أن تحتوي عينة التحليل على جميع الدراسات التي أجريت في موضوع الاهتمام.

خطوات ما وراء التحليل

من خلال استقراء عدة مراجع حول أسلوب ما وراء التحليل، يمكن تحديد الخطوات التالية، **التي يمكن اتباعها في استعراض نتائج الدراسات السابقة (Basu, 2017؛Field & Gillett, 2010)**:

1. تحديد بؤرة الاهتمام والتركيز على الهدف.
2. البدء بجمع البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة ببؤرة الاهتمام.
3. تحديد معايير تضمين واستبعاد الدراسات.
4. تحديد متغيرات الدراسة، وهي ثلاثة أنواع:

- متغيرات تحدد خصائص الدراسة، مثل: سنة النشر، ومكان النشر.
- متغيرات تحدد خصائص العينة، مثل: عدد الأفراد، العمر، المستوى التعليمي.
- متغيرات تحدد خصائص التدخل (الأثر)، مثل: نوع التدخل، ومدته.

5. ترميز نتائج الدراسات.
6. توثيق البحث وإعداد ملف لتفريغ البيانات المستخلصة من الدراسات السابقة.
7. ايجاد حجم الأثر

يسمح ما وراء التحليل للباحثين بتقديم حجم الأثر لمتغير باختلاف الطريقة التي تم بها قياس المتغير التابع، حيث يسمح بتحديد الأهمية العملية بدلاً من الإبلا غ عن الدلالة الإحصائية فقط، ويسمح للباحثين باستنباط استنتاجات ما وراء التحليل من خلال مقارنة عدة حجوم أثر موحدة عبر الدراسات، كما يمكن استخدام حجوم الأثر للدراسات السابقة عند التخطيط لدراسة جديدة (Co-hen, et al., 2007.) وتركز العديد من المجلات المتخصصة في مجال علم النفس والعلوم التربوية على الدلالة العملية، وتشترط على الباحثين تضمين مؤشرات للدلالة العملية في بحوثهم؛ وقد أجريت العديد من الدراسات في البيئة الأردنية لتقييم واقع الدلالة العملية بواسطة مربع إيتا للاختبارات الإحصائية المستخدمة في العديد من المجلات التربوية والرسائل الجامعية، كدراسة الصرايرة (2016) التي أظهرت نتائجها أن كثير من الاختبارات لا تشير إلى الدلالة العملية، كما أظهرت أن (76 %) من الاختبارات كانت ذات دلالة عملية صغيرة، وبينت دراسة الشريفين(2017) أن ما نسبته (75.79 %) من الفرضيات اقترنت بدلالة عملية صغيرة، و(10.86 %) اقترنت بدلالة عملية متوسطة.

ويعد حجم الأثر أنسب الأساليب في دراسة العلاقة بين نتائج الدراسات السابقة ومتغيراتها، بالإضافة إلى ذلك يروّج حجم الأثر لمنهج علمي لتراكم المعرفة باعتباره أداة مهمة في إعداد التقارير وتفسير الفعالية (Coe, 2002). وتختلف مقاييس حجم الأثر باختلاف تصميم الدراسة ونوع البيانات، ويعد كوهين (Cohen) أول من حسب حجم الأثر، وكان ذلك في عام 1967م، ثم عدّل عليه غلاس (Glass) عام 1976. وتعد الصيغة التي اقترحها

هيدغز (Hedges) أكثر استحداماً لايجاد متوسط الفروق المعيارية للتخلص من التحيز الناجم عن حجم العينة، وتعطى بالعلاقة الآتية:

$$g = \left[1 - \frac{3}{4(n_t + n_c - 2) - 1}\right] \times \frac{\overline{x_t} - \overline{x_c}}{S_{pooled}} \quad \ldots\ldots\ldots (1)$$

، ويعتمد حساب S_{pooled} S_{pooled} على العلاقة التالية:

$$S_{pooled} = \sqrt{\frac{(n_t - 1)S_t^2 + (n_c - 1)S_c^2}{n_t + n_c - 2}} \ldots\ldots\ldots (2)$$

إذ يمثل g: حجم الأثر المحسوب للدراسة، وتمثل $\overline{x_t}$: المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية، وتمثل $\overline{x_c}$: المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، في حين يشير S_{pooled} إلى الانحراف المعياري الموزون للعينتين، وتشير S_t إلى الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية، ويمثل S_c الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة، كما تشير n_t إلى عدد أفراد المجموعة التجريبية، وتمثل n_c Cooper, Hedges, & Valen-tine, 2009).

8. تطبيق اختبار التجانس: من الضروري إجراء اختبار التجانس لقيم حجوم الأثر، فهل الدراسات متشابهة أو متجانسة في نطاق الموضوع أو في النتائج؟، وبالتالي يجري تحديد النموذج المراد تطبيقه وفقاً للدراسة، وتوفر البرامج الإحصائية نوعين من النماذج، هما: نموذج التأثيرات الثابتة، ونموذج التأثيرات العشوائية، وهناك اختلاف طفيف بينهما، ويتعلق بمصدر الخطأ الذي يتم حسابه، إذ يفترض نموذج التأثيرات الثابتة أن جميع الدراسات لها حجم أثر واحد فقط، وأن الاختلافات ناجمة عن الخطأ في اختيار عينة الدراسة، أو قد يعود ذلك لأن عدد الدراسات قليل(Borenstein, et al., 2009). في حين يفترض نموذج التأثيرات العشوائية أن حجم الأثر الفعلي قد يختلف من دراسة إلى أخرى بسبب متغيرات مثل: العمر، والمستوى التعليمي، وحجم العينة خصوصاً عندما تكون عينة الدراسة أقل من(20) فرداً. ويجري تحديد النموذج المستخدم وفقاً لقيمة اختبار كوكران(Q)، ومقارنتة بقيمة اختبار كاي تربيع (χ^2) بدرجات حرية ($df = k - 1$)، وتمثل(k) عدد الدراسات المتضمنة في التحليل(Pigott, 2012).

9. مقارنة حجوم الأثر: بعد تحديد النموذج المستخدم، والتعامل مع القيم المتطرفة، يهتم ما وراء التحليل في تحديد حجوم الأثر وفقاً للمتغيرات المعدّلة مثل: موضوع الدراسة، فترة تطبيق البرنامج، المرحلة الدراسية، ... الخ، وهناك عدة طرق لمقارنة حجوم الأثر بين المجموعات المختلفة؛ منها: تحليل المعدّل (Moderator analysis)، وهي طريقة إحصائية لايجاد الفرق بين حجوم الأثر عبر المجموعات، وطُوّرت هذه الطريقة في عام 1985 من قبل هيديغز وأولكن (Hedges and Olkin)، وتصبح حجوم الأثر هي لملمتغير التابع، والمتغيرات المعدّلة تمثل المتغيرات المستقلة (Coo-per. et al.. 2009). ه تنقسم قيمة الاختبار الإحصائي Q إلى قيمتين هما: Q_{within} ، $Q_{between}$، وعلى افتراض أن جميع حجوم الأثر متجانسة داخل المجموعات، ويمكن كتابة الفرضية الصفرية وفقاً للصيغة الآتية:

$$H_0 : \theta_{ij} = \bar{\theta}_{i.} \quad ,i = 1, \ldots, p; j = 1, \ldots, m_i \qquad \ldots\ldots\ldots (3)$$

وتمثل θ_{ij}: حجم الأثر المقدر للدراسة j الواقعة داخل المجموعة i ، وتشير p إلى عدد المجموعات، مقابل فرضية بديلة: يوجد على الأقل حجم أثر في المجموعة i يختلف عن متوسط حجم أثر المجموعة، بحيث يوجد في كل مجموعة عدد من حجوم الأثر j

، ويعتمد اختبار التجانس الكلي داخل المجموعات(Q_{within}) على تقدير حجوم الأثر داخل كل مجموعة، من خلال العلاقة الرياضية التالية (Pigott, 2012):

$$Q_{within} = \sum_{i=1}^{p} \sum_{j=1}^{m_i} w_{ij}(g_{ij} - \bar{g}_{i.})^2 = \sum_{i=1}^{p} Q_{W_i} \qquad \ldots\ldots\ldots (4)$$

إذ تمثل w_{ij} مقلوب تباين حجم الأثر g_{ij} ، وتمثل $\bar{g}_{i.}$ المتوسط الحسابي لحجوم الأثر للمجموعة ith ويعطى وفقاً للعلاقة التالية:

$$\bar{g}_{i.} = \frac{\sum_{j=1}^{m_i} w_{ij}\, g_{ij}}{\sum_{j=1}^{m_i} w_{ij}}, \quad i = 1, \ldots, p \quad \ldots\ldots\ldots (5)$$

وتقارن قيمة Q_{within} بقيمة اختبار كاي تربيع، بدرجات حرية مقدارها ($k - p$)، إذ تمثل k : عدد حجوم الأثر، وترفض الفرضية الصفرية اذا كانت القيمة المحسوبة لـ Q_{within} أكبر من القيمة الحرجة لـ اختبار كاي تربيع، وهذا يعني وجود مجموعة على الأقل غير متجانسة، بمعنى آخر هناك حجم أثر واحد على الأقل مختلف عن متوسط المجموعة.

ولاختبار مدى اختلاف حجوم الأثر بين المجموعات تصاغ الفرضية الصفرية وفقاً لما يلي:

$$H_0 : \bar{\theta}_{1.} = \bar{\theta}_{2.} = \cdots = \bar{\theta}_{p.} \ldots\ldots\ldots (6)$$

ويتم حساب قيمة التجانس بين المجموعات($Q_{between}$) حسب العلاقة الرياضية التالية:

$$Q_{between} = \sum w_{i.} (\bar{g}_{i.} - \bar{g}_{..})^2 \quad \ldots\ldots\ldots (7)$$

وتمثل $w_{i.}$: مجموع أوزان حجوم الأثر في المجموعة i،

وتمثل $\bar{g}_{i.}$: قيمة متوسط حجوم الأثر للمجموعة i، وتمثل $\bar{g}_{..}$: تمثل متوسط حجوم الأثر الكلي، ويمكن حساب هذه المقادير وفقاً للعلاقات التالية:

$$g_{..} = \frac{\sum_{i=1}^{p} \sum_{j=1}^{m_i} w_{ij}\ g_{ij}}{\sum_{j=1}^{m_i} w_{ij}} \quad \ldots\ldots\ldots (٩)$$

وتقارن قيمة $Q_{between}$ بقيمة اختبار كاي تربيع، بدرجات حرية مقدارها $(p-1)$، وترفض الفرضية الصفرية اذا كانت القيمة المحسوبة لـ $Q_{between}$ أكبر من القيمة الحرجة لـ اختبار كاي تربيع، وبالتالي يوجد فروق بين متوسطات حجوم أثر المجموعات، ويطلق عليه " تحليل التباين الأحادي لحجوم الأثر"، وتشابه $Q_{between}$ تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وتختلف في تحديد أوزان للخطأ العشوائي بدلاً من تقدير تباين الخطأ، ومن ثم يمكن الحكم على مجموع المربعات مباشرة كاختبار إحصائي للحكم على الفروق بين متوسطات حجوم الأثر (Cooper, et al., 2009).

نموذج التعلم البنائي الاجتماعي

تشهد العملية التربوية عدداً من التحديات، منها: نقص الإمكانات، وزيادة أعداد الطلبة في الفصول الدراسية، والشك المتزايد حول تحقيق النتاجات التعليمية، ولمواجهة مثل هذه التحديات يمكن تنفيذ العملية التربوية من خلال اللجوء إلى نماذج ديناميكية توفر حلولاً فعالة لتطوير أداء الطلبة أكاديميا، وتنمية مهاراتهم الإجتماعية(Hilk, 2013).

ويعد النموذج البنائي الإجتماعي أحد هذه النماذج، ويعد فيجوتسكي (Vygotsky) من أبرز رواد هذا النموذج، ويرى أن التعلم يحدث من خلال التفاعل بين المتعلمين، بحيث يتم تطوير المعرفة وفهمها من خلال العملية النشطة لتبادل الأفكار في سياق اجتماعي من خلال مجموعات تعاونية (Amineh & Asl, 2015). ويوفر هذا النموذج إطار لكيفية تفاعل الطلبة معاً لمعالجة المعلومات والبناءات الجديدة، وحل المشكلات الناجمة من التصورات الخاطئة، واستكشاف بدائل وحلول لها، كما يحفزهم على مواجهة الاختلافات وتطوير مفاهيم جديدة (Suhendi & Purwarno, 2018)

ويترجم التعلم التعاوني فلسفة النظرية البنائية الاجتماعية من خلال تشجيع المتعلمين على بناء المعرفة اللازمة لتعلم أكثر بقاء، وتوفير بيئة تعلم داعمة لبناء المعرفة من خلال التفاوض الاجتماعي والتعاون داخل مجموعات صغيرة، وتعتمد عملية التعلم على تبادل المعلومات بين أعضاء المجموعة وتحفيز الأداء لكل فرد ينتمي للمجموعة (Turgut & Turgut, 2018)، وينبثق عن التعلم التعاوني العديد من الاستراتيجيات، منها: استراتيجيات التعلم النشط، التدريس التبادلي، والأحجية المتقطعة، واستراتيجية لعب الأدوار، واستراتيجية فكر– زاوج – شارك، واستراتيجية السرد والقصة، والتعلم باللعب، والعصف الذهني.

وعليه فقد تسارعت وتيرة الأبحاث الهادفة إلى استخدام استراتيجات التدريس، ومع تحول النموذج التربوي من نموذج تعليمي محوره المعلم إلى نموذج أكثر نشاطاً، وقد أثار هذا التغيير في المنظور اهتمام الباحثين. وقد ركزت الأبحاث حول التعليم على متغيرات تربوية منها: المهارات اللغوية. وقد أُجريت العديد من الرسائل والأطروحات الجامعية التي ركزت على تأثير نموذج التعلم البنائي الاجتماعي على المهارات اللغوية. فقد أشارت دراسة يوسف وجوش ويوسف (Yusuf, Jusoh, & Yusuf, 2019) إلى فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية، كما بينت دراسة يافوز وأرسلان (Yavuz & Arslan, 2018) فاعليته. وفي البيئة التربوية الأردنية بينت دراسة الزبن(2017) فاعلية استخدام دوائر الأدب في تنمية مهارات التحدث والكتابة، وأشارت دراسة الياسين(2016) إلى فاعلية استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في تنمية مهارات القراءة والكتابة، وعلى الرغم من توافر الكثير من الدراسات التي تتحقق من فاعلية تأثير التعلم البنائي الاجتماعي إلا أن نتائجها قد تباينت، لذلك ظهرت الحاجة إلى استخدام أسلوب يمنح الباحثين القدرة على تجميع النتائج ودمجها وتوليفها إحصائياً عن طريق استخدام أسلوب ما وراء التحليل للخروج باستنتاجات مفيدة من البيانات الإحصائية الواردة منها. ويزخر الأدب التربوي بالعديد من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع كدراسة حسين(2015) التي هدفت إلى التقصي عن مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فاعلية التعلم التعاوني المرتبطة بالتحصيل الدراسي واتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية المختلفة في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة استقصت الباحثة عن الدراسات التي تناولت فاعلية التعلم التعاوني خلال الفترة ما بين 1985 – 2014 ، وبلغ عددها (53) دراسة، وقد توزعت على (41) دراسة تناولت أثر التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي، و(12) دراسة بحثت في أثر التعلم التعاوني في اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية، وتبين من نتائج الدراسة أن قيمة متوسط حجوم الأثر لمتغير التحصيل الدراسي (93.) ولمتغير الاتجاهات (88.).

وعلى صعيد آخر قام كابر وتاريم (Capar & Tarim, 2016) بدراسة هدفت للكشف عن ما وراء التحليل للدراسات التي تناولت فاعلية أساليب التعلم التعاوني على متغير التحصيل الدراسي ومتغير الاتجاهات نحو التعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بالاستقصاء عن الدراسات التي تناولت فاعلية التعلم التعاوني خلال الفترة ما بين 1988 – 2010، وبلغ عدد الدراسات (36)، وجرى استخدام نموذج التأثيرات العشوائية، وتبين من نتائج الدراسة أن متوسط حجوم الأثر لمتغير التحصيل الدراسي قد بلغ (59.) ، في حين بلغ متوسط حجوم الأثر لمتغير الاتجاهات (16.).

وقامت عبدالله (2017) بدراسة هدفت لمعرفة مؤشرات التحليل البعدي لنتائج الدراسات التي تناولت التعلم النشط في تدريس العلوم في مصر، ولتحقيق أهداف الدراسة استقصت الباحثة عن الدراسات التي تناولت التعلم النشط خلال الفترة 2000 – 2015، والبالغ عددها (110) دراسة، وجرى استبعاد (48) دراسة لعدم توافرها لمعايير الدراسة، وتبين من نتائج الدراسة أن متوسط حجوم الأثر الكلي قد بلغ (3.772).

وقام تورغوت و تورغورت (Turgut & Turgut, 2018) بدراسة هدفت لإجراء ما وراء التحليل للدراسات التي تناولت فاعلية أساليب التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة استقصى الباحثان الدراسات التي تناولت فاعلية التعلم التعاوني

خلال الفترة من(2000 – 2017)، ويلغ عددها (47) دراسة، وتم استخدام نموذج التأثيرات العشوائية، وتبين من نتائج الدراسة أن متوسط حجوم الأثر(84.)، كما تبين عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات حجوم الأثر وفقاً لفترة تطبيق الأسلوب.

وأجرى كول (Cole 2018،) دراسة هدفت لإجراء ما وراء التحليل للدراسات التي تناولت فاعلية استخدام تعلم الأقران على تعليم اللغة الانجليزية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالاستقصاء عن الدراسات التي تناولت فاعلية استخدام تعلم الأقران خلال الفترة ما بين 1997 – 2017، وبلغ عدد الدراسات (37)، وتم استخدام نموذج التأثيرات العشوائية، وتبين من نتائج الدراسة أن متوسط حجوم الأثر لمتغير تعلم اللغة قد بلغ (578.).

وفي الآونة الأخيرة أجرى تشن ويانغ (Chen & Yang, 2019) دراسة هدفت لإجراء ما وراء التحليل لنتائج الدراسات التي تناولت فاعلية التعلم القائم على المشاريع في التحصيل الدراسي، ولتحقيق أغراض الدراسة استقصى الباحثان عن الدراسات المتعلقة بالتعلم القائم على المشاريع خلال الفترة من 1998 – 2017، وبلغ عددها (30) دراسة، وجرى استخدام نموذج التاثيرات العشوائية، وتبين من نتائج الدراسة أن متوسط حجوم الأثر قد بلغ (77.)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات حجوم الأثر تعزى لزمن التطبيق لصالح اكثر من ساعتين، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات حجوم الأثر تعزى لحجم العينة.

فيفي الصدد نفسه أجرى غارسون واكيفيدو (Garzon & Acev-edo, 2019) دراسة هدفت إلى إجراء ما وراء التحليل للدراسات التي تناولت أثر البيئة التعليمية المعززة على تعلم الطلاب، ولتحقيق أهداف الدراسة استقصى الباحثان الدراسات التي تناولت أثر البيئة المعززة للتعليم خلال الفترة من 2010 – 2018، وبلغت (62) دراسة، وجرى استخدام نموذج التأثيرات العشوائية، وتبين من نتائج الدراسة أن متوسط حجوم الأثر الكلي قد بلغ (0.71)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيم حجوم الأثر تعزى للمرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الابتدائية، وفي مجال الدراسة ولصالح مجال الهندسة.

وقام زوه وثومبسون وسواريز وبينغ (Zhu, Thompson, Suarez, & Peng, 2019) بدراسة هدفت لإجراء ما وراء التحليل للدراسات التي تناولت فاعلية أسلوب التعلم العكسي في التحصيل الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة استقصى الباحثون عن الدراسات التي تناولت التعلم المعكوس خلال الفترة من 2012 – 2017، وبلغ عددها (92) دراسة، وتم استخدام نموذج التأثيرات العشوائية، وتبين من نتائج الدراسة أن متوسط حجوم الأثر الكلي قد بلغ (55.)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات حجوم الأثر تعزى للمستوى التعليمي، وحجم العينة، ومدة تطبيق الأسلوب، بينما وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات حجوم الأثر تعزى لنوع المنشور ولصالح الأبحاث المنشورة.

في ضوء ما عُرِضَ من دراسات، يلاحظ أنها تتفق مع الدراسة الحالية في استخدامها أسلوب ما وراء التحليل لعدد من الدراسات المتعلقة بأثر استخدام المنحى البنائي الاجتماعي، إلا أن الدراسة الحالية تنفرد عنها باستخدام استراتيجيات منبثقة عن التعلم البنائي الاجتماعي وعدم الاكتفاء باستراتيجية واحدة كما في الدراسات السابقة، كما تتميز الدراسة الحالية بتناولها لمتغير مهارات لغوية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

شهدت العلوم الإنسانية زيادة هائلة في البحوث المنشورة في النصف الثاني من القرن الماضي؛ ما جعل آلاف الباحثين يدرسون الموضوعات نفسها مع اختلاف النتائج، وغالباً ما تكون متناقضة، الأمر الذي أدى لبحث العلماء عن أفضل السبل لتلخيص البحوث والدراسات. ومع التزايد المستمر لتيار الدراسات والبحوث التي تتناول فاعلية منحى التعلم البنائي الاجتماعي على بعض المتغيرات التربوية، يُلحظ بأن نتائجها مختلفة مع أنها أجريت بشكل مستقل عن بعضها بعضا، ويلاحظ أن معظم الباحثين يكتفون بعرض نتائج الدلالة الإحصائية دون اعتبار لدلالة الفروق أو العلاقة بين المتغيرات، وقلة من الباحثين من يناقشون نتائجهم في ضوء الدلالة العملية لتوضيح أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وقد تباينت نتائج الدراسات التي تناولت تأثير منحى التعلم البنائي الاجتماعي التي أجريت في تنمية المهارات اللغوية في البيئة الأردنية، وقد أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات وجود أثر غير دال إحصائيا لاستخدامه. **لذا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الاسئلة التالية:**

1. ما حجم الأثر الكلي للدراسات التجريبية التي تناولت فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية والتي أجريت في الجامعات الأردنية خلال الفترة ما بين (2010 – 2017)؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات حجوم الأثر للدراسات التجريبية التي تناولت فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية والتي أجريتْ خلال الفترة ما بين (2010 – 2017) تعزى لفترة تطبيق المتغير التجريبي؟
3. هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات حجوم الأثر للدراسات التجريبية التي تناولت فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية والتي أجريتْ خلال الفترة ما بين (2010 – 2017) تعزى لحجم العينة؟

أهداف الدراسة

إن الغرض الرئيسي من هذه الدراسة تجميع نتائج الدراسات التي تناولت فاعلية استخدام منحى التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية، وإجراء ما وراء التحليل لنتائج هذه الدراسات، وتحديد أدلة إحصائية لدعم استخدامه، **لذا تهدف الدراسة إلى ما يلي:**

1. الكشف عن حجم الأثر الكلي للدراسات التجريبية التي تناولت فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية والتي أجريتْ في الجامعات الأردنية خلال الفترة ما بين (2010 – 2017).
2. الكشف عن الفروق بين متوسطات حجوم الأثر للدراسات

التجريبية التي تناولت فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية والتي أجريتْ في الجامعات الأردنية خلال الفترة ما بين (2010 – 2017) تعزى لـ (فترة تطبيق المتغير التجريبي، حجم العينة).

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من جانبين، أحدهما نظري، والآخر تطبيقي، فتتمثل أهميتها النظرية في تناولها أسلوب ما وراء التحليل، الذي يعمل على زيادة القوة الإحصائية من خلال دمج عدد كبير من العينات، وإعطاء فرصة أكبر للكشف عن حجم الأثر الحقيقي، كما تبرز أهمية هذه الدراسة بتركيزها على تحليل المعدّل (Mederator Analysis) واستخدام اختبار كوكران للتجانس للحكم على الفروقات بين متوسطات حجوم الأثر باستخدام نموذج التأثيرات العشوائية، كما تتجلى أهمية هذه الدراسة باختيارها للرسائل والأطروحات الجامعية غير المنشورة المنجزة في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، كما تشكل هذه الدراسة مرجعاً مساعداً للباحثين الذين قد يعملون على استخدام ما وراء التحليل كأسلوب لتجميع نتائج دراسات متعلقة بمشكلات بحثية.

أما الأهمية التطبيقية تتمثل في كثرة وتسارع وتيرة الرسائل والأطروحات الجامعية في مجال استراتيجيات التدريس القائمة على المنحى البنائي وزيادة الاهتمام بها، وندرة الدراسات التي تناولت تجميع نتائجها ومعالجتها إحصائياً على مقياس مشترك من خلال مراجعة منهجية، وعدم الاعتماد على المراجعات القصصية، كما تبرز أهميتها التطبيقية من خلال ما توفره من بيانات معلومات ونتائج حول هذه الرسائل والأطروحات الجامعية، إذا ما أُخِذَ بهذه النتائج، فقد تسهم في مساعدة الباحثين والمختصين ومتخذي القرارات التربوية الخاصة باختيار استراتيجيات التدريس من خلال تزويدهم بمعلومات أكثر دقة حول الظروف المناسبة للمعالجة، من خلال اختيار حجم العينة المناسب وفترة التطبيق المناسبة.

مصطلحات الدراسة

ما وراء التحليل: ويُعَرَّفُ إجرائياً بأنه: أسلوب كمي إحصائي منظم لتنظيم وتلخيص واستخراج المعلومات من كم هائل من النتائج التي توصلت إليها مجموعة البحوث، والدراسات التجريبية، وشبه التجريبية التي تناولت نموذج التعلم البنائي الاجتماعي، بهدف التوصل إلى استنتاج عام بشأن فعالية هذه الدراسات؛ ومن ثم إمكانية التوصل إلى اتخاذ قرار معين من تبني نتائج هذه البحوث.

النموذج البنائي الاجتماعي: يعرفه زيتون وزيتون (2007، ص41) بأنه: عملية اجتماعية يتفاعل الطلاب فيها مع الأشياء، والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن المعتقدات، والأفكار، والصور، لأنه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكونات الاجتماعية المحيطة به". ويُعَرَّفُ إجرائياً بأنه: نموذج تم استخدام استراتيجيات منبثقة عنه في دراسات تجريبية أجريت في الجامعات الأردنية خلال الفترة 2010 – 2017م لمعرفة تأثيره في تنمية المهارات اللغوية.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة على ما يأتي:

- قد تحتوي الدراسات على حجم عينة صغير.
- إدراج الرسائل والأطروحات التي تناولت فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية.
- إدراج الرسائل والأطروحات الجامعية التي نوقشت في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية في الأردن.
- الرسائل والأطروحات المنجزة في الفترة من 2010 وحتى 2017، والتي استطاعت الباحثة الحصول عليها بشكل كامل سواء ورقياً أو الكترونياً.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

بسبب طبيعة الدراسة اتبعت الباحثة أسلوب ما وراء التحليل، والذي يهتم بجمع بيانات كمية سابقة تتعلق بأهداف الدراسة، وقياس حجم الأثر(Effect Size)، وتتيح نتائج ما وراء التحليل للباحث تحديد كفاءة برنامج أو تدخل معين، كما يستخدم حجم الأثر في استكشاف العلاقة بين المتغيرات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الرسائل والأطروحات الجامعية التي تناولت موضوع تحديد أثر أو فاعلية منحى التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية خلال الفترة الممتدة ما بين: (الأول من يناير 2010 حتى 31 ديسمبر 2017) في الجامعات الأردنية، ولم يتسّنَ للباحثة الحصول على رقم أكيد لهذه الدراسات.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (23) رسالة وأطروحة جامعية تناولت موضوع تحديد أثر أو فاعلية منحى التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية خلال الفترة الممتدة ما بين: (الأول من يناير 2010 حتى 31 ديسمبر 2017) في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، وقد أجريت (15) دراسة في جامعة اليرموك، و(8) دراسات في الجامعة الأردنية.

أداة الدراسة

تعد أداة الدراسة في أبحاث ما وراء التحليل عبارة عن نموذج ترميزي، ولتحقيق غرض الدراسة جرى تطوير نموذجاً لترميز الدراسات، واستعانت الباحثة بالنماذج الترميزية الموثّقة في دراسات سابقة. وشمل نموذج الترميز على أربعة أجزاء، أولها: متغيرات التعريف بالدراسة؛ وثانيها: متغيرات تصميم الدراسة؛ وثالثها: المتغير التجريبي والمتغير التابع؛ ورابعها: البيانات الإحصائية، وقد تم توثيق كل دراسة على انفراد وفقاً لمعايير إدراج الدراسات التي جرى تحديدها.

صدق أداة الدراسة

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرض النموذج

بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (8)، ثلاثة منهم يحملون درجة الدكتوراة في المناهج والتدريس، وخمسة منهم يحملون شهادة الدكتوراة في القياس والتقويم، حيث طلب إلى كل من هؤلاء المحكمين إبداء رأيهم في محتوى نموذج الترميز، وذكر أي ملاحظات لإدراج المتغيرات أو حذفها، ومناسبة تصنيف المتغيرات والأخذ بالملاحظات التي تم تقديمها، وبناءً على ذلك جرى إعداد النموذج النهائي للترميز، كما هو موضح في ملحق (1).

ثبات أداة الدراسة

يعد ملء نموذج الترميز الذي تم إنشاؤه لأغراض ما وراء التحليل أمراً مهماً لموثوقية الترميز، وللتأكد من أن ترميز الدراسات كان دقيقاً ومتسقاً، استعانت الباحثة بمختص آخر، وقد تم مناقشة الأساس النظري لتضمين الدراسات، وتحديد معايير تضمين واستبعاد الدراسات، وتم حساب معامل كابا بين بيانات الباحثة والمحلل وبلغت قيمته لمتغيرات: فترة تطبيق المتغير التجريبي، حجم العينة (0.84، 0.82،0.89 ، 0.82، 0.87). ويتبين من هذه القيم أن تحليل الدراسة يتمتع بدرجة مناسبة من الاتفاق بين المحللين، إذ يشير مؤشر ثبات الترميز إلى قيم مرتفعة تزيد على (0.8).

إجراءات الدراسة

اتبعت الدراسة الإجراءات التالية:

1. تحديد الدراسات السابقة وكيفية الحصول عليها حيث استندت الباحثة في حصر عينتهما واختيارهما مصادر الدراسات على الموقع الالكتروني لمكتبة الحسين بن طلال–جامعة اليرموك، ولمكتبة الجامعة الأردنية، ولقواعد البيانات الخاصة بكلتيهما، ومحرك البحث (google)، وقاعدة المعلومات العربية (دار المنظومة)، واستخدمت كلمات مفتاحية لعملية البحث من خلال مراجعة الأدبيات السابقة، مثل: أثر استراتيجية، فاعلية برنامج، النموذج البنائي،التعلم التعاوني.

2. تم تحديد معايير تضمين الدراسات واستبعادها من خلال الاعتماد على بعض الدراسات السابقة، إذ تعطي المعايير قوة للنتائج النهائية لما وراء التحليل، وتتمثل في المعايير التالية:

- اختيار الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية التي بحثت أثر أو فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم البنائي الاجتماعي كمتغير مستقل من خلال بناء استراتيجية أو والاعتماد على الدراسات التي تناولت مجموعة ضابطة في تصميمها.
- أن يكون تصميم الدراسة كمياً، وأن تشمل الدراسة على حجم العينة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على القياس البعدي، والتي مكّنت الباحثة من حساب حجوم الأثر.
- اختيار الدراسات التي قد أجريت خلال الفترة الزمنية ما بين 2010 – 2017 في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، وتم اختيار هذه الفترة تماشياً مع اعتماد المعلمين على استراتيجيات التعلم البنائي في التدريس، في ضوء توجهات وزارة التربية والتعليم في الأردن لإصلاح وتطوير التعليم مؤخراً.
- أن يكون لأدوات الدراسة درجة مقبولة من الصدق والثبات، وأن تُطبّق أدوات القياس على كل المجموعات التجريبية والضابطة، وأن يكون هناك تكافؤ بين أفراد عينة الدراسة التي تم تقسيمها إلى مجموعات تجريبية وضابطة، وبالتالي يمكن الوثوق في نتائجها.

3. **تحديد المتغيرات**

أولاً: المتغير التجريبي، جرى اختيار الدراسات التي تناولت استراتيجية واحدة أو أكثر من استراتيجيات التعلم البنائي الاجتماعي كمتغير مستقل.

ثانياً: المتغير التابع، جرى اختيار الدراسات التي تناولت فاعلية استراتيجية التعلم البنائي على متغيرات لغوية.

المتغيرات الوسيطة

وهي متغيرات تصف الدراسات الأولية ويمكن من خلالها التنبؤ بتباين حجوم الأثر المحسوبة للاختبارات الاحصائية المستخدمة لفحص الفرضيات في كل دراسة للاستفادة منها في دراسة ما وراء التحليل وتمثلت المتغيرات الوسيطة بما يلي:

- فترة تطبيق أداة الدراسة: وتراوحت من1 – 4 أسابيع، 5 – 8 أسابيع، 9 – 12 أسبوعا.
- حجم العينة: وتمثلت بالفئات: اقل من 40 فرد، من 41 – 80 فرداً، من 81 – 120 فرداً، أكبر من 121 فرداً.

4. **ترميز الدراسات**

جرى فحص الدراسات كاملة، والتأكد من استيفاء الدراسات لشروط التضمين أو الاستبعاد. ثم شرعت الباحثة في ترميز الدراسات وفقاً لنموذج الترميز المعتمد.

5. **استخراج البيانات وتبويبها**

جرى استخراج البيانات من كل دراسة موثقة وتعبئة نموذج الترميز ورقياً، وكتابة الرمز الخاص بكل منها، ثم بعد ذلك تم تبويب البيانات وإدخالها إلى البرامج الإحصائية.

النموذج	عدد حجوم الأثر	متوسط حجوم الأثر	الخطأ المعياري	مؤشرات التجانس: قيمة اختبار (QQ)	درجات الحرية	p-value
التأثيرات الثابتة	39	1.23	.039	388.85	38	.0
التأثيرات العشوائية	39	1.63	.130			

6. **المعالجة الإحصائية**

جرى استخدام صيغة هيديجز (Hedges's g) الممثلة بالمعادلة رقم (1) لحساب قيمة حجم الأثر، والموصى باستخدامها في عدد من الدراسات، كما أوصت العديد من البرامج الإحصائية باستخدام صيغة هيديجز (Hedges's g)؛ عند وجود أكثر من طريقتن تدريسيتين بنفس الدراسة، واعتبار كل واحدة منهما وحدة للتحليل مثل برنامج (R) بحزمته (Effsize)، واعتُمِدَ التصنيف الذي اقترحه كوهين (Cohen) للحكم على قيمة حجم الأثر، حيث تعد القيمة أقل من 4. قيمة منخفضة، وتعد القيمة من 4. – 8. متوسطة، وتعد القيمة أكبر من8. قيمة مرتفعة، كما استخدم مؤشر كوكران Q لحساب دلالة الفروق في حجوم الأثر.

7. **البرامج المستخدمة**:

تم استخدام برنامج مايكوسوفت إكسل(Excel) لتبويب البيانات، وبرنامج (SPSS)، ولتحليل البيانات استخدمت الباحثة ررنامج ما وراء التحليل الشامل (Comprehensive Meta-analysis).

نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء نتائج الدراسة والإجراءات التي تم اتباعها باستخدام ما وراء التحليل، وذلك للإجابة عن اسئلة الدراسة حسب تسلسلها، وذلك على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما حجم الأثر الكلي للدراسات التجريبية التي تناولت فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية والتي تم إجراؤها في الجامعات الأردنية خلال الفترة ما بين (2010 – 2017)؟

لتحديد حجم الأثر الكلي للدراسات التي تناولت فاعلية التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية تم إيجاد معدل حجم الأثر الكلي لنموذج التأثيرات الثابتة ولنموذج التأثيرات العشوائية، وتحديد قيمة اختبار التجانس، كما في الجدول الآتي:

الجدول (1)

احصائيات نموذج التأثيرات الثابتة والتأثيرات العشوائية

المتغير	عدد حجوم الأثر	متوسط حجوم الأثر	الخطأ المعياري
من 12- 9 اسبوعاً	6	2.395	.296
من 8-5 اسبوعاً	28	1.551	.152
من 4-1 أسابيع	5	1.199	.257

قيمة التجانس بين المجموعات، ودرجات الحرية والدلالة الإحصائية:

$$Q_b = ٩.٧٦٥ , df = ٢ , p - value = ٠.٠٠$$

ويتضح من جدول رقم (1) أن متوسط حجوم الأثر الكلي للدراسات التجريبية التي بحثت في فاعلية استخدام منحى التعلم البنائي الاجتماعي في متغير مهارات لغوية لنموذج التأثيرات الثابتة قد بلغ (1.23)، وقد بلغ عدد حجوم الأثر الكلي (39). ويلاحظ أن قيمة اختبار كوكران للتجانس(Q) قد بلغت (388.85)، وعند مقارنة هذه القيمة بالقيمة الحرجة لاختبار (χ^2) بدرجات حرية (٣٨)، يتضح أن قيم حجوم الأثر غير متجانسة. وبناء على ذلك، فإن حجوم الأثر غير متجانسة بدرجة كبيرة، لذلك لجأت الباحثة إلى استخدام نموذج التأثيرات العشوائية. وقد يكون السبب وراء عدم التجانس تنوع الدراسات في العلوم الاجتماعية، واختلاف الموضوعات الدراسية، واختلاف المنهجيات المستخدمة، وتنوع أساليب اختيار العينة، وتنوع المقاييس المستخدمة في قياس المتغيرات التابعة. واختلاف المرحلة الدراسية لأفراد عينة الدراسة، واختلاف نوع أفراد عينة الدراسة. بالإضافة إلى اختلاف حجوم العينات المستخدمة في التحليل، واختلاف المهارات والقدرات التي تتطلبها المواد الدراسية المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كابر وتاريم (Capar & Tarim, 2016) ودراسة تورغوت و تورغورت (Turgut & Turgut, 2018) ودراسة كول(Cole 2018،) ودراسة تشن ويانغ (Chen & Yang, 2019) ودراسة غارسون واكيفيدو (Garzon & Acevedo, 2019).

كما يتضح من جدول رقم (1) أن متوسط حجوم الأثر للدراسات التجريبية التي بحثت في فاعلية استخدام منحى التعلم البنائي في متغيرات تربوية وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية قد بلغ (1.63)، وقد بلغ عدد حجوم الأثر الكلي (39) حجم أثر، ووفقاً لتصنيف كوهين يعد مستوى حجم الأثر مستوى مرتفع جدا، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن بعض الباحثين يقومون بإخفاء نتائجهم الحقيقية، ويقوموا بتزوير النتائج عند ظهور عدم الدلالة الإحصائية، كما قد يكون السبب التكلفة والجهد الذي يبذل عند التخطيط والتدريب على لاالاستراتيجيات البنائية، كما أن لتأثير هاوثورن (Hawthorne Effect) الذي يشير إلى أن زيادة الاهتمام بطرق التدريس وحداثتها يُشعر المعلمون بأنهم تحت المجهر وأنهم مراقبون، فيعيدوا التفكير في ممارساتهم وأدوارهم داخل الفصول، مما يجعلهم أكثر أدراكاً بحاجات الطلاب، وأكثر توافقاً معها، ومن ثمّ، اختلفت شروط التعلم. كما للإصلاحات التي يتبناها النظام التربوي في الأردن دور في هذه النتيجة، وسعيه في تحسين مستويات مشاركة الأردن في الاختبارات الدولية بمجالات العلوم والرياضيات والقراءة.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات حجوم الأثر للدراسات التجريبية التي تناولت فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية والتي أجريتْ خلال الفترة ما بين (2010 – 2017) تعزى لـ (فترة تطبيق المتغير التجريبي)؟

وللإجابة عن السؤال الثاني وإيجاد حجم الأثر الكلي، تم حساب حجم الأثر لجميع الدراسات موزعة وفقاً لمتغير زمن تطبيق المتغير التجريبي، ووفقاً لفترة تطبيق المتغير التجريبي كما في الجدول الآتي:

الجدول (2)

حجم الأثر وعدد حجوم الأثر وقيمة اختبار التجانس بين المجموعات موزعة حسب فترة تطبيق المتغير التجريبي

المتغير	عدد حجوم الأثر	متوسط حجوم الأثر	الخطأ المعياري
من9 – 12اسبوعاً	6	2.395	.296
من 5 – 8 اسبوعاً	28	1.551	.152
من 1 – 4 أسابيع	5	1.199	.257

قيمة التجانس بين المجموعات، ودرجات الحرية والدلالة الإحصائية:

$$Q_b = ٩.٧٦٥, df = ٢, p - value = ٠.٠٠$$

ويتضح من جدول رقم (2) أن قيمة اختبار كوكران للتجانس ما بين المجموعات (Q_b) قد بلغت(٩.٧٦٥)، وعند مقارنة هذه الق يمة بالقيمة الحرجة لاختبار (χ^2) بدرجات حرية ($df = ٢$)، يتضح وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات حجوم الأثر تعزى لفترة تطبيق المتغير التجريبي. ويمكن تفسير ذلك بأن التدخلات الطويلة الأمد قد تتيح للطلاب التحضير الجيد الدروس والاستعداد للامتحانات، وعمل تغذية راجعة باستمرار، كما تتيح للمتعلمين التكيف مع أسلوب التدريس، كما تتيح التدخلات طويلة الأمد للمعلمين إعداد أنشطة تعليمية أكثر تفصيلاً بحيث تناسب جميع المتعلمين، ولا تنسجم هذه النتيجة مع دراسة تورغوت و تورغورت (Turgut & Turgut, 2018)، ودراسة زوه وثومبسون وسواريز وبينغ (Zhu, Thompson, Suarez, & Peng, 2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لفترة تطبيق المتغير التجريبي.

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات حجوم الأثر للدراسات التجريبية التي تناولت فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المهارات اللغوية والتي تم إجراؤها خلال الفترة ما بين (2010 – 2017) تعزى لـ (حجم العينة)؟

وللإجابة عن السؤال الثالث، جرى حساب حجم الأثر لجميع الدراسات موزعة وفقاً لمتغير زمن تطبيق المتغير التجريبي، ووفقاً لحجم العينة كما في الجدول الآتي:

الجدول (3)

حجم الأثر وعدد حجوم الأثر وقيمة اختبار التجانس بين المجموعات موزعة حسب حجم العينة

المتغير	عدد حجوم الأثر	متوسط حجوم الأثر	الخطأ المعياري
من 40-1 فرداً	5	2.698	.486
من 80-41 فرداً	20	1.765	.180
من120-81 فرداً	7	1.519	.356
أكثر من 120	7	0.854	.118

المتغير	عدد حجوم الأثر	متوسط حجوم الأثر	الخطأ المعياري

قيمة التجانس بين المجموعات، ودرجات الحرية والدلالة الإحصائية:

$$Q_b = ٢٨.٦٨, df = ٣, p - value = ٠.٠٠$$

ويتضح من جدول رقم (3) أن قيمة اختبار كوكران للتجانس ما بين المجموعات (Q_b) قد بلغت(٢٨.٦٨)، وعند مقارنة هذه القيمة بالقيمة الحرجة لاختبار (χ^2) بدرجات حرية ($df = ٣$)، يتضح وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات حجوم الأثر تعزى لحجم العينة. ويمكن تفسير ذلك بأن حجم العينة القليل يوفر فرصة للمعلم بتطبيق أنشطة التعلم والتعليم كما يجب، ويمكّنه من مراقبة جميع المتعلمين ومتابعة تعلمهم خطوة بخطوة، وتوفير تغذية راجعة لهم، ويدعم احتياجاتهم، وتوجيههم إلى التفكير بشكل أكثر، وتمكينهم من اكتساب مهارات مختلفة. وتتماشى هذه النتيجة مع الاتجاه العام في العالم المتعلق بتقليل أحجام الفصول، وتجنب الازدحام لتوفير فرصة مثالية للتعلم، ولم تنسجم هذه النتيجة مع دراسة تشن ويانغ (Chen & Yang, 2019) التي بينت أفضلية الصفوف المزدحمة.

الاستنتاجات

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن إجمالها في الآتي:

- إن استخدام منحى التعلم البنائي الاجتماعي واستراتيجياته له أثر مرتفع على تنمية المهارات اللغوية، إذ جاء متوسط حجوم الأثر لهذه الاستراتيجيات بمستوى مرتفع، هذا يدل على فاعليتها في تحقيق الأهداف التعليمية.
- تبنت الدراسة نموذج التأثيرات العشوائية، وذلك لمناسبته للبحوث الاجتماعية، إذ تبين أن حجوم الأثر لم تكن متجانسة من خلال فحص مؤشرات التجانس الممثلة باختبار كوكران للتجانس.
- بينت النتائج أفضلية فترة تطبيق المتغير التجريبي الطويلة.
- بينت النتائج أفضلية استخدام عينات صغيرة الحجم.

التوصيات

استناداً إلى ما جرى التوصل إليه من نتائج، يُوصَى بما يأتي:

1. دعوة وزارة التربية والتعليم لأن تكون الصفوف الدراسية دون 30 طالب.
2. توجيه الباحثين والمهتمين بالدراسات شبه التجريبية إلى تحديد الفترة المناسبة للمعالجة، وحجم العينة المناسب، حيث بينت نتائج الدراسة فعالية فترة تطبيق المتغير التجريبي من (9 – 12 أسبوعاً)، وحجم عينة أقل من (41) فرداً.
3. دعوة للباحثين المستقبليين بإجراء دراسات تتعلق بإجراء دراسة لمقارنة حجوم الأثر باستخدام أكثر من طريقة، وتقصّي الفروقات بين متوسطات حجوم الأثر وفقاً للتصميم المستخدم وجامعة الباحث، وتوسيع نطاق البحث للرسائل

والأطروحات الجامعية لجامعات أخرى وإجراء ما وراء التحليل لموضوعات أخرى منشورة في مجلات تربوية محكمة، وتقصي اسباب تضخيم قيم حجوم الأثر من خلال الاعتماد على دراسة نوعية.

المصادر والمراجع العربية

- حسين، خلود (2015). مؤشرات ما وراء التحليل لبحوث فاعلية التعلم التعاوني المرتبطة بالتحصيل الدراسي واتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية المختلفة في الاردن، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الزبن، يسرى (2017). أثر استخدام استراتيجية دوائر الأدب في مهارات التذوق الأدبي والتحدث لدى طالبات الصف التاسع، أطروحة دكتوراة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- زيتون، حسن؛ وزيتون، كمال (2007)، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط2، القاهرة : عالم الكتب .
- الشريفين، نضال (2017). ما وراء التحليل للأبحاث المنشورة في المجلة الأردنية في العلوم التربوية: الدلالة العملية وقوة الاختبار، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15(3): 130 – 170.
- عبدالله، عزة (2017). مؤشرات التحليل البعدي لنتائج بعض دراسات استخدام التعلم النشط في تدريس العلوم في مصر في الفتر 2000 – 2015)، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 86: 85 – 149.
- القضاة، محمد (2016). درجة التوافق بين نتيجة الدلالة الإحصائية والدلالة العملية في نتائج التحليلات الإحصائية في رسائل الماجستير في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.
- الياسين، امين (2016). أثر استراتيجية الجدول الذاتي (K. W. L.) في تدريس نصوص القراءة على تحسين مهارات القراءة الناقدة والكتابة الابداعية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك، اربد.

المصادر والمراجع العربية مترجمة

- *Hussein, K. (2015). The Effectiveness of the Cooperative Learning on Students Achievement and Their Attitudes Toward Various Subjects Matters in Jordan (a Meta – Analysis, Master Thesis, Jordan University, Jordan.*
- *Al-Zaben, Y. (2017) .The Effect of Literature Circles Strategy on Literary Appreciation and Speaking Skills Among Ninth Grade Female Students, Doctoral dissertation, Jordan University, Jordan*
- *Zieton, H., & Zieton, K. (2007). Learning and Teaching from a Perspective the Constructivism Theory, 2nd Ed., Cairo: 'alam al-kotob.*
- *AL-Sherefeen, N. (2017). Meta Analysis of Research Published in the Jordanian Journal of Educational Sciences: Practical Significance and Power Test, Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology, 15(3), 130-170.*
- *Abdullah, A. (2017). Analysis Indicators for Meta- Analysis Results of Some Studies of the Use of Active Learning in the Teaching of Science in Egypt in the Period Between (2000 - 2015), Arab Studies in Education and Psychology, 86: 85-149.*
- *AL-Qudah, M. (2016). The Degree of Agreement Between the Result of Statistical Significance and Practical Significance in The Results of Statistical Analyses in Dissertations in The Faculty of Educational Sciences at Mu'tah University, Master Thesis, Mu'tah University, Jordan.*
- *AL-Yaseen, A. (2016). The Effect of (K.W.L) Strategy on Improving Jordanian Female Eighth Grade Students' Critical Reading Skills, Doctoral dissertation, Yarmouk University, Jordan*

المصادر والمراجع الأجنبية

- *Amineh, R., & Asl, H. (2015). Review of constructivism and social constructivism. Journal of Social Sciences, Literature and Languages, 1(1), 9-16.*
- *Basu, A. (2017). How to conduct meta-analysis: a basic tutorial. PeerJ Preprints, 5, e2978v1.*
- *Borenstein, M., Hedges, L. V., & Higgins, J. P. T. Rothstein. HR (2009). Introduction to meta analysis. Chichester, UK, John Wiley & Sons, Ltd. doi, 10, 9780470743386.*
- *Burns, M. K., & Wagner, D. (2008). Research into Practice. School Psychology Review, 37(1), 126-136.*
- *Capar, G., & Tarim, K. (2016). Efficacy of the Cooperative Learning Method on Mathematics Achievement and Attitude: A Meta-Analysis Research. Educational Sciences: Theory and Practice, 15(2), 553-559.*
- *Card, N. A. (2012). Applied meta-analysis for social science research. Guilford Publications.*
- *Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. Educational Research Review, 26(1), 71-81.*
- *Coe, R. (2002). It's the Effect Size, Stupid, what Effect Size Is and Why It Is Important, Paper Presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 September.*
- *Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education, Routledge.*
- *Cole .MW (2018) Effectiveness of peer-mediated learning for English language learners: A metaanalysis. Research Ideas and Outcomes 4: e29375. https://doi.org/10.3897/rio.4.e29375*
- *Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.). (2009). The handbook of research synthesis and meta-analysis. Russell Sage Foundation.*
- *Decoster. J (2004). Meta-analysis Notes, Partially from a Course in Meta-analysis Taught by Alice Eagly at Northwestern University. Handbook References Refer to Cooper & Hedges (Eds.), the Handbook of Research Synthesis.*
- *Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta analysis. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 63(3), 665-694.*
- *Garzon, J., & Acevedo, J. (2019). Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning gains. Educational Research Review, 27(1), 244-260.*
- *Hattie. J (2009). A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, Routledge, New York.*
- *Hilk, C. L. (2013). Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning structures on college student achievement and peer relationships: A series of meta-analyses.*
- *Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (2004). Methods of Meta-*

Analysis: Correcting Error and Bias in Research Findings. SAGE.

- *Huedo-Medina, T. B., Sanchez-Meca, J., Marın-Martınez, F., & Botella, J. (2006). Assessing Heterogeneity in Meta-Analysis: Q Statistic or I 2 Index?. Psychological Methods, 11(2), 193-206.*
- *Karadağ, E. (Ed.). (2017). The factors effecting student achievement: Meta-analysis of empirical studies. Springer.*
- *Pigott, T. (2012). Advances in meta-analysis. Springer Science & Business Media.*
- *Suhendi.A , & Purwarno. P. (2018), "Constructivist Learning Theory: The Contribution to Foreign Language Learning and Teaching" in The 1st Annual International Conference on Language and Literature, KnE Social Sciences & Humanities, pages 87–95. DOI 10.18502/kss.v3i4.1921.*
- *Turgut, S., & Turgut, I. (2018). The Effects of Cooperative Learning on Mathematics Achievement in Turkey: A Meta-Analysis Study. International Journal of Instruction, 11(3), 663-680.*
- *Yavuz, O., & Arslan, A. (2018). Cooperative Learning in Acquisition of the English Language Skills. European Journal of Educational Research, 7(3), 591-600.*
- *Yusuf, Q., Jusoh, Z., & Yusuf, Y. Q. (2019). Cooperative Learning Strategies to Enhance Writing Skills among Second Language Learners. International Journal of Instruction, 12(1), 1399- 1412*
- *Zhu, G., Thompson, C., Suarez, M., & Peng, Z. (2019). A meta-analysis on the effect of flipped instruction on K-12 students' academic achievement. Paper presentation at the American Educational Research Association Annual Meeting. Toronto, Canada, April 5-9.*

أثر توظيف الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين مهارات الكتابة الناقدة والجدليّة لدى طالبات الصّفّ الثّامن الأساسي

The Effect of Using Caricatures on Improving Critical and Argumentative Writing Skills Among Female Eighth Basic Grade Students

منيرة محمد أبوجبل
طالبة دكتوراة/ جامعة اليرموك/ الأردن

Muneeera Mohammad Abu Jabal
Phd. Student/ Yarmouk University/ Jordan
muneeraabugabal@gmail.com

رائد محمود خضير
أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

Raed Mahmod Khodair
Associate Professor/ Yarmouk University/ Jordan
mohdalrowali@yahoo.com

ماجدة فوزي أبو الرب
أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

Majdeh Fawzy Abo Alroub
Associate Professor/ Yarmouk University/ Jordan
majedah@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 20/ 11/ 2019م، **تاريخ القبول:** 9/ 3/ 2020م.
Received: 20/ 11/ 2019, **Accepted:** 9/ 3/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-011
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين مهارات الكتابة الناقدة والجدليّة لدى طالبات الصّفّ الثّامن الأساسي في الأردن. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكون أفراد الدراسة من (64) طالبة جرى اختيارهن بالطريقة المتيسرة، وزعوا بالتساوي لمجموعتين: إحداهما تجريبية من مدرسة مؤتة، والأخرى ضابطة من مدرسة الإسكان. تلقت طالبات المجموعة التجريبية تدريبًا على الكتابة الناقدة والجدليّة بتوظيف الرسوم الكاريكاتيرية، ودُرست طالبات المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وخضعت مجموعتا الدراسة لاختبار مهارات الكتابة الناقدة والجدلية قبل تطبيق الدراسة وبعده، وقد أظهرت نتائج التحليل البعدي فروقًا ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة الناقدة والجدليّة مجتمعة، وفي مهارات الكتابة الناقدة والجدليّة منفردة لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الرسوم الكاريكاتيرية، الكتابة الناقدة، الكتابة الجدلية، الصف الثامن الأساسي.

Abstract:

The present study aimed at investigating the effect of using caricatures on improving critical and argumentative writing skills among female eighth basic grade students in Jordan. The study adopted a quasi-experimental research design as two groups were selected and assigned randomly; one as experimental and one as control. The sample of the study was selected conveniently. The number of the participants in both groups was 64 participants, distributed into two groups. The first consisted of 32 students representing the experimental group, taught by using caricatures. The second group consisted of 32 students representing the control group, taught by the conventional method. In order to achieve the aim of the study, the two groups were administrated a pre-post critical and argumentative writing test. The results of the study revealed a statistically significant differences between the two groups in the total and sub- skills of critical and argumentative writing using caricatures, in favor of the experimental group taught using caricatures.

***Keywords**: Caricatures, Critical Writing, Argumentative Writing, Eighth Basic Grade.*

مقدمة

تُعدُّ اللغة العربية منظومة فكرٍ متكاملة؛ فهي أداة التواصل اللغويّ، تواكب عصر التجدد مع أبنائها، وتتخذ أدوارًا جديدة في حياتهم لتواكب مهارات القرن الجديد، لذا أخذت التربية على عاتقها تنشئة جيل قادر على ممارسة لغته – شكلًا ومضمونًا– بشكلها الصحيح؛ لأنه الحامل لثقافة أمته، المُنتج لأفكارها والمعبّر عن همومها وآمالها، ومن هنا، برزت أهمية تنمية اللغة والفكر معًا للتعلّم.

إنّ الضَعَف الثقافيٍّ للجيل الحاليّ، يكمن في فقدهم المفتاح اللغويّ الجيّد للثقافة والمعرفة، وإهمال تعلّم اللغة في الخطاب اليوميّ المتداول، ممثلة بالصحف والمجلات وغيرها من وسائل التواصل اليوميّ، وللنهوض بها؛ كان لزامًا أن يركزَ التعليم على قضايا ترتبط بالمجتمع، وتقوم على النقد البناء، لإعداد جيلٍ قادر على تقدّمه (Al Bdearat, Nswarat, 2014) .

وللكتابة دور بارز في تعلّم اللغة، كمهارة إنتاج لغويّ، يُحكم على جودتها في الأداء اللغوي المكتوب لغةً وفكرًا، ففي الكلمة قوة عظمى قادرة على الابتكار والإبداع، وهي أداة نقد وإقناع، تسير وفق توجيهنا لها، فلا تتوقف حدودها عند المهارة اللغويّة والأدائيّة، وإنّما هي أداة لتغيير العالم وتوجيهه نحو الأفضل، ومما يدلل على ذلك أنّ مهارة التعامل مع الكلمة المكتوبة إن أتقنت، جعلت التفكير أكثر وعيًا، ومشبعًا بالأفكار، ومتسامحًا مع الآخرين، فالطلبة يكتبون ليتعلموا، ولا يتعلمون ليكتبوا (Al Soafe, 2007).

وقد أصبح الاهتمام بتعليم الكتابة ضرورة تعليمية كجزء لا يتجزأ من مهارات الحياة وكمفتاح للتعلم والتعليم، فهي الطريقة المثلى لتطوير التفكير وتنميته وتحسين الكفاءة الفكرية واللغوية للمتعلم، كما أنها المتنفس لإشباع الروح والتعبير عن الذات كوسيلة إعلام واتصال لايمكن إغفالها مع التقدم التقني وزيادة وسائل الاتصال (Shahata, 2010).

إنّ الهدف من تعليم الكتابة بوصفها مهارة للتعبير هو بلوغ الطلاقة اللغوية عند الكتابة بتحويل الأفكار الذهنية والمعلومات إلى نص مكتوب ذي معنى، وهو ما يحتاج إلى أنشطة تدريجية وخبرة تراكمية وثقافة لغوية، ويعد نجاح تعليمها بتوفير الفرص الأمثل لممارستها في التعليم ومنها؛ استثمار الخبرات السابقة للمتعلم وذاكرته الثقافية، والعمل على تكامل الكتابة مع المهارات اللغوية الأخرى (استماع، تحدث، قراءة) لزيادة المخزون المعرفي والحصيلة اللغوية للمتعلم (Madkour, 2009)، وتنظيم إجراءات تعلمها وممارستها في سياقات ومواقف حقيقية ووظائف فعلية للغة يحاكي فيها المتعلم مجموعة من الوظائف ذات القيمة الاجتماعية والسياقات الواقعية ليسهل تمثيل الأفكار لديه (Fadal Allah, 2003).

وقد واكبت مهارة الكتابة كمحور تعليمي مداخل متعددة لتعليمها، من مدخل قائم على المنتج، وهو المنهج التقليدي، ينصب فيه التركيز على النص ويعتمد على الاختيار الصحيح للصياغات اللغوية الصحيحة (Fadal Allah, 2003)، إلى منهج العمليات القائم على كيفية تمثل الكتابة وفق ثلاث مراحل للعمليات: التخطيط والترجمة والمراجعة، يعتمد فيها على درجة ممارسة المتعلم للكتابة لاكتساب المهارة وإدراكه لعملية التأليف (Flower & Hayes, 1981).

وقد تطورت أساليب تعليم الكتابة، لينظر لها ممارسة اجتماعية وثقافية من خلال المدخل التفاعلي، الذي يهدف إلى مساعدة المتعلم على ممارسة الكتابة كغرض تواصليّ بأهداف واقعيّة للكتابة، وذلك من خلال تفاعل أنشطة القراءة والكتابة، فيتفاعل فيها الطلبة كقراء ومنتجين لبناء المعنى، ويستند المدخل التفاعلي إلى تحليل أنشطة واقعية وثقافية حيّة توجه اللغة بمسارات وظيفية، فالطالب عبرها قادر على تمثل المعرفة وممارستها، وتوجيه أهدافه في الكتابة باختيار الصياغات اللغوية التي تتناسب وقراءه والبنية الأساسية الممثلة للنص (Newell, Beach, Smith & VanDerHeide, 2011).

وتعد الكتابة الناقدة والكتابة الجدلية نمطين من الكتابة لتنمية مهارات تفكير عليا، فمن حيث الغرض هما نوعان من الكتابة يمارسان وظيفيًا بسياقات واقعية بهدف نقل معلومات وحقائق لقضايا، وتحكمها مهارات منطقية عقلية تنظم ذهنيًا مسار التفكير في عرضهما، إلا أنهما تعتمدان على آراء الكاتب الذاتية بمناقشة ما يطرحه من أفكار فتكون ممارسة لإبداع في الطرح والمضمون.

إن هدف التعبير في الكتابة الناقدة هو تحقيق الاتصال مع الآخرين من خلال فكر ناقد لإنتاج نص لغوي يمتاز بالدقة الكتابية، ويراعى فيه المقام ومقتضى الحال المعبر عنه، فهو قدرة الكاتب السيطرة على اللغة كوسيلة للتعبير والتفكير والاتصال معًا (Madkour, 2009).

ويمكن أن تمثل الكتابة الناقدة تحليلًا نقديًا لأحداث وقضايا، يعكس فيها المتعلم وجهة نظره ككاتب حول القضايا والأحداث الاجتماعية، من خلال الفحص الدقيق للقضية، وفق معايير وأسس تحدد بوضوح ممارسة النقد لمواطن القوة والضعف فيها، وإصدار الحكم عليها، فيكون محور التحليل بناء الحكم على اعتبارات ووضوعية، وتعليل السبب والحكم وفق المعيار المحدد مسبقًا (Gar-wan, 2016) .

وتعرّف الكتابة الناقدة بأنها "أداء منظم ومحكم يعبر به الإنسان عن أفكاره وآرائه ورغباته، ويعرض عن طريقه معلوماته وأخباره ووجهات نظره وكل ما في مكنوناته، ليكون دليلا على فكره ورؤيته وأحاسيسه وسببا في تقدير المتلقي لما سطره" (Fadal Allah, 2003: 53).

ويؤكد سميث (Smyth 2004)، أن تعليم الكتابة الناقدة هو إعداد للطالب على تطوير قدراته ومهاراته للتواصل مع المجتمع المحيط به، فالكتابة الناقدة من أهم المهارات اللغوية التي يكتسب المتعلم من خلالها مهارة التحليل والتفكير المنطقي، فهي تبنى على حجج منظمة وأدلة صحيحة، لا يصل إليها الطالب إلا بالتدرّب على كتابة ومراجعة مقالات نقديّة، لتطوير القدرة على تقييم القضايا، وإذكاء الفكر التحليلي والنقدي، وتطوير حجج منطقية تقدم في الكتابة بطرق علمية، فممارستها في التعليم يزيد من قدرته على التواصل بكفاءة، ونقل الأفكار وطرحها كأفكار منطقية قادرة على الإقناع.

والكتابة الناقدة تكسب الطالب براعة التوسّط في الأحكام، والشكّ المعقول فيما يقرأ ويكتب عنه، فمهارة الفهم تبنى بالتحقق من مدى صحة المعلومة، أو مدى معقولية وجهات النظر المطروحة للنقد، فهي إطار ذهني قائم على الشك الوديّ، فالكاتب الناقد هو قارئ ناقد، يبحث عن تفسير للقضايا لتقوده إلى استنتاج منطقي والوصول من خلاله إلى تعميم وفق ما بنيت عليه القضية (Wallace & Wray, 2016).

والكتابة الناقدة تبنى على مهارات تفكير ناقد، وهي العمليات التي تمارس بقصد معالجة المعلومات والبيانات للنقد، ويستدل عليها من مؤشرات محددة داخل السياق الأدبي، وقد أورد علي (Ali, 2008) مجموعة من مهاراتها، ومنها؛ أن يبدأ المتعلم بالملاحظة للحصول على معلومات عن قضية أو ظاهرة يميّز فيها بين الرأي والحقيقة، والتفسير كمهارة ذهنية تبنى على الخبرة السابقة يتم من خلالها شرح ما تعنيه له القضية، ومهارة الاستنتاج تتطلب الملاحظة الجيدة لتفتح فرص التنبؤ من المعلومات، ومهارة التقييم تتضمن إصدار أحكام على قضية أو مجموعة أفكار بعد الفحص الدقيق للمعلومات.

ومع تعدد مصادر المعرفة والتطوّر الدائم لهذا العصر، تطوّرت حاجات التعبير والكتابة لدى الطلبة، فلم يعُد كافيًا في عصر التطور التقنيّ والمعرفيّ أن يقف المتلقي لها، عند حدود المعارف وفهمها والتدليل عليها، وإنما فرضت أن يحدد موقفه منها، ويجادل ويدلل على صحة ما ينادي به، وهو ما يمكن تمثله في الكتابة الجدلية، ويشير مرجي (Marji, 2007) للكتابة الجدلية كوسيلة اتصال وتواصل مع الآخرين، تتضمن عرضًا للآراء المتناقضة والمختلفة، ويجري فيها حل المشكلات في حوار بنّاء تهدف إلى إرساء السلام لمن يخالفوننا بالآراء، فهي إظهار لدبلوماسية معاصرة عبر إقناع الآخرين بصحة آرائنا.

وتعرّف الكتابة الجدلية بأنها « قدرة الفرد على التعبير عن ذاته والرد على من يخالفه الرأي بالجدل المبني على حوار منطقيّ، واحترام لمن يخالفه الرأي من خلال مناظرة مكتوبة لها قوتها في التعبير عن المضمون، وبأسلوب يظهر مهارة كاتبها للوصول إلى تغيير موقف القارئ وإقناعه، يدمج فيها مهاراته اللغوية مع مهارات تفكير عليا» (Marji, 2007 : 16).

والكتابة الجدلية تبنى على مهارات جدلية، تتضمن عرضًا لقضية والدفاع عنها، وتفنيد الحجج المعارضة كتابةً، وجميعها تحركات للجمل تتعدى حدود التركيب النحوي للجمل، فهي تبنى على تسلسل فكري هدفها السيطرة على القارئ لإقناعه بما يقرأ، وهي مهارات يراعى فيها الترتيب والتسلسل، ولا يتم الانتقال من مهارة إلى أخرى دون تحقيق الهدف مما سبقها، وبذلك تكون عملية الانتقال منظمة لغويًا تراعي الترابط والتماسك بين أجزائها، فالجدل كتابةً يعتمد الاتصال مع القارئ دون وسيط، ومحور الإقناع فيه هو اللغة ويمكن تحقيقه كتابة من خلال تسلسل الأفكار والصياغات اللغوية .(Alarcon & Morales, 2011)

ويُعدّ نموذج تولمن (Toulmin 2003،) نموذجًا منظمًا للجدل، وفق تصنيفات بسيطة ومرنة لفهم النصوص الجدليّة وبنائها، فقد طور نموذجه في الجدل على مكونات أساسيّة، تمثل بنية الحُجة للإقناع، وتتمثل مكوناته في الادعاء والدعم والتبرير، فالادعاء هو النقطة الرئيسة لطرح القضية على شكل فرضية، تكون مفتاحًا لبداية النص، ويجري فيها جمع الأدلة لدعمها بالرأي، ومهارة الدعم هي مجموعة أسباب تعطى لدعم الادعاء، كأدلة وإثباتات على شكل حقائق وآراء ضمنيّة، ويحصل الربط بين الادعاء والدليل

من خلال التبرير، وهي الافتراضات المتضمنة مسبقًا بالحجة، كمعتقدات اجتماعيّة، وقد أضاف عليها مكونات اختياريّة ومنها الدحض، ويعني الرد لوجهات النظر المعارضة للقضية، وهي تثبت تناول القضية بمصداقيّة، وإنّ ضعفها يؤدي إلى ضعف الحجة.

وقد حددت دراسة خطايبة (Khtaibeh, 2016) مهارات كتابة مقال جدلي والمؤشرات الدالة عليها ليسهل تمثلها في بنية النص المقالي، وتتمثل في مهارة تحديد القضية، وتشتمل على صياغة القضية المطروحة على شكل فرضية، ومهارة بناء الرأي والدفاع عنه، وتشتمل على تبرير الآراء المتبناة بالحجج والبراهين، ومهارة الجدل في اتجاهين، وتشتمل على ذكر الادعاء المخالف، وتفنيده بالحجج والبراهين المنطقية، واستعمال أمثلة واقعية وشواهد ملموسة لتأييد الفكرة أو دحضها، ومهارة توظيف أساليب الإقناع، وتشتمل على استعمال الأسلوب الحواري الجدليّ، وإقناع القارئ بالدليل المناسب، ومهارة تقديم حلول للمشكلة، وتشتمل على تحديد الحلول المناسبة للقضية المطروحة.

ويؤكد مرجي (Marji, 2007) أن تعليم الكتابة الجدلية يجب أن يكون استجابة تواصلية كأغراض صريحة في سياقات اجتماعية وثقافية، فالمعرفة للمهارة عبر تمثل نصوص جدلية لا يكفي لتعلمها، وإنما يجب اكتساب مهارة الكتابة فيها كغرض تواصلي.

وبالرغم من تكامل مهارات الكتابة الناقدة والجدليّة، وتشابههما في الهيكل التنظيمي لبنية النص المقالي، والتشابه في الطرح للقضايا والبحث عن مصداقيّة المعلومات التي تبنى عليها القضيّة لتكون أكثر إقناعًا للقارئ، إلاّ أن الاختلاف بينهما في الأهداف عند بناء النصّ اللغوي؛ فالنصّ الناقد يبحث عن نقاط القوة والضعف في القضيّة، ويسلّط الضوء على جوانب القضيّة والهدف منه كشف القضيّة وتحليلها، أمّا النصّ الجدلي، فيبحث عن النقائض؛ لأن الهدف إقناع الطرف الآخر بوجهة نظره، لذا؛ يسلط الضوء بالدرجة الأكبر على جانب واحد من القضيّة ويحاول تدعيم وجهة نظره فيها وإثباتها (Critical Essay 2013).

ولتعليم مهارات الكتابة الناقدة والجدليّة جانبان؛ الوعي بمهارات التفكير لتوجّيه تفكير القارئ وتنميته، والثاني إدراك مهارات التفكير من خلال ممارسة عمليات الكتابة وتمثيلها كأسلوب لغوي بصياغات صحيحة، فأصبح من الضرورة اختيار تقنيات فاعلة لتدريب الطلبة على مهارات التفكير وعمليات الكتابة معًا.

وقد فرض تعليم مهارة الكتابة في القرن الحادي والعشرين، إدخال نصوص إعلاميّة جديدة إلى ميدان التعليم اللغويّ ومنها تحليل الصور كنصوص إعلامية وأنشطة واقعية حيّة تعبر عن ثقافة المجتمع، فتعليم الكتابة من خلال تمثل وسائل الإعلام قائم على تحليلها وإعادة تمثيل المعرفة المتحصلة منها، تكسب المتعلم مهارة رصد ثقافة المجتمع، وإعداده بآليات التشكيك فيها، فيكون الهدف منها إبراز ذات المتعلم ناقدًا وكاتبًا وممارسًا للتأليف امتلك زمام مهارته فكان قادرًا على إنتاج لغويّ جديد ومتقن(George, 2002).

وتعدُّ الرسوم والصور لغة بصرية غير لفظية، تفتح آفاق التفكير البصري للتواصل اللغوي، وتوظيف المعرفة المرئية فيها في التعليم، فنجاح العملية التعليمية قائم على تكامل اللغة ببعديها اللفظي باستخدام الحروف والكلمات للتعبير عن المضمون، وغير اللفظي كصور وقصاصات وصور ظلية وأي تقنيّة رمزية لتمثل مفهومًا أو فكرة متضمنة في التعليم (Aleasi & Mahdi, 2016)

ويمثّل الرسم الكاريكاتيريّ نمطاً للخطاب التواصليّ، يتمّ فيه التعبير عن رسالة اجتماعية وثقافيّة وسياسيّة مثيرة للتفكير، يراد إيصالها للمتلقي بطرق مختلفة، بهدف التأثير عليه، بإشارات مبسطة، وهي على الرغم من بساطتها فإنّها تحمل قضيّةً ما حول هذا العالم، وهي تُعدّ إشارات سيميائيّة ذات دلالات عميقة، لابدّ من استقراء معانيها بصريًّا لفَهمها وتحويلها إلى مفردات لغويّة وفكريّة Al (Ealimat, 2017).

ويورد الخطيب (Al Kateeb, 2011:129) تعريف السيما لفظيًا "بأنّها وحدة محددة اجتماعيًا، تصل ما بين صورة مدركة (دال)، ومفهوم كلي يربط سلسلة علامات (مدلول)"، ويشير إلى أن عملية تمثل المعنى للدلالة السيميائية تعطي بعدين؛ مرئي ومخفي، فالمعنى المرئي هو البحث في الدلالة السيميائية كعلامة، تظهر من خلالها علاقة الدال بالمدلول وتظهر المحتوى الظاهر في المعنى، بينما المخفي هو أن تعامل الدلالة السيميائية كإشارة، فتعدّ رمزًا لموضوع أكبر يكون هو ركيزة الموضوع، وينظر من خلاله لمعنى أكبر يوازي المعنى الأساسي.

ويُعرّف الرسم الكاريكاتيريّ "بأنّه كلمة مشتقة من الإيطاليّة (Caricare)، ومعناها المبالغة، وهو فن يشير إلى صورة تبالغ في إظهار تحريف الملامح الطبيعية أو خصائص ومميزات شخص أو جسم ما (Global Arabic Encyclopedia، 1997:50).

وتقوم فكرة التدريس وفق الرسوم الكاريكاتيريّة، على ترجمة عمليّة للنظريّة البنائيّة في التعلّم؛ إذ إنّ الدرس فيها يبنى وفق خطّة منهجيّة، قائمة على التفاعل النشط في بناء المعرفة، ونقل ميدان التعلّم إلى بيئة تعليميّة معاشة للطلبة وواقع ملموس، مستخدمين لغة الحوار والنقاش والتدوين؛ للوصول إلى تطوير أفكارهم ومعارفهم الخاصّة، لتكونَ أكثر ثباتًا وديمومةً في التعلّم (Topal، 2015).

وقد بدأ الاهتمام بالرسوم الكاريكاتيرية كخطاب بصريّ من خلال دراسة مدهرست وديسويسا(Medhurst & DeSousa,1981) ، فهما أول من وسّع نطاق الدراسات في الخطاب ليشمل الكاريكاتير كخطاب بصري، لاشتماله نفس التقنيات البلاغية للخطاب مع اختلاف الأسلوب في تمثلها، فالكاريكاتير خطاب إقناعي، يستخدم معتقدات وقيم ومواقف الجمهور، ويسلط الضوء على افتراضات يستدعيها المتلقي أثناء تأويل الخطاب.

والخطاب الكاريكاتيري البصريّ هو العلاقة التي تجمع ما بين الصورة والإشارة والكلام المتضمن، فهو قرار واعٍ للتواصل، وإبداع بشري في إنشاء صورة، يتخذ خيارات واعية حولَ استراتيجيات يتم توظيفها في الخطاب البصري مثل؛ دلالة اللون والشكل والحجم، ثم ترتيب العناصر البصرية وتعديلها كخطاب بشكل هادف للتواصل مع الجمهور (Foss Sonja, 2004).

وللرسوم الكاريكاتيريّة وظائف متعددة، فمنها: الخبريّ، والجماليّ، والترفيهيّ، والسياسيّ، والتربويّ؛ كانتقاد ظاهرةٍ سلبيّة

لتوجيه الأنظار إليها، بطرقٍ غير مباشرة للتعامل معها، وهي أحد الجوانب المهمة التي توجهُ مسار المجتمع بالوعي الثقافي ويتم رصدها كموجه للرأي العام من خلالها (AL Quda, 2008).

إن العصر الحالي تميز ثقافيًا بأنه عصر الخطاب المصور في وسائل الإعلام، فالصورة تضاهي الكلمة أو تتجاوزها، فإن كانت على " الصورة بألف كلمة"، فهناك من ينظر للكاريكاتير بأنه القادر على إجبارك التفكير بالكلمات الألف وقولها (Al-Bahrani, Al-Saadi, & Yousif, 2016).

ويؤكد عتيق (Ateeq, 2011) أن الحضور البارز للرسم الكاريكاتيري في المشهد الثقافي إعلاميًا لتجسيد فكرة أو حدث، يؤثر في وعي المتلقي وإدراكه، فالإيحاءات والدلالات الرمزية للكاريكاتير تفتح آفاقًا للفكر والمعرفة، وتعمل على اختزالها، فهي تضاهي الخطاب المكتوب والمسموع، وتتجاوز حدود اللغة بسرعة إدراكه، من خلال بساطة التجسيد والتلقائيّة، وهو ما جعله مفتوحًا أمام أطياف عدة من التأويلات مهما كان مستوى المتلقي المعرفي والثقافي.

ويشير استيتيّه (Estatia, 2002) إلى أن الكاريكاتير يستخدم تقنياته الخاصة كفن تشكيليّ للاتصال مع المتلقي، فلا يقصد منه فن نقل الواقع، وإنما إنتاج رسائل فكريّة يقع من خلالها التأثير عليه عبر وسائله الخاصة بالتواصل، ومنها الحسّ الفكاهيّ؛ فالطرفة الكاريكاتيرية قائمة على حبكة، وهي ما تدفع المتلقي للتفاعل معها بإدراكه لفهم مضامينها، ويتعدى فيها حدود الضحك.

إن جوهر الرسم الكاريكاتيري قائم على خاصيّة تميزه عن غيره من الفنون، وهو النقد، فالخطاب الكاريكاتيري يوجه لكسب تعاطف الجماهير عبر توظيف البلاغة المرئية لإقناع الجمهور للنظر بشكل نقدي في قضايا المجتمع، من خلال تقنيات فنيّة ومنها: المبالغة والرمزية والفكاهة، وهي قادرة على استنباط مشاعر قوية تثير الجدل، ويتجسد الإقناع فيه وفق عناصر الخطابة بالصدق في نقل الحقيقة، ويكون ذلك بمواكبة الكاريكاتير أحداثًا وقضايا واقعية تحتمل الصدق لدى المتلقي، والعاطفة، وهي جانب مهم في إنشاء الحجة المرئية لإثارة الاهتمام بالقضية المراد معالجتها، ويكون للفكاهة الكاريكاتيرية دور فيها، والشعارات، وهي الادعاءات والأسباب لطرح القضية الكاريكاتيريّة، ويمكن تأكيدها أو رفضها حسب درجة اقتناع المتلقي بها، وتوظف هذه الأبعاد بتضمينها كلامًا على أساس الموقف الخطابي بتقنيات مرئية (Mwetulundila & Kangira, 2015).

ويعدّ الكاريكاتير مادة غنيّة بجوانب متعددة نفسيّة واجتماعيّة، وخطابًا للتواصل والإدراك، فهو قائم على دمج عناصر متباينة لتتكامل في شكل لوحة لإنشاء صورة موحدة المضمون، يتم الجمع فيها بين اثنين أو أكثر من المساحات العقلية في مساحة ذهنية جديدة، إذ يبني رسام الكاريكاتير فكرته في إطار يضغط فيه على تيارات الوعي المختلفة في صورة واحدة، لذلك؛ عندما تحلل وتفسر الرسوم الكاريكاتيرية لا تعامل كصورة واحدة بسيطة، وإنما يجب توليف العديد من المهارات لتفريغ واحدة من طبقات الوعي الثقافيّ التي أثارها الرسم الكاريكاتيري (Medhurst & DeSousa, 1981).

وما يتضمنه الكاريكاتير كخطاب جماهيريّ موجّه، هو افتراضات مسبقة عن الجمهور والأوضاع المحددّة للسياق والموقف الخطابي الكاريكاتيري، والتحليل للكاريكاتير هو فهم الأوضاع والافتراضات والمعلومات المتضمنة بداخله والمحددة مسبقًا لضبط التواصل مع المتلقي، فيجب التركيز في التعليم على كيفية فهم الطلبة للافتراضات كناقدين ومحللين لها، وإنتاج المعاني وفق نظرتهم إليها وتفسيرهم لها (Forceville, 2014).

وقد أصبح من أولويات العملية التعليمية تعليم جيل الصورة من المتعلمين كيفيّة التعامل مع عصرهم، من خلال فهم وظيفة الصورة التواصلية وتأثيرها الجمالي، فللصورة سلطة على المشاهد، بما تنقله من مشهد يحاكي الواقع في التقريب بين المعطيات، أما فعل المشاهدة، فهي وظيفة إبداعية تعمل كعملية اتصال مع المتلقي لإيهامه بأن ما ينقل هو الواقع بذاته، فسلطة الصورة كعملية ذهنيّة تتشكل وفق الخطط التي بنيت بمسارات وظيفيّة ومقولات مرئية يحاول منتجها التأثير في مواقف المتلقي (Al Sahbe, 2014).

والخطاب الكاريكاتيري يرتبط بالكتابة، فهو قادر على أن يحيل الطالب عند تمثل خطابه البصري من منتج لأفكار لغوية إلى ممارس حقيقي لعملية الكتابة، لاحتوائه علاقات ديناميكيّة لغويّة مرئيّة وإيمائيّة، يستخدمها عند قراءته لمعانيها اللغويّة والتفكير عبرها، فهي موجهة كقواعد بصريّة بداخل المحتوى ضمن السياق الاجتماعي والثقافي، كما أن وسائل الاتصال الحديثة تعتمد على التأليف والكتابة، فدمج العلاقة بين اللفظ والبصر في الكتابة، هو تطابق للواقع المعقد للاتصالات في هذا العالم (George, 2002).

ويعدّ تدريب الطلبة على الكتابة بتوظيف الرسوم الكاريكاتيرية، تأليف لها بإعادة تشكيل المعرفة المتحققة بصريًا من خلالها، فاستخدام وسائل الإعلام في الكتابة ومنها الكاريكاتير، هو تدريب للطلبة ليصبحوا كتابًا مبدعين، من خلال تشجيعهم ليصبحوا منتقدين لوسائل الإعلام، وإعادة تمثل رسائلها من منظورهم الذاتي، وهي تتفق مع التحول للنظرية الثقافيّة، القائمة على الربط بين طرق الرؤية للصور وفهمها والتأليف عبرها، فتفسير الصور يكون وفق انطباع ذاتي وبالطريقة التي تمثل وجهة نظر المتلقي، فتبرز في الكتابة كتعبير عن الذات وفهم التصورات المحيطة، وكيف تدرك المفاهيم المتضمنة فيه، فتظهر شخصية الطالب في الكتابة (George, 2002).

وخلُص الباحثون إلى أن الرسوم الكاريكاتيرية تعبّر عن أفكار مكتظة، ولاكتشاف أسرارها الخفيّة لا بدّ من تفكير نقديّ في تحليلها وللدفاع عنها تفكير جدليّ، ويمكن تمثلهما ضمن عمليات الكتابة، فتوظيف الكاريكاتير في الكتابة يكون استجابة تواصلية للموضوع المستمد من خلال تحليل الخطاب الكاريكاتيري وإعادة تمثله برؤية ناقدة ودافع جدلي، فإن كانت المعرفة متاحة كثقافة بصرية عبر الكاريكاتير، فالكتابة أداة تمثلها والتفكير قادر على توجيهها.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

على الرغم من أهميّة الكتابة الناقدة والجدليّة كمهارتي تواصل لغويّ، إلا أن بعض الدراسات أثبتت ضعف الطلبة في تمثلها، كدراسة خطايبة (Khtaibeh, 2016) ودراسة مرجي (Marji, 2007)

ودراسة المزاودة (Al Mazawdeh, 2010).

وقد يرجع هذا الضعف إلى غياب الاهتمام بهاتين المهارتين في الميدان التربوي، كخطة تدريس فاعلة قائمة على لغة الخطاب والتواصل، فامتلاك مهارات الكتابة الناقدة والجدليّة، قائم على الوعي بممارستها ضمن وسائل تعليميّة فاعلة، وضعف الوسائل المتبعة في تعلّمها يضعف قدرة المتعلّم على التفاعل معها في العملية التعليمية.

ويعدّ استخدام الرسوم الكاريكاتيرية كمثير بصري نوعي وسيلة تعليميّة أثبتت فاعليتها في تدريس العلوم والمواد الدراسيّة المختلفة ومنها المجال اللغويّ؛ كمعين بصري وبناء معرفيّ للمعلومات، لسهولة تثبيت المعلومات عبرها، إلا أنّ استثمارها كمنهج فاعل لتعليم مهارات تفكير عليا لم يوظف كما يجب عربيًا ومحليًا إلا بدراستين علي (Ali, 2008)من مصر، لتنمية الكتابة للناقدة والكتابة الإبداعيّة، وخضير ومريسات (Khodair, & Mra-isat, 2019)، لتحسين مهارات الكتابة الإبداعية.

وتأتي هذه الدراسة نموذجًا لتوظيف الرسوم الكاريكاتيريّة كمهارة تواصل، لتقريب فكرة النقد والجدل للطالبات، وتحليل الخطاب البصريّ الكاريكاتيريّ وتفسيره، وإعادة تصميمه كنصٍ لغويّ وتمثله في الكتابة الناقدة والجدلية.

وتبيّن للباحثين عدم وجود دراسة في تقصي أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين مهارات الكتابة الناقدة والجدليّة في الأردن، أو الجمع بين المهارتين في دراسة واحدة، لذا حاولت هذه الدراسة تقصي هذا الأثر، وبالتحديد سعت للإجابة عن السؤالين الآتيين :

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في مهارات الكتابة الناقدة مجتمعة ومنفردة تعزى لطريقة التدريس (الاعتياديّة، الرسوم الكاريكاتيريّة)؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في مهارات الكتابة الجدليّة مجتمعة ومنفردة تعزى لطريقة التدريس (الاعتياديّة، الرسوم الكاريكاتيريّة)؟

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف الرسوم الكاريكاتيريّة في تحسين مهارات الكتابة الناقدة والجدليّة لدى طالبات الصف الثامن الأساسيّ.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في ثلاثة جوانب:

- **أولا:** الجانب النظريّ: تكتسب هذه الدراسة أهميتها لتزامنها مع التوجه الذي تشهده التربية، بالتركيز على تعليم محكات التفكير ضمن منهاج اللغة العربية، وقد تم في الدراسة استثمار التحليل النقدي وتنظيم مهارات التفكير لدى الطالبات لتنمية مهارات الكتابة الناقدة والجدليّة، ويتفق مع تطور طرق تعليم اللغة، كوسيلة حوار وتواصل متداول في مجتمع يمتاز بالانفتاح المعرفيّ والثقافي، من خلال ممارسة أنشطة ثقافية مستمدة من واقع المجتمع لتسهيل فهمها، ومدّ الطالبات بطرق كيفية التعامل مع محتواها الثقافي، إضافةً إلى أنّها تأتي استكمالًا للجهود السابقة في استخدام الرسوم الكاريكاتيريّة كرسائل تفكير لها أهميتها كخطاب بصريّ وتحويلها إلى نص لغويّ، كما ستسهم الدراسة في رَفد الدراسات التربويّة التي تناولت موضوع الكتابة الجدلية والناقدة وتنمية مهاراتها.
- **ثانيًا:** الجانب العمليّ: تقدم هذه الدراسة أُنموذجًا للتدريس باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية، واختبارًا لقياس مهارات الكتابة الناقدة والجدليّة لمستوى الصفّ الثامن الأساسيّ، وقد يستفيد منها طلبة الدراسات العليا في إعداد أدواتهم البحثية، إضافةً إلى ذلك، قد تزوّد هذه الدراسة المعلمين والمشرفين التربويين بدليل عمليّ للاسترشاد به في توظيف الرسوم الكاريكاتيريّة لتنمية مهارات الكتابة الناقدة والجدليّة لمستوى طالبات الصّف الثامن الأساسي.
- **ثالثًا:** الجانب البحثي: تفتح هذه الدراسة آفاقًا واسعة أمام الباحثين لتقصي أثر الكاريكاتير كخطاب بصري في تحسن المهارات اللغوية، ومعرفة مدى فاعليته في التعليم ككل.

التعريفات الإجرائية

الرسوم الكاريكاتيريّة: خطابٌ بصريّ مبسّط لقضيّة مثيرة، يجري طرحها من خلال رسوم مبالغ فيها أعدّتْ خصيصًا بهدف جذب انتباه الطالبات إلى المعنى المتضمّن فيها، بقصد إثارة مهارات تفكير ناقد وجدلي، وتحويلها إلى نصوص لغويّة تمارس فيها مهارات الكتابة الناقدة والجدلية وتتمثل في مؤشّرات كتابية دالة عليها، وتستهدف رسائلها المطروحة قضايا مختلفة ذات أهداف تتناسب والمرحلة العمريّة المقصودة.

الكتابة الناقدة: قدرة طالبة الصف الثامن الأساسيّ على تحويل أفكار نقديّة بعد استقراء الرسوم الكاريكاتيريّة، إلى نصوص لغويّة مكتوبة، وفق مهارات الكتابة الناقدة، وتقتصر في هذه الدراسة على مهارات: الملاحظة والتفسير والاستنتاج والتقييم، وقيست في الدراسة الحالية بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة في اختبار الكتابة الناقدة المُعدّ لهذا الغرض.

الكتابة الجدليّة: قدرة طالبة الصف الثامن الأساسيّ على تحويل فكرة جدليّة بعد استقراء الرسوم الكاريكاتيريّة، إلى نصوص لغويّة مكتوبة، مستخدمة مهارات الكتابة الجدليّة وهي: تعرف القضية الجدلية، وإقامة الحجج والبراهين ووسائل الإقناع المختلفة، لدعم وجهة نظرها، للوصول إلى نتيجة نهائيّة للموضوع الجدليّ، وقيست في الدراسة الحالية بالدرجة التي حصلت عليها الطّالبة في اختبار الكتابة الجدليّة المُعدّ لهذا الغرض.

الصّف الثامن الأساسي: هو السنة الدراسية الثامنة في السلّم التعليميّ في النظام التربويّ الأردني، الذي يبدأه الطّالب في عمر ست سنوات، وينهيه في سن الثامنة عشرة في الصّف الثاني الثانوي، وتتراوح أعمار الطلبة في الصف الثامن الأساسي بين 13 – 14 سنة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحدّد تعميم نتائج هذه الدراسة في اقتصارها على الحدود

التالية:

الحدود البشريّة

طالبات الصف الثامن الأساسيّ في مدرسة مؤتة الأساسيّة والإسكان والبالغ عددهن (64) طالبة، في محافظة الزرقاء التابعة لمديرية التربية والتعليم في الزرقاء الأولى.

الحدود الموضوعيّة

- استخدام الرسوم الكاريكاتيريّة دون غيرها في تنمية مهارات الكتابة الجدلية والناقدة المحددة في هذه الدراسة.
- أداتا الدراسة وما تحقق لهما من مؤشرات صدق وثبات، ومتمثلة باختباريّ مهارات الكتابة الجدليّة والناقدة.

الحدود الزمنيّة

- الفصل الدراسي الثاني 2018 /2019، الذي طبّقت فيه الدراسة.

الدراسات السابقة

أجريت بعض الدراسات التي سعت للكشف عن فاعلية استخدام الرسوم الكاريكاتيريّة في تدريس مهارات الكتابة التعبيرية، ومنها دراسة علي (Ali, 2008) أجريت في مصر حول فاعلية استخدام الرسوم الكاريكاتيريّة في تدريس التعبير وتنمية الكتابة الناقدة والكتابة الإبداعيّة، وجرى اختيار(80) طالبًا من طلبة المرحلة الإعدادية، طبّق عليهم اختبار قبليّ وبعديّ في الكتابة الناقدة والإبداعيّة، خلُصت النتائج بعد تحليل الاختبار إلى فاعليّة التفكير الجماعيّ والفرديّ في أثناء استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تدريس التعبير الكتابي الإبداعي والناقد، وإلى تحسن مهارات الكتابة الناقدة والإبداعية لدى الطلبة، وأشارت توصيات الدراسة إلى التأكيد على تنمية مهارات الكتابة الناقدة والإبداعيّة، والاهتمام بالرّسوم الكاريكاتيريّة عند تأليف الكتب في المناهج المدرسية، وإجراء بحوث عن فاعلية استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تنمية مهارات اللغة.

وهدفت دراسة قامت بها رهايو (Rhayu, 2010) في أندونيسيا للتحقق من فعالية استخدام الصور الكاريكاتيرية في تحسين تعليم مهارة الكتابة في التعبير الموجه وزيادة كفاءة الطلبة لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية، وقد أجريت الدراسة على (39) طالبًا، في المرحلة الثانوية، أظهرت النتائج فعالية الرسوم الكاريكاتيرية في تنمية مهارة الطلاب في الإملاء (كتابة الكلمات)، وفي اختيار المفردات، والقواعد، والتنظيم، والمضمون، وأوصت الباحثة أن مدخل استخدام الكاريكاتير في تعليم اللغة الثانية يعد مدخلا مهمًا لابد من استثماره في شتى المهارات اللغوية، وخاصة في زيادة الحصيلة اللغوية لدى الطلبة وزيادة المعلومات لرفع كفاءة الطلبة على التعبير الصحيح في استخدام اللغة، وزيادة فاعليتهم في عملية الاتصال اللغوي.

فيفي دراسة قام بها سيامسوري ونورمایاني ومحسن (Muh-sin, 2016 Nurmayani & ,Syamsuri) في أندونيسيا، هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام وسائل الإعلام الكاريكاتيريّة في تعلّم كتابة فقرات جدليّة، وجرى اختيار عينة قصدية من (131) طالبًا و طالبة من طلبة الصف العاشر، وقسّموا إلى أربع مجموعات؛ تجريبيّة وضابطة، صُمّمت الدراسة فيها وفق المنهج المختلط، نوعيّ بتحليل البيانات الوصفية، وتجريبيّ بتحليل نتائج الاختبار، وأظهرت النتائج وجود فروق بين تعلّم الكتابة الجدليّة باستخدام وسائل الإعلام الكاريكاتيريّة وتعلمها بالطريقة الاعتياديّة لصالح المجموعة التجريبيّة، وأوصت الدراسة أن يكون المعلمون أكثر إبداعًا في اختيار وسائل التعليم، وأكّدت على استخدام الرسوم الكاريكاتيرية كوسائط تعليميّة في المدارس لنقل بيئة التعلّم ودمجها مع وسائل الإعلام.

وأجرى سارار كوزو (Sarar Kuzu, 2016) دراسة في تركيا، هدفت إلى تحديد كيفية تأثير نظرية التحليل السيميائي في الخطاب الكاريكاتيري وأثرها في تحسين مهارات الكتابة السرديّة لدى الطلبة، وقد اختيرت رسوم كاريكاتيريّة كنصوص للتحليل البصريّ، تكونت العينة من (40) طالبًا من طلبة الصف السابع، وتمّ تصميم التجربة وفق المنهج التجريبيّ، وصممت أداة الدراسة، باختبار قبلي وبعدي، وخلُصت النتائج إلى أنّ التحليل النصيّ المعتمد على النظريّة السيميائيّة كان أكثر فعالية لتحسين مهارات الكتابة لدى الطلبة من الطريقة الاعتياديّة، وفي فَهم موضوع الخطاب والوصول إلى الرسالة المتضمنة فيه وتطوير كتابتها، وأوصت الدراسة بأنّ طريقة التحليل السيميائية فاعلة في تعليم اللغة، ويجب استخدامها في تجارب أخرى لتحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلبة.

وهدفت دراسة نوعية أجراها مورا وأندرسون وكوستا (Mora, Anderson, & Cuesta, 2018) في كولومبيا، إلى تنمية قدرات الطلبة على الكتابة الجدليّة باستخدام الجرافيك وتطوير الجوانب الأساسيّة للكتابة الجدلية، وقد اختير (20) طالبًا من طلبة الصفّ السادس، وكان من نتائجها أن الرسوم والتنظيمات الكوميديّة ساعدت على تقديم الحجج الداعمة في الكتابة الجدليّة، وزيادة التركيز حول الفكرة الأساسيّة، وزيادة الكفاءة الذاتيّة لدى الطلبة أثناء عملية الكتابة.

أأجريت دراسة في الأردن قام بها خضير ومريسات (Kho-dair, & Mraisat, 2019)، هدفت إلى معرفة أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيريّة في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية، تكونت العينة من (50) طالبةً من طالبات الصفّ العاشر، توزعت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وجرى تصميم الدراسة وفق المنهج شبه التجريبي، ولقياس مدى فاعلية التجربة، أعدّ الباحثان اختبارًا في الكتابة الإبداعية، أظهرت النتائج فاعلية استخدام الرسوم الكاريكاتيريّة في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة، وكل مهارة من المهارات الفرعية، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث حول فاعلية استخدام الرسوم الكاريكاتيريّة في تحسين المهارات اللغوية الأربعة.

في ضوء ما عُرض من دراسات ذات صلة؛ تبين فاعلية استخدام الرسوم الكاريكاتيريّة في تحسين مهارات الكتابة ككلّ، كما في دراسة سارار كوزو (Sarar Kuzu, 2016)، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أنها طورت قدرات إبداعية في الكتابة وقدرات عليا في التفكير، وهذا ما أكدته دراسة خضير ومريسات (Khodair, & Mraisat, 2019)، وفي زيادة فاعلية الرسوم الكاريكاتيريّة في

تطوير مهارات الكتابة الإبداعية، وأثبتت دراسة علي (2008) فاعليتها مع مهارات الكتابة الناقدة والإبداعية، وفي دراسة مورا آخرون (Mora et al., 2018) ودراسة سيامسوري وآخرون، (Sy-amsuri.et al 2016)، أثبت فاعلية استخدامها في تطوير مهارات الكتابة الجدليّة، والدراسة التي قامت بها رهايو (Rhayu, 2010) للتحقق من فاعلية استخدام الصور الكاريكاتيرية في تحسين تعليم مهارة الكتابة وزيادة كفاءة الطلبة في التعبير الموجه لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية، وجميعها تدعم الرؤية والهدف المقصود في هذه الدراسة وهو فاعليتها في تطوير مهارات الكتابة ككلّ، بالإضافة إلى مهارات كتابيّة فكريّة تتطلب مهارات تفكيرٍ عليا، وتتمثل في هذه الدراسة بمهارات الكتابة الناقدة والجدلّية.

وما ستضيف الدراسة عما سبقها من دراسات اعتماد توظيف الرسوم الكاريكاتيريّة بتحليل الخطاب البصري، لفهم الرسالة المتضمنة بداخله، وإعادة تصميم الخطاب في مقال ناقد ومقال جدلي بمهارات موجهة لتفكير الطالبات، كما أنها ستجمع بين مهارتي الكتابة الناقدة والجدليّة في دراسة واحدة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين من طالبات الصف الثامن الأساسي، إذ تلقت المجموعة التجريبية تدريبًا على توظيف الرسوم الكاريكاتيرية في الكتابة الناقدة والجدلية، أمّا المجموعة الضابطة، فقد درست بالطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (64) طالبةً من طالبات الصف الثامن الأساسي من مدرستين تابعتين لمديرية تربية وتعليم الزرقاء، تم اختيارهن بالطريقة المتيسرة؛ وذلك لتوافر الظروف المساعدة لتطبيق أداة الدراسة، كتعاون مديرتي المدرستين والمعلمات، وتشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية لأفراد الدراسة في المدرستين، قُسمت المجموعتين إلى ضابطة من مدرسة الإسكان للبنات وعددها (32) طالبةً، والثانية تجريبية من مدرسة مؤتة الأساسية للبنات وعددها (32) طالبةً.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحثون اختبارين؛ الأول في الكتابة الناقدة، والآخر في الكتابة الجدلية، وقد جرى بناء الاختبارين وفق الخطوات الإجرائية الآتية: الاطلاع على أهداف تدريس الكتابة للصف الثامن الأساسي، والرجوع إلى منهج اللغة العربية وكتبها المدرسية من كتاب مهارات اللغة العربية ومهارات التفكير، والاطلاع على كتاب التربية الوطنية لاستثمار المواضيع الثقافية المطروحة لطلبة الصف الثامن والمعمول بها في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2018 /2019، وعمل تحليل لأهم المواضيع الجدلية والناقدة واختيار ثلاثة مواضيع تنطبق فيها الأسس الموضوعة لأهداف الكتابة الجدلية والناقدة، القيام بالتواصل مع الفنان التشكيلي (عمر البدور) لتصميم الرسوم الكاريكاتيرية المختارة، والتأكد من مدى تمكن الفنان من أداء الأفكار وتضمينها بطريقة تربوية موجهة، مراعيا المرحلة العمرية المستهدفة، وموظفا خبرات الطلبة السابقة، وبعد الاطلاع على الأدب النظري، ومجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بالكتابة الناقدة والجدلية ومجموعة من الأدلة التربوية لاختيار المؤشرات ذات الصلة بالمهارات؛ جرى بناء الأداتين الآتيتين:

اختبار الكتابة الناقدة:

جرى إعداد اختبار الكتابة الناقدة بالاعتماد على مهاراتها الفرعية الآتية: التحليل والتفسير والاستنتاج والتقويم، ووضع فقرات تتناسب معها والموضوع المستهدف للكتابة.

اختبار الكتابة الجدليّة:

جرى إعداد اختبار الكتابة الجدليّة بالاعتماد على مهاراتها الفرعية الآتية: تحديد القضية، بناء الرأي والدفاع عنه، الجدل في اتجاهين، توظيف أساليب الإقناع، تقديم حلول للقضية، ووضع فقرات تتناسب معها والموضوع المستهدف للكتابة.

صدق الاختبارين:

للتأكد من أن الاختبارين يتوافر فيهما الصدق، والقدرة على قياس مهارات الطالبات في الكتابة الناقدة، والكتابة الجدلية وما يرتبط بهما من مؤشرات دالة، عُرِض الاختباران على مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها واللغة والفنون والتصميم الجرافيكي، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والمشرفين التربويين، والمعلمين في وزارة التربية والتعليم، لإبداء آرائهم حول صلاحية الموضوعات المقترحة للكتابة، ومدى ارتباطها بمهارات الكتابة الناقدة والجدلية ومؤشراتها، ومدى شموليتها، وتكامل مكوناتها، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية والإخراج، وقد أخذ الباحثون بملحوظات واقتراحات السادة المحكمين على الاختبارين.

ثبات اختبار مهارات الكتابة الناقدة

للتحقق من ثبات الاختبار قام الباحثون بتطبيقه على عينة استطلاعية – من مجتمع الدراسة ولكن من خارج عينة التطبيق– مؤلفة من (17) طالبةً، من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة الإسكان للبنات، وحُسِب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" وقد بلغت قيمة الاختبار ككل (0.70)، وهذه القيمة مقبولة لأغراض إنجاز هذه الدراسة.

كما قام الباحثون بالتحقق من ثبات المصححين لفقرات الاختبار من خلال قيام الباحثة الأولى بتصحيح الاختبار، وبعد الانتهاء من تصحيحه ورصد العلامات أعيد تصحيحه مرة ثانية من معلمة لغة عربية لها خبرة تزيد على عشرين سنة، وفق معيار التصحيح المعتمد؛ إذ قسمت العلامة الكلية للاختبار لجزئين، الأول يستدل بها على مهارة التفكير، تحتسب من إجابة الطالبة على فقرات التحليل للكاريكاتير، والقسم الثاني قدرة الطالبة على صياغة الأفكار من التحليل بجمل وصياغات صحيحة بفقرة تتناسب وبنية النص للمقال؛ مقدمة وعرض وخاتمة، ثم احتساب مجموع علامات كل مهارة والأسلوب الدال عليها في الكتابة لكل عنصر من عناصر

المقال، مثال: العلامة لعنصر المقدمة (18): (مهارة التفكير(8) + أسلوب كتابة(10))، ولاستخراج العلامة النهائية تم جمع العناصر الثلاث للمقال؛ مقدمة (18)، عرض(44)، خاتمة(18)، ليكون مجموعها علامة للاختبار ككل من (80).

واحتُسِب معامل ثبات المصححين باستخدام معادلة هولستي، وقد بلغت قيمته الاختبار ككل (0.84)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تكافؤ مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) واحتُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة القبلي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة القبلي مجتمعة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

طريقة التدريس	الإحصائي	مهارات الكتابة الناقدة ككل (القياس القبلي)
الطريقة الاعتيادية	المتوسط الحسابي	32.00
	عدد الأفراد	32
	الانحراف المعياري	6.02
الرسوم الكاريكاتيرية	المتوسط الحسابي	33.53
	عدد الأفراد	32
	الانحراف المعياري	7.54
الكُلي	المتوسط الحسابي	32.77
	عدد الأفراد	64
	الانحراف المعياري	6.81

يتبين من جدول (1) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة القبلي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الظاهري وفقًا لمتغير طريقة التدريس(الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)؛ استُخدِم تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو مبين في جدول (2).

جدول (2)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة القبلي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المعالجات	37.516	1	37.516	.807	.373
داخل المعالجات	2883.969	62	46.516		
الكُلي	2921.484	63			

يُلاحظ من النتائج في جدول (2) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=. 05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة القبلي على اختبار مهارات الكتابة الناقدة القبلي مجتمعة تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، إذ كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار (373.)، وهي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية (α=. 05)، ما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة.

ثبات اختبار مهارات الكتابة الجدلية

للتحقق من ثبات الاختبار قام الباحثون بتطبيقه على عينة استطلاعية – من مجتمع الدراسة، ولكن من خارج عينة التطبيق– مؤلفة من (17) طالبةً، إذ حُسِب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" وقد بلغت للاختبار ككل (79.)، وهذه القيمة مقبولة لأغراض إنجاز هذه الدراسة.

كما قام الباحثون بالتحقق من ثبات المصححين لفقرات الاختبار من خلال قيام الباحثة الأولى بتصحيح الاختبار، وبعد الانتهاء من تصحيحه ورصد العلامات أعيد تصحيحه مرة ثانية من معلمة لغة عربية لها خبرة تزيد على عشرين سنة، وفق معيار التصحيح المعتمد، وحساب معامل ثبات المصححين باستخدام معادلة هولستي، وقد بلغت قيمته الاختبار ككل (87.)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تكافؤ المجموعتين على اختبار مهارات الكتابة الجدلية

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية القبلي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، وجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية القبلي مجتمعة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

طريقة التدريس	الإحصائي	مهارات الكتابة الجدلية ككل (القياس القبلي)
الطريقة الاعتيادية	المتوسط الحسابي	21.78
	عدد الأفراد	32
	الانحراف المعياري	6.91
الرسوم الكاريكاتيرية	المتوسط الحسابي	25.50
	عدد الأفراد	32
	الانحراف المعياري	9.90
الكُلي	المتوسط الحسابي	23.64
	عدد الأفراد	64
	الانحراف المعياري	8.67

يتبين من جدول (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية القبلي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الظاهري وفقًا لمتغير طريقة التدريس(الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)؛ استُخدِم تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو

مبين في جدول (4).

جدول (4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية القبلي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المعالجات	221.266	1	221.266	3.038	.086
داخل المعالجات	4515.469	62	72.830		
الكُلي	4736.734	63			

يُلاحظ من النتائج في جدول (4) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (05. =α) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة القبلي على اختبار مهارات الكتابة الجدلية القبلي مجتمعة تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار (086.)، وهي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية (05. =α)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة.

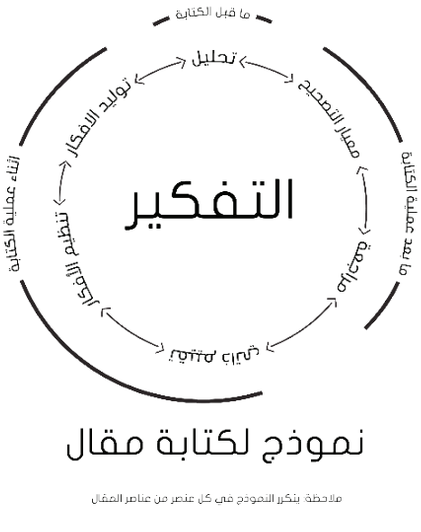
المعالجة الإحصائية: للإجابة عن سؤالي الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات الكتابة الناقدة والجدلية مُجتمعةً، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على مهارات الكتابة الناقدة مُجتمعةً ومهارات الكتابة الجدلية مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الكتابة الناقدة والجدلية وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA)، ثم استخدم مؤشر مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size) لطريقة الرسوم الكاريكاتيرية.

إجراءات تنفيذ الدراسة

وجرى تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. اختيار أفراد الدراسة.
2. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة لإعداد أداتي الدراسة " اختبار الكتابة الناقدة واختبار الكتابة الجدلية"، وتحديد معايير التصحيح.
3. إعداد أداتي الدراسة وإجراء معاملات الصدق والثبات المناسبة لهما.
4. تطبيق الاختبارين القبليين لكل من الكتابة الناقدة والكتابة الجدلية.
5. إعداد دليل المعلم الذي يتضمن المحاور التالية:

- أوراق عمل تتضمن الرسوم الكاريكاتيرية من تنفيذ الفنان التشكيلي (عمر البدور) يجسد عبرها القضايا المطروحة للنقد والجدل والمستمدة من تحليل منهاج الصف الثامن.
- أوراق عمل تتضمن محكات التفكير كمعرفة بالمهارة والممارسة لها من خلال تحليل الرسوم الكاريكاتيرية بأسئلة يستمد من خلالها على الافتراضات والمعلومات التي بداخل الرسوم.
- بناء المعلومات التي جرى تحليلها على هياكل تنظم بنية النص لكل عنصر من عناصر المقال لمساعدة الطالبة على إدراك العلاقات بين الجمل والأفكار قبل كتابة المقال.
- إجراء عمليات الكتابة وفق النموذج المبين في الشكل (1) لكتابة مقال ناقد وآخر جدلي بتكرار عمليات الكتابة لكل عنصر من عناصر المقال.



الشكل (1): نموذج كتابة المقال

- يتبين من النموذج التدريبي أن مرحلة ما قبل الكتابة تعتمد على تحليل الرسوم الكاريكاتيرية، وتستند إلى معايير محددة مسبقًا لمهارة التفكير المستهدفة، وأثناء الكتابة تقوم على توليد الأفكار من التحليل، وتنظيمها على هياكل لبنية النص لإدراك العلاقات بين الجمل، وإجراء التقييم الذاتي والتحرير لكل فقرة كمسودة أولية للكتابة، وما بعد الكتابة تشمل المراجعة بتبادل الكتابات بين الطالبات، وتقديم الإرشاد والدعم من المعلمة استنادًا لتحقق المعايير المستهدفة مسبقًا بمهارة التفكير.
- جرى تطبيق النموذج لعمليات الكتابة بواقع حصة لكل مهارة من مهارات الكتابة نفذت في ثلاثة أسابيع، وبعد التدرب على إجراء عمليات الكتابة جرى تنفيذ النموذج لكتابة كل عنصر من عناصر المقال، بواقع ثلاث حصص صفية لكتابة مقال، وقد تم تنفيذ 15 حصة لكتابة أربع مقالات مقالين ناقدين ومقالين جدليين.

6. تطبيق التجربة على مدى (7) أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعيًّا، حيث بلغ عدد الحصص (20) حصةً، مدة كل حصة (45) دقيقة، قامت الباحثة الأولى بتدريس المجموعة التجريبية بتوظيف الرسوم الكاريكاتيرية، بينما قامت معلمة لغة عربية أخرى بتدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية.
7. جرى تطبيق الاختبارين البعديين في الكتابة الناقدة

والجدلية على مجموعتي الدراسة، بعد تطبيق التجربة، ضمن المدة المحددة، وتصحيح الاختبارين وفق معياريّ التصحيح المعتمدين ورصد النتائج المتحققة؛ لإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة.

8. عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوئها.

النتائج

نتائج السؤال الأول الذي نصَّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في مهارات الكتابة الناقدة مجتمعة ومنفردة تعزى إلى طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)؟"؛ للإجابة عن السؤال الأول؛ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمهارات الكتابة الناقدة تبعا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، كما حُسبت دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الكتابة الناقدة (الملاحظة، التفسير، الاستنتاج، التقويم)، وعلى الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة الناقدة البعدي، وذلك تبعًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية). وفيما ياتي توض يح لذلك.

أولًا: مهارات الكتابة الناقدة مجتمعة

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة القبلي والبعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة القبلي والبعدي مجتمعة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

طريقة التدريس	الإحصائي	مهارات الكتابة الناقدة ككل (القياس القبلي)	مهارات الكتابة الناقدة ككل (القياس البعدي)
الاعتيادية	المتوسط الحسابي	32.00	36.34
	عدد الأفراد	32	32
	الانحراف المعياري	6.02	6.71
الرسوم الكاريكاتيرية	المتوسط الحسابي	33.53	61.97
	عدد الأفراد	32	32
	الانحراف المعياري	7.54	11.16
الكُلي	المتوسط الحسابي	32.77	49.16
	عدد الأفراد	64	64
	الانحراف المعياري	6.81	15.82

يتبين من جدول (5) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة البعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة مجتمعة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لذلك الفرق الظاهري وفقًا لمتغير الدراسة طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، فقد استُخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في جدول (6).

جدول (6)

نتائج تحليل التباين المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة البعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار البعدي)	3614.260	1	3614.260	134.439	.000	.688
المجموعة (طريقة التدريس)	9030.157	1	9030.157	335.893	.000	.846
الخطأ	1639.927	61	26.884			
المجموع المعدل	15760.437	63				

*العلامة القصوى لاختبار مهارات الكتابة الناقدة (80)

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في جدول (6) يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات الكتابة الناقدة مجتمعة تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار البعدي وفقًا لطريقة التدريس (.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05).

ولتحديد قيمة الفرق الدال إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين لعلامات أفراد الدراسة على الاختبار البعدي ككل وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، واتجاه الفرق لصالح أي من المجموعتين، استُخدمت المقارنات البعدية باختبار بونفيروني (Bonferoni)، إذ حُسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في جدول (7).

جدول (7)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferoni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة البعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابين	الدلالة الإحصائية
الطريقة الاعتيادية	37.201	.920	23.911*	.000
ارسوم كاريكاتيرية	61.112	.920		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

تشير النتائج في جدول (7) إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05) على اختبار مهارات الكتابة الناقدة مجتمعة ككل بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية) على اختبار مهارات الكتابة الناقدة مجتمعة، حُسِب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع آيتا (Eta Square)، حيث يلاحظ من جدول (6) أنه يساوي (.846)، وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (الرسوم الكاريكاتيرية) فسر حوالي (85%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة ككل.

ثانيًا: المهارات الفرعية لاختبار مهارات الكتابة الناقدة (الملاحظة، التفسير، الاستنتاج، التقويم)

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة الفرعية (الملاحظة، التفسير، الاستنتاج، التقويم) القبلي والبعدي، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، وجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة الفرعية القبلي والبعدي وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

طريقة التدريس	الإحصائي	مهارات الكتابة الناقدة (القياس القبلي)				مهارات الكتابة الناقدة (القياس البعدي)			
		الملاحظة	التفسير	الاستنتاج	التقويم	الملاحظة	التفسير	الاستنتاج	التقويم
الطريقة الاعتيادية	المتوسط الحسابي	7.78	7.88	8.84	7.50	9.09	9.00	10.31	7.94
	عدد الأفراد	32	32	32	32	32	32	32	32
	الانحراف المعياري	2.09	2.12	2.48	1.85	2.81	2.27	2.40	1.64
الرسوم الكاريكاتيرية	المتوسط الحسابي	7.53	7.84	10.72	7.44	15.09	16.13	17.16	13.59
	عدد الأفراد	32	32	32	32	32	32	32	32
	الانحراف المعياري	2.60	2.48	2.41	2.31	2.87	3.58	3.23	3.04
الكُلي	المتوسط الحسابي	7.66	7.86	9.78	7.47	12.09	12.56	13.73	10.77
	عدد الأفراد	64	64	64	64	64	64	64	64
	الانحراف المعياري	2.34	2.29	2.60	2.08	4.13	4.66	4.46	3.74

يتبين من جدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة الفرعية، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة الفرعية، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير الدراسة طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، فقد استخدم تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في جدول (9):

جدول (9)

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة البعدي الفرعية، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار البعدي)	الملاحظة	201.550	1	201.550	41.272	.000	
	التفسير	292.130	1	292.130	67.151	.000	
	الاستنتاج	235.056	1	235.056	53.494	.000	

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
	التقويم	182.210	1	182.210	59.316	.000	
	الملاحظة	494.468	1	494.468	101.255	.000	.624
	التفسير	695.883	1	695.883	159.961	.000	.724
Hotelling›s Trace=5.591	الاستنتاج	648.278	1	648.278	147.535	.000	.707
Wilks' Lambda= 0.152	التقويم	438.886	1	438.886	142.873	.000	.701
الدلالة الإحصائية = 0.000	الملاحظة	297.888	61	4.883			
الخطأ	التفسير	265.370	61	4.350			
	الاستنتاج	268.037	61	4.394			
	التقويم	187.383	61	3.072			
	الملاحظة	1075.438	63				
الكُلي المعدل	التفسير	1369.750	63				
	الاستنتاج	1252.484	63				
	التقويم	881.484	63				

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد في جدول (9) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات الكتابة الناقدة الفرعية (الملاحظة، التفسير، الاستنتاج، التقويم) تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، إذ كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار البعدي وفقًا لطريقة التدريس على المهارات الفرعية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)، ولتحديد قيمة الفرق الدال إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات الكتابة الناقدة الفرعية وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، واتجاه الفروق لصالح أي من المجموعتين، استُخدمت المقارنات البعدية باختبار بونفيروني(Bonferoni)، إذ احتُسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في جدول (10).

جدول (10)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferoni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة الفرعية البعدي، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

المهارة	طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابين	الدلالة الإحصائية
الملاحظة	الطريقة الاعتيادية	9.296	0.392	5.595*	0.000
	الرسوم الكاريكاتيرية	14.891	0.392		
التفسير	الطريقة الاعتيادية	9.244	0.370	6.638*	0.000
	الرسوم الكاريكاتيرية	15.881	0.370		
الاستنتاج	الطريقة الاعتيادية	10.531	0.372	6.407*	0.000
	الرسوم الكاريكاتيرية	16.938	0.372		
التقويم	الطريقة الاعتيادية	8.130	0.311	5.271*	0.000
	الرسوم الكاريكاتيرية	13.401	0.311		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)

تشير النتائج المبينة في جدول (10) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)، بين أداء أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة الفرعية (الملاحظة، التفسير، الاستنتاج،

التقويم) تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية) على اختبار مهارات الكتابة الناقدة الفرعية (الملاحظة، التفسير، الاستنتاج، التقويم)، فقد حُسِب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع آيتا (Eta Square)، وقد وجد من جدول (9) أن قيمة مربع إيتا لمهارة الملاحظة بلغت (624.)، ولمهارة التفسير (724.)، ولمهارة الاستنتاج (707.)، ولمهارة التقويم (701.)؛ وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (الرسوم الكاريكاتيرية) فسر ما نسبته تقريبًا (62%) لمهارة الملاحظة، و(72%) لمهارة التفسير، و(71%) لمهارة الاستنتاج، و(70%) لمهارة التقويم من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الناقدة الفرعية المذكورة سابقا.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية 05. =α بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في مهارات الكتابة الجدلية تعزى لطريقة التدريس(الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)؟" للإجابة عن سؤال الدراسة؛ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدّلة لمهارات الكتابة الجدلية تبعا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، كما جرى احتساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات اختبار الكتابة الجدلية (تحديد القضية، بناء الرأي والدفاع عنه، الجدل في اتجاهين، توظيف أساليب الاقناع، تقديم حلول للمشكلة)، وعلى الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة الجدلية البعدي، وذلك تبعًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية). وفيما يأتي توضيح لذلك:

أولًا: مهارات الكتابة الجدلية مجتمعة

جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية القبلي والبعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، وجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية القبلي والبعدي مجتمعة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

طريقة التدريس	الإحصائي	مهارات الكتابة الجدلية ككل (القياس القبلي)	مهارات الكتابة الجدلية ككل (القياس البعدي)
الطريقة الاعتيادية	المتوسط الحسابي	21.78	30.09
	عدد الأفراد	32	32
	الانحراف المعياري	6.91	6.94
الرسوم الكاريكاتيرية	المتوسط الحسابي	25.50	53.47
	عدد الأفراد	32	32
	الانحراف المعياري	9.90	11.12
الكُلي	المتوسط الحسابي	23.64	41.78
	عدد الأفراد	64	64
	الانحراف المعياري	8.67	14.94

يتبين من جدول (11) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية البعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية مجتمعة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لذلك الفرق الظاهري وفقًا لمتغير الدراسة طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، فقد استُخدِم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في جدول (12).

جدول (12)

نتائج تحليل التباين المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية البعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار البعدي)	3152.875	1	3152.875	88.392	.000	0.592
المجموعة (طريقة التدريس)	6265.387	1	6265.387	175.653	.000	0.742
الخطأ	2175.813	61	35.669			
المجموع المعدل	14070.937	63				

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في جدول (12) يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (05. =α) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات الكتابة الجدلية مجتمعة تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)؛ إذ كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار البعدي وفقًا لطريقة التدريس (000.)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (05. =α).

ولتحديد قيمة الفرق الدال إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين لعلامات أفراد الدراسة على الاختبار البعدي ككل وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، واتجاه الفروق لصالح أي من المجموعتين، واستُخدمت المقارنات

البعدية باختبار بونفيروني(Bonferoni)، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، التجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في جدول (13):

جدول (13)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferoni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية البعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابين	الدلالة الإحصائية
الطريقة الاعتيادية	31.647	1.069	20.268*	.000
الرسوم الكاريكاتيرية	51.915	1.069		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)

تشير النتائج في جدول (13) إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05) على اختبار مهارات الكتابة الجدلية مجتمعة ككل بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية) على اختبار مهارات الكتابة الجدلية مجتمعة، احتُسِب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع إيتا (Eta Square)؛ إذ يلاحظ من جدول (12) أنه يساوي (.742)، وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (الرسوم الكاريكاتيرية) فسر حوالي (74%) من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية ككل.

ثانيًا: المهارات الفرعية لاختبار مهارات الكتابة الجدلية (تحديد القضية، بناء الرأي والدفاع عنه، الجدل في اتجاهين، توظيف أساليب الإقناع، تقديم حلول للمشكلة).

احتُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية الفرعية (تحديد القضية، بناء الرأي والدفاع عنه، الجدل في اتجاهين، توظيف أساليب الاقناع، تقديم حلول للمشكلة) القبلي والبعدي، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، وجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية الفرعية القبلي والبعدي وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

طريقة التدريس	الإحصائي	مهارات الكتابة الجدلية (القياس القبلي)				مهارات الكتابة الجدلية (القياس البعدي)					
		تحديد القضية	بناء الرأي والدفاع عنه	الجدل في الاتجاهين	توظيف اساليب الإقناع	تقديم حلول للمشكلة	تحديد القضية	بناء الرأي والدفاع عنه	الجدل في الاتجاهين	توظيف اساليب الإقناع	تقديم حلول للمشكلة
الطريقة الاعتيادية	الوسط الحسابي	4.41	4.88	3.72	4.13	4.66	6.50	6.16	5.38	5.63	6.44
	عدد الأفراد	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	الانحراف المعياري	2.27	1.48	1.75	1.84	2.16	2.40	1.25	2.01	1.64	2.21
الرسوم الكاريكاتيرية	الوسط الحسابي	5.56	4.53	4.56	4.28	6.56	13.38	9.09	10.06	9.41	11.53
	عدد الأفراد	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	الانحراف المعياري	2.64	1.76	2.29	2.63	2.61	3.51	2.10	2.65	2.49	2.70
الكُلي	الوسط الحسابي	4.98	4.70	4.14	4.20	5.61	9.94	7.63	7.72	7.52	8.98
	عدد الأفراد	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
	الانحراف المعياري	2.51	1.62	2.06	2.255	2.57	4.57	2.26	3.32	2.89	3.55

يتبين من جدول (14) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية الفرعية، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية الفرعية، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير الدراسة طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، فقد استُخدِم تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في جدول (15):

جدول (15)

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية البعدي الفرعية، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
	تحديد القضية	227.930	1	227.930	41.933	.000	
المصاحب	بناء الرأي والدفاع عنه	70.845	1	70.845	37.877	.000	
(الاختبار البعدي)	الجدل في الاتجاهين	120.822	1	120.822	33.116	.000	
	توظيف اساليب الإقناع	99.971	1	99.971	34.798	.000	
	تقديم حلول للمشكلة	135.624	1	135.624	34.155	.000	
	تحديد القضية	556.347	1	556.347	102.353	.000	.627
Hotelling›s Trace= 2.929	بناء الرأي والدفاع عنه	93.183	1	93.183	49.820	.000	.450
	الجدل في الاتجاهين	253.801	1	253.801	69.565	.000	.533
Wilks› Lambda= 0.255	توظيف اساليب الإقناع	158.924	1	158.924	55.318	.000	.476
الدلالة الإحصائية = 0.000	تقديم حلول للمشكلة	301.940	1	301.940	76.040	.000	.555
	تحديد القضية	331.570	61	5.436			
	بناء الرأي والدفاع عنه	114.093	61	1.870			
الخطأ	الجدل في الاتجاهين	222.553	61	3.648			
	توظيف اساليب الإقناع	175.248	61	2.873			
	تقديم حلول للمشكلة	242.220	61	3.971			
	تحديد القضية	1315.750	63	1315.750			
	بناء الرأي والدفاع عنه	323.000	63	323.000			
الكُلي المعدل	الجدل في الاتجاهين	694.938	63	694.938			
	توظيف اساليب الإقناع	503.984	63	503.984			
	تقديم حلول للمشكلة	792.984	63	792.984			

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد في جدول (15) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات الكتابة الجدلية الفرعية (تحديد القضية، بناء الرأي والدفاع عنه، والجدل في اتجاهين، توظيف أساليب الإقناع، تقديم حلول للمشكلة) تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)؛ إذ كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية للاختبار البعدي وفقًا لطريقة التدريس على المهارات الفرعية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)، ولتحديد قيمة الفرق الدال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات الكتابة الجدلية الفرعية وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، واتجاه الفروق لصالح أي من المجموعتين، استخدمت المقارنات البعدية باختبار بونفيروني(Bonferoni)؛ إذ احتُسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهم في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في جدول (16).

جدول (16)

نتائج اختبار بونفيروني (Bonferoni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية الفرعية البعدي، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

المهارة	طريقة التدريس	الوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابين	الدلالة الإحصائية
تحديد القضية	الطريقة الاعتيادية	6.918	.417	6.040*	.000
	الرسوم الكاريكاتيرية	12.957	.417		

المهارة	طريقة التدريس	الوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابين	الدلالة الإحصائية
بناء الرأي والدفاع عنه	الطريقة الاعتيادية	6.389	.245	2.472*	.000
	الرسوم الكاريكاتيرية	8.861	.245		
الجدل في اتجاهين	الطريقة الاعتيادية	5.679	.342	4.079*	.000
	الرسوم الكاريكاتيرية	9.758	.342		
توظيف أساليب الإقناع	الطريقة الاعتيادية	5.902	.303	3.228*	.000
	الرسوم الكاريكاتيرية	9.130	.303		
تقديم حلول للمشكلة	الطريقة الاعتيادية	6.760	.357	4.449*	.000
	الرسوم الكاريكاتيرية	11.209	.357		

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)

تشير النتائج المبينة في جدول (16) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)، بين أداء أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية الفرعية (تحديد القضية، بناء الرأي والدفاع عنه، الجدل في اتجاهين، توظيف أساليب الاقناع، تقديم حلول للمشكلة) تعزى إلى متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)؛ إذ كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية) على اختبار مهارات الكتابة الجدلية الفرعية (تحديد القضية، بناء الرأي والدفاع عنه، الجدل في اتجاهين، توظيف أساليب الاقناع، تقديم حلول للمشكلة)، فقد تم احتساب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام مربع آيتا (Eta Square)، وقد وجد من جدول (15) أن قيمة مربع آيتا لمهارة تحديد القضية بلغت (627.)، ولمهارة بناء الرأي والدفاع عنه (450.)، ولمهارة الجدل في اتجاهين (533.)، ولمهارة توظيف أساليب الإقناع (476.)، ولمهارة تقديم حلول للمشكلة (0.555)؛ وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس (الرسوم الكاريكاتيرية) فسر ما نسبته تقريبًا (63%) لمهارة تحديد القضية، و(45%) لمهارة بناء الرأي والدفاع عنه، و(53%) لمهارة الجدل في اتجاهين، و(48%) لمهارة توظيف أساليب الإقناع، و(56 %) لمهارة تقديم حلول للمشكلة من التباين في المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الجدلية الفرعية المذكورة سابقا.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فرق دال إحصائيًا بين أداء أفراد مجموعتي الدراسة في مهارات الكتابة الناقدة مجتمعة، ولصالح المجموعة التجريبية. وتدل هذه النتيجة على فاعلية توظيف الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين أداء طالبات الصف الثامن الأساسي في مهارات الكتابة الناقدة مجتمعة في الاختبار البعدي، وهو ما يتفق مع دراسة علي (Ali, 2008)، وقد يعزى تحسن مهارات الطالبات في مهارات الكتابة الناقدة مجتمعة، لأن الرسوم الكاريكاتيرية تمثّل للنقد، وقد عزز ربط موضوعات الكتابة ببيئة الطالبات دافعيتهنّ للنقد، فالكاريكاتير يعرض نصًا بصريًا ثريًا بمعلومات مستمدة من الحياة اليومية، ويجسد النقد بقضايا وحوادث واقعية لتصبح ملموسة ومدركة، وتبسيطها من خلال الفكاهة المغلفة بالمبالغة، ويشير استيتية (Estatia, 2002) إلى أن الفكاهة الكاريكاتيرية ترتبط بمهارات معرفية تسرّع الفهم للنقد والإبداع اللغوي، كما تعمل على تطوير الوعي بالمشكلة الاجتماعية.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى الدقة في توجيه الطالبات لممارسة الكتابة في مهمات تعليمية، وتنظيم الإعدادت والإجراءات التعليمية وظيفيًا لتتناسب مع توظيف الرسم الكاريكاتيري كخطاب فكاهي وفكري في مراحل محددة، فقد جرت ممارسة اللغة ودمجها بأنشطة تفاعلية تحليلية في سياقات طبيعية من خلال المناقشة البصرية لمحتوى الكاريكاتير، لمساعدة الطالبات على إعطاء تصور للمعلومات في مرحلة التخطيط للكتابة، وترجمة المعلومات إلى أفكار مكتوبة وصياغتها في فقرات من خلال عمليات الكتابة بمراحل متتابعة، ففي مرحلة ما قبل الكتابة حُدّدت الأهداف المراد تحقيقها مسبقًا لكل مرحلة وتنظيمها، وتدريب الطالبات على تفسير بنية الخطاب الكاريكاتيري وتحليله كمقال ناقد بتوجيه أسئلة ناقدة لمساعدة الطالبات على توليد الأفكار، وخلق أبعاد في التفكير عند تحليله، واستثمار الثراء البصري الكاريكاتيري لتمثل المعلومات وفهم الفكاهة الكاريكاتيرية النقدية.

وتشير رهايو (Rhayu, 2010) إلى أن الكاريكاتير يحسن عملية تعلم الكتابة في التعبير الموجّه، لمناسبته خصائص المتعلمين العقلية والجسدية والانفعالية، بطرحه مواضيع تتناسب ومرحلتهم العمرية ومستواهم التعليمي، وفتحه لآفاق الاكتشاف والتأمل عبره، وهو الحافز والدافع الأهم لتعلم الكتابة. كما أن الكاريكاتير يتيح للطلبة ممارسة اللغة كتجربة حيّة لتوظيفه مواقف اجتماعية وسياقات ثقافية حقيقية للتعلم، فيعمل على استثمار الذاكرة الشعبية لدى المتعلم ومخزونه اللغوي لتوليد أفكار واضحة عما يريد التعبير عنه (Medhurst & DeSousa, 1981)، وهي المرحلة الأهم لما قبل الكتابة.

وقد يعزى تحسن مهارات الطالبات في الكتابة الناقدة إلى تدريبهنّ في أثناء الكتابة على استخدام هياكل لتنظيم بنية النص

التي ساعدت على تنظيم المعرفة المتحصلة من تحليل الرسم الكاريكاتيري بأسئلة موجّهة للتفكير وتوليد أفكار منها لإدراك مدى ترابط الجمل وعلاقتها ببعضها قبل تحويلها إلى فقرات، كما جرى تدريب الطالبات على أن يقيمن كتاباتهن ككتاب وقرّاء لما يكتبون، وتشجيعهن على تحرير كل الفقرة من حيث الصياغة والأسلوب، وسلامة اللغة، واستثمار ما تعلمنه من حصة النمذجة الأولى لمطابقة المعايير التي يحكم من خلالها على جودة المقال النقدي.

وقد يعزى الأثر لقلة الأخطاء الإملائية والنحوية عند تركيب الجمل وزيادة القدرة على التعبير، لتدريب الطالبات في مرحلة ما بعد الكتابة، على مراجعة الأقران والمعلمة باستمرار بعد كتابة كل عنصر من عناصر المقال، حيث صُحِحت الأخطاء بشكل جماعي، كما قُدِمت الإرشادات والتعليمات لملاحظة مدى تطوير الأفكار المتضمنة من إجابات أسئلة التحليل للكاريكاتير، وتضمنت عملية المراجعة قراءة الطالبات نصوصهن بالتبادل، وهذه الخطوة ساعدت على إدراك أهمية تمثل القارئ للنص، ومدى مطابقة الأفكار المعبر عنها ودرجة فهم الآخرين لها.

وقد تعزى النتيجة لتحقق المعنى في ذهن الطالبات من خلال تفاعل الطالبات مع الكاريكاتير، فعزز الدافع الذاتي للكتابة، وسهل عملية تمثل الشكل الصحيح للكلمة وتركيب الجمل الصحيحة قواعديا االنحو والإملاء وبالمضمون والتنظيم (Rhayu, 2010 ; Unal &Ya-gen, 2013)، كما أن ممارسة التفكير الناقد من خلال تحليل بنية الكاريكاتير جعلت الممارسة والوعي باستعمال اللغة ينقلها إلى الاستعمال الوظيفي للغة والإدراك، وهو ما قد يكون له الأثر بجعل الطالبات يمارسن استخدام اللغة بشكلها الصحيح قواعديًا.

وقد يعزى هذا الأثر لمهارات لغوية كان للكاريكاتير أثر في استخدامها، كاختيار اللفظ المناسب والمحقق للمعنى، فالكاريكاتير سهل على الطالبات تذكر المفردات وسرعة تكييف المعنى بلفظ مناسب له، وتوارد المفردات ساعد على عملية التواصل بالكتابة واستمرارها، ويشير جوفان وبكداس (Guvan & Bekdas, 2018) إلى أن الكاريكاتير يثير فضول المتعلمين حول الأحداث والقضايا ويشجعهم على التفكير واستحضار المفردات وتوليدها بسرعة والاحتفاظ بها، ويشير توبال (Topal 2015) إلى أنّ المفردات تخزن بشكل ترميز بصري ذهنيًا، والكاريكاتير محرك لها بشكل ملموس كمحفز بصري، فيجري من خلاله استدعاء المفردات واستخدامها في سياقات وظيفية طبيعية.

أما عن وجود فرق دال إحصائيًا في كل مهارة من مهارات الكتابة الناقدة، فقد كان لتوظيف الكاريكاتير دور واضح وجلي في تحسين مهارة (التفسير) بنسبة أعلى من مثيلاتها وذلك لارتباط الكاريكاتير بمهارة التفسير وتسهيله لها، فقد تدربت الطالبات على مهارات التحليل والتفسير بفهم المهارة أولا، ثم بالتركيز على فهم الافتراضات المتضمنة بداخل الكاريكاتير من إيحاءات ودلالات، وربطها بالخبرات السابقة وبيئة الطالبات للمساعدة على فهمها وتفسيرها كأفكار بصرية تمثل المعنى بداخلها، وقد اختلفت تفسيرات الطالبات للكاريكاتير ولم تكن إجابة محددة، تبعا للتفاوت في درجة الفهم له والمعرفة والخبرات السابقة لكل طالبة.

ويؤكد فورسفل (Forceville, 2014) أن التفسير للكاريكاتير قائم على التمييز بين المعنى الصريح والمعنى الضمني للكاريكاتير، وهو تقييم للافتراضات المتضمنة بداخله، ومطابقة لمدى صحتها أو خطئها، ومواكبة الرسوم الكاريكاتيرية للأحداث ضمن السياق الاجتماعي والثقافي، يحفز عملية الفهم والتفسير له بشكل منطقي، وفي الدراسة دُرّبت الطالبات على زيادة الوعي بالافتراضات التي يتضمنها الكاريكاتير، من خلال توجيه الأسئلة كمؤشرات للتفسير، للكشف عن تحيز الافتراضات أو منطقيتها، ورصدها بالفهم والتفسير لأهميتها كموجه للثقافة البصرية القائم عليها الكاريكاتير.

وعن مهارة (الاستنتاج) فقد جاءت في المرتبة الثانية، وتقترب من مهارة التفسير، وقد يعزى هذا الأثر لتدريب الطالبات على فهم مهارة الاستنتاج نظريًا وتطبيقها بأسئلة منظمة في عملية التحليل للكاريكاتير، كما جرى تعميق الوعي المتحصل من مهارتي الملاحظة والتفسير السابقتين لمهارة الاستنتاج وربطها بهما. ويؤكد فورسفل (Forceville, 2014) أن مهارة الاستنتاج تعتمد على الملاحظة والتفسير في تحليل الكاريكاتير، ومما يعزز الاستنتاج في الكاريكاتير هو روح الاكتشاف الذي يخلقه ثراء الصورة بالدلالات، فالكاريكاتير لايقدم كل جزئية في الصورة بل يترك مساحة للتفكير والتنبوء من خلال المعرفة السابقة للمتعلم والتي تحدد أيضا مقدار الاستنباط وبالتالي تؤدي للاستنتاج.

وحصلت مهارة (التقويم) على المرتبة الثالثة بين المهارات، وقد تعزى النتيجة للدقة في إعداد الحصة الصفية وتحليل الطالبات للخطاب الكاريكاتيري لفهم الادعاءات والأسباب للقضايا المطروحة، وإدراك المعنى المتضمن بداخله فكريًا وعاطفيًا وتشجيع الطالبات على إصدار الحكم إمّا بالاتفاق أو برفض ما ورد فيه وفق فهم النقد الموجه بداخله، فالكاريكاتير غني بالتمثيلات البصرية التي تحمل إقناعًا بصريًا وتؤثر في مواقف القارئ للخطاب الكاريكاتيري، وقد جرى تدريب الطالبات على فهم الرسائل المبطنة الكاريكاتيرية لأثرها في توجيه الفكر الثقافي للطالبات.

وعن مهارة (الملاحظة) فقد كانت الأقل أثرًا بين المهارات الناقدة، وقد يعزى ذلك لأن الملاحظة كانت أولى المهارات كمدخل للتحليل، ولم تألف الطالبات جميع الدلالات، فهي تتطلب تدريبًا وممارسة لاكتسابها، إلا أن النتيجة كانت دالة على التحسن، ويمكن أن تعزى لتدريب الطالبات على فهم المهارة وتطبيقها من خلال استثمار الكاريكاتير دلالات من بيئة الطالبات عند تصميمه، وممارسة مهارة التفكير في الدلالة كإشارات ورموز لاستنتاج الدلالات والمفاهيم للموضوع، ويؤكد سارار كوزو (Sarar Kuzu, 2016) أن الكاريكاتير قائم على الرموز الأيقونية، وفهم الطالب للعلامات كإشارات ورموز تعطي انطباعًا إيجابيًا ودافعًا للإبداع في الكتابة، ويشير فورسفل (Forceville, 2014) إلى أن الملاحظة هي القادرة على جعل الطالب يهتم برؤية التفاصيل للقضية الكاريكاتيرية، لما تبنى عليه كمحفز بصري لإدراك الإيحاءات والدلالات لجذب الانتباه لمعالجة الافتراضات المتضمن فيه، وتعميق الفهم العام للموضوع وتحديد القضية المحورية للكاريكاتير.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فرق دال إحصائيًا بين أداء

أفراد مجموعتي الدراسة في مهارات الكتابة الجدلية مجتمعة، ولصالح المجموعة التجريبية. وتدل هذه النتيجة على فعالية توظيف الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين أداء طالبات الصف الثامن الأساسي في مهارات الكتابة الجدلية مجتمعة في الاختبار البعدي، وهي بذلك تتفق مع دراسة مورا وآخرون (Mora et al., 2018) ودراسة سيامسوري وآخرون، (Syamsuri et al.2016) ويمكن أن تعزى النتيجة لممارسة الطالبات مهارات تفكير ناقد في تحليل الكاريكاتير والتدرب لكتابة مقال ناقد أولا، فأعطى للطالبات فهمًا أعمق للقضية المطروحة، وقد تعزى النتيجة لتدريب الطالبات وتنظيم الإجراءات على مراحل في عمليات الكتابة الجدلية، ففي مرحلة ما قبل الكتابة تدرّبت الطالبات على تحليل بنية الكاريكاتير وفق العناصر الجدلية، من خلال تنظيم التفكير بأسئلة جدلية لكل عنصر من عناصر المقال، فساعد على التخطيط للكتابة، وتوليد الأفكار، وتحديد القضية في أذهان الطالبات والوعي بالمحتوى، وهي المرحلة الأهم لتحسن عملية الكتابة.

وفي أثناء الكتابة شُجِعت الطالبات على إنشاء تفسيرات خاصة بالقضايا بصياغات لغوية مناسبة للكتابة الجدلية، وتنظيم الأفكار باستخدام الهياكل لبنية المقال الجدلي، وهو ما كان له أثر في زيادة الوعي بالعناصر الجدلية وتنظيمها، وإدراك العلاقات بين الجمل وترابطها بشكل منطقي قبل تحويلها الى فقرات ونصوص وفق عناصر المقال، مقدمة وعرض وخاتمة، كما كان لتدريب الطالبات على أن تقييم كتاباتهنّ ككتاب وقرّاء لما يكتبون، وتشجيعهن الاهتمام بالفقرة من حيث الصياغة والأسلوب، وسلامة اللغة، وتقديم تعليمات موجهة للطالبات بالتعليق على الأحكام الجدلية المستنبطة من التحليل، وعملية المراجعة للتأكد من تنظيم الأفكار، ويشير سيامسوري وآخرون، (Syamsuri et al . 2016) أن ما يؤثر في تطوير الأفكار في الكتابة الجدلية، هو توظيف الكاريكاتير لقضايا جدلية مستمدة من بيئة الطالب، وتعبر عن ظاهرة اجتماعية حقيقية، فيساعد على استخدام المفردات في سياقاتها الصحيحة.

وقد تعزى النتيجة لتماسك المقال الجدلي، بما جرى تنفيذه من مراجعة للمقال الجدلي من قبل الطالبات والمعلمة في مرحلة ما بعد الكتابة، كتقييم تكويني لكل عنصر من عناصر المقال الجدلي.

وتتفق نتيجة الدراسة لتحسن الطالبات في الكتابة الجدلية رغم صغر سن المرحلة العمرية المستهدفة وهي الصف الثامن مع دراسة مورا وآخرون (Mora et al., 2018)، فالكاريكاتير أعطى الطالبات دافعًا للكتابة الجدلية، وسهل عملية استرجاع وربط المعلومات المختلفة، كما أعطي للقضية المطروحة من خلاله جوانب أساسية وأفكارًا مستمدة منه، وزاد من المعرفة بالموضوع، وقد دللت النتائج النهائية المتحصلة أن الطالبات الأقل قدرة بالكتابة الجدلية، أظهرن تقدمًا في الاختبار البعدي بكتابة نصوص منطقية متسلسلة ومنظمة، وتقترب من أهداف التواصل الرئيسية كحوار جدلي مكتوب يطرح أدلة واقعية ترتبط بالقضية.

أما عن وجود فرق دال إحصائيًا في كل مهارة من مهارات الكتابة الجدلية، فقد كان لتوظيف الكاريكاتير دور واضح في تحسين مهارة (تحديد القضية)، فقد كانت الأعلى بين المهارات، وقد تعزى هذه النتيجة لأن الطالبات قد حددن موقفهن المسبق من القضية التي طرحها الكاريكاتير بالاتفاق أو الاختلاف بإصدار الحكم عليها في مرحلة التدرب على الكتابة الناقدة، وقد تعزى النتيجة لتلقي الطالبات تدريبًا على مهارة تحديد القضية، بفهم المهارة وإدراكها من خلال أنشطة المناقشة والحوار بين الطالبات، مما شجعهن على التفاعل مع بنية الكاريكاتير وتبني موقف ووجهة نظر والدفاع عنها بعد فهمهن للسياق العام له، فساعد كل ذلك على تحديد القضية بشكل واضح في أذهانهن، كما كان لتنظيم التحليل بنماذج قياسية على هياكل لبنية المقال الجدلي دور في فهم عناصر الجدل ككل بشكل أكبر، وفهم القضية وتحديدها.

وعن مهارة (الحل) فقد جاءت في المرتبة الثانية وهي تقترب كنتيجة من مهارة تحديد القضية، وتعد هذه النتيجة متوقعة؛ لأن الحل يرتبط بتحديد المشكلة، وهو ما يشير إليه تولمن (Toulmin, 2003) في أن الحجج المتمثلة في الادعاء في بداية تحديد القضية هي التي تبرر الحل وترتبط بها، وقد دُربت الطالبات لزيادة قدرتهن على التركيز في القضية من خلال تحليل الكاريكاتير، وتقديم الدعم لهن لاستنتاج أدلة تتناسب وحل القضية المتبناة، والمحددة في بداية المقال الجدلي، ومساعدة الطالبات على تطوير الحجج الملائمة وتبرير الحلول التي اختاروها.

بالإضافة إلى دور الأسئلة المنظمة للتفكير وربطها بدلالات تتناسب وقضايا تعايش الوضع الراهن، وتشجيع الطالبات على تقديم حلول واقعية لمعالجة هذه القضية، وقد ساعدت هذه الخطوة الطالبات على صياغة الأفكار كخطوة أولى قبل تمثلها في عمليات الكتابة، ويؤكد، (Syamsuri et al.2016) بأن الكاريكاتير بمعايشته لقضايا تمثل الوضع الراهن وأوضاع تعايش الواقع، يبرز أثره في تقديم الطلبة في الكتابة لحلول واقعية لمعالجة القضية الجدلية.

وحصلت مهارة (الجدل في اتجاهين) على المرتبة الثالثة، وهي نتيجة مقبولة لمستوى الطالبات، وقد تعزى هذه النتيجة لقدرة الطالبات على الكشف عن التحيز، واستنتاج الأسباب والحجج المضادة، وذلك لتنظيم التفكير الجدلي للطالبات بالأسئلة المحفزة وإعادة النظر في الافتراضات التي وفرها الكاريكاتير، كما دُرّبت الطالبات على تمثل الرأي المعارض للقضية بتحليل الخطاب الكاريكاتيري، وتنظيم مناقشة الأقران كأطراف متعارضة في مناظرة شفهية قبل البدء بالكتابة، لمساعدة الطالبات على المقارنة بين موقفين متعارضين وإعطائهن القدرة على التشخيص للمواقف، واستثمار الفكاهة الكاريكاتيرية في عرض التناقضات بين الأحداث والمواقف التي يبنى عليها الكاريكاتير، وذلك بعرض أكثر من صورة لتمثل القضية الجدلية لمساعدتهن على فهم الموقف المتعارض في الجدل، وقد نفّذ في الدراسة الحالية مواجهة أكثر من صورة كاريكاتيرية متعارضة للتحليل.

ويؤكد نيويل وآخرون (Newell et al., 2011) أنّ الحوار والتفاوض بين المتعلمين في المهمات الاجتماعية بتحليل صور ونصوص جدلية يساعد على تحليل وجهات النظر المختلفة وتحديد المنطق الجدلي، فتكسبهم الرسوم والصور والأنشطة لغة للحوار لاتخاذ قرارات مهمة والتعبير عنها، فهم كقراء وكتاب لبناء المعنى يجعلهم قادرين على بناء حجج خاصة وتمثلها في الكتابة الجدلية، فيكتسب الطلبة المعرفة وصنع المعنى معًا، وهو ما يتفق والإجراءات التي مارستها الطالبات أثناء التدرب على تحليل الكاريكاتير كبنية جدلية.

وحصلت مهارة (الإقناع) على المرتبة الرابعة وهي أقل من المهارات السابقة، وقد تعزى نتيجة تحسن الطالبات بها الى ربط القضايا المطروحة بالكاريكاتير بواقع الحياة أثناء تحليل بنيته الجدلية، ليسهل تفاعل الطالبات معها عاطفيًا، وتشجيعهن على فهم القضية الأساسية وأسبابها، لتقديم أدلة تتناسب والمرحلة العمرية من إثباتات واقعية وانفعالية، ويؤكد موتولونديلا وكينجورا (Mwetulundila & Kangira, 2015) بأن مصادر الإقناع في الكاريكاتير لا تعتمد على تبنى تفسير عقلاني فقط وإنما تبنى أيضا بتفسيرات انفعالية، وهو ما يتناسب مع بنية الكاريكاتير كبلاغة مرئية تحتوي على إقناع عاطفي، وتؤثر في قدرة الطالب على التفاعل معه وتبني ادعاءاته.

وعن مهارة (بناء الرأي) فقد كانت الأقل أثرًا بين المهارات الناقدة، وقد يعزى ذلك لأن مهارة بناء الرأي كانت في بداية التحليل، وتعتمد على كتابة المقدمة للمقال، والطالبات يجدن صعوبة في صياغة آرائهن بشكل محدد والتعبير عنها في المقدمة، كما أن الطالبات وجّهن اهتمامهنّ في المقدمة على تحديد القضية وأغفلن التعبير عن الرأي، إلا أن النتيجة كانت مقبولة لمستوى الطالبات، ويعزى تحسن الطالبات بها إلى التدريب الذي تلقته الطالبات على صياغة آراء محددة من خلال فهم القضية وتحديدها، وتنظيم المهارة بأسئلة محفزة للتفكير ليسهل أخذ المعلومة من الكاريكاتير وإعادة صياغتها في مراحل الكتابة.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:

1. توظيف الرسوم الكاريكاتيرية في المناهج المدرسية.
2. إجراء دراسات مماثلة تتناول صفوفًا دراسية أخرى، ومراحل تعليمية مختلفة.
3. بحث أثر توظيف الرسوم الكاريكاتيرية كخطاب بصريي ومثير نوعي على المهارات اللغوية الأخرى.

المصادر والمراجع العربية:

- استيتيه، سمير. (2002). اللغة وسيكلوجية الخطاب بين البلاغة والرسم الساخر. بيروت:المؤسسة العربية للدراسات.
- البديرات، باسم والنصيرات، صالح. (2014). المهارات اللغويّة للاتصال الإنسانيّ. عمان: دار الشروق.
- جروان، فتحي. (2016). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعي.
- خضير، رائد ومريسات، علا. (2019). أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة، المجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة، 15(1)، 1 16–.
- خطايبة، ألمازا. (2016). أثر تدريس البنية النصية في تحسين الكتابة التفسيرية والكتابة الجدلية لدى طالبات الصف العاشر، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن .
- الخطيب، عماد. (2011). دلالة أسماء الشخصيات في الرواية الأردنية «دراسة سيميائية في نماذج مختارة». مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، 2(25).154–125 .
- شحاتة، حسن. (2010). المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع. القاهرة: دار العالم العربي.
- الصحبي، هدوي. (2014). الخطاب المرئي؛ نحو رؤية جديدة للخطاب الإقناعي: الإقناع بالصّورة في العمليّة التّعليميّة أنموذجا. الخطاب، 1(18)، 185 – 206.
- 9. الصوفي، عبد اللطيف. (2007). فن الكتابة: أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها. دمشق: دار الفكر.
- 10. عتيق، عمر. (2011) . ثقافة الصورة دراسات أسلوبية. إربد: عالم الكتب الحديث.
- 11. علي، أبو الدهب. (2008). فعالية استخدام الرسوم الكاريكاتورية في تدريس التعبير في تنمية الكتابة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي العشرون– مناهج التعليم والهوية الثقافية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة،1، 30 – 31 يوليو، 134 – 214.
- 12. العليمات، فاطمة. (2017). مقاربات في تحليل الخطاب الكاريكاتيري. دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، 44(1)، 13–26.
- 13. فضل الله، محمد. (2003). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها تعليمها وتقويمها. القاهرة: عالم الكتب.
- 14. رهايو، فوجي. (2010). فعالية استخدام الصور الكاريكاتورية في تعليم مهارة الكتابة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا بمالانج، اندونيسيا.
- 15. القضاة، عبد المنعم. (2008). الصحافة الأردنية واتفاقيات السلام. عمان : دار كنوز المعرفة
- 16. مدكور، علي. (2009). تدريس فنون اللغة العربية: بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
- 17. مرجي، فهد. (2007). أثر برنامج لتعليم التعبير الكتابي في تنمية مهارات الكتابة الجدلية والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية .
- 18. المزاودة، علي. (2010). أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على مهارات التفكير الناقد والإبداعي في تحسين مهارات الكتابة الجدليّة لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسي، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن .
- مهدي، حسن والعاصي، وائل. (2016). دراسة تقييمية لمستوى التكامل بين اللغة غير اللفظية (الشكل البصري) واللغة اللفظية (المحتوى التعليمي) في مقررات الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4(16)، 197 – 222.
- 20. الموسوعة العربية العالمية. (1997). الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Esteitiya, S. (2002). Languag and the Psychology of Discourse: Rhetoric and Caricature. Beirut: AL Moassa Al Arabia.*

in student›s argumentative essay. International Journal of English and Literature, 2(5), 114-127.

- *Al-Bahrani, H., Al-Saadi, S., & Yousif, A. (2016). A Detextulaized Social Caricature as a Source of Plural Denotations. International Journal of English and Education, 5(1), 76-91.*
- *Critical Essay. (2013, October 18).Retrieved from:https://www.privatewriting.com/blog/critical-essay.*
- *Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process of Writing. College Composition and Writing, 32(4), 365-387.*
- *Forceville, C. (2014). Relevance Theory as model for analysing visual and multimodal communication. Visual communication, 4 (51), 1-17.*
- *Foss Sonja, K. (2004). Framing the Study of Visual Rhetoric: Toward a Transformation of Rhetorical Theory, In Hill, CA. & Helmers, M. (red.).(2012), Defining Visual Rhetorics. (pp. 303-315). Routledge: University of Wisconsin.*
- *George, D. (2002). From analysis to design: Visual communication in the teaching of writing. College composition and communication, National Council of Teachers of English, 11-39.*
- *Guven, S., & Bekdas, M. (2018). The Effect Of Using Caricatures On Vocabulary Retention In Foreign Language Teaching, International Journal Of Eurasia Social Sciences, 9 (31), 622, 647.*
- *Medhurst, M. J., & DeSousa, M. A. (1981). Political cartoons as rhetorical form: A taxonomy of graphic discourse. Communications Monographs, 48 (3), 197-236.*
- *Mora-González, A., Anderson, E., & Cuesta-Medina, M. (2018). Graphic Organizers Support Young L2 Writers' Argumentative Skills. GiST Education and Learning Research Journal, 17, 6-33.*
- *Mwetulundila, R., & Kangira, J. (2015). An analysis of rhetoric and humour in Dudley's political cartoons published in The Namibian newspaper in 2012. International Journal of Research, 2(6), 63-75.*
- *Newell, G. E., Beach, R., Smith, J., & VanDerHeide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. Reading Research Quarterly, 46(3), 273-304.*
- *Sarar Kuzu, T. (2016). The Impact of a Semiotic Analysis Theory-Based Writing Activity on Students' Writing Skills. Eurasian journal of educational research, 16(63), 37-54.*
- *Smyth, T. R. (2004). An Overview of Essays and Literature Reviews. In The Principles of Writing in Psychology (pp. 113-115). Red Globe Press, London.*
- *Syamsuri, S., Muhsin, A., & Nurmayani, N. (2016). The effectiveness of caricature media in learning writing of argumentation paragraph. Theory and Practice in Language Studies, 6(11), 2079-2086.*
- *Topal, Y. (2015). Effect of use of caricatures on teaching vocabulary in teaching Turkish as foreign language. Educational Research and Reviews, 10(13), 1876-1880.*
- *Toulmin, S. 2003. The usues of argument. Cambridge University Press.*
- *Unal, F., & Yegen, U. (2013). The Use of Caricatures in Teaching Verbs. International Journal of Educational Sciences, 5(3), 187-193.*
- *Wallace, M., & Wray, A. (2016). Critical reading and writing for postgraduates. Sage: California.*
- *Al-Bdearat, B., & Nswarat, S. (2014). Linguistic Skills for Human Communication. Amman: Dar Al Shoroak.*
- *Garwan, F. (2016). Teaching Thinking : Concepts and Applications. Al'ain: Dar Al-Kitab Al-Jamie.*
- *Khodair, R. & Mraisat, O. (2019) .The Effect of Using Caricatures on Improving Creative Writing Skills. Jordan Journal for Educational Sciences. 15(1), 1-16.*
- *Al-Khtaibeh, A. (2016). The Effect of Text-Structure Instruction on Improving Tenth Grade Female Students Argumentative Writing And Expository Writing, Unpublished Dissertation, Yarmouk University. Jordan.*
- *Al-Kateeb, E. (2011). "The Significance of Character Names in the Jordanian Novel: A Semiotic Study of Selected Works." Journal of Al-Quds Open University for Human and Social Research and Studies, 2(25), 125-154.*
- *Shahata, H. (2010). The Referance For Arabic Writing Arts to Formulate the Creative Mind. Cairo: Dar Al Alam Al Arabi.*
- *Al Sahbe, H. (2014). Visual Discourse: Towards a New Vision for Pensuasive Discourse: Persuasion Via Imag in Teaching Process as an Example. AL Khitab, 1(18), 206-185.*
- *Al-Sufi, A. (2007). The Art of Writing: Kinds, Skills and Methods of Teaching. Damascus: Dar Al-Fiker.*
- *Ateeq, O. (2011). The Image Culture : Stylistic Studies. Irbid : Alam Al-Kutub Al-Hadith.*
- *Ali. Abu Al-Dahab. (2008). The Efficiency of Using Caricature in Teaching Composition in Developing Critical and Creative Writing for Preparatory Stage Students. Twentieth Scientific Conference - Curriculum for Education and Cultural Identity, Egyptian Association for Curriculum and Teaching Methods, 1,Cairo, July 30-31, 214-132.*
- *Al Ealimat, F. (2017). Approaches in Analysing Caricatural Speech. Dirasat: Human and Social Sciences .44(1), 26-13.*
- *Fadal Allah, M. (2003). Functional Writing Processes, Teaching Applications and Assessment. Cairo : Alam Al Kutub.*
- *Rhayu, F. (2010). The Efficiency of Using Caricature in Teaching the Skill of Writing. Unpublished Master Thisis, Molana Mohammad University, Indonesia.*
- *Al-Quda, A. (2008). Jordanian Press and the Peace Treaties. Amman : Dar Kunuz Al Maerifa.*
- *Madkour, A. (2009). Teaching the Arts of Arabic Languag: Theory and Practice. Amman: Dar Al Masira.*
- *Marji, F. (2007). The Effect of A Prgramme For Teaching Writting on Developing Argumentative Writing Skills And Critical Thinking of Secondary Stage Students in Jordan, Unpublished Dissertation, Yarmouk University, Jordan.*
- *Al Mazawdeh, A. (2010). The Effect of Critical And Creative Thinking Based Instructional Strategy On Improving Argumentative Writing Skills Among 10 Basic Graders, Unpublished Dissertation, Yarmouk University, Jordan.*
- *Mahdi, H. & Aleasi, W. (2016). Evaluation Study of the Level of Integration between Visual Shapes and Educational Content in Geography Curriculum for Higher Basic Schools. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies .44(1), .222– 197*
- *Geograpghy courses for higher basic phases in Palestine. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies,4 (16), p:197-222.*
- *Global Arabic Encyclopedia. (1997). Al Reyad: Encyclopedia Works.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Alarcon, B., & Morales, S. (2011). Grammatical cohesion*

التفكير التأملي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدينة حمص

Reflective Thinking and Its Relation to Social Skills Among a Sample of Adolescent Students in the City of Homs

بشير محمود عبد القادر
طالب دكتوراه / جامعة البعث/ سورية

Basher Mahmud Abdalkader
Ph.D. Student at Al Baath University/Syria
basheerabdalkader@gmail.com

يوسف خضور
أستاذ دكتور/ جامعة البعث/ سورية

Youssef Khaddar
Prof. /Al Baath University/Syria
dryousefkhad@gmail.com

فوزية السعيد
أستاذ مساعد/ جامعة البعث/ سورية

Youssef Khaddar
Assistant Professor/ Al Baath University/Syria
Email: drfouzyasa3ed@gmail.com

تاريخ الاستلام: 29/ 11/ 2020م، **تاريخ القبول:** 25/ 4/ 2020م.
Received: 29/ 11/ 2020, **Accepted:** 25/ 4/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-012
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين التفكير التأملي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين، كما هدفت إلى الكشف عن درجة التفكير التأملي ومستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين، وتعرف ما إذا كان هناك فروق في التفكير التأملي والمهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس، وشملت العينة (410) طالباً وطالبةً (210 طالباً، 200 طالبة) في بعض المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس التفكير التأملي، ومقياس المهارات الاجتماعية والتحقق من صدقهما وثباتهما على المراهقين. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التفكير التأملي ودرجة المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين منخفضة. كما تبين وجود فروق بين درجات الذكور والإناث في مقياس التفكير التأملي والمهارات الاجتماعية لصالح الذكور، وتبين وجود علاقة إيجابية دالة بين درجات الطلبة على مقياس التفكير التأملي بأبعاده، ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي، المهارات الاجتماعية، الطلبة، المراهقين.

Abstract:

The study sought to identify the relationship between reflective thinking and social skills among adolescent students, as well as to reveal their levels among adolescent students. The study also sought to identify whether there were differences in the levels of reflective thinking and social skills due to the gender variable. The sample included 410 students (210 male students, 200 female students) from a number of secondary schools in the city of Homs. To achieve the goals of the study, the researcher developed the scale of reflective thinking and the scale of social skills. Their reliability and validity were verified. The study results showed that the levels of reflective thinking and social skills among adolescent students were low. There were statistical differences between male and female levels in the scale of reflective thinking and social skills, in favor of males. Moreover, a positive relationship was found between students 'scores in the scale of reflective thinking and its dimensions and their levels in the scale of social skills and its dimensions.

Keywords: *Reflective Thinking, Social Skills, Adolescents, Students.*

مقدمة:

يعد التفكير نشاطاً تتفرد به الكائنات البشرية عن بقية الكائنات الحية، إذ يشغل موضوع التفكير اهتمام المربين والخبراء كونه يمثل أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً، وتتعدد أنواع التفكير فمنها التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير التحليلي والتفكير التركيبي والتفكير التأملي؛ وهو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يطلبها هذا الموقف (العتوم، وعلاونة، والجراح، وأبو غزال، 2005، 211)، كما يعد التفكير التأملي أحد المتطلبات الضرورية في تحسين العملية التعليمية، إذ أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن التفكير التأملي ينمي و يعزز مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين والمعلمين خلال ممارسة الأنشطة التعليمية ومسيرة التطور المهني (Phan،2007).

ولقد تزايد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير في القرن الحادي والعشرين نظراً للتطور السريع الذي أدى إلى ظهور ما يسمى بالانفجار المعرفي، إذ يعد التفكير الإنساني عاملاً أساسياً في توجيه الحياة، وعنصراً جوهرياً في تقدم الحضارة لخير البشرية، ووسيلة رئيسة لفهم المستجدات ومواجهة المشكلات (أبو جادو، ونوفل،2006، 30).

ويعتمد نجاح الفرد في مواقف حياته المختلفة على مجموعة من المهارات تختلف باختلاف موقف التفاعل الاجتماعي، وكذا باختلاف أهدافه والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تحقيق هذه الأهداف، وتعد المهارات الاجتماعية أحد العوامل المهمة لنجاح تفاعل الفرد مع المجتمع وقدرته على المحافظة على استقرار هذا التفاعل، وقد أحرز موضوع المهارات الاجتماعية مكانة بارزة، إذ يتصدر جميع مجالات الاهتمام لدى الباحثين، إذ "أصبح موضوعاً مهماً في علم النفس الاجتماعي، كما عني الباحثون والتربويون بتطوير وتنمية المهارات الاجتماعية عن طريق إدخال البرامج التنموية في المناهج الدراسية بالمدارس والجامعات، والتي يمكن من خلالها تعلم واكتساب مختلف المهارات الاجتماعية، ولا شك أن غياب التفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع، وكذلك غيابه في المؤسسات التربوية يُظهر مدى الخلل في العمل، وضعف صلابة وتماسك المجتمع (ابن حميد،2003، 2)؛ فالإنسان لا يحقق ذاته ولا ينتج المعرفة إلا بالالتقاء، والتفاعل مع الآخرين، لذا حريٌّ بالمؤسسات التربوية الاهتمام والرقي بالمهارات الاجتماعية ومهارات التفكير لدى الناشئة، وسوف نتناول في بحثنا الحالي التفكير التأملي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى المراهقين.

يمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين الأول يشمل الدراسات التي تناولت التفكير التأملي ويشمل الثاني الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية:

قام عفانة واللولو (2002) بإجراء دراسة لمعرفة مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريس الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وجرى اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من كافة التخصصات من مجتمع عدد أفراده(400) طالب وطالبة، وأظهرت الدراسة النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في التفكير التأملي بين مجموعتي طلبة العلوم تربوي وأقرانهم المتخصصين في اللغة الانجليزية تربوي لصالح طلبة العلوم تربوي، كما تبين عدم وصول أي من الطلاب المعلمين إلى مستوى

التمكن (80 %) في اختبار مهارات التفكير التأملي.

وقدم بركات (2005) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في محافظة طولكرم وطبق لهذا الغرض مقياس أيزنك للتفكير التأملي بعد تعريبه وتطويره، واختبار تحصيلي لقياس مستوى التحصيل على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة، موزعين بالتساوي بين مرحلة التعليم الجامعي والثانوية العامة، وكان من أهم نتائج الدراسة تفوق طلبة الجامعة على طلبة الثانوية العامة في مستوى القدرة على التفكير التأملي، كما وجدت أنه لا توجد فروق في التفكير التأملي ترجع إلى متغير الجنس.

كما أجرى **الشكعة (2007)** دراسة هدفت إلى تعرف مستوى التفكير التأملي لدى طلاب البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات نوع الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها(641) طالباً و طالبةً، واستخدم لذلك المنهج الوصفي الذي أظهرت نتائجه أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية جيد، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا في مستوى القدرة على التفكير التأملي ترجع إلى متغير الجنس، وإنما جاءت الفروق لصالح طلبة الكليات الإنسانية وطلبة الدراسات العليا.

كذلك قدم **الأستاذ (2009)** دراسة هدفت الكشف عن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية في المرحلة الأساسية في ضوء متغيرات كل من الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والمؤسسة التعليمية، وتكونت عينة البحث من (108) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى القدرة على التفكير التأملي الذي ظهر من خلال التأمل في المشكلات التربوية التي يواجهها معلمو العلوم عند تنفيذهم للمهمات التعليمية يقل عن المعدل الافتراضي (70 %)، كما تبين عدم وجود فروق في مستوى القدرة على التفكير التأملي في هذه المشكلات يرجع إلى متغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو المؤسسة التعليمية التي يعملون بها.

كما قدم **ريان (2010)** دراسة هدفت الكشف عن دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية، وطبق مقياس الدراسة على عينة تألفت من(333) طالباً وطالبة، من طلبة الصف العاشر في مديرية تربية الخليل، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العمل الاعتيادي تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على مستويات الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد تعزى لمتغير فاعلية الذات الرياضية، وأوصت الدراسة بضرورة إتاحة الفرص المناسبة للطلبة لممارسة التفكير التأملي من خلال تزويدهم بخبرات تعلمية ترتبط بواقعهم.

بينما أجرى **(Lim & Angelique 2011)** دراسة هدفت إلى مقارنة التفكير التأملي (التصرفات المعتادة، والفهم، والتأمل، والتفكير النقدي) مع التعلم القائم على حل المشكلات، وتكونت العينة من (1200) طالب وطالبة من طلبة جامعة جنوب أستراليا، واستخدم الباحثان استبيان يتكون من (16) بنداً لقياس المستويات الأربعة من عادات التفكير التأملي: (التصرف الاعتيادي، الفهم، التأمل، التفكير النقدي)، وأشارت النتائج إلى أن طلاب السنة الأولى حصلوا على معدل أعلى في التفكير التأملي، بينما حصل طلاب السنة الثالثة على أعلى المستويات في التصرفات المعتادة. ومع ذلك كان هناك مجموعة ثانوية صغيرة سجلت مستويات أعلى في كل من التصرفات المعتادة والتفكير. وقد توصل الباحثان إلى أن التعلم القائم على المشكلة يعزز تطور التفكير التأملي.

وقدم **طشطوش والترجمي (2017)** دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية، وطبقت أدوات الدراسة على عينة تألفت من(807) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة، و أن مستوى التفكير التأملي جاء متوسطاً لدى أفراد العينة، في حين جاء مستوى التعلم المنظم ذاتياً مرتفعاً.

قامت **الصائغ (2004)** بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ومستوى التفكير التجريدي والمهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية لدى عينة من الطالبات والطلاب بالمرحلة الجامعية في محافظة جدة، إذ بلغت عينة الدراسة (1077) طالبة وطالب، وقامت الباحثة بإعداد ثلاث أدوات وهي مقاييس: الأفكار اللاعقلانية، المهارات الاجتماعية، الفاعلية الذاتية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين متغير الأفكار اللاعقلانية والمهارات الاجتماعية، لدى الطلبة، كما أشارت إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين متغير الأفكار اللاعقلانية والفعالية الذاتية.

كما قام **عطار (2007)** بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين المهارات الاجتماعية والخجل والتحصيل لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفة (متوسطة، ثانوية، جامعية) حيث تكونت عينة الدراسة من (96) طالبة من المرحلة المتوسطة و (87) طالبة من المرحلة الثانوية و (106) طالبة من المرحلة الجامعية. إذ أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية (المرونة الاجتماعية، والحساسية الاجتماعية، والقلق الاجتماعي (والتحصيل في تلك المراحل الدراسية، وكذلك بين الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية والتحصيل.

وقام الحسانين (2003) بدراسة هدفت إلى تعرف مدى تأثر العلاقات والمهارات الاجتماعية بالمشاعر الاكتئابية، والشعور بالوحدة النفسية وتأكيد الذات، وبلغ حجم العينة (200) طالباً وطالبةً من كلية الآداب بجامعة طنطا: (108) طالباً و(112) طالبةً، وقد استخدم الباحث مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس الاكتئاب، ومقياس توكيد الذات ومقياس الشعور بالوحدة النفسية، وكان من أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة وجود أثر كبير لمتغيري الاكتئاب والتوكيدية في المهارات الاجتماعية. ووجود فروق بين الجنسين في المتغيرات المزاجية وبعض أبعاد المهارات الاجتماعية، كما كشفت عن وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية وفي بعد واحد من أبعاد المهارات الاجتماعية وهو بعد الحساسية الاجتماعية لصالح الإناث.

وقد أجرى **سعيد (2009)** دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي لدى عينة من تلاميذ

المرحلة المتوسطة، وتعرف الفروق في المهارات الاجتماعية للعينة بحسب الجنس. وبلغ عدد العينة (360) تلميذ وتلميذة، واستخدم الباحث لتحقيق هدفه اختبار للمهارات الاجتماعية من اعداد رونالد ريجيو. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين بعض أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية.

وأجرى **المزين (2009)** دراسة هدفت معرفة توافر المهارات الاجتماعية لدى طلبة كليتي الشريعة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(182) طالباً وطالبةً وجرى اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصلت إلى عدة نتائج، أبرزها: توافرت المهارات الاجتماعية لدى طلبة الكليتين، كذلك أظهرت وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بجميع المجالات لصالح الذكور في كلية أصول الدين، وتفوق الإناث في بعد المبادرة والصداقة على الذكور، كذلك كشفت عن وجود فروق دالة لصالح الإناث بجميع المجالات في كلية الشريعة، وأظهرت عدم وجود اختلاف دال احصائياً في توافر المهارات بشكل عام لدى عينة الدراسة يعزى لمتغيرات الترتيب في الأسرة، والمحافظة، ومكان الإقامة، ومستوى تعليم الأم والأب.

وقام **النفيعي (2010)** بإجراء دراسة لتحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين والعادين في المدارس الثانوية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية حيث تكونت عينة الدراسة من (200) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها المختلفة وبين درجات فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين على حد السواء.

وقد أجرى **محمد** (2010) دراسة هدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الشخصي وكل من المهارات الاجتماعية والميول المهنية، لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة، وتكونت العينة من (650) طالبة، واستخدمت لتحقيق أهداف دراستها مقياس الذكاءات المتعددة، ومقياس للميول المهنية، ومقياس للمهارات الاجتماعية، وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الشخصي والمهارات الاجتماعية.

كما أجرى **العلوان (2011)** دراسة هدفت إلى بحث علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة. وتكونت العينة من (475) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال. وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس أنماط التعلق، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق.

وقامت **أبو حجير (2015)** بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج إرشادي عقلاني لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج التجريبي، وبلغ عدد العينة(40) طالبة من الصف العاشر، (20) طالبةً تمثلن العينة التجريبية، و(20) طالبةً تمثلن العينة الضابطة، واستخدمت الباحثة مقياس المهارات الاجتماعية، وبرنامج إرشادي مقترح من تصميم الباحثة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية في القياسات المتعددة(القبلي– البعدي– التتبعي).

كما قام **الدهام (2017)** بدراسة هدفت التعرف على فاعلية الإرشاد الجمعي الواقعي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض سلوك إدمان الإنترنت لدى المراهقين، وبلغ عدد أفراد الدراسة(30) طالباً من مدمني الإنترنت، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تلقت تدريباً لتحسين المهارات الاجتماعية وخفض سلوك إدمان الإنترنت لمدة (14) جلسة إرشادية. في حين لم تخضع المجموعة الضابطة لأي تدريب، وتم استخدام مقياس إدمان الإنترنت ومقياس المهارات الاجتماعية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية على مقياس إدمان الإنترنت والمهارات الاجتماعية.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة اللولو وعفانة (2002) وكذلك دراسة بركات (2005) والشكعة (2007) في تناولها لموضوع مهارات التفكير التأملي وقد استفاد منها الباحث في إجراءات الدراسة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في اتباعها المنهج الوصفي للحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وفي تحليل هذه البيانات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

اهتم الباحثون بدراسة التفكير منذ بدأت المحاولات الجادة لقياس الذكاء بعد منتصف القرن التاسع عشر، وقد استخدم الباحثون أوصافاً عدة للتمييز بين نوع وآخر من أنواع التفكير، وقدم جون ديوي مفهوماً للتفكير التأملي لأول مرة عام (1910م) في كتابه كيف نفكر (How we think) وكان افتراض جون ديوي الأساسي هو أن التعلم يتحسن إلى الدرجة التي ينشأ فيها من عملية التأمل (Dewey ،70،1910).

ويعد تدريب الطلاب على مهارات التفكير عموما، والقدرة على الاستنباط والفهم؛ للوصول إلى السلوك المرغوب من أبرز المعايير الوطنية التي تسعى المناهج المطورة في الجمهورية العربية السورية إلى تحقيقها (وزارة التربية السورية،2017).

وكذلك أكدت عدة دراسات أهمية التفكير التأملي ومن هذه الدراسات دراسة (كشكو،2005) حيث هدفت إلى تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في العلوم عن طريق برنامج مقترح، وكذلك دراسة (القطراوي، 2010) وقد سعت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى تلاميذ الصف التاسع، إلا أن هذه الدراسات لم تتطرق لعلاقة التفكير التأملي في زيادة قدرة هؤلاء الطلبة على التفاعل مع الآخرين وزيادة مهاراتهم

في إيصال ما يريدونه من أفكار ووجهات نظر لغيرهم، وكذلك لم تتطرق هذه الدراسات لعلاقة التفكير التأملي في زيادة قدرة هؤلاء الطلبة على تأكيد ذاتهم في الحوار والمناقشة وفي إبداء الرأي داخل غرفة الصف وفي المدرسة وفي الوسط المحيط، لا سيما أن هذه المهارات التي تتضمن التفاعل مع الآخرين بصورة فعالة ومقبولة هي ركن أساسي في التعلم الفعال والتكيف الاجتماعي، وهذا ما تؤكده دراسة (Malecki & Demaray & Elliott 2001) أن المهارات الاجتماعية تعد عاملاً مؤثراً في التكوين النفسي والعاطفي للفرد، ولقيامه بالوظيفة الأكاديمية المتمثلة بالمشاركة في عملية التعلم، كما يضيفون أن السلوكات المتوافقة اجتماعياً تؤثر بشكل مباشر في التحصيل الأكاديمي، وفي السلوكات المطلوبة لنجاح التعلم الأكاديمي كفهم التعليمات واتباعها، والاستمرار في تأدية المهمة، وطرح الأسئلة. فامتلاك السلوكات المتوافقة اجتماعياً يعد متطلباً أساسياً مساعداً في تهيئة الفرصة للتعلم الأكاديمي، في حين أن عدم امتلاكها يضاعف من مشكلات الفرد التعليمية، ويقوده للفشل نتيجة لقلة فرص التفاعل الاجتماعي مع الأقران ومع المجتمع.

وقد تبين للباحث لدى مراجعة الدراسات التي تناولت موضوع مهارات التفكير التأملي وجود نقص في الدراسات التي تناولت مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية، إذ لا توجد دراسة محلية أو عربية تناولت هذه العلاقة وذلك في حدود علم الباحث.

كما لاحظ الباحث من خلال عمله مدرساً في مدارس الثانوية، أن كثيراً من الطلبة يتجنبون المشاركة في الأنشطة الصفية أو المشاريع التي تتطلب مشاركة جماعية أو تعاونية، وقد يعزى هذا الأمر إلى تدني مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة وهذا ما أكدته دراسة عبد القادر (2018) التي أشارت إلى انخفاض مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع. وانطلاقاً من توصيات الدراسات السابقة بضرورة إجراء دراسات متعلقة بمهارات التفكير التأملي كدراسة بركات (2005)، ودراسة الحارثي(2011) ودراسة (Gencel & Basol 2013).

كذلك أوصت دراسة أبو حجير(2015) بإجراء دراسات تتناول المهارات الاجتماعية لدى الطلبة وتعرف درجة توافرها من أجل العمل على زيادتها. وبناءً على ما سبق، وجد الباحث أهمية دراسة هذه المشكلة البحثية المتمثلة بالكشف عن العلاقة بين التفكير التأملي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في مدينة حمص، **وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

1. ما درجة توافر التفكير التأملي لدى الطلبة المراهقين؟
2. ما درجة توافر المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين؟
3. هل توجد فروق بين درجات الطلبة الذكور والاناث على مقياس مهارات التفكير التأملي بأبعاده؟
4. هل توجد فروق بين درجات الطلبة الذكور والاناث على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده؟
5. هل هناك علاقة بين درجة التفكير التأملي ودرجة المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين؟

أهداف الدراسة:

- تعرف درجة توافر مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المراهقين.
- تعرف درجة توافر المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين.
- تعرف العلاقة بين درجة التفكير التأملي ودرجة المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من ناحيتين: الأولى نظرية لما لموضوع التفكير التأملي من دور بارز في توجيه سلوك المراهق، وضبط انفعالاته؛ في مواقف الحياة المختلفة، وفي مواجهة المشكلات والصعوبات والتغلب عليها، الأمر الذي ينعكس إيجاباً في تنظيم علاقاته مع الآخرين وهذا ما يسهم في تحسين عملية التفاعل الاجتماعي الناضج لدى المراهقين.

كذلك أهمية المهارات الاجتماعية في تكوين الشخصية السوية التي تجيد التفاعل والتعامل مع الآخرين وخصوصاً في فترة المراهقة؛ التي تعد منعطف خطر في حياة الفرد.

والثانية تطبيقية فالدراسة قد تساعد بنتائجها على إبراز مستوى مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية ذات الصلة الوثيقة بالمسار التعليمي والفكري والاجتماعي للمراهقين، وكذلك تفيد في فتح مجال للبحث والاستقصاء عن متغيرات تسهم في رفع مستوى المهارات الاجتماعية؛ وخصوصاً لدى المراهقين، مما يحسن طريقة التعامل مع هذه الفئة العمرية والاستفادة من طاقاتها في تطوير وتحسين المجتمع.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تمت الدراسة وفق المحددات الآتية:

- **الحد الزمني**: تم التطبيق خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2018/ 2019م.
- **الحد البشري**: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص، وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).
- **الحد المكاني**: تم التطبيق في بعض مدارس الثانوية العامة في مدينة حمص.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

1. **التفكير التأملي Reflective thinking**: يُعرَّف بأنه ذلك النمط من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي، والمعرفة الذاتية أو التأمل الذاتي الذي يعتمد على النظر بعمق ومراقبة النفس (الأشقر، 2011، 41).

ويُعرف الباحث مهارات التفكير التأملي إجرائياً بأنها: مجموعة أداءات يقوم بها الطالب وتتجلى في مهارة (الملاحظة

والتأمل، الكشف عن المغالطات، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى استنتاجات، وضع حلول مقترحة) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات التفكير التأملي المستخدم بالدراسة.

2. **المهارات الاجتماعية**: قدرة الفرد على اكتساب أنماط مختلفة من السلوكيات الملاحظة، وإعطاء الاستجابة الملائمة للموقف، سواء بصورة لفظية أو غير لفظية أثناء التفاعل مع عناصر بيئته (وهبه، 2010، 31).

ويعرف الباحث المهارات الاجتماعية إجرائياً بأنها: مجموعة أداءات يقوم بها الطالب وتتجلى في مهارة (العلاقة مع الأقران، إدارة الذات، المهارات الأكاديمية، الطاعة، التوكيد) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم بالدراسة.

الإطار النظري:

1. **التفكير التأملي**:

بدأ الاهتمام في عقد الثمانينات بدراسة التفكير التأملي من حيث طبيعته وأهميته وطرق تعلمه وتقويمه وإنمائه. وجرى تناول مفهوم التفكير التأملي ومبررات استخدامه في إعداد المعلمين، وأهمية التأمل والتخيل، ومن ثم ظهر نموذج (Schon 1983, 53) الذي بين أهمية التفكير التأملي في إعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها.

ويمثل التفكير التأملي عند "ديوي" حالة من الحيرة والتردد والشك تواجه الفرد ثم تصبح قاعدة تنبثق منها عملية التفكير، ثم البحث والاستقصاء للوصول إلى حلول تسهم في التخلص من حالة الحيرة والشك (Dewey ،72،1910)، وبهذا المعنى قد فرق "ديوي" بين التفكير التأملي وغير التأملي، وذلك من خلال عاملين، العامل الأول: حالة الحيرة عند مواجهة الموقف، والعامل الثاني: في الطريقة اللازمة لإزالة هذه الحيرة، وعليه فإن التفكير التأملي "يعطي معانٍ جديدة للموقف، ومن خلاله يتمكن المتعلم من استكشاف خبرات جديدة والتعمق فيها (Samuels & Betts, 2007).

ومن جانب آخر أشار (Kish & Sheehan 1997، 68) إلى أن تعزيز التفكير التأملي لدى المتعلمين من قبل معلميهم يؤدي إلى مخرجات تربوية إيجابية تتبلور في التقليل من توجههم نحو السلوك الاندفاعي، بالإضافة إلى تعزيز الربط بين وجهات النظر المختلفة، ثم تعزيز القناعة الذاتية، ما يطور مهارات حل المشكلات لديهم، ويساعدهم على تحليل الأفكار والمواقف والقضايا بنظرة دقيقة.

ويبيّن (Lee 2005) في دراسته عن مهارات التفكير التأملي لدى مجموعة من المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة، على أن التفكير التأملي يبدأ مع وجود مشكلة أو صعوبة، ويتأثر بعوامل المعرفة السابقة للفرد والخبرات الذاتية، والاستعداد النفسي.

ويحصل التأمل وفق عاملين أساسيين هما: الوقت والخبرة، فالتعلم التأملي شكل من أشكال التعلم الذي يتطلب من المتعلمين الإمعان والتأني، ثم ملاحظة ومراقبة الموقف التعليمي المُوَاجَه، مع الاعتماد على المعارف السابقة والخبرات الشخصية ذات العلاقة، ثم التوصل إلى معارف مفيدة من هذه المواقف، ومن خلال ربط معارف الماضي بمعارف الحاضر والمستقبل يستطيع المتعلمون إضفاء معانٍ جديدة لعمليات تعلمهم (Tan & Goh, 2008, 45).

مهارات التفكير التأملي Reflective thinking skills:

يشمل التفكير التأملي كنوع من أنواع التفكير خمس مهارات:

1. **التأمل والملاحظة Meditation and observation:**

وتتمثل هذه المهارة في قدرة المتعلم على تحليل المعلومات التي يحصل عليها من خلال حواسه مباشرة وإدراك العلاقة بين أجزائها والتعرف على المبادئ التي تحكم هذه العلاقات من خلال معرفته السابقة، وملاحظة المشكلة من جميع جوانبها (كشكو،2005، 43).

2. **الكشف عن المغالطات Detect fallacies**:

وتشير إلى مدى تمكُّن المتعلم من تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة في إنجاز المهام التربوية (القطراوي،2010، 50).

3. **الوصول إلى استنتاجات Access to conclu sions** :

وتعني تمكُّن المتعلم من التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة (النجار،2013، 32).

4. **إعطاء تفسيرات مقنعة Give convincing explana-tions** :

وتشير إلى تمكُّن المتعلم من إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات المترابطة، وقد يعتمد هذا المعنى على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع (القطراوي،2010، 50).

5. **وضع حلول مقترحة Develop proposed solutions:**

وتعني قدرة المتعلم على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح (Biongan، 2014).

المهارات الاجتماعية: (Social Skills) :

تعد المهارات الاجتماعية من المكونات الضرورية للنجاح الاجتماعي فمن يتمتع بها يستطيع التعامل المناسب والصحيح مع انفعالاته في علاقته مع الآخرين، واستخدام هذه المهارات في التأثير على الآخرين وإدارة النزاعات والمناقشات معهم كمنطلق للتعاون بروح الفريق.

ويعرف عواد و شريت (2008، 197) المهارات الاجتماعية بأنها: القدرة على اكتساب بعض السمات الأساسية المطلوبة للتفاعل الاجتماعي الجيد مع الآخرين، مثل القدرة على التفهم والصداقة والصبر وعدم الأنانية التي تساعد على تقبل الآخرين للشخص، وذلك ضمن دائرة الأسرة أولاً، والمدرسة ثانياً، والعمل ثالثاً، والحياة الاجتماعية رابعاً.

بينما يعرفها أبو حماد (2018، 19) بأنها: نماذج وقواعد من السلوكيات المتعلمة التي يستطيع الفرد من خلالها التفاعل والتأثير الإيجابي في الآخرين في مواقف محددة، مما يؤدي إلى التوافق الشخصي والاجتماعي والشعور بالصحة النفسية ورفع مستوى جودة الحياة.

وتكتسب المهارات الاجتماعية أهمية كبيرة في حياة الفرد وفي شتى الميادين فالمهارات الاجتماعية «تفيد الفرد في التغلب على مشكلاته، وتوجيه تفاعله مع البيئة المحيطة، كما تعد عاملاً مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات (خالد،2017، 44)، كذلك تعد ضرورة ملحة للقدرة على بناء وإدارة العلاقات الاجتماعية وإدارة علاقات العمل بصورة فعالة، فمن خلالها مثلاً يتمكن القائد من التغيير بفعالية، بناء وقيادة فريق العمل، والقدرة على الإقناع، كما أنها تجنب الأفراد حدوث الصراعات، وإن حدثت يتمكنوا من حلها بصورة فعالة (أبو منصور، 2011، 58).

أنواع المهارات الاجتماعية:

يميل بعض الباحثين إلى تصنيف المهارات الاجتماعية إلى نوعين:

أ. مهارة التخاطب اللفظي والاجتماعي.

ب. مهارة التخاطب غير اللفظي أو الانفعالي: ويشمل كل بعد من هذين البعدين ثلاث مهارات نوعية هي (السيد، 2005):

- –مهارة الإرسال: وهي قدرة الفرد على التعبير الاجتماعي والتخاطب مع الآخرين.

- –مهارة الاستقبال: أي مهارات حساسية الأفراد الاجتماعية ومهاراتهم في استقبال الرسائل التي ترد إليهم من الآخرين والقدرة على تفسيرها.

- – مهارة الضبط والتنظيم: وتتمثل في مهارات الأفراد في تنظيم عملية التخاطب في مختلف المواقف الاجتماعية.

ويقدم Moos (2000،371-370) أنواعاً أخرى للمهارات الاجتماعية تتمثل في:

- مهارات اجتماعية مثل (تكوين صداقات، والعلاقات المتجانسة مع الأسر والتي تمثل مكافأة في حد ذاتها).

- مهارات اجتماعية مثل (التواصل الإيجابي، ومهارات حل الصراعات في نطاق العمل الجماعي).

- مهارات اجتماعية تؤدي إلى التعزيز وتقلل من التغذية الراجعة السلبية لأنها ترتبط بالمعايير والتوقعات الثقافية المرتبطة بالسلوك الاجتماعي.

بينما حدد معظم الباحثين المهارات الاجتماعية بخمس أبعاد مع اختلاف بسيط في تسمية هذه الأبعاد، إذ حددتها عبد الحميد (2012، 293) فيما يأتي:

العلاقة مع الأقران، إدارة الذات، المهارات الأكاديمية، الطاعة، التوكيدية.

1. **العلاقة مع الأقران:** وهي القدرة على مدح الآخرين ومجاملتهم، ومساعدتهم والوقوف بجوارهم وقت الحاجة، ومشاركتهم الحوار والحديث، والتمتع بالقيادة وروح الفكاهة.

2. **إدارة الذات:** وتشير إلى وعي الفرد بمشاعره ووجدانه وكفاءة التعامل معهما، أو ضبطها في مواقف التفاعل الإنساني بين الفرد والآخرين. وبذلك تعد إدارة الذات مطلب مهم من مطالب الكفاءة الاجتماعية، إذ الوعي بما يقوم به الفرد من تصرفات ضمان لسلامة تلك التصرفات (الدخيل،2014، 24)

3. **المهارات الأكاديمية:** وهي مهارات ترتبط بالجو الاجتماعي في الفصل الدراسي، وتشير إلى إنجاز المهام والواجبات بشكل مستقل، وتنفيذ توجيهات وأوامر المعلم واستثمار وقت الفراغ بشكل مناسب.

4. **الطاعة:** وتعرف بأنها: القدرة على اتباع التعليمات والإرشادات واللوائح والقوانين.

5. **التوكيدية:** القدرة على الاستقلالية بصورة مناسبة والحرص على تلبية الاحتياجات الخاصة، والمبادرة إلى الحوار مع الآخرين، وتقبل المديح والإطراء ودعوة الآخرين للتفاعل، والثقة بالنفس، والمبادرة إلى تكوين الصداقات مع الآخرين. ويذكر الطهراوي (2007، 33 – 34) بعض الملامح والخصائص للتوكيدية منها: أن التوكيدية لا تنطوي على انتهاك حقوق الغير، كذلك فإن فعاليتها نسبية، وأنها قابلة للتعلم فهي سلوك مكتسب، بالإضافة إلى أنها نوعية.

أوجه الاختلاف:

اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة وعينته، وفي بعض إجراءاتها؛ كما في دراسة الأستاذ(2009) التي تناولت فئة المعلمين، ودراسة الشكعة (2007) التي استهدفت طلبة الجامعة والدراسات العليا، بينما تميزت الدراسة الحالية بتناولها عينة من المراهقين.

وقد وجد الباحث صعوبة في إيجاد دراسات سابقة محلية لموضوع مهارات التفكير التأملي والمهارات الاجتماعية، وذلك نظراً لقلتها.

ومن خلال مراجعة الأدبيات النظرية التي تناولت موضوع مهارات التفكير التأملي، يُلحظ أن أغلب الدراسات السابقة أشارت إلى أهمية مهارات التفكير التأملي بالنسبة للمتعلم والمعلم على حدٍ سواء من أجل تطوير العملية التعليمية وتحسينها؛ إلا أن هذه الدراسات لم تتطرق لعلاقة التفكير التأملي بالمهارات الاجتماعية لدى المراهقين، وقد اقتصرت بعض هذه الدراسات على تناول علاقة التفكير التأملي بالتحصيل والدافعية للتعلم أو نمط آخر من أنماط التفكير؛ كذلك دور مهارات التفكير التأملي في توجيه وإدارة أسلوب حل المشكلات، كذلك الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية كانت معظمها موجهة لأطفال الروضة أو تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولم تتطرق إلى المهارات الاجتماعية وأهميتها بالنسبة للمراهقين إلا قليلاً منها كدراسة (أبو حجير،2015)، ودراسة (المزين،2009)، وهذا ما دفع الباحث للقيام بالدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات:

1. **منهج الدراسة**

جرى توظيف المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لدراسة العلاقة بين التفكير التأملي والمهارات الاجتماعية لدى المراهقين.

2. **مجتمع الدراسة**

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص في سوريا للعام الدراسي (2018/ 2019 م) والبالغ عددهم (15166) طالباً وطالبة، وذلك حسب دائرة الإحصاء التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص. والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.

جدول(1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

المتغير	ذكر	أنثى
عدد أفراد المجتمع	9528	5638
النسبة المئوية	%62.82	%37.18

3. **عينة الدراسة**

بلغ عدد أفراد العينة (410) طالباً وطالبة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من بعض المدارس الثانوية العامة، إذ جرى تقسيم مدينة حمص من قبل مديرة التربية للمناطق التعليمية إلى خمس مناطق تعليمية، وجرى سحب مدرستين من كل منطقة بالطريقة العشوائية (مدرسة للذكور ومدرسة للإناث) ثم سحب مدرسة واحدة من مدارس الذكور وأخرى من مدارس الإناث بطريقة عشوائية، ومن داخل كل مدرسة جرى اختيار شعبة بطريقة عشوائية من خلال القرعة بين الشُعب. وتم التطبيق على كامل أفراد الشعبة المختارة. والجدول(2) يبين توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس.

جدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

مستوى المتغير	ذكر	أنثى
عدد أفراد العينة	210	200
النسبة المئوية	%51.21	%48.78

4. **أدوات الدراسة**

- **مقياس التفكير التأملي**

قام الباحث بإعداد مقياس التفكير التأملي، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، مثل دراسة (القطراوي،2010؛ الحارثي،2011)، وعلى ضوء ذلك فقد تم وضع (30) عبارة موزعة على خمسة مقاييس فرعية وفق الآتي: التأمل والملاحظة (16–11–6–1–26–21)، الكشف عن المغالطات (–17–12–7–2 – 27)، الوصول إلى استنتاجات (–8–3 18–13–23 – 28)، إعطاء تفسيرات مقنعة (19–14–9–4– 29–24)، وضع حلول مقترحة (20–15–10–5–30–25) وأعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم ثلاثي(نعم–أحياناً–لا) وتعطى الدرجات بالترتيب(1–2–3) أي أن البديل (نعم) يأخذ القيمة(3)، بينما يأخذ البديل (لا) القيمة(1) وهكذا. وتُحسب درجة المفحوص في كل مقياس من مقاييسه الفرعية من خلال جمع الدرجات في البنود الخاصة بكل مقياس

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس بأبعاده باستخدام الطرق الآتية:

1. **صدق المحكمين**: قام الباحث بالتحقق من صدق المحكمين وقد عُرِضَ المقياس على مجموعة من المختصين في المناهج وطرائقِ التدريس وعلم النفس والإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية في جامعة البعث والبالغ عددهم (12) محكماً. وذلك للحكم على مدى صلاحية العبارات للمجال المراد قياسه، حيث تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (80 %) فما فوق، ولم تحذف أي عبارة، ونتيجة لذلك بقي عدد عبارات المقياس (30) عبارة.

2. **صدق الاتساق الداخلي**: جرى التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (200) طالباً وطالبةً، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ككل، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك حُسبتْ معاملات ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول(3)

معاملات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التفكير التأملي

التأمل والملاحظة			الكشف عن المغالطات			الوصول إلى استنتاجات		
البند	ارتباط البند مع الدرجة الكلية		البند	ارتباط البند مع الدرجة الكلية		البند	ارتباط البند مع الدرجة الكلية	
	للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس
1	.789**	.590**	2	.654**	.600**	3	.493**	.366**
6	.787**	.608**	7	.732**	.620**	8	.508**	.434**
11	.609**	.410**	12	.501**	.436**	13	.466**	.361**
16	.775*	.686**	17	.743**	.729**	18	.726**	.563**
21	.524**	.455**	22	.695**	.655**	23	.518**	.452**

التأمل والملاحظة			الكشف عن المغالطات			الوصول إلى استنتاجات		
البند	ارتباط البند مع الدرجة الكلية		البند	ارتباط البند مع الدرجة الكلية		البند	ارتباط البند مع الدرجة الكلية	
	للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس	للبعد	للمقياس	
26	0.611**	0.452**	27	0.681**	0.648**	28	0.457**	0.457**
ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.689**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.752**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.756**

إعطاء تفسيرات مقنعة			وضع حلول مقترحة		
العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية	
	للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس
4	.620**	.587**	5	.698**	.780**
9	.655**	.689**	10	.750**	.591**
14	.678**	.789**	15	.618**	.582**
19	.585**	.547**	20	.545**	.687**
24	.658**	.698**	25	.676**	.516**
29	.710**	.786**	30	.648**	.789**
ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		.840**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		.784**

(*) دالة عند مستوى دلالة (05.)، (**) دالة عند مستوى دلالة (01.).

يتضح من الجدول(3) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، ودرجة البعد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة (0.01).

جدول(4)

دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى لمقياس التفكير التأملي ككل باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (T-test)

مقياس التفكير التأملي	الربيع الأدنى ن= 50		الربيع الأعلى ن=50		ت المحسوبة	درجة حرية	الدلالة	القرار
	م	ع	م	ع				
	41.47	2.23	78.85	4.56	6.45	98	.000	دال

من خلال الرجوع إلى الجدول(4) يتبين أن الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعني أن مقياس التفكير التأملي يتصف بالصدق التمييزي، إذ أنه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس بأبعاده باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، والثبات بإعادة التطبيق.

1. الثبات بطريقة كرونباخ ألفا: جرى حساب ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا.

2. الثبات بطريقة إعادة التطبيق: جرى تطبيق المقياس على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة (100 طالب و100 طالبة) ثم جرى تطبيقه بعد أسبوعين. ويوضح الجدول(5) معاملات الثبات بطريقتي كرونباخ ألفا وإعادة التطبيق.

جدول(5)

معاملات ثبات مقياس التفكير التأملي بطريقتي (كرونباخ ألفا) و(إعادة التطبيق)

البعد	قيمة معامل الثبات	
	كرونباخ ألفا	إعادة التطبيق
التأمل والملاحظة	.659	.665**
الكشف عن المغالطات	.568	.555**
الوصول إلى استنتاجات	.690	.622**
إعطاء تفسيرات مقنعة	.540	.638**
وضع حلول مقترحة	.659	.587**
المقياس ككل	.568	.715**

من خلال الجدول (5) يتبين أن مقياس التفكير التأملي

ومقاييسه الفرعية يتصف بالثبات بناءً على الطريقتين المستخدمتين للتأكد من ذلك، وبناءً على ما سبق يتبين أن المقياس يتصف بالصدق والثبات بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

3. **مقياس المهارات الاجتماعية**:

قام الباحث بإعداد مقياس المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، ومنها دراسة النفيعي (2010) ودراسة عبد الحميد (2012)، وفي ضوء ذلك فقد تم وضع (30) عبارة موزعة على خمس أبعاد فرعية هي:(العلاقة مع الأقران، إدارة الذات، المهارات الأكاديمية، الطاعة، التوكيدية). وأعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم ثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً) وتعطى الدرجات بالترتيب (3،2،1) أي أن البديل (دائماً) يأخذ القيمة(3)، بينما يأخذ البديل (أبداً) القيمة(1) وهكذا. ويتم حساب درجة المفحوص في كل مقياس من مقاييسه الفرعية من خلال جمع الدرجات في البنود الخاصة بكل مقياس. وتتراوح درجات أفراد عينة الدراسة على كل مقياس فرعي بين(6 – 18). ويتم الحصول على الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع درجات المقاييس كافة وتتراوح بين (30 – 90).

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس: جرى التأكد من صدق المقياس بأبعاده باستخدام الطرق الآتية:

1. **صدق المحكمين**: قام الباحث بالتحقق من صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس والإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية في جامعة البعث والبالغ عددهم (12) محكماً. وذلك للحكم على مدى صلاحية العبارات للمجال المراد قياسه، حيث جرى الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (80 %) فما فوق، ولم تحذف أي عبارة، ونتيجة لذلك بقي عدد عبارات المقياس(30) عبارة.

2. **صدق الاتساق الداخلي**: جرى التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (200) طالب وطالبة، وجرى بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ككل، كما حسبت معامل الارتباط بين درجة المفحوص في كل عبارة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك وحُسبت معاملات ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (6)

معاملات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المهارات الاجتماعية

العلاقة مع الأقران			إدارة الذات			المهارات الأكاديمية			الطاعة		
العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية	
	للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس
1	.628**	.601**	7	.585**	.547**	13	.710**	.601**	19	.628**	.601**
2	.557**	.688**	8	.658**	.698**	14	.578**	.688**	20	.557**	.688**
3	.524**	.514**	9	.710**	.786**	15	.519**	.514**	21	.524**	.514**
4	.519**	.634**	10	.578**	.589**	16	.701**	.634**	22	.519**	.634**
5	.701**	.578**	11	.698**	.780**	17	.656**	.578**	23	.701**	.578**
6	.509**	.658**	12	.595**	.577**	18	.713**	.601**	24	.628**	.601**
ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		.76**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		.47**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		.81**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		.740**

التوكيدية							
العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية		العبارة	ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية		ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس	
	للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		
25	.578**	.589**	27	.750**	.591**	29	.545** .687**
26	.698**	.780**	28	.618**	.582**	30	.676** .516**

(**) دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول(6) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، ودرجة البعد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة (01.).

3. **الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)**: وفقاً لهذه الطريقة، جرى ترتيب درجات العينة الاستطلاعية المكونة من (200) طالب وطالبة (100 طالب و100 طالبة) على مقياس المهارات الاجتماعية من الأدنى إلى الأعلى، ثم جرى أخذ مجموعة الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربيع الأعلى) والطلبة

الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربيع الأدنى) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس. والجدول(7) يبين نتائج اختبار(T) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين بالنسبة إلى درجاتهم في مقياس المهارات الاجتماعية.

جدول(7)

دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنسبة إلى مقياس المهارات الاجتماعية ككل باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين(T-test).

مقياس المهارات الاجتماعية	الربيع الأدنى ن=50		الربيع الأعلى ن=50		ت المحسوبة	درجة حرية	الدلالة	القرار
	م	ع	م	ع				
	42.12	3.22	82.58	4.69	7.56	98	.000	دال

من خلال الرجوع إلى الجدول(7) يتبين أن الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يعني أن مقياس المهارات الاجتماعية يتصف بالصدق التمييزي، إذ أنه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

ثبات المقياس: جرى التأكد من ثبات المقياس بأبعاده باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، والثبات بإعادة التطبيق.

1. الثبات بطريقة كرونباخ ألفا: جرى حساب ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا.

2. الثبات بطريقة إعادة التطبيق: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة (100 طالب و100 طالبة) ثم جرى تطبيقه بعد أسبوعين. ويوضح الجدول(8) معاملات الثبات بطريقتي كرونباخ ألفا وإعادة التطبيق.

جدول(8)

معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بطريقتي كرونباخ ألفا وإعادة التطبيق

البعد	قيمة معامل الثبات	
	كرونباخ ألفا	إعادة التطبيق
العلاقة مع الأقران	.645	.736
إدارة الذات	.725	.687
المهارات الأكاديمية	.817	.779
الطاعة	.675	.766
التوكيدية	.751	.741
المقياس ككل	.792	.699

من خلال الجدول(8) يتبين أن مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده يتصف بالثبات بناءً على الطريقتين المستخدمتين للتأكد من ذلك، وبناءً على ما سبق يتبين أن المقياس يتصف بالصدق والثبات بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما درجة توافر التفكير التأملي لدى الطلبة المراهقين في مدينة حمص؟

جرى حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي وأبعاده الفرعية، وطالما أن التدريج ثلاثي يصبح المعيار الإحصائي للحكم على مستويات المتغيرات كما يلي: المستوى الأول:(1،66 فأقل منخفض)، المستوى الثاني:(1،67 _ 2،33 متوسط)، المستوى الثالث:(2،34 فأعلى مرتفع). ويوضح الجدول(9) مستوى توافر التفكير التأملي على المقياس ككل وأبعاده الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة:

جدول(9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي بأبعاده (ن=410)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
التأمل والملاحظة	1.29	2.32	4
الكشف عن المغالطات	1.60	3.42	2
الوصول إلى استنتاجات	1.12	3.33	5
إعطاء تفسيرات مقنعة	2.10	2.45	1
وضع حلول مقترحة	1.55	2.98	3
مهارات التفكير التأملي ككل	1.53	3.12	

يتبين من الجدول(9) أن المتوسط الحسابي لمهارات التفكير التأملي ككل لدى عينة الدراسة منخفضاً فقد بلغ المتوسط الحسابي(1.53)، وبلغ الانحراف المعياري(3.12) ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة مرحلة المراهقة والتغيرات التي يتعرض لها المراهقين في هذه المرحلة حيث يكونون سريعي الاندفاع والاستجابة بسرعة دون تروٍ أو إدراك للمواقف والمشكلات التي تعترضهم، أو حتى تفكير بنتائج تصرفاتهم وعواقبها أو بالحلول والآراء التي يعتقدون صحتها.

نتائج السؤال الثاني: ما درجة توافر المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في مدينة حمص؟

للإجابة عن هذا السؤال الثاني، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية، ويوضح الجدول(10) مستوى توافر المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة:

جدول(10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده (ن=410)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
العلاقة مع الأقران	1.22	2.22	5
إدارة الذات	1.45	2.13	3
المهارات الأكاديمية	2.10	3.14	1
الطاعة	1.65	4.12	2
التوكيدية	1.41	3.51	4
المهارات الاجتماعية ككل	1.56	3.56	

يتبين من الجدول(10) أن مستوى توافر المهارات الاجتماعية ككل لدى عينة الدراسة منخفضاً فقد بلغ المتوسط الحسابي(1.56)، وبلغ الانحراف المعياري(3.56) ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة هم من الطلبة المراهقين الذين اعتادوا على الحياة المدرسية دون امتلاك مهارات واسعة في التفاعل مع الآخرين خارج المدرسة، وهذا ما يؤثر سلباً في علاقاتهم مع المحيطين بهم، ونتيجة لذلك يكونون أقل قدرة على تأكيد ذاتهم في الكثير من المواقف الاجتماعية التي تواجههم، ولذا دعا علماء علم النفس الاجتماعي إلى ضرورة استخدام طرائق تدريس قائمة على تعاون المتعلمين فيما بينهم لمواجهة المواقف وأداء المهام المنوطة بهم، وهذا ما قد يسهم في تكوين علاقات تفاعلية إيجابية مع الآخرين.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق بين درجات الطلبة الذكور والاناث على مقياس التفكير التأملي بأبعاده؟

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في درجات الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس التفكير التأملي ككل وأبعاده الفرعية، تم إجراء اختبار(ت) لعينيتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس التفكير التأملي ككل بأبعاده، والجدول (11) يبين نتائج ذلك:

جدول(11)

نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس مهارات التفكير التأملي بأبعاده (ن=410)

مقياس التفكير التأملي	الذكور ن=210		الإناث ن= 200		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig	القرار
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف				
التأمل والملاحظة	12.22	2.35	10.24	1.54	3.45	408	.001	دال
الكشف عن المغالطات	13.42	1.45	11.47	2.45	2.78	408	.000	دال
الوصول إلى استنتاجات	14.10	2.63	11.53	1.12	4.56	408	.000	دال
إعطاء تفسيرات مقنعة	13.25	4.70	9.56	2.22	2.96	408	.000	دال
وضع حلول مقترحة	12.47	3.45	10.58	3.45	2.88	408	.001	دال
مهارات التفكير التأملي ككل	13.92	3.88	10.67	3.14	3.47	408	.000	دال

يتبين من الجدول (11) أن قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية لمقياس التفكير التأملي بأبعاده، كانت أصغر من (.05) مما يدل على وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس التفكير التأملي وأبعاده الفرعية، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور، ويمكن تفسير وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس مهارات التفكير التأملي بأبعاده الفرعية في ضوء أن الذكور أكثر قدرة على ملاحظة المواقف الحياتية وتحليلها وإعطاء تفسيراً لها، وأكثر قدرة على رؤية التفاصيل المتعلقة بها، لاسيما أنهم أكثر اشتراكاً في العلاقات الاجتماعية الخارجية مما يكسبهم مهارة في ملاحظة الجوانب المختلفة في المواقف التي يتعرضون لها، وهذا ما يجعلهم أكثر مهارة في حل مشكلاتهم وإعطاء حلول مختلفة لكل موقف يواجههم، في حين أن الإناث في مرحلة المراهقة ينشغلن بالقيام بالأعمال المنزلية إلى جانب زيادة تعلقهن بالأطفال والاهتمام بهم، وانحصار تفكيرهن بمستقبلهن العاطفي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (بركات، 2005؛ الشكعة، 2007؛ الأستاذ، 2009) التي أشارت أنه لا توجد فروق في التفكير التأملي بين الذكور والاناث.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق بين درجات الطلبة الذكور والاناث على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده؟

لمعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في تقديرات الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية ككل وأبعاده الفرعية، جرى إجراء اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس المهارات الاجتماعية ككل وأبعاده الفرعية، والجدول (12) يبين ذلك:

جدول(12)

نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده (ن= 410)

مقياس المهارات الاجتماعية	الذكور ن=210		الإناث ن= 200		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig	القرار
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف				
العلاقة مع الأقران	14.33	3.25	10.78	3.69	3.56	408	.000	دال

مقياس المهارات الاجتماعية	الذكور ن=210		الإناث ن= 200		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig	القرار
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف				
إدارة الذات	14.56	3.14	11.49	3.33	4.78	408	.000	دال
المهارات الأكاديمية	13.47	2.55	12.40	4.23	3.99	408	.000	دال
الطاعة	12.49	1.98	10.25	2.78	4.86	408	.002	دال
التوكيدية	11.78	2.47	10.88	3.78	3.01	408	.001	دال
المهارات الاجتماعية ككل	13.32	3.48	11.16	2.99	4.58	408	.000	دال

يتبين من الجدول (12) أن قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية كانت أصغر من (0.05) ما يدل على وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده الفرعية، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور.

ويمكن تفسير وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية وفي أبعاده الفرعية في ضوء أن الذكور أكثر انخراطاً في الحياة العملية خارج بيئة المنزل مما يكسبهم مهارات اجتماعية مختلفة في التفاعل والحوار مع الآخرين، لاسيما أنهم يميلون في هذه المرحلة إلى توسعة دائرة العلاقات الشخصية، وبناء صداقات أكثر بغية زيادة الثقافة والخبرات، وتكوين شخصية اجتماعية متزنة من طريق تقليد شخصيات يحبونها قد مرت بهم أو تعيش معهم، ونتيجة لذلك هم أكثر توكيداً لذاتهم ويكتسبون مهارات أوسع في علاقاتهم الاجتماعية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحسانين، 2003) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الاناث في الحساسية الانفعالية، ودراسة (المزين، 2009) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الاناث في المبادرة والصداقة، ودراسة (العلوان، 2011) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الاناث في الذكاء الانفعالي.

نتائج السؤال الخامس: هل هناك علاقة ارتباطية بين التفكير التأملي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في مدينة حمص؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس التفكير التأملي ككل وأبعاده الفرعية؛ ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية ككل وأبعاده الفرعية كما في الجدول(13)

جدول(13)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة المراهقين على مقياس مهارات التفكير التأملي بأبعاده؛ ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده (ن=410)

مقياس مهارات التفكير التأملي	أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية					
	العلاقة مع الأقران	إدارة الذات	المهارات الأكاديمية	الطاعة	التوكيدية	المهارات الاجتماعية ككل
التأمل والملاحظة	.319**	.310**	.265**	.107**	.230**	.430**
الكشف عن المغالطات	.122**	.161**	.396**	.107**	.217**	.350**
الوصول إلى استنتاجات	.236**	.211**	.312**	.124**	.199**	.116**
إعطاء تفسيرات مقنعة	.183**	.311**	.210**	.119**	.150**	.271**
وضع حلول مقترحة	.388**	.304**	.311**	.185**	.254**	.325**
مهارات التفكير التأملي ككل	.309**	.320**	.295**	.316**	.300**	.230**

(*) دالة عند مستوى دلالة (01.).

يتبين من الجدول(13) وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس التفكير التأملي ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية ككل وأبعاده الفرعية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (230.). وبالتالي فإنه كلما ازدادت درجات الطلبة على مقياس التفكير التأملي ازدادت درجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية، ويمكن تفسير ذلك من خلال أنه كلما زادت قدرة هؤلاء المراهقين على الملاحظة والتمعن والتأمل والفحص الدقيق لكل موقف يواجهوه، فإن ذلك يدفعهم للتفكير بطرقٍ مختلفة وبأساليب تناسب المواقف التي يتعرضون لها، فيفكرون بنتائجَ تصرفاتهم قبل القيام بها وهذا ما يزيد من آليات تواصلهم مع الآخرين لأنهم يختارون كلماتهم وسلوكياتهم بعد تفكير وتروي، وتصور مسبق لنتائج تلك السلوكيات والاستجابات؛ ونتيجةً لذلك تزداد مهاراتهم الاجتماعية.

ويتبين من الجدول(13) أن أعلى معامل ارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية لمقياس

المهارات الاجتماعية كان بعد (التأمل والملاحظة) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط(430.). ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما زادت قدرة هؤلاء المراهقين على ملاحظة الجوانب المختلفة في المواقف التي يتعرضون لها، وتقديم تفسيرات منطقية لها، تزداد قدرتهم على اصدار الاستجابة الملائمة وذلك بعد التفكير بشكل كاف في كل النتائج المحتملة، ونتيجة لذلك تزداد مهاراتهم في التعاملً مع الآخرين، كما تزداد مهاراتهم في ضبط مشاعرهم وانفعالاتهم وهذا ما يجعلهم أكثر مهارة في التعامل مع الآخرين.

ويتبين من الجدول(13) أن أعلى معامل ارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير التأملي كان بعد (إدارة الذات) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (320.). ويمكن تفسير ذلك بأن زادت قدرة المراهقين على ضبط ذاتهم واستجاباتهم وانفعالاتهم فإن ذلك يترافق بزيادة تفكيرهم في المواقف التي يتعرضون لها، وإدراك جوانب الغموض، وهذا ما يجعلهم في حالة من التأمل المستمر لمختلف المواقف التي يتعرضون لها، وهذا ما يجعل مستوى التفكير التأملي لديهم مرتفع أيضاً، لا سيما أن عملية ضبط المشاعر والانفعالات المختلفة تتطلب فهم هذه الانفعالات والتأمل في مسبباتها ونتائجها، ومن ثَم تقديم أنسب الاستجابات، واقتراح أفضل الحلول.

اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة سليمان (2012) إذ يشير إلى أن الفرد الذي يُحسن إدارة الذات يتسم ببعض السمات الشخصية الإيجابية والتي منها التمييز والمثابرة والصبر في مواجهة المواقف الصعبة، والنجاح في اتخاذ القرارات". كما تتفق مع ما يراه رضا (2004) بأن من "أبرز عوامل إدارة الذات وضوح الهدف المراد تحقيقه، والتفكير الجيد، والتخطيط الناجح، والتغلب على الصعوبات"، وهذا ما يظهر بوضوح لدى ممارسة الفرد لمهارات التفكير التأملي.

التوصيات:

- تعريف المعلمين بطرائق تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المراهقين من خلال برامج تدريبية.

- تضمين المهارات الاجتماعية ومهارات التفكير التأملي ضمن المناهج الدراسية للطلبة المراهقين من قبل القائمين على عملية تطوير المناهج بهدف تحسين تلك المهارات.

- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات بهدف تقصي علاقة مهارات التفكير التأملي بمتغيرات أخرى مرتبطة بالطلبة المراهقين مثل تقبل الذات، وحل المشكلات، والرضى الوجودي، وفي مراحل دراسية مختلفة.

- استفادة الباحثين والدارسين من هذه الدراسة ونتائجها وأدواتها.

المصادر والمراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الستار. (2008). دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني–الإيجابي. القاهرة: دار الكاتب للطباعة والنشر.
- ابن حميد، صالح عبد الله. (2003). أصول الحوار وآدابه في الإسلام. المملكة العربية السعودية: دار المنارة.
- أبو بشير، أسماء. (2012). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة: جامعة الأزهر.
- أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد. (2006). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو حجير، لمعان. (2015). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.
- أبو حماد، ناصر. (2018). أثر برنامج تدريبي جمعي قائم على النظرية الاجتماعية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وتعديل وجهة الضبط لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 7 (21): 16 – 29.
- أبو منصور، حنان. (2011). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.
- الأستاذ محمود. (2009). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 13(1):1329 – 1370.
- الأعسر، صفاء. (1998). تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- بركات، زياد. (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، 6(4): 97 – 129.
- الجبر، جبر. (2012). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (33):91 – 128.
- جراون، فتحي عبد الرحمن. (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر، ط3.
- الحارثي، أحمد. (2001). تعليم التفكير، الرياض: مكتبة الشقري، ط2.
- الحارثي، حصة حسن. (2011). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الحسانين، محمد. (2003). المهارات الاجتماعية كدالة لكل من الجنس والاكتئاب وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، مجلة الدراسات النفسية،13(2): 291 – 309.
- حكيمة، أيت. (2012). علاقة المهارات الاجتماعية بالقيادة المدرسية لدى معلم المرحلة الثانوية وأثرها على التفاعل الصفي. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، الجزائر، (3): 5 – 25.
- خالد، علي بني خالد. (2017). مدى فاعلية المنهاج الوطني التفاعلي

المطور في إكساب أطفال رياض الأطفال المهارات الاجتماعية في محافظة المفرق، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 2 (42): 53–40.

- الخطيب، عبد الله عبد الهادي. (2010). برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- الدخيل، عبد الله الدخيل(2014) المهارات الاجتماعية تدريب وتمارين ومناهج تقييم، الأردن: العبيكان.
- الدردير، عبد المنعم. (2005). الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي، عالم الكتب.
- الدهام، محمد فهد. (2017). فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي الواقعي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض سلوك إدمان الإنترنت لدى المراهقين، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6 (7):64 – 87.
- الرشيدي، سحاب. (2015). مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات، مجلة جامعة الخليل للبحوث، 10(1): 233 – 249.
- روزين، فاديم، ترجمة: عيون السود، نزار. (2011). التفكير والإبداع. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق.
- ريان، عادل. (2010). دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (20): 49 – 79.
- سعيد، بو جلال. (2009). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
- السيد، رحاب. (2005). فاعلية برنامج للأنشطة النفسحركية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزقازيق، كلية التربية.
- الشقيرات، محمد، والزعبي، أحمد. (2003). أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، مجلة جامعة دمشق، 19(1): 43 – 75.
- الشكعة، علي. (2007). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث – سلسلة العلوم الإنسانية، 21(4): 1145 – 1162.
- الصائغ، ابتسام حسن. (2004). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بمستوى التفكير التجريدي والمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية لدى عينة من الطالبات والطلاب بالمرحلة الجامعية في محافظة جدة، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية بجدة.
- طشطوش، رامي، والترجمي، سليمان. (2017). التفكير التأملي والتعلم المنظم ذاتياً والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،1 (41): 105 – 122.
- الطهراوي، جميل(2007). التوكيدية. مجلة ثقافتنا التربوية، 2(1): 22 – 40.
- الطيب، عصام. (2006). أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الحميد، ندى. (2012). مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقين. مجلة الإرشاد النفسي، مصر، (30):309–291.
- عبد العال، محمد عبد المجيد) .2006). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 60(2): 156 – 195.
- عبد القادر، بشير(2017) مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي، كلية التربية، مجلة جامعة البعث، 39 (3):11 – 42.
- العتوم، عدنان، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية. (2005). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عطار، إقبال أحمد. (2007). المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتهما بالتحصيل لدى طالبات من مراحل دراسية مختلفة بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (31): 233 – 254.
- عفانة، عزو، واللولو، فتح .(2002) .مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، 5 العدد(1): 1 – 36.
- العلوان، أحمد. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2): 175 – 196.
- عواد، أحمد، وشريت، أشرف. (2008). دليل الأسرة والمعلمة في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- العوفي، عيسى، والجميدي، عبد الرحمن. (2010). القاموس العربي الأول لمصطلحات علوم التفكير، الأردن: ديبونو للطباعة والنشر.
- القطراوي، الوهاب. (2010). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الثامن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة غزة.
- كشكو، عماد جميل حمدان. (2005). أثر برنامج تقني مقترح على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
- محمد علي، خيرية. (2010). الذكاء الشخصي (الذاتي–الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- محمد، أحمد. (2012). المهارات الاجتماعية للممارسين وغير الممارسين للأنشطة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طيبة، كلية التربية، المدينة المنورة.
- محمد، فهيم. (2005). الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة: دار الفكر العربي، ط2.
- المزين، سليمان. (2009). مدى توافر المهارات الاجتماعية لدى طلبة كليتي الشريعة وأصول الدين الجامعة الإسلامية بغزة، وسبل الارتقاء بها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية غزة، كلية التربية.
- مسلم، محسن طاهر. (2013). التفكير التأملي وعلاقته باكتساب مفاهيم

فيزياء الكم لدى طلبة قسم الفيزياء–كلية التربية. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، (13): 215 – 248.

- النجار، أسماء ياسين. (2013). أثر توظيف استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدى طالبات التاسع الأساسي بمحافظة خان يونس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- النفيعي، معتوق عبد الله. (2010). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- وزارة التربية السورية. (2017). المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. دمشق.
- وهبه، هدى. (2010). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة حلوان، كلية الآداب.
- الأشقر، فارس راتب. (2011). فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.
- سليمان، محمد عبد الرحمن. (2012). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إدارة الذات لتعديل بعض أنماط السلوك اللاتكيفي لدى الأطفال المعوقين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم الإرشاد النفسي، معهد الدراسات التربوية.
- رضا، أكرم. (2004). إدارة الذات دليل الشباب إلى النجاح، القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ibrahim, A. (2008). Cognitive therapist guide to developing rational-positive thinking. Cairo: Dar Al-Kateb for Printing and Publishing.*
- *Ibn Hamid, S. (2003). Principles and etiquette of dialogue in Islam. Kingdom of Saudi Arabia: Dar Al-Manara*
- *Abu Bashir, A. (2012). The effect of using metacognitive strategies on developing contemplative thinking skills in the technology curriculum of ninth grade students. Unpublished master thesis, faculty of education, Gaza: Al-Azhar University.*
- *Abu Gado, S. and Nawfal, M. (2006). Thinking Education: Theory and Practice. Amman: Al Masirah House for Publishing and Distribution.*
- *Abu Hajeer, M. (2015). Effectiveness of a rational counseling program in developing some of social skills among high school students. Unpublished Master Thesis, College of Education, Gaza: The Islamic University.*
- *Abu Hammad, N. (2018). The effect of a group training program, based on social theory, on improving the level of social skills and adjusting the point of control among Prince Sattam bin Abdulaziz University students. Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 7 (21): 16-29.*
- *Abu Mansour, H. (2011). Emotional sensitivity and its relationship to social skills among persons with hearing impairment in Gaza Governorate. Unpublished Master Thesis, College of Education, Gaza: The Islamic University.*
- *Professor Mahmoud. (2009). The level of contemplative thinking ability among science teachers at the basic stage in Gaza. Al-Azhar University Journal in Gaza, Humanities Series, 13 (1): 1329-1370.*
- *Al-Asar,S. (1998). Teaching for thinking. Cairo: Qabaa Printing and Publishing House.*
- *Barakat, Z. (2005). The relationship between contemplative thinking and achievement among a sample of university students and high school students in the light of some demographic variables. Journal of Educational and Psychological Sciences, College of Education, University of Bahrain, 6 (4): 97-129.*
- *Algebra, A. (2012). The effectiveness of using contemplative teaching tools in developing solutions for classroom management issues among teacher students at the Teachers College, King Saud University. International Journal of Educational Research, United Arab Emirates University (33): 91-128.*
- *Gray, F. (2007). Teaching thinking skills: Concepts and applications. Amman: Dar Al-Fikr, 3rd floor. 13. Al-Harthi, A. (2001). Teaching thinking skills . Riyadh: Al-Shakri Library, 2nd edition.*
- *Al-Harthy, H. (2011). The effect of probing questions on developing contemplative thinking and academic achievement in the science course among middle school students in the holy city of Makkah. Unpublished Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.*
- *Al-Hasanain, M. (2003). Social skills as a function of sex, depression and some other psychological variables. Journal of Psychological Studies, 13 (2): 291-309.*
- *Hakima, A. (2012). The relationship between social skills and school leadership among secondary school teachers and its effect on class interaction. Journal of Educational and Educational Research, Algeria, (3): 5-25.*
- *Khaled, A. (2017). The effectiveness of the interactive national curriculum in providing kindergarten children with social skills in Mafraq Governorate. Al-Quds Open University Journal for Research and Studies, 2 (42): 40-53.*
- *Al-Khatib, A. (2010). A suggested counseling program for developing some social skills among the children of the martyrs in the Gaza Strip. Unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic University.*
- *Al-Dakhil, A. (2014). Social skills, training, exercise and assessment methods. Jordan: Obeikan.*
- *Al-Dardeer, A. (2005). Social aspects of school education. The world of books.*
- *Al-Daham, M. (2017). The effectiveness of a realistic group counseling program in improving social skills and reducing the behavior of internet addiction among adolescents. International Journal of Specialized Education, 6 (7): 64-87.*
- *Al-Rashidi, S. (2015). The level of contemplative thinking among gifted students in the intermediate stage in the Qassim Governorate and its relationship to self-esteem. Hebron University Journal for Research, 10 (1): 233-249.*
- *Rosen, V. translation: Oyoun Sood, N. (2011). Thinking and creativity. Publications of the Syrian General Book Authority, Ministry of Culture, Damascus.*
- *Ryan, A. (2010). The significance of the differentiation in the contemplative thinking levels among tenth grade students in the light of mathematical self-efficacy. Al-Quds Open University Journal for Research and Studies, (20): 49-79.*
- *Saeed, B. (2009). Social skills and their relationship to academic excellence among middle school students. Unpublished Master Thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Algeria.*

grade students. Unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.

- *Muhammad Ali, Kh. (2010). Personal intelligence (self-social) and its relationship to social skills and career choice among a sample of high school students of scientific and literary routes in Makkah Al-Mukarramah. Unpublished Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.*
- *Muhammad, A. (2012). Social skills among middle school students who perform activities and students who do not. Unpublished Master Thesis. Taibah University, College of Education, Medina.*
- *Muhammad, F.(2005). Children and Their Thinking Skills in Kindergarten and Primary Schools. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi, 2nd floor.*
- *Al Muzain, S. (2009). The level of social skills among students of the Faculties of Sharia and Fundamentals of Religion. Islamic University of Gaza, and ways to improve them, unpublished Master Thesis, Islamic University of Gaza, College of Education.*
- *Muslim, M. (2013). Reflective thinking and its relationship to the acquisition of concepts of quantum physics among physics department students at College of Education. Journal of the College of Education for Girls for Humanities, (13): 215-248.*
- *Al-Najjar, A. (2013). The effect of employing the think-pair-share strategy in achievement and contemplative thinking in algebra among students of ninth grades in Khan Yunis. Unpublished master›s thesis, College of Education, Al-Azhar University, Gaza.*
- *Al-Nefaie, M. (2010). Social skills and their relationship to self-efficacy among high school and regular students from secondary school in Jeddah Governorate. Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.*
- *Syrian Ministry of Education. (2017). National standards for pre-university general education curricula in the Syrian Arab Republic. The National Center for the Development of Educational Curricula. Damascus.*
- *Wahba, H. (2010). Social skills and their relationship to the symptoms of psychological unity among adolescents. Unpublished master›s thesis, Helwan University, Faculty of Arts.*
- *Al Ashqar, F. (2011). Philosophy of Thinking and Theories in Learning and Teaching. Jordan: Zahran Publishing and Distribution House.*
- *Suleiman, M. (2012). The effectiveness of a training program using self-management in modifying some patterns of non-adaptive behavior in children with disabilities. Unpublished Master Thesis, Department of Psychological Guidance, Institute of Educational Studies.*
- *Reda, A. (2004). Self-Management: The Youth Guide to Success. Cairo: Islamic Distribution and Publishing House.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Bakhtiar, N. & Okechukwu, E. Assessing the Level of Reflective Thinking in ELT Students. Procedia - Social and Behavioral Sciences (2013)(83) :266 – 271.*
- *Basol, G. & Gencel ,Ý E.(2013) Reflective Thinking Scale: A Validity and Reliability Stud.. Educational Sciences: Theory & Practice - Educational Consultancy and Research Center. 13(2):941-946.*
- *Biongan, A) .2014. (Reflective Thinking Skills of Teachers and Students' Motivational Preferences: The Mediating Role of Teachers' Creativity on Their Relationship. 2. (5): (13-25).*
- *Choy, C. & San ,.o. (2012) Reflective Thinking and Teaching*
- *El Sayed, R. (2005). The effectiveness of a program in psychomotor activities in developing some of the social skills among kindergarten children. Unpublished Master Thesis, Zagazig University, Faculty of Education.*
- *Al-Shugairat, M., and Al-Zoubi, A. (2003). The impact of impulsive and contemplative cognitive style on performance on some memory tests and problem solving for students of the Faculty of Educational Sciences at Mutah University. Damascus University Journal, 19 (1): 43-75.*
- *Al-Shakaa, A. (2007). The Level of Reflection Ability Among Undergraduate and Postgraduate Students at An-Najah National University. An-Najah University Journal for Research - Humanities Series, 21 (4): 1145-1162.*
- *The goldsmith, I. (2004). Irrational thoughts and their relationship to the level of abstract thinking, social skills, and self-efficacy among a sample of female and male students at the undergraduate studies in Jeddah Governorate. Unpublished PhD thesis, College of Education, Jeddah.*
- *Shattosh, R. and Al-Tarajmi, S. (2017). The relationship between reflection thinking and self-organized learning among students of Thebes University in Madinah. Al-Quds Open University Journal for Research and Studies, 1 (41): 105-122.*
- *Al-Tahrawi, J. (2007). Assertiveness. Our Educational Culture Magazine, 2 (1): 22-40.*
- *Al-Tayyib, I. (2006). Thinking Styles: Contemporary Theories, Studies and Research. Cairo: Books World.*
- *Abdel Hamid, N. (2012). Adolescent Social Skills Scale. Journal of Psychological Counseling, Egypt, (30): 291-309.*
- *Abdel-Al, M. (2006). Social skills and their relationship to self-confidence and job satisfaction among a sample of primary school teachers. Journal of the Faculty of Education in Mansoura, 60 (2): 156-195.*
- *Abdul Qadir, B. (2017). Reflective Thinking Skills Among Ninth-Grade Students. College of Education, Al-Baath University Journal, 39 (3): 11-42.*
- *Al-Atoom, A., Alawneh, Sh., and Al-Jarrah, A., Abu Ghazal, M. (2005). Educational Psychology: Theory and Practice. Oman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.*
- *Attar, I. (2007). Social skills and shyness and their relationship to achievement among students from different educational levels in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, (31): 233-254.*
- *Afaneh, E. and Lulu, F. (2002). The level of contemplative thinking skills in field training issues among students of the Faculty of Education at the Islamic University of Gaza. Journal of Scientific Education, 5 No. (1): 1-36.*
- *Al-Alwan, Ahmed. (2011). Emotional Intelligence and its Relationship with Social Skills and Attachment Patterns among University Students in the Light of Major and Gender Variables. Jordanian Journal of Educational Sciences, 7 (2): 175-196.*
- *Awwad, A. and Sharett, A.(2008). A family and a teacher guide on developing children›s social skills. Alexandria: Horus International Foundation.*
- *Al-Awfi, I. and Al-Jumaidi, A.(2010). The First Arabic Dictionary of Thinking Science Terminology. Jordan: Debono for Printing and Publishing.*
- *Al-Qatrawi, A.(2010). The effect of using similarities strategy on developing science processes and contemplative thinking skills in science among 8th grade students. Unpublished master thesis, faculty of education, Gaza university.*
- *Kashku, I.(2005). The effect of a proposed technical program on developing contemplative thinking in science for ninth*

Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom. International Journal of Instruction.5.)1) : 1308-1470.

- *Dewey,John(1910): How we think. D. C. Heath& Co.Publishers Boston New York Chicago*
- *Elliott, S. N.& Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. Exceptionality, 9 (1): 19-32.*
- *Kim ,Y. (2005). Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on- line learning. Unpublished Doctoral dissertation , The Pennsylvania State University*
- *Kish ,C. & Sheehan ,J. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking. High School Journal , 80 (4): 139 - 147.*
- *Lee ,H. (2005) . Understanding and assessing preservice teachers 'reflective thinking. Teaching and Teacher Education , 21: 699 – 715.*
- *Lim, Y. & Angelique, L. (2011). A Comparison of Students' Reflective Thinking Across Different Years in a Problem-Based Learning Environment . Journal Articles; Reports. Research,http://www.eric.ed.gov/.*
- *Linvill& Darren & Mazer, J. (2011.(Perceived ideological bias in the college classroom and the role of student reflective thinking: A proposed model, Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 11, No. 4: 90 – 101.*
- *Moos, R. (2000). Social skills training. In A. Kazdin (Ed.) Encyclopedia of psychology, Vol. 7. Washington: Oxford University Press.*
- *Phan , H. (2007) . An examination of reflective thinking , learning approaches, and self- efficacy beliefs at the university of the South Pacific:A path analysis approach. Educational Psychology , 27 (6):789 – 806.*
- *Rodgers, G. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. Teacher College Record , 104 (4): 842 – 866.*
- *Samuels, M. & Betts ,J. (2007). Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: Using self-assessment to deepen reflection. Reflective Practice , 8 (2): 269 – 283.*
- *Schon, D. A. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action.New York, NY: Basic Books, Inc.*
- *Tan, K. S. & Goh, N. K. (2008). Assessing students reflective responses to chemistry-related learning tasks. USChina Education Review, 5 (11): 28-36.*

اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس

Attitudes of Islamic Education Teachers Towards Employing Modern Technologies in Teaching

محمد نعسان بني سعيد
معلم/ وزارة التربية والتعليم الأردنية /الأردن

Mohammad Na'asan Bani Saeed
Teacher /Ministry of Education / Jordan
mnbs1981@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 26/ 3/ 2020م، **تاريخ القبول:** 23/ 5/ 2020م.
Received: 26/ 3/ 2020, **Accepted:** 23/ 5/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-013
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

importance.

***Keywords**: Trends, Modern Technologies, Islamic Education Teachers.*

الملخص:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس في محافظة عجلون في العام الدراسي 2019/ 2020، وجرى اختيار عينة عشوائية مكونة من (56) معلماً ومعلمة من المدارس التابعة لمحافظة عجلون. واستُخدِمَ المنهج الوصفي التحليلي،كما جرى بناء مقياس الاتجاهات والذي تكون في صورته النهائية من (24) فقرة ، وبعد إجراء الأساليب الإحصائية الخاصة بصدق وثبات المقياس جرى تطبيقه على أفراد العينة وقد أشارت النتائج إلى أن اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس كانت متوسطة ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس تعزى لمتغيري الجنس والخبرة في حين ظهرت فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحث بضرورة زيادة وعي معلمي التربية الإسلامية بأهمية توظيف التقنيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية مما ينعكس بشكل إيجابي على اتجاهاتهم وضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع نظراً لأهميته.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، التقنيات الحديثة، معلمي التربية الإسلامية.

Abstract:

This study sought to reveal the trends among Islamic education teachers towards employing modern technologies in teaching in Ajloun Governorate during the academic year 20192020/. The study included a random sample consisting of 56 male and female teachers from schools in Ajloun Governorate. An analytical descriptive approach was used in the study. A scale of trends was also developed which contained 24 paragraphs. Statistical methods were used for verifying the validity and reliability of the scale. The scale was applied to the members of the sample. The results indicated the lack of statistical differences in the attitudes of Islamic education teachers towards employing modern technologies in teaching due to the variables of gender and experience. However, there were differences attributed to the variable of the academic qualification.

In light of these results, the researcher recommended the need to increase awareness of Islamic education teachers on the importance of employing modern technologies in the teaching of Islamic education, which would reflect positively on their attitudes. Moreover, the study recommended conducting further studies on the topic for its

مقدمة:

شهد العصر الحالي تطوراً ملحوظاًعلى المستوى التكنولوجي والمعرفي، الأمر الذي فرض على المؤسسات التعليمية ضرورة مواكبة هذه التطورات، من خلال استخدام الوسائل الحديثة والتقنيات التي تعزز من العملية التعليمية التعلمية للخروج بجيل أكثر فعالية وكفاءة، وأكثر قدرة على الإنتاجية، بما يضمن أن يحقق تقدم الدولة في كافة المجالات.

و يشير كل من (Kormaz&Karakus, 2009) إلى أن استحداث العديد من أساليب وتقنيات التعليم التي أسهمت في تقديم المحتوى التعليمي بشكل واضح ومبسط، وبأسلوب يتناسب مع متطلبات التعليم، بحيث يتم الانتقال من النمط التقليدي في التعليم إلى آفاق أوسع تعزز مهارات الطلبة نحو اكتساب المعرفة بأنفسهم وتفتح أمامهم الآفاق الجديدة التي تمكنهم من التعلم وتأهلهم كذلك لاستخدام التكنولوجيا.

من جهته أشار (Bani Hamad, 2011). إلى أن توظيف التقنيات التعليمية يسهم في تحقيق أهداف التعلم، كما يجعل المتعلم قادراً على مواجهة متطلبات الحياة التي أصبحت معتمدة على التكنولوجيا بشكل كبير، إذ أصبح التعليم اليوم يرتكز بشكل أساسي على دمج التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية التعلمية.

ويؤكد (Norozi and Hasanzadeh, 2010) أن أهمية توظيف التكنولوجيا في التعليم تكمن في أن تلك التكنولوجيا تعدّ قادرة على حل المشكلات التعليمية الناجمة عن ازدحام الصفوف الدراسة، والفروق الفردية بين الطلبة، وعدم كفاءة المعلمين، إضافة إلى جعل التعليم مشوقاً مما يزيد من فاعلية التفاعل الصفي بين المعلم والطلبة.

ووفقاً لـ (Şahin,&Akçay, 2011) فإنه لا يكفي توفير التقنيات الحديثة في المؤسسات التعليمة ودمجها في النظام التعليمي بل لا بد من توافر اتجاهات ومواقف إيجابية لدى المعلمين تجاه استخدام تلك التقنيات في الفصول الدراسية.

وتعكس الاتجاهات موقف الفرد من قضية معينة بحث تعبر تلك الحالة عن القبول أو الرفض أو الإهمال لموقف معين، وبالتالي تؤثر في السلوك الاجتماعي للفرد في المواقف المختلفة (الزغول والمحاميد، 2007). ومن حيث المفهوم، فإن الاتجاه يمثل ردة الفعل الانفعالية التي يظهرها الفرد إزاء موقف معين بحيث تكون استجاباته العملية معبرة عن الرفض أو القبول لذلك الموقف (أبو علام، 1993).

وتكمن أهمية الاتجاهات في أنها من المؤشرات المهمة التي يمكن من خلالها التنبؤ بالسلوك، فاتجاهات المعلمين نحو توظيف التقنيات في التعليم تعد مؤشراً مهماً على قبولهم أو رفضهم لاستخدامها، فالمعلم الذي يمتلك اتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا سوف يقوم باستخدام ما هو متوافر في مدرسته من تلك التقنيات، مما لو كان اتجاهه سلبياً (الشناق وبني دومي،

2010). وكان (Pajares,1992) أكد على أن فهم الممارسات التدريسية يتطلب التعرف على اتجاهات المعلمين ومواقفهم لأنه يعدّ مؤشراً على العديد من السلوكيات في الفصل الدراسي ومنها توظيف التكنولوجيا في التعليم.

ومن منظور علم النفس فإن الاتجاه يتكون من جانبين معرفي وهذا الجانب يعكس المعتقدات التي يحملها الفرد عن موضوع معين، والآخر سلوكي، ويعكس هذا الجانب موقف الفرد من حدث معين سلباً كان أو إيجاباً (الغرباوي، 2007). وتحدث نتيجة لمواقف حياتية متنوعة يمر بها الفرد وتظهر على شكل استجابات تتسم بالرضا والقبول للموضوعات التي يرغب بها، أو تتسم بالرفض والمقاومة للموضوعات التي لا يرغب بها الفرد مع ملاحظة أن تلك الاستجابات تتفاوت بحسب الأحداث المختلفة لذات الشخص، كما تختلف قوةً وضعفاً لدى الأفراد بإزاء موقف محدد، بمعنى آخر إن اتجاهات الفرد تتفاوت بإزاء المواقف المختلفة، كما تتفاوت بين الأفراد بإزاء ذات الموقف (السيسي، 2002).

وبناء على مكوني الاتجاه المعرفي والسلوكي؛ فقد سعت العديد من الأدبيات الأجنبية إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو توظيف التقنيات الحديثة في التعليم، إذ أظهرت دراسة (Chow, 2015)أن العديد من المعلمين يرغبون في دمج التكنولوجيا في الفصول الدراسية ومع ذلك لديهم شعور بأنهم لا يمتلكون المعرفة الكافية حول كيفية تنفيذ ذلك، ومن ثمّ فالمعلم في هذه الحالة بحاجة إلى التدريب من جهة، وتلقي الدعم والتشجيع لتوظيف التقنيات في التعليم.فإن بعض المعلمين يقاومون التغيير في الفصل.

أما (Jackson's ,2013) فأكد أن اتجاهات المعلمين نحو دمج التكنولوجيا في الفصول الدراسية قد يتأثر ببعض العوامل منها شعور المعلمين بأنهم بحاجة إلى تدريب أفضل من أجل الاستفادة الكاملة من التكنولوجيا، أو الاعتقاد أن التقنيات الحديثة ليست ضرورية لمساعدة الطلاب، أو الافتقار إلى التدريب الكافي والدعم لاستخدام التقنيات الحديثة في الصفوف الدراسية.

وبحسب (Chigona, 2015) فإن هناك اتفاقاً لدى المعلمين على أهمية توظيف التكنولوجيا كأداة فعالة تساعد في إحداث تحول نوعي في التعليم، ومع ذلك فهناك العديد من الحواجز أمام تنفيذ التكنولوجيا في مجال التعليم، من أبرزها نقص المهنية، وهو ما أكده (Ertmer,., Ottenbreit-Leftwich,., Sadik,., Sendurur,., &Sendurur,. 2012) من أن المعلمين الذين حضروا دورات تدريبية في أثناء الخدمة تتصل بتوظيف التكنولوجيا لديهم مواقف إيجابية تجاه استخدام التكنولوجيا في التدريس.

وفي البيئة العربية لازالت الدراسات تعطي مؤشراً يتراوح بين متدنٍّ ومتوسط حول اتجاهات المعلمين نحو توظيف التكنولوجيا كدراسة(عبد الحميد، 2013) ودراسة (المنصوري ،2017) ودراسة (الحجاج وأبو الحاج ،2017) حيث أكدت نتائج تلك الدراسات على وجود اتجاهات متوسطة نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم.

وفي السياق ذاته، سعت العديد من الدارسات التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين طبيعة المادة التدريسية والاتجاه نحو توظيف التقنيات الحديثة لدى معلمي تلك المادة، فأظهرت دراسة (Aldunate& Nussbaum, 2013) أن الاتجاه السلبي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية يؤثر في استخدام التكنولوجيا في تدريس الدراسات الاجتماعية، إذ يميل بعض المعلمين إلى استخدام أسلوب التلقين والسرد،من هنا يمكن القول، إنّ طبيعة المادة التدريسية قد تؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية لدى المعلم، وفيما يتصل بمادة التربية الإسلامية فإن تلك المادة تتميز بتعدد موضوعاتها وتعدد مهاراتها، فأحياناً يكون معلم التربية الإسلامية مطالباً بإكساب الطلبة مهارات معينة كما في مادة التلاوة ، إذ يكون الهدف في هذه الحالة إكساب الطلبة مهارات التلاوة، وأحياناً يتطلب الموضوع إكساب الطلبة مفاهيم معينة كما في مادة الفقه والتي تزخر بالمفاهيم الفقهية، وفي جانب آخر قد يتمثل الهدف بالتعرف على مواقف تاريخية معينة كما في السير والغزوات، كل ذلك يجعل من مادة التربية الإسلامية مادة خصبة ومناسبة لتوظيف تقنيات التعليم، ولما كانت عملية توظيف التقنيات في تدريس مادة التربية الإسلامية ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بتوجهات المعلمين،فإن دراسة مواقف معلمي التربية الإسلامية تجاه استخدام التكنولوجيا في التدريس أمر بالغ الأهمية كونه يؤثر سلباً أو إيجاباً في عملية التوظيف باعتبار أن الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التقنيات التعليمية في التعليم أمر مهم وضروري من حيث ضمان الظروف اللازمة للاستخدام الفعال للتكنولوجيات الجديدة في التعليم، لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس.

نظراً لأهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم فقد أجريت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع سواءً على الصعيد المحلي أو العربي أو الأجنبي، وفيما يأتي عرض لبعض تلك الدراسات حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، فقد أجرت (**عبد الحميد، 2013**) دراسة في الجزائر عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في المدارس التابعة لولاية سعيدة في الجزائر، ولتحقيق هذا الهدف فقد جرى بناء الاستبانة لجمع البيانات تكونت من (22) فقرة موزعة على مجالين هما: أثر استخدام الحاسوب، ومحور اتجاهات المعلمين نحو الحاسوب) وطُبّقتْ الاستبانة على عينة مكونة من (100) معلم ومعلمة، وقد خلصت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين جاءت بشكل عام متوسطة ، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والعمر وسنوات الخبرة.

وأجرى (**Yilmaz and Bayraktar, 2013**) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنيات التعليمية، وجرى اختيار عينة من سبع مدارس ابتدائية من مناطق مختلفة في اسطنبول قوامها (68) معلماً، وبعد تطبيق مقياس الاتجاهات المكون من (43) فقرة، أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين كانت عالية نحو استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات تعزى لخبرة المعلم.

وسعت دراسة (**Mustafina, 2016**) إلى تعرف اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو دمج التكنولوجيا في التعليم في كازخستان، ولتحقيق هذا الهدف جرى استخدام منهجية البحث النوعي من خلال إجراء مقابلات مع عينة قصدية قوامها (29) معلماً، وجرى تطبيق الاستبانة المكونة من (24) فقرة، وقد أظهرت

النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو دمج التكنولوجيا في التعليم كانت عالية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات تعزي لمؤهل المعلم العلمي، في حين لم تظهر فروق في الاتجاهات تعزى لمتغيري الجنس وعمر المعلم.

وهدفت دراسة (**Kilinc ,Kilinc , Kaya, Baser , Turkuresin and Kesten , 2016**)إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم ؛ إذ استخدم الباحثون نظام أخذ العينات العنقودية والتي قوامها (155) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في تركيا، وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين كانت عالية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات تعزى لمتغير الدورات التدريبية ولصالح المعلمين الذين تلقوا التدريب.

وهدفت دراسة **المنصوري** (**2017**) إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي الجغرافيا للتقنيات بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو استخدامها بمحافظة عمران باليمن، إذ طُبّقتْ على عينة قوامها (34) معلماً ومعلمة. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق الاستبانة والمكونة من (60) فقرة، وبعد تطبيقها أظهرت الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنيات الحديثة كانت متوسطة، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات تعزى لمتغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو الخبرة التعليمية.

وسعت دراسة **الحجاج وأبو الحاج** (**2017**) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين في المدارس التابعة للواء الجامعة في الأردن إلى استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة في التعليم، ولتحقيق هذا الهدف استُخدمَ المنهج الوصفي، كما جرى بناء الاستبانة والمكونة من (24) فقرة، وطُبّقتْ على عينة من (305) من المعلمين والمعلمات، وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين كانت عالية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة والمؤهل العلمي.

ومن خلال ما سبق يظهر قلة الدراسات التي تناولت اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة، ومن ثمّ، تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في البيئة الأردنية التي تناولت هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تمثل التقنيات الحديثة أحد العوامل العامة في التدريس، إذ يسهم توظيف تلك التقنيات في زيادة فاعلية التعليم والتعلم من جهة، والتخلص من الطرق التقليدية في التدريس ولكن بالرغم من تلك الأهمية، فإن بعض الدارسات كشفت عن وجود تدنٍّ واضح في توظيف التكنولوجيا في تدريس مادة التربية الإسلامية مثل دراسة (الرفاعي، 2013) ودراسة (هندي وجوارنة، 2013) وقد أظهرت تلك الدراسات أن استخدام معلمي التربية الإسلامية لتكنولوجيا التعليم في العملية التدريسية كان متدنياً إلى متوسط. وقد لاحظ الباحث من خلال عمله مدرساً للتربية الإسلامية أن العديد من المعلمين لم يستخدموا أياً من تكنولوجيا التعليم في مادة التربية الإسلامية، الأمر الذي يتطلب الكشف عن اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التعليم، وبناءً على ذلك تحددت مشكلة هذه الدراسة بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

◄ **السؤال الأول: ما اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس؟**

◄ **السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) في اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس
2. الكشف عن الاختلاف في اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية الدراسة الحالية من خلال جانبين هما:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. تتبين الأهمية النظرية لهذه الدراسة في كونها تبحث في اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في تدريس مادة التربية الإسلامية مما يعطي مؤشراً مهماً في معرفة تلك الاتجاهات التي تؤثر في عملية التوظيف.
2. أنها الدراسة الأولى –على حد علم الباحث في البيئة الأردنية–التي تناولت هذا الموضوع المهم، وقد اقتصرت الجهود البحثية السابقة على الكشف عن درجة الاستخدام، ومن ثمّ تعد الدراسة الحالية إضافة مهمة لتلك الجهود.

ثانياً: الأهمية العملية:

1. تسهم هذه الدراسة في إعطاء تغذية راجعة لقسم الإشراف التربوي في وزارة التربية عن توظيف التقنيات الحديثة في مادة التربية الإسلامية من خلال البحث في مؤشر مهم ومؤثر من مؤشرات التوظيف يتمثل بالاتجاهات.
2. من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في التعرف على طبيعة الاتجاهات السائدة لدى معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات في التدريس وطبيعة تلك الاتجاهات هل هي سلبية أم إيجابية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحدود الزمانية**: طبقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020.
- **الحدود المكانية**: تتمثل في تطبيق الدراسة على معلمي

التربية الإسلامية في محافظة عجلون.

- **الحدود الموضوعية**: تتمثل في مقياس الاتجاهات الذي قام الباحث ببنائه وما يتمتع به من صدق وثبات، ومن ثمّ، لا يمكن تعميم نتائج الدراسة خارج إطارها الموضوع وما يتمتع به من صدق وثبات وموضوعية المستجيبين عليه.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تضمنت الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات تم تعريفها إجرائياً على النحو الآتي:

الاتجاه: حالة عاطفية إيجابية أو سلبية من قِبل معلم التربية الإسلامية عندما يستخدم المعدات التكنولوجية، ويُقاس من خلال مقياس الاتجاهات الخاص بهذه الدراسة.

التوظيف: الاستخدام الفعلي للتقنيات الحديثة عند تدريس موضوعات مادة التربية الإسلامية

التقنيات الحديثة: مجموعة البرامج الإلكترونية التي تجمع خواص الصوت والصورة والحركة بواسطة الحاسوب وتتيح للمتعلم التفاعل مع المحتوى التعليمي لمادة التربية الإسلامية بأشكال متنوعة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، ويعرف المنهج الوصفي بأنه "الحصول على معلومات تتعلق بالحالة الراهنة للظاهرة موضوع الدراسة لتحديد طبيعة تلك الظاهرة والتعرف على العلاقات المتداخلة في حدوث تلك الظاهرة ووصفها وتصويرها وتحليل المتغيرات المؤثرة في نشوئها ونموها" (عليان، 2000 :159). ويتجلى توظيف المنهج الوصفي في هذه الدراسة من خلال جمع البيانات والمعلومات والمعطيات للكشف عن اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس؛ إذ جرى جمع المعلومات من خلال البحوث والدراسات لتغطية الجانب النظري، في حين جُمِعتْ البيانات الميدانية باستخدام مقياس الاتجاهات على أفراد العينة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في محافظة عجلون للعام الدراسي 2019/ 2020، وجرى اختيار العينة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة والبالغ عددها (56) معلماً ومعلمة ومن شأن هذا النوع من العينات أن يتيح الفرصة لجميع أفراد المجتمع الأصلي للدخول ضمن عينة البحث بصورة متكافئة، دون تحيز أو تدخل مباشر من الباحث، **وقد اختار الباحث عينته بالطريقة العشوائية البسيطة لسببين هما:**

- إن جميع أفراد المجتمع الأصلي معرفون لدى الباحث كونه مدرساً للتربية الإسلامية في محافظة عجلون.
- إن هناك تجانساً بين أفراد مجتمع الدراسة كونهم من معلمي التربية الإسلامية.

والجدول (1) بين توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	28	%50.0
	أنثى	28	%50.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	27	%48.2
	دراسات عليا	29	%51.8
الخبرة	أقل من 5 سنوات	21	%37.5
	من 5 - 10 سنوات	18	%32.1
	أكثر من 10 سنوات	17	%30.4
المجموع	56	%100	

أداة الدراسة:

ولتحقيق هدف الدراسة جرى الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع اتجاهات المعلمين نحو التقنيات الحديثة مثل دراسة (Yilmaz and Bayraktar،2013) ودراسة (Mustafina. 2016)، بالإضافة إلى الدراسات التي تناولت توظيف التقنيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية مثل دراسة(عبد الحميد، 2013)،ودراسة (الحجاج، وأبو الحاج، 2017) ، وفي ضوء ذلك جرى تطوير مقياس الاتجاهات مكونا من(23) فقرة.

صدق المقياس:

جرى التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري:

قام الباحث بالتحقق من صدق الأداة بعد تطويرها، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين (8) من ذوي الاختصاص والخبرة في الجامعات الأردنية، وذلك لمعرفة ما يأتي: مدى ملائمة الفقرات لمجال الدراسة، ومعرفة مدى صلاحية الصيغة اللغوية. واقتراح فقرات جديدة ملائمة. وقد اقترح السادة المحكمين إعادة صياغة الفقرات (9، 12، 13، 14)، كما اقترح السادة المحكمون إعادة إضافة فقرة جديدة هي الفقرة رقم (24)، وبذلك أصبح المقياس مكون من (24) فقرة في صورته النهائية.

ثانياً: صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (20) معلماً، وجرى تحليل فقرات الاستبانة وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، إذ إن معامل التمييز هنا يمثل دلالة الصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية.وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (.59 – .82)، وهي قيم ذات درجات مقبولة

ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد جرى التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (20) معلماً ، ومن ثم جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (54.).وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، (80.)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

- **أولا: المتغيرات المستقلة:**

1. **الجنس** وله مستويان: – ذكر – أنثى.
2. **الخبرة** : – أقل من 5 سنوات – من –5 إلى أقل من 10سنوات – 10 سنوات فأكثر.
3. **المؤهل العلمي** وله مستويان: – بكالوريوس – دراسات عليا.

- **ثانياً: المتغيرات التابعة:**

الاتجاهات نحو توظيف التقنيات الحديثة.

المعالجة الإحصائية:

1. للإجابة عن أسئلة الدراسة، جرى استخدام التحليلات الإحصائية الآتية:
2. للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس، والأداة ككل.
3. للإجابة عن السؤال الثاني استُخدِم اختبار (ت) للكشف عن الفروقات في وجهات نظر العينة تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.
4. لأغراض تفسير النتائج والخروج بنتائج نهائية في هذه الدراسة جرى اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة،موافق،محايد،معارض، معارض بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00 – 2.33	قليلة
من 2.34 – 3.67	متوسطة
من 3.68 – 5.00	كبيرة

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس»، وفيما يأتي عرض للنتائج التي تُوصّل إليها:

نتائج السؤال الأول: ما اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	مؤشرات اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	24	أرى أن استخدام التقنيات الحديثة يسهم في جذب انتباه الطلبة وزيادة التفاعل الصفي بينهم وبين المعلم	3.18	1.237	متوسط
2	16	أعتقد أن الفرصة متاحة لكل معلم من معلمي التربية الإسلامية لاستخدام التقنيات الحديثة نظراً لوجود برمجيات جاهزة في قسم المصادر.	3.16	1.203	متوسط
3	7	أرى أن استخدام التقنيات الحديثة يسهل عملية تعلم العقيدة في الموضوعات المتعلقة بالكون والإنسان.	3.13	1.176	متوسط
3	15	أعتقد أن توظيف التقنيات الحديثة في مادة التربية الإسلامية يوفر التغذية الراجعة الفورية عن المحتوى التعليمي.	3.13	1.192	متوسط
5	18	أرى أن المدرسة الأردنية مهيأة لتوظيف التقنيات الحديثة في مادة التربية الإسلامية نظراً لتوافر البنية التحتية السليمة.	3.12	1.222	متوسط
6	1	أعتقد أن استخدام التقنيات الحديثة يسهم في تحسين البيئة التعليمية وزيادة فاعليتها.	3.05	1.151	متوسط
6	4	أعتقد أن التقنيات الحديثة تعزز مبدأ التعلم الذاتي لدى الطلبة.	3.05	1.227	متوسط
8	21	أعتقد أن توظيف الإمكانات التقنية يسهل عملية تعلم موضوعات التربية الإسلامية.	3.02	1.168	متوسط
9	12	أرى أن توظيف التقنيات الحديثة في مادة التربية الإسلامية يسهم في إثراء المنهاج المقرر.	2.95	1.182	متوسط
9	13	أعتقد أن توظيف التقنيات الحديثة يسهم في توفير بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر.	2.95	1.212	متوسط

الرتبة	الرقم	مؤشرات اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	23	أعتقد أن توظيف التقنيات الحديثة في مادة التربية الإسلامية يسرع بالنمو العقلي لدى الطلبة من خلال محاكاة المواقف.	2.95	1.166	متوسط
12	6	أشعر بأن طلبة التربية الإسلامية يفضلون استخدام التقنيات الحديثة على الوسائل التعليمية التقليدية.	2.93	1.189	متوسط
13	10	أرى أن توظيف التقنيات الحديثة في مادة التربية الإسلامية يسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	2.91	1.164	متوسط
14	14	أرى أن توظيف التقنيات في مادة التربية الإسلامية يعزز شعور الطلبة بالتكافؤ في الفرص في العملية التعليمية.	2.89	1.275	متوسط
15	20	أرى أن استخدام التقنيات الحديثة يسهم في تعريف الطلبة بمشاهير وعلماء العالم الإسلامي.	2.88	1.176	متوسط
16	19	أعتقد أن استخدام التقنيات الحديث يوفر الوقت والجهد على معلم التربية الإسلامية.	2.86	1.182	متوسط
17	17	أعتقد أن التقنيات الحديثة توفر لمعلم التربية الإسلامية استخدام برامج تقنية متنوعة لعرض المحتوى التعليمي.	2.79	1.022	متوسط
18	8	أعتقد أن التقنيات الحديثة تؤدي دوراً مهماً في تدريس التاريخ الإسلامي من خلال عرض أفلام عن الغزوات والفتوحات والمعارك الإسلامية.	2.75	1.311	متوسط
19	22	أرى أن توظيف التقنيات الحديثة يسهم في التغلب على مشكلات التلاوة التي يعاني منها أغلب الطلبة.	2.71	1.155	متوسط
20	2	أرى أن استخدام التقنيات الحديثة يساعد معلم التربية الإسلامية على أداء عمله على أفضل وجه وبأفضل طريقة.	2.70	1.060	متوسط
20	3	أعتقد أن التقنيات الحديثة تجعل الطالب محور العملية التعليمية ومشاركاً فيها وليس متلقياً.	2.70	1.278	متوسط
22	9	أعتقد أن توظيف التقنيات الحديثة في مادة التربية الإسلامية يسهم في زيادة المعرفة كماً ونوعاً لدى الطلبة.	2.64	1.227	متوسط
23	5	أعتقد أن التقنيات الحديثة تساهم في توضيح الجوانب التطبيقية لدروس التربية الإسلامية التطبيقية مثل(الحج،العمرة،الصلاة).	2.61	1.201	متوسط
24	11	أشعر أن توظيف التقنيات الحديثة مهم لمعلم التربية الإسلامية.	2.59	1.187	متوسط
		المقياس ككل	2.90	.507	متوسط

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.59 – 3.18)، فقد جاءت الفقرة رقم (24) التي تنص على " أرى أن استخدام التقنيات الحديثة يسهم في جذب انتباه الطلبة وزيادة التفاعل الصفي بينهم وبين المعلم " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.18)، بينما جاءت الفقرة رقم (11) ونصها " أشعر أن توظيف التقنيات الحديثة مهم لمعلم التربية الإسلامية." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.59). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.90).

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = .05) في اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي و الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس حسب متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استُخدمَ اختبار «ت» لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي وتحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولاً: الجنس

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر الجنس على اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات	ذكر	28	3.87	1.108	-.635	54	.526
	أنثى	28	3.94	.930			

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) تعزى لأثر الجنس في اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس.

ثانياً: الخبرة

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس حسب متغير الخبرة

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتجاهات	أقل من 5 سنوات	21	3.91	1.098
	من 5–10 سنوات	18	4.01	.933
	أكثر من 10 سنوات	17	3.87	1.019
	المجموع	56	3.91	1.016

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس بسبب اختلاف فئات متغير الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استُخدِمَ تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (4).

جدول (5)

تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات	بين المجموعات	.855	2	.4275		
	داخل المجموعات	316.775	53	5.97	0.07	.662
	الكلي	317.630	55			

يتبين من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) تعزى لمتغير الخبرة في اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس.

ثالثاً: المؤهل العلمي

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر المؤهل العلمي على اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات	بكالوريوس	27	3.69	1.058	2.287	54	.023
	دراسات عليا	29	3.99	.990			

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = .05) تعزى لأثر المؤهل العلمي في اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، وجاءت الفروق لصالح دراسات عليا.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، **وفيما يلي مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها:**

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن اتجاهات معلمي التربية الإسلامية كانت بشكل عام متوسطة، وربما تعكس هذه النتيجة بشكل عام الرغبة لدى معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقنيات الحديثة في تدريس مادة التربية الإسلامية، إلا أن تلك الرغبة لازالت دون المستوى المطلوب، ولعل النتيجة السابقة يمكن فهمها في ضوء ما أشار إليه الأدب التربوي أن هناك فرقاً بين توافر الاتجاهات الإيجابية وبين التوظيف الفعلي لتلك التقنيات؛ إذ أكد (Chigona, 2015) أن هناك اتفاقاً عاماً لدى المعلمين على توظيف التكنولوجيا كأداة فعالة تساعد في إحداث تحول نوعي في التعليم، كما أكد (Chow, 2015) أن العديد من المعلمين يرغبون في توظيف التكنولوجيا في السياقات التعليمية ومع ذلك لديهم شعور بأنهم لا يمتلكون المعرفة الكافية حول كيفية تنفيذ ذلك، ولما كان الاتجاه يتكون من جانب معرفي يتضمن القدرة على التنفيذ، والأخر سلوكي يعكس الرغبة في التنفيذ فإننا نستطيع القول أن المؤثر الفعلي في اتجاهات معلمي التربية الإسلامية في توظيف التقنيات يعود بالأساس إلى عدم توافر المعرفة الكافية باستخدام التكنولوجيا في تدريس مادة التربية الإسلامية، لذا كانت الاتجاهات متوسطة بحيث تعكس الرغبة في التنفيذ من جهة وعدم توافر الكفاية اللازمة للتنفيذ. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج أغلب الدراسات التي سعت إلى قياس اتجاهات المعلمين نحو التكنولوجيا في البيئة العربية مثل دراسة (المنصوري، 2017) ودراسة (الحجاج وأبو الحاج، 2017) حيث أكدت تلك الدراسات أن اتجاهات المعلمين نحو توظيف التقنيات الحديثة في التعليم كان متوسطاً.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = .05) في اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو توظيف التقنيات الحديثة في التدريس تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، ولعل النتيجة السابقة تؤكد تشابه ظروف المعلمين من حيث التأهيل والإمكانات، ومن ثمّ كان هذا التشابه كافياً لإخفاء الفروق تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الحميد، 2013) ودراسة (Yilmaz and Bayraktar, 2013) ودراسة (Mustafina, 2016) إذ أظهرت نتائج تلك الدارسات عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس أو الخبرة.

في حين أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأعلى، ولعل هذه النتيجة منطقية وتتطابق مع الواقع الفعلي، إذ أن المؤهل العلمي العالي أسهم في تعزيز المعرفة لدى المعلمين بأهمية التقنيات الحديثة في تدريس مادة التربية الإسلامية وبالتالي أسهم في تكوين شقي الاتجاهات (المعرفة والسلوك) فكانت الفروق لصالحهم وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة(Mustafina, 2016) والتي أظهرت فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بالآتي:

1. التوعية بأهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم مما يسهم في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو توظيفها.
2. تدريب معلمي التربية الإسلامية على كيفية استخدام التقنيات الحديثة في التدريس من أجل زيادة المخزون المعرفي والأدائي لديهم حول كيفية التوظيف الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على اتجاهاتهم.
3. إجراء المزيد من الدارسات حول صعوبات توظيف التقنيات في مادة التربية الإسلامية من اجل الكشف عن العوامل المؤثرة سلباً في اتجاهات معلمي التربية الإسلامية.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو علام، رجاء. (1993). علم النفس التربوي. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- الحجاج، حرب وأبو الحاج، مجدي (2017). اتجاهات المعمين نحو استخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعلم في مدارس مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة ومعوقات استخدامها. مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. 44(4) 39 – 53.
- الرفاعي، ماجد.(2013). واقع استخدام التقنيات الحديثة في تدريس مادة التربية الإسلامية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة دمشق من وجهة نظر المعلمين. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 11(2) 30 – 50.
- الزغول، عماد والمحاميد، شاكر. (2007). سيكولوجية التدريس الصفي. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة.
- السيسي، شعبان. (2002). أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الشناق ، قسيم وبني دومي، حسن. (2010). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، مجلة جامعة دمشق.26(2) 235 – 271 .
- عبد الحميد، عمراني. (2013). اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في المدارس دراسة ميدانية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مولاي الطاهر، الجزائر.
- مصطفى. (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. عمان: دار الصفاء.
- الغرباوي، حمدي. (2007). الاتجاهات النفسية. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- المنصوري، عارف.(2017). التقنيات التعليمية الحديثة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بمحافظة عمران ومعوقات استخدامها واتجاهات المعلمين نحوها، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(2)1 – 27
- هندي، ذياب وجوارنه، سليمان.(2013). درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية والتربية الاجتماعية لتكنولوجيا التعليم في العملية التدريسية في مدارس تربية الزرقاء، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 28(1) 299 – 334.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Allam, R. (1993). Educational psychology. Kuwait: Dar Al-Qalam Publishing and Distribution.*
- *Al-Hajjaj, H. and Abu Al-Hajj, M. (2017). Attitudes of the teachers towards the use of educational aids and learning techniques in the schools of the Directorate of Education in the district al-Jama and the obstacles to their use. Journal of Educational Sciences, University of Jordan. 44 (4) 39-53.*
- *Al-Rifai, M. (2013). The reality of using modern technologies for teaching Islamic education in schools for the second cycle of basic education in the governorate of Damascus from the teachers point of view. Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology, 11 (2) 30-50.*
- *Al-Zghoul, E. and Al-Mahameed, Sh. (2007). Psychology of classroom teaching. Amman: Al Masirah Publishing and Printing House.*
- *Al-Sisi, Sh. (2002). The foundations of human behavior: Theory and practice. Alexandria: The Modern University Office.*
- *Al-Shannaq, Q. and Bani Domi, H. (2010). Attitudes of teachers and students towards the use of e-learning in Jordanian secondary schools. Damascus University Journal. 26 (2) 235-271.*
- *Abdul Hamid, E. (2013). Teachers attitudes toward using computers as an educational method in schools: a field study. Unpublished Master Thesis, Moulay El-Taher University, Algeria.*
- *Alyan, Ribhi M. (2000). Practical and theoretical methods and approaches of scientific research. Amman: Dar Al-Safa.*
- *Al-Gharbawi, H. (2007). Psychological trends. Amman: Arab Society Library for Publishing and Distribution.*
- *Al-Mansouri, A. (2017). Modern educational techniques in teaching geography at the secondary stage in Amran Governorate: Obstacles to their use and teachers' attitudes towards. The Arab Journal of Science and Research Publishing, Journal of Educational and Psychological Sciences, 1 (2) 1-27.*

- *Alhende, D. and Jawarneh, S. (2013). The level of using educational technology among Islamic education and social education teachers in the teaching process in Zarqa schools. Mutah Journal for Research and Studies, 28 (1) 299-334.*

المراجع والمصادر الأجنبية:

- *Aldunate, R., & Nussbaum, M. (2013).Teacher adoption of technology. Computers in Human Behavior, 29(3), 519ñ524*
- *BaniHamad, A. (2011). The learning effect of using a blended learning method on achievement, and motivation for learning Arabic of third-grade student. University of Jordan Journals, 38(1), 152-190.*
- *Chigona, A. (2015). Pedagogical shift in the twenty-first century: Preparing teachers to teach with new technologies. Africa Education Review, 12(3), 478-492.*
- *Chow,P (2015).Teacher's Attitudes Towards Technology in the Classroom, Masterdegree University of Toronto.*
- *Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., &Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. Computers & Education, 59(2), 423-435.*
- *Jackson, B. C. (2013). Teachers' Preparation Needs for Integrating Technology in the Classroom. UMI Dissertations.*
- *Kılınç, E, Kılınç, S, Kaya, M, Başer, E, Türküresin,H&Kesten,A (2016). Teachers' Attitudes toward the use of Technology in Social Studies Teaching, Social Sciences and Technology, 1(1) 59-76 .*
- *Kormaz, O. & Karaks, U. (2009). The impact of blended learning model on student attitudes towards geography course and their critical thinking dispositions and levels. Journal of Educational Technology, 8(4), 51-63.*
- *Mustafina, A. (2016). Teachers' attitudes toward technology integration in a Kazakhstani secondary school. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 2(2), 322-332.*
- *NoroziChakeli, A., Hasanzadeh, M. Development of science technology and innovation approach indexes measurement science. Health Information Management. 2010; 17 (4): 475-484.*
- *Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62(3), 307-332.*
- *Sahin,A.&Akcav.A.(2011).TürkçeÖğretmeniAdaylarınınBilgisayarDestekliEğitimeİlişkinTutumlarınınİncelenmesi. Turkish Studies, 6/2, 909-918.. Turkish Studies, 6/2, 909-918.*
- *Yilmaz, O. and Bayraktar , D. (2013). Teachers' attitudes towards the use of educational technologies and their individual innovativeness categories, Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 3458 – 3461.*

القدرة التنبؤية لتوقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتأخرين دراسيًّا بجامعة الملك سعود

The Predictive Ability of Self-Efficacy and Social Support Expectations of Procrastination for Students who are Late for Their Studies at King Saud University

السيد رمضان بريك
أستاذ مشارك/ جامعة مطروح/ مصر

Elsayed Ramadan Boriek
Associate Professor/ Matrouh University/ Egypt
dr.sayed073@gmail.com

تاريخ الاستلام: 14/ 12/ 2019م، **تاريخ القبول:** 12/ 5/ 2020م.
Received: 14/ 12/ 2019, **Accepted:** 12/ 5/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-014
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

ملخص:

هـدفت الدراسة الحالية إلى معرفة دور الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية كمتنبئـات بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتأخرين دراسيًّا بجامعة الملك سعود. تكونـت عينـة الدراسـة مـن (132) طالبًا من المتأخرين دراسيًّا بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، وطبـق علـيهم مقيـاس توقعات الكفاءة الذاتية ومقيـاس التسويف الأكـاديمي (إعـداد/ الباحـث) ومقياس المساندة الاجتماعية إعداد ديون سوزان (1987)، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منهـا: وجود ارتباط سالب دال إحصائيًّا بين التسويف الأكاديمي وتوقعات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المتأخرين دراسيًّا بالسنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، كمـا كشـفت النتـائج وجود ارتباط سالب دال إحصائيًّا بين التسويف الأكاديمي والمساندة الاجتماعية لدى الطلاب المتأخرين دراسيًّا بالسنة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود هـذا إضـافة إلى وجـود علاقـة خطيـة عكسية بـين التسويف الأكاديمي وكلا من توقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي، توقعات الكفاءة الذاتية، المساندة الاجتماعية.

Abstract:

The current study aimed at finding out the role of self-efficacy expectancy and social support as predictors of academic procrastination among low-performance students at King Saud University. The study intended to identify the role of self-efficacy expectancy and social support as predictors of academic procrastination. The sample of the study consisted of 132 students who did not perform satisfactory in their school subjects at the Common First Year - King Saud University. To achieve the goal, the study utilized: The self-efficacy scale and the academic procrastination scale (both developed by the researcher) along with the social support scale (prepared by Suzanne›s Debts,1987).

The results yielded a negative statistically-significant correlation between academic procrastination and the self-efficacy expectancy of low- performance students at the Common First Year - King Saud University. Meanwhile, there was a negative statisticallysignificant correlation between the academic procrastination and the social support for students. The results showed a negative linear relation between academic procrastination and both the self-efficacy expectancy and social support.

***Keywords**: Academic Procrastination, Self-Efficacy Expectancy, Social Support.*

مقدمة

تتكون المجتمعات من العديد من الأنظمة التي تتكامل فيما بينها لتكون مجتمع متناغماً قادراً على الإنتاج والمنافسة، وبخاصة مع ما يتسم به العصر الحالي من تنافس شديد بين المجتمعات وتعدد وتشابك المهام التي على الفرد القيام بها.

ويعدُّ النظام التعليمي من أهم الأنظمة التي لها دور فاعل ومؤثر في تقدم المجتمعات؛ إذ يعد هو الرافد الأساسي لإعداد الكوادر البشرية التي تقود قطار التقدم في أي مجتمع، وبخاصة أن هذا النظام يتسم بخصائص يندر أن تتوافر في أي نظام آخر داخل المجتمع، حيث له فرصة التعامل مع الإنسان فترة هي الأكبر في حياته بدءًا من التحاقه بالمدرسة حتى تخرجه من الجامعة وحتى في مراحل التعليم العليا يظل النظام التعليمي مؤثرًا بآلياته المختلفة.

ويتعرض الطالب خلال مراحل التعليم المختلفة للعديد من الظروف والعوامل التي ربما تؤثر فيه وفي مدى تقدمه ونجاحه الأكاديمي، وربما يظهر عليه بعض السمات التي يكون لها أثر بالغ في تحصيله الدراسي مثل عدم القيام ببعض المهام الدراسية، أو تأجيل القيام ببعضها للحظة الأخيرة.

ويعدّ تأجير المهام أو تسويفها من العوامل المهمة التي تؤثر في دافعية الفرد وإنجاز المهام المطلوبة منه، ويشير مفهوم التسويف إلى العملية التي تعيق تحقيق أهداف الفرد؛ إذ يتجنب فيها إنجاز المهام غير الممتعة أو غير السارة (Shu& Gneezy, 2010) .

ويذكر سارن (Sirin, 2011) أن التسويف هي ظاهرة أكثر شيوعاً بين الطلاب من أي وقت مضى، لأن لديهم الكثير من المهام المطلوب منهم القيام بها ولديهم وقت محدود.

ويشير مفهوم التسويف إلى التأجيل المتعمد للأعمال التي يكلف بها الفرد على بالرغم من معرفته بالنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل (Henry, 2011). ويمارس الطلاب أحياناً التسويف في المهام الدراسية حيث يلجؤون لإتمام المهام المطلوبة منهم في اللحظة الأخيرة.

ويتمثل التسويف الأكاديمي في فشل الفرد في أداء المهمة في الإطار الزمني المرغوب أو تأجيلها للحظة الأخيرة، ويسرع الفرد في الانتهاء من المهمة عندما تؤدي إلى درجة من عدم الاتزان الانفعال (Wolters, 2003).

ويرتبط التسويف الأكاديمي أحياناً لدى بعض الطلاب بعدم القدرة على ترتيب الأولويات أو الخطأ في ترتيبها حيث يشير سمبسون وتومثي (Simpson& Timothy, 2009) إلى أن التسويف الأكاديمي هو خلل في ترتيب الأولويات لدى المسوف فيقدم المهام الأقل في الأولوية على المهام الضرورية والتي ترتبط بالنجاح والتفوق.

وقد حدد فراري (Ferrari, 2000) ثلاثة أنماط من المسوفين وهم: المسوف اليقظ (Arousal) الذي يستمتع بتغلبه على المهام في اللحظة الأخيرة والمسوف التجنبي (Avoider) الذي يؤجل إنجاز المهام التي ربما تجعل الآخرين يفكرون

بـه بطريقـة سـلبية، وأخيـراً المسـوف القراري (Decisional) الذي يؤجل اتخاذ قرارات معينة.

ويلاحظ أن مفهوم التسويف الأكاديمي مرتبط بعدد من السلوكيات لدى الطالب منها التأجيل المتعمد للمهام، أو الصورة الذهنية السلبية المرتبطة بالكفاءة الشخصية أو الخلل في ترتيب الأولويات أو تجنب انجاز المهام غير الممتعة أو غير السارة.

وتتعدد الاتجاهات المفسرة للتسويف الأكاديمي؛ إذ يعتقد أصحاب الاتجاه السلوكي أن التسويف يرتبط بالأنشطة والتكليفات التي ترتبط بخبرات غير سارة والهروب من المهام الصعبة بينما يعتقد أصحاب الاتجاه المعرفي أن التسويف الأكاديمي يرتبط بمعتقدات الفرد الخاطئة المرتبطة بقدراتهم وأدائهم للمهام التي يكلفون بها، أما أصحاب الاتجاه الدافعي فيرون أن التسويف لالأكاديمي يرتبط بانخفاض مستوى الدافعية لدى المسوفين (Mu-rat, 2013& Steel, Borthen, Wambach, 2001).

في حين يرى سارن (Sirin, 2011) أنه من الصعب تفسير ظاهرة التسويف الأكاديمي بمتغير أو سبب واحد ولكن توجد أسباب متعددة ومنها؛ الصورة الذاتية السالبة، وعدم الدخول في العمل إلا في اللحظة الأخيرة، والبدء في العمل بعد انتهاء الوقت المحدد له، ومنها ما يتعلق بالشعور بالقلق، والإحباط، والملل.

ويضيف سوون وسيباستيان ولويد (Sowon, Sébastien& Lohyd, 2017) أنه يمكن تفسير التسويف الأكاديمي من خلال خمسة عوامل رئيسة هي: الرغبة في التجريب، والمشاعر المرتبطة بالكفاءة الشخصية، والانضباط الذاتي، والميل إلى تنشيط التفاعل الاجتماعي والطبيعة التعاونية للشخص، والعصبية والميل إلى المشاعر السلبية.

ويرتبط أحد التفسيرات المهمة لظاهرة التسويف الأكاديمي بفكرة أو معتقدات الفرد عن قدراته الشخصية أو ما جرى التعارف عليه بأنه توقعات الكفاءة الذاتية، إذ إن الطلبة الذين لديهم توقعات عالية للكفاءة الذاتية يكونون أكثر حماساً لتعلم المقررات الدراسية، ودائماً يكثفون جهودهم نحو هذه المقررات، ويطورن استراتيجيات أكثر فاعلية في مواجهة الصعوبات التي تصادفهم، في حين أن الطلبة الذين لديهم توقعات منخفضة للكفاءة الذاتية يتهربون من أداء واجباتهم لأنهم يعتقدون أنهم ليس لديهم القدرات الكافية لإنجاز مهامهم في الوقت المحدد. (Chun,Chu& Choi, 2005)

ويذكر باندورا (Bandura, 1986) أن توقعات الكفاءة الذاتية تعني معتقدات الفرد حول قدرته على أداء المهام وفقاً للأهداف المحددة.

وهي أيضًا وظيفة موجهة للسلوك تقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف وضبطه والتخطيط الواقعي له، وتنبع أهمية توقعات الكفاءة الذاتية بالنسبة للممارسة التربوية والتعليمية والاجتماعية في كونها تؤثر على الكيفية التي يشعر ويفكر بها الأفراد. (Schwarzer, 1994)

وهذا يعني أن أحد العوامل المهمة التي ترتبط بالتسويف الأكاديمي هي ما يعتقده الطالب حول قدراته وهي من العوامل الداخلية المرتبطة بالطالب ذاته. وفسرت بعض الدراسات حدوث ظاهرة التسويف الأكاديمي ببعض العوامل الخارجية المرتبطة بالمجتمع مثل تأثير المعلمين والأقران وأساليب التنشئة والمساندة الاجتماعية التي يتلقاها من الوالدين (Pedro, Marta, Jose, Nunez& Julio, 2009).

ويشير كابلن (Caplan, 1981) إلى أن المساندة الاجتماعية هي نظام يتضمن مجموعة من الروابط والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، تتسم بأنها طويلة المدى ويمكن الاعتماد عليها والثقة بها وقت إحساس الفرد بالحاجة إليها؛ لتمده بالسند والعون.

وتتفق كل من الشناوي وعبد الرحمن (1994)، وكاترونا (Cutrona ,1996) وجوتليب (Gottlieb ,2000)، (ورضوان، وهريدي 2001) على أن المساندة الاجتماعية هي علاقات طويلة المدى يمكن للفرد الاعتماد عليها، وتعضد الفرد عند الحاجة وأن لها أثر ملطف على حياة الفرد متلقي المساندة، كما تقوم بإشباع حاجات الفرد من حب واحترام وتقدير وتفهم وتظهر أهمية المساندة في وقت الأزمات كما أنها تكون من خلال البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.

كما إن تلقي الطالب للدعم والمساندة الاجتماعية من أطراف كثيرة، مثل: الأبوين، أو المعلمين، أو جماعة الأقران له أهمية كبيرة في حياته وخاصة إذا ما اتخذت المساندة أشكالًا متعددة، فهي تساعد في مواجهة الإحباط وضغوط الحياة حيث يؤكد كوين ودوني (Coyne& Downey, 1991) أن المساندة الاجتماعية من الآخرين الموثوق فيهم لها أهمية رئيسة في مواجهة الأحداث الضاغطة، وأن المساندة الاجتماعية يمكن أن تخفض أو تستبعد عواقب هذه الأحداث على الصحة.

وتظهر بعض المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب بسبب الطموح العالي، وتوقعات الوسط الاجتماعي الذي ينتمون اليه بالحصول على معدلات عالية، وخاصة إذا ارتبطت هذه المعدلات بالمهنة الذي يعملون فيها في المستقبل متجاهلين في ذلك عوامل متعددة منها قدرات الطلبة، ما ينجم عنه شعورهم بالإحباط وتأخرهم دراسيًا.

وتتعدد أشكال التأخر الدراسي منها؛ التأخر الدراسي العام ويتمثل في التأخر في جميع المواد الدراسية، والتأخر الدراسي الخاص ويتمثل في التأخر في بعض المواد الدراسية دون غيرها، والتأخر الدراسي طويل الأمد وفيه يقل مستوى التحصيل الدراسي للطالب عن مستوى قدراته على مدى فترة زمنية طويلة، والتأخر الدراسي الموقفي والذي يرتبط بمواقف معينة (زهران، 1998).

ويشير حسيب (2001) إلى أن الطالب المتأخر دراسيًا هو الذي يرسب في مادة أو أكثر من المواد الدراسية المقررة عليه خلال العام الدراسي. وتركز الدراسة الحالية على التأخر الدراسي العام والتأخر الدراسي الخاص.

وهدفت دراسة اوداسي (Odaci, 2011) إلى فحص قدرة التسويف الأكاديمي وتوقعات الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بمشكلات استخدام الإنترنت، وأجريت الدراسة على(398) طالبًا بجامعة كارادينيز للتقنية بتركيا، وأظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي قوي بين توقعات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، في حين أن العلاقة بين مشكلات استخدام الانترنت والتسويف الأكاديمي لم تكن ذات دلالة إحصائية، وعلاوة على ذلك كانت الكفاءة الذاتية الأكاديمية متنبأ دالاً بمشكلات استخدام

الإنترنت.

كما هدفت دراسة **سيرين (Sirin, 2011)** إلى التحقق مما إذا كان التسويف العام والدوافع الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكن أن تتنبأ بالتسويف الأكاديمي بين طلاب المرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (774) طالبًا يدرسون التربية البدنية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التسويف الأكاديمي والتسويف العام، في حين أن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لم تكن ذات دلالة إحصائية، بالإضافة إلى أن التسويف العام كان منبأ بالتسويف الأكاديمي.

واستخدمت دراسة **كاو (Cao, 2012)** جوانب التعلم المنظم ذاتيًا للكشف عن العلاقة بين أنماط التسويف الأكاديمي والدافعية الأكاديمية وذلك لدى (66) طالبًا جامعيًا، و(68) من طلاب الدراسات العليا وأظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات الطلاب حول فوائد التسويف الأكاديمي كانت أفضل من معتقدات الكفاءة الذاتية وتوجهات الهدف نحو التحصيل في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي كما أن عمر الطالب كان أكثر ارتباطاً بأنماط التسويف الأكاديمي.

واختبرت دراسة لي وبونغ وكيم (Lee, Bong & Kim, 2014) (أثر التفاعل بين قيمة المهمة والكفاءة الذاتية، في التشاؤم والغش الأكاديمي، والتسويف الاكاديمي والإعاقة الذاتية لدى طلاب الحادي عشر، وتكونت عينة الدراسة من (114) طالباً وأظهر تحليل الانحدار المتعدد أن علاقة قيمة المهمة مع الغش الأكاديمي والتسويف الأكاديمي تعتمد على مستوى الكفاءة الذاتية وأن إدراك قيمة عالية للمهمة تنبأت بشكل إيجابي بالغش الأكاديمي والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة على عكس الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية العالية.

وهدفت دراسة **اوكال (Ocal, 2016)** اختبار دور الاحتراق الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والنجاح الأكاديمي في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة الجامعية وأجريت الدراسة على (224) طالباً جامعيًا، وأشارت النتائج إلى أن الاحتراق الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والنجاح الأكاديمي كانت منبئة بشكل دال بالتسويف الأكاديمي، وكان الاحتراق الأكاديمي هو أقوى المتنبئات بالتسويف الأكاديمي.

كما هدفت دراسة **لووينجر وكو وسونغ وماهاديفان (Lowinger, Kuo, Song & Mahadevan, 2016)** بحث العلاقة بين الضغوط وأساليب التأقلم، والكفاءة الذاتية، وإجادة اللغة الإنجليزية، والخصائص الديموغرافية كمتنبئات بالتسويف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (255) طالباً من الطلاب الأسيويين في الجامعات بالولايات المتحدة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التأقلم، والكفاءة الذاتية وإجادة اللغة الإنجليزية كانت من العوامل المهمة للتنبؤ بالتسويف الأكاديمي.

وفي دراسة **ييرلين وماكفري وكلاسين وروبرت (Yerdelen, McCaffrey,Klassen& Robert, 2016)** لقد جرى بحث العلاقة بين التسويف الأكاديمي والقلق لدى طلبة المرحلة الجامعية وعلاقتهما بالكفاءة الذاتية؛ إذ أجريت الدراسة على (182) طالباً بالمرحلة الجامعية، ومن خلال تحليل البيانات أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين التسويف الأكاديمي والقلق، بالإضافة إلى ارتباط القلق والتسويف الأكاديمي بمستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية.

وفي دراسة **لأسراي واستيوساري و وهتبو وكرستي (Asri, Setyosari, Hitipeuw & Chusniyah, 2017)** أجريت في ست مدارس ثانوية؛ إذ تكونت العينة من ست معلمات رياضيات وستة طلاب توصل الباحثين إلى عدة عوامل تسهم في حدوث التسويف الأكاديمي وهي افتراض ان المهام الموكلة إليهم ليست مهمة، أو مرهقة، أو صعبة في العمل، بالإضافة إلى سوء إدارة التعلم، وعدم التنظيم الذاتي، أو الإجهاد والإرهاق، أو قلة المساندة الاجتماعية.

وفي دراسة أجريت على (506) طالباً صينيًا بالمرحلة الجامعية توصل كام وتشو (Kam)& Zhou, 2017 أن الكفاءة الذاتية وأهداف التحصيل يمكنهما التنبؤ باستراتيجيات التأقلم بالإضافة إلى أن عدم استخدام استراتيجيات التأقلم كانت منبئة بشكل دال بالتسويف الأكاديمي. كما هدفت دراسة ووفان (Wu& Fan, 2017) الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتحصيل من خلال بعدين هما: أهمية المهمة والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي من خلال عينة مكونة (584) طالباً جامعياً وانتهت الدراسة إلى وجود علاقة بين الدافعية للتحصيل ببعديها والتسويف الأكاديمي.

كما استهدفت دراسة **ويندا وفؤاده (Winda & Fuadah, 2019)** الكشف عن طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط الداخلي والمساندة الاجتماعية لدى الطلاب المسوفين أكاديميًا، وتكونت عينة الدراسة من(80) طالباً في المرحلة الجامعية، وأوضح تحليل التباين وجود ارتباط دال إحصائيًا بين وجهة الضبط الداخلي والمساندة الاجتماعية ووجد ارتباط سالب دال إحصائيًا بين وجهة الضبط الداخلي والتسويف الأكاديمي، كما وجد ارتباط سالب دال إحصائيًا بين المساندة الاجتماعية والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المسوفين أكاديمياً، وهذا يعني أنه كلما انخفض مستوى المساندة الاجتماعية زاد التسويف الأكاديمي.

وقد ركزت معظم الدراسات السابقة على الكشف عن قدرة عدد من المتغيرات في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي ومنها؛ دراسة سيرين (Sirin, 2011)، ودراسة كاو (Cao, 2012)، ودراسة لي وبونغ وكيم (Lee, Bong & Kim, 2014)، ودراسة اوكال (Ocal, 2016)، ودراسة ووينجر وكو وسونغ وماهاديفان (Lowinger, Kuo, Song & Ma-hadevan, 2016))، ودراسة كام وتشو (Kam)& Zhou, 2017.

كما يلاحظ أن بعض الدراسات توصلت لنتائج مهمة منها، وجود ارتباط سلبي قوي بين توقعات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي (Odaci, 2011)، وأن إدراك قيمة عالية للمهمة تنبأت بشكل إيجابي بالغش الأكاديمي والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة (Lee, Bong & Kim, 2014)، ووجود علاقة بين الدافعية للتحصيل والتسويف الأكاديمي. (Wu& Fan, 2017) كما اتفقت دراسة لأسراي واستيوساري و وهتبو وكرستي (Asri, Setyosari, Hitipeuw & Chusniyah, 2017) ودراسة ويندا وفؤاده (Winda & Fuadah, 2019)، على وجود علاقة عكسية بين المساندة الاجتماعية والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المسوفين أكاديميًا.

ويلاحظ أيضاً وجود تباين بين نتائج الدراسات السابقة إذ توصل سيرين (Sirin, 2011) إلى أن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية غير دالة إحصائياً، في حين توصل ييرلين وماكفري وكلاسين وروبرت (Yerdelen, McCaffrey,Klassen& Robert, 2016)

إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي ومستويات منخفضة من الكفاءة الذاتي، وهذا الاختلاف بين نتائج الدراسات السابقة يعد مسوغاً لإجراء الدراسة الحالية، سيما أن مجتمع الدراسة الحالية هم من طلاب المرحلة الجامعية الذين لديهم خصائص تميزهم عن الطلاب في المراحل التعليمية الأخرى بالإضافة إلى الطبيعة الخاصة للمجتمع السعودي والذي له من الخصائص ما يجعله يختلف نسبياً عن باقي المجتمعات.

وعلى الرغم من أهمية دور توقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بظاهرة التسويف الأكاديمي إلا أنه يلاحظ قلة الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين هذه المتغيرات. واتساقاً مع ما جرى تناوله في الدراسات السابقة، فقد أجريت الدراسة الحالية على عينة من طلاب المرحلة الجامعي المتأخرين دراسيًّا وذلك نظراً لما قد يسببه التسويف الأكاديمي من مشكلات ربما تؤثر في تحصيلهم الدراسي وفي معدلاتهم الأكاديمية ومن ثمّ في مستقبلهم الوظيفي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بدأ الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية من ملاحظة الباحث لانتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية؛ إذ يعمدون إلى تأخير المهام الدراسية للحظة الأخيرة، وأحياناً يؤدي ذلك إلى تأخر الطالب في إنجاز المهام أو إنجازها بمستوى أقل من المطلوب وبالتالي يحقق معدلات منخفضة ويتأخر دراسيًّا.

وعلى الرغم من اهتمام عدد ليس قليلا، من الدراسات بدراسة ظاهرة التسويف الأكاديمي الا أنه توجد ندرة شديدة – في حدود علم الباحث– في الدراسات التي حاولت الكشف عن العلاقة بين هذه الظاهرة وتوقعات الكفاءة الذاتية للطالب كعامل داخلي مرتبط بالطالب ذاته والمساندة الاجتماعية التي يتلاقها من عناصر البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطالب كعامل خارجي ونظرًا لأهمية الكشف عن هذه العلاقة وإمكانية مساهمة ذلك في الحد من انتشار هذه الظاهرة **فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟
- هل توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين توقعات الكفاءة الذاتية والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتأخرين دراسيًّا بجامعة الملك سعود؟
- هل توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المساندة الاجتماعية والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتأخرين دراسيا بجامعة الملك سعود؟
- هل يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال توقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية لدى الطلاب المتأخرين دراسيا بجامعة الملك سعود؟

أهمية الدراسة

تتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال تناولها لمتغير التسويف الأكاديمي وهو من المتغيرات المهمة وخاصة مع انتشار ممارسة هذا السلوك بين الطلاب في المرحلة الجامعية بشكل عام ولدى المتأخرين دراسياً بشكل خاص، كما إن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن علاقة هذه الظاهرة ببعدين مؤثرين على أداء الطالب الأكاديمي وهما توقعات الكفاءة الذاتية، والمساندة الاجتماعية.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل فيما ستصل إليه الدراسة الحالية من نتائج تساعد في الكشف عن العوامل المرتبطة بظاهرة التسويف الأكاديمي مما يسهم بشكل فعال في استحداث آليات وبرامج لتخفيف التسويف الأكاديمي، بالإضافة لتوعية الوالدين والمعلمين لأهمية المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الطالب ودورها في التخفيف من حدة انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي، كما يوجد جانب آخر لأهمية الدراسة من الناحية التطبيقية يتمثل في تقديم بعض المقاييس التي يمكن تقنينها واستخدامها في البيئة السعودية مثل مقياس التسويف الأكاديمي وتوقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية، بالإضافة إلى ما تقدمه الدراسة الحالية من توصيات يمكن أن تسهم في اجراء بحوث مستقبلية تثري مجال التسويق الأكاديمي.

محددات الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للعام الدراسي 2018 /2019، وتتحدد نتائجها بأدواتها وهي: مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس توقعات الكفاءة الذاتية، ومقياس المساندة الاجتماعية، والاستجابة على هذه المقاييس من أفراد عينة الدراسة البالغ عددها (132) طالباً من الطلاب المتأخرين دراسيًّا.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات

- **توقعات الكفاءة الذاتية**: ويقصد بها في الدراسة الحالية الأحكام التي يصدرها الطالب على قدراته عندما يطلب منه إنجاز مهام محددة وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس توقعات الكفاءة الذاتية المستخدم في هذه الدراسة.
- **المساندة الاجتماعية**: ويقصد بها في الدراسة الحالية كافة أشكال الدعم الاجتماعي التي يتلقاها الطالب من الوالدين أو المعلمين أو جماعة الأقران وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المساندة الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة.
- **التسويف الأكاديمي**: ويقصد بها في الدراسة الحالية تأجيل الطالب القيام بالمهام الأكاديمية المطلوبة منه ما ينتج عنه نوع من القلق وعدم الارتياح وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.
- **التأخر الدراسي**: ويقصد به في الدراسة الحالية انخفاض التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية أو في بعض المواد دون غيرها بحيث يقل معدل الطالب عن 60%.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلاب السنة الأول المشتركة بجامعة الملك سعود بالفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2018 /2019 والبالغ عددهم (900) طالب، وهم الذين يقل معدلهم في التحصيل الدراسي في مادة أو أكثر عن 60%.

وتكونت عينة الدراسة من (132) طالباً جرى اختيارهم بالطريقة العمدية "الغرضية" (Purposive Sample)، إذ تمثل العينة (14 %) من المجتمع الأصلي.

أدوات الدراسة

1. **مقياس التسويف الأكاديمي**

جرى إعداد مقياس التسويف الأكاديمي من الباحث وذلك ضوء بعض الدراسات السابقة ((Win-)) ،Wu& Fan, 2017 da & Fuadah, 2019، والمقاييس المنشورة في مجال التسويف الأكاديمي، ويتكون المقياس من (21) مفردة جميعها صيغت بالاتجاه الايجابي موزعة على أربعة أبعاد وهي: العوامل النفسية (6) مفردات، وإدارة الوقت (9) مفردات، والعوامل الاجتماعية (3) مفردات، والنسيان (3) مفردات كما جرى تحديد بدائل المقياس وأوزانها وذلك من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي وذلك كما يأتي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة) مع أوزانها، وحددت الأوزان (1،2،3،4،5) للفقرات وهذا يعني أنه كلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان مؤشراً على وجود سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطالب.

الخصائص السيكومترية للمقياس

- **الصدق**: جرى التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه في صورته الأولية على خمسة من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود وبناءً على أراء المحكمين عُدّلتْ صياغة بعض الفقرات، كما حُذِفتْ ثلاث فقرات بسبب اتفاق المحكمين على عدم مناسبتها للمقياس، كما جرى التحقق من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (70) طالباً من مجتمع العينة، وقد جرى حساب الارتباطات بين كل فقرة والأداة ككل فتراوحت معاملات الارتباط بين (.22) و(.66) ومعظمها دال عند مستوى) 01. = α (ما يشير إلى صدق المقياس.

- **الثبات**: جرى تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة معامل ألفا كرو نباخ، فبلغت قيمة معامل الثبات (.85)، كما جرى تقدير ثبات المقياس أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (.82) وهي قيم تشير إلى مستوى مرتفع لثبات للمقياس.

2. **مقياس توقعات الكفاءة الذاتية**

وهو من إعداد الباحث ؛ إذ جرى بناء مقياس توقعات الكفاءة الذاتية في ضوء بعض الدراسات السابقة (Lee,)، Sirin, 2011) Bong & Kim, 2014)، والمقاييس المنشورة في مجال الكفاءة الذاتية، ويتكون المقياس من (20) مفردة جميعها صيغت بالاتجاه الايجابي، وجرى تحديد بدائل المقياس وأوزانها وذلك من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي وذلك كما يأتي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة) مع أوزانها، وحددت الأوزان (1،2،3،4،5) للفقرات، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان مؤشراً على ارتفاع توقعات الكفاءة الذاتية لدى الطالب.

الخصائص السيكومترية للمقياس

- **الصدق**: تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه في صورته الأولية على خمسة من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود وبناءً على أراء المحكمين عُدّلتْ صياغة بعض الفقرات، كما حذفت أربع فقرات من المقياس، كما جرى التحقق من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (70) طالباً من مجتمع العينة ، وقد حسبت الارتباطات بين كل فقرة والأداة ككل فتراوحت معاملات الارتباط بين (.17) و(.70) وبعضها دال عند (= α 05.)، وبعضها الآخر دال عند مستوى (.01 = α) ما يشير إلى صدق المقياس.

- **الثبات**: تم تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة معامل ألفا كرو نباخ، فبلغت قيمة معامل الثبات (.87)، كما تم تقدير ثبات المقياس أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية، إذ بلغت قيمة معامل الثبات (.83) وهي قيم تشير إلى مستوى مرتفع من الثبات للمقياس.

3. **مقياس المساندة الاجتماعية**

وهو من إعداد ديون سوزان (Dunn,S,1987)، ويتكون المقياس من (25) عبارة؛ بهدف تقدير المساندة الاجتماعية كما يدركها المراهقون، وقامت أسماء السرسي وأماني عبد المقصود بترجمة المقياس، ولتقنينه تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (100) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العام، واتبعت الباحثتان عدة إجراءات للتحقق من صدق الأداة، مثل: صدق المحتوى، وصدق البناء أو التكوين، وصدق المحك، وقد خلصت الاجراءات إلى صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام فيما صمم من أجله. أما فيما يتصل بثبات المقياس فقد جرى حسابه بطريقتين، هما: طريقة إعادة التطبيق؛ إذ بلغ قيمة معامل الارتباط (.73) وهو معامل ارتباط عال؛ ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر عال من الثبات، كما تم استخدام طريقة كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات "ألفا" (.86) وهو معامل ارتباط عال أيضاً. وقام الباحث بالخطوات الآتية؛ للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس.

- **الصدق**: جرى التحقق من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (70) طالباً من مجتمع العينة وجرى حساب الارتباطات بين كل فقرة والأداة ككل فتراوحت معاملات الارتباط بين (0.19) و(.68) وبعضها دال عند (.05 = α)، وبعضها الآخر دال عند مستوى (.01 = α) مما يشير إلى صدق المقياس.

- **الثبات**: تم تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة معامل ألفا

كرو نباخ، فبلغت قيمة معامل الثبات(87.)، كما تم تقدير ثبات المقياس أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت قيمة معامل الثبات(85.) وهي قيم تشير إلى مستوى مرتفع من الثبات للمقياس.

المعالجة الإحصائية

جرى استخدام عدداً من الأساليب الإحصائية من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) تمثلت في المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار البسيط، وتحليل الانحدار المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قُسِّمَ مستوى امتلاك الطلاب للتسويف الأكاديمي إلى ثلاث فئات (ضعيف – متوسط – مرتفع) وذلك بحساب المدى (4–5=1) ثم تقسيمه على عدد الفئات وذلك للحصول على طول الفئة (4 ÷ 3=1.33) وعليه يكون تصنيف الفئات إلى مستوى ضعيف ((1–2.33 ومستوى متوسط (2.34–3.67)، ومستوى مرتفع (3.68–5)

كما حُسِبتْ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاده كما يتضح من الجدول رقم (1).

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
العوامل النفسية	3.95	.69	مرتفع
إدارة الوقت	3.92	.65	مرتفع
العوامل الاجتماعية	3.68	.62	مرتفع
النسيان	3.69	.63	مرتفع
الدرجة الكلية	3.75	.66	مرتفع

ويظهر من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي ككل (3.75) وانحراف معياري (66.)، وبالنسبة للأبعاد يلاحظ أن العوامل النفسية جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وانحراف معياري (69.)، ثم إدارة الوقت بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (65.)، ثم النسيان بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (63.)، وأخيراً العوامل الاجتماعية بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (62.)، وجاءت الدرجة الكلية وجميع الأبعاد بمستوى مرتفع مما يشير إلى ممارسة الطلاب المتأخرين دراسيًّا بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود لسلوك التسويف الأكاديمي.

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة عينة الدراسة حيث أنهم يعانون من تأخر دراسي في مادة أو أكثر وربما يؤدي ذلك إلى تعمدهم لتسويف بعض المهام خوفاً من الفشل.

كما يمكن تفسير ارتفاع متوسط العوامل النفسية المسببة للتسويف الأكاديمي نظراً لما يعانيه الطلاب المتأخرين دراسياً من ضغوط نفسية مرتبطة بضعف قدراتهم على التحصيل

ورغبتهم في الحصول على معدلات مرتفعة تؤهلهم لتخصصات مميزة، وخاصة أن معدل السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود يعتبر أهم العوامل التي تؤثر في تخصيص الطلاب.

أما بالنسبة للعوامل الاجتماعية، فيرى الباحث أن انخفاض متوسطها لدى طلاب العينة بالمقارنة بالعوامل الأخرى على الرغم من أنها في المستوى المرتفع يرجع إلى طبيعة المجتمع السعودي والذي يتصف بدرجة كبيرة من الترابط الاجتماعي، إذ ما زالت الأسرة الممتدة مستمرة وكذلك الانتماء إلى القبيلة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وتوقعات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المتأخرين دراسيًّا بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجات التسويف الأكاديمي وتوقعات الكفاءة الذاتية

أبعاد التسويف الأكاديمي	العوامل النفسية	ادارة الوقت	العوامل الاجتماعية	النسيان	الدرجة الكلية
توقعات الكفاءة الذاتية	** 0.13 -	** 0.25 -	**0.23-	**0.13 -	**0.30 -

**دالة عند مستوى الدلالة (α 0.00=)

يظهر من الجدول (2) فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية للتسويف الأكاديمي أن قيمة معامل الارتباط بين العوامل النفسية وتوقعات الكفاءة الذاتية هي (13. –) وهي دالة عند مستوى (00. =α)، وأن قيمة معامل الارتباط بين ادارة الوقت وتوقعات الكفاءة الذاتية هي (25. –) وهي دالة عند مستوى (00. =α)، وأن قيمة معامل الارتباط بين العوامل الاجتماعية وتوقعات الكفاءة الذاتية هي (23. –) وهي دالة عند مستوى (00.= α)، وأن قيمة معامل الارتباط بين النسيان وتوقعات الكفاءة الذاتية هي (13. –)وهي دالة عند مستوى (=α 00.)، وأن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي وتوقعات الكفاءة الذاتية هي (30. –) وهي دالة عند مستوى (00.= α)، ما يشير إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي وتوقعات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بالسنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، وهذا يعني أنه كلما زادت توقعات الكفاءة الذاتية لدى الطالب يقل سلوك التسويف الأكاديمي لدية.

و Oda-–
ci, 2011)، ودراسة دراسة لي وبونغ وكيم (Lee, Bong & Kim, 2014) ، ودراسة ييرلين وماكفري وكلاسين وروبرت (Yerdelen,

(McCaffrey,Klassen& Robert, 2016

كما تنسجم هذه النتيجة مع ما أكده بولا (Pala, 2011) من وجود سمات شخصية تجعل الطلاب يمارسون سلوك التسويف الأكاديمي مثل انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس.

ويفسر الباحث وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين التسويف الأكاديمي وتوقعات الكفاءة الذاتية بأن الطالب عندما تكون لديه توقعات مرتفعة للكفاءة الذاتية فإن ذلك ينعكس على ثقته بنفسه وقدراته ومن ثمّ يقوم بالمهام المطلوبة منه في الوقت المحدد وبخاصة أن من الأسباب الشائعة للتسويف الأكاديمي عدم الثقة بالنفس والخوف من الفشل وبالتالي يلجأ الطلاب لسلوك التسويف الأكاديمي للتغلب على هذا الشعور.

كما يعزي الباحث وجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي وتوقعات الكفاءة الذاتية بأن توقعات الكفاءة الذاتية تعد عنصراً مؤثراً بشكل كبير في عملية التعلم فهي تؤثر في طبيعة المهام الأكاديمية التي يختارها الطلاب ومدى قدرتهم على القيام بها ومثابرتهم على أدائها، وبخاصة إذا كانت بعض المهام تتسم بالصعوبة ويحتاج القيام بها لمهارات خاصة.

كما أن توقعات الكفاءة الذاتية تقوم بدور مؤثر في توجيه سلوك الطالب وضبطه وبالتالي فإن ارتفاع مستوى توقعات الكفاءة الذاتية يوجه سلوك الطالب لإنجاز المهام المطلوبة منه بكفاءة عالية وفي الوقت المحدد لها دون تسويف وعلى العكس في حال انخفاض مستوى توقعات الكفاءة الذاتية يؤدى إلى عدم انجاز المهام المطلوبة من الطالب في الوقت المحدد.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا بين التسويف الأكاديمي والمساندة الاجتماعية لدى الطلاب المتأخرين دراسيًّا بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين درجات التسويف الأكاديمي والمساندة الاجتماعية

أبعاد التسويف الأكاديمي	العوامل النفسية	ادارة الوقت	العوامل الاجتماعية	النسيان	الدرجة الكلية
المساندة الاجتماعية	- .33**	- .37**	- .37**	- .39**	-.45**

**دالة عند مستوى الدلالة (=α .00)

ويظهر من الجدول (3) فيما يتصل بالأبعاد الفرعية للتسويف الأكاديمي أن قيمة معامل الارتباط بين العوامل النفسية و المساندة الاجتماعية هي (−0.33) وهي دالة عند مستوى (α= 0.00)، وأن قيمة معامل الارتباط بين ادارة الوقت والمساندة الاجتماعية هي (−0.37) وهي دالة عند مستوى (α= 0.00)، وأن قيمة معامل الارتباط بين العوامل الاجتماعية والمساندة الاجتماعية هي (−0.37) وهي دالة عند مستوى (α =0.00)، وأن قيمة معامل الارتباط بين النسيان والمساندة الاجتماعية هي (−0.39) وهي دالة عند مستوى (α= 0.00)، وأن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي والمساندة الاجتماعية هي (−0.45) وهي دالة عند مستوى (α= 0.00)، مما يشير إلى أنه كلما زاد مستوى المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الطالب قل معه سلوك التسويف الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة أسراي واستيوساري ووهتبو وكرستي (Asri, Setyosari, Hitipeuw & Chusniyah, 2017)، ودراسة ويندا وفؤاده (Winda & Fuadah, 2019).

ويمكن تفسير ذلك بأن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الطالب تعزز ثقته بنفسه وقدرته على إنجاز المهام ؛ إذ أن المساندة الاجتماعية هي في حقيقتها نوع من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ومن نتائجها تلقي الفرد للسند والدعم الذي يعزز ثقته بنفسه وقدرته على إنجاز المهام المطلوبة منه في الوقت المحدد وبالتالي فكلما زادت المساندة الاجتماعية لدى الطالب قل لديه سلوك التسويف الأكاديمي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي وأبعاده من خلال توقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية لدى الطلاب المتأخرين دراسيًّا بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد وذلك من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد أسفرت نتائجه عما يلي:

أولاً: بعد العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي

جدول (4)

تحليل الانحدار المتعدد لتوقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية والعوامل النفسية للتسويف الأكاديمي

النموذج		المعاملات		المعاملات المعدلة	T	الدلالة الإحصائية	R	R^2
		B	الخطأ المعياري	Beta				
1	(Constant)	2.70	.51		5.28	.00	.37	.14
	توقعات الكفاءة الذاتية	- 0.21	.10	-.18	2.18-	.03		

النموذج	المعاملات		المعاملات المعدلة	T	الدلالة الإحصائية	R	R^2
	B	الخطأ المعياري	Beta				
المساندة الاجتماعية	- 44.	.102	.36	4.33-	.00		

يبين الجدول (4) أن معامل تأثير توقعات الكفاءة الذاتية في العوامل النفسية هو(21. –) ويدل على وجود علاقة طردية سالبة بين توقعات الكفاءة الذاتية والعوامل النفسية للتسويف الأكاديمي، كما يوضح أن معامل تأثير المساندة الاجتماعية في العوامل النفسية هو (44. –) ويدل ذلك على وجود علاقة طردية سالبة بين المساندة الاجتماعية والعوامل النفسية للتسويف الأكاديمي، كما بلغ معامل التحديد (14. = R2) وهذا يوضح أن توقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية تفسر أكثر من 14 % من العوامل النفسية للتسويف الأكاديمي.

ثانياً: بعد إدارة الوقت للتسويف الأكاديمي

جدول (5)

تحليل الانحدار المتعدد لتوقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية وبعد إدارة الوقت للتسويف الأكاديمي

النموذج		المعاملات		المعاملات المعدلة	T	الدلالة الإحصائية	R	R^2
		B	الخطأ المعياري	Beta				
1	(Constant)	2.22	.52		4.30	.00		
	الكفاءة الذاتية	- 39.	.09	- 30.	3.88 -	.00	-.47	.22
	المساندة الاجتماعية	- 53.	.10	- 40.	5.17 -	.00		

يبين الجدول (5) أن معامل تأثير توقعات الكفاءة الذاتية في بعد إدارة الوقت للتسويف الأكاديمي هو (39. –) ويدل ذلك على وجود علاقة طردية سالبة بين توقعات الكفاءة الذاتية وبعد إدارة الوقت للتسويف الأكاديمي، كما يوضح أن معامل تأثير المساندة الاجتماعية في بعد إدارة الوقت للتسويف الأكاديمي هو (53. –) ويدل على وجود علاقة طردية سالبة بين المساندة الاجتماعية وبعد إدارة الوقت للتسويف الأكاديمي، كما بلغ معامل التحديد (= R2 22.) وهذا يوضح أن توقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية تفسر أكثر من 22 % من بعد إدارة الوقت للتسويف الأكاديمي.

ثالثا: بعد العوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي

جدول (6)

تحليل الانحدار المتعدد لتوقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية وبعد العوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي.

النموذج		المعاملات		المعاملات المعدلة	T	الدلالة الإحصائية	R	R^2
		B	الخطأ المعياري	Beta				
1	(Constant)	2.38	.46		5.23	.00		
	الكفاءة الذاتية	-.30	.09	- 28.	3.53-	.00	-.45	.21
	المساندة الاجتماعية	-.46	.09	- 40.	5.08-	.00		

يبين الجدول (6) أن معامل تأثير توقعات الكفاءة الذاتية في بعد العوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي هو (30. –) ويدل على وجود علاقة طردية سالبة بين توقعات الكفاءة الذاتية وبعد العوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي كما يوضح أن معامل تأثير المساندة الاجتماعية في بعد العوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي هو (46. –) ويدل ذلك على وجود علاقة طردية سالبة بين المساندة الاجتماعية وبعد العوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي كما بلغ معامل التحديد (21. = R2) وهذا يوضح أن توقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية تفسر ما يقارب من 21 % من بعد العوامل الاجتماعية للتسويف الأكاديمي.

رابعاً: بعد النسيان للتسويف الأكاديمي

جدول (7)

تحليل الانحدار المتعدد لتوقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية وبعد بالنسيان للتسويف الأكاديمي

النموذج		المعاملات		المعاملات المعدلة	T	الدلالة الإحصائية	R	R^2
		B	الخطأ المعياري	Beta				
1	(Constant)	2.29	.45		5.10	.00		
	توقعات الكفاءة الذاتية	-.12	.09	-.12	1.42-	.16	-.41	.16
	المساندة الاجتماعية	-.44	.08	-.40	4.98-	.00		

يبين الجدول (7) أن معامل تأثير توقعات الكفاءة الذاتية في بعد العوامل المرتبطة بالنسيان هو (12. –) عند مستوى الدلالة (16.)، ويعني أنه لا يوجد تأثير دال احصائياً لتوقعات الكفاءة الذاتية في العوامل المرتبطة بالنسيان، كما يوضح ان معامل تأثير المساندة الاجتماعية في العوامل الاجتماعية هو (44. –) ويدل على وجود علاقة طردية سالبة بين الكفاءة الذاتية والعوامل المرتبطة بالنسيان، كما بلغ معامل التحديد (16. = R2) وهذا يوضح أن المساندة الاجتماعية تفسر أكثر من 16 % من العوامل المرتبطة بالنسيان.

خامسا: الدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي

جدول (8)

تحليل الانحدار المتعدد لتوقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية والدرجة الكلية للتسويف الأكاديمي

النموذج		المعاملات		المعاملات المعدلة	T	الدلالة R^2 الإحصائية	R	R^2
		B	الخطأ المعياري	Beta				
1	(Constant)	2.46	.34		7.88	.00		
	توقعات الكفاءة الذاتية	- .33	.06	-.37	5.15-	.00	- .58	.34
	المساندة الاجتماعية	- .46	.07	-.50	6.97-	.00		

ويبين الجدول (8) أن معامل تأثير توقعات الكفاءة الذاتية في التسويف الأكاديمي هو (33. –)، ويدل ذلك على وجود علاقة خطية عكسية بين توقعات الكفاءة الذاتية والتسويف الأكاديمي، وأن معامل تأثير المساندة الاجتماعية في التسويف الأكاديمي هو (46. –)، ويدل ذلك على وجود علاقة خطية عكسية بين المساندة الاجتماعية والتسويف الأكاديمي. كما بلغ معامل التحديد (= R2 34.) وهذا يوضح أن الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية تفسر أكثر من 34 % من التسويف الأكاديمي، ومن ثم تكون المعادلة الانحدارية الدالة على التنبؤ كما يأتي:

المتغير التابع= قيمة الثابت + معامل الانحدار x المتغير المستقل

التسويف الأكاديمي = قيمة الثابت + B1 توقعات الكفاءة الذاتية + B2 المساندة الاجتماعية.

التسويف الأكاديمي = 2.46 + (33-.) توقعات الكفاءة الذاتية + (– 46.) المساندة الاجتماعية.

ومن خلال النتائج تتضح إمكانية التنبؤ بسلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتأخرين دراسياً من خلال توقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية حيث أنه كلما كان مستوى توقعات الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية مرتفع لدى الطلاب انخفض معه سلوك التسويف الأكاديمي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة اوداسي (Odaci, 2011) ودراسة اوكال (Ocal, 2016)، ودراسة لووينجر وكو وسونغ وماهاديفان (Lowinger, Kuo, Song & Mahadevan, 2016)، ودراسة ييرلين وماكفري وكلاسين وربرت (Yerdelen, McCaffrey,Klassen& Robert, 2016)

ويفسر الباحث ذلك بأن الصورة الذهنية التي يكونها الطالب عن قدراته تؤثر بشكل كبير على مدى اقدامه على إنجاز المهام المطلوبة منه، وكذلك مستوى الجهد الذي يبذله في أداء المهمة فاذا كانت توقعات الكفاءة الذاتية لدى الطالب مرتفعة، فان ذلك يدفعه للقيام بالمهمة دون تسويف بالإضافة لبذل كل ما في وسعه لإنجازها والعكس صحيح.

ويؤكد باندورا (Bandura, 1986) أن التسويف الأكاديمي يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد فإذا كانت توقعات الكفاءة الذاتية لدى الفرد مرتفعة فإنه يظهر دافعية عالية وسلوك منجز في حين إذا كانت توقعات الكفاءة الذاتية للفرد منخفضة فان الفرد سوف

يتجنب أداء مهماته ومسؤولياته في الوقت المحدد. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه ولترس (Wolters,2003) من أن الشخص المسوف لديه انخفاض في توقعات الكفاءة الذاتية بالإضافة إلى عدم القدرة على التخطيط وعدم القدرة على مقاومة مشتتات الانتباه.

كما يتضح من نتائج السؤال الرابع أنه يمكن التنبؤ بسلوك التسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة من خلال المساندة الاجتماعية التي يتلقونها فكلما زادت المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الطلاب قل معه سلوك التسويف الأكاديمي لديهم، ويرى الباحث أنه بالإضافة إلى ما تم الإشارة إليه في تفسير نتائج السؤال الثالث، فإن تلقى الطالب للمساندة الاجتماعية وخاصة من الأسرة والمعلمين يكون له انعكاسات إيجابية على سلوكه المرتبط بالمهام الأكاديمية وبالتالي يكون لدية الرغبة في إنجاز المهام المطلوبة منه في الوقت المحدد دون تسويف والعكس صحيح.

وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار الية تروورك (Tiruwork, 2008) من أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد، وبخاصة من الأسرة تقوم بدور أساسي في اكتساب عادات معينة وأن هذا الدور يرتبط بالتسويف الأكاديمي لدى الأبناء. كما يضيف ويندا وفؤاده (Winda & Fuadah, 2019)، أنه يوجد ارتباط سالب دال إحصائيًا بين المساندة الاجتماعية والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب، بمعني أنه كلما انخفض مستوى المساندة الاجتماعية زاد التسويف الأكاديمي.

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بما يأتي:

1. دراسة السمات الشخصية الأكثر ارتباطاً بسلوك التسويف الأكاديمي.
2. دراسة مدى انتشار سلوك التسويف الأكاديمي في المراحل التعليمية المختلفة.
3. دراسة تأثير بعض المتغيرات الاجتماعية في مدى انتشار سلوك التسويف الأكاديمي.
4. إجراء مزيد من الدراسات لتحديد أهم أسباب انتشار سلوك التسويف الأكاديمي.
5. وضع برامج علاجية لمواجهة سلوك التسويف الأكاديمي.
6. إجراء دراسات مقارنة بين التسويف الأكاديمي كسمة مميزة للشخص وكحالة عارضة ربما يتعرض لها.
7. إعادة النظر في المهام التي تطلب من الطلاب من حيث الكم والكيف بحيث لا تشكل ضغط يؤدي بالطالب إلى التسويف الأكاديمي.
8. تنظيم ورش عمل لأولياء الأمور والمعلمين حول أهمية تنمية الثقة بالنفس لدى الابناء وبخاصة في المراحل العمرية المبكرة.

المصادر والمراجع العربية

- حسيب، عبد المنعم عبد الله. (2001.) المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا. مجلة علم النفس، 59، 124 – 139.
- ديون، سوزان (1987). مقياس المساندة الاجتماعية، ترجمة أسماء السري وأماني عبد المقصود، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- رضوان، شعبان جاد الله؛ وهريدي، عادل محمد (2001). العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة. مجلة علم النفس، 58، 19 – 64.
- زهران، حامد عبد السلام (1998). التوجيه والإرشاد التقني. القاهرة: عالم الكتب.
- الشناوي، محمد محروس؛ وعبد الرحمن، محمد السيد (1994). المساندة الاجتماعية والصحة النفسية مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المصادر والمراجع العربية مترجمة

- *Haseeb, Abdel-Moneim Abdullah (2001) Social skills and self-efficacy of university students who are excelling, ordinary, and late Journal of Psychology, 59, 124-139.*
- *Dion, Susan (1987). Social Support Scale, Translated by Asma al-Sirri and Amani Abdel-Maksoud, Cairo: The Anglo Library.*
- *Radwan, Shaaban Jadallah; and Haridy, Adel Mohamed (2001). The relationship between social support and all aspects of depression, self-esteem and satisfaction with life. Journal of Psychology, 58, 19-64.*
- *Zahran, Hamed Abdel Salam (1998). Technical direction and guidance. Cairo: The World of Books.*
- *El-Shennawy, Mohamed Mahrous; Abdel Rahman, Mohamed El-Sayed (1994). Social Support and Mental Health: A Theoretical Review and Applied Studies. Cairo: The Anglo Egyptian Library.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Asri, D, Setyosari, P; Hitipeuw, I., & Chusniyah, T. (2017). The Academic Procrastination in Junior High School Students' Mathematics Learning: A Qualitative Study. Journal of International Education Studies, 10 (9), 70-77.*
- *Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.*
- *Cao, L. (2012). Differences in Procrastination and Motivation between Undergraduate and Graduate Students. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12 (2), 39-64.*
- *Caplan, G. (1981). Mastery of stress psychological aspects. American Journal of Psychiatry, 138, 413-420.*
- *Chun Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. Journal of Social Psychology, 145 (3), 245–264.*
- *Coyne, j., & Downey, G. (1991). Social factors and psychopathology stress support and coping processes. Annual Review of psychology, (42), 401-429.*
- *Cutrona. C. (1996). Social Support. Couples. London: Sage Publication.*
- *Ferrari, R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention defect, boredom, intelligence, self-esteem and task delay frequencies. Journal of Social Behavior and Personality, 15, 185-196.*

- *Winda, S.;& Fuadah, F. (2019). Internal locus of control, social support and academic procrastination among students in completing the thesis. International Journal of Evaluation and Research in Education, 8 (2), 363-368.*
- *Wolters, C. A. (2003). Understanding procrasitinaion from a self regulated learning perspective. Journal of educational Psychology, 95 (1), 179-187.*
- *Wu, F., & Fan, W. (2017). Academic Procrastination in Linking Motivation and Achievement-Related Behaviours: A Perspective of Expectancy-Value Theory. Journal of Educational Psychology, 37 (6). 695-711.*
- *Yerdelen, S., McCaffrey, A., Klassen& Robert, M. (2016). Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling. Journal of Educational Sciences: Theory and Practice, 16 (1). 5-22.*
- *Gottlieb, B. (2000).Selecting and planning support interventions inS. Cohen, L. underwood,& B. Gottlieb (Eds.), social support measurement and intervention (pp.195-220), London: Oxford university Press.*
- *Henry, P. (2011). Procrastination among Undergraduate Students: Effects of Emotional Intelligence, School Life, Self-Evaluation, and Self-Efficacy. Alberta Journal of Educational Research, 57(2), 234-240.*
- *Kam, C., & Zhou, M. (2017). Trait Procrastination, Self-Efficacy and Achievement Goals: The Mediation Role of Boredom Coping Strategies. Journal of Educational Psychology, 37(7), 854-872.*
- *Lee, J, Bong, M.; & Kim, S. (2014). Interaction between Task Values and Self-Efficacy on Maladaptive Achievement Strategy Use. Journal of Educational Psychology, 34 (5), 538-560.*
- *Lowinger, R; Kuo, B; Song, A.; & Mahadevan, L. (2016). Predictors of Academic Procrastination in Asian International College Students. Journal of Student Affairs Research and Practice. 53 (1), 90-104.*
- *Murat, B. (2013). Academic procrastination, Academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studing. Journal of Cognitive and Behavioral Psychotheropies, 13(1), 57-74.*
- *Ocal, K. (2016). Predictors of Academic Procrastination and University Life Satisfaction among Turkish Sport Schools Students. Journal of Educational Research and Reviews, 11(7), 482-490.*
- *Odaci, H. (2011). Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination as Predictors of Problematic Internet Use in University Students. Journal of Computers & Education, 57 (1), 1109-1113.*
- *Pala, A .(2011). Academic Procrastination Behaviour of Pre-Celal Bayar University. Journal of Social and Behavioral Sciences, 29, 1418-1425.*
- *Pedro. R, Marta. C, Jose.C, Nunez. J.; & Julio. G. (2009). Academic Procrastination: Association with Personal School and Family Variable the Spanish Journal of Psychology, 12(1), 118-127.*
- *Schwarzer, R.(1994). Optimistische Kompetenzerwartung: zur Erfassung einer personellen Bewaeltigungsressource. Dignostika. Heft 2(40), 105-123.*
- *Shu, S., & Gneezy, A. (2010). Procrastination of enjoyable experiences. Journal of Marketing Research, 933-944.*
- *Simpson, W., & Timothy, A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. Journal of Personality and Individual Differences,47, 906–911.*
- *Sirin, E. (2011). Academic Procrastination among Undergraduates Attending School of Physical Education and Sports: Role of General Procrastination, Academic Motivation and Academic Self-Efficacy. Journal of Educational Research and Reviews, 6(5), 447-455.*
- *Steel, P., Borthen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. Journal of Personality and Individual Differences,30 (1), 1-64.*
- *Sowon, K., Sébastien, F., &Lohyd, T. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. Journal of Personality and Individual Differences, 108, 154–157.*
- *Tiruwork, T. (2008). Academic Procrastination and Causal Perception of Tabor Senior Senior Secondary Students Ethiopia. Journal of African Research Review, 2 (2), 1-22.*

أثر أنموذج درايفر في اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفة والتحصيل في الهندسة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في فلسطين

The Effect of Driver Model on Acquiring Metacognitive Thinking Skills in Engineering and the Achievement for Seventh-Graders in Palestine

معاذ سليم عمر
أستاذ مساعد/جامعة فلسطين التقنية –خضوري/فلسطين

Moath Saleem Omar
Assistant Professor/ Palestine Technical University - Khadoorie Palestine
Moath.Omar@ptuk.edu.ps

هشام عبد الرحمن شناعة
أستاذ مساعد/ جامعة فلسطين التقنية –خضوري/ فلسطين

Hisham Abd-Alrahman shanaa
Assistant Professor/ Palestine Technical University - Khadoorie Palestine
h.shanaa@ptuk.edu.ps

تاريخ الاستلام: 12/ 1/ 2020م، **تاريخ القبول:** 23/ 5/ 2020م.
Received: 12/ 1/ 2020, **Accepted:** 23/ 5/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-015
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية تعرف أثر أنموذج درايفر في التفكير ما وراء المعرفة في الرياضيات لدى طلبة الصف السّابع الأساسي في فلسطين، طبق الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبا من طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظة طولكرم في فلسطين، إذ قسمت العينة الى مجموعتين الأولى تجريبية (25) طالبا درست باستخدام أنموذج درايفر والمجموعة الثانية ضابطة (25) طالبا درست بالطريقة الاعتيادية، استخدمت الدراسة استبيان التفكير ماوراء المعرفة المكون من (15) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد وهي: (المراقبة والتخطيط والتقويم) كما استخدم الاختبار التحصيلي، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لطريقة التدريس في مهارات التفكير ما وراء المعرفة(المراقبة، والتخطيط، والتّقويم).

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب على الاختبار التحصيلي البعدي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: أنموذج درايفر، التفكير ما وراء المعرفة، البنائية، التحصيل.

Abstract:

The present study aimed to identify the effect of driver model on metacognitive thinking skills in Mathematics for seventh-graders in Palestine. The sample was divided into two experimental groups: 25 students were examined using the driver model, and 25 students were assigned as a control group who studied traditionally. The study utilized a metacognitive thinking questionnaire that consists of 15 paragraphs that measure three dimensions (monitoring, planning and evaluation) and an achievement test as well. The results of the study showed that there were statistically significant differences at the significance level $a \geq 0.05$ due to a teaching method in metacognitive thinking skills (monitoring, planning, and evaluation).

The results indicated that there was statistically significant difference between the student›s achievement post-test means due to the teaching method that was utilized for the experimental group.

***Keywords**: Driver Model, Metacognition, Constructivism, Achievement.*

مقدمة:

تشكل الهندسة جزءاً مهماً من منهاج الرياضيات وموضوعاته، بل تعد من مكوناته المهمة، تعد الهندسة أداة لفهم معظم الموضوعات الرياضية لتعزيز مهارات التفكير العليا، وتتفاعل مع المجال الذي تعيش فيه، كما أنها تعتبر أداة لتشجيع الخيال الرياضي، والتفكير الفضائي، ومصدراُ للقيم الجمالية والثقافية، وهي أيضاً الهندسة من المعايير البارزة لدى أعضاء المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات. (National Council of Teacher of Mathematics, NCTM, 1989)

ولتأكيد متطلبات معيار الهندسة للصفوف الأساسية في التعليم فإن (NCTM, 1989) يدعو لدراسة الهندسة في مختلف الأبعاد وبالطرق المتنوعة والمناسبة، وذلك لتنمية قدرة الطلبة على تمييز الأشكال وفهمها، وتخيل الأشكال الهندسية وتمثيلها بفراغ فضائي مناسب، وتشجيع استخدام النماذج الهندسية في حل المشكلات، واستيعاب الخصائص، والعلاقات الرياضية وتفسيرها وتطبيقها، وتحليل خصائص وصفات الأشكال الهندسية الثنائية والثلاثية الأبعاد، لانتاج وتطوير بدائل، ومخططات، وتطوير حجج رياضية عن العلاقات الهندسية، وتحديد المواقع، ووصف العلاقات المكانية؛ باستخدام الهندسة الإحداثية وأنظمة التمثيل الأخرى، وتطبيق التحويلات، واستخدام التماثل لتحليل المواقف الرياضية، واستخدام التصوير، والتمثيل، والتفكير المنطقي الفضائي، والنمذجة الهندسية لفهم المشكلة وحلها.

إن إثراء المنهاج بموضوعات الهندسة يساعد على التخيل، والاكتشاف، والاستنتاج، وبناء القواعد، والتحقق منها لتنمية تفكيرهم وذكائهم؛ لذلك علينا أن نعلم وندرب الطلبة كيف يفكرون بهذه العمليات ويدركونها ويختاورا ما يفكرون به ولماذا يفكرون بهذه الطريقة، ويبحثون عن الحقائق ويطرحون البدائل ويختارون أفضل البدائل، ويوجهون ذلك التفكير فيخططون ويتحكمون فيه ويراقبون ويعملون على تقييمه، بل ويفكرون في مخرجات وحصائل تفكيرهم ويمحصونها، وهو ما يسمى بما وراء المعرفة ومهاراتها، وكون الهندسة تشير إلى تعزيز وتشجيع الخيال الرياضي والتنظيم في الفراغ للأفكار، وتعبر عن معارف ونظريات تقوم على مقدمات معرفة وغير معرفة يتم نقلها وتلقينها للمتعلمين لحفظها واستظهارها، وجميع هذه الأفكار الخيالية الواجب تعزيزها لدى المتعلمين تحتاج إلى عمليات ومعالجات معرفية لتمثيلها في الأبنية المعرفية، لذلك يجب إثراء وتزويد المقررات الدراسية باستراتيجيات تعليمية تصمم خصيصاً لتنمية قدرات الوعي بالتفكير لدى لملمتعلمين وهو ما يعرف بالتفكير ما وراء المعرفة (Metacogni-tion) ليتمكن الطلاب من تمثيل الهندسة في الفراغ بطريقة علمية ومبرهنة راسخة في أبنيتهم المعرفية. (Aydin &Coşkun, 2011)

ويشير مفهوم ما وراء المعرفة (Metacognition) إلى الوعي التام بالخطوات التي يقوم بها المتعلم أثناء عملية التفكير وكذلك حين يفكر في إيجاد حل مشكلة معينة وهي قدرة تحدث في الدماغ لدى الكائن البشري، ولكي يصبح المتعلم أكثر وعياً بتفكيره فلابد وأن يصبح قادرا على وصف ما يدور في بنائه العقلي من خبرات ومواقف تعلمية سابقة. (أبو جادو ونوفل، 2017)

فتفكير المتعلم في تفكيره وتمحيصه معرفة العمليات المعرفية يجعله على وعي بكيفية ما يعمل ويستطيع أن يعدله تعديلاً قصدياً (Flavell, 1981)، وحين يطلب المعلم من طلبته أن يشرحوا إجاباتهم وكيف توصلوا إليها أو يوضحوا المنطق وراءها فهو يوجههم للتفكير في التفكير، ويرى كوستا وكاليك (Costa &Ka-

lick, 2003) إن المقصود بالتفكير ما وراء المعرفة أنك إذا انتبهت إلى أنك في حوار مع عقلك، وأنك تراجع القرار الذي اتخذته سابقاً فإنك حينئذٍ تمارس عملية التفكير ما وراء المعرفة.

ولذا فإن ما وراء المعرفة يتطلب الوعي بالتفكير وتنمية التحكم في الذات الذي ينشغل بحل مشكلة معينة، إذ يقوم المتعلم بعدة أدوار في أثناء قيامه بهذا العمل، فهو يكون منتجا للأفكار ومخططا ومراقبا لمدى التقدم الحادث وواعيا لفكرة معينة وموجهاً لسلوك معين للوصول إلى الحل؛ فالمتعلمين الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة لديهم القدرة على إدارة نشاطاتهم وتفكيرهم وتوجيهه وهم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم، ولديهم مقدرة على ضبط عمليات التعلم، وكذلك القدرة على التوافق والانسجام في مواقف التعلم المختلفة وتقييمها وإصدار الأحكام عليها. (أبو رياش وشريف والصافي، 2014)

وتساعد مهارات ما وراء المعرفة المتعلمين والطلبة على أن يفسروا ويشرحوا حلولهم للمسائل الرياضية وكيف توصلوا إلى الحلول، ووعي الخطوات التي اتبعوها للوصول لهذه الحلول، وترتيبها منطقيا، وتوليد تساؤلات داخلية منها؛ ما الفروض التي تم اختيارها؟ ولماذا استبعد بعضها؟ وما العلاقات الهندسية التي جرى إيجادها؟ وما الأهمية المنشودة في إثبات نظرية أو حل تمرين هندسي؟ وما نمط التفكير الرياضي المستخدم في إثباتها؟ وما المعرفة الرياضية السابقة والخبرة المطلوب استرجاعها ومتطلبات الحل المطلوبة؟ (Ozsey, 2010)

وغالبا ما تنبه الباحثون التربويون الى مهارات التفكير ما وراء المعرفة فاهتم العديد منهم بهذه المهارة الهامة للمتعلمين، فقد لخّص كوستا وكاليك (Costa &Kalick, 2003) أهميّة التفكير ما وراء المعرفة للمتعلمين: بأنّها مهارات تقدم وتضيف للمتعلمين القدرة على وضع خطة لإيجاد حلول في المقام الأول، وتساعدهم على التخطيط لوضع استراتيجية للحل قبل الشروع بالعمل، وهذا بدوره يساعد المتعلمين على متابعة مستمرة للخطوات العمليّة التي تشجعهم خلال فترة إيجاد الحلول، وتمكن المتعلمين من تحديد الأحكام الآنية المؤقتة وإصدار الأحكام على خطواتهم الصحيحة مما يساعدهم في عملية المتابعة المستمرّة والمشاركة الفاعلة خلال القيام بنشاطات متنوعة أخرى.

ويرى المشيخي (2014) أنّه بمقدور الفرد الوصول بنفسه إلى مستويات التفكير ما وراء المعرفي من خلال اتباع استراتيجيات وتكتيكات تتضمن ثلاث مراحل: المراقبة (التحكم الذاتي)، والتخطيط. والتقويم، وأشار كل من (أبو جادو ونوفل، 2017)؛ وكوبر (Cooper, 2008) و وأوزي (Ozsey, 2010) بأن مهارات ما وراء المعرفة هي:

مهارة التخطيط (Planning): وهي وجود هدف محدد للفرد، سواء أكان هذا الهدف محدد من قبل الطالب أو المعلم، ويكون لها خطة لتحقيق الهدف، وتتطلب مهارة التخطيط أن يوجه المتعلم لنفسه أسئلة منها: ما الهدف الذي أريدُ تحقيقه؟ وما طبيعة المهمة التي سأقدمها؟ وتتضمن مهارة التخطيط مهارات فرعية أهمها: (تحديد الهدف أو الشعور بالمشكلة، اختيار استراتيجية تنفيذ الحل، ترتيب سلسلة لخطوات التنفيذ، تحديد الصعوبات والأخطاء المحتملة وآليات مواجهتها، تحديد الوقت اللازم لإنهاء المهمة، التنبؤ بالنتائج المترتبة على تلك المهمة). (اللولو، 2014)

مهارة المراقبة والتحكم (Monitoring & Controling): وتعني وعي الفرد لما يستخدمه من استراتيجيات للتعلم أو حل المشكلة، وفيها يتم توفير آليات ذاتية لمراقبة مدى تحقق الأهداف المراد تحقيقها (المشيخي، 2014)، وتتضمن مهارة المراقبة طرح العديد من الأسئلة، مثل: هل المهمة المطلوب أداؤها ذات معنى؟ وهل تتطلب المهمة إجراء تغييرات ضرورية لتسهيل عملية تحقيق الأهداف؟ ويقترح باير (Beyer, 2003) الإجراءات في هذه المرحلة:(الإبقاء على الهدف كبؤرة اهتمام، الحفاظ على تسلسل الخطوات، معرفة الزمن المطلوب لتحقيق الهدف الفرعي، معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية، واختيار العملية التالية المناسبة، واكتشاف الصعوبات والأخطاء ومعرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء). (أبو غزال، 2014)

مهارة التّقويم (Evaluation): وتعني القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفاعلة للتعلم، وتتضمن هذه المهارة تقييم المعرفة الراهنة، ووضع الأهداف واختبار المصدر وتتضمن أن يطرح الفرد تساؤلاً مثل: هل حققت هدفي المنشود؟ وما الذي احببت تعلمه؟ وما الذي تبقى علي تعلمه؟ ويقترح باير (Beyer, 2003) الإجراءات التالية لمهارة التّقويم:(تقييم مدى تحقيق الهدف، الحكم على دقة النتائج وكفاءتها، تقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت، تقييم مدى معالجة الأخطاء أو المعيقات، تقييم فاعلية الخطة والاستراتيجية المستخدمة وكيفية تنفيذها). (الهاشم، 2014)

وهناك إجراءات قدمها كل من بلاكي وسبنس للمتعلم تمكنه من التفكير ما وراء المعرفة من أهمها: ماذا تعرف؟ What do u Know؟ ،وماذا تريد أن تعرف؟ What do u want to Know؟ فتكون إجابته بحديثه عن التفكير، التخطيط والتنظيم الذاتي، الإحتفاظ بسجل التفكير، استخلاص عمليات التفكير، تقويم الذات. (العتوم والجراح وبشارة،2019)

ويؤكد علماء النفس المعرفيون أن التفكير ما وراء المعرفي من أعلى مستويات التفكير، وهو الوعي بالتفكير وينظر اليه على أنه مستوى ينظم مستويات التفكير الأدنى منه، فالمتعلم يعي عمليات التفكير البسيطة التي يستخدمها في حل المشكلات، ويدرك ويخطط ويضبط ويعدل للوصول للحل الملائم لكل مشكلة يقابلها. (عبيد وعفانة، 2003)

ويشير كل من نوفل وسعيفان (2011) أن التفكير ما وراء المعرفي يعد من وظائف الجزء الأمامي من الدماغ (الفص الجبهي)، ويقوم بالعديد من الوظائف منها: التفسير والتحليل والتكلم والتخطيط والمنطق وتقديم الأدلة والتفكير الإبداعي والناقد والإدراك وفهم الأفكار والسلوكيات والذاكرة طويلة المدى، والتأمل ووعي التفكير.

ويؤكد التربويون وعلماء النفس أهمية تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة في تعلم موضوعات الرياضيات وذلك بتعليمهم وتدريبهم على استخدام المعلومات وممارستها في المسائل الرياضية الحالية وتعزيز الدافعية لديهم لاستخدامها، وربطها بمعلومات تتعلق بتعلم سابق وخبره تدلهم على الحل. (عقيلان، 2000)

وعندما يستخدم المعلم استراتيجيات التدريس البنائية التي تركز على تنمية الوعي لدى الطالب بتفكيره في أثناء عمليات التدريس، فإنه سيساعد الطالب للوصول إلى التفكير ما وراء المعرفة (Metacognition) والوعي بتفكيره وبما يقوم به من عمليات معرفية وتطبيقها وترجمتها من خلال الإجراءات التي يمارسها في أثناء الحل. (سلامة، 2007)

فالاستراتيجيات المستندة الى البنائية تُعطي الرياضيات حقها لتكون أكثر نشاطا وحيوية وأكثر تفاعلاً لدى المتعلم في حياته، وترفع من مستوى دافعية المتعلم نحو تعلم الرياضيات، وتؤكد البنائية أن التعلم عملية تنموية مستمرة تسعى لتعلم الجديد وتطوير بنى معرفية جديدة تعيد تنظيم خبرات المتعلم السابقة والتكيف معها، ويأتي ذلك من خلال بذل المتعلم جهدًا معرفيًا واعيا لتحقيق المعرفة التي تتطور من خلال التفكير الواعي والتفاعل الإجتماعي بين المعلم والطلبة وما بين الطلبة أنفسهم داخل الصف واتقان اللغة والحوار والتواصل والتفكير بصوت عال لاستبصار تفكيرهم ووعيه. (الدبابنة والكخن وأبو لوم، 2015)

ويؤكد فيجوتسكي على أهمية الحوار والمناقشة بين المعلم وطلابه وبين الطلاب فيما بينهم داخل الصف لتكوين المفاهيم والمعاني الصحيحة لديهم، فالمعلم يؤدي دور الوسيط والميسر لنقل المتعلم من المعرفة العامة الأولية والبسيطة إلى المعرفة العلمية المتخصصة والمعمقة ويوجههُ بشكل تدريجي نحو فهم المهمة وممارستها تطبيقيا وإتقانها، ويعد هذا أساسا هاما في تحفيز فهم الطلاب للمعرفة العلمية وإتقانها وتنمية المعنى العميق للمفاهيم لديهم. (Vygotsky, 1978)

كما ان توجيه الطلبة إلى التفكير بصوت عالٍ يشجعهم ويبعث لديهم الرغبة في الوصول إلى أقصى استفادة بما تسمح به قدراتهم ويدفعهم ويشجعهم على ممارسة عمليات ومهارات التفكير وتنمية المفاهيم والبُنى المعرفية وتعديل وتصويب التصور الخاطئ منها من خلال عمليتي التمثل والمواءمة، ومن النماذج التدريسية البنائية انبثق أنموذج درايفر (Driver) كواحد من نماذج الفلسفة البنائية القائمة على فهم وتفسير المتعلم للظواهر التي يواجهها، وامكانية استيعابها في ضوء خبرات التعلم السابقة وانتقال اثر التدريب لديه، إذ وضعت روزلايند درايفر (Roslind Driver) أنموذجها التعليمي الذي يستند وينبثق من الفلسفة البنائية. (جوامير، 2014)

ويعد أنموذج درايفر Driver Model) (واحدا من النماذج التي تستخدم لتصويب وتعديل المفاهيم الخاطئة لدى المتعلم، وتسهيل إحداث التغيير المفاهيمي، وقد أشارت درايفر إلى أنه من الصعب إحداث تغير في المفاهيم عند الطلبة باستخدام الطرائق والاستراتيجيات الاعتيادية، ونادت بضرورة استخدام أفكار متنوعة ومتقدمة في عملية التدريس، من خلال إعادة المتعلم إلى نقطة البداية والفهم الأولي لديه لقياس فروقه الفردية ومقدرته على تفسير ما لديه من المفاهيم و كيفية تطوير وتنمية هذه القدرة أو تعديلها وتصويبها الوجهة الصحيحة، ومحاولة ربطها بمفهوم وتعلم سابق لدى المتعلم في المرحلة الدراسية السابقة وهذا يتطلب من المتعلم الوعي بتفكيره ليتمكن من استكشاف المفاهيم الخاطئة لديه وتعديلها وإجراء الافاضة والتوسع فيها. (حمدي وحميد، 2009)

ويعرف نموذج درايفر (Driver) بأنه نموذج تدريسي مرن سير وفق خمس مراحل تدريسية بنائية وهي: (التوجيه Orienta-tion، وإظهار الأفكارElicitation of ideas ، وإعادة صياغة الأفكار Restructuring of ideas، وتطبيق الأفكار Application of ideas، ومراجعة التغيير في الأفكار Review of ideas)، ويجري من خلاله إثارة التفكير لدى الطلبة حول موضوع الدرس، بهدف تعزيز المشاركة والتشجيع الفعلي لبناء المعنى، مع إدارة سليمة وتخطيط لوقت الدرس، ومناقشة الآراء المختلفة التي يمتلكونها في أبنيتهم المعرفية، واختبار مدى ملائمتها وفاعليتها وصحتها وإمكانية تعديلها، واستخدامها وتطبيقها، وأخيراً تقويمها ومراجعة التغيير فيها. (اللولو، 2014)

ويركز نموذج درايفر (Driver, 1986) على إستثارة التفكير لدى الطلبة حول موضوع الدرس، ويساعدهم من خلال المراحل الآتية على وعي ما يقومون به:

- **التوجيه (Orientation)**: يقوم المعلم بتقسيم الطلاب الى مجموعات كل واحدة منها (3 – 5) طلاب ويقوم بتوجيه مجموعة من الأسئلة تعمل وتساعد على إثارة وتحريك ما لدى الطلاب من معارف ومعلومات خلال وقت محدد، وتوجيه أفكارهم وتهيئة ما يمتلكون من خبرات علمية سبق أن تعلموها وأثارت انتباههم وإدراكهم وشجعتهم على التفكير، ويؤكد بعض التربويين أن على المعلم تحديد الاستراتيجية المناسبة للدرس بما يثير دافعية الطلاب، لتحفيز فضولهم العلمي: فالهدف الأساس في مرحلة التوجيه هو تهيئة أذهان الطلبة للدرس الجديد وتشويقهم إليه. (أحمد، 2018)

- **إظهار الفكرة (Elicitation of ideas)**: في هذه المرحلة يقوم المعلم بإعداد مجموعة من الأسئلة التي تساعد على إظهار ما لدى الطلاب من معرفة وخبرات سابقة، يوجهها بوقت محدد إلى جميع الطلبة للإجابة عنها، إذ يمنحهم الفرصة للنقاش فيما بينهم حول الأسئلة المطروحة عليهم وآلية الإجابة عنها، ويحدد المعلم وقتا لتشخيص الأفكار الخاطئة لديهم، والتنبؤ بالمبررات التي يمكن أن يلجأ إليها الطلبة في الدفاع عن أفكارهم الخاطئة، وقد يعطيهم فرصة ومساحة من الوقت لتشجيعهم في تفسير ظاهرة أو إجراء تجربة « ذاتياً» لتقوية إدراكهم الحسي، وتعزيز وعيهم لنقاط القوة والضعف لخلق تفاعل وتوافق معنوي بين المعلم والطلاب وبين الطلاب فيما بينهم. (الغراوي،2005)

- **إعادة صياغة الأفكار (Restructuring of Idea)**: في هذه المرحلة يستكمل الطلاب مشاركتهم في المجموعات التعاونية التي جرى تقسيمهم فيها لتوضيح وتبادل الآراء وإجراء الأنشطة والتجارب، واستكشاف وإدراك المعاني المتضاربة والأخطاء المفاهيمية لمنحهم فرصة استكشاف المعرفة الجديدة وتقبلهم للتخلي عن ما لديهم من أخطاء وتغييرها وموائمتها، وفي هذه المرحلة يستكشف الطلاب العقبات من خلال عرض المفاهيم وهي التي تسبب سوء فهمهم، فيتخذ الطالب قرارا بتعديل أفكاره ويتشاركها مع أفكار مجموعته من خلال التجريب وعمل أنشطة وإثباتها بأدلة وبراهين وبالتدريج يستكشف التناقض بين ما يمتلكه في بنيته المعرفية وما قد توصل إليه فيعيد تعديل وصياغة الأفكار صياغة صحيحة بما يتلاءم مع المعرفة الجديدة وعرض كل مجموعة لنتائجهم تقويماً لهذه الخطوة وتأكيدا عليها.(اللولو،

2014)

- **تطبيق الأفكار (Application of Ideas)**: بعد استكشاف وتصحيح الافكار الخاطئة في المرحلة السابقة، يعزز الطلاب بناء الأفكار أو صياغتها باستعمالها وتطبيقها من جديد في مواقف تعليمية جديدة ومألوفة من خلال تطبيقهم للمعلومات التي حصلوا عليها من المرحلة السابقة؛ لزيادة تطبيقها وممارستها واستيعابها ووعيها بشكل سليم، والوقوف على النقاط التي لم يستوعبها الطلاب إستيعاباً جيداً، ولهذه المرحلة أهمية كبيرة من الناحية السيكولوجية؛ فهي تثبت المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وتعززها وتهيئها لتعلم جديد، ما يزيد ثقة الطالب بنفسه وترفع مستوى تقديره لذاته وتحثه بقوة للمضي في تعلم جديد ورغبة في الاكتشاف والانجاز، فجميع ما يجري تعلمه في المدرسة ما هو إلا وسيلة لتسهيل الحياة العملية والاستفادة من جميع إمكانياتها ويبقى في حالة تعلم مستمرة من خلال التوسع والافاضة. (أحمد، 2018)

- **مراجعة التغيير في الأفكار (Review Of Ideas)**: ي هذه المرحلة يظهر مدى تحسن أداء الطلاب واستيعابهم للأفكار من خلال قيام المعلم بعملية التقويم التكويني والختامي من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تخص المفاهيم التي سبق ذكرها في الدرس للتعرف من خلال إجابات الطلاب على مدى استيعاب وتعديل الأفكار مقارنة بالإجابات السابقة التي كانت لديهم، بالإضافة الى تنبيههم لأخطائهم وتصحيحها، وتوضح هذه العملية مدى تقدم الطالب نحو تحقيق أهدافه المحددة من خلال تزويده بالمعارف الجديدة. (حمدي وحميد، 2009)

يتميز نموذج درايفر كما أورد العفون والماكون (2012) بعدة ميزات منها: تسلسل خطواته ووضوحها، كما يتصف بالمرونة لاحتوائه على استراتيجيات وطرائق متنوعة، كالتعلم التعاوني وتقسيم الطلبة الى مجموعات والحوار والمناقشة كذلك تحقيقه لوعي التفكير ولذاتية المتعلم في الصف الدراسي.

الدراسات السابقة:

حظي نموذج درايفر على اهتمام الباحثين والتربويين فبعض الدراسات السابقة تناولت نموذج درايفر (Driver) محاولة التحقق من فاعليته في اكتساب المفاهيم بشكل عام والعلمية منها بشكل خاص وتعديلها لتحسين العملية التعليمية ونوعيتها.

فقد أجرى **شي وباس وون وشون ويولي (Che,Pai,Wen,Chun,Mei,Yu-Li. ,2010)** دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام خريطة المفاهيم وفق نموذج درايفر وأولدهام على التغير المفاهيمي في مساق تكنولوجيا المعلومات والمجتمع لدى طلاب الجامعة التقنية في تايوان، وتكونت عينة الدراسة من (35) طالبا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من (4) شعب تحتوي على (220) طالب من الجامعة التقنية، وقد استخدم الباحث المنهج التّجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وهي المقابلة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية نموذج درايفر واولدهام في التغير المفاهيمي وزيادة في تعزيز عمق واتساع المفهوم لدى الطلاب.

كما أجرت **السعدي (2014)** دراسة هدفت الى تعرف فاعلية نموذج درايفر في تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي بمادة العلوم وتحقيق ذواتهم بمدينة الكوت بالعراق، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، تمثلت العينة بـ(80) طالبا وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، مقياس تحقيق الذات، أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق نموذج درايفر وطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التحصيل ومقياس تحقيق الذات لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **الدبابنة (2015)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر نموذجي مكارثي (4mat) ودرايفر في تحسين المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات، ولتحقيق غرض الدراسة تم إعداد اختبار للمفاهيم الرياضية، وتطوير اختبار للتفكير الإبداعي في مادة الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة عثمان بن عفان في لواء سحاب، تم اختيارهم قصدياً ووزعوا على ثلاث مجموعات عشوائياً (مجموعة ضابطة، مجموعة تجريبية1، مجموعة تجريبية2)، أظهرت النتائج تفوق أنموذج مكارثي (4mat) على أنموذج درايفر في تحسين المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير الإبداعي.

كما أجرى **كيتر (Keter, 2015)** دراسة هدفت معرفة أثر استخدام نموذج درايفر على تحصيل الطلبة في الكيمياء، اتبع الباحث المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعات الأربعة غير المتكافئة، تمثلت العينة في اختيار أربع مدارس للتعليم المختلط في المنطقة الشمالية (ناندي) باستخدام عينة عشوائية بسيطة بلغت (120) طالبا من المرحلة الثانوية، أظهرت النتائج أن استخدام نموذج درايفر يزيد ويعزز من تحصيل الطلاب للكيمياء.

كما هدفت دراسة **الغمري (2014)** إلى معرفة أثر توظيف نموذج درايفر في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدينة غزة، إتبع الباحث المنهج التجريبي في الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (66) طالبا من طلاب الصف العاشر الأساسي تم تصنيفهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، كل مجموعة تتكون من (33) طالبا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي التحصيل في المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإختبار البعدي لتشخيص التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت **الزهراني (2018)** دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية نموذج درايفر في تدريس الكيمياء على مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (112) طالبة، مقسمة إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من (57) طالبة درسن باستخدام نموذج درايفر، وضابطة مكونة من (55) طالبة درسن بالطريقة المعتادة، وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً ودليلاً للمعلمة، وكراساً للنشاط، أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار التحصيل

الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية كما كان حجم تأثير النموذج في رفع مستوى التحصيل كبيراً.

كما أجرى كل من **حسن وصالحة وبركات (2019)** دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام أنموذج درايفر في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي وميولهم نحو تعلمها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، تكونت عينة الدراسة من (75) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي، تم تصنيفهن إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وهي (38) طالبة، والأخرى تجريبية وهي عبارة عن (37) طالبة، تم توزيع استبيان قياس الميول قبلياً على المجموعتين، وتوصلت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم الرياضية، ولصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في قياس الميول نحو تعلم الرياضيات، لصالح المجموعة التجريبية، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات تحصيل المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم الرياضية ودرجات ميولهم نحو تعلم الرياضيات.

وفي دراسة أجرتها **حسن (2019)** هدفت الى تعرف أثر انموذج درايفر في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الفرع التطبيقي، بلغت عينة الدراسة (63) طالباً بواقع (32) طالباً للمجموعة التجريبية، و(31) طالباً للمجموعة الضابطة، أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الرياضيات وفق انموذج درايفر، على طلاب المجموعة التجريبية الذي درسوا مادة الرياضيات باستخدام انموذج درايفر، على طلاب المجموعة الضابطة التي درس طلابها بالطريقة المعتادة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضع الدراسة واستخدام (نموذج درايفر) يتضح أن الدراسة استفادت من الدراسات السابقة باستخدامها نموذج درايفر (Driver) كمتغير مستقل في استخدامه في تدريس مواضيع الرياضيات، في حين يتضح أنها اختلفت باختيارها للمتغير التابع وهو مهارات التفكير ما وراء المعرفة، ويتضح أن معظم الدراسات تطرقت إلى اكتساب المفاهيم العلمية كدراسة الدبابنة (2015)، حسن وصالحة وبركات (2019)، حسن (2019)، شي وباي وون وشون ويولي (Che,Pai,Wen,Chun,Mei,Yu-Li ,2010 .)، وتعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية كدراسة الغمري (2014)، كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في متغير التحصيل. كدراسة السعدي (2014)، كيتر (Keter, 2015)، الزهراني (2018)

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

تعد عملية تنظيم المعلومات وإكساب طلبة المرحلة الأساسية في المدرسة مهارات حل المسائل الهندسية والوصول إلى حل صحيح من أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة، وهذا ما لاحظه الباحثان أثناء لقاءات مجتمعية متعددة مع المعلمين بشكل عام ومعلمي الرياضيات بشكل خاص، إذ أنّ الطلبة يفتقرون إلى التنظيم عند حل المسائل الهندسية، كذلك لديهم العشوائية في الحل وهي الطابع الغالب على طبيعة حلهم للمسائل، ولا يتبعون خطوات صحيحة أثناء الحل، بل وفي معظم الأحيان يعطي الطلبة الحل النهائي دون اللجوء إلى خطوات للحل توضح فهمهم ووعيهم الصحيح للمسألة ويتضح عدم إدراكهم للفراغ الهندسي، كما استوضح الباحثان من المعلمين أنهم عند تحليل أوراق طلبتهم في الاختبارات، يجدون أن هناك بعض النقص في الحل نتيجة لعدم وجود إدراك للفراغ في مسائل الهندسة للهدف، ويتضح غياب التخطيط والتنظيم الذي يساعد على الحل في المسألة الهندسية بشكل صحيح، وأفاد المعلمون ومن أوراق اختبارات الطلبة عدم التطرق إلى التحقق من الحل، وبمعنى آخر أن هناك ضعفاً لدى الطلبة في مهارات التفكير ما وراء المعرفة تمكنهم من تنظيم حلولهم وافكارهم وخطواتهم في الهندسة حتى يصلوا إلى الحل الصحيح؛ ومن ثمّ تحسين تحصيلهم الدراسي في الرياضيات، مما يستوجب على معلمي الرياضيات والقائمين على مناهج الرياضيات استخدام طرق التدريس التي تنمي مهارات التفكير بشكل عام والتفكير ما وراء المعرفة بشكل خاص لدى الطلبة لما له من علاقة ارتباطية موجبة مع التحصيل والقدرة على حل المشكلات الرياضية. وهذا ما أشارت له دراسة كل من: السعدي (2014)، كيتر (Keter, 2015)، الزهراني (2018)

كما أوصت العديد من الدراسات باستخدام نموذج درايفر (Driver) من خلال النتائج التي خلصوا إليها؛ أن نموذج درايفر القائم على البنائية كدراسة كل من الدبابنة (2015)، حسن وصالحة وبركات (2019)، حسن (2019)، شي وباس وون وشون ويولي (Che,Pai,Wen,Chun,Mei,Yu-Li.,2010)، **وبصورة أكثر تحديداً ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:**

◄ **ما أثر أنموذج درايفر في اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفة والتحصيل في الهندسة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في فلسطين؟**

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف السابع الأساسي تُعزى لمتغير أنموذج التدريس. (درايفر، التقليدية)

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في الهندسة لدى طلبة الصف السابع الأساسي تُعزى لمتغير أنموذج التدريس. (درايفر، التقليدية)

أهداف الدّراسة:

ستحاول الدراسة الحالية التعرف إلى:

فاعلية استخدام أنموذج درايفر في تحسين مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وتحصيلهم في مادة الرياضيات.

أهمية الدّراسة:

- **الأهمية النظرية:** تكمن أهمية الدراسة النظرية في إضافة

أدب نظري يتعلق بمتغيرات الدراسة، وتناولها استراتيجية تخاطب الجانب المعرفي والادراكي وما وراء التفكير لدى الطالب، وهو نموذج درايفر (Driver)، لكون الرياضيات من المواد التي تحتاج إلى مهارات تفكير في التفكير نفسه، تخطيطه ومراقبته وتقييمه. كما تكمن أهمية الدراسة بأهمية امتلاك الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفة، لارتباطه مع طبيعة الرياضيات ذات المفاهيم المجردة، والرموز والقوانين والتعميمات والبرهان.

- **الأهمية التطبيقية**: قد تفيد نتائج الدراسة بتبصير معدي ومطوري المناهج باستراتيجية حديثة مبنية على البنائية في تعليم الطلاب التفكير فيما وراء المعرفة ليصبحوا مراقبين لتفكيرهم، كما قد تفيد نتائج الدراسة المعلمين في توفير نموذج تدريسهم في تنمية التفكير ما وراء المعرفة لدى الطلبة والإقبال على تعلم الرياضيات، كما قد تفيد نتائج الدراسة الطلبة في تطوير مستوى التفكير ما وراء المعرفة، وقد تفيد التوصيات التي ستخرج بها الدراسة في الدراسات المستقبلية في إجراء بحوث أخرى تتناول متغيرات أخرى تتصل بالنموذج.

التّعريفات الاصطلاحيّة والإجرائيّة:

أنموذج درايفر (Driver model): أنموذج تدريسي مرن يسير وفق خمس مراحل تدريسية بنائية وهي: (التوجيه، إظهار الأفكار، إعادة صياغة الأفكار، وتطبيق الأفكار ومراجعة التغيير في الأفكار)، استثارة الطلاب حول الموضوع المراد دراسته ومن ثم مناقشة الآراء المختلفة التي يحملونها واختبار (تجربة) مدى فعاليتها وامكانية استخدامها وتطبيقها. (Driver, 1986)

التفكير ما وراء المعرفة (Metacognition) :

هو مجموعة من عمليات المعالجة الذهنية التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وفي أثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط االإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى. (Rick-ey & Stacy,2000)

ويُعرف اجرائياً: الدرجة التي يحصلها الطالب على مقياس التفكير ما وراء المعرفة الذي أعده الباحثان لتحقيق أهداف الدراسة.

البنائية (Constructivism): الكيفية التي يجري من خلالها اكتساب العمليات العقلية وتطويرها وإعادة استخدامها. (Ozdemir & Clark, 2007)

ويعرف إجرائيا: عملية جعل المتعلم بؤرة اهتمام العملية التعليمية من خلال الاستفادة مما لديه من معارف وخبرات سابقة في التعلم اللاحق حتى يصبح التعلم ذو معنى.

التحصيل الدراسي (academic achievement): يشير الى التغيير في الأداء من خلال اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات وطرق التفكير، وتعديل أساليب التوافق للوصول الى مخرجات الأهداف التعليمية. (Odiri, 2015)

ويعرف إجرائيا: قدرة المتعلم على معرفة وفهم وحدة الهندسة ووعي تفكيره باستخدام أنموذج درايفر، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي المعد في هذه الدراسة.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

- **الحدود الموضوعية**: تتمثل الحدود الموضوعية باستخدام نموذج درايفر (Driver)، ومهارات التفكير ما وراء المعرفة في الوحدة السابعة (الهندسة والقياس) والتحصيل في الرياضيات.
- **الحدود البشرية**: أجريت الدراسة على طلبة الصف السابع الأساسي.
- **الحدود المكانية**: تم اجراء الدراسة في مدرسة الشهيد فائق كنعان الأساسية، في محافظة طولكرم في فلسطين.
- **الحدود الزمانية**: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2018 /2019م.

الطريقة والاجراءات

منهج البحث:

جرى استخدام المنهج التجريبي، لملاءمته لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في قياس أثر أنموذج درايفر في اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفة والتحصيل في الهندسة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في فلسطين.

إجراءات الدراسة:

- جرى تحديد مجتمع الدراسة الذي يتكون من جميع طلبة الصف السابع الأساسي بمنطقة طولكرم في فلسطين والبالغ عددهم (1910) طالبا.
- إعداد أدوات الدراسة والمادة التعليمية.
- التحقق من ملاءمة النموذج التدريسي بعرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين وعددهم (10) محكمين.
- إيجاد صدق أدوات الدراسة والمادة التعليمية بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين من أساتذة الجامعات الفلسطينية، بهدف التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (مقياس التفكير ما وراء المعرفة واختبار التحصيل).
- التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام كرونباخ ألفا ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل (KR20) واستخراج معاملات الصدق والتمييز لاختبار التحصيل.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم –طولكرم.
- تحديد العينة، عينة عشوائية من طلبة المرحلة الأساسية في منطقة طولكرم.
- تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على العينة التي تم تحديدها، كما جرى التحقق من تكافؤ المجموعات، وتم تحديد أوقات تطبيق الدراسة، بما يتلاءم مع ظروف المدرسة والباحثان وعينة الدراسة.
- تحليل البيانات إحصائياً.
- مناقشة نتائج الدراسة.
- تقديم التوصيات والمقترحات بناءً على ما جرى التوصل إليه من نتائج.

مجتمع الدّراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس محافظة طولكرم خلال العام الدراسي 2018 /2019م والبالغ عددهم (1910) طالبا.

عيّنة الدّراسة:

تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا جرى اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة الصف السابع الأساسي في منطقة طولكرم، وجرى اختيار صفين من صفوف مدرسة (الشهيد فائق كنعان الأساسية) في بلدة عنبتا، وقد طبق الباحثان المادة التعليمية من خلال معلم الرياضيات في المدرسة، صف كمجموعة تجريبية درس باستخدام نموذج درايفر (Driver) بلغ عددها (25) طالبا، وصف كمجموعة ضابطة درس بالطريقة الاعتيادية وبلغ عددها (25) طالب، وبهدف التأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة قبل البدء بالمعالجة، جرى الحصول على درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الهندسة قبليا، وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل مجموعة من مجموعتي الدراسة، وكانت النتائج موضحة في جدول (1) الآتي:

جدول(1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على درجاتهم التحصيلية على اختبار الهندسة تبعاً لمتغير المجموعة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	25	6.80	1.12	.54	.61
الضابطة	25	7.05	1.08		

الدرجة العليا: (20) درجة.

يتضح من الجدول (1) أنَّ قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في درجاتهم في الهندسة قبل البدء بتطبيق الدراسة. وبناء على ذلك تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية دروس وحدة (الهندسة والقياس) وفقاً لنموذج درايفر (driver)، أما المجموعة الضابطة درست دروس الوحدة بالطريقة التقليدية.

تصميم الدراسة:

المخطط التالي يوضح تصميم الدراسة.

EG O1 O2x1 O1 O2

CG O1 O2 x2O1O2

ويشيرEG إلى المجموعة التجريبية، و CG إلى المجموعة الضابطة، وO1 إلى مقياس التفكير ما وراء المعرفة، وO2 إلى اختبار التحصيل في الهندسة، و× تشير للمعالجة التجريبية وإلى الطريقة الاعتيادية.

متغيّرات الدّراسة:

المتغير المستقل: تمثل في نموذج التدريس وله مستويان: (نموذج درايفر (Dreiver)، الطريقة الاعتيادية).

المتغير التابع: اشتملت الدراسة على متغيرين تابعين واحد يتمثل في: (التفكير ما وراء المعرفة والتحصيل).

أدوات الدّراسة والمادة التعليمية:

المادة التعليمية:

جرى إعداد دروس الوحدة السابعة (الهندسة والقياس) وفق نموذج درايفر، وذلك بعد إجراء عملية تحليل محتويات الوحدة وفق الأهداف والتعميمات والمفاهيم، والتي جرى إعدادها من خلال الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بنموذج درايفر (Driver)، مراحله وخطواته، كما استعين بدليل المعلم للصف السابع الأساسي ومراجعة بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والاستفادة من أدواتها. وبعد الإنتهاء من إعداد الوحدة التعليمية، عرضت على مجموعة من المحكمين التربويين من أساتذة مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها بالجامعات الفلسطينية وعددهم (10) تربويا، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم العلمية والتربوية حول محتوى المادة التعليمية، وطلب منهم إبداء الرأي في البنود الآتية: سلامة صياغة النتاجات التعلمية من الناحية التربوية، توزيع وقت الحصص الدراسية، تصميم الدروس وفق مراحل نموذج درايفر (driver). وقد جرى الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم.

أدوات الدراسة:

مقياس التفكير ما وراء المعرفة:

جرى تطوير مقياس التفكير ما وراء المعرفة بالاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة ساسي (2014) وساسي وقرشي (2013). تكون المقياس من (15) فقرة موزعة على ثلاث مهارات رئيسية وهي (المراقبة، والتخطيط، والتّقويم) بواقع (5) فقرات تندرج تحت كل مهارة، وجرى استخدام تدريج ليكرت الخماسي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفة:

بهدف التحقق من صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفة، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، وعلم النفس التربوي العاملين في الجامعات الفلسطينية وعددهم (10) محكمين، بهدف التحقق من الصدق الظاهري، وتم الأخذ بملاحظتهم بعين الاعتبار، وحصل الإجماع على صلاحية فقرات الاختبار لما أعدت لقياسه.

ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفة:

للتحقق من ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفة تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، ومن مجتمع الدراسة، قوامها (15) طالبا، وجرى استخراج قيمة معامل الثبات للمقياس من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، كما تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق واحتساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، ويوضح الجدول الآتي معاملات

الاتساق الداخلي كرونباخ _ ألفا ومعامل ارتباط بيرسون لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة:

جدول (2)

معاملات ثبات كرونباخ ألفا ومعامل ارتباط بيرسون

	المهارة	كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون
1	التخطيط	.91	.88
2	المراقبة	.90	.85
3	التّقويم	.89	.87

الأداة الثانية:

اختبار التحصيل في الهندسة والقياس.

قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد بواقع عشرين سؤالا، ولكل سؤال أربعة بدائل يختار الطالب البديل الصحيح من بين هذه البدائل، في وحدة القياس والهندسة (الوحدة السابعة) وتشتمل على خمسة دروس التي جرى تدريسها، لطلبة الصف السابع الأساسي، وقد اقتضى ذلك بناء أسئلة الاختبار ووضعه في صيغته الاولية، والاسترشاد بالأسس المتبعة في تصميم اختبارات التحصيل الصفية وهي تحليل المحتوى، وصياغة الاهداف التعليمية، واختيار شكل الفقرات، وبناء جدول المواصفات، وكتابة الفقرات، والتحقق من صدق وثبات الاختبار، وإخراج الاختبار بصورته الأولية.

صدق الاختبار التحصيلي:

للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى للاختبار قام الباحثان بعرض الصورة الأولية للاختبار، على مجموعة من الخبراء والمختصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية؛ وذلك لأخذ وجهات نظرهم حول وضوح الصياغة اللغوية ومدى مناسبتها وكذلك مدى صدق الفقرة الاختبارية في قياس الهدف السلوكي المحدد، واقتراح ما يرونه من تعديل. واجريت التعديلات على فقرات الاختبار في ضوء اقتراحات المحكمين التي أجمع عليها 80 % فما فوق.

ثبات الاختبار التحصيلي:

للتحقق من دلالات الثبات للاختبار التحصيلي جرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (15) طالبا من خارج عينة الدراسة وإعادة تطبيقه على نفس العينة بعد مرور أسبوعين واستخراج قيمة معامل الثبات باستخدام معامل كودر – ريتشاردسون (20) (Kuder-Richardson- 20)، وقد بلغت قيمته (.81) وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وقد بلغت قيمته (.76) ، وهذا المعامل مرتفع، وبالتالي اُعتبر مناسبا لأغراض الدراسة (عودة، 2010)، كما جرى التحقق من دلالات صدق بناء الاختبار من خلال حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقراته، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (2).

الجدول (2)

معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار في التطبيق الأولي على العينة الاستطلاعية

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	.56	.53	11	.48	.69
2	.47	.63	12	.69	.67
3	.54	.67	13	.63	.59
4	.58	.87	14	.65	.56
5	.38	.65	15	.39	.44
6	.55	.79	16	.56	.58
7	.59	.63	17	.66	.64
8	.52	.67	18	.56	.47
9	.75	.39	19	.46	.54
10	.65	.58	20	.59	.74

يبين الجدول (2) قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي، بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت قيم معاملات صعوبة الفقرات بين (.38 – .75)، بينما تراوحت قيم معاملات تمييز الفقرات بين (.35 90 – .87)، وتعد هذه القيم مقبولة لاعتبار أن فقرات الاختبار تتمتع بدرجات مناسبة من الصعوبة والتمييز.

المعالجات الإحصائية:

– جرى استخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائياً في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

– جرت الإجابة على أسئلة الدراسة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة، وتحليل للتباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) ومتعدد المتغيرات (MAN-COVA)، بالإضافة إلى استخراج حجم الأثر.

النتائج:

الفرضية الأولى:

والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف السابع الأساسي تُعزى لمتغير نموذج التدريس (درايفر، التقليدية).

للإجابة عن الفرضية الأولى جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مهارات التفكير ما وراء المعرفة القبلي والبعدي، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية لمهارات التفكير ما وراء المعرفة والدرجة الكلية القبلي والبعدي لدى طلاب الصف السابع الأساسي تبعاً لطريقة التدريس حسب المجموعة (نموذج التدريس).

المهارات	المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		المتوسطات المعدلة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التخطيط	التجريبية	25	1.03	.79	4.35	1.44	4.37
	الضابطة	25	1.96	.70	2.88	1.62	2.87
المراقبة	التجريبية	25	1.78	.73	4.78	1.37	4.83
	الضابطة	25	1.85	.76	2.74	2.04	2.69
التّقويم	التجريبية	25	1.46	.50	4.07	1.67	4.08
	الضابطة	25	1.51	.64	2.77	1.33	2.76
ما وراء المعرفة الكلي	التجريبية	25	1.76	.39	4.8	5.81	4.76
	الضابطة	25	1.77	.50	2.46	1.04	2.44

النهاية العظمى للاختبار(36) درجة.

يبين الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطلاب على العلامة الكلية لمقياس التفكير ما وراء المعرفة، وعلى مهارات التفكير ما وراء المعرفة، وفق متغير الدراسة (المجموعة)، وقد أظهرت المتوسطات ارتفاع متوسطات المجموعة التجريبية على الضابطة على الاختبار البعدي، إذ بلغت قيمة المتوسطات المعدلة (4.76) للمجموعة التجريبية و(2.44) للمجموعة الضابطة للدرجة الكلية لمهارات التفكير ما وراء المعرفة. ولمعرفة إن كان هناك تأثير تعزى لطريقة التدريس ومستويات التحصيل على الفروق الظاهرية، واجري تحليل التباين المصاحب المشترك (ANCOVA) والجدول (4) يبين النتائج:

الجدول (4)

نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التفكير ما وراء المعرفة البعدي لدى طلاب الصف السابع الأساسي تبعاً لطريقة التدريس وحجم الأثر مربع إيتا$\eta 2$ حسب المجموعة (نموذج التدريس)

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر η^2
الاختبار القبلي	التخطيط	277.049[a]	1	69.262	28.27	.000	
	المراقبة	368.606[b]	1	92.151	32.64	.000	
	التّقويم	564.045[c]	1	141.01	68.49	.000	
المجموعة قيمة ولكس لامبدا=0.098	التخطيط	276.454	1	276.45	219.54	.000*	.56
	المراقبة	360.045	1	360.04	122.54	.000*	.70
	التّقويم	543.761	1	543.76	250.12	.000*	.39
الخطأ	التخطيط	122.478	47	2.450			
	المراقبة	141.140	47	2.823			
	التّقويم	102.937	47	2.059			
الكلي	مهارة التخطيط	399.527	49				
	مهارة المراقبة	509.745	49				
	مهارة التّقويم	666.982	49				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (05. ≥α).

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) تعزى لطريقة التدريس في مهارات التفكير ما وراء المعرفة (المراقبة، التخطيط، التّقويم) وجاءت الفروق لصالح المجموعة التي درست من خلال نموذج درايفر (Driver)، إذ بلغت قيمة ف (219.54، 122.54، 250.12) على التوالي لمهارات التفكير ما وراء المعرفة، وهي قيم دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α= .05)، كما أظهرت النتائج وجود أثر كبير وفق نتائج حجم الأثر مربع إيتا إذ بلغ حجم التأثير (.56، .70، .39). لنموذج درايفر (Driver) في وحدة الهندسة والقياس على مهارات التفكير ما وراء المعرفة (المراقبة، التخطيط، التّقويم)، وهو حجم تأثير كبير، ويعزي الباحثان النتيجة إلى أن خطوات ومراحل نموذج درايفر (Driver) يحتاج الطالب بها إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفة حتى يستطيع الطالب التوصل إلى الحل من خلال مهارات منظمة ومتسلسلة ودقيقة للتوصل إلى حل أمثل ومبرهن، كما أن التدريس عن طريق خطوات نموذج درايفر وخطواته هيأت الطالب على أن يفكر بطريقة أوسع وأشمل للمسألة؛ إذ أنه ينظر إلى كل حيثيات المسألة، كما قد تعزى النتيجة إلى أن نموذج درايفر أتاح للطلاب فرص التعاون والتحاور في الدروس والأنشطة العلمية وتتضمن خبرات منظمة، هدفت إلى اتاحة الفرصة للطلاب الى إحداث تغيير في أسلوب التفكير، مما ساعد في تنمية التخطيط والتنظيم للمعلومات، وإدراك كافة التفاصيل، كما أتاحت مراحل أنموذج درايفر (Driver) الطلاب إلى إنجاز المهمات والمشكلات الرياضية بعد أن يتم توضيح المهمة له بالتحديد في سياق الموقف التعليمي الأمر الذي أدى الى الاهتمام بالتنظيم والتخطيط ومراقبة الحلول، كما أن مراحل درايفر والتعلم التعاوني المنظم والمبني على التوجيه من قبل المعلم والدعم المباشر للطلاب والمجموعات وإجراء التغذية الراجعة ساعد الطلاب على اهتمامهم بالتحقق والتأكد من صحة الحل، كما أن النموذج يقدم الهندسة بشكل منظم فينعكس ذلك على تنظيم أفكار الطالب واتقان المعلومة وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة، إضافة إلى أن إظهار الأفكار يتيح للمعلم الكشف عن الأفكار في عقول الطلاب سواء الخاطئة أم الصحيحة وهذا يساعد المعلم على دفعهم على المراقبة لأفكارهم وترتيبها بشكل أدق وصحيح والتحقق من صحتها، كما أن مرحلة تطبيق الأفكار دفعت الطلاب عن البحث عن ما هو غامض وليس سهل الوصول إليه.

واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من الدبابنة (2015)، حسن وصالحة وبركات (2019)، حسن (2019)، شي وباي وون وشون ويولي (Che,Pai,Wen,Chun,Mei,Yu-Li. 2010)، والغمري (2014).

الفرضية الثانية

وتنص: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في الهندسة لدى طلبة الصف السابع الأساسي تُعزى لمتغير أنموذج التدريس (درايفر، المعتادة).

للتحقق من الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في الهندسة والقياس تعزى لطريقة التدريس (درايفر، اعتيادية)، والجدول (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في الهندسة والقياس وفقاً لمتغير (طريقة التدريس).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في الهندسة والقياس وفقاً لمتغير (طريقة التدريس).

المجموعة	العدد	القياس القبلي للاختبار التحصيلي		القياس البعدي للاختبار التحصيلي		المتوسطات المعدلة
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
ضابطة	25	10.08	3.41	12.98	3.45	12.96
تجريبية	25	10.98	2.29	17.90	2.44	17.91

يلاحظ من الجدول (4) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على القياس البعدي لاختبار التحصيل في الهندسة والقياس ناتج عن اختلاف (طريقة التدريس)؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، وأجري تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على القياس البعدي لاختبار التحصيل في الهندسة يعود لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر أداء الطلبة على القياس القبلي للاختبار التحصيلي، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

تحليل التباين المصاحب لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على القياس القبلي لاختبار التحصيل في الهندسة في فلسطين وفقاً لمتغير (طريقة التدريس) بعد تحييد أثر أداء الطلبة على القياس القبلي للاختبار التحصيلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	الدلالة: الإحصائية	حجم الأثر
القياس القبلي للاختبار التحصيلي	.34	1	.34	.04	.85	.05%
المجموعة	483.7	1	483.7	53.73	.00	40.79%

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	الدلالة: الإحصائية	حجم الأثر
الخطأ	702.24	47	9			
الكلي	1194.17	49				

يتضح من الجدول (5) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥α) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على القياس القبلي لاختبار التحصيل في الهندسة والقياس يعزى لمتغير (طريقة التدريس)؛ ولصالح المجموعة التجريبية التي درست الهندسة بنموذج درايفر.

وتعزي الدراسة النتيجة أن نموذج درايفر يتيح فرصاً تعليمية مناسبة لأعضاء هذه المجموعة فيصبح الطالب قادراً على التخطيط للحل بشكل صحيح، من حيث: تحديد أهداف السؤال، ووضع استراتيجية مناسبة للحل، وتقدير الوقت المناسب لذلك؛ ما يعزز ثقة الطالب بنفسه، وبالتالي يبتعد عن الخوف من الرّياضيات، فيزداد التّحصيل والثّقة بالحل والأداء وهذا من شأنه أنْ يزيد من تنمية مهارات التّفكر ما وراء المعرفة واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السعدي (2014)، كيتر (Keter, 2015)، الزهراني (2018).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بما يلي:

- تبني نموذج درايفر (Driver) في تنمية التحصيل لما لها أثر في تعلم الرياضيات وتحسين التفكير.
- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لما لها من أهمية في تنظيم العمليات العقلية لدى الطالب بشكل يوصله إلى الفهم الصحيح للرياضيات.
- ضرورة تضمين كتاب الرياضيات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة لما لها أهمية في تنظيم المعرفة وتطبيقها.
- إعداد مناهج الرياضيات في ضوء الاستراتيجيات التدريس البنائية كنموذج درايفر (Driver).
- إجراء المزيد من البحوث العلمية التي تتناول نموذج درايفر في موضوعات رياضية مختلفة.
- إجراء المزيد من البحوث العلمية التي تتناول نموذج درايفر مع متغيرات تابعة أخرى.

الشكر والتقدير

يتقدم الباحثان الى إدارة جامعة فلسطين التقنية –خضوري بأسمى آيات الشكر والتقدير على كل أشكال الدعم الذي تقدمه الجامعة وعلى كل المستويات المادية والمعنوية إيمانا منها بأهمية البحث العلمي في تطوير الفرد والجماعة والمجتمع الفلسطيني والعالم بأسره.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر. (2017). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- أحمد، شيماء. (2018). أثر استخدام نموذج درايفر في تدريس العلوم لتنمية الاستقصاء العلمي والدافعية للانجاز لدى طلبة المرحلة الاعدادية، المجلة المصرية للتربية العلمية، 21(3)، 161 – 211.
- أبو رياش، حسين وشريف، سليم والصافي، عبد الحكيم. (2014). أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق. ط2، دار الثقافة: الأردن.
- أبو غزال، معاوية. (2014). نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية، ط2، دار المسيرة، الاردن.
- جوامير، علي. (2014). أثر أنموذج درايفر في إكتساب مفاهيم قانون أصول المحاكمات الجزائية وتنمية التفكير الإبداعي عند طلبة كلية القانون. مجلة الأستاذ، (2) (208) ، 155 – 183.
- حمدي، خالد وحميد، سلمى. (2009). أثر استخدام إنموذجي سكمان الإستقصائي ودرايفر في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة التاريخ، مجلة ديالي، (38)،1 – 58.
- الدبابنة، نادر والكخن، أمين وأبولوم، خالد. (2015). أثر انموذجي مكارثي (4MAT) ودرايفر في تحسين المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير الابداعي لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن، أطروحة دكتوراة، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، الأردن.
- الزهراني، نورة. (2018). فاعلية نموذج درايفر في تدريس الكيمياء على مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس– كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 19(4)، 227 – 269.
- السعدي، ياسمين. (2014). فاعلية انموذج درايفر في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي في مادة العلوم وتحقيق ذواتهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة واسط، العراق.
- اللولو، فتحية. (2014). أثر توظيف نموذج درايفر في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف العاشر الاساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
- المشيخي، غالب (2014). أساسيات علم النفس، ط3، دار المسيرة، الأردن.
- الهاشم، عبد الله. (2014). أثر التدريس بنموذج الاستقصاء في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات الايجابية نحو القضايا البيئية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 15(2)، 521 – 554.
- عبيد، وليام وعفانة، عزو. (2003). التفكير والمنهاج الدراسي، ط1، مكتبة الفلاح، الأردن.

- العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (2019). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط8، دار المسيرة، الأردن.
- العفون، ناديا ومكاون، حسين (2012). تدريب معلم العلوم وفقاً لنظرية البنائية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- الغزاوي، محمد. (2005). أثر استخدام نموذج درايفر في التغيير المفاهيمي في مادة الفيزياء الحديثة لدى طلبة كلية التربية الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق.
- الغمري، زاهر. (2014). أثر توظيف نموذج درايفر في تعديل التّصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التّربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حسن، إلهام وصالحة، سهيل وبركات، علي. (2019). أثر استخدام أنموذج درايفر في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي وميولهم نحو تعلمها
- المدارس الحكومية في محافظة نابلس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، 33(4)، 623 – 652.
- الدبابنة، نادر. (2015). أثر نموذجي مكارثي (4MAT) ودرايفر في تحسين المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات، أطروحة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية، عمان.
- حسن، تغريد. (2019). أثر انموذج درايفر في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس العلمي الفرع التطبيقي، مجلة الأستاذ، 58(1)،97 – 122.
- نوفل، محمد وسعيفان، محمد. (2011). دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، دار المسيرة، الأردن.
- عقيلان، إبراهيم. (2000). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، دار المسيرة، الأردن.
- سلامة، عبد الحافظ. (2007). أساليب تدريس العلوم والرياضيات، دار اليازوري العلمية، الأردن.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Gado, Saleh and Nowfal, Muhammad Bakr. (2017). Teaching theoretical thinking and application, 6th edition, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.*
- *Ahmed, Shaima. (2018). The Impact of Using the Driver Model on Teaching Science to develop Scientific Inquiry and Motivation for Achievement among Middle School Students, Egyptian Journal of Scientific Education, 21 (3), 161-211.*
- *Abu Reyash, Hussein and Sharif, Salim and Safi, Abdul Hakim. (2014). Origins of learning and teaching strategies, theory and practice. 2nd Edition, House of Culture: Jordan*
- *Abu Ghazal, Muawiyah. (2014). Theories of growth and their educational applications, 2th edition, Dar Al-Masirah, Jordan.*
- *Jawamir, Ali. (2014). The impact of the Driver Model on acquiring concepts of the Code of Criminal Procedure and developing creative thinking for law school students. Al-Ustaz Magazine, (2) (208), 155-183.*
- *Hamdi, Khaled and Hamid, Salma. (2009). The effect of using the investigative model of Schman and Driver on the achievement of fourth-year students in history, Diyala Journal, 38, 1-58.*
- *Al-Dababneh, Nader and al-Kukhun, Amin and Abu lom, Khaled, (2015). The impact of the McCarthy (4th MAT) and Driver model on improving mathematical concepts and creative thinking skills for primary school students in Jordan, PhD thesis, International Islamic Science University, Jordan.*
- *Al-Zahrani, Noura. (2018). Effectiveness of the Driver Model in Teaching Chemistry at the Academic Achievement Level for First Year Secondary Students in Makkah Al-Mukarramah, Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University - Girls College of Arts, Sciences and Education, 19 (4), 227-269.*
- *Al-Saadi, Yasmine. (2014). Effectiveness of the Driver Model in Achieving Fifth Primary Students in Science and Self-Achievement, Unpublished Master Thesis, College of Education, Wasit University, Iraq.*
- *Al- Lulu, Fatiha. (2014). The employment of the driver model affected the modification of misconceptions of scientific concepts among tenth grade students, unpublished master's thesis, college of education, islamic university, gaza.*
- *Al-Mishkhi, Ghaleb (2014). Fundamentals of Psychology, 3th edition, Dar al-Masirah, Jordan.*
- *Al-Hashem, Abdullah. (2014). The effect of teaching in the inquiry model on developing scientific thinking and positive attitudes towards environmental issues among high school students in the State of Kuwait, Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain, 15 (2), 521-554.*
- *Obaid, William and Afaneh, Izzo. (2003). Thinking and the curriculum, Al-Falah Library, Jordan.*
- *Al-Atoum, Adnan and Al-Jarrah, Abdel Nasser and Bechara, Mowaffaq (2019). Development of thinking skills, theoretical models and practical applications, 8th floor, Dar Al-Masirah, Jordan.*
- *Al-Afoun, Nadia and McCawan, Hussein (2012). Training of science teacher according to the theory of constructivism, Dar Safaa for publication and distribution, Jordan.*
- *Al-Ghazzawi, Muhammad. (2005). The effect of using the driver model on conceptual change in the subject of modern physics among students of the Faculty of Basic Education, unpublished Master Thesis, Al-Mustansiriya University, Iraq.*
- *Hassan, Elham and Saliha, Suhail and Barakat, Ali. (2019). The effect of using the driver model on acquiring mathematical concepts among fifth-grade primary students and their tendency towards learning them in public schools in the Nablus governorate. An-Najah University Journal for Research, Humanities, 33 (4), 652-623.*
- *Al-Dababanah, Nader. (2015). The Impact of the McCarthy Model (4MAT) and Driver on Improving Mathematical Concepts and Creative Thinking Skills for Tenth Grade Basic Students in Mathematics, PhD thesis, University of Islamic Sciences, Jordan.*
- *Hassan, Tagreed. (2019). The Impact of the Driver Model on Acquiring Scientific Concepts in Mathematics for Fifth Grade Students in the Applied Branch, Al-Austaz Journal, 58 (1), 97-122.*
- *Nawfal, Muhammad and Saifan, Muhammad (2011). Incorporating thinking skills into the academic content, Dar Al Masirah, Jordan.*
- *Aikeelan, Ibrahim. (2000). Mathematics curricula and teaching methods. Dar Al-Masirah, Jordan.*
- *Salama, Abdel Hafiz. (2007). Methods of teaching science and mathematics, Al-Yazouri Scientific House, Jordan.*

المصادر والمراجع الأجنبيّة:

- *Aydin, F. & Coşkun, M. (2011). Geography teachers candidates metacognitive awareness: A case study from Turkey, scholars research library, archives of applied science research, 3(2),551-557.*
- *Beyer, B. (2003).Improving student thinking.The Clearing House,71(5), 262-267.*
- *Che-Hung Lin and others (2010): Utilizing A concept map. A concept map As The Teaching Strategy Based on Conceptual Change Theory For The Course Information Technology And Society. Joint International IGIP-SEFI Annual Conference. Cheng-Shiu University, Kaohsiung, Taiwan.*
- *Cooper, F. (2008).An examination of the impact of multiple intelligences and metacognition on the achievement on the mathematics students. Doctoral Dissertation, Capella University, U.S.A.,UMI Nu. 3324719.*
- *Costa, L., & Kallick, B. (2003). What are the Habits of Mind? Retrieved Mar 3, 2018, from http//www.habits – of – mind. net/what are..*
- *Driver ,R & Oldham , V . (1986). A constructivist Approach to curriculum development in science, Studies in Science Education, 13(1), 105-122*
- *Flavell, H.J (1981). Metacognition Aspects of problem solving, Edited by L. Resnick.*
- *Keter, J. (2015). Effects of Constructivist: Teaching Strategy on Students Chemistry Achievement in Secondary Schools, International Journal of Advanced Research, 3(6), 370-379.*
- *National Council of Teacher of Mathematics. (1989). Principles and Standards for School Mathematics .Reston, VA:NCTM.*
- *Odiri, O. (2015). Relationship of study habits with mathematics achievement. Journal of Education and Practice, 6(10), 168–170.*
- *Ozdemir, G, & Clark, D. (2007). An Overview of Conceptual Change Theories. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(4), 351-361.*
- *Ozsey, G. (2010). An investigation of the relationship between metacognition and mathematics achievement. Asia Pacific Educ. Rev.*
- *Rickey, D & Stacy, A., (2000). The role of Metacognition in learning, Journal of chemical Education, 77 (7).*
- *Vygottsky, L. (1978). Mind and Society: The Development of Higher Mental Process, Cambridge, ma: Harvard University Press.*

أثر استخدام التغذية الراجعة ببرنامج (ClassDojo) في تعديل السلوك لدى طلاب المرحلة الأساسية بمملكة البحرين.

The Effect of Using Feedback in the ClassDojo Program on Behavior Modification Among Students in the Basic Stage in the Kingdom of Bahrain.

حمزة محمود درادكه
مدرس/ وزارة التربية والتعليم / مملكة البحرين

Hamzah Mahmoud Daradkah
Instructor /Ministry of Education / Kingdom of Bahrain
daradkahhamzah@gmail.com

تاريخ الاستلام: 25/ 1/ 2020م، **تاريخ القبول:** 14/ 4/ 2020م.
Received: 25/ 1/ 2020, **Accepted:** 14/ 4/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-016
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدف البحث هو الكشف عن أثر استخدام التغذية الراجعة في برنامج (ClassDojo) على تعديل السلوك لدى طلاب المرحلة الأساسية بمملكة البحرين، ولتحقيق هدف البحث جرى استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة في تنفيذ إجراءات تجربة البحث. فقد تكونت عينة البحث من (20) طالباً، جرى اختيارهم بشكل قصدي من طلاب الصف الثالث الأساسي، واشتملت أداة البحث على بطاقة ملاحظة لقياس مستوى السلوكيات السلبية والإيجابية عند الطلبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بتعديل السلوكيات السلبية لدى الطلاب لصالح التطبيق القبلي، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بتعديل السلوكيات الإيجابية لدى الطلاب لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد على فاعلية برنامج ClassDojo في دعم وتعزيز السلوكيات الإيجابية وخفض السلوكيات السلبية عند الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة التأكيد على توظيف برنامج ClassDojo في إدارة الفصول الدراسية وتعديل السلوك عند الطلبة بمختلف المراحل التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة، تعديل السلوك، كلاس دوجو، المرحلة الأساسية.

Abstract

This study aimed at detecting the effect of using feedback in ClassDojo in modifying the behavior of the students of the basic stage in Bahrain. In order to achieve this, the semi-experimental method is used to carry out the research. The research sample consisted of 20 students who were selected deliberately from the third basic grade students. The research tool included an observation card to measure the level of negative and positive behaviors. The results of the study showed that there was a statistically significant difference ($a \leq 0.05$) between the average scores of the sample of the experimental group in the pre and post-test of the observation card of modifying the negative behaviors in favor of the pre-test. There was a statistically significant difference between the average scores of the experimental group members in the pre and post-test of the observation card of modifying the positive behaviors in favor of the post-test. These results emphasize the effect of ClassDojo in supporting and promoting positive behaviors and limiting the negative behaviors in the students. The study recommended the need to emphasize the use of the ClassDojo program in classroom management and behavior modification among the students.

***Keywords**: Feedback, Behavior Modification, ClassDojo, Basic Stage.*

مقدمة

مع التقدم التكنولوجي الذي حدث في مجال تكنولوجيا التعليم، أصبح من الضروري دمج التكنولوجيا في إدارة الفصول الدراسية لما لها من قدرة كبيرة على إحداث تأثيرات كبيرة في تحسين سلوك الطلبة بطرق فعالة، وهذا يتطلب من المؤسسات التعليمية الإفادة من هذه التكنولوجيا الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية على أكمل وجه.

تعد إدارة الفصول الدراسية واحدة من المكونات الأساسية للتعليم الناجح وتؤثر على أداء كل من المعلمين والمتعلمين، على الرغم من أنّ معظم استراتيجيات الانضباط المستخدمة في التدريس تنطوي على إجراءات عقابية، وتشير معظم البحوث إلى أنّ استخدام البيانات الإيجابية للتدريس وتعزيز السلوكيات المرغوب فيها هي أكثر فاعلية في إدارة الفصول الدراسية (Dadakhodjaeva, 2017). وقد أوضح بلستين (Bluestein, 2011) أن وجود علاقة حقيقية بين المعلمين والطلبة لها أكثر فاعلية في إدارة وتعديل السلوك الإيجابي لدى الطلبة مقارنة باستخدام الأساليب الأخرى كالتهديد بالعقاب أو تدخل الوالدين. ويرى كل من ميكلود وفيشر وهوفر (McLeod, Fisher & Hoover, 2003) أن هنالك ثلاثة عناصر أساسية لإدارة الفصول بشكل جيد، أولها: الاستخدام الفعال للوقت واستغلال مساحة الفصل الدراسي، وثانيها: تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية التي تؤثر على أداء الطلاب في اتخاذ خيارات جيدة بدلاً من الاستراتيجيات التي تحاول السيطرة على سلوك الطلاب، وثالثها: فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة والدقة في تنفيذها.

وتؤكد عدد من الدراسات أهمية وملاءمة انتشار التكنولوجيا نن حياة الطلاب، ومن هذه الدراسات: (Alexander, 2008; Solomon, & Schrum, 2010; Bolick, Bartels, Emmer & Sabornie, 2014) نتيجة انتشار تطبيقات الويب Web.2 والتقنيات ذات الصلة على نطاق واسع، إذ أصبحت تستخدم بشكل متزايد كمصدر للمعلومات ووسيلة للاتصالات، وهذا يتطلب من المعلمين الاستفادة من هذه التطبيقات في التدريس في ضوء معرفة الطلاب بهذه التقنيات وخبراتهم واهتماماتهم لها.

إن توظيف التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo في العملية التعليمية له العديد من المزايا، فهو برنامج سهل الاستخدام يستخدم لإدارة الفصول الدراسية وتعديل سلوكيات الطلبة من خلال تعزيز السلوكيات الإيجابية والتخلص من السلوكيات السلبية لديهم، كما يوفر للمعلمين أدوات لمراقبة ومتابعة تقدم الطلاب في عملية التعلم، بالإضافة إلى إمكانية تحقيق التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور بسهولة ويسر لتبادل البيانات المتعلقة بالطلاب والحفاظ على عملية التواصل فيما بينهم (Robacker, Rivera, & Warren, 2016). ويرى كل من سوجاي وهورنر (Sugai, & Horner, 2002) أن تغيير النظم السلوكية عند الطلبة نحو الأفضل (السلوكيات الإيجابية) يؤدي إلى خلق جو تعليمي أكثر إيجابية وتحقيق النجاح

الأكاديمي للطلبة. وهناك عدد من الدراسات التي تؤكد على فاعلية برنامج ClassDojo في تحسين سلوك الطلاب، ومن هذه الدراسات: دراسة دادكوهد جيفا (Dadakhodjeava, 2017) التي أكدت فاعلية برنامج ClassDojo في تحسين المشاركات الأكاديمية للمتعلمين وتعزيز السلوكيات المكتسبة أكاديميا والحد من السلوكيات السلبية، في حين أكدت دراسة ديلون (Dillon, 2016) بأن هنالك انخفاض قوي في السلوك السلبي في كل فصل دراسي وتحسين السلوك المنخرط أكاديمياً في كل منها داخل الغرفة الصفية، وتوصلت دراسة ماكلين ومولينبرغ (Maclean-Blevins & Muilenburg, 2013) إلى فاعلية برنامج ClassDojo في تمكن الطلاب من مراقبة سلوكهم وخلق أهداف السلوك الخاصة بهم، ما أدى إلى زيادة السلوكيات الإيجابية والمراقبة الذاتية لدى الطلبة وانخفاض السلوكيات السلبية لديهم.

ويرى ولكر (Walker, 2009) أنّ المعلم المثالي الموثوق هو الذي له القدرة على تنمية الإدارة الذاتية للطالب ودعم التنظيم الذاتي له والعمل بجودة عالية، بالإضافة إلى توفير الرعاية لطلابه لتحقيق المزيد من مشاركة الطلاب والنجاح الأكاديمي لهم، وخلص ولكر (Walker, 2009) إلى أنّ التوازن بين الرعاية للطلاب وارتفاع التكليفات(الواجبات) هو الأسلوب التدريسي الأكثر فعالية في المشاركة وتعليم الطلاب.

ويواجه معظم المدرسين سلوكيات معقدة من مشكلات الطلاب، ومن هذه السلوكيات السلبية: التحدث في أثناء شرح المعلم، الخروج من المقعد، اللعب بالأشياء، الجدال، السلوكيات خارج المهمات المطلوبة منهم، السلوكيات التخريبية التي تؤثر سلباً على العملية التعليمية ووقت التدريس الفعلي والنجاح الأكاديمي واستياء المعلمين وتوترهم. ويذكر (Kratochwill, 2009) أنّ المعلمين يشعرون بحاجة قوية إلى مزيد من التدريب والدعم في إدارة الفصول الدراسية، لذا أصبحت عملية تطوير الاستراتيجيات المتعلقة بإدارة السلوك الصفي ضرورية لكل من المعلم والطالب لكي تساعد المعلم على تحقيق النجاح الأكاديمي بالنسبة للطلبة.

ومن الأساليب المستخدمة عند المدرسين في الإدارة الصفية استخدام أساليب مكرهة مثل العقاب للحد من الفوضى في السلوك التي تسبب في فقدان وقت التدريس والنجاح الأكاديمي بدلاً من تعليم سلوكيات الاستبدال المناسبة (Bidell& Deocon, 2010) ومن ثمّ، فمن الأهمية بمكان تقديم استراتيجيات فعالة في إدارة الفصول الدراسية من خلال العمل على الحد من السلوكيات السلبية التخريبية (Reinke, Herman & Stormont, 2013).

ويرى كل من سيجاي وهورنر (Sugai & Horner, 2002) أنّه لا بد من تغيير النظم السلوكية وتطويرها من خلال التركيز على السلوكيات الإيجابية والدعم السلوكي الإيجابي لإيجاد جو تعليمي أكثر إيجابية لتحقيق النجاح الأكاديمي. وتقسم عملية الدعم وتدخل السلوك الإيجابي إلى ثلاثة مستويات رئيسية هي: المستوى الأول يركز على الدعم والمساندة المنظمة لجميع الطلاب على مستوى الفصل أو المدرسة من خلال التخلص من المتغيرات التي قد تحافظ على سلوكيات السلبية للطلبة، ودمج الثناء والتعزيز لمكافأة السلوك المناسب ومراجعة القواعد السلوكية أثناء عملية إعادة التوجيه، ويركز المستوى الثاني على مجموعات صغيرة من الطلاب المعرضين لخطر الفشل أو بحاجة إلى دعم متخصص، ويركز المستوى الثالث على الطلاب الذين هم في خطر كبير لفشل سلوكي أو اجتماعي أو عاطفي، وهذا يتطلب تدخلات فردية صارمة للتخلص من المشكلات السلوكية لديهم(Reinke, Herman & Stormont, 2013; Riley – Tilman, chafouleas & Briesch, 2007)

ويعتبر ClassDojo برنامج مجاني يستخدم لإدارة الفصول الدراسية الرقمية الذي يسمح للمعلمين بتحديد السلوكيات التي يرغبون في تشجيعها ومكافأتها على الفور لتعزيز السلوكيات عند الطلبة وترسيخها لديهم من خلال إرسال التعليقات للمتعلمين من خلال أجهزة التواصل (هاتف النقال أو الكمبيوتر)، كما يسمح هذا البرنامج للطلاب بمراقبة سلوكهم وتتبع تقدمهم(Maclean-Blevins, & Muilenburg, 2013). كما يستخدم ClassDojo كوسيلة لمساعدة المعلمين على إدارة سلوكيات الطلبة الإيجابية والسلبية من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر (Colao, 2012).

ويسمح برنامج ClassDojo القائم على استخدام الإنترنت للمعلمين بتقديم عروض متسقة ومنسجمة مع الوقت الفعلي لمساعدتهم في تحسين السلوك وإدارة الفصول الدراسية. ويتطلب برنامج التغذية الراجعة ClassDojo من المعلمين إنشاء حساب مجاني للوفاء باحتياجاتهم، ثم يقوم المعلم بإدخال أسماء الطلاب الخاصة به في القائمة الرقمية، وتحديد قائمة بعبارات الثناء التي يمكن استخدامها في تعزيز السلوكيات الإيجابية، على سبيل المثال: مثابر، مجتهد، متعاون، أدى المهمة في الوقت المحدد أو العبارات التوجيهية في السلوكيات غير المرغوب فيها على سبيل المثال: التحدث بدون إذن، انتبه إلى شرح المعلم (Ford, 2017)

كما يقدم برنامج ClassDojo الدعم والمساندة للمعلمين كأداة لإدارة الفصول الدراسية، إذ يقدم للمعلمين طريقة تفاعلية لتزويد الطلاب بردود فعالة ومتسقة، بالإضافة إلى التعليقات العامة التي توفر حوافز أكبر للطلاب للانخراط في السلوك المناسب (Walbarg& Twyman, 2013)،علاوة على ذلك يوفر البرنامج وفرة في البيانات بما في ذلك مستويات السلوك الصفية بشكل عام والسلوكيات الفردية للطبة بشكل خاص، كما يسمح البرنامج للمعلم تتبع السلوكيات الإيجابية والسلبية التي يقدمها الطلاب خلال الفصل الدراسي، بالإضافة إلى أنّ البرنامج يسمح للمعلمين بمشاركة البيانات بسهولة مع المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور، كما يوفر البرنامج إمكانية تقديم حلولٍ للمشكلات التي تتعلق بإدارة الصفوف الدراسية التي تشكل مصدر قلق بالنسبة للمعلمين.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي أكدت على فاعلية استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo على تعديل السلوك، ومن نذه الدراسات (Chiarelli, Szabo & Williams, 2015; Dadak-hodjaeva, 2017; Dillon, 2016) ويتطلب توظيف ClassDojo في العملية التعليمية إنشاء فصل افتراضي يتضمن إضافة أسماء الطلبة ودعوة أولياء الأمور عن طريق البريد الإلكتروني، وتحديد السلوكيات المطلوبة، كما يتيح البرنامج للطلبة باستخدام رموز خاصة بهم للتعبير عن أنفسهم والحفاظ على خصوصية سجلات الطلبة.

وفي دراسة أجرها كراج ومكيري ورميل (**Krach, McCreery**

& Rimel, 2017) هدفت الكشف عن أثر استخدام برنامج Class-Dojo في تعديل السلوك لدى طلاب المرحلة الابتدائية، فقد أكدت الدراسة أن ClassDojo كان له أثر واضح وكبير في تعديل السلوك الإيجابي لدى الطلبة. في حين هدفت دراسة (Elliott, 2017) الكشف عن تأثير استخدام ClassDojo في تعديل السلوك لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وقد أثبتت الدراسة فاعلية استخدام برنامج ClassDojo في تعديل السلوك من خلال تعزيز السلوكيات الإيجابية والتخلص من السلوكيات السلبية لدى الطلبة.

كما أجرى **دادكوهد جيفا** (**Dadakhodjaeva, 2017**) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية برنامج ClassDojo في تعزيز السلوكيات الإيجابية عند الطلبة في ثلاثة فصول دراسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج ClassDojo في تحسين المشاركات الأكاديمية للمتعلمين وتعزيز السلوكيات المكتسبة أكاديميا والحد من السلوكيات السلبية داخل الفصول الدراسية.

في حين أجرى (**Wilson, 2017**) دراسة هدفت الكشف عن قياس فاعلية برنامج ClassDojo على تعديل السلوك وإدارة الفصول الدراسية لدى طلاب رياض الأطفال وتقييم تصورات أولياء أمور الطلبة حول تأثيرات استخدام برنامج ClassDojo. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج ClassDojo في إثراء ممارسات إدارة الفصول الدراسية وتعديل السلوك عند الطلبة، كما أشارت الدراسة إلى أن تصورات أولياء الأمور كانت إيجابية نحو تطبيق البرنامج في تعديل السلوك.

مما أجرى **روبكر وريفيرا وورن** (**Robacker, Rivera & War-ren, 2016**) دراسة على مجموعة من الطلاب الذين لديهم إعاقات سلوكية وعاطفية، الذين يقضون وقتًا أقل في التدريس الأكاديمي بسبب سلوكهم المضطرب، ولدراسة هذه المشكلة استخدام الباحث برنامج إدارة الصفوف على شبكة الإنترنت ClassDojo لمعرفة الآثار المترتبة على التنظيم الذاتي للطلاب وتعديل السلوك. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى المتعلمين والحد من السلوكيات السلبية لديهم.

وأجرى **ديلون** (**Dillon, 2016**) دراسة هدفت الكشف عن أثر استخدام برنامج ClassDojo في الحد من السلوك السلبي وزيادة السلوك الملتزم أكاديمياً مع طلاب المرحلة الابتدائية العليا في ثلاثة فصول دراسية، وأشارت النتائج إلى انخفاض قوي في السلوك السلبي في كل فصل دراسي وتحسين السلوك المنخرط أكاديمياً في كل منها داخل الغرفة الصفية. كما هدفت دراسة ليين (Lynne, 2016) الكشف عن آثار استخدام برنامج ClassDojo في ثلاثة فصول الدراسية في المرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج إلى تحسين السلوك المنخرط أكاديمياً وانخفاض السلوك السلبي.

في حين أجرى **جيرلي وسابو ووليامز** (**Chiarelli, Szabo & Williams, 2015**) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج ClassDojo في تعديل سلوك طلاب الصف الأول، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ برنامج ClassDojo كان له تأثير إيجابي على تعديل سلوكيات طلاب الصف الأول ليكونوا ناجحين أثناء عملهم في مراكز دروس القراءة الموجهة. كما أكدت دراسة جيرسيا وهونج (Garcia & Hoang, 2015) على فاعلية استخدام برنامج ClassDojo في تعديل السلوك عند الطلاب من خلال العمل على تعزيز السلوكيات الإيجابية والتقليل من السلوكيات السلبية غير المرغوب فيها. وتوصلت دراسة برقر (Burger, 2015) إلى أنّ تصورات المعلمين والطلاب نحو فاعلية برنامج ClassDojo كأداة لإدارة الفصول الدراسية كانت إيجابية، وأشارت النتائج إلى أنّ نظام إدارة الفصول الدراسية ClassDojo له تأثير كبير في زيادة التحصيل عند الطلاب نتيجة زيادة التفاعل بين الطلبة.

في حين أجرى **أوبرين وجوينقا**(**O'Brien & Aguinaga, 2014**) دراسة تمثلت في استخدام برنامج ClassDojo على أجهزة IPad ، وقد أجريت على فصل دراسي بمرحلة متوسطة بهدف الاستفادة من الحلول القائمة على استخدام التكنولوجيا في تعزيز استراتيجيات دعم السلوك الإيجابية لدى المتعلمين في الفصل الدراسي. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج ClassDojo في تعزيز السلوكيات الإيجابية عند المتعلمين وتعديل السلوكيات السلبية وتحقيق المراقبة الذاتية لديهم.

وفي دراسة أجراها **ماكلين ومولينبرغ** (**Maclean-Blevins, & Muilenburg, 2013**) هدفت الكشف عن الآثار المترتبة على استخدام نظام تتبع السلوك القائم على الإنترنت ClassDojoوقد استخدم الباحث هذا النظام في تعزيز السلوك الصفي من خلال منح المتعلمين جوائز على السلوكيات الإيجابية المحددة مسبقاً. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج ClassDojo في تمكن الطلاب من مراقبة سلوكهم وخلق أهداف السلوك الخاصة بهم مما أدى إلى زيادة السلوكيات الإيجابية والمراقبة الذاتية لدى الطلبة وانخفاض السلوكيات السلبية لديهم.

يتضح مما سبق، أنّ معظم الدراسات السابقة مثل دراسة لل من(Dadakhodjaeva, 2017; Elliott, 2017; Robacker, Ri-vera, & Warren, 2016; Garcia & Hoang, 2015; chiarelli, Szabo & Williams, 2015, O'Brien & Aguinaga, 2014; Dillon, 2016; Lynne, 2016) أشارت إلى فاعلية استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo في تعديل السلوك من خلال العمل على دعم وتعزيز السلوكيات الإيجابية والحد من السلوكيات السلبية نظراً لاستخدام التغذية الراجعة في برنامج ClassDojo مما انعكس أثره على رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة، في حين أشارت دراسة كل من (Burger, 2015) إلى أنّ تصورات المعلمين والطلبة نحو استخدام برنامج ClassDojo في تعديل السلوك كانت إيجابية لما له من آثار إيجابية تمثلت في زيادة المشاركة في عملية التعلم وارتفاع مستوى التحصيل عند الطلبة. ومن خلال العرض السابق لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة استفادت هذه الدراسة مما سبقها من الدراسات في تحديد أهم المحاور التي يجب أن يتناولها البحث، وفي تفسير النتائج التي توصلت لها ومقارنتها بما سبقها واختلف هذه الدراسة عن بعض الدراسات السابقة من حيث المنهجية وإجراءات الدراسة والحيز الجغرافي، لذا تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات العربية التي تناولت أثر استخدام برنامج ClassDojo في تعديل السلوك من خلال توظيف نمطين من أنماط التغذية الراجعة هما: نمط التغذية الراجعة التعزيزية؛ لدعم السلوكيات الإيجابية وتعزيزها، ونمط التغذية الراجعة التصحيحية للحد من السلوكيات السلبية.

أسئلة البحث

يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج ClassDojo في تعديل السلوك، فقد تم صياغة المشكلة من خلال السؤال الرئيسي الآتي: ما أثر استخدام التغذية الراجعة في برنامج ClassDojo على تعديل السلوك لدى طلاب المرحلة الأساسية بمملكة البحرين؟ **ويتفرع من السؤال الرئيسي السؤالان الآتيان:**

- ما أثر استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo في تعديل السلوكيات السلبية لدى طلاب المرحلة الأساسية في مملكة البحرين؟
- ما أثر استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo على تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى طلاب المرحلة الأساسية في مملكة البحرين؟

مشكلة البحث

لاحظ الباحث في الآونة الأخيرة أثناء ممارسة عمله في الميدان التربوي تزايد بعض المشكلات السلوكية داخل الفصول الدراسية، التي انعكس أثرها سلباً على إدارة الفصول الدراسية وانخفاض نسبة التحصيل عند الطلبة وخاصة أن الطرق القديمة المستخدمة في تعديل السلوك (الإيقاف داخل المدرسة، الحرمان من الحضور للمدرسة) أصبحت لم تجد نفعاً كما هو مطلوب في الوقت الحاضر، لذا لا بد من البحث عن الأدوات أو الاستراتيجيات التي من شأنها التخفيف من السلوكيات التي تؤثر على النتاجات التعليمية للطلاب. وفي ظل التقدم التكنولوجي ظهرت برامج وأنظمة عديدة تستخدم في إدارة الفصول الدراسية ومن هذه البرامج برنامج تتبع السلوك القائم على الإنترنت ClassDojo الذي لديه القدرة على مساعدة المعلمين في إدارة الفصول الدراسية من خلال إتاحة الفرصة للطلاب بتعديل السلوك دون مواجهة مباشرة بين المعلم والطالب، وخاصة أن المعلمين في الوقت الحاضر لا يجدون الوقت الكافي في إدارة الفصول الدراسية بسبب كثرة الأعباء المطلوبة منهم نتيجة كثافة المنهج الدراسي والموضوعات المراد تعلمها للطلاب. لذا حرصت وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين على توظيف برنامج ClassDojo في العملية التعليمية حرصاً منها على توظيف أدوات التمكين الرقمي التي من شأنها تعديل السلوك ورفع مستوى التحصيل لدى الطلبة.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

- الكشف عن أهمية استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo في تعديل السلوك لدى طلاب المرحلة الأساسية بمملكة البحرين.
- قياس أثر استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo في تعزيز السلوكيات الإيجابية المرغوب فيها لدى طلاب المرحلة الأساسية بمملكة البحرين.
- قياس أثر استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo في الحد من السلوكيات السلبية غير المرغوب فيها لدى طلاب المرحلة الأساسية بمملكة البحرين.

فروض البحث

1. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي تقديرات المعلمين للسلوكيات السلبية لأفراد عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق القبلي.
2. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي تقديرات المعلمين للسلوكيات الإيجابية لأفراد عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي من الناحية النظرية بالآتي:

- ندرة الدراسات العربية التي تناولت أثر استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo على تعديل السلوك، فلم يجد الباحث دراسات عربية تناولت موضوع البحث في حدود علم الباحث.
- جاءت هذه الدراسة للكشف عن دور البرنامج في مساعدة المعلمين على إدارة الفصول الدراسية، وتعديل السلوك لدى طلاب المرحلة الأساسية من خلال العمل على دعم وتعزيز السلوكيات الإيجابية والتخلص من السلوكيات السلبية لدى الطلبة التي تؤثر على مستوى الإنجاز الأكاديمي(التحصيل) لديهم.

في حين أن أهمية البحث الحالي من الناحية التطبيقية تكمن بالآتي:

- الاستفادة من معرفة الطلاب بهذه التقنيات وخبراتهم واهتماماتهم لها، لذا تعد الدراسة الحالية استجابة للتوجهات الحديثة في مجال تعديل السلوك في ظل التقدم التكنولوجي المتسارع.
- تسهم هذه الدراسة في توجيه انتباه التربويين إلى أهمية تنمية السلوك الإيجابي والحد من السلوك السلبي في مدارس المرحلة الأساسية باستخدام برنامج ClassDojo .
- يساهم البحث الحالي في توجيه الباحثين إلى المزيد من البحث في مجال بناء ودعم السلوك لدى المتعلمين.

التعريفات الإجرائية للبحث:

برنامج ClassDojo: هو برنامج مجاني قائم على استخدام الإنترنت يتيح للمعلمين تتبع سلوكيات الطلاب من خلال تقديم أنماط مختلفة من التغذية الراجعة تسهم في دعم وتعزيز السلوكيات الإيجابية والحد من السلوكيات السلبية لدى الطلبة.

التغذية الراجعة: هي الأساليب والممارسات التي يتبعها المعلم أثناء تطبيق برنامج ClassDojo في معالجة السلوكيات السلبية عند الطلبة ودعم وتعزيز السلوكيات الإيجابية لديهم.

تعديل السلوك: هو شكل من أشكال العلاج التي تهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلم ليكون أكثر فاعلية وإيجابية من خلال العمل على تقديم الدعم والمساندة في الحد من

السلوكيات السلبية وتعزيز السلوكيات الإيجابية لدى المتعلمين لرفع مستوى المشاركة الأكاديمية عند الطلبة.

حدود البحث ومحدداته

1. **الحدود الزمانية**: جرى تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018/ 2019م.

2. **الحدود المكانية**: تم تطبيق البحث في مدرسة الرفاع الغربي الابتدائية للبنين من مدارس المرحلة الأساسية بمملكة البحرين.

3. **الحدود الموضوعية**: اقتصر البحث الحالي على توظيف نظام تتبع السلوك القائم على الإنترنت ClassDojo في تعديل السلوك.

4. **الحدود البشرية**: اقتصر البحث الحالي على عينة من طلاب المرحلة الأساسية بمملكة البحرين.

الطريقة والاجراءات

منهجية البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج التجريبي، جرى استخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة One Group Pre-Test، Post Test مع القياس القبلي والبعدي، وذلك للتعرف إلى أثر استخدام المتغير المستقل (استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo) على المتغير التابع (تعديل السلوك) لدى طلاب الصف الثالث بالمرحلة الأساسية بمملكة البحرين، كما هو مبين في الشكل (1).

مجموعة البحث	التطبيق القبلي	المعالجات	التطبيق البعدي
المجموعة التجريبية	بطاقة الملاحظة المرتبطة بالجوانب المتعلقة بتعديل السلوك لدى أفراد المجموعة التجريبية.	توظيف برنامج ClassDojo في تعديل السلوكيات المحددة.	بطاقة الملاحظة المرتبطة بالجوانب المتعلقة بتعديل السلوك لدى أفراد المجموعة التجريبية.

شكل (1)

التصميم التجريبي للبحث

متغيرات البحث

يشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل: استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo.

2. المتغير التابع: تعديل السلوك لدى طلاب المرحلة الأساسية بمملكة البحرين.

عينة البحث

جرى اختيار عينة قصدية من طلاب الصف الثالث من مدرسة الرفاع الغربي الابتدائية للبنين بالمرحلة الأساسية بمملكة البحرين، وقد بلغ عدد أفراد العينة في المجموعة التجريبية (20) طالباً من طلاب الصف الثالث الابتدائي موزعين على أربع شعب دراسية، وقد تم اختيارهم ممن لديهم مشكلات سلوكية بالاستناد على رأي مربي الصفوف والإرشاد الاجتماعي والإشراف الإداري، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/ 2019 م.

أداة البحث

قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة الأداء لقياس أثر استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo على تعديل السلوك لدى أفراد المجموعة التجريبية. وانقسمت بطاقة الملاحظة إلى قسمين: القسم الأول: تضمن السلوكيات السلبية، وعددهم (18) سلوكاً سلبياً، والقسم الثاني: يمثل السلوكيات الإيجابية، وعددهم (13) سلوكاً إيجابياً.

استخدم الباحث نمطين من أنماط التغذية الراجعة لضمان تعديل السلوك عند الطلبة، وتمثل النمطان بالآتي: النمط الأول تمثل بالتغذية الراجعة التعزيزية وهو يتم من خلاله تعزيز السلوكيات الإيجابية عند المتعلم من خلال استخدام أساليب تحفيزية لفظية أو غير لفظية من خلال منح الطالب نقطة أو مكافأة عند إظهار السلوك الإيجابي المرغوب فيه، والنمط الثاني تمثل بالتغذية الراجعة التصحيحية، ويتم من خلاله تزويد الطالب بمعلومات لشرح وتوضيح أسباب الخطأ في السلوكيات السلبية التي قام الطلب بارتكابها، وفقدان الطالب للنقاط عند إظهار السلبي للحد من ارتكاب السلوكيات السلبية في المرات القادمة.

جرى استخدام التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة، إذ اشتملت البطاقة على أربع مستويات للأداء، هي: (مرتفع، متوسط، منخفض، لم يؤد المهارة)، وجرى توزيع درجات التقييم لمستويات الأداء وفق التقدير الآتي:

جدول(1)

التقدير الكمي لمستويات السلوك

مستوى الأداء			
مرتفع	متوسط	منخفض	لم يؤد السلوك
4	3	2	1

صدق الأداة:

عُرضت بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والإرشاد النفسي والمرشدين الاجتماعيين، بلغ عددهم (12) محكماً، بهدف التحقق من مدى ملاءمة هذه الأداة لما أعدت له. وقد أجمع المحكمون على ملاءمة بطاقة الملاحظة المتعلقة بالسلوكيات السلبية والإيجابية، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات حول بنود بطاقة الملاحظة، فقد أجريت هذه التعديلات في ضوء ملحوظاتهم.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة طبقت بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية من غير أفراد الدراسة، وعدد أفرادها (20) طالباً، جرى استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة، فكان معامل الثبات(82.) وقد اعتبرت هذه القيمة

مناسبة لأغراض البحث.

إجراءات تطبيق البحث

يشتمل هذا البند على إجراءات تنفيذ البحث، وهي كما يأتي:

- إعداد أدوات القياس للمتغيرات التابعة، وقد تضمنت بناء بطاقة الملاحظة لقياس مستوى السلوكيات السلبية والإيجابية عند الطلبة.

- ضبط أداة البحث بعرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والإرشاد النفسي والمرشدين الاجتماعيين، ثم تعديلها وفقاً لآرائهم وحساب معامل الصدق والثبات لها.

- إجراء التجربة الاستطلاعية لأداة البحث، والمعالجة للتجربة للتعرف إلى متطلبات التطبيق ومدى مناسبتها لعينة البحث والمشكلات التي قد تواجه الباحث في أثناء التطبيق.

- قام الباحث بإجراء مقابلة مع مربي الصف الثالث من خلال لقاء تعريفي استمر لمدة ساعتين، وكان من اهتمامات الباحث في اللقاء توجيه فكر الملاحظين إلى مدى أهمية توظيف برنامج تتبع السلوك القائم على الإنترنت ClassDojo على تعديل سلوكيات الطلبة، وبيان هدف البحث لمعلمي طلاب الصف الثالث الأساسي مع التأكيد على الملاحظين لتوظيف برنامج تتبع السلوك القائم على الإنترنت ClassDojo لتعديل السلوك، وبمتابعة من الباحث وما المكتسبات التي سوف تعود عليهم بعد تطبيق البرنامج في تعديل السلوك وإدارة الفصول الدراسية.

- إضافة قائمة بالسلوكيات السلبية والإيجابية على تطبيق برنامج ClassDojo المراد قياسها والتحقق منها عند الطلبة.

- إضافة أسماء الطلبة على برنامج ClassDojo ليتم رصد الدرجات بناء على السلوكيات التي يقوم الطلاب بتنفيذها داخل المدرسة، إذ جرى منح الطالب درجة واحدة على السلوك الإيجابي، في حين يقوم البرنامج بخصم درجة واحدة بناء على السلوك السلبي.

- **التطبيق القبلي لأداة البحث:** جرى تطبيق أداة البحث المتمثلة في بطاقة الملاحظة قبلياً على مجموعة البحث في الفترة من 2018/11/1م حتى 2018/11/4. بهدف معرفة مستوى الطلاب فيما يتعلق بالسلوكيات السلبية والإيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية من قبل مربي الصفوف وخاصة أن مربي الصفوف الثلاثة الأولى يدرسون معظم المواد الأساسية، ويواصلون تعليمهم للطلبة في الصف الأول والثاني والثالث، لذا لديهم معرفة كافية فيما يتعلق بسلوكيات الطلبة.

- طبطبيق برنامج تتبع السلوك القائم على الإنترنت Class-Dojo بتوظيف التغذية الراجعة لتعديل السلوك على أفراد المجموعة التجريبية الموزعين على أربع شعب دراسية لمدة شهرين كاملين في أثناء تنفيذ المواقف التعليمية داخل الفصول الدراسية، إذ بدأ تنفيذ برنامج تعديل السلوك ClassDojo بتاريخ 2018/11/5م وانتهى تتاريخ 2018/1/5م، وروعي في أثناء تطبيق برنامج Class-Dojo في عملية تعديل السلوك متابعة الطلبة ممن لديهم مشكلات سلوكية عند الطلبة مع العلم البرنامج كان يطبق على جميع أفراد الفصل الدراسي، لكن الملاحظ كان يستهدف بالدرجة الأولى أفراد المجموعة التجريبية ممن لديهم مشكلات سلوكية.

- التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لقياس مستوى السلوكيات السلبية والإيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية من قبل الملاحظين، مع حرص الباحث على متابعة عملية التقييم من قبل الملاحظين.

- إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للبيانات التي جرى التوصل إليها.

- التوصل إلى نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم التوصيات.

المعالجات الإحصائية

جرى استخدام الاحصائيات الآتية لمعالجة بيانات هذا البحث: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة في التطبيقين؛ القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجوانب المتعلقة بتعديل السلوك لدى أفراد المجموعة التجريبية، واختبار استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للعينات المترابطة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: ما أثر استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo في تعديل السلوكيات السلبية لدى طلاب المرحلة الأساسية في مملكة البحرين؟ قام الباحث باختبار الفرض الأول وهو الذي نص على: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي تقديرات المعلمين للسلوكيات السلبية لأفراد عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق القبلي".

قام الباحث بتحليل النتائج الخاصة بأداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجوانب المتعلقة بتعديل السلوك لدى أفراد المجموعة التجريبية، فقد جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة فيما يتعلق بالفقرات السلوكيات السلبية وحساب الفرق بينهما، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول(2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي فيما يتعلق بالسلوكيات السلبية الفرق بينهما

الفقرات	القبلي		البعدي		الفرق بين المتوسطات
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
فقدان الطالب لأدب الاستئذان.	2.900	.553	1.850	.671	-1.050

الفقرات	القبلي		البعدي		الفرق بين المتوسطات
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
رمي بقايا الطعام في قناء المدرسة أو الصف.	2.750	.786	1.750	.716	-1.000
عدم احترام الطالب للمعلم أثناء شرح الدروس.	2.450	.510	1.450	.510	-1.000
الاسراف في استخدام مياه الشرب ودورات المياه.	2.400	.681	1.500	.607	-.900
عدم المحافظة على نظافة المدرسة ومرافقها المختلفة.	2.450	.510	1.667	.594	-.783
الخروج من الصف أو مقعد الدراسة دون استئذان.	2.800	.768	2.050	.605	-.750
عدم الاعتناء باللوازم المدرسية (كتب، دفاتر، أقلام وغيرها).	2.700	.657	1.950	.686	-.750
انتشار ظاهرة الغش في الاختبارات.	1.950	.686	1.350	.587	-.600
ظاهرة العدوان من خلال الاعتداء على زملائه.	2.350	.875	1.790	.787	-.560
العبث بالممتلكات المدرسية (الأثاث، الكتب الدراسية، القرطاسية).	2.350	.933	1.800	.834	-.550
التغيب عن المدرسة دون استئذان أو أبداء أسباب واقعية للغياب.	2.500	.946	2.000	.882	-.500
عدم الاهتمام بالنظافة الشخصية للطالب.	2.400	.598	1.900	.641	-.500
النشاط الزائد داخل الغرفة الصفية.	2.900	.852	2.500	.513	-.400
عدم الاهتمام بمذاكرة الدروس المطلوبة منه في البيت.	2.700	.470	2.300	.657	-.400
فقدان الطالب لفن الحوار بين الزملاء والمعلم.	2.550	.605	2.150	.671	-.400
استخدام الألفاظ غير اللائقة.	2.200	.616	1.850	.813	-.350
انتشار ظاهرة سرقة بعض ممتلكات المدرسة والطلاب.	1.600	.681	1.250	.550	-.350
الغيرة والأنانية وحب التملك.	2.150	.745	1.950	.605	-.200

يتضح من جدول (2) أنّ هنالك فرقًا بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة فيما يتعلق بكافة فقرات السلوكيات السلبية لصالح التطبيق القبلي، ما يؤكد أنّ هنالك انخفاض ملحوظ في السلوكيات السلبية تعزى لاستخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo.

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة فيما يتصل بالفقرات السلوكيات السلبية، كما هو موضح في الجدول(3).

جدول(3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة فيما يتعلق بالسلوكيات السلبية

بطاقة الملاحظة	الاختبار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلوكيات السلبية	البعدي	20	1.839	.4018
	القبلي	20	2.450	.4034

تظهر نتائج الجدول(3) أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي بلغ (2.450) بانحراف معياري (0.4034)، وكان أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد عينة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي البالغ(1.839) بانحراف معياري (.4018) مما يشير إلى انخفاض السلوكيات السلبية لصالح التطبيق البعدي.

ولتعرف دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للتطبيقين القبلي والبعدي، جرى استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للعينات المترابطة، كما هو موضح في الجدول(4).

جدول(4)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة

بطاقة الملاحظة	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
السلوكيات السلبية	الرتب السلبية	5.25	10.50	-3.885	.001
	الرتب الايجابية	11.08	199.50		

يتضح من نتائج الجدول (4) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي، حيث كانت قيمة (Z) المحسوبة:(3.885-)، ونجد أن هذه القيمة دالة عند مستوى (.001) لصالح التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط الرتب السلبية (5.25) في حين بلغ متوسط الرتب الايجابية(11.08)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب في القياسين القبلي والبعدي، لصالح

التطبيق القبلي مما يشير الى انخفاض السلوكيات السلبية بعد تطبيق برنامج ClassDojo لتعديل السلوك.

يتضح مما سبق من خلال عرض النتائج في الجدولين(4،3) تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة فيما يتعلق بالسلوكيات السلبية ما يشير إلى انخفاض في مستوى السلوكيات السلبية، وبخاصة في بعض السلوكيات التي حصلت على أعلى فرق بين المتوسطين القبلي والبعدي مثل فقدان الطالب لأدب الاستئذان، وعدم احترام الطالب للمعلم أثناء شرح الدروس، ورمي بقايا الطعام في قناء المدرسة أو الصف. ويعود السبب في ذلك اختلاف أنماط التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo في التطبيق البعدي، نظراً لأن البرنامج يوفر الكثير من البيانات فيما يتعلق بمستويات السلوك الصفية بشكل عام والسلوكيات الفردية بشكل خاص، فالبرنامج يركز على تقديم الدعم والمساندة المنظمة لجميع الطلاب على مستوى الفصل أو المدرسة من خلال التخلص من المتغيرات التي قد تحافظ على سلوكيات السلبية للطلبة وقادر على متابعة سلوكياتهم من خلال منح الطالب نقاط سلبية بناء على السلوك الخاطئ ومنحهم نقاط إيجابية في حال انخفضت السلوكيات السلبية، ما يشعر الطالب بالمراقبة المستمرة من قبل المعلم في تتبع السلوك، ومن ثمّ يتيح البرنامج للمعلمين تقديم حلولاً للمشكلات السلوكية التي تشكل مصدر قلق للمعلمين وتؤثر سلباً في إدارة الصفوف الدراسية من خلال العمل على توفير ردود فعالة ذات تأثير كبير على سلوكيات الطلبة وتحفز الطلبة على الانخراط في السلوكيات الإيجابية وانخفاض السلوكيات السلبية، كما يعد البرنامج حلقة وصل بين المعلم وأولياء الأمور في التواصل معهم بشكل مستمر في تقديم التغذية الراجعة فيما يتعلق بسلوك أبنائهم للمساهمة في تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى أبناهم والحد من السلوكيات غير المرغوب بها من خلال تقديم النصح والإرشاد لهم، وخاصة أن هذه السلوكيات تؤثر في المستوى الأكاديمي للطلبة. وقد أشار بلستين (Bluestein, 2011) بوجود علاقة حقيقية بين المعلمين والطلبة لها أكثر فاعلية في إدارة وتعديل السلوك لدى الطلبة مقارنة باستخدام الأساليب الأخرى كالتهديد بالعقاب.

وهنالك العديد من الدراسات التي اتفقت مع نتائج هذه الدراسة، ومن هذه الدراسات (Krach, McCreery & Rimel, 2017; Elliott, 2017; Robacker, Rivera & Warren, 2016; Garcia & Hoang, 2015; O'Brien & Aguinaga, 2014; Dillon, 2016; Lynne, 2016)، وقد أشارت نتائج الدراسات إلى فاعلية برنامج ClassDojo في الحد من السلوكيات السلبية وتمكين الطلاب من مراقبة سلوكهم، ما انعكس إيجابياً في السلوك المنخرط أكاديمياً وزيادة التحصيل عند الطلبة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: ما أثر استخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo في تعديل السلوكيات الإيجابية لدى طلاب المرحلة الأساسية في مملكة البحرين؟ قام الباحث باختبار الفرض الثاني الذي نص على: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي تقديرات المعلمين للسلوكيات الإيجابية لأفراد عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

قام الباحث بتحليل النتائج الخاصة بأداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجوانب المتعلقة بتعديل السلوك لدى أفراد المجموعة التجريبية، فقد جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة فيما يتصل بكافة فقرات السلوكيات الإيجابية، كما هو موضح في الجدول(5):

جدول(5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي فيما يتعلق بالسلوكيات الإيجابية والفرق بينهما

الفقرات	القبلي		البعدي		الفرق بين المتوسطات
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
لعب الدور القيادي في الصف.	1.700	.733	2.750	.851	1.050
الاهتمام بالنظافة الشخصية.	2.500	.761	3.500	.513	1.000
تنفيذ الواجبات والمهمات الطلوبة من قبل المعلم.	2.200	.410	3.200	.616	1.000
التغيب عن المدرسة دون استئذان أو أبداء أسباب واقعية للغياب.	2.200	.410	3.200	.616	1.000
المواظبة على الدراسة في البيت والمدرسة.	2.211	.419	3.150	.587	.939
الحفاظ على نظافة مرافق المدرسة والعناية بها.	2.400	.503	3.300	.571	.900
الالتزام بأوقات الدوام المدرسي.	2.650	.745	3.500	.607	.850
التعاون مع الزملاء داخل الصف.	2.450	.759	3.300	.733	.850
الالتزام بالأماكن المخصصة للجلوس في الصف.	2.400	.598	3.200	.523	.800
الثقة بالنفس وتقدير الذات.	2.350	.587	3.150	.587	.800

الفقرات	القبلي		البعدي		الفرق بين المتوسطات
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
عدم الخروج من الصف دون استئذان.	2.250	.444	3.050	.510	.800
الالتزام بصفة الأمانة.	2.850	.587	3.600	.681	.750
حب العمل التطوعي والمشاركة فيه.	1.950	.887	2.684	.946	.734
الاحترام المتبادل بين الطالب والمعلم.	2.500	.607	3.150	.587	.650

يتضح من جدول (5) أنّ هنالك فروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة فيما يتعلق بكافة فقرات السلوكيات الإيجابية لصالح التطبيق البعدي، ما يؤكد أنّ هنالك ارتفاع ملحوظ في السلوكيات الإيجابية يعزى لاستخدام التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo.

كما جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة فيما يتعلق بالفقرات السلوكيات السلبية، كما هو موضح في الجدول(6).

جدول(6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة فيما يتعلق بالسلوكيات الايجابية

بطاقة الملاحظة	الاختبار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلوكيات الإيجابية	البعدي	20	3.202	.3722
	القبلي	20	2.350	.4007

وللتعرف إلى دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للتطبيقين القبلي والبعدي، جرى استخدام اختبار ويلكوكسون Wil-coxon للعينات المترابطة، كما هو موضح في الجدول(7).

جدول(7)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة

بطاقة الملاحظة	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
السلوكيات الايجابية	الرتب السلبية	11.00	209.00	-3.529	.001
	الرتب الايجابية	1.00	1.00		

يتضح من نتائج الجدول(7) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي، إذ كانت قيمة (Z) المحسوبة (3.529-)، ونجد أنّ هذه القيمة دالة عند مستوى (.001) لصالح التطبيق البعدي، وقد بلغ متوسط الرتب السلبية (11.00) في حين بلغ متوسط الرتب الايجابية(1.00)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب في القياسين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، ما يشير إلى ارتفاع السلوكيات الإيجابية بعد تطبيق برنامج Class-Dojo لتعديل السلوك.

يتضح مما سبق من خلال عرض النتائج في الجدولين (7،6) تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة فيما يتعلق بالسلوكيات الإيجابية، ويعزو الباحث ذلك أن توظيف أنماط مختلفة من التغذية الراجعة ببرنامج ClassDojo في التطبيق البعدي أدى إلى زيادة السلوكيات الإيجابية عند الطلبة، وخاصة في بعض السلوكيات التي حصلت على أعلى فرق بين المتوسطين القبلي والبعدي مثل الاهتمام بالنظافة الشخصية، ولعب الدور القيادي في الصف، وتنفيذ الواجبات والمهمات الطلوبة من المعلم، نظراً لأنّ البرنامج يوفر ردود فعل فورية من المعلم في تعزيز السلوكيات الإيجابية من خلال العمل على تشجيعها ومكافاتها بمنح الطالب نقطة إيجابية للسلوك المرغوب فيه على الفور وترسيخها لديهم من خلال إرسال التعليقات للمتعلمين من خلال الهاتف النقال أو الكمبيوتر، ومشاركة البيانات بسهولة مع أولياء الأمور مما يتيح لهم متابعة سلوك أبنائهم بشكل مستمر، كما أن البرنامج يستند على مبادئ التكيف الفعال القائم على تعزيز سلوكيات الطلبة من أجل دفعهم على تكرار السلوكيات الإيجابية والامتناع عن السلوكيات السلبية، كما أنّ البرنامج يوفر فرصة للمتعلمين في محاكاة سلوكيات زملائهم الإيجابية والتنافس فيما بينهم للحصول على نقاط إيجابية أكثر، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من سيجاي وهورنر (Sugai & Horner, 2002) أنه لا بد من تغيير النظم السلوكية وتطويرها من المعلم بالتركيز على السلوكيات الإيجابية والدعم السلوكي الإيجابي لإيجاد جو تعليمي أكثر إيجابية لتحقيق النجاح الأكاديمي. وهنالك العديد من الدراسات التي اتفقت مع نتائج هذه الدراسة، ومن هذه الدراسات (Krach, McCreery, & Rimel, 2017; Dadakhodjaeva, 2017; Elliott, 2017; Robacker, Rivera, & Warren, 2016; Garcia & Hoang, 2015; chiarelli, Szabo & Williams, 2015, O'Brien & Aguinaga, 2014; Dillon, 2016; Lynne, 2016)، وقد أشارت نتائج الدراسات إلى فاعلية برنامج ClassDojo في تعزيز السلوكيات الإيجابية وزيادة السلوك المنخرط اكاديمياً مما كان له تأثير كبير على زيادة التحصيل عند الطلبة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحث بالآتي:

- التوسع في استخدام برنامج ClassDojo لتعديل السلوك في مختلف المراحل التعليمية.
- حث المعلمين على توظيف مختلف أدوات التمكين الرقمي

في عملية تعديل السلوك.

- التأكيد على استخدام برنامج ClassDojo في إدارة الفصول الدراسية والانضباط السلوكي.

- عقد المزيد من الدورات والورش التدريبية للمعلمين على كيفية استخدام برنامج ClassDojo في إدارة الفصول الدراسية وتعديل السلوك.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Alexander, B. (2008). Web 2.0 and emergent multiliteracies. Theory into practice, 47(2), 150-160*
- *Bidell, M. P., & Deacon, R. E. (2010). School Counselors Connecting the Dots between Disruptive Classroom Behavior and Youth Self-Concept. Journal of School Counseling, 8(9), n9.*
- *Bluestein, J. (Ed.). (2011). The Best of Corwin: Classroom Management. Corwin Press.*
- *Bolick, C. M., Bartels, J., Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2014). Classroom management and technology. E. Emmer, & E. Sabornie, Handbook of Classroom Management, 479-495.*
- *Burger, M. (2015). The perception of the effectiveness of ClassDojo in middle school classrooms: Atranscendental phenomenological study. PhD Unpublished thesis, Liberty University, Lynchburg, VA. Retrieved from: https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/1063.*
- *Chiarelli, M., Szabo, S. & Williams, S. (2015). Using Class Dojo to help with classroom management during guided reading. Texas Journal of Literacy Education, 3(2), 81-88.*
- *Colao, J. J. (2012). Apple's Biggest (Unknown) Supplier of E-books. Forbes. Com, .Retrieved from:http://www.forbes.com/sites/jjcolao/2012/06/07/apples-biggest-unknown-supplier-of-e-books, Accessed on August, 1, 2016.*
- *Dadakhodjaeva, K. (2017). The good behavior game: Effects on and maintenance of behavior in middle-school classrooms using class dojo. PhD Unpublished thesis, The University of Southern Mississippi.*
- *Dillon, M.M. (2016). The tootling intervention with ClassDojo: Effects on class wide disruptive behavior and academically engaged behavior in an upper elementary setting. PhD Unpublished thesis, The University of Southern Mississippi. Retrieved from: https://aquila.usm.edu/dissertations/223*
- *Elliott, C. (2017). Increasing Student Perceptions of Teacher Caring Using Class Dojo. Master's Theses, California State University California State University, Monter, Monterey Bay. Retrieved from https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/125*
- *Ford, W. B. (2017). Evaluation of a Positive Version of the Good Behavior Game Utilizing ClassDojo Technology in Secondary Classrooms. PhD Unpublished thesis, The University of Southern Mississippi. Retrieved from: https://aquila.usm.edu/ dissertations/index.html*
- *Garcia, E., & Hoang, D. (2015). Positive Behavior Supports: Using Class Dojo as a Token Economy Point System to Encourage and Maintain Good Behaviors. Online Submission. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED561860*
- *Johnson, M. L. (2012). Using student response system (SRS) to reduce off-task behavior of students with behavior problems. Master's thesis. Rowan University. Retrieved from: https://rdw.rowan.edu/etd/199/*
- *Krach, S. K., McCreery, M. P., & Rimel, H. (2017). Examining teachers' behavioral management charts: a comparison of Class Dojo and paper-pencil methods. Contemporary School Psychology, 21(3), 267-275.*
- *Kratochwill, T. R. (2009). Classroom management teacher's modules. American Psychological Association. Retrieved from: https://www.apa.org/education/k12/modules-classroom-management*
- *Lynne, S. (2016). Implementing the Use of a Positive Variation of the Good Behavior Game with the Use of a Computer-Based Program. PhD Unpublished thesis. The University of Southern Mississippi. Retrieved from: https://aquila.usm.edu/dissertations/364/*
- *Maclean-Blevins, A., & Muilenburg, L. (2013). Using Class Dojo to support student self-regulation. In EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology. (pp. 1684-1689). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from: https://www.learntechlib.org/p/112192/*
- *McLeod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies. ASCD.*
- *O'Brien, C. & Aguinaga, N. (2014). Using Class Dojo with an Interactive Whiteboard and iPad Projection to Promote Positive Behavioral Interventions and Supports at the Classroom Level. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), Proceedings of SITE 2014--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 2931-2933). Jacksonville, Florida, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from https://www.learntechlib.org/primary/p/131249/.*
- *Reinke, W.M., Herman, K.C., & Stormont, M.(2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. Journal of Positive Behavior Interventions, 15(1), 39-50.*
- *RileyTillman, T. C., Chafouleas, S. M., & Briesch, A. M. (2007). A school practitioner's guide to using daily behavior report cards to monitor student behavior. Psychology in the Schools, 44(1), 77-89.*
- *Robacker, C. M., Rivera, C. J., & Warren, S. H. (2016). A token economy made easy through ClassDojo. Intervention in School and Clinic, 52(1), 39-43.*
- *Solomon, G., & Schrum, L. (2010). Web 2.0 how-to for educators. International Society for Technology in Education.*
- *Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. Journal of Emotional and Behavioral Disorders.10 (3), 130-135.*
- *Walberg, H. J., & Twyman, J. S. (2013). Advances in online learning. Handbook on innovations in learning, 165-178.*
- *Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. Theory into Practice, 48 (2), 122-129.*
- *Wilson, R. M. (2017). ClassDojo. com: The Effects of a Digital Classroom Management Program. PhD Publishing thesis. Trevecca Nazarene University.*

أثر استخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية في تنمية مهارات التفكير التوليدي واكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر

The Effect of Using a Strategy Based on Blending between Self-Questioning and Illustrations in Developing Generative Thinking Skills and the Acquisition of Mathematical Concepts Among Tenth-Grade Students

Ahmed Riad Al-fasfous
PhD. Student/Al-Quds University/ Palestine
ahmad773606@gmail.com

أحمد رياض الفسفوس
طالب دكتوراه/ جامعة القدس/ فلسطين

Adel Attieh Rayyan
Prof./ Al-Quds Open University/ Palestine
arayyan@qou.edu

عادل عطية ريان
أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة / فلسطين

Received: 15/ 10/ 2019, **Accepted:** 15/ 6/ 2020.
تاريخ الاستلام: 15/ 10/ 2019م، **تاريخ القبول:** 15/ 6/ 2020م.
DOI: 10.33977/1182-011-032-017
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

the experimental group. They were taught using a strategy based on blending between self-questioning and illustrations. Two separate sections, one male and one female, were selected to represent the control group. They were taught using the traditional method.

The results of the analysis of students' marks in the two tests, the generative thinking test and mathematical concepts test, using the analysis of the ANOVA test, showed that there were statistically significant differences. These differences were in the generative thinking skills test among 10th graders, due to the variable method of teaching, in favor of the experimental group students, and also due to the gender varaible, in favor of females students. There were no differences due to the interaction between the variables of method of teaching and gender. The results also showed significant differences in the test of the acquisition of mathematical concepts due to the variable method of teaching, in favour of the experimental group, and due to gender, in favor of females students. There were also differences due to the interaction between the variables of method of teaching and gender in favor of female students in the experimental group.

***Keywords**: Self-Questioning, Illustrations, Generative Thinking, Mathematical Concepts.*

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية في تنمية مهارات التفكير التوليدي، واكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية جنوب الخليل، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، إذ طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (109) طالباً وطالبة موزعين على (4) شعب دراسية في مدرستين (اثنتان للذكور واثنتان للطالبات) من المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جنوب الخليل خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2018 /2019، بحيث اختيرت شعبة ذكور وأخرى إناث بطريقة عشوائية لتمثلا المجموعتين التجريبيتين ودرست باستخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية، وشعبة للذكور وأخرى للإناث لتمثلا المجموعتين الضابطتين، ودرست بالطريقة المعتادة.

وأظهرت نتائج تحليل درجات الطلبة على اختباري التفكير التوليدي والمفاهيم الرياضية باستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وجود فروق دالة إحصائياً في اختبار مهارات التفكير التوليدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، ووفقاً لمتغير الجنس لصالح الطالبات، في حين تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً للتفاعل بين الطريقة والجنس. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اختبار المفاهيم الرياضية وفقاً لمتغير الطريقة، لصالح المجموعة التجريبية، ووفقاً لمتغير الجنس لصالح الطالبات، ووفقاً للتفاعل بين الطريقة والجنس لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التساؤل الذاتي، الأشكال التوضيحية، التفكير التوليدي، المفاهيم الرياضية.

Abstract:

The study seeks to examine the effect of using a strategy based on blending between self-questioning and illustrations in developing generative thinking skills and the acquisition of mathematical concepts among tenth graders in the Southern Hebron Directorate of Education. To achieve the objectives of the study, the quasi-experimental method was employed, where the study was applied to a sample of 109 students in the 10th grade, distributed among 4 sections in two schools (two sections had male students, and two sections had female students). The schools were public schools affliated to the Southern Hebron Directorate of Education. The research was conducted during the second quarter of the school year 20182019/. A section that had male students and another that had female students were randomly selected to represent

اتسعت حركة النشاط البحثي في منظومة تعلم الرياضيات وتعليمها، باعتباها أحد أهم روافد مسارات التغيير التي برزت بفعل التقدم غير المسبوق في مختلف مجالات الحياة العلمية والعملية؛ ولدورها في مساعدة الفرد على ممارسة الأنشطة العقلية؛ بما يمكنه من التكيف مع بيئته المحيطة، كما تمثل أساساً للتطورات التكنولوجية الهائلة، فالرياضيات لم تعد لبنات شكلية تستحضر بعض الأعداد أو الرموز أو الأشكال، وإنما أضحت مسؤولة عن تطور الأفراد ونهضة الأمة وتقدمها.

وتزخر الرياضيات بمختلف نواحيها بامتيازاتها المنطقية، التي تساعد الطلبة على اكتساب صفات موضوعية في تفكيرهم، ودقة حكمهم على الأشياء، بالإضافة إلى احتوائها للعديد من المواقف والمشكلات التي تساعدهم على معالجتها ذهنياً باستخدام استراتيجيات عقلية متقدمة؛ من خلال إدارة العلاقات البينية المختلفة بين جوانبها وكيفية التخطيط لحلها، ومن ثم اكتساب البصيرة والفهم العميق الذي يقودهم الى حل مثل هذه المواقف أو المشكلات (عفانة ونبهان، 2003).

وبالرغم من هذه الأهمية، ومع كل الجهود المبذولة في تطوير هذه المنظومة، إلا أن المعلمين ما زالوا يواجهون صعوبات متعددة في تدريس مضامين الرياضيات، وإيصال طلبتهم لأعلى مستوى في فهمها؛ وتعزيز مهارات الحس الرياضي وتوظيفه في حياتهم العملية، لأجل ذلك كان لا بد من الاهتمام بأساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات، لتنمية التفكير لدى الطلبة، وربط التعلم بحياتهم العملية (حمدان، 2004). فتعظيم المخرجات المنشودة

يستدعي أن يقوم تعليم الرياضيات على ترابطات بين الخبرة السابقة والخبرة الحالية؛ من أجل توليد معلومات ومعارف جديدة تسهم في فهم متعمق للموضوعات الرياضية، وحدوث تفاعل بين الخبرات لدى الطلبة، الأمر الذي يمكنهم من استنباط تعميمات واستنتاجات وعلاقات باستخدام استراتيجيات مناسبة ومتمركزة حول الطالب (الجندي، 2007).

ولمواجهة متطلبات تعليم الرياضيات وتعلمها وفق التوجهات السابقة، فقد ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من الاستراتيجيات والطرق المستندة إلى فلسفات تربوية عدة، والتي تدعو إلى بناء الطالب للمعرفة بنفسه، من خلال تفاعله مع الموقف التعليمي بشكل مباشر، ومع المعرفة الجديدة، وربطها بما لديه من معلومات سابقة، في ضوء إشراف المعلم وتوجيهاته (الشهراني، 2010)، ولإحداث التوازن بين مخرجات التعلم المقصودة وحركة التسارع في شتى مجالات المعرفة؛ فقد ظهرت استراتيجيات ما وراء لمعرفة التي اهتمت بوعي الطالب لنفسه وتحسين أدائه (Nancarrow, 2004)، وكيفية قيام الطالب بفهم نفسه كمتعلم، وبقدرته على التخطيط والمتابعة والتقويم لتعلمه، ومن ثمّ يكون له دورٌ بارزٌ في العملية التعليمية (المزروع، 2005).

وتأتي استراتيجية التساؤل الذاتي أحد الاستراتيجيات المهمة في تنمية الوعي وتنشيط عمليات ما وراء المعرفة اللازمة للنجاح في التعلم، وذلك لأن معالجة المتعلم للمعلومات التي يتعلمها من خلال توليد الأسئلة ذاتياً يجعله أكثر تركيزاً، ويشجعه على التوقف والتأمل في العناصر المهمة والأفكار الرئيسة، ويمكنه من الربط بين ما يتعلمه وبين خبراته السابقة، الأمر الذي يزيد من درجة وعيه وتحكمه بشكل أفضل في تعلمه (طنطاوي، 2012). ويبين اندرسون (Anderson, 2012) أن لاستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي أهمية كبيرة في مساعدة المعلمين على تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم، كما وتظهر أهميتها في مساعدة الطلبة على ربط خبراتهم السابقة بمعارفهم الجديدة، وتشجيعهم على طرح الأسئلة التي تساعدهم في تفسير المواقف وتحليلها بشكل سليم، وإضافة إلى ذلك فهي تساعد الطلبة على اكتساب المفاهيم من خلال طرح تساؤلاتهم؛ لتقودهم بذلك إلى تنمية قدراتهم العقلية (Draaijer& Jaap, 2005).

ويرى نير (Nair, 2017) أن استراتيجية طرح الأسئلة تمثل مورداً غنياً في تعزيز عمليات الاندماج الفكري للطلبة في مهمات التعلم بهدف تطوير مهارات التفكير لديهم وبما يمكنهم أيضاً من إنجاز المهمات التعلمية ونقدها، إذ إن الاستخدام الفعال للأسئلة يسهم في معالجة المعلومات بطريقة معمقة، كما تساعد الطلبة على الانخراط بفاعلية في التجارب التعليمية المخططة، كذلك تسهم استراتيجية طرح الأسئلة في تطوير كفاءات الطالب اللغوية والتعبيرية، ولا يمكن لهذه الغايات أن تتحقق إلا من خلال دعوة الطلبة إلى طرح أنواع مختلفة من الأسئلة وشرحها بطريقة مفيدة، حيث تبين وجود علاقة قوية بين الاستجواب الفعال والتفكير والإنجاز.

ويعرف عفانة والخزندار ونبهان (2007) التساؤل الذاتي بأنه تلك الاستراتيجية التي يلقي بها الطالب على نفسه أسئلة متعددة ومتنوعة أثناء معالجته للأفكار، والمعارف؛ ليصبح أكثر انسجاماً معها، وبالتالي يصبح لديه فهمٌ متعمقٌ لهذه المعارف، ويصبح أكثر وعياً بتفكيره؛ وذلك لأن استخدام هذه الاستراتيجية في معالجة المعارف والأفكار يجعل الطالب أكثر قدرة على ربط معارفه القديمة بالمعارف الجديدة، وتحديد نقاط القوة وجوانب الضعف؛ لتجنب الوقوع فيها مرة أخرى، في حين يرى كويني (Coyne, 2007) بأنها تلك الاستراتيجية التي تتكون من مجموعة من الأسئلة التي يلقيها الطلبة على أنفسهم قبل عملية التعلم أو في أثنائها أو بعدها، وهذه التساؤلات تتطلب ارتباط كل من المعلومات وتفكير الطلبة في عملية التعلم؛ للإجابة عن تلك التساؤلات، كما عرفها الجندي وصادق (2001) بأنها تلك الاستراتيجية التي تتضمن من المعلم وضع مجموعة من الأسئلة التي من المتوقع أن يسألها الطالب لنفسه قبل معالجته للمعلومات وأثناء تعامله معها، وتلك الأسئلة التي يطرحها الطالب يمكن تصنيفها إلى ثلاث مراحل أساسية وهي: قبل، وأثناء، وبعد التعلم، وهي تعمل على مساعدة الطلبة على زيادة وعيهم بعملياتهم التفكيرية والمعرفية.

ويرى عبد الرضا والكسيبي (2012) أن ما تتميز به استراتيجية التساؤل الذاتي هو انتقال أثر التعلم وزيادة الدافعية نحو التعلم، وهو ما يكسب الطالب تبني معالجات عميقة لما يتعلمه، وعدم اكتفائه بالمعالجات السطحية للمعرفة، وهذه المعالجة العميقة التي يقوم بها الطالب للمادة المعرفية تتم من خلال تركيزه على المادة التي يقرأها وتحمله جزءاً من المسؤولية في التعلم. ومن ثمّ يبني الطالب معرفته بنفسه ويكون أكثر وعياً بعمليات التفكير لديه، فيتمكن من معرفة نقاط القوة والضعف في العمليات المعرفية التي يقوم بها(Baker & Piburn,1997).

وإضافة إلى استراتيجية التساؤل الذاتي، فقد برزت استراتيجيات أخرى تسعى إلى تنمية قدرات الطلبة وتنمية تفكير ماوراء المعرفي لديهم كاستراتيجية الأشكال التوضيحية، والتي تلعب دوراً مهماً وبارزاً في وصول الطلبة إلى استنتاجات علمية مفيدة من خلال القيام بمراحل الترجمة، والتحليل، والتفسير، لنقل المعلومات والربط بينها (Mayer & Gregory,1995). وللأشكال التوضيحية دورٌ كبيرٌ في توضيح الحقائق وعرضها وموازنتها بطريقة سهلة الإدراك، فلا يمكن الاستغناء عن التدريس دون أشكال توضيحية تمثل الموضوع؛ لتفيد العرض البصري لها، فمن خلالها يتم تمثيل الموضوع بشكل توضيحي بما يعمل على إثارة دافعية الطلبة، وزيادة تركيزهم وفهمهم للموضوع، والخروج باستنتاجات وموازنات بشكل أدق وأسرع (Bodamiw, 1980). كما تمثل إحدى الاستراتيجيات التي تساعد الطلبة على تصور المحتوى التعليمي تصور دقيق وصحيح؛ ليتطابق هذا التصور مع الخطوط العريضة، والغايات التي تضعها المؤسسة التربوية، وتعمل على توضيح الأفكار للطلبة التي يصعب فهمها من خلال الكلمات فقط (المشيقح، 2000)، الأمر الذي يعزز من استيعابهم للمعلومات والأفكار والحقائق، كما وتسهم في جعل الدروس أكثر تشويقاً وحيوية للطلبة (جاسم، 1989).

كما أظهرت المؤشرات الميدانية كما أبرزتها الدراسات السابقة فاعلية هذه الاستراتيجية على بعض المخرجات المعرفية مثل التحصيل والتفكير الجغرافي وفقاً لنتائج دراسة الربيعي (2014)، وفي الاستيعاب القرائي كما في دراسة زويد (2013)،

وفي تنمية عمليات التفكير (عرفة، 2003)، وفي زيادة قدرات المتعلمين في فهم وتفسير المعلومات (Gropper, 2001).

ويرى المصري (2009) أن الأشكال التوضيحية تعني: القدرة على تعرف الأشكال ومكوناتها المتنوعة، بحيث يتم جلب هذه المكونات وما يرتبط بها، والتعامل معها؛ لفهم ما تحتويه من معان وأفكار، وعلاقات في سياقات بصرية متنوعة، أما ماير وجريجوري (Mayer & Gregory,1995) فيعرفها بأنها عملية ترجمة، وتحليل، وتفسير لكل ما يمكن أن تنقله الأشكال التوضيحية من معلومات، وربط هذه المعلومات فيما بينها للوصول إلى استنتاجات علمية مفيدة.

وتستخدم الأشكال التوضيحية في تعليم الرياضيات بأساليب مختلفة من أهمها: عرض المعلم للشكل التوضيحي في الوقت المناسب، بحيث يتضمن مقارنة بين مفهومين أو حدثين، ويطلب من طلبته المقارنة بينهما، وتفسير ما تتضمنه الأشكال التوضيحية؛ للوصول إلى وصف أو استدلال من خلال الشكل على مفهوم أو فكرة معينة، أما الأسلوب الثاني فيتضمن طلب المعلم من طلبته فتح الكتاب المقرر على الصفحة التي يوجد فيها الشكل، ثم يناقشهم في محتوى الشكل ودلالته، ثم يطلب منهم إغلاق الكتاب وإعطاء ملاحظاتهم، في حين يشير الأسلوب الثالث إلى تقسيم الشكل التوضيحي إلى مجموعات، ويقسم الطلبة الى مجموعات متكافئة، ثم يعطي كل مجموعة شكلاً توضيحياً لفترة محددة؛ للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمجموعة الأشكال المخصصة لها، ثم تتشارك المجموعات في مناقشة مضامين وأفكار الشكل حتى ينتهوا من وصف الأشكال وتفسيرها (Zemelman, Daniels & Hyde,1999).

ومع ازدياد الحاجة لتنمية التفكير بأنواعه المختلفة، واستخدام طرائق تدريسية جديدة تساعد على التنويع في استخدام مهارات التفكير، ظهر التفكير التوليدي كأحد أنواع التفكير المستهدفة من هذه الرؤية؛ لأهميته في مساعدة الطلبة على مواجهة المشكلات التي تعترضهم، من خلال ممارسة أدوار نشطة في حلها (الخطيب والأشقر، 2013)، إضافة إلى دور التفكير التوليدي في توجيه الانظار نحو التركيز على مهارات التفكير وعملياته بدلاً من التركيز على العمل نفسه فقط، ما يعزز من فاعلية الذات لدى الطالب؛ لأنه هو الذي يسعى لحل المشكلات بنفسه (Bushe, 2013)، وعليه يعد تنمية قدرة الطلبة على ممارسة هذا التفكير هدفاً يسعى إلى الوصول إليه من خلال تدريس الرياضيات، وأصبح تعلم مهارات التفكير التوليدي حاجة ضرورية أكثر من أي وقت مضى؛ وذلك نتيجة التحديات والمهارات التي تتطلب قيام الطالب بدور نشط وفاعل في العملية التعليمية (الجندي وأحمد، 2004).

يعرف التفكير التوليدي بأنه قدرة الطالب على توظيف الأفكار السابقة لتوليد أفكار جديدة، بحيث يتم الربط بين الأفكار الجديدة والأفكار والمعارف السابقة عن طريق جعلها بناء متكاملاً من الأفكار يربط فيه بين المعلومات الجديدة والسابقة مع بعضها البعض (Jones- Howard , 2008)، أما الجندي وأحمد (2004) فعرفاه بأنه قدرة الطلبة على استخدام الأفكار والمعارف السابقة لتوليد أفكار جديدة ففي هذه الحالة يجب على الطالب أن يمتلك أرضية معرفية حقيقية تمكنه من توليد المعارف والافكار الجديدة لحل المشكلات وفهم المواقف، كما وعرفته هاني (2013) بأنه نمط من أنماط التفكير الذي يمارس خلاله الطالب مجموعة من المهارات العقلية الآتية: الطلاقة، المرونة، وضع الفرضيات، والتنبؤ في ضوء المعطيات، وعرفه شان وآخرون (Chin, Aoin& Ayan, 2002) بأنه قدرة الطلبة على توليد وابتكار إجابات وأفكار جديدة عند عرض مشكلة جديدة غير مألوفة لديهم أو طرح أسئلة تثير تفكيرهم.

ويرى **إبراهيم (2012) والزيات (2001)** أن للتفكير التوليدي بعدين أساسيين، وهما: الاستكشاف: وهي عمليات ذات طابع إنتاجي يتم النظر فيها إلى التراكيب في سياقات جديدة غير مألوفة مسبقاً للوصول إلى استبصارات حول الاستخدامات المتضمنة في هذه التراكيب، والأبداع: ويشير إلى قدرة الطالب على إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة سابقاً، ومن ثم تفصيلها وتطبيقها في صورة جديدة؛ ما يسهم في توليد مفاهيم جديدة، ويتيح هذان البعدان للطلبة فرصة للتفاعل مع الخبرات، وأن يكونوا عنصراً نشطاً فيها، ومن ثمّ يصبح هذا الطالب مولداً للمعرفة.

وقد أجريت العديد من الدراسات للتحقق من فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تعزيز بعض المخرجات المعرفية لدى فئات مختلفة من الطلبة، ومنها دراسة القحطاني والقسيم (2019) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى اتباع المنهج شبه التجريبي؛ إذ طبقت الدراسة على عينة مكونة من (100) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة خميس مشيط بالسعودية، بحيث انقسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين)تجريبية درست باستراتيجية التساؤل الذاتي، وأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية)، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل وتنمية مهارات التفكير لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

أما دراسة **شبيب (2018)** فقد هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في محافظة ديالي بالعراق، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، إذ طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (60) طالبة بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية درست مادة البلاغة وفق استراتيجية التساؤل الذاتي، و(30) طالبة للمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طالبات مجموعتي الدراسة لصالح طالبات المجموعة التجريبية .

كما أجرى **أحمد** (2017) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة التاريخ في محافظة كركوك، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، إذ طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (68) طالبة بواقع (34) طالبة للمجموعة التجريبية والتي درّست وفق استراتيجية التساؤل الذاتي، و(34) طالبة للمجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طالبات مجموعتي الدراسة لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

أما دراسة **نصار** (**2015**) فقد تناولت تقصي أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية والتفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، إذ طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (70) طالبًا من طلاب الصف التاسع الأساسي، فقد تكونت المجموعة التجريبية من (35) طالبًا، والمجموعة الضابطة من (35) طالبًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار حل المسألة الرياضية ومقياس التفكير التأملي.

كما هدفت دراسة **جاسم ومحمد** (**2013**) معرفة أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة تكريت وذكائهن المتعدد في مادة الرياضيات، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج التجريبي، وقد طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (50) طالبة موزعة على شعبتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي على الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة الذكاءات المتعددة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة .

أما **ويريان** (**Warian 2011**) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طلبة الصف العاشر بمدارس هولندا في الفهم القرائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (97) طالبًا وطالبة، جرى تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وبلغ عددها (35) طالباً وطالبة درست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، والمجموعة الثانية وهي الضابطة وبلغ عددها (35) طالبًا وطالبة درست باستخدام الطريقة التقليدية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار الفهم القرائي لطلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

كما تناولت دراسة **عبد العال** (**2009**) معرفة أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الدراسات الاجتماعية في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الإعدادي بمصر، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (78) طالباً، وجرى تقسيم العينة إلى مجموعتين: أولهما المجموعة التجريبية وبلغ عددها (38) طالباً، والمجموعة الثانية هي المجموعة الضابطة وبلغ عددها (40) طالباً، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الضابطة الذين درسوا وفقًا للطريقة التقليدية في اختبار التحصيل البعدي واختبار التفكير الناقد لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

كما تناولت دراسة **أبو عجوة** (**2009**) معرفة أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الكيميائية لدى طلبة الصف الحادي عشر في مدينة غزة، اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبًا وقد جرى تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية بلغ عددها (31) طالباً، والأخرى ضابطة بلغ عددها (31) طالباً، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دلالة إحصائية في اختبار حل المسألة الكيميائية بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة **قسم الله** (**2009**) إلى فحص أثر استخدام استراتيجيات التدريس فوق المعرفي والتي شملت كل من «استراتيجية التساؤل الذاتي، والنمذجة بواسطة العلم، والمشاركة الثنائية» على تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في مدارس الخرطوم بالسودان في تحصيل بعض مفاهيم الفيزياء الأساسية وعلى اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفي، وجرى استخدام المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً، وجرى تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين لتكون إحداهما المجموعة التجريبية والمتكونة من (30) طالباً والأخرى ضابطة وتكونت من(30) طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اختبار تحصيل طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وأظهرت أيضاً وجود علاقة ارتباطية قوية ذات دلالة إحصائية بين اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفي وبين ارتفاع مستوى تحصيل الفيزياء لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرى **رمضان** (**2005**) الدراسة هدفت إلى تعرف فعالية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في فهم وتنمية المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في مادة العلوم، وهدفت أيضاً إلى تعرف التفاعل بين مستويات تجهيز المعلومات واستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الأول الإعدادي في مدرسة بمدينة نصر، وجرى توزيع أفراد العينة إلى عينة تجريبية تكونت من (46) طالبة، والأخرى ضابطة تكونت من (46) طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على الاختبار البعدي في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

يتضح من خلال استقراء الأدبيات السابقة فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تعزيز بعض المتغيرات المعرفية كالتحصيل وتنمية مهارات التفكير لدى عينات مختلفة من الطلبة، ولتعزيز مهارات التفكير التوليدي لدى الطلبة، ينبغي على المعلم توظيف استراتيجيات تعليمية فعالة، ترتكز على إيجابية المتعلم ودوره في توليد معارف جديدة من خلال صراعات معرفية تعزز هذه المهارات، وفي ضوء ذلك جاءت هذه الدراسة من أجل تقصي أثر استخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية في تنمية مهارات التفكير التوليدي واكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لتعاظم حركة المساءلة لمخرجات منظومة تعلم الرياضيات وتعليمها، كان من الضروري تبني طرق واستراتيجيات

تعليمية وفق تطلعات التربية الحديثة التي تركز على قيام الطالب ببناء معرفته وتوليد استقراءات تعليمية من خلال التفاعل النشط مع المضامين الرياضية، ومما يعزز من هذه الحاجة في البيئة الفلسطينية ما أفرزته نتائج القياسات المحلية والدولية والتي اظهرت تراجع أداء الطلبة على الاختبارات الوطنية والدولية (مطر وبشارات وعطا الله، 2013)، ومع اتساع الحاجة إلى الاهتمام بتنمية التفكير بأنواعه المختلفة لدى المتعلمين استجابة للغايات التي ظهرت بفعل التطورات التقنية والتكنولوجيا التي استهدفت كافة الأنشطة الحياتية، وباعتبار المفاهيم الرياضية الركيزة الأساسية للبناء الرياضي، إذ إن تعلم المفاهيم الرياضية يعزز البنية المعرفية للمتعلم، ويسهم أيضاً في نقل أثر التعلم، الأمر الذي يقود إلى مساعدة المتعلم في فهم المواقف وحل المشكلات التي يواجهها (أبو زينة، 2003)، وعليه تتمحور مشكلة الدراسة في محاولتها للإجابة عن السؤال الآتي:

السؤال الرئيس: ما أثر استخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية في تنمية مهارات التفكير التوليدي واكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟ وانبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من طلبة الصف العاشر الأساسي على مقياس مهارات التفكير التوليدي تعزى للطريقة، والجنس، والتفاعل بينهما؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من طلبة الصف العاشر الأساسي على اختبار المفاهيم الرياضية تعزى للطريقة، والجنس، والتفاعل بينهما؟"

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1. تعرف أثر استخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية في تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وبيان فيما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الجنس، والتفاعل بين الطريقة والجنس.
2. تعرف أثر استخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وبيان فيما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الجنس، والتفاعل بين الطريقة والجنس.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1. من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة إضافة للأدب التربوي؛ كونها مستندة إلى الدمج بين استراتيجيتين في التدريس؛ إذ تركز الاستراتيجية الأولى على التساؤلات الذاتية لدى المتعلمين، وتركز الاستراتيجية الثانية على الأشكال التوضيحية التي يستخدمها الطلبة؛ من أجل الوصول إلى الفهم المتعمق للمضامين الرياضية.
2. أما على الصعيد العملي فتكمن أهمية هذه الدراسة، من خلال ما تقدمه من مادة تعليمية للقائمين على العملية التعليمية- من معلمين ومشرفين وغيرهم- وتزودهم بأدوات لقياس التفكير التوليدي، والمفاهيم الرياضية لدى المتعلمين، كما أنها قد توجه القائمين على التعليم إلى ضرورة تدريب المعلمين وفق الأساليب التربوية القائمة على مركزية المتعلم.
3. وعلى الصعيد البحثي، فربما تقود هذه الدراسة إلى المزيد من الدراسات التي تعنى باستراتيجيتي التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية في تدريس الرياضيات غير تلك التي تناولتها هذه الدراسة، و فحص أثرها في تنمية أنماط أخرى من التفكير.

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى اختبار الفرضيات الآتية:

- لا توجد فروق في استجابات طلبة الصف العاشر الأساسي على اختبار مهارات التفكير التوليدي تعزى لمتغيري طريقة التدريس (الاستراتيجية القائمة على التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية، المعتادة)، والجنس (ذكر، أنثى).
- لا توجد فروق في استجابات طلبة الصف العاشر الأساسي على اختبار المفاهيم الرياضية تعزى لمتغيري طريقة التدريس (الاستراتيجية القائمة على التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية، المعتادة)، والجنس (ذكر، أنثى).

حدود الدراسة:

يتحدَّد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتي:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي.
- **الحدود الزمنية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2018 – 2019.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على طلبة المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جنوب الخليل.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت تجربة الدراسة على وحدة (الاقترانات المثلثية) من كتاب الرياضيات المقرر على طلبة الصف العاشر الأساسي وفق استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية للمجموعة التجريبية والطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة.

اقتصر اختبار مهارات التفكير التوليدي على مهارات: وضع الفروض، والتنبؤ في ضوء المعطيات، والتعرف إلى الأخطاء والمغالطات، والطلاقة، والمرونة.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

استراتيجية التساؤل الذاتي: مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلبة قبل عملية القراءة، أو في أثنائها، أو بعد القراءة، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلبة في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطلبة على هذه التساؤلات (Coyne, 2007: 85).

استراتيجية الأشكال التوضيحية: وتعني إدراك الطالب

للعلاقات بين عناصر الموقف، من خلال رسم شكل توضيحي لمحتوى التعلم بعد تحليل مضامينه، وأدراك هيكليته، ثم تجسيد محتواه وأفكاره وكيفية ترابط عناصره مع بعضه، عن طريق الشكل التوضيحي الذي يرسمه (عطية، 2014: 71).

التفكير التوليدي: قدرة الطلبة على توليد إجابات لمشكلة ما ليس لديهم حل جاهز لها، وخاصة عندما تكون المشكلة غير مألوفة لديهم، ولا تندرج تحت الحقائق التي تعلموها مسبقاً، أي أنها خبرة جديدة لم يمروا بها مسبقاً (Chin & Brown , 2000: 525)، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف العاشر في الاختبار المعد لهذا الغرض.

المفاهيم الرياضية: مجموعة من الأفكار الرياضية التي تتكون لدى الفرد، نتيجة للخبرة والممارسة، كما وتمتاز هذه الأفكار بمجموعة من الخصائص الرياضية المتماثلة فيما بينها (عقيلان، 2000: 38)، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف العشر الأساسي في الاختبار المعد لهذا الغرض.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي وذلك لملاءمته لهذه الدراسة، بهدف استقصاء أثر التدريس باستخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية في تنمية مهارات التفكير التوليدي واكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر، وقد طبقت الدراسة على أربع شعب دراسية جرى اختيارهما من مدرستين (اثنتان للذكور واثنتان للطالبات)، بحيث اختيرت شعبة ذكور وأخرى إناث بطريقة عشوائية لتمثلا المجموعتين التجريبيتين ودرست باستخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية، وشعبة ذكور وأخرى إناث لتمثلا المجموعتين الضابطتين ودرست بالطريقة المعتادة. وقد جرى جمع بيانات الدراسة باستخدام اختبار مهارات التفكير التوليدي واختبار المفاهيم الرياضية، وذلك وفق التصميم الآتي:

E: Q1 X Q2 C : Q1 Q 2

إذ إن:

E : المجموعة التجريبية

C : المجموعة الضابطة

Q1 : الاختبارات القبلية (اختبار مهارات التفكير التوليدي، واختبار اكتساب المفاهيم الرياضية)

Q2: الاختبارات البعدية (اختبار مهارات التفكير التوليدي ، واختبار اكتساب المفاهيم الرياضية)

X : المعالجة التجريبية (التدريس وفق استخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية) .

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي الملتحقين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية جنوب الخليل، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018 /2019م، وقد بلغ عدد الطلبة (3577) منهم (1620) طالباً و(1957) طالبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (109) طالب وطالبة موزعين على أربع شعب دراسية في مدرستين (اثنتان للذكور واثنتان للطالبات)، وقد اختيرت بطريقة قصدية نظراً لتعاون معلم ومعلمة الشعب في المدرستين في تنفيذ تجربة الدراسة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري الجنس والمجموعة.

الجدول (1)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري الجنس والمجموعة

الجنس	المجموعة		المجموع
	التجريبية	الضابطة	
ذكور	28	29	57
إناث	27	25	52
المجموع	55	54	109

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار مهارات التفكير التوليدي

جرى إعداد اختبار مهارات التفكير التوليدي بالرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة أحميدة (2014)، وهاني (2013)، وذلك وفق الخطوات الآتية:

- الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى مهارات التفكير التوليدي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في وحدة «الاقترانات المثلثية» للمجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك قبل تنفيذ تجربة الدراسة وبعدها.

- تحديد مهارات التفكير التوليدي: تم تحديد (5) مهارات من مهارات التفكير التوليدي وهي: وضع الفروض، والتنبؤ في ضوء المعطيات، وتعرف الأخطاء والمغالطات، والطلاقة، والمرونة.

- صياغة فقرات الاختبار: تم صياغة (18) فقرة من نوع اختيار من متعدد، و(8) فقرات

- مقالية، ومن ثمّ بلغ مجموع فقرات الاختبار بصورته الأولية (26) فقرة.

- صدق الاختبار: جرى التحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص (11) في مناهج الرياضيات وطرق تدريسها، لمعرفة آرائهم حول مدى صلاحية فقرات الاختبار من النواحي العلمية واللغوية والتربوية للموضوع المستهدف، بالإضافة إلى مدى انتماء كل فقرة للمهارة التي تقيسها، وفي ضوء آراء المحكمين أجريت التعديلات المطلوبة.

- ثبات الاختبار: جرى التحقق من ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مستقلة عن عينة الدراسة مكونة من (32) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع، ثم حساب

معامل الثبات وفق معادلة معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2)

معاملات الثبات لمهارات اختبار التفكير التوليدي

المهارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
وضع الفروض	.70	.000
التنبؤ في ضوء المعطيات	.66	.005
التعرف إلى المغالطات	.74	.001
الطلاقة	.73	.001
المرونة	.71	.001
الدرجة الكلية	.73	.001

يتضح من الجدول (2) أن جميع قيمة معاملات الارتباط قد تراوحت بين (0.66 – 0.74) وهي قيم تشير إلى تمتع الاختبار بمهاراته الخمسة بقيم مناسبة من الثبات.

– تحديد زمن الاختبار: جرى حساب زمن للاختبار باستخدام المعادلة (زمن إجابة أول طالب + زمن إجابة آخر طالب)/2، وقد بلغ الزمن المحسوب وفق هذه الطريقة (42) دقيقة.

ثانياً: اختبار المفاهيم الرياضية:

جرى إعداد اختبار المفاهيم الرياضية، وفق الخطوات الآتية:

– **تحديد المادة الدراسية:** وهي وحدة "الاقترانات المثلثية" التي جرى اختيارها من كتاب الرياضيات المقرر على طلبة الصف العاشر الأساسي، وتتضمن الدروس الآتية: الزاوية في الوضع القياسي، وقياس الزوايا، والاقترانات المثلثية، وتمثيل الاقترانات المثلثية بيانياً، والمتطابقات والمعادلات المثلثية.

– **الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس درجة اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الرياضية في وحدة «الاقترانات المثلثية» للمجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك قبل تنفيذ تجربة الدراسة وبعدها.

– **إعداد جدول المواصفات للاختبار:** لضمان شمول الاختبار للمفاهيم الرياضية وتمثيله للمستويات المعرفية: معرفة، وفهم، وتطبيق، قام الباحثان بإعداد جدول المواصفات بعد تحليل موضوعات الوحدة المستهدفة وأهدافها السلوكية.

– **الصيغة الأولية لإعداد الاختبار:** تم صياغة جميع فقرات الاختبار من نوع اختيار من متعدد بحيث خصص لكل فقرة أربعة بدائل، واحد منها صحيح. وقد بلغ عدد فقرات الاختبار بصورته الأولية (28) فقرة، موزعة على ثلاثة مستويات من مستويات بلوم المعرفية وهي: المعرفة، والفهم، والتطبيق.

– **صدق الاختبار:** جرى التحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج الرياضيات وطرق تدريسها(11)، لمعرفة آرائهم حول مدى صلاحية فقرات الاختبار من النواحي العلمية واللغوية والتربوية للموضوع المستهدف، بالإضافة إلى مدى انتماء كل فقرة للمستوى الذي تقيسه، وفي ضوء آراء المحكمين أجريت التعديلات المطلوبة والتي تضمن إجراء التعديلات اللغوية لبعض الفقرات دون إضافة أو حذف.

– **ثبات الاختبار:** جرى التحقق من ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مستقلة عن عينة الدراسة مكونة من (32) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع، ثم حساب معامل الثبات وفق معادلة معامل ارتباط بيرسون، كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3)

معاملات الثبات لمستويات اختبار المفاهيم الرياضية

المستوى	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
معرفة	.730	.000
فهم	.589	.001
تطبيق	.712	.000
الدرجة الكلية	.767	.000

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط قد تراوحت بين (0.589– 0.767) بدلالة إحصائية أقل من (0.05)، وهي قيم تشير إلى تمتع الاختبار بمستوياته الثلاثة بدرجة ثبات مقبولة لأغراض الدراسة.حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار: جرى حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد تراوحت ما بين 0.30 – 0.70، بينما تراوحت معاملات التمييز ما بين 0.45 – 0.78، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة.

تحديد زمن الاختبار: جرى حساب زمن للاختبار باستخدام المعادلة (زمن إجابة أول طالب + زمن إجابة آخر طالب)/2، وقد بلغ الزمن المحسوب وفق هذه الطريقة (36) دقيقة.

اجراءات تطبيق الدراسة:

– جرى اتباع الإجراءات الآتية خلال تطبيق الدراسة:

– الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

– اختيار المادة الدراسية وهي وحدة «الاقترانات المثلثية» من كتاب الرياضيات المقرر على طلبة الصف العاشر في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018 / 2019.

– إعداد المادة التعليمية للوحدة المستهدفة وفق استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية، والتحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص.

– اختيار عينة الدراسة المكونة من أربع شعب دراسية في مدرستين (اثنتان للذكور واثنتان للطالبات)، إذ اختيرت شعبة ذكور وأخرى إناث بطريقة عشوائية لتمثلا المجموعة التجريبية، وشعبة ذكور وأخرى إناث لتمثلا المجموعة الضابطة.

- إعداد أدوات الدراسة: اختبار مهارات التفكير التوليدي، اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية، ثم التحقق من صدقهما بعرضهما على مجموعة من المحكمين وذوي الخبرة والاختصاص وإجراء التعديلات اللازمة.

- الحصول على إذن التطبيق من مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل.

- تطبيق الأدوات على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، وخارج العينة الأصلية للدراسة، من أجل التحقق من ثبات الاختبارين، وحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبارين، وتحديد الزمن اللازم لتطبيقهما.

- جرى عقد اجتماع مع مدير المدرسة والمعلمين للبحث في إجراءات تطبيق الدراسة.

- تدريب المعلمين على تطبيق الدراسة من خلال سلسلة من اللقاءات معهم، تم من خلالها مناقشة الدليل، والخطوات اللازم اتباعها في التدريس.

- تطبيق الاختبارين بشكل قبلي على جميع أفراد عينة الدراسة.

- تطبيق التجربة: وقد جرى تدريس الوحدة الأولى «الاقترانات المثلثية» للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية وتدريسها بالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة.

- تطبيق الاختبارين (مهارات التفكير التوليدي، واكتساب المفاهيم الرياضية) بشكل بعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة في نفس الوقت.

جمع الاختبارات وتصحيحها ورصد النتائج، والقيام بالمعالجات الإحصائية المناسبة لاستخراج النتائج وتفسيرها .

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **أولاً : المتغيرات المستقلة :**

- طريقة التدريس ولها مستويان (استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية، والطريقة الاعتيادية).

- الجنس وله مستويان (ذكر، وأنثى).

- **ثانياً : المتغيرات التابعة :**

- مهارات التفكير التوليدي لدى طلبة الصف العاشر .

- اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وجرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختباري التفكير التوليدي والمفاهيم الرياضية، ولاختبار دلالة الفروق الإحصائية وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، جرى استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب الثنائي (ANCOVA) .

تحليل نتائج الدراسة ومناقشته:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشته:

نص السؤال الأول على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من طلبة الصف العاشر الأساسي على مقياس مهارات التفكير التوليدي تعزى للطريقة، والجنس، والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات أفراد العينة على التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	28	24.32	2.02
	إناث	27	25.52	1.58
	كلي	55	24.91	1.90
الضابطة	ذكور	29	22.38	1.93
	إناث	25	23.44	2.90
	كلي	54	22.87	2.47
كلي	ذكور	57	23.33	2.19
	إناث	52	24.52	2.52
	كلي	109	23.90	2.42

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف العاشر الأساسي على التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي وفقاً لمتغير المجموعة، حيث أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (24.91)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (22.87)، كما يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف العاشر الأساسي على التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي وفقاً لمتغير الجنس، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة الذكور (23.33)، أما للإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي (24.52)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات

الحسابية لدرجات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند المستوى (.05 ≥ α)، تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمتوسطات درجات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختبار مهارات التفكير التوليدي وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي (المصاحب)	.670	1	.670	.145	.704
المجموعة	102.093	1	102.093	22.067	.000*
الجنس	35.293	1	35.293	7.628	*.007
الجنس × المجموعة	.071	1	.071	.015	.902
الخطأ	481.165	104	4.627		
الدرجة الكلية المصححة	629.890	108			

يتضح من الجدول رقم (5):

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التوليدي وفقاً لمتغير المجموعة، وقد بلغت قيمة "ف" (22.067)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ α)، ولمعرفة اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين وفقاً لمتغير المجموعة، كما في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختبار مهارات التفكير التوليدي وفقاً لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	55	24.91	.29
ضابطة	54	22.93	.30

يتبين من الجدول (6)، أن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية (24.91)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (22.93)، ما يدل على أن الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية.ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى دور الاستراتيجية القائمة على التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية في مساعدة الطلبة على توليد أفكار وتطبيقات جديدة لم تكن مدركة مسبقاً، إضافة إلى أن عملية ربط الأفكار بأبنية الطالب المعرفية تسهل من المعالجة العقلية للأفكار الرياضية المتعلمة مما يعزز من إحداث التوازن بين الجانب المعرفي والجانب المهاري، إضافة إلى أهمية هذه الاستراتيجية في تنظيم المعلومات على شكل مخططات متناسبة من خلال إعداد رسوم توضح المعارف والمعلومات المتوفرة لتشكل دليلاً لفهمها واكتسابها، فالرسومات المتواترة تساعد الطلبة على التفكير والتأمل والإقناع من خلال تقديم الأدلة، بحيث تنمي لديهم مهارات التفكير التوليدي بمهاراته المختلفة لتساعدهم على توليد المعارف والربط فيما بينها، وعمل المقارنات والقياس والاستدلال وغيرها الكثير، كما وتساهم استراتيجية التساؤل الذاتي بمراحلها الثلاث في تنمية قدرة المتعلمين على مراجعة المعارف والخبرات السابقة بشكل دوري وربطها بالمعارف الجديدة التي سيتم تعلمها، بحيث يقوم الطلبة في كل مرحلة بالملاحظة ووضع الفروض والتنبؤ في ضوء المعطيات والتعرف الى الأخطاء والمغالطات وانتاج أكبر عدد متنوع من الأفكار والنتائج وتفسيرها بأنفسهم لتكون بذلك إجابات مقنعة لأسئلتهم التي تم طرحها، كما وتشجع استراتيجية الأشكال التوضيحية على تكوين فهم متعمق لدى المتعلم من أجل الوصول الى التعلم ذي المعنى، وبالتالي فهي توفر له فرصة إظهار ما لديه من معلومات وخبرات وتدفعه إلى تقييم هذه المعرفة وإنتاج معرفة جديدة، من خلال انخراط وتفاعل المتعلمين في تنفيذ الأنشطة والخبرات بشكل فاعل، وتنفيذ المهمات في أثناء العمل في مجموعات التعلم.

وتتفق هذه النتائج ونتائج كل من دراسة دراسة القحطاني والقسيم (2019)، ودراسة نصار (2015) التي أشارت كل منها إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي، ودراسة عبد العال (2009) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التفكير الناقد لصالح طلبة المجموعة التجريبية، ودراسة قسم الله (2009) التي بينت تفوق طلاب المجموعة التجريبية في اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفي، ودراسة رمضان (2005) التي أشارت إلى فعالية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم، ودراسة (عرفة، 2003) التي أظهرت فعالية الأشكال التوضيحية في تنمية عمليات التفكير.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التوليدي وفقاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة «ف» (7.628)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 ≥ α)، ما يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية، ولمعرفة اتجاه الفروق، جرى حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات الطلبة وفقاً لمتغير الجنس، كما في الجدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختبار مهارات التفكير التوليدي وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
ذكور	57	23.34	.29
إناث	52	24.49	.30

يتبين من الجدول (7)، أن المتوسط المعدل للذكور هو (23.34)، في حين بلغ المتوسط العدل للإناث (24.49)، ما يدل على أن الفروق بين الجنسين كانت لصالح الإناث.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى التزام الطالبات في هذه المرحلة بالتعليمات، وتأدية الواجبات والمهمات المطلوبة على أتم صورة، والسعي إلى إثبات قدراتهن من خلال الاهتمام بالدراسة، والحصول على النتائج المرضية، في حين يهمل الكثير من الطلبة الذكور في هذه المرحلة العمرية التزاماتهم التعليمية، فيذهب الكثير منهم إلى إثبات قدرته وذاته من خلال الاستقلالية في الرأي.

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التوليدي وفقاً للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس، إذ بلغت قيمة «ف» (015.)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥ α)، ما يعني قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة استناداً إلى توفير فرص متكافئة للتعلم وتطبيق نفس المهام والخبرات التعليمية، بالإضافة إلى وجود تشابه في البيئات الصفية بين مدرسة الذكور والإناث، ويعود أيضاً إلى تطبيق نفس المهام والأنشطة التعليمية على كلا المدرستين، وهذا يدلل على تفاعل وانسجام وانخراط كل من الذكور والإناث في المجموعة التجريبية مع التدريس باستخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشته

نص السؤال الثاني على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05. ≥ α) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة من طلبة الصف العاشر الأساسي على اختبار المفاهيم الرياضية تعزى للطريقة، والجنس، والتفاعل بينهما؟"

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختبار المفاهيم الرياضية، وذلك وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	28	24.82	2.60
	إناث	27	25.33	1.71
	كلي	55	25.10	2.20
الضابطة	ذكور	29	22.55	1.72
	إناث	25	24.76	1.48
	كلي	54	23.57	1.95
كلي	ذكور	57	23.66	2.46
	إناث	52	25.06	1.61
	كلي	109	24.33	2.20

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف العاشر الأساسي على التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية وفقاً لمتغير المجموعة، وقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (25.10)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (23.57)، كما يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف العاشر الأساسي على التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية وفقاً لمتغير الجنس، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة الذكور (23.66)، أما للإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي (25.06)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند المستوى (05. ≥ α)، وجرى استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمتوسطات درجات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختبار المفاهيم الرياضية وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	.490	1	.490	.130	.720
المجموعة	54.209	1	54.209	14.333	*.000
الجنس	49.251	1	49.251	13.022	.000*
الجنس × المجموعة	19.187	1	19.187	5.073	.026*
الخطأ	393.350	104	3.782		
الدرجة الكلية المصححة	524.110	108			

يتضح من الجدول رقم (9):

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية وفقاً لمتغير المجموعة، وقد بلغت قيمة "ف" (14.333)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥ α)، ولمعرفة اتجاه الفروق، جرى حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية وفقاً لمتغير المجموعة، كما في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختبار المفاهيم الرياضية وفقاً لمتغير المجموعة

الجنس	العدد	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	55	25.04	.27
ضابطة	54	23.69	.26

يتبين من الجدول (10)، أن المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية (25.04)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (23.69)، مما يدل على أن الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجيتي التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية ساعد في اكتساب الطلبة للمفاهيم الرياضية، وتنظيمها في بنيته المعرفية بشكل مترابط مع خبراته السابقة، الأمر الذي مكنهم من إنتاج أفكار جديدة قد تتعدى حدود المفهوم، كما أن ربط المفاهيم بالبنية المعرفية لديهم ساعد في إكسابهم مفاهيم جديدة يمكن استدعائها عند الحاجة لها، وربما تعود كذلك إلى عمليات الربط بين المفاهيم الرياضية والعمليات العقلية النشطة التي تعززت بفعل الاستراتيجية المطبقة، وتعود هذه النتيجة أيضاً إلى دور هذه الإستراتيجية في إتاحة الفرصة أمام الطلبة لممارسة طرح الأسئلة على أنفسهم وفق تسلسل مراحلها الأساسية، بما يمكنهم من تمييز المثيرات المرتبطة بالمفاهيم الرياضية، من خلال إدراك العلاقة بين اسم المفهوم والصورة الذهنية الممثلة له، ثم تصنيف السمات المرتبطة بالمفاهيم الجديدة، كما وتعود هذه النتيجة إلى دور استراتيجيتي التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية في مساعدة الطلبة على التفكير في المفاهيم أو الأفكار التي جرى إكتسابها من خلال إعداد الرسومات والأشكال التي توضح المعارف والمعلومات المتوفرة فيها، فالرسومات الموضحة تساعد الطلبة على التفكير والتأمل والإقناع من خلال تقديم الأدلة، كما وتكسبهم القدرة على اكتساب المفاهيم والربط فيما بينها وعمل المقارنات والقياس والاستدلال وغيرها من المهارات، كما يرى الباحثان أن الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية قد أسهم في انخراط وتفاعل الطلبة في تنفيذ الأنشطة والخبرات بشكل فاعل، وزاد من استجابة الطلبة على تنفيذ المهام في مجموعات العمل، وتضمنت المادة التعليمية وفق برنامج الدمج العديد من الخبرات العملية التي وفرت للطلبة الكثير من الفرص لتوليد المعاني واكتساب المفاهيم العلمية بصورة سليمة.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة القحطاني والقسيم (2019) التي أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل العلمي، ودراسة شبيب (2018) التي أظهرت تفوق طلبة المجموعة التجريبية في إكتساب المفاهيم البلاغية، ودراسة ويريان (Warian2011،)، ودراسة كوزاجن و جانسين (Janssen & Couz-ijn, 2009) في اختبار الفهم القرائي، ودراسة رمضان (2005) التي أظهرت فعالية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في فهم المفاهيم في مادة العلوم، ودراسة جروبر (Gropper, 2001) التي أظهرت فعالية الأشكال التوضيحية في فهم وتفسير المعلومات.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية وفقاً لمتغير الجنس، وقد بلغت قيمة «ف» (13.022)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥ α)، ولمعرفة اتجاه الفروق، جرى حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات الطلبة وفقاً لمتغير الجنس، كما في الجدول (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختبار المفاهيم الرياضية وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
ذكور	57	23.66	.27
إناث	52	25.07	.26

يتبين من الجدول (11)، أن المتوسط المعدل للذكور هو (23.66)، في حين بلغ المتوسط العدل للإناث (25.07)، ما يدل على أن الفروق بين الجنسين كانت لصالح الإناث.

وتعود هذه النتيجة كما يراها الباحثان إلى التزام الطالبات في هذه المرحلة بالتعليمات، وتأدية الواجبات والمهمات المطلوبة على أتم صورة، والسعي إلى إثبات قدراتهن من خلال الاهتمام بالدراسة، والحصول على النتائج المرضية، في حين يهمل الكثير من الطلبة الذكور في هذه المرحلة العمرية التزاماتهم التعليمية، نظراً لطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون فيها والتي تتسم بالبحث عن الهوية الذاتية، والتمرد على التعليمات النمطية المتبعة في الصفوف الدراسة أو المدرسة بشكل عام.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية وفقاً للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس، وقد بلغت قيمة "ف" (5.073)، وهي قيمة دالة إحصائياً من مستوى الدلالة (05. ≥ α)،جرى حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات الطلبة وفقاً للتفاعل بين متغيري الطريقة والجنس، كما في الجدول (12) :

جدول (12)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات طلبة الصف العاشر الأساسي في اختبار المفاهيم الرياضية وفقاً للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	ذكور	28	24.82	.37
	إناث	27	25.33	.38
ضابطة	ذكور	29	22.56	.36
	إناث	25	24.76	.39

يتبين من الجدول (12)، أن المتوسط المعدل للذكور في المجموعة التجريبية هو (24.82) ، وهو أعلى من المتوسط المعدل

للذكور في المجموعة الضابطة والذي بلغ (22.56)، وأن المتوسط المعدل للإناث في للمجموعة التجريبية هو (25.33) ، وهو أعلى من المتوسط المعدل للإناث في المجموعة الضابطة والذي بلغ (24.76)، ما يدل على أن الفروق كانت لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

ويرى الباحثان أن استخدام استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية كانت ملائمة لطالبات المجموعة التجريبية على حساب طلاب المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشير إليه سابقاً من حيث اهتمام الطالبات في هذه المرحلة بأنشطة التعلم، والحرص على تجريب الأفكار المتضمنة في هذه الاستراتيجية، والسعي إلى إبراز قدراتهن في مواقف التعلم المختلفة من خلال العمل في مجموعات تعاونية، بخلاف الطلبة الذكور التي تقل ربما دوافعهم نحو الإنجاز الأكاديمي في هذه المرحلة العمرية، كما تنسجم هذه النتيجة مع النتائج السابقة التي أشارت إلى وجود فروق دالة وفقاً لمتغيري المجموعة لصالح المجموع التجريبية والجنس لصالح الطالبات.

التوصيات

على ضوء النتائج التي خلصت لها الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. تضمين دليل المعلم للمنهاج الجديد بأنشطة ومواقف تعليمية/تعلمية وفق استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية، وتحضير بعض الدروس الإجرائية وفق استراتيجية الدمج حتى يتسنى للمعلمين الاطلاع على آلية تطبيقها.

2. توفير الإمكانيات المادية والتجهيزات المناسبة بالتنسيق مع مدراء المدارس لتوفير بيئة تعلم بنائية يمكن من خلالها تدريس الرياضيات وفق استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية .

3. عقد ورشات عمل للمعلمين أثناء الخدمة بهدف التعرف على استراتيجيات التدريس الحديثة، بحيث تتضمن الدورات التدريبية تدريباً حقيقياً على كيفية تطبيق مثل هذه الاستراتيجيات ومنها تدريس الرياضيات وفق استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية.

4. إجراء دراسات تربوية حول أثر استراتيجية قائمة على الدمج بين التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية، بحيث تأخذ الدراسة متغيرات أو صفوف و مباحث أخرى.

5. إجراء دراسات وصفية حول مدى معرفة المعلمين بكل من استراتيجية التساؤل الذاتي والأشكال التوضيحية، ومدى توظيف هذه الاستراتيجية في التعليم.

المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، أحمد. (2012). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير الابتكاري والتواصل الرياضي لدى طلبة الصف الأول الإعدادي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة.
- أبو زينة، فريد كامل. (2003). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسه، ط2، الكويت: مكتبة الفلاح.
- أبو عجوة، حسام. (2009). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسالة الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أحمد، فارس. (2017). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في مادة التاريخ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة كركوك، العراق.
- أحميدة، هناء. (2014). أثر التدريس بخرائط العقل في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، 2(15): 361 – 406.
- جاسم، باسم؛ محمد، فاتن. (2013). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وذكاءاتهن المتعددة، مجلة كلية التربية، 30: 341 – 380.
- جاسم، محمد. (1989). طرائق التدريس والاستراتيجية، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الجندي، امينة وصادق، منير. (2001). فعالية استخدام ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذو السعات العقلية المختلفة، مقدم في المؤتمر العلمي الخامس، الجمعية العربية للتربية العملية، م(1)، جامعة عين شمس، 29 يوليو– 1 أغسطس، مصر.
- الجندي، أمينة وأحمد، نعيمة. (2004). أثر التفاعل بين بعض أساليب التعلم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي والاتجاه نحو العلوم، مقدم في المؤتمر العلمي السادس عشر، الجمعية المصرية للمنهاج وطرق التدريس، م(2)، 21 – 22 يوليو، مصر.
- الجندي، حسن. (2007). استراتيجية مقترحة في ضوء المعايير العالمية لتدريس الرياضيات وأثرها على تنمية المقدرة الرياضية وعمليات ما وراء الذاكرة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.
- حمدان، فتحي خليل (2004). أساليب تدريس الرياضيات، عمان: دار وائل للنشر.
- الخطيب، منى والاشقر، سماح. (2013). استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تدريس العلوم لتنمية التفكير التوليدي والمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 192: 61 – 109.
- الربيعي، رشيد. (2014). أثر الأشكال المنظمة في التحصيل وتنمية التفكير الجغرافي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، بغداد، العراق.
- رمضان، حياة. (2005). التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، 8(1): 181 – 236.
- زويد، عذاب. (2013). استراتيجية رسم الأشكال التوضيحية في الاستيعاب القرائي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العراق، 96: 632 – 661.

- الزيات، مصطفى. (2001). علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات، القاهرة: دار النشر للجماعات.
- الشهراني، محمد. (2010). أثر استخدام نموذج ويتلي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، (رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية)، جامعة أم القرى.
- شبيب، نور. (2018). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، بحوث العلوم النفسية والتربوية ، 2(28): 203 – 224.
- طنطاوي، أحمد. (2012). محاضرات في علم النفس التربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو للنشر والتوزيع.
- عبد الرضا، نجدت والكسيبي، ياسر. (2012). أثر استراتيجية التعلم التوليدي والتساؤل الذاتي في تحصيل الجغرافيا والتفكير التأملي عند طلاب الصف الخامس الأدبي، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، 2: 345 – 369.
- عبد العال، سحر. (2009). أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر.
- عرفة، محمود. (2003). أثر استخدام الصور والأشكال التوضيحية في الدراسات الاجتماعية لتنمية عمليات التفكير لدى طلبة الصف الرابع والصف الخامس الأساسي وميولهم نحو المادة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، 85: 50 – 107.
- عطية، جمال. (2004). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ دوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 67(16): 214 – 244.
- عفانة، عزو ونائلة؛ الخزندار ونبهان، سعد. (2007). استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام، خانيونس: مكتبة الطالب الجامعي.
- عفانة، عزو ونبهان، سعد. (2003). أثر اسلوب التعلم بالبحث في تنمية التفكير في الرياضيات والاتجاه نحو تعلمها والاحتفاظ بهما لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، مجلة التربية العلمية، 6(3): 88 – 120.
- عقيلان، إبراهيم. (2000). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- القحطاني، هدى والقسيم، محمد. (2019). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي، مجلة الدراسات التربوية والنفسية– جامعة السلطان قابوس، 13(1)، 151 – 174.
- قسم الله، تهاني. (2009). أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفي على التحصيل في بعض مفاهيم الفيزياء الأساسية وعلى اكتساب مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
- المزروع، هيا. (2005). استراتيجية شكل البيت الدائري: فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة، رسالة الخليج العربي، 96: 13 – 68.
- المشيقح، محمد سليمان. (2000). تقنيات الأشكال التعليمية، الرياض: مكتبة تربية الغد، السعودية.
- المصري، أحمد. (2009). مستوى الأشكال التوضيحية ومدى توافرها في الأسئلة المصورة بكتب وامتحانات العلوم بالمرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية: 7(1)، 15 – 71.
- مطر، محمد وبشارات، خالد وعطا الله، ساجدة.(2013). النتائج الأولية لطلبة فلسطين في "دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم" TIMSS 2011، مسيرة التربية والتعليم، 82، 8 – 9.
- نصار، محسن. (2015). أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.
- هاني، مرفت. (2013). فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، دراسات تربوية واجتماعية،19(2): 227 – 292.

المصادر والمراجع العربية مترجمة

- *Ibrahim, A. (2012). The Effective of using some active learning strategies in teaching mathematics in developing innovative thinking and mathematical communication among first-year middle school students. Unpublished master research, Ain shams university, Cairo.*
- *Abu Zina, F. (1996). School mathematics curricula and teaching. (2 ed), Kuwait: Al-Falah Library.*
- *Abu Ajwi, H. (2009). The effect of the self-questioning strategy on developing the skills of solving the chemical issue among eleventh graders. Unpublished master research, College of Education, Islamic university, Gaza.*
- *Ahmad, F. (2017). The impact of the self-questioning strategy on the development of some multiple intelligences among middle third graders in history. Unpublished master research, University of Kirkuk, Iraq.*
- *Hmida, H. (2014). The effect of teaching with mind maps on the development of achievement and obstetric thinking in the subject of science for prep students. Journal of Scientific Research in Education, 2 (15), 361-406.*
- *Jasim, B., & Muhammad, F. (2013). The effect of the questioning strategy on the achievement of second grade iintermediate female students and the development of their multiple intelligence. Journal of the College of Education, 30, 341-380.*
- *Jassim, M. (1989). Teaching methods and strategy. Al Ain: University book house.*
- *Al-Jondi, A., & Sadiq, M. (2001). The effectiveness of the use of metacognition in achieving science and developing innovative thinking among second-grade middle school students of different capacities. Fifth scientific conference, Arab society for practical education, (1), Ain Shams University, 29 July - 1 August.*
- *Al-Jondi, A., & Ahmed, N. (2004). The effect of the interaction between some learning methods and educational scaffolds in developing achievement, generative thinking and the trend towards science. The sixteenth scientific conference, The egyptian curriculum and teaching methods association, Volume II, July 21-22.*
- *Al-Jondi, H. (2007). A proposed strategy in light of international standards for mathematics teaching and its impact on developing mathematical ability and metacognitive processes for primary school pupils. Unpublished Doctoral*

teaching science using self-questioning strategy on academic achievement and developing reflective thinking skills among First grade Intermediate students. Journal of Educational and Psychological Studies, 13(1), 151- 174.

- *Qasamallah, T. (2009). The effect of post-cognitive teaching strategy on achievement in some concepts of basic physics and on acquisition of thinking skills for first-year secondary school students. Unpublished Doctoral Dissertation, College of education, University of khartoum, Sudan.*
- *Al-Mazrou, H. (2005). The strategy of the Round house Shape: The effectiveness in developing metacognitive skills and science achievement for high school students with different mental capacities. Arabian Gulf Mission, 96, 13-68.*
- *Al-Mushayqih, M. (2000). Educational forms technologies. Riyadh: future education bookshop.*
- *Al-Masri, A. (2009). The level of illustrations and their availability in the questions illustrated in books and examinations of science in the preparatory stage. Journal of Scientific Education, 7 (1), 15-71.*
- *Matar, M., Bisharat, K., & Atallah, S. (2013). Preliminary results for Palestine students in "The Study of International Trends in Mathematics and Science" TIMSS 2011. Education March, 82, 8-9.*
- *Nassar, M. (2015). The effect of using self-questioning strategy to develop mathematical problem solving skills and reflective thinking for ninth grade students in Gaza. Unpublished master research, Al-Azhar university, Gaza.*
- *Hani, M. (2013). The effectiveness of Scamper's strategy in developing achievement and the skills of Generative thinking in science for fourth-grade primary students. Educational and Social Studies, 19 (2), 227-292.*

المصادر والمراجع الاجنبية

- *Anderson, J. (2012). Effects of questioning strategies on students Inquiry skills during a physics research project. Unpublished master research, Science Education, Montana state university, U.S.A.*
- *Baker, D.R. & Piburn, M.D. (1997). Constructing science in middle and secondary school classrooms. Boston, MA: Allyn & Bacon.*
- *Bodamiw, V. (1980). Reading comprehension performance of adolescents with learning disability, quarterly, Mc Graw-Hill book co,Newyork.*
- *Bushe, G. (2013). Generative process: Generative outcome: The transformational potential of appreciative inquiry. Advances in Appreciative Inquiry, 4 , 78-103.*
- *Chin ,C. ; Aoin ,T. & Ayan ,l . (2002). Student - Generated question a meaningful aspect of learning in science. International Journal Of Science Education ,24(5), 521-549.*
- *Chin, C. & Brown , D. (2000). A Comparison of deep and surface approaches. Journal of research of science education , (5), 521-549.*
- *Coyne, D. (2007). Effective teaching strategies that accommodate diverse learners. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio.*
- *Draaijer, S. & Jaap, B. (2005). Question bank: computer supported self-questioning, Proceedings of the 9th CAA Conference, Loughborough: Loughborough University.*
- *Gropper, G. (2001) . The design of stimulus materials in response-oriented programs. Communication Review ,18(2), 129-159.*
- *Howard-Jones, P. (2008). Fostering creative: Co-constructed insights form neuroscience and education, This is one of a Dissertation, The college of education, Tanta university.*
- *Hamdan, F. (2004). Methods of teaching mathematics. Amman: Dar Wael for publishing.*
- *Khatib, M ., & Alashkar, S. (2013). The use of a model for building common knowledge in science education to develop obstetric thinking and scientific concepts for fourth-grade primary students. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, 192, 61-109.*
- *Al-Rubaie, R. (2014). The effect of graphic organizers in the achievement and the development of geographic thinking for female students of second intermediate class. Unpublished master research, College of basic education, Baghdad, Iraq.*
- *Ramadan, L. (2005). Interaction between some metacognitive strategies and levels of information processing in developing scientific concepts and critical thinking among preparatory first grade students in science subject. Journal of Scientific Education, 8 (1), 181-236.*
- *Zuid, T. (2013). A strategy for drawing illustrations in reading comprehension. Journal of Educational and Psychological Sciences, 96, 632-661.*
- *Al-zayat, M. (2001). Cognitive psychology entries, Models and Theories. Cairo: Collective publishing house.*
- *Al-Shahrani, M. (2010). The effect of using the Wheatly's model for teaching a mathematics on sixth grade's achievement in and attitudes towards math. Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, Um Al-Qura University.*
- *Shabib, N. (2018). The effect of the self-questioning strategy in acquiring rhetorical conceptions for the fifth literary stage for female students. Psychological and Educational Sciences Research, 2 (28), 203-224.*
- *Tantawi, A. (2012). Lectures in educational psychology. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.*
- *Abd Alreda, N ., &AlKseibi, Y. (2012). The effect of generative learning strategy and self-questioning on the achievement of geography and reflective thinking among the students of fifth-grade literary. Journal of the University of Anbar for Humanities. 2, 345-369.*
- *Abd Alal, S. (2009). The effect of using the self-questioning strategy in teaching social studies on achievement and critical thinking among first preparatory first graders. Unpublished master research, Faculty of Education, Suez Canal University, Egypt.*
- *Arafa, M. (2003). The impact of the use of images and illustrations on social studies to develop thinking processes among students of the fourth and fifth primary grades and their tendency towards the subject. Studies in Curricula and Teaching Methods, 85, 50-107.*
- *Attia, J. (2004). The effectiveness of metacognition strategies in developing reading comprehension skills for pupils with learning difficulties in preparatory stage. Journal of the College of Education, 67 (16), 214-244.*
- *Afaneh, I., Al-Khazindar, N ., &Nabhan, S. (2007). Mathematics teaching strategies in general education stages. Khan Younis: University student library.*
- *Afaneh, I ., & Nabhan, S. (2003). The effect of the learning method by research on developing thinking in mathematics and the attitude towards learning and retaining it among the ninth grade students in Gaza. Journal of Scientific Education, 6 (3), 88-120.*
- *Eqelan, I. (2000). Mathematics curricula and teaching methods. Amman: Dar Al-masirah for Publishing, Distribution and printing.*
- *Qahtani, H., & Gaseem, M. (2019). The effectiveness of*

series of discussion paper commissioned for escalate for escalate.ac.uk.

- *Janssen, D. & Couzijn, C. (2009). Self-questioning in the literature class-room: Effects on students interpretation and appreciation of short stories. Educational Studies in Language and literature, 9(1), 91-116.*
- *Mayer, R. & Gregory, K. (1995). A Generative theory of textbook design using annotated illustrations to faster meaningful learning of science text. Educational Technology Research and Development , 43(1), 31-43 .*
- *Nair, S. (2017). Analysis of the effectiveness of self questioning on the academic achievement of students having varied learning styles. International Journal of Advanced Education and Research, 2(5), 22-26.*
- *Nancarrow, M. (2004) Exploration of metacognition and non-routine problem based mathematics instruction on undergraduate student problem solving success. Doctor of philosophy, the florida state university available.*
- *Warian, C. (2011). Metacognition- Metacognitive skills and strategies in young readers, Eric document Ed. 475210.*
- *Zemlman, S., Hyde, A. & Daniels , H., (1999). Best practice, New Standers for teaching and learning in America s school , New York : Holt and winston Inc.*

اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم وواقع هذا التوظيف

Attitudes of Palestinian Public School Principals in Nablus Educational Directorate Towards Using ICT in Their Work and the Reality of this Use and Obstacles to this Use

مجدي (محمد رشيد) حناوي
أستاذ مشارك /جامعة القدس المفتوحة / فلسطين

Majdi 'Mohammad Rasheed' Hinnawi
Associated Professor / Al-Quds Open University / Palestine
dr.hinnawi@gmail.com

تاريخ الاستلام: 23/ 10/ 2019م، **تاريخ القبول:** 21/ 12/ 2019م.
Received: 23/ 10/ 2019, **Accepted:** 21/ 12/ 2019.
DOI: 10.33977/1182-011-032-018
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

ملخص

هدفت الدراسة إلى البحث في اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم الإدارية، والكشف عن دور عدد من المتغيرات في تلك الاتجاهات، وتحديد واقع هذا التوظيف ومعيقاته من وجهة نظرهم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (94) مديراً ومديرة أخذت بالطريقة العشوائية البسيطة في الفصل الدراسي الأول من العام 2018/2019م، واستخدمت الاستبانة والمقابلات لجمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى أن اتجاهات مديري المدارس نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم كانت مرتفعة جداً في مجالي متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة، ومتابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة، كذلك كانت الدرجة الكلية للاتجاهات مرتفعة جداً، وقد كشفت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تلك الاتجاهات تعزى لمتغير (التقدير العام لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تلك الاتجاهات تعزى لمتغيرات (الجنس والتخصص ومستوى المدرسة)، كما كشفت الدراسة عن واقع توظيف مديري المدارس لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم الإدارية وعدد من معيقاته، وأبرزها: عدم إتقان مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى عدد من مديري المدارس، وبخاصة فئة كبار السن منهم، إضافة إلى عدم توافر بعض التطبيقات المحوسبة الخاصة بالمهام الإدارية في المدرسة، كما أن هناك عدداً من المدارس تفتقر لتوافر الاتصال بشبكة الانترنت، ومدارس أخرى تفتقر لأجهزة الحواسيب وملحقاتها، أو أن تلك الأجهزة قديمة لا تتماشى مع الأنظمة والبرمجيات الحديثة.

كلمات مفتاحية: مديرو المدارس، الإدارة المدرسية، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

Abstract

This study aimed at investigating the attitudes of Palestinian public school principals in Nablus Educational Directorate towards the use of ICT in their administrative work in addition to exploring the effect of some variables on these attitudes, and to identify the reality of this use, and the obstacles that hinder this use. The descriptive analysis approach was used with a random sample consisting of 94 male and female principals who responded to an interview and a questionnaire that covered two major domains in the first semester of 20182019/. The results revealed that the school principals' attitudes towards the use of ICT in their administrative work was very high in both domains of the questionnaire, and in the total degree of the attitudes, while there were statistically significant differences in these attitudes that can be attributed to overall evaluation of ICT skills. On the other hand, there were no statistically significant differences that can be attributed to the variables of gender, specialization, and school level. The study also revealed the reality of school principals' use of ICT in their administrative work, and a number of obstacles that hinder school principals from using ICT in their administrative work.

Keywords: School Principals, School management, Information and communication technology (ICT).

مقدمة

إن التطورات الهائلة والمتسارعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي شهدتها السنوات الأخيرة من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، فرضت مجموعة من التحديات على مؤسسات المجتمع، بحيث أصبح لزاماً عليها مواكبة تلك التطورات التكنولوجية في مختلف أعمالها؛ بهدف النهوض بمستوى أدائها، وكان الجانب الإداري في تلك المؤسسات هو أحد الأطراف المستفيدة من توظيف تلك المستحدثات التكنولوجية، فظهرت أنماط إدارية حديثة قائمة على هذه التطورات التكنولوجية.

فقد توافق مع التطور الكبير في القطاع الإداري بالعموم، وقطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على وجه الخصوص، تحول من الأسلوب الإداري التقليدي إلى الأسلوب الإداري الإلكتروني، وأصبح المدير يستخدم أجهزة إلكترونية أبرزها الحاسوب وشبكة الإنترنت، لتعينه على أداء أعماله بسهولة ويسر ودقة مع الاقتصاد في الوقت والجهد (الهدلق، 2012).

وتعد المؤسسات التربوية من أبرز المؤسسات المجتمعية التي كان واجب عليها أن تواكب التطورات التكنولوجية، إلا أنه عند دراسة الواقع التربوي العربي نجد أنها تحتاج إلى تغيير جوهري في النظم التربوية كي تصبح أكثر ملاءمة لمستجدات العصر ومتطلبات التنمية بمختلف مجالاتها، والإفادة من التكنولوجيا الحديثة، وأول ما ينبغي تطويره فيها هي الإدارات التربوية (حمايل، 2012).

فقد أشار محمد وعقيلان (2010) إلى أن استخدام التكنولوجيا الحديثة المتمثلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإدارة يسهم بفعالية في معالجة عدد من المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية، وأبرزها: عدم تأقلم الإدارة الحالية مع التطورات الحديثة من حيث ضعف الاتصال والتواصل معها، وبطء المعلومات المتدفقة من وإلى الإدارة، وبذل الكثير من الوقت والجهد الكبيرين في أثناء استدعاء المعلومات، وضعف التواصل مع الإدارات الأخرى وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وضعف تنظيم وأرشفة المعلومات القديمة وصعوبة تداولها وسهولة فقدانها، وتأخر وصول بعض المعاملات التي تخص موظفي المدرسة.

بينما أشار ماكي (Maki، 2008) إلى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تمكن الإدارة المدرسية من تسجيل بياناتها، وتحديث التغيرات الخاصة بها، وإنتاج الوثائق المتعلقة بأنشطتها،

وبالتالي دعم اتخاذ القرارات والإجراءات التنفيذية بسرعة، والمساعدة في معالجة المشكلات التي تواجهها، نظراً لتوافر تلك البيانات من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أي وقت وبشكل أكثر تنظيماً وأعلى دقة، إضافة إلى سهولة تواصل الإدارة المدرسية مع موظفيها والإدارات التربوية الأخرى.

وبالنظر في قدرة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على توفير أدوات وتطبيقات تكنولوجية متقدمة ومتطورة، وبسبب تأثيرها الإيجابي في إدارة المعلومات وتقديم الخدمات والتسهيلات، فقد أدرجت هذه التكنولوجيا وبصورة متزايدة في إدارة المدارس من أجل تحسين تنظيم البيانات الرسمية وتيسير المعاملات الإدارية فيها (Prokopiadou, 2012).

لذا، وحتى يتسنى لمؤسسات التعليم مواكبة التطورات الحديثة والاستفادة من معطيات العصر، فإنه لا بدّ من حداثة الإدارة المدرسية، لتستفيد من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واعتماد أساليب إدارية حديثة تتسم بالدقة والمرونة في آن واحد على المستويات الإدارية كافة، وذلك من خلال مَكْننة الإدارة المدرسية، وربط المهام الإدارية بشبكات الحاسوب المحلية والعالمية، سعيًا لتحقيق سرعة الإنجاز، وفي ذات الوقت جودة الأداء الإداري (يونس، 2016).

وتعرَّف الإدارة بأنها عملية إنسانية تعتمد على العمل الجماعي وتهدف إلى تحقيق غايات وأهداف المؤسسة، فيما تعرف الإدارة المدرسية بأنها مجموعة من العمليات والمهام (التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والمتابعة والتقويم) تقوم بها هيئة يرأسها مدير المدرسة بشكل متضافر ومتكامل، تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بفاعلية (المعايطة، 2007).

فيما يعرَّف مدير المدرسة بأنه القائد الإداري التربوي المعين لإدارة وقيادة المدرسة الذي يتولى فيها المسؤوليات التي تسعى المدرسة للسير بموجبها والعمل على تحقيق أهدافها، فهو يحتل مكاناً مهماً في العملية التربوية والتعليمية، وكثير من نجاح الأمور يتوقف على مدى فاعلية دوره، وكونه مسؤولاً عن أعمال وأعباء إدارية كثيرة ومتشعبة ومتعددة، يجعله يواجه صعوبة في إيجاد الوقت الكافي لمتابعة مهماته؛ فهو المسؤول الأول عن كل ما تشتمل عليه المدرسة من إمكانيات مادية وبشرية، وأعباء كتابية واتصالية، وعلاقاته بمختلف أطراف العمل التربوية والتعليمي، وبالمجمع الخارجي وإدارات التعليم، ما يجعل مهامه أكثر تعقيداً وتتطلّب جهداً ووقتاً طويلاً (الحريري، 2007).

فمدير المدرسة هو القائد التربوي الميداني الذي عليه التواصل بشكل مباشر ومستمر مع جميع الأطراف ذات العلاقة بالمدرسة من طلبة ومعلمين وأولياء أمور ومجتمع محلي، لذا فهو من أهم القيادات التربوية في العملية التعليمية، ومهامه لا تقتصر على الأدوار الإدارية التقليدية فحسب، وإنما تتعدى ذلك إلى النظرة الشاملة القيادية في سياق من التجديد والتطوير المستمرين في ظل تطورات العصر السريعة (أبو الكشك، 2011).

وقد بين المهدي (2009) مواصفات مدير مدرسة المستقبل والتي من أبرزها اكتساب مهارات متطورة تمكنه من الارتقاء بالعمل الإداري، والقدرة على استخدام التكنولوجيا المتقدمة في المدارس، والاتجاه الايجابي للتطوير التقني، واتّباع أحدث الأساليب الإدارية لإنجاز المهام والأعمال، ومن ثمّ الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات في الإدارة المدرسية.

فيما أوصى عماشة والشايع (2009) إلى تطبيق الفكر الإداري القائم على أساس تكنولوجي، وتشجيع مديري المدارس على اقتناء واستخدام التكنولوجيا المتقدمة، وعمل برامج توعية لهم؛ لتوضيح أهمية التحول من النظام الإداري التقليدي إلى النظام التكنولوجي، وأهمية ذلك في تنظيم الوقت واستثماره.

وقد توصلت دراسة أويديمي (Oyedemi, 2015) إلى أن مديري المدارس في الإدارات المدرسية الفعالة يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم، خاصةً من حيث إمكانيتها في حل مشكلة سوء التواصل في المدارس، وتحقيق التخطيط الفعال للإدارة المدرسية، كما أوصت الدراسة بضرورة توفير الحكومة لأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس بشكل كاف، وضمان حصول موظفيها وطلبتها على أساسيات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوفير التمويل اللازم لها لمساعدتها في الاتصال بخدمة الإنترنت، وضمان تقديم الصيانة اللازمة للأجهزة والأدوات التكنولوجية فيها.

وبينت دراسة الدويش (2011) ضرورة وعي مديري المدارس لأهمية دور التقنية الحديثة في العملية الإدارية والتربوية، وأظهرت نتائج الدراسة الدرجة العالية جداً لتقديراتهم لدور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير الإدارة المدرسية في الجانبين الفني والإداري، وأن هذا الدور من وجهة نظرهم يتمثل بالأمور والأنشطة الآتية: الاشتراك في خدمة رسائل الجوال، والتواصل الإلكتروني مع إدارة التربية والتعليم، وتكوين قاعدة بيانات عامة (معلمين وطلبة ومرافق المدرسة ووسائل ...)، وتنظيم الجدول المدرسي، وحوسبة جميع السجلات، وتوثيق العهد المدرسية، ونشر نتائج الطلبة، وتصميم موقع خاص للمدرسة على الشبكة العنكبوتية، وإجراء عمليات القبول والتسجيل إلكترونياً، وكل ذلك بصورة إلكترونية.

وفي الوقت الذي يتفق فيه جميع أهل الاختصاص على أهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات في الإدارة المدرسية، والفوائد التي تحققها، والمزايا المترتبة عليها، إلا أن نجاح هذا التطبيق يحتاج إلى متطلبات ومقومات لا بد من توافرها، وإلا اصطدمت محاولات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإدارة المدرسية بعدد من المعيقات والمشكلات التي تحد من نجاحها، أو تبوء بها إلى الفشل.

فقد أكدت دراسة موسجريف ودي ويت (Musgrave & De Wet, 2017) على أهمية توافر البنية التحتية والتأسيسات الأساسية، والأدوات والتطبيقات اللازمة، والوصول السريع إليها، والدعم التقني، والتوجيه والدعم المناسبين من قبل متخصصين ميسرين، إضافة إلى ضرورة خلق اتجاهات ايجابية لدى المديرين نحو تلك التكنولوجيا، وتطوير معرفتهم بها، ومهارات استخدامها.

كما أن نجاح توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجال التربوي كأدوات مهمة في الإدارة المدرسية الحديثة

مرتبط بعدد من العوامل أبرزها معالجة القلق الناتج لدى البعض جراء استخدام هذه التكنولوجيا في المهام الرسمية، والذي يشكل عائقاً لهذا الاستخدام، ما يؤدي إلى خلق اتجاهات سلبية نحوه، ومن ثمّ عزوفهم عنه، واستمرارهم باستخدام الطرق التقليدية في مهامهم الإدارية، فهناك ارتباط عكسي بين الإقبال على استخدام التكنولوجيا الحديثة ودرجة القلق منه، لذا فإن العمل على ضبط مستوى القلق من استخدام مديري المدارس لتكنولوجيا المعلومات االاتصالات سيساهم في تعزيز ذلك الاستخدام (Tagalou; Mas-sourou; Kyriakopoulou & Efthimiopoulos, 2013).

وقد أشارت دراسة الحلواني ونور الدين وعبد الحافظ (2013) التي بحثت في متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية داخل مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مصر، إلى أن تطبيق الإدارة الإلكترونية في التعليم العام يواجه مشكلات تحد من نجاحه، إذ بينت نتائج الدراسة عدم توافر التجهيزات التقنية والإمكانات البشرية والجوانب الإدارية والتنظيمية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في التعليم العام، بينما أشارت نتائج تلك الدراسة إلى توافر تلك المتطلبات في التعليم الخاص.

كما أكدت نتائج دراسة نصار (2013) الدور الرئيس لخدمات الاتصال في الانترنت في تطوير الإدارة المدرسية في مختلف مراحل التعليم، إلا أن هناك صعوبات تعيق إمكانية توظيفها بالشكل المطلوب، وأبرزها قلة توفير الشبكة في المدارس؛ لقلة الإمكانيات المادية اللازمة لذلك، إضافة إلى تدني قدرة توظيف خدماتها بالشكل الملائم.

وأشار الحربي (2011) إلى أن كثيراً من الإدارات المدرسية لا تزال حتى الآن تعتمد أساليب تقليدية غير فعالة في مهامها وأعمالها، ولا تواكب العصر الحالي وتتلاءم معه ومع معطياته، بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاستفادة من خدماتها، وذلك لوجود عدد من الصعوبات التي تعيق توظيف استخدامها، ومنها: قصور دور الجهات المختصة وذات العلاقة في جانب تطوير مهارات المديرين في مجال استخدام تطبيقات الحاسوب والارتقاء بها، وقلة البرامج الحاسوبية التي تغطي الأعمال الإدارية، وحاجة التطبيقات الحاسوبية الحالية لمزيد من التطوير والترقية لتتناسب مع متطلبات الإدارة الحالية، وقلة توافر خدمات شبكة الإنترنت في المدارس، ومحدودية الإمكانات المالية، وقلة الدورات التدريبية للقيادات المدرسية والإداريين فيها.

وفي فلسطين، تولي وزارة التربية والتعليم أهمية كبرى لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأعمال الإدارية على مختلف مستوياتها، وقد أدرجت في استراتيجيتها القطاعية وعبر القطاعية للتعليم بنداً من بنود خطتها هو "حوسبة العمل الإداري المدرسي كأحد الأهداف الخاصة التي تساهم في تحقيق الارتقاء بمستوى كفاءة الكادر الإداري على المستويات كافة في كل القطاعات، وتحسين الأنظمة الإدارية المستخدمة" (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2010). إلا أن نجاح تطبيق حوسبة العمل الإداري المدرسي وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأعمال الإدارية المدرسية مرهون بعدد من المقومات من أبرزها: اتجاهات مديري المدارس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم، والاتجاه هو حالة استعداد ذهني ونفسي تم تنظيمه على أساس المعلومات والتجارب الشخصية للفرد، لتعمل على توجيه استجابته لكل المواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد، لذا تعدّ الاتجاهات وسيلة مناسبة لتفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به، فقد تتسم اتجاهات الفرد بالإقدام أو الايجابية فتجعله يقترب من موضوعاتها، وقد تتسم بالتجنب أو السلبية، فتجعله يتجنبها ويرغب عنها (نشواتي، 1997)، فالاتجاهات هي محركات سلوك الأفراد التي توجههم للتعامل مع المواقف الحياتية، لذا فإن الاتجاهات الايجابية لمديري المدارس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم الإدارية سيعزز من دافعيتهم لهذا التوظيف ونجاحه، والعكس صحيح.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظ الباحث من خلال احتكاكه بعدد من الإدارات المدرسية، وتواصله مع مديري المدارس، أن هناك تفاوتاً بين مديري المدارس من حيث توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم؛ فبعضهم لديهم دافعية وإقبال نحو هذا التوظيف، وبعضهم الآخر لديه عزوف وتذمر لأسباب ومعيقات متنوعة ومتفاوتة.

وبناءً عليه، وانطلاقاً من أهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمال المدرسة الإدارية، وفوائدها ومزاياها، ومواكبةً للاهتمام الحثيث الذي توليه وزارة التربية والتعليم بهذا المجال، سعت الدراسة للبحث في اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم، والكشف عن واقع هذا التوظيف. وبذلك، تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: ما اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم؟ وما واقع هذا التوظيف؟

وقد انبثق عن السؤال الرئيس ثلاثة أسئلة فرعية، وهي:

◄ **السؤال الأول:** ما اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم؟

◄ **السؤال الثاني:** هل تختلف اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم باختلاف متغيرات (الجنس والتخصص والتقدير العام لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومستوى المدرسة)؟

◄ **السؤال الثالث:** ما واقع توظيف مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم من وجهة نظرهم؟

فرضيات الدراسة:

انبثق من السؤال الفرعي الثاني أربع فرضيات سعت الدراسة لفحصها، وهي:

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا

المعلومات والاتصالات في عملهم تعزى لمتغير الجنس.

- **الفرضية الثانية**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تعزى لمتغير التخصص.
- **الفرضية الثالثة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تعزى لمتغير التقدير العام لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- **الفرضية الرابعة**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يأتي:

1. البحث في اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم.
2. الكشف عن دور متغيرات (الجنس والتخصص والتقدير العام لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومستوى المدرسة) في اتجاهات مدير المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم.
3. تحديد واقع توظيف مديري المدارس الحكومية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

1. تتناول الدراسة موضوعاً حديثاً ومهماً ومواكباً للتطورات في مجال الإدارة المدرسية بتوظيف التكنولوجيا الحديثة فيه، حيث تولي له وزارات التربية والتعليم بالعموم، ووزارة التربية والتعليم الفلسطيني بالخصوص أهمية بالغة، وتضعه هدفاً من أهدافها الاستراتيجية، وبنداً من بنود خطتها التطويرية.
2. قد تفيد الدراسة من خلال إطارها النظري مديري المدارس وأصحاب الاهتمام من حيث اطلاعهم على أهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمال المدرسة الإدارية، ومجالات هذا التوظيف والمزايا والفوائد المترتبة عليه.
3. يتوقع من خلال نتائج الدراسة وتوصياتها أن تعود بالفائدة للإدارات العليا في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من حيث اطلاعهم على واقع توظيف مديري المدارس الحكومية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واتجاهاتهم نحوه، وكذلك تحديد معوقات هذا التوظيف، والحلول المقترحة لمعالجتها أو الحد منها، من أجل اتخاذ القرارات المناسبة للارتقاء بمستوى هذا التوظيف من مختلف جوانبه ومقوماته.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

1. **الحدود البشرية**: مديري المدارس الحكومية ومديراتها.
2. **الحدود المكانية**: المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في فلسطين.
3. **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018 /2019م.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: يعرفها الباحث في هذه الدراسة بأنها ما أنتجته التكنولوجيا الحديثة بخصوص الحاسوب وأنظمته وبرامجه وتطبيقاته، وما تقدمه شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) من مواقع وخدمات وتطبيقات، يمكن استغلالها والاستفادة من توظيفها في إنجاز وظائف الإدارة المدرسية من تخطيط، وتنظيم، وقيادة، ورقابة، إلكترونياً وبأسرع وقت وأقل تكلفة.

مدير المدرسة: يعرفه الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الشخص المعّين والقائد التربوي القائم على التخطيط، والتنفيذ، والإشراف على كافة المهام المدرسية، ومتابعة السياسة التعليمية في المدرسة؛ من أجل تحقيق الأهداف المتوقعة لإدارته لإحدى المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018 – 2019م.

الاتجاهات: يعرفها الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنها درجة موافقة مديري المدارس لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم الإدارية، وتقدر بالدرجات التي يحصلون عليها في مقياس الاتجاه نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم الإدارية، الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتطبيق الدراسة وتحقيق أهدافها، معتمداً المنحى الكمي والنوعي؛ إذ استخدم الاستبانة (المنحى الكمي) لجمع البيانات الخاصة بالإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني، فيما استخدم المقابلة (المنحى النوعي) لجمع البيانات الخاصة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية نابلس، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018 /2019م، والبالغ عددها (179) مديراً ومديرةً بحسب إحصائيات مديرية تربية نابلس.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (94) مديراً ومديرة من مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مديرية تربية نابلس، جرى

اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق الاختيار العشوائي من قائمة مديري المدارس الحكومية ومديراتها التي حُصِلَ عليها من مكتب مديرية تربية نابلس، وقد طبقت المقابلة على (9) منهم، فيما طبقت الاستبانة على بقيتهم البالغ عددهم (85) مديراً ومديرة، وجدول (1) الآتي يوضح خصائص عينة الدراسة الذين طبقت عليهم الاستبانة حسب متغيراتها:

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	38	44.7 %
	أنثى	47	55.3 %
التخصص	تخصصات إنسانية	57	67.1 %
	تخصصات علمية	28	32.9 %
التقدير العام لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	عالية جداً	17	20.0 %
	عالية	26	30.6 %
	متوسطة	29	34.1 %
	ضعيفة	9	10.6 %
	ضعيفة جداً	4	4.7 %
مستوى المدرسة	المرحلة الأساسية الأولى	31	36.5 %
	المرحلة الأساسية العليا	29	34.1 %
	المرحلة الثانوية	25	29.4 %
المجموع		85	100 %

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث باستخدام أداتين بحثيتين من أجل جمع البيانات هما الاستبانة والمقابلة، **وقد بنى الباحث حواره مع أفراد عينة الدراسة في المقابلة على ثلاثة مرتكزات من الأسئلة هي:**

- ما التقنيات من أجهزة وأنظمة وتطبيقات برمجية متوافرة لدى مديري المدارس لتوظيفها في الأعمال الإدارية؟
- وما درجة استخدامهم لكل منها؟
- وما معيقات ومحددات استخدامهم لها؟

كما طور الباحث استبانة شملت قسمين: **احتوى القسم الأول منها على المتغيرات المستقلة للدراسة، وهي:**

1. **الجنس**: وله مستويان (ذكر/ أنثى).
2. **التخصص**: وله مستويان (تخصصات إنسانية/ تخصصات علمية).
3. **التقدير العام لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات**: وله خمسة مستويات (عالية جداً/ عالية/ متوسطة/ ضعيفة/ ضعيفة جداً).
4. **مستوى المدرسة**: وله ثلاثة مستويات (المرحلة الأساسية الأولى/ المرحلة الأساسية العليا/ المرحلة الثانوية).

أما القسم الثاني من الاستبانة فاحتوى على (30) فقرة موزعة في مجالين تتعلق باتجاهات مديري المدارس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم الإدارية، وهي كالآتي:

- مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة (15 فقرة).
- مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة (15 فقرة).

وقد استخدم الباحث طريقة ليكرت باعتماد سلم خماسي الرتب للإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة، والرتب هي: موافق بشدة وعين لها الوزن الرقمي (5)، وموافق وعين لها الوزن الرقمي (4)، ومحايد وعين لها الوزن الرقمي (3)، ومعارض وعين لها الوزن الرقمي (2)، ومعارض بشدة وعين لها الوزن الرقمي (1).

وبهدف تفسير النتائج، وبناءً على توزيع عدد الفئات (4) على الوزن الرقمي الأعلى (5) لحساب طول الفترة (5/4= 8.)، جرى اعتماد جدول (2) الآتي للحكم على درجات الاتجاهات:

جدول (2)

توزيع المتوسطات إلى فئات، وتقريب قيم متوسطات الاستجابة إلى الوزن الرقمي

الرتب	الوزن الرقمي	قيم المتوسطات المقربة لها	درجات الاتجاهات
موافق بشدة	5	4.2 - 5	مرتفعة جداً
موافق	4	3.4 – أقل من 4.2	مرتفعة
محايد	3	2.6 – أقل من 3.4	متوسطة
معارض	2	1.8 – أقل من 2.6	منخفضة
معارض بشدة	1	1 – أقل من 1.8	منخفضة جداً

صدق الأدوات:

لضمان صدق أدوات الدراسة، قام الباحث بعرضها على ثلاثة محكمين أكاديميين في الجامعات الفلسطينية من ذوي الخبرة في مجالي الإدارة التربوية والتعلم الإلكتروني، وقد كان لهم بعض الملاحظات، حيث قام الباحث بإجراء تعديلات في ضوء تلك الملاحظات.

ثبات الأداة (الاستبانة):

للتأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، وبعد تطبيقها على عينة الدراسة، قام الباحث باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معادلة (كرونباخ ألفا) لإيجاد معامل الثبات، فكانت النتائج تشير إلى تمتعها ومجاليها بدرجة ثبات عالية جداً ومناسبة لاستخدامها لأغراض الدراسة، وقد بلغت معاملات الثبات كما هو موضح في جدول (3) الآتي:

جدول (3)

معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها.

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة	15	0.98
مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة	15	0.97
الثبات الكلي	30	0.98

المعالجات الإحصائية:

بعد جمع البيانات وترميزها، تم معالجتها بالطرق الإحصائية المناسبة، وذلك باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدم الباحث التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعادلة كرونباخ ألفا، واختبار المقارنات البعدية (LSD).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:** ما اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات مجالي أداة الدراسة (الاستبانة)، وكذلك الدرجة الكلية لكل مجال، والدرجة الكلية للاتجاهات، وكانت النتائج كما في الجداول (4) و (5) و (6) الآتية:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالي اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم، والدرجة الكلية لها.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتجاهات
1	مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة	4.25	.66	85.0	مرتفعة جداً
2	مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة	4.29	.61	85.8	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية للاتجاهات	4.27	.62	85.4	مرتفعة جداً

تُبيّن النتائج في جدول (4) أن اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في فلسطين نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات في أعمالهم كانت (مرتفعة جداً) لكل مجال من مجاليها، كما أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاتجاهات في المجالين كانا متقاربين، إذ كان متوسط الدرجة الكلية لمجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة (4.25) وبنسبة مئوية (85.0 %)، وكان متوسط الدرجة الكلية لمجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة (4.29) وبنسبة مئوية (85.8 %)؛ أي أن اعتقادات مديري المدارس بأهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الشؤون الخارجية والعلاقات والتواصل مع الجهات والأطراف خارج أسوار المدرسة لا تقل عن أهمية توظيفها في الشؤون الإدارية الداخلية للمدرسة.

كما تبين النتائج في جدول (4) أن الدرجة الكلية للاتجاهات كانت (مرتفعة جداً) أيضاً وبمتوسط حسابي (4.27) وبنسبة مئوية (85.4 %).

ويرى الباحث أن هذه النتيجة إيجابية ومطمئنة إلى حد كبير؛ إذ تشكل هذه الاتجاهات الايجابية المرتفعة جداً محفزاً لمديري المدارس لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ثقافة مديري المدارس ووعيهم حول أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في تحسين أدائهم الإداري، سواءٌ المتعلقة بشؤون المدرسة الداخلية أو الخارجية، إضافة إلى قناعاتهم بإمكانات هذه التكنولوجيا في حلّ كثير من المشكلات والتعقيدات التي يواجهونها في أعمالهم، والتخفيف من الجهود والأعباء والوقت والمنصرفات المالية المترتبة عليها، وتحقيق الدقة والسرعة والسهولة في إنجاز مهامهم الإدارية، إضافة إلى إيمانهم بقدرة هذه التكنولوجيا في توفير قنوات وأساليب إلكترونية للاتصال والتواصل والنشر والإعلان وتبادل الأفكار والنقاشات داخل مجتمع المدرسة وخارجها، تفوق بمزاياها وتسهيلاتها الأساليب التقليدية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماكي (Maki, 2008) ودراسة محمد وعقيلان (2010) ودراسة الدويش (2011) ودراسة أويديمي (Oyedemi, 2015) ودراسة يونس (2016).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة (مرتبة تنازلياً)، والدرجة الكلية لها.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتجاهات
1	أعتقد بأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من شأنها تطوير أدائي الإداري للمدرسة والارتقاء به.	4.39	.69	87.8	مرتفعة جداً
2	أرى بأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعمل على تحقيق الدقة والإتقان في إنجاز أعمالي الإدارية للمدرسة.	4.34	.68	86.8	مرتفعة جداً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتجاهات
3	يسرني توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية جدولة الحصص وتوزيع المعلمين على الصفوف.	4.29	.67	85.8	مرتفعة جداً
4	أرى بأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تضبط عملية إدارة مكتبة المدرسة من حيث تنظيم محتوياتها واستعارة الكتب وإرجاعها.	4.27	.75	85.4	مرتفعة جداً
5	يعجبني توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتواصل المستمر بيني وبين موظفي المدرسة وطلبتها.	4.27	.73	85.4	مرتفعة جداً
6	أرى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في متابعة دوام موظفي المدرسة وطلبتها سيساعد على ضبطها وسهولة متابعتها.	4.27	.70	85.4	مرتفعة جداً
7	أعتقد أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سيخفف من الأعباء والجهد في أعمالي الإدارية.	4.26	.77	85.2	مرتفعة جداً
8	أعتقد أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحقق الدقة والسرعة في عملية تقويمي لموظفي المدرسة.	4.24	.81	84.8	مرتفعة جداً
9	يريحني استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إعداد الخطط السنوية والاستراتيجيات ومتابعة تنفيذها.	4.24	.80	84.8	مرتفعة جداً
10	يعجبني أن يكون إعداد وطباعة المستندات بمختلف أنواعها وأغراضها من خلال برامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	4.21	.74	84.2	مرتفعة جداً
11	يريحني استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتنظيم الملفات والسجلات والمعلومات الخاصة بالمدرسة وأرشفتها إلكترونياً.	4.21	.76	84.2	مرتفعة جداً
12	يسرني توافر قاعدة بيانات إلكترونية في المدرسة تسهل وصولي لأي معلومة تتعلق بموظفي المدرسة أو طلبتها أو مقتنياتها ...	4.20	.80	84.0	مرتفعة جداً
13	أرى أن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ستختصر من الوقت اللازم لإنجاز مهامي الإدارية.	4.19	.82	83.8	مرتفعة
14	يريحني استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة اللوازم والمستلزمات والمشتريات الخاصة بالمدرسة.	4.18	.73	83.6	مرتفعة
15	أعتقد أن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شؤون المدرسة المالية سيحقق الضبط والدقة فيها.	4.16	.88	83.2	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.25	.66	85.0	مرتفعة جداً

يتضح من النتائج المبينة في جدول (5) أن جميع فقرات اتجاهات مديري المدارس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة كانت (مرتفعة جداً) باستثناء ثلاث فقرات كانت بدرجة (مرتفعة)، إلا أن المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات الثلاث (4.19 و 4.18 و 4.16) جاءت قريبة جداً من متوسط الدرجة المرتفعة جداً (4.2).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الاقتناع الكبير جداً لمديري المدارس بأهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم، ووعيهم بأهميتها، والمزايا والفوائد التي تحققها في إنجاز مهامهم داخل المدرسة في مختلف الأنشطة والمجالات بالسرعة، والدقة، والاقتصاد بالجهد والوقت والنفقة، مما يساعدهم في تطوير أدائهم والارتقاء به للأفضل، ويتوافق هذا مع ما أظهرته النتائج إذ إنّ أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا على التوالي: "أعتقد أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من شأنها تطوير أدائي الإداري للمدرسة والارتقاء به"، و"أرى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعمل على تحقيق الدقة والإتقان في إنجاز أعمالي الإدارية للمدرسة". وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماكي (Maki, 2008) ودراسة الدويش (2011) ودراسة يونس (2016).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة (مرتبة تنازلياً)، والدرجة الكلية لها.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتجاهات
1	يفرحني نشر أنشطة المدرسة وفعالياتها وأخبارها عبر قنوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	4.40	.68	88.0	مرتفعة جداً
2	أعتقد أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سيتيح إمكانية تبادل الخبرات مع إدارات المدارس الأخرى بشكل أفضل وأوسع.	4.40	.62	88.0	مرتفعة جداً
3	أشعر أنه من المهم وجود بوابة إلكترونية للمدرسة تتوافر فيها مختلف المعلومات والخدمات المتعلقة بالعملية التعليمية وأطرافها على شبكة الانترنت.	4.36	.69	87.2	مرتفعة جداً
4	أتوقع أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تخفض من تكاليف الاتصال والتواصل بالمقارنة مع الطرق التقليدية.	4.35	.72	87.0	مرتفعة جداً
5	أعتقد أن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتواصل مع أولياء أمور الطلبة سيزيد اهتمامهم بالمدرسة ومتابعة شؤون أبنائهم.	4.33	.70	86.6	مرتفعة جداً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتجاهات
6	يسرني توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتواصل السريع بيني وبين أولياء أمور الطلبة.	4.32	.83	86.4	مرتفعة جداً
7	أفضل تبادل المخاطبات والمراسلات الرسمية وغير الرسمية عبر الوسائل الإلكترونية التي توفرها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	4.32	.68	86.4	مرتفعة جداً
8	يريحني توظيف ما توفره تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قنوات لتواصلي مع مختلف الإدارات في مديرية التربية والتعليم والوزارة.	4.28	.73	85.6	مرتفعة جداً
9	أرى أنه من الضروري تنشيط صفحة فعالة للمدرسة على صفحات التواصل الاجتماعي تشترك فيها إدارة المدرسة ومعلميها وطلبتها وأولياء أمورهم والمجتمع المحلي.	4.28	.77	85.6	مرتفعة جداً
10	يعجبني تحويل عمليات القبول والتسجيل والانتقال المتعلقة بطلبة المدرسة من الطرق التقليدية إلى الطرق الإلكترونية.	4.27	.73	85.4	مرتفعة جداً
11	أعتقد أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تتيح إمكانية أوسع لتواصلي مع مؤسسات المجتمع المحلي.	4.25	.83	85.0	مرتفعة جداً
12	أرى أن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سيوطد العلاقة بين المدرسة والأطراف الخارجية ذات العلاقة بها.	4.25	.79	85.0	مرتفعة جداً
13	يعجبني توظيف مجموعات البريد الإلكتروني للمدرسين والطلبة وأولياء أمورهم لمراسلتهم من خلالها.	4.22	.82	84.4	مرتفعة جداً
14	يسعدني توافر منتديات إلكترونية رسمية وغير رسمية عبر شبكة الانترنت تتيح ساحات افتراضية للحوار والنقاش في مختلف الموضوعات المتعلقة بالمدرسة.	4.19	.73	83.8	مرتفعة
15	يعجبني عقد الاجتماعات الرسمية وغير الرسمية من خلال ما توفره تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وسائل إلكترونية صوتية مرئية.	4.13	.77	82.6	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.29	.61	85.8	مرتفعة جداً

يتضح من النتائج المبينة في جدول (6) أن جميع فقرات اتجاهات مديري المدارس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة كانت (مرتفعة جداً) باستثناء فقرتين كانتا بدرجة (مرتفعة)، إلا أن المتوسطين الحسابيين لهاتين الفقرتين (4.19 و 4.13) كانا قريبين جداً من متوسط الدرجة المرتفعة جداً (4.2).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الاقتناع الكبير جداً لمديري المدارس بأهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم المتعلقة بالاتصال والتواصل مع الجهات المختلفة خارج المدرسة: كمديرية التربية والتعليم، وإدارات المدارس الأخرى، وأهالي الطلبة، والمجتمع المحلي، ووعيهم بالمزايا والفوائد التي تحققها من حيث السرعة والسهولة في الاتصال والتواصل، وبتكلفة متدنية جداً مقارنة بالطرق التقليدية، ويتوافق هذا مع ما أظهرته النتائج ؛ إذ إنّ أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا على التوالي: "يفرحني نشر أنشطة المدرسة وفعالياتها وأخبارها عبر قنوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات"، و"أعتقد أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سيتيح إمكانية تبادل الخبرات مع إدارات المدارس الأخرى بشكل أفضل وأوسع". وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماكي (Maki, 2008) ودراسة محمد وعقيلان (2010) ودراسة الدويش (2011) ودراسة أويديمي (Oyedemi, 2015).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: هل تختلف اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم باختلاف متغيرات (الجنس والتخصص والتقدير العام لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومستوى المدرسة)؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، جرى فحص الفرضيات الأربع المنبثقة منه، وكانت النتائج كالآتي:

نتائج فحص الفرضية الأولى: والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تعزى لمتغير الجنس.

من أجل فحص هذه الفرضية، جرى استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول (7) الآتي يبين نتائجها:

جدول (7)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تبعاً لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة	ذكر	38	83	4.22	.57	.377	.71
	أنثى	47		4.27	.74		

المجال	الجنس	العدد	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة	ذكر	38	83	4.25	.55	.489	.63
	أنثى	47		4.32	.66		
الدرجة الكلية للاتجاهات	ذكر	38	83	4.24	.55	.441	.66
	أنثى	47		4.30	.67		

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

تبين النتائج في جدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في اتجاهات مديري المدارس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم متابعة تعزى لمتغير الجنس، سواءٌ في مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة، أو مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة، أو الدرجة الكلية للاتجاهات؛ حيث قيمة مستوى الدلالة المحسوبة لها على التوالي هي: (0.71) و(0.63) و(0.66)، وجميعها أكبر من (0.05)، فكلا الجنسين لهما اتجاهات ايجابية مرتفعة جداً ومتقاربة إلى حد كبير نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس ومديراتها يمتلكون الخبرات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات نفسها، سواءً من خلال دراستهم الجامعية، أو من خبراتهم العملية، أو بيئتهم المدرسية، أو مشاركاتهم في ورش العمل والندوات التي تعقدها الوزارة في هذا المجال، أو حتى من خلال حياتهم اليومية، مما جعل متغير الجنس ليس له دورٌ مؤثرٌ في اختلاف اتجاهاتهم نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم الإدارية.

نتائج فحص الفرضية الثانية: والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تعزى لمتغير التخصص.

من أجل فحص هذه الفرضية، جرى استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول (8) الآتي يبين نتائجها:

جدول (8)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في اتجاهات مديري المدارس نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تبعاً لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة	تخصصات إنسانية	57	83	4.22	.55	-.598	.55
	تخصصات علمية	28		4.31	.85		
متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة	تخصصات إنسانية	57	83	4.25	.56	-.876	.38
	تخصصات علمية	28		4.37	.70		
الدرجة الكلية للاتجاهات	تخصصات إنسانية	57	83	4.23	.53	-.760	.45
	تخصصات علمية	28		4.34	.77		

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤ .05)

تبين النتائج في جدول (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) في اتجاهات مديري المدارس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تعزى لمتغير التخصص، سواءٌ في مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة، أو مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة، أو الدرجة الكلية للاتجاهات؛ إذ إنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة لها على التوالي هي: (.55) و(.38) و(.45)، وجميعها أكبر من (.05)، فبالرغم من أن المتوسطات الحسابية على مستوى مجالي الاتجاهات والدرجة الكلية لها جاءت أعلى لدى التخصصات العلمية من التخصصات الإنسانية؛ بحكم أن أصحاب التخصصات العلمية أكثر قرباً للموضوعات التكنولوجية من خلال دراستهم في المرحلة المدرسية والجامعية، إلا أن هذه الفروق لم تكن بدلالة إحصائية، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المعرفة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبخاصة الموضوعات والتطبيقات العامة وشائعة الاستخدام منها، يمكن اكتسابها لدى مختلف التخصصات من خلال الدورات التدريبية وورش العمل والتعلم الذاتي، ومن ثمّ، يمكن اكتسابها بطرق أخرى غير جانب التخصص، وهذا ما جعل الفروق في متوسطات اتجاهات مديري المدارس من كلا التخصصات العلمية والإنسانية غير دالة إحصائياً.

نتائج فحص الفرضية الثالثة: والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات

اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تعزى لمتغير التقدير العام لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

من اجل فحص هذه الفرضية، تم استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، والجداول (9) و (10) و (11) الآتية تبين نتائجها:

جدول (9)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات مديري المدارس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تبعاً لمتغير التقدير العام لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

المجال	المهارة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة	عالية جداً	17	4.77	.31
	عالية	26	4.29	.52
	متوسطة	29	4.20	.58
	ضعيفة	9	3.78	.45
	ضعيفة جداً	4	3.12	1.43
متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة	عالية جداً	17	4.78	.34
	عالية	26	4.40	.52
	متوسطة	29	4.20	.53
	ضعيفة	9	3.82	.33
	ضعيفة جداً	4	3.22	.95
الدرجة الكلية للاتجاهات	عالية جداً	17	4.78	.31
	عالية	26	4.34	.49
	متوسطة	29	4.20	.53
	ضعيفة	9	3.80	.34
	ضعيفة جداً	4	3.17	1.10

جدول (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في اتجاهات مديري المدارس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تبعاً لمتغير التقدير العام لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة	بين المجموعات	11.837	4	2.959	9.373	.00 *
	داخل المجموعات	25.258	80	.316		
	المجموع	37.095	84			
متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة	بين المجموعات	11.260	4	2.815	11.195	.00 *
	داخل المجموعات	20.116	80	.251		
	المجموع	31.375	84			
الدرجة الكلية للاتجاهات	بين المجموعات	11.519	4	2.880	11.374	.00 *
	داخل المجموعات	20.255	80	.253		
	المجموع	31.774	84			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤ .05)

تبين النتائج في جدول (9) أن هناك فروقاً بين متوسطات اتجاهات مديري المدارس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم الإدارية بحسب متغير التقدير العام لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، سواءٌ في مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة، أو مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة، أو الدرجة الكلية للاتجاهات، وأن العلاقة بينهما هي علاقة طردية؛ حيث تزيد تلك الاتجاهات بزيادة المهارات.

ويلاحظ أن أعلى اتجاهات حصلت على درجة (مرتفعة جداً) هي للمهارات (العالية جداً)، فيما كانت الدرجة (المتوسطة) للاتجاهات هي من نصيب المهارات المنخفضة جداً.

كما وتظهر النتائج في جدول (10) أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، حيث قيمة مستوى الدلالة المحسوبة لها جميعاً (.00) وهي أصغر من (.05). وللكشف عن الفروق في اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم الإدارية بحسب متغير التقدير العام لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فقد استُخدِمَ اختبار المقارنات البعدية (LSD)، وجدول (11) الآتي يوضحها:

جدول (11)

اختبار المقارنات البعدية (LSD) للكشف عن الفروق في اتجاهات مديري المدارس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تبعاً لمتغير التقدير العام لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة

التقدير العام للمهارات	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
عالية جداً	-	*0.483	*0.570	*0.989	*1.655
عالية	-	-	0.088	*0.506	*1.173
متوسطة	-	-	-	0.418	*1.086
ضعيفة	-	-	-	-	0.667

مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة

التقدير العام للمهارات	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
عالية جداً	-	*0.388	*0.586	*0.962	*1.567
عالية	-	-	0.198	*0.574	*1.179
متوسطة	-	-	-	0.376	*0.980
ضعيفة	-	-	-	-	*0.605

الدرجة الكلية للاتجاهات

التقدير العام للمهارات	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
عالية جداً	-	*0.434	*0.578	*0.975	*1.613
عالية	-	-	0.144	*0.541	*1.179
متوسطة	-	-	-	*0.397	*1.035
ضعيفة	-	-	-	-	*0.638

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

يظهر جدول (11) السابق أن الفروق في اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمل الإداري هي بين مختلف مستويات التقدير العام للمهارات ولصالح المهارات الأعلى دائماً، سواءٌ في مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة، أو مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة، أو الدرجة الكلية للاتجاهات

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن امتلاك مديري المدارس لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بدرجات أعلى يمكنهم أكثر وبصورة عملية من معرفة مزايا وفوائد هذه التكنولوجيا، والتسهيلات التي يمكن أن تقدمها في أعمالهم الإدارية المدرسية، وبما أن المكون المعرفي هو أحد المكونات الأساسية لتشكيل الاتجاهات، فإن اتجاهات مديري المدارس نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ارتفعت أكثر بزيادة معرفتهم العملية لمزايا وفوائد هذه التكنولوجيا نتيجة ارتفاع مهارات استخدامهم لها.

نتائج فحص الفرضية الرابعة: والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات اتجاهات مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

من اجل فحص هذه الفرضية، جرى استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدولان (12) و(13) الآتيان يبينان نتائجها:

جدول (12)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات مديري المدارس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تبعاً لمتغير مستوى المدرسة

المجال	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة	أساسية أولى	31	4.10	0.81
	أساسية عليا	29	4.28	0.63
	ثانوية	25	4.40	0.46
متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة	أساسية أولى	31	4.12	0.72
	أساسية عليا	29	4.37	0.57
	ثانوية	25	4.41	0.47
الدرجة الكلية للاتجاهات	أساسية أولى	31	4.11	0.73
	أساسية عليا	29	4.33	0.58
	ثانوية	25	4.40	0.45

تبين النتائج في جدول (12) أن هناك فروقاً ظاهرية بين درجات اتجاهات مديري المدارس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم بحسب مستوى المدرسة، سواءٌ في مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة، أو مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة، أو الدرجة الكلية للاتجاهات، إذ إن اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم أعلى

من اتجاهات مديري المدارس الأساسية العليا، وكذلك اتجاهات مديري المدارس الأساسية العليا أعلى من اتجاهات مديري المدارس الأساسية الأولى، أي أنه كلما ارتفع مستوى المدرسة ارتفعت درجة اتجاهات مديريها نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم.

كما يلاحظ من خلال المتوسطات الحسابية للاتجاهات في جدول (12)، أن درجة اتجاهات مدير المدارس الأساسية الأولى هي (مرتفعة) في مجالي الاتجاهات والدرجة الكلية لها، بينما درجة اتجاهات مديري المدارس الأساسية العليا والثانوية هي (مرتفعة جداً) في مجالي الاتجاهات وكذلك الدرجة الكلية لها.

ويعتقد الباحث أن هذه الفروق الظاهرية في الاتجاهات تعود إلى زيادة حجم العمل وضغطه بارتفاع مستوى المدرسة، ما يدعو مدراءها إلى الحاجة لتوظيف هذه التكنولوجيا لما تحققه من تسهيلات، من أجل مساعدتهم في إنجاز أعماله مع تخفيض الجهد والوقت اللازمين لذلك، وتحقيق الدقة في الوقت نفسه.

وللكشف عن تلك الفروق إذا ما كانت ذات دلالة إحصائية أم لا، جرى استخدام اختبار التباين الأحادي، وجدول (13) الآتي يبينها:

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في اتجاهات مديري المدارس نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم تبعاً لمتغير مستوى المدرسة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة	بين المجموعات	1.308	2	0.654	1.498	0.23
	داخل المجموعات	35.787	82	0.436		
	المجموع	37.095	84			
متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة	بين المجموعات	1.464	2	0.732	2.007	0.14
	داخل المجموعات	29.911	82	0.365		
	المجموع	31.375	84			
الدرجة الكلية للاتجاهات	بين المجموعات	1.349	2	0.675	1.818	0.17
	داخل المجموعات	30.425	82	0.371		
	المجموع	31.774	84			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تبين النتائج في جدول (13) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05. ≥α) في اتجاهات مديري المدارس نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم يعزى لمتغير مستوى المدرسة، سواءٌ في مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الداخلية للمدرسة، أو مجال متابعة الأعمال الإدارية ذات العلاقات الخارجية للمدرسة، أو الدرجة الكلية للاتجاهات؛ إذ إنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة لها على التوالي هي: (23.) و(14.) و(17.)، وجميعها أكبر من (05.).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع مديري المدارس باختلاف مستوياتها وحجم أعمالها وضغط أعبائها، يمتلكون المعرفة والقناعة بأهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمزايا والتسهيلات والفوائد التي تحققها في عملهم، التي يصعب أو قد يستحيل توفيرها وتحقيقها في الأساليب التقليدية.

- **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه:** ما واقع توظيف مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بإجراء مقابلات مع عينة تكونت من (9) مديراً ومديرة من المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس، وقد بنى الباحث حواره مع أفراد العينة في المقابلة على ثلاثة مرتكزات من الأسئلة هي:

- ما التقنيات من أجهزة وأنظمة وتطبيقات برمجية متوافرة لدى مديري المدارس لتوظيفها في الأعمال الإدارية؟
- وما درجة استخدامهم لكل منها؟
- وما معيقات ومحددات استخدامهم لها؟

وبعد تحليل إجابات مديري المدارس (عينة الدراسة) عن أسئلة المقابلة الرئيسة ومناقشة الباحث لهم فيها، توصل الباحث أن هناك عدداً من الخدمات المعتمدة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات متوافرة لدى مديري المدارس لتوظيفها في أعمالهم الإدارية، وهناك عدد آخر غير متوافر، كما أن تلك الخدمات المتوافرة تتفاوت في درجة استخدام المديرين لها لأسباب متعددة، **وقد قام الباحث بتلخيص ردود مديري المدارس (عينة الدراسة) بالآتي:**

- **أولاً:** أشار مديرو المدارس إلى أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية قامت بتطوير مشروع بيئة التواصل الإلكتروني المدرسي، وهو بمثابة منظومة محوسبة كبوابة إلكترونية موحدة على مستوى فلسطين، لتمثل المنصة التي يتبادل من خلالها جميع الأطراف ذات العلاقة بالعملية التربوية في وزارة التربية والتعليم

الفلسطينية من خلال شبكة الإنترنت، بحيث تهدف إلى توفير بوابة الكترونية موحدة لجميع المدارس في فلسطين للتواصل ما بين الوزارة والهيئات الإدارية والتدريسية ومديريات التربية وجميع الطلبة وأولياء الأمور، وهي تشمل عدداً من الخدمات مصنفة تحت خيارات: ملف المدرسة وملف المعلم وملف الطالب والتواصل والإعلانات والنشاطات المدرسية والوظائف البيتية والامتحانات ورزنامة الوزارة والرزنامة المدرسية، والتصويت، والمقالات، وأخبار، وأسئلة شائعة وإجابات، وإحصائيات، ونشرات.

وبين مديرو المدارس أن استخدام خدمات هذه المنصة غير شائع بالدرجة المطلوبة بين مديري المدارس حتى الآن، بالرغم من قناعتهم بفوائدها ومزاياها، فهناك عدد محدود فقط من مديري المدارس من يعتمد بعض تلك الخدمات وبشكل جزئي لها، كجداول العلامات وكشوف الشهادات والتواصل مع أولياء الأمور والطلبة.

وأما حول العوامل وراء محدودية استخدام هذه البيئة الإلكترونية من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها فهي: عدم إتقان عدد من مديري المدارس ومديراتها لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ما يعيقهم من الاستفادة من خدماتها، ويجعلهم يشعرون بالقلق من الاعتماد عليها في إنجاز مهامهم من خلال الخدمات والتسهيلات التي توفرها. ويرى الباحث أن هذا الرأي يتوافق مع النتائج المبينة في جدول (9) والذي بين أن (17) مديراً ومديرة من عينة الدراسة والبالغ عددها (85) يتمتعون بدرجة (عالية جداً) في مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأن (26) مديراً ومديرة من عينة الدراسة يتمتعون بدرجة (عالية) فيها، أي أن (43) فرداً من العينة (نصف العينة تقريباً) يمكن وصف مهاراتهم في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالإتقان، إلا أن البقية الباقية من عينة الدراسة (نصف العينة تقريباً) فقد تراوحت درجات مهاراتهم في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بين (الضعيفة جداً) و(المتوسطة)، والتي يعتقد الباحث بأنها لا ترتقي إلى مستوى الإتقان، وأن النقص في مهاراتهم في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمثل عاملاً لإحداث الشعور بالقلق من استخدامهم لها، ويشكل معيقاً لاستفادتهم من خدماتها، ويحد من توظيفها في عملهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة تاجالو وآخرين (Tagalou, et al., 2013) بضرورة معالجة القلق الناتج لدى البعض جراء استخدام هذه التكنولوجيا في المهام الإدارية المدرسية، لإنجاح هذا الاستخدام.

كما يعتقد مديرو المدرسة (عينة الدراسة) أن معظم مديري المدارس ومديراتها الذين لا يتقنون استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هم من فئة كبار السن الذين جرى وصف نمطيتهم بالتقليدية وغير المواكبة للحداثة وتطورات التكنولوجيا، كما يرى مديرو المدارس (عينة الدراسة) أنه بالرغم من أن وزارة التربية والتعليم تقدم الدعم الفني لمن يحتاج عبر المكالمات الهاتفية، إلا أن هناك حاجة ماسة لتنظيم وعقد دورات تدريبية هادفة ومخطط لها لتمكين مديري المدارس من استخدام هذه المنصة الإلكترونية على وجه الخصوص، وتطوير مهاراتهم في استخدام أنظمة الحاسوب وتطبيقاته وبرامجه وشبكة الإنترنت بالعموم، فهم يرون أن الدورات التي تعقدها الوزارة لهم بهذا الخصوص قليلة لدى البعض، أو معدومة لدى البعض الآخر، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الحربي (2011).

- **ثانياً**: أنشأت وزارة التربية والتعليم قوائم بريد إلكتروني على مستوى كل مديرية من مديرياتها وكذلك كل مدرسة، للتواصل من خلالها بين المدارس بعضها ببعض، وكذلك مع المديرية والمديريات الأخرى، ومع إدارات الوزارة، لكن مديريات التعليم لم تفعل استخدامه بعد سوى بين المديرية ومدير المدرسة وباتجاه واحد، أي أن المديرية تقتصر استخدامه لمراسلة مديري المدارس من خلاله وليس العكس، وفي الوقت ذاته ترسل مراسلة البريد الإلكتروني نفسها من خلال البريد التقليدي الورقي أيضاً؛ لضمان وصولها لجميع مديري المدارس، حرصاً من عدم وصول المراسلة عبر البريد الإلكتروني لبعض مديري المدارس لعدم توافر خدمات شبكة الإنترنت لديهم، وإن كان عددهم محدود، أو عدم إتقان تعامل بعض مديري المدارس مع المراسلات المرسلة عبر البريد الإلكتروني.
- **ثالثاً**: تتوافر الأجهزة الإلكترونية من حواسيب وملحقاتها وخدمات شبكة إنترنت لدى معظم المدارس الحكومية، ولكن بتفاوت من حيث توافر تلك الأجهزة ومواصفاتها، بسبب الإمكانات المادية المحدودة لديهم، ويعتمد توافرها في المدرسة بدرجة كبيرة على نشاط مدير المدرسة وعلاقاته مع المجتمع المحلي، ويوجد عدد قليل من المدارس لا تتوافر لديها خدمة الإنترنت، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحربي (2011) ودراسة نصار (2013) ودراسة الحلواني وآخرين (2013) ودراسة موسجريف ودي ويت (Musgrave & De Wet, 2017).
- **رابعاً**: لا تتوافر في المدارس –عموماً– برامج وتطبيقات حاسوبية تختص بشؤون المحاسبة واللوازم والمقتنيات وتوزيع الصفوف والشعب والحصص على المدرسين وتوزيع الطلبة على الشعب وإدارة المكتبة وإدارة الامتحانات، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحربي (2011) ودراسة موسجريف ودي ويت (Musgrave & De Wet, 2017).
- **خامساً**: أشار مديرو المدارس (عينة الدراسة) أن الغالبية العظمى من المدارس لديها صفحات على شبكة التواصل الاجتماعي (فيسبوك)، إذ يعتمدونها ويرتاحون لاستخدامها لسهولة التعامل مع خدماتها، فهي مألوفة بالنسبة لهم، كما هو الحال لطلبة المدارس وأولياء أمورهم، وبخاصة أن الغالبية العظمى منهم لديهم حسابات على هذه الشبكة الاجتماعية.

ومع ذلك فإن استخدام مديري المدارس لشبكة التواصل الاجتماعي بعامة من وجهة نظر مديري المدارس (عينة الدراسة) تقتصر على نشر الإعلانات والأخبار الخاصة بالمدرسة بالدرجة الرئيسة، ولا يتم تفعيلها في جوانب أخرى، كإنشاء المجموعات وعقد حلقات النقاش سواءٌ مع الطلبة أم أولياء الأمور، أو غيرها من الأمور المتعلقة بالشؤون الإدارية.

وبناءً على ما سبق، توصلت الدراسة إلى أن أبرز معيقات توظيف مديري المدارس لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أعمالهم الإدارية تكمن بسبب رئيس هو: ضعف مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى عدد من مديري المدارس، خاصة فئة كبار السن منهم، إضافة إلى معيقات أخرى تتمثل بعدم توافر بعض التطبيقات المحوسبة الخاصة ببعض المهام الإدارية

لدى مديري المدارس، كبرامج وتطبيقات حاسوبية تختص بشؤون المحاسبة واللوازم والمقتنيات وتوزيع الصفوف والشعب والحصص على المدرسين وتوزيع الطلبة على الشعب وإدارة المكتبة وإدارة الامتحانات، كما أن هناك عدداً من المدارس – وإن كانت محدودة العدد– تفتقر لتوافر الاتصال بشبكة الانترنت، أو توافر أجهزة الحواسيب وملحقاتها، أو أن تلك الأجهزة قديمة لا تتماشى مع الأنظمة والبرمجيات الحديثة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

- عقد دورات تدريبية دورية لتطوير مهارات مديري المدارس في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وورش عمل حول استراتيجيات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأعمال الإدارية المدرسية وأهميتها في تطوير العمل الإداري المدرسي.

- تطوير برامج تدريبية إلكترونية قائمة على نمط التدرب الذاتي تتعلق باستخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بعامة، وتوظيفها في الإدارة المدرسية بخاصة.

- تحفيز مديري المدارس على تفعيل ما هو متوافر من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وخدماتها في أعمالهم الإدارية، خاصة منصة بيئة التواصل الإلكتروني المدرسي؛ لما فيها من خدمات وتسهيلات متميزة ومفيدة، إضافة إلى العمل على توفير تطبيقات أخرى تعالج شؤون إدارية لا تشملها تلك المنصة.

- العمل على دوام توفير أجهزة حواسيب جديدة وملحقاتها للمدارس التي تفتقر لها، وكذلك توصيل شبكة الانترنت للمدارس غير المتصلة بها.

- اعتماد وزارة التربية والتعليم إتقان مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأحد معايير تعيين مدير المدرسة، وشرط من شروط ترقيته.

المصادر والمراجع العربية

- أبو الكشك، محمد نايف. (2011). درجة أداء مديري المدارس لأدوارهم التربوية في منطقة سكاكا في المملكة العربية السعودية في ظل تحديات العصر. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 25(98): 291 – 328.
- الحربي، قاسم بن عائل. (2011). استخدام تكنولوجيا المعلومات في إدارة المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسماعيلية، (21): 1 – 62.
- الحريري، رافدة عمر. (2007). إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الحلواني، حنان صلاح الدين، ونور الدين، محمد المصري محمد، وعبد الحافظ، أسماء عبد الحميد عيسى. (2013). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية داخل مدارس مرحلة التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 29(4): 1 – 23.
- حمايل، عبد عطا الله. (2012). القيادات التربوية ومتطلبات تأهيلها لمواجهة مستجدات العصر. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.
- الدويش، عبد العزيز بن سليمان. (2011). دور التقنية الحديثة في تطوير عمل الإدارة المدرسية بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر، 17(1): 253 – 290.
- عماشة، محمد عبده راغب، والشايع، علي بن صالح. (2009). إدارة التعليم إلكترونياً باستخدام خدمات الشبكات الاجتماعية: دراسة تطبيقية على مدراء المدارس بمنطقة القصيم، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بعنوان: تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم وكلية البنات بجامعة عين شمس، القاهرة 28 – 29 أكتوبر، 2009.
- محمد، محمد ماهر، وعقيلان، خميس محمد خميس. (2010). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بالتعليم الثانوي الأردني في ضوء التحديات العالمية المعاصرة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 21(82): 1 – 89.
- المعايطة، عبد العزيز عطا الله. (2007). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- المهدي، سوزان. (2009). إدارة جديدة لعالم جديد: مدرسة المستقبل– رؤى وتوجهات، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد بعنوان: مدرسة المستقبل – الواقع والمأمول، جامعة قناة السويس، بورسعيد 28 – 29 مارس، 2009.
- نشواتي، عبد المجيد. (1997). علم النفس التربوي، ط9. لبنان: مؤسسة الرسالة.
- نصار، أنور شحادة حسين. (2013). تفعيل دور خدمات الاتصال في الانترنت في تطوير الإدارة المدرسية في مختلف مراحل التعليم، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الرابع بعنوان: التعليم وثقافة التواصل الاجتماعي، جامعة سوهاج، سوهاج 24 – 25 ابريل، 2013.
- الهدلق، عبد الله بن عبد العزيز. (2012). واقع تطبيقات تقنية المعلومات في مجالات الإدارة المدرسية لدى طلاب الماجستير بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، السعودية، (38)، 79 – 137.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2010م). الاستراتيجية القطاعية وعبر القطاعية للتعليم "2011 – 2013". متوفر على الموقع: https://www.mohe.pna.ps/moehe/plansandstrategies
- يونس، مجدي محمد. (2016). التحول نحو الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم لمواكبة تحديات العصر الرقمي. تعليم جديد، متوفر على الموقع: http:// www.new-educ.com/studies

المصادر والمراجع العربية مترجمة

- *Abu Elkishik, M. (2011). The degree of performance roles of school headmasters in Skaka area in Saudi Arabia in the light of today's challenges. The Educational Journal, Al-Kuwait University, 25(98): 291-328.*
- *Al Dahlaq, A. (2012). The reality of information technology applications in the fields of school administration for masters students in the Department of Educational Administration at King Saud University. Resala Education and Psychology*

- *Journal, Saudi Arabia, (38): 79-137.*
- *Al Dweish, A. (2011). The role of modern technology in developing the work of school administration in the elementary stage in Riyadh from the point of view of school principals and their Assistants. Journal of Educational and Social Studies, Egypt, 17(1): 253-290.*
- *Al Halawani, H.; Noreddin, M. and Abdelhafeth, A. (2013). Requirements for the application of electronic management within the basic education stage schools. Journal of Education College, Assiut University, 29(4): 1-23.*
- *Al Harbi, K. (2011). The use of information technology in the management of secondary school in Saudi Arabia. Journal of Education College, Ismailia University, (21): 1-62.*
- *Al Hariri, R. (2007). Preparing administrative leaderships for future schools in light of Comprehensive quality. Jordan: Dar Al-Fiker for publication and distribution.*
- *Al Maayta, A. (2007). School administration in the light of contemporary administrative thought, Jordan: Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.*
- *Al Mahdi, S. (2009). A New Administration for a New World: School of the Future - Insights and Trends. The second annual scientific conference of Education Faculty in Port Said entitled: School of the Future - Reality and Hopefulness, Suez Canal University, Port Said, 28-29 March, 2009.*
- *Hamayel, A. (2012). Educational leaders and their qualification requirements to meet the developments of the age. Palestine: Al Quds Open University.*
- *Mohammad, M. and Ekeilan, Kh. (2010). Requirements for applying electronic management in Jordanian secondary education in light of contemporary global challenges. Journal of Education Faculty, Benha University, 21(82): 1-89.*
- *Nashawati, A. (1997). Educational Psychology, 9th edition. Lebanon: The Resala Foundation.*
- *Nassar, A. (2013). Activating the role of online communication services in developing school management in various stages of education. The Fourth International Scientific Conference entitled: Education and Social Communication Culture, Sohag University, Sohag 24-25 April, 2013.*
- *Omasha, M and Al shaye', A. (2009). E-learning administration using social networking services: an applied study on school principals in the Qassim region. The twelfth scientific conference of the Egyptian Association for Educational Technology entitled: E-learning technology between the challenges of the present and future prospects, the Egyptian Association for Education Technology and the College of Girls at Ain Shams University, Cairo, 28-29 October, 2009.*
- *The Palestinian Ministry of Education and Higher Education. (2010). Sector and cross-sector strategy for education "2011-2013". Available on line: https://www.mohe.pna.ps/moehe/plansandstrategies*
- *Younes, M. (2016). The shift towards electronic management in educational institutions to cope with the challenges of the digital age. New education, available on line: http://www.new-educ.com/studies*

المصادر والمراجع الأجنبية

- *Maki, C. (2008). Information and Communication Technology for Administration and Management for secondary schools in Cyprus. Journal of Online Learning and Teaching,4(3).*
- *Musgrave, S. & De Wet C. (2017). An Evaluative Study of An ICT Module for A School leadership and Management Preparation Progrma. Turkish Online Journal of Distance Education, 18(2): 43-55.*
- *Oyedemi, A. (2015). ICT and Effective School Management: Administrators' Perspective. Proceedings of the World Congress on Engineering, Vol I, U.K., London 1-3 July 2015, , Available on line: http://www.iaeng.org/publication/WCE2015/*
- *Prokopiadou, G. (2012). Using Information and Communication Technologies in School Administration: Researching Greek Kindergarten Schools. Educational Management Administration & Leadership, 40(3): 305-327.*
- *Tagalou, A., Massourou, V., Kyriakopoulou, K., & Efthimiopoulos, A. (2013). ICT IN EDUCATIONAL MANAGEMENT. 5th Annual International Conference on Education and New Learning Technologies, Spain, Barcelona 1-3 July 2013, pp. 3840-3846. Available on line: https://www.researchgate.net/publication/282606958_ICT_IN_EDUCATIONAL_MANAGEMENT*

- Stronge, J. (2002). Qualities of effective teachers. Alexandria, VA: ASCD.
- Veugelers, W. (2011b). A humanist perspective on moral development and citizenship education. In W. Veugelers (Ed.), Education and humanism: Linking autonomy and humanity (pp. 9{34). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

learning and teaching. (5th ed.).White Plains, NY: Pearson Education.

- De Groot, I. (2011). Why we are not democratic yet: The complexity of developing a democratic attitude. In W. Veugelers (Ed.).Education and humanism: Linking autonomy and humanity (pp. 79{94). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation (2nd ed.). New York, NY: Longman.
- Fitzgerald, A., V. Dawson, and M. Hackling. (2009). Perceptions and pedagogy: Exploring the beliefs and practices of an effective primary science teacher. Teaching Science 55: 19–22.
- Ghaith, G., & Diab, H. (2008). Determinants of EFL achievement among Arab college-bound learners. Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues, 1(4), 278-286.
- Gardner, R. C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.
- Göksel, Ş., & Rakıcıoğlu-Söylemez, A. (2018). Becoming a professional: Exploring EFL pre-service teachers' conceptions of an effective foreign language teacher. Journal of Language and Linguistic Studies, 14(4), 111-135.
- Hashim, N, Alam, S., & Yusoff, N. (2014). Relationship between Teacher's Personality, Monitoring, Learning Environment, and Students' EFL Performance. Journal of Language Studies, 14(1), 101- 117.
- Jain, T. (2011). Essay: Humanistic approach to learning means a process that is inevitable and unique for every individual. Essay in English language. Retrieved from http://www.preservearticles.com/2011082912260/essayhumanistic- approach-to- learning-means-a-process-that-is-inevitable-and-unique-for-every-individual.html
- Kalay, D. (2017). What Makes an Effective EFL Teacher? Investigations on Student and Teacher Perspectives. Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish, 12(25), 421- 444.
- Kwangsawad, T. (2017). Stakeholders' Perceptions of Effective EFL Teachers. Journal of Education, Mahasarakham University, 11(4), 155- 175.
- Lei, Q. (2007). EFL teachers "factors and students" affect. US-China Education Review, 4(3), 60-67.
- McKenna, G. (1995). Learning theories made easy: Humanism. Nursing Standard, 2 (9), 29-31.
- McLeod, S. (2007). Humanism. Simply psychology. Retrieved from http://www.simplypsychology.org/humanistic.html
- Millar, M.G., & Tesser, A. (1989). The effects of affective and cognitive focus on the attitude—Behavior relation. Journal of Experimental Social Psychology, 25: 189–202.
- Moskowitz, G. (1978). Caring and sharing in the foreign language class. Rowley, MA: Newbury House.
- Patterson, C. H. (1977). Carl Rogers and humanistic education. Foundations for a theory of instruction and educational psychology. New York, NY: Harper & Row.
- Richards, A. C., & Combs, A. W. (1992). Education and the humanistic challenge. The Humanistic Psychologist, 20(2/3): 372–388. [Taylor & Francis Online]
- Samuels, H. (2019). 20th-Century Humanism and 21st-Century Technology: A Match Made in Cyberspace. Eric.ed.gov. Available at: https://eric.ed.gov/?id=EJ1020716 [Accessed 3 Mar. 2019].
- Simon, S.B. (1993). In search of values: 31 strategies for finding out what really matters most to you. New York: Warner Books.
- Stevick, E. W. (1996). Memory, Meaning and Method. (2nd ed.). Boston: Heinle and Heinle.

to their personal experiences and interact better.

The fourth teacher thinks this can make students more attracted to the learning material since it will be more related to their lives and activate their scheme to use their own ideas and words, and actively interact.

The last teacher does believe that personalization is extremely important as she thinks that when students feel that the learning material is relevant to their personal life, they will get more interested, and when they become interested, they will learn better, and they will even start linking their life experiences which reflect a learning experience outside the classroom. This can lead to more engagement, more active work, and ultimately more academic achievements in terms of language teaching.

The answers to this question show EFL teachers' total agreement that personalizing and relating the learning material to students' lives can be very effective. It can also achieve positive results concerning students' active engagement and better academic outcomes. Teachers can activate students' schema and include students' personal experiences in the learning process.

This research paper has proved what other studies have already asserted in the field of EFL teaching and learning concerning more integration of humanistic traits in the EFL education process. Lei (2007), Brown (2007), and Ghaith and Diab (2008), as many other researchers have shown that using humanistic methods in EFL teaching can lead to remarkable results especially concerning students' motivation towards learning EFL.

Conclusion and Recommendations

Learning English as a foreign language adds a further challenge to the difficulties of learning in general. Students make great efforts to overcome different learning challenges in English, which means that teachers should integrate humanistic traits in teaching English to facilitate the learning process. Adopting humanistic traits in teaching English as a foreign language can motivate students towards learning EFL. This can also improve their attitudes positively towards learning English. Students need to feel that they are cared for and respected in the classroom. They need to feel that their teachers are ready to provide help and support at any time with love and generosity. To conclude, adopting humanistic traits in EFL has proved its positive effectiveness in improving students' attitudes towards learning in general and EFL in particular. Therefore, the researcher recommends adopting humanistic traits in teacher education programs and teaching EFL at Birzeit University.

References:

- Abu Ayyash, A. (2015). How to Change Students' Perception of Classroom EFL Learning. Arab World English Journal (AWEJ). 6 (1).
- Al Khalidi, N. (2015). The relationship between humanistic teachers' characteristics practices and students' learning. Global Journal of Educational Foundation. 3 (2), 170-174
- Aloni, N. (2007). Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education. Dordrecht: Springer.
- Arifi, Q. (2017). Humanistic Approach in Teaching Foreign Language (from the Teacher Perspective). European Scientific Journal. 13 (35), 194
- Arnold, J. (1996). Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University Press
- Arnold, J. (1998). Towards more humanistic English Teaching. ELT Journal 52 (3), 235-242
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. Journal of Personality and Social Psychology, 47: 1191–1205.
- Brockett, R.G. (1998). Humanism as an instructional paradigm. Retrieved from http://roghiemstra.com/romira1.html
- Brown, H. D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice-Hall.
- Brown, H. D. (2007). Principles of language

in regards to efficient EFL learning and teaching.

The third teacher believes that a well -organized and goal targeted EFL classroom is the inclusive one. She believes that all students should be warmly included to be motivated to learn better even outside the classroom; they will be more motivated to learn English.

The fourth teacher believes that one of her main goals is not to leave anybody behind. Everybody has the right to be included. Excluding some students can harm the teacher before it harms the students. Students need to feel that they are all important and encouraged to learn and participate enthusiastically.

The fifth teacher feels that this can melt the barriers between students and teacher. They will feel that the classroom is a good and secure environment, which will ultimately lead to more effective language learning.

All EFL teachers' answers were consistent and positive towards creating an inclusive classroom environment. All EFL teachers agree that an EFL classroom needs to be inclusive for everyone. Nobody should be ignored or left behind, especially low achievers. This can motivate all students to work hard since they can feel that they are important.

Q 4 More learning choices

The first interviewee thinks that it would be a good idea at the beginning of each year or semester to figure out students' needs so that we can adapt the content of the learning material according to students' needs. He believes that giving more learning choices to EFL learners can improve the learning quality.

The second teacher believes that this depends on the objectives, so wherever or whenever we meet the objectives, there is no need to change the learning material. However, if the teacher feels that the objectives were not met properly, he/she should then give more choices concerning the learning material.

The third teacher believes that teachers should teach students to achieve the objectives planned for, which means "Don't teach the book, but rather teach what the book aims at." Teachers can differentiate and give students choices as long as they achieve the main objectives wished for. Teachers need to change and give more choices, especially when the learners have either higher or lower standards than the taught book's level.

According to the fourth teacher, teachers need to engage students through using varying teaching methods. They should introduce different and new things every time to make students active, enthusiastic, and feel no boredom, which can create a huge impact in the classroom.

The fifth teacher believes that this should be a central point in any classroom in general and in the EFL classroom in particular. Giving more choices and adapting the material according to students' needs and context can humanize learning and make it a part of the learners' lives.

Most answers show a positive tendency towards differentiating and giving more learning choices. For EFL teachers, this can help make the learning material more interesting and can also create an atmosphere that is positive and democratic.

Q 5 Personalization (Making the learning material relevant)

The first teacher seemed very motivated when asked about this question; he strongly believes in personalizing the learning material and make it relevant to students' context and lives. He added that from his personal experience, once a teacher relates the learning material to students' lives, he can start eliciting hundreds of ideas from the students themselves in a surprising and interesting way.

The second teacher also strongly agreed that giving examples from students' lives and engaging them to relate their experiences to the learning material can enrich the learning material and make students more motivated in the EFL classroom.

The third teacher perceives this trait as very essential. She asserted that she always follows this strategy in her classroom by changing the task and localizing it so that students can relate things

make students feel that they are a core part of the educational process.

The fourth EFL teacher believes that caring how the students feel in general is one of her traits in teaching EFL. According to her, this helps her understand the students' attitudes towards the material in general and makes them feel more motivated as motivation is an important factor in learning any foreign language.

The last teacher thinks that she puts her students' emotions into consideration as she strongly believes in the importance of making students feel that their emotions count. She believes that the English language is a challenge, and not being able to make students accept the teacher as a person will not help them learn and make progress. She thinks that we, as teachers, need to put ourselves in their place to understand their challenges and problems. In her opinion, this can make them accept learning English more effectively.

The answers of the first question have shown very positive tendencies towards handling students' emotions and taking their feelings into high consideration. EFL teachers think that this can have very good effects on students and their attitudes towards English classes.

Q 2 Improving EFL teachers' personality

The first teacher answered this question by quoting a famous saying in this regard that says that some teachers are born teachers, whereas others need to work on themselves to get professionally and personally improved to approach their students successfully. He thinks that it is very important for an EFL teacher to keep working on his/her personality to achieve his/her work as a teacher successfully.

The second teacher perceives this trait as very important, especially for newcomers, the fresh teachers. She believes that teachers need to adapt their personalities to a certain limit that breaks the ice but does not spoil the students.

The third teacher thinks that it is important for any teacher to be caring, loving, humorous, and warm-hearted since that teacher deals with humans not with machines, but again to the extent that may keep the class management and the class discipline as it should be, especially with university students. She pointed out that teachers always need to adapt their personalities because they need to meet students' different needs and styles in learning.

The fourth teacher believes that it is very important for her to be kind and caring but consistent and firm. She thinks listening to students' needs and adapting to their different needs and styles is very important. Students need to see this type of care, sometimes more than their need for formal instruction. However, she believes that the teacher should also show consistency to keep discipline and order.

The fifth teacher feels that some may perceive being emotional with students as a weakness that teachers should avoid. However, she believes that this can be a distinguishing trait that can make students relieved in an EFL class rather than being harsh, tough, or following rules literally. It also affects the teacher him/herself by making him/her feel more confident in his/her profession.

The answers to this question have shown positive responses and a kind of general agreement that EFL teachers need to keep changing and modifying their personalities so that they can adapt to students' needs, interests, and styles of learning. However, some of the answers show that a teacher should have consistency in dealing with students to keep class discipline.

Q 3 Cultivation of supporting and inclusive classroom atmosphere

The first teacher responded to this question by expressing his strong beliefs that teachers need to adopt cooperative learning as the main strategy, also changing the way they teach and apply differentiation can help a lot, and above all, teachers need to stand fairly at the same distance to each learner even the low achievers.

The second teacher thinks that having an environmentally friendly EFL classroom that includes all students is very healthy and essential

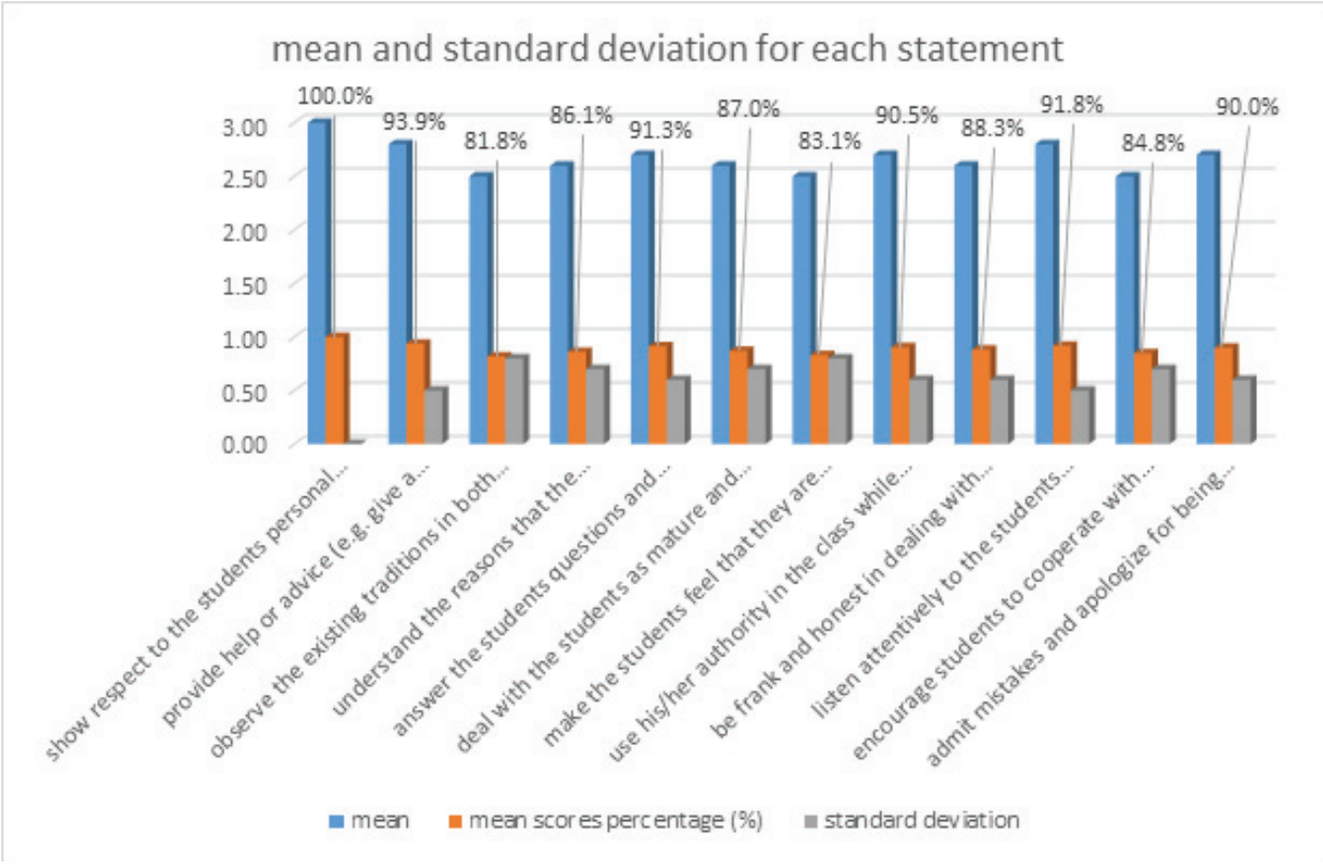


Figure 3. Mean and Standard Deviation for Each Statement.

Findings and discussion of the second question:

The second question of the research aimed at investigating EFL teachers' attitudes towards some humanistic traits in teaching EFL. The researcher, as an EFL teacher at the Department of Languages and Translation at Birzeit University, interviewed five of her colleagues and asked them the following questions:

1. As an EFL teacher, how do you perceive the following humanistic traits in EFL teaching?
2. Handling students' emotions.
3. Improving EFL teachers' personality
4. Cultivation of supporting and inclusive classroom atmosphere
5. More learning choices

Personalization (Making the learning material relevant)

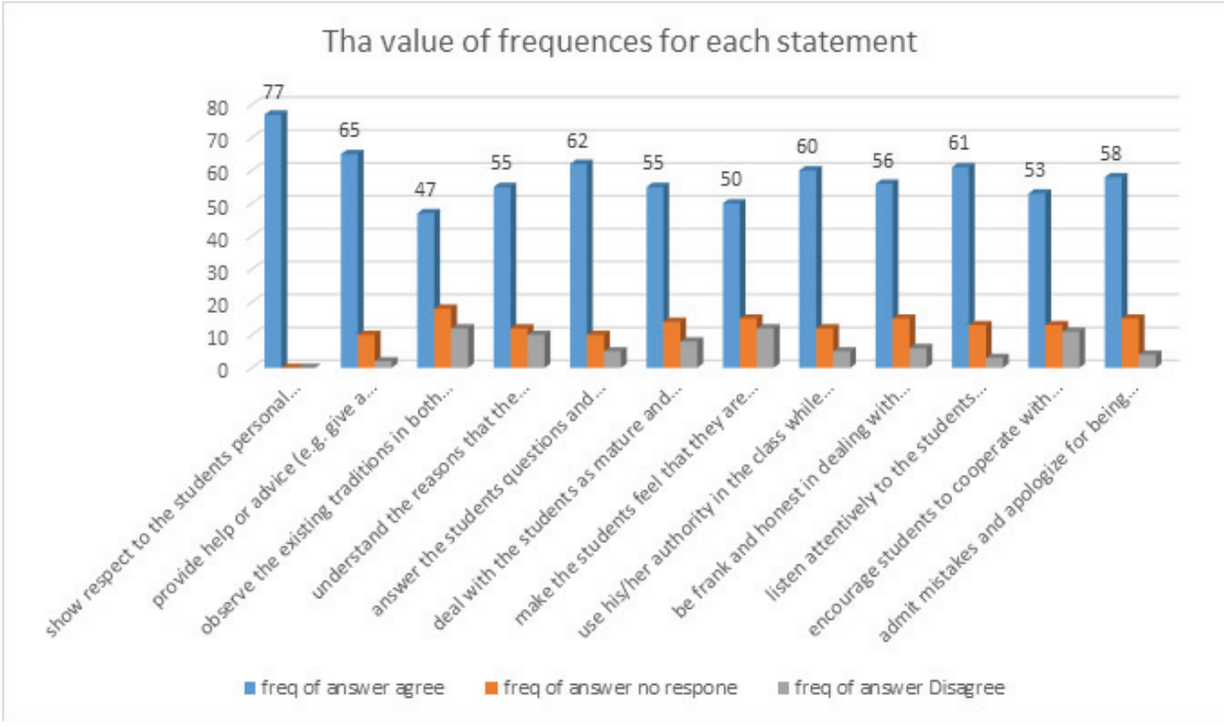
The answers of the interviewees on the questions were as follows:

Q 1 Handling students' emotions.

The first interviewee asserted that this is a very important part of the mission of any teacher. He quoted a well-known saying of a scholar who said, "You can't succeed as a professional teacher unless you understand your stuff," referring to students' feelings.

The second teacher's response to the same question was that she absolutely takes students' feelings and emotions into consideration, especially while working in groups, and she understands that there are differences among students, females and males, which any EFL teacher should consider very well.

The third interviewee thinks that teachers cannot stop students' reactions towards the material. In her opinion, one important provocative element in the learning process is trying to create a link between the content and students' emotions and feelings. She believes that students' feelings and emotions are of high importance in the progression of the learning process and can create an interactive atmosphere, and it can



(Figure 1. Students' Perceiving Humanistic Traits (the value of frequencies for each statement

Figure 1 shows the values of frequencies for the categories of answers: Agree, Neutral, and Disagree.

As viewed, the Agree category shows a high excellence over other answer categories.

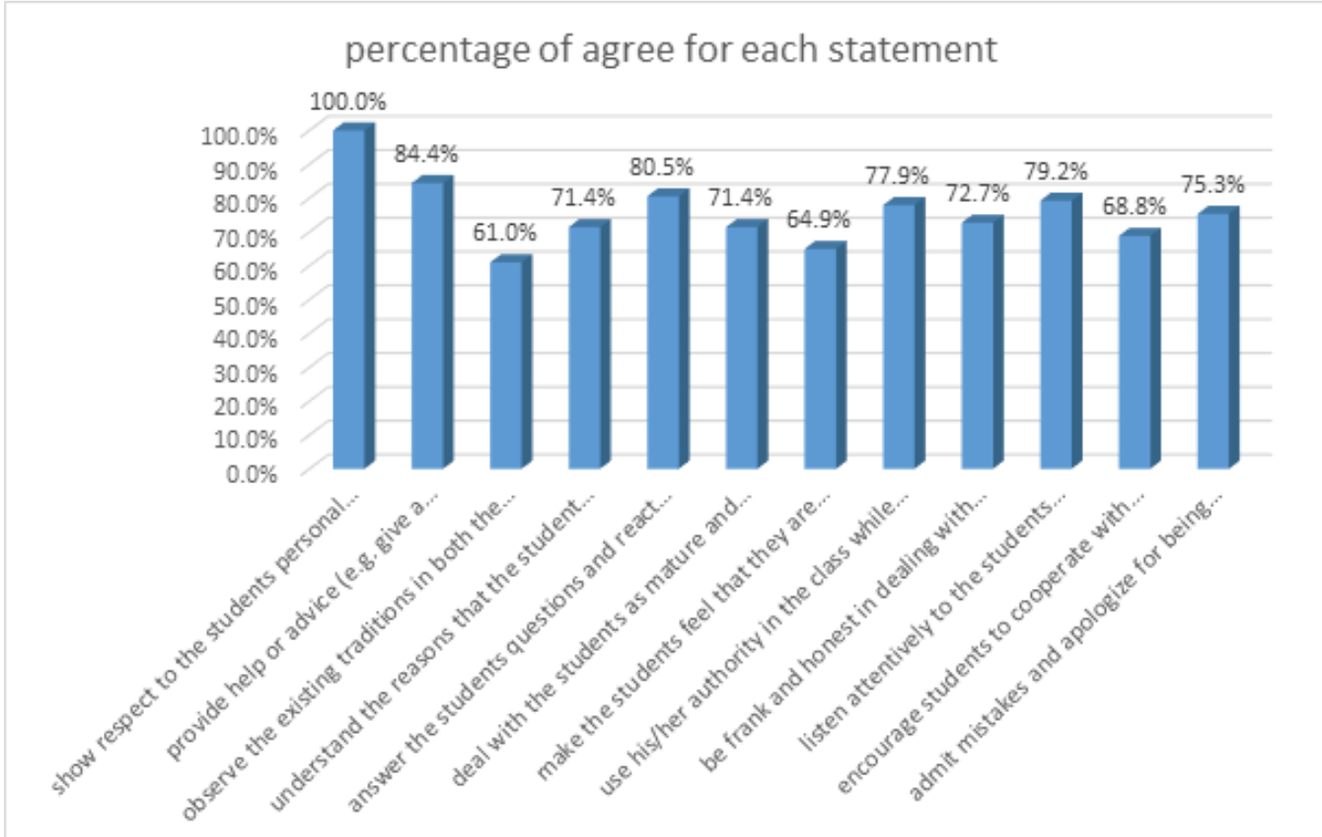


Figure 2. Teachers' Humanistic Perceived Traits.

Humanistic Traits								
No.	**Statement**	**Freq. of answer agree**	**Freq. %**	**Freq. of answers no response**	**Freq. %**	**Freq. of answers Disagree**	**Freq. %**	**all freq.**
2	Provide help or advice (e.g. give a recommendation or a retest to the student) to the students who need it without hesitation or delay	65	84.4	10	13.0	2	2.6	100.0
3	Observe the existing traditions in both the university and country	47	61.0	18	23.4	12	15.6	100.0
4	Understand the reasons that the student will indicate concerning his/her absence or non-submission of works in due time	55	71.4	12	15.6	10	13.0	100.0
5	Answer the students questions and react to their comments during office hours with enthusiasm and generosity	62	80.5	10	13.0	5	6.5	100.0
6	Deal with the students as mature and responsible individuals	55	71.4	14	18.2	8	10.4	100.0
7	Make the students feel that they are always important individuals in the classroom	50	64.9	15	19.5	12	15.6	100.0
8	Use his/her authority in the class while being friendly with students	60	77.9	12	15.6	5	6.5	100.0
9	Be frank and honest in dealing with students	56	72.7	15	19.5	6	7.8	100.0
10	Listen attentively to the students complaints with respect to the difficulty of the course content or the exam or test questions	61	79.2	13	16.9	3	3.9	100.0
11	Encourage students to cooperate with each other and to practice constructive group work in the classroom	53	68.8	13	16.9	11	14.3	100.0
12	Admit mistakes and apologize for being wrong to students in due time	58	75.3	15	19.5	4	5.2	100.0

Table 2 shows the values of frequencies and the percentage for each statement, which corresponds with the results shown in Table 1.

No.	Statement	Mean	Mean Scores Percentage (%)	Standard Deviation
8	Use his/her authority in the class while being friendly with students.	2.70	90.5%	.60
9	Be frank and honest in dealing with students.	2.60	88.3%	.60
10	Listen attentively to the students' complaints with respect to the difficulty of the course content, the exam, or test questions.	2.80	91.8%	.50
11	Encourage students to cooperate with each other and to practice constructive group work in the classroom.	2.50	84.8%	.70
12	Admit mistakes and apologize for being wrong to students in due time.	2.70	90.0%	.60

As seen in Table 1, the attitudes of EFL learners towards teachers' humanistic traits in EFL teaching were positive. The values of mean, mean scores' percentage, and standard deviation for each statement were shown. It appeared that item 1 show respect to the students' personal feelings, beliefs, and ideas had the highest rank with a percentage of 100% and a mean of 3, which indicates that students perceive respect for their feelings and emotions as the most important humanistic trait that should be adopted by every teacher. Other items that have shown high ranking was item 2 provide help or advice (e.g., give a recommendation or a retest to the student) to the students who need it without hesitation or delay with a percentage of 93.9% and a mean of 2.80. This proves that this humanistic trait has a high position that can affect students positively. Students prefer teachers who provide help and advice to their students. Item 10 listen attentively to the student' complaints with respect to the difficulty of the course content or the exam or test questions got a percentage of 91.8% and a mean of 2.80. This illustrates the importance of giving enough attention to students' complaints by showing respect to their concerns related to the learning material or other tasks or tests. Item 5 answer the students' questions and respond to their comments during office hours with enthusiasm and generosity gained a percentage of 91.3% and a mean of 2.70. This proves the importance of being always ready to answer students' questions and react to their comments with enthusiastic generosity. Students need to feel the warmth of sincere help and support from teachers. The students showed a high degree of attention (90%) for item 12 admit mistakes and apologize for being wrong to students in due time, and a mean of 2.70. This high percentage represents students' preference to feel that their teacher is modest and humble and ready to admit their mistakes.

However, item 3 observe the existing traditions in both the university and country received the lowest rank with 81.8% and a mean of 2.50, which illustrates that students do not feel that this is an essential trait of high importance. Other items gained medium rankings with percentages of 88.3% and a mean of 2.60 for item 9, a percentage of 87.0% and a mean of 2.60 for item 6, a percentage of 86.1% and a mean of 2.60 for item 4, and a percentage of 84.8% and a mean of 2.50 for item 11.

Table 2

View the Values of Frequencies and Percentage for Each Statement

Humanistic Traits								
No.	**Statement**	**Freq. of answer agree**	**Freq. %**	**Freq. of answers no response**	**Freq. %**	**Freq. of answers Disagree**	**Freq. %**	**all freq.**
1	Show respect to the students personal feelings, beliefs and ideas	77	100.0	0	0.0	0	0.0	100.0

prospective effect on enhancing their motivation and changing their attitudes towards EFL. The interview, which represented the qualitative aspect in this study, was based on five open questions on the teachers' awareness and attitudes towards adopting humanistic traits in EFL teaching.

Validity and reliability

As previous researchers tested the questionnaire for validity and reliability, there was no need to go through this process again.

Data collection

Being a faculty member at the Department of Languages and Translation at Birzeit University, the researcher was able to start her research easily without any need for official or formal procedures. The distribution of the questionnaire was conducted during the second semester of the academic year 2018/2019. The researcher asked for help from three of her colleagues at the department to distribute it. Their sections were 1201/1. The total number of students who answered the questionnaire was 77.

Semi-structured interviews were arranged and conducted with the instructors as another method of data collection. The semi-structured interviews implied mutual interactions, which enabled the instructors interviewed and the researcher to express their opinions towards humanistic traits in EFL teaching.

Data Analysis and Discussion

The statistical tools that were implemented to reach the inferences of the research were the following:

Findings and discussion

The research aimed to identify students and learners' attitudes concerning adopting humanistic traits in EFL learning and teaching. Two main questions were posed:

1- What are the learners' attitudes towards teachers' use of humanistic traits in EFL teaching?
2- What are the EFL teachers' attitudes towards adopting the humanistic approach in EFL teaching?

Findings and discussion of the first question

The first question of the research aimed at identifying students' attitudes towards teachers using and adopting humanistic traits in EFL teaching. To answer the question, means and standard deviations were calculated and displayed in the tables below:

Analysis of the data:

Table 1 shows the humanistic traits as follows:

Table 1

The Values of Mean, Mean Scores Percentage, and Standard Deviation for Each Statement

No.	Statement	Mean	Mean Scores Percentage (%)	Standard Deviation
1	Show respect to the students' personal feelings, beliefs, and ideas.	3.00	100.0%	.00
2	Provide help or advice (e.g., give a recommendation or a retest to the student) to the students who need it without hesitation or delay.	2.80	93.9%	.50
3	Observe the existing traditions in both the university and country.	2.50	81.8%	.80
4	Understand the reasons that the student will indicate concerning his/her absence or non-submission of works in due time.	2.60	86.1%	.70
5	Answer the students' questions and react to their comments during office hours with enthusiasm and generosity.	2.70	91.3%	.60
6	Deal with the students as mature and responsible individuals.	2.60	87.0%	.70
7	Make the students feel that they are always important individuals in the classroom.	2.50	83.1%	.80

Similarly, Göksel and Rakıcıoğlu-Söylemez (2018), in their study that aimed at exploring EFL pre-service teachers' conception of the characteristics related with effective EFL teachers, the researchers collected the data through concept maps and focus group interviews with 20 pre-service teachers. Among the most important characteristics of an effective EFL teacher is the EFL teacher's personality, such as having traits of patience, helping, humor, and establishing a good relationship with students.

Another significant study in this field of research was conducted by Kalay (2017) on what makes an effective EFL teacher. The study had 132 elementary and pre-intermediate students, in addition to 16 EFL instructors at a state university school of foreign languages in Turkey. The researcher adopted a questionnaire to survey both students' and teachers' perceptions of personal traits and qualities that can affect EFL learning. The results showed a significant relationship between adopting humanistic qualities in EFL and having a conducive and effective learning environment.

Hashim, Alam and Yusoff (2014) carried out a study to investigate the relationship between teacher's personality, monitoring, leading environment, and students' EFL performance. The researchers used a sample of college students in 12 different campus locations across Malaysia. Among the study results, it was revealed that the teacher's personality and how he/she deals with students are an important determinant of student proficiency in English.

All the previous studies that were made and conducted following the humanistic approach in teaching and learning have placed this approach in a significant position as it is conducive, motivating, enhancing, and gearing towards more EFL progression. Taking this in mind, the researcher found out that little research was conducted on humanism in teaching EFL in the Palestinian context. Therefore, this study will investigate students' perceptions on adopting more humanistic traits in EFL and will also investigate EFL teachers' views on following more humanistic techniques and their personal experiences regarding this trend in Birzeit University.

Methods and Procedures

In this section, the procedures and methods that the researcher used to conduct this research are presented. This section also consists of full descriptions of the study participants, research instruments, the validity and reliability of the instruments, and the design and administration of the instruments.

The participants of the study

This study was conducted at the Department of Languages and Translation at Birzeit University during the second semester of the academic year 2018/ 2019. The study participants consisted of 77 students from intermediate 1 level, 1201 (A2-1). These students were placed in this level after sitting for the language placement exam held by the university. Some of them have reached this level after finishing A1/ remedial courses. So they ranged between being in the first and second years at the university. Consequently, their age ranged between 18 and 19 years. As for their major specializations, they are from different faculties and majors.

Instruments of the study

For the purpose of this study, two instruments were used, the student's questionnaire and instructors' structured interviews.

As for the student's questionnaire, the questionnaire was adopted and adapted from Al Musawi and Karam (2014), a similar study conducted for almost the same purpose at Kuwaiti and Bahraini universities. The questionnaire consisted of 12 items. English was the language of the questionnaire. However, the researcher was keen to simplify the language so that all students could read and understand it before they respond. The purpose of the study was presented for the students, and they were asked to give their responses frankly.

Instructors' interviews

A semi-structured interview was prepared to scrutinize the instructors' attitudes towards adopting humanistic traits in EFL and its

The humanistic approach: A historical background

After the Second World War and during the 1950s, several social and political movements started their enthusiastic work towards a reform that can bring more stability, security, and peace to the American and European societies (Richards & Combs, 1992). These movements took their first steady steps within the American society. Education was one field not away from these changes (Samuels, 2019). Philosophical theories have influenced several philosophers and educators to create their own new visions for leading societies and education towards prosperity and success. Carl Rogers and Abraham Maslow had a deep influence on educators who recognized the importance of introducing humanism in the classroom. They believe that free will should be part of the individuals' practice. This means giving more choices for the way of living. They also suggest personal growth and fulfillment as the most effective life motivation (McLeod, 2007).

This new trend met the American society's passion and needs, which demanded more harmony, understanding, sympathy, and trust. In the same way, educators recognized the need to meet students' interests, satisfy their needs, and understand their emotions (Fitzgerald, Dawson, and Hackling 2009).

As a result, more attention was paid not only to the intellectual but also to the personal dimension of learners. More tendencies appeared towards self-actualization. Gertrude Moskowitz was a pioneer in humanism in education; she describes this period stating, "There seems to be a shift in our society's focus from one of academic achievement to one of self-actualization, achieving one's potential, sharing oneself, and giving and receiving support are all parts of this new area of emphasis." (Moskowitz 1978, 10)

Arnold (1998) argued for the integration of humanism in students' work and tasks. In the same way, Moskowitz(1978) asserted the importance of using humanistic strategies in teaching a foreign language. He thinks that the justification for that includes more positiveness, higher self-esteem, and self-confidence. Proponents of humanism believe that students with self-actualization will have internal strength and security that will enhance their willingness to use foreign language with no hesitation or fear (Simon, 1993). The result will definitely be more effective learners of foreign languages, including English.

In addition to considering students' needs and interests, the humanistic approach also considers the educators' and teachers' roles highly. Teachers should be "affective". That is to say, how an experience or an action or a situation suits students' needs can positively affect their feelings and emotions (Arnold, 1999). Jain (2011) asserts that teachers should play their role as friends who are easy and available to be approached at any time. This can spare more freedom in the classroom and make it possible for students to learn according to their abilities and interests rather than to be forced to follow their teacher's style or preferences.

This leads to the result that students' needs or feelings should be the first priority even before the acquisition of knowledge. Students should be granted more freedom in the classroom by allowing them to decide which topic to choose for discussion or how to approach a particular situation. A democratic and open environment is a key factor in humanistic classrooms, where students are more improved and motivated. This leads to meaningful learning. More meaningful learning outcomes can be noticed by having more engagement of personal life, a better understanding of the meaning of things, and achieving true self-actualization (Pattrson, 1977).

Several empirical studies were conducted to find out more about the importance of adopting humanistic traits by teachers and the teacher-student relationship's vital role in enhancing learning in general and EFL in particular.

Kwangsawad (2017) conducted a quantitative study on stakeholders' perceptions of effective EFL teachers. The researcher surveyed the perceptions of 472 students, 34 EFL pre-service teachers, and 70 school administrators through completing a questionnaire designed purposefully for that aim at Mahasarakham University, Thailand. According to the students who participated in the study, the results showed a significant teacher-student relationship at an effective EFL teaching state.

on the basis of the individual's beliefs or opinions about the referent" (Gardner, 1985: 9). Brown defines attitude as the following, "attitudes, like all aspects of the development of cognition and affect in human beings, develop early in childhood and are the result of parents' and peers' attitudes, contact with people who are different in any number of ways, and interacting affective factors in the human experience" (1994: 168). Some scholars like Breckler (1984) have divided this term into three main components; the affective, the behavioral, and the cognitive components (ABC model) to indicate the importance and high complexity of this term.

In this paper, attitude is a way of thinking or a tendency to react or respond either positively or negatively towards a certain idea, a person, or a situation. In this study, students' attitudes towards humanistic traits in EFL teaching are measured using an attitudinal questionnaire.

Motivation in EFL

If motivation has a significant role in education, it is highly important to learn English as a foreign language. Motivation has been the main discussion of many experts in the field of education. So what does motivation mean? And what is the degree of its importance for applying the humanistic approach in teaching EFL? Motivation is defined as the energy or drive that enhances and moves individuals to carry out something in their nature (Dörnyei & Ushioda, 2011). Despite being one of the core key terms in psychology and education, there is no consensus on this term's main definition.

In this research, motivation refers to stimulating EFL students and encouraging them to learn the language with enough inducement and prompting.

Purposes of the study

This study aims at investigating Birzeit University students' attitudes towards the humanistic traits adopted by EFL teachers and their effects on enhancing learners' motivation towards learning the English language. It is also directed towards exploring some EFL instructors' attitudes towards using the humanistic approach in EFL teaching and surveying some of their personal experience in this area.

Research questions

The study aims to answer the following questions;

1. What are the EFL students' attitudes towards adopting humanistic traits by EFL instructors at Birzeit University?
2. What are the EFL teachers' attitudes towards adopting the humanistic approach in teaching and its impact on increasing students' motivation?

Significance of the study

This study is concerned with investigating students' attitudes towards using the humanistic approach in teaching the English language at Birzeit University and its prospective positive impact on enhancing students' motivation to learn and use the language. Abu Ayyash (2015) highlights EFL learners' need to introduce new ways and adopt new traits that can change EFL learners' attitudes towards EFL learning. The researcher hopes that the results of this study may give some important insights on the importance of adopting more humanistic strategies in teaching the English language.

It is worth mentioning that, to the best of the researcher's knowledge, this study could be one of the few studies that investigate the humanistic traits in the context of EFL teaching in the Palestinian universities.

Limitations of the study

This study is limited to the instructors at the Department of Languages and Translation at Birzeit University. It is also limited to intermediate A2/1 students at Birzeit University. Furthermore, the study is carried out during the second semester of 2018/ 2019. Finally, the instruments are limited to the attitudinal questionnaire and the instructors' interview.

points out that learners need a zone of respect, love, care, and trust inside the classroom. This means that educators must give more opportunities for learners to decide and trust their decisions.

According to Al Khalidi (2015), humanistic traits are mainly related to all humanistic traits teachers should have and show when interacting with or teaching learners, either inside the classroom or outside it. These qualities are based on love, care, and respect. They also include the ability to accept students' opinions and give priority to their interests and concerns. Strong (2002) points out that effective teachers succeed in engaging their students in the classroom environment, never leaving any student behind neglected or unnoticed. They are the educators who believe in the true meaning of inclusiveness of every learner. De Groot (2011) asserts that humanistic teachers should also let learners have control over their learning. This way, they can improve personal development and the sense of social justice, which will help them grow in well-being and positively impact the whole society.

McKenna (1995) states that teachers with humanistic traits should guide their learners towards self-actualization, to be able to grow and develop emotionally as well as intellectually to achieve the main goal of education. Veugelers (2011) argues that humanistic teaching should occur through personal experiences in the form of projects, peer teaching, and service-learning. This means that students should have all the necessary resources to achieve their objectives. Aloni (2007) states that a humanistic teacher's role as a facilitator is a fundamental part of humanistic teaching. Teachers should encourage learners to discover and improve their interests to develop more awareness of social issues.

In this research, humanistic traits are the qualities adopted by EFL teachers at Birzeit University while teaching students or interacting with students. These traits are mainly based on showing respect, love, care, and trust.

Statement of the problem

Throughout her work as an EFL teacher, the researcher has experienced the effectiveness of using the humanistic approach in teaching English. She has witnessed the remarkable change this can bring to students' motivation to learn the language and use it freely and spontaneously. However, many other English language instructors are still obsessed with the idea of intensity and rigor in teaching the language. They believe that the more strictness and firmness they show, the better the learning outcomes they will achieve. This has created a sense of sadness and frustration among them, and a turning point to conduct this research to make changes in the teachers' attitudes towards adopting humanistic traits.

Humanism in TEFL

Teaching English as a foreign language is prevalent in all educational levels, from K.G. to university instruction. However, foreign languages allow few opportunities for their use by the students outside the classroom. This makes language learning and acquisition quite challenging. Such a situation may create motivation for EFL educators to search eagerly for ways and methods to make language learning more approachable to learners. Arifi (2017) points out that the humanistic approach with all the recommended traits and qualities can be the best way to make students feel secure, relaxed, and well-integrated in the EFL classroom. This way, they can learn the language with more flexibility and attainability.

The humanistic approach has contributed to significant changes in the way EFL is taught. McLeod (2007) argues that many new methodologies were associated with new language teaching and learning theories, such as communicative language learning, suggestopedia, and the silent way, which appeared in the late '70s. Of course, it is not meant here that the cognitive part should be neglected in teaching and learning. On the contrary, there is a strong need to add the affective role to the cognitive part to boost minds and enhance L2 learning. Stevick (1996) has greatly asserted the significance of the cognitive process's effectiveness for efficient memory.

Attitude

Attitude has been defined as an "evaluative reaction to some referent or attitude object, inferred

Abstract:

This study aimed at investigating Birzeit University EFL instructors' and students' attitudes towards adopting humanistic traits in teaching English as a foreign language TEFL. A questionnaire of 12 items was administered to a random sample of 77 intermediate students enrolled in different specializations and faculties. In addition to the questionnaire, structured interviews with five open-ended questions were conducted with EFL instructors from the Department of Languages and Translation. The data were collected and analyzed to find out the means, percentages and standard deviations for the elements presented in the questionnaire. The answers of the EFL instructors were also analyzed qualitatively. The results showed positive attitudes towards adopting humanistic traits in teaching EFL among both, students and instructors. The results also showed that having these traits while teaching EFL has very good effects on learning English as a foreign language in general.

Keywords: Humanism in TEFL, Humanistic Traits, EFL Instructors' Attitudes, EFL Learners' and teachers' Attitudes.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء آراء وتوجهات طلاب و مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة بيرزيت في موضوع تبني السمات الانسانية في تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. للحصول على المعلومات المطلوبة، قامت الباحثة باستخدام استبانة مكونة من 12 فقرة مختلفة، وقد توزعت الاستبانة على 77 طالباً وطالبة من تخصصات و كليات مختلفة. وجرى اختيار الطلاب من ضمن المستوى المتوسط في تعلم اللغة الإنجليزية. إضافة للاستبانة فقد عمدت الباحثة إلى عقد مقابلات مع مجموعة من مدرسي اللغة الإنجليزية في دائرة اللغات والترجمة لاستقصاء آرائهم حول استخدام السمات والسلوكيات الإنسانية في تدريس اللغة الإنجليزية. لهذا الغرض قامت الباحثة بإعداد خمسة أسئلة مفتوحة الإجابة. وجرى جمع البيانات وتحليلها باستخدام الطرق والأساليب الكمية والنوعية الملائمة لهذا الغرض. أظهرت النتائج و بشكل واضح التوجه الإيجابي للطلبة و المدرسين نحو أهمية استخدام وتبني مدرسي اللغة الإنجليزية للمنهج الإنساني. كما أظهرت كذلك أن تبني المنهج الإنساني له آثار إيجابية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: المنهج الإنساني في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، السمات الإنسانية، توجهات طلاب و مدرسي اللغة الإنجليزية لاستخدام السمات الإنسانية في تعليم اللغة الإنجليزية.

Introduction:

Teaching English as a foreign language in Palestine is an important necessity to improve students' learning and progression in various domains and fields. It has been related strongly to public and private education. Like other countries in the region, Palestine has been following and tracing the developmental methods, approaches, and theories in education, especially those trends related to teaching and learning English as a foreign language (TEFL). As a matter of fact, TEFL has undergone reforms concerning pedagogy, curricula, syllabi, materials, etc., to correspond with learners' recent needs. One of the important approaches, the humanistic approach, is of particular interest to educators. This approach is mainly concerned with granting rights to learners to select what matches their needs in the learning process. It gives a great deal of attention to the learners' feelings, emotions, and perspectives. This pedagogical concept tends towards less teacher dominance and more student-centeredness. Actually, it is a shift from making learners recognize and absorb the content of academic books to catering to students' learning needs; thereby, they can perceive learning as a lifelong process. In this paper, the researcher presents an analysis of Birzeit University English intermediate students' perspectives on humanistic traits in TEFL and teachers' perceptions on some suggested developmental humanism-based strategies to be integrated into TEFL.

Humanistic Traits

Humanism considers dignity, integrity, autonomy, equity, freedom, and learner's potential as its main pillars (Brockett, 1998). Aloni (2007)

Birzeit University Intermediate Students' Attitudes Toward Humanistic Traits Used by EFL Teachers in TEFL: An Analytical Study

السمات الإنسانية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من وجهة نظر طلاب اللغة الإنجليزية ومدرسيها في جامعة بيرزيت: دراسة تحليلية

Haya A. A. Abu Hussein
PhD student /Birzeit University/ Palestine
haya_fayyad@yahoo.com

هيا عبد الرحمن أبو حسين
طالبة دكتوراه/ جامعة بيرزيت/ فلسطين

Received: 18/ 8/ 2019, **Accepted:** 10/ 12/ 2019.
DOI: 10.33977/1182-011-032-020
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 18/ 8/ 2019م، **تاريخ القبول:** 10/ 12/ 2019م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

esl_resources/digests/sla.html"gHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"/HYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"caHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"eHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"lHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"aHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"/HYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"eslHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"_HYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"rHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"esoHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"uHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"rHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"cHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"es/HYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"dHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"iHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"gHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"estHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"sHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"/HYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"sHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"lHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"a.HYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"hHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"tHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"mHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"l

- *Ohmi, M. (2010). Oral Interpretation Nyumon. Taishukan Punishing Retrieved from http://www.rhsforensics.sequarespace.com.*
- *Olaniyi, A. & Ajibade, Y. (2012). Adequacy and Suitability of Recommended French Language Textbooks for Developing Communicative Proficiency in Nigerian Junior Secondary School Students. The African Symposium Journal, 12 (1), 110- 123. Retrieved from https://www.ncsu.edu/aern/TAS12.1/TAS12.1Olaniyi.pdf.*
- *Omaggio, A. (2001). Teaching Language in Context. 3rd edition. Boston: Heinle & Heinle.*
- *Oradee, T. (2012). Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-solving and Role-playing). International Journal of Social Science and Humanity, 2(6), 533-535.*
- *Richards, J. C. (2006). Communicative Language Teaching Today. Cambridge: Cambridge University press.*
- *Shu, D. (2004). The Reform of Foreign Language Teaching: Problems and Measures. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.*

1980; Hymes, 1972).

Conclusion

Based on the findings of the analysis, Action Pack Nine includes and provides more communicative activities, in comparisons with other types of activities, non-communicative ones. The included communicative activities vary into different types through all modules in the textbook under analysis in order to provide the students with the chance to use and practice the language. The activities also vary in their common presentation, i.e. functional language, discussions, language form, communication with peers, pair work and group work are the most commonly presented types of communicative activities.

Recommendations

In light of the conclusion, suggestions to help in improving the quality of other English textbooks and teaching quality are concluded. The study recommends the need for curriculum designers to pay attention for the findings of content analysis research, to take them into consideration before designing any English textbook. In addition, English teachers should pay attention to the findings of analyzing the content of any English textbook in order to select and diversify the teaching strategies in order to teach the language communicatively.

References

- Bilas*h,O.(2009).municative Activities. Retrieved from http://www.sites.educ.ualberta.ca/sttaff.*
- *Brophy, J. (1980). Recent Research on Teaching. Michigan: Michigan State University. Cambridge: University Press.*
- *Crystal, D. (2003). English as a Global Language. (2nd Edition). New York.*
- *Denkci-Akkas, F., & Coker, B. (2016). The Use of Communicative Approach in 9th Grade EFL Classes. Eurasian Journal of Educational Research, 65, 71-90. Retrieved from http:// dergipark.org.tr/en/download/article-file.*
- *Harmer, J. (1983). The Practice of English Language Teaching. Fourth Edition. England: Pearson Education Ltd.*
- *Harmer, J. (2008). How to Teach English. London: Person Longman.*
- *Holsti, O. R. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. Reading, MA: Addison-Wesley. Retrieved from http://sites,content/pdf*
- *Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds), Sociolinguistics: selected reading (pp 269- 293). Harmonds worth: Penguin*
- *Lesmana, S. (2013).The Analysis of English Speaking Activity in Students' Textbook Entitled When English Rings A Bell Used by Seventh Graders in 2013 Curriculum. Retrieved from https://jurnalmahasiswa.unesa.ac.id/index*
- *Littlewood, W. (1985). Foreign and Second Language Learning: Language- Acquisition Research and its Implications for the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.*
- *Littlewood, W. (2004). The Task-based Approach: Some Questions and Suggestions. ELT Journal, 58(4), 319 - 326.*
- *Matsuda, A. (2002). International Understanding through the World English. World English Journal, 21 (3), 436-440.*
- *Ministry of Education (2006). General Guidelines and General and Specific Outcomes for the English Language Curriculum. Amman: Al-Watanya Press.*
- *Moss, D., & Ross-Feldman, L. (2003). Second-language Acquisition in Adults: From research to practice. Retrieved from hHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"ttpHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html":HYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"//wHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"wHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"wHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html".HYPERLINK"http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"cHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"aHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"l.HYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"oHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/sla.html"rHYPERLINK "http://www.cal.org/caela/*

communicative activities included in the textbook under analysis section.

Fourteen types of the communicative activities are included in Action Pack Nine. Thus, the most common activities are tabulated and analyzed in order to investigate the extent to which these activities are commonly presented.

Table (3)

Frequencies and Percentages of the Most Common Activities Included in Action Pack Nine

Types of the communicative activities	Modules						Frequencies	Percentages
	1	2	3	4	5	6		
Language function	6	9	12	10	12	7	56	24.7
Discussion	7	3	9	7	4	7	37	16.3
Language form	2	4	7	4	7	7	31	13.7
Information gap	2	7	4	3	7	6	29	12.8
Communication with peers	3	5	3	3	4	3	21	9.2
Working in pairs	4	3	5	4	1	1	18	7.9
Working in groups	0	4	5	5	0	0	14	6.1
Questions(ask and answer)	1	1	1	2	0	1	6	2.6
Description	1	1	0	0	1	3	6	2.6
Debate	1	1	0	1	1	0	4	1.7
Role play	0	0	0	0	1	1	2	0.8
Games(spot the differences)	0	0	0	0	1	0	1	0.4
Presentation	0	0	0	1	0	0	1	0.4
Total	27	38	46	40	39	36	226	100

Table 3 shows that the total number of the activities that come under each category is more than the total number of the communicative activities included in Action Pack Nine since some of these activities represent more than one type. Thus, these activities are counted in each time. In addition, the Table shows that the activities that focus on the language function are the most common type of communicative activities included in Action Pack Nine. These activities are found in all the six modules of the textbook. This type of the communicative activities was the most common communicative activity type included in the textbook. The activities of discussion came second, followed by the activities of language form. In addition, information gap, collaborative activities, i.e. communication with peers, pair work and group work had the fourth, fifth and sixth highest percentages respectively as most common communicative activities presented in the textbook. Communicative activities that use inquiring and answering questions as well as describing things and persons are equally presented and included in the textbook. The activities in which students have to debate are frequently presented more than the activities of role-play. Activities of games, spot the differences between two pictures and presenting work are equally presented in the textbook under analysis section. However, they have the lowest percentage of presentation in comparison with the other types of the communicative activities.

According to the analysis, all the types of communicative activities, either the ones with the highest percentages or the ones with the lowest percentages of common presentation, are introduced in order to encourage the students to exchange ideas, thoughts and opinions. In addition, they help them communicate effectively. Role play, debate, game activities, and dialogue should be more included in the textbook, because students will learn more in a communicative context through these fun activities and revise vocabulary and grammar in a variety of situations. They can practice using review words in English sentences to check that they really understand them, rather than simply recognize them. According to the analysis, the textbook includes different types of communicative activities. It is expected that the students' communicative competence and skills will be developed effectively, especially if these activities are taught in the proper teaching methods and strategies (Oradee 2012; Harmer, 2008; Richards, 2006; Stevens, 1986; Brophy,

friendly communicative environment to use the language and communicate through exchanging different ideas and thoughts. Activity number 4 on page 37 in module 4 is one example on this type of the included communicative activities. In this listening section, after listening to the recorded material that presents new words, the students are required to work in peers to share their knowledge and comprehension of the material and guess the meanings of the new words provided in a text box. They have to discuss their guesses with the help of their teacher in order to understand and use these words within contexts. Then, students are asked to use these new words in contexts, expressing different ideas. Words (lexical items) are one of the major components of the students' communicative competence. Through learning new words, the students are able to use the language, express the meanings and exchange different ideas.

Through debate, another type of the communicative activities included in Action Pack Nine, the students are given the opportunity to express and exchange independent thoughts, ideas and feelings. In this type of activities, as presented in Action Pack Nine, the teachers are expected to help their students with debating objectively about a certain topic, which they oppose or agree with, through giving the students the starting points. One example of this type can be seen in activity number 9 on page 40 in module 4. In this activity, the students are asked to have a debate about sending letters or emails based on the statement "It is a waste of paper and money to send someone a letter, not an email".

Group work or pair work is one of the collaborative types of the communicative activities included in Action Pack Nine. Through this activity, the students can share diverse perspectives and develop strong communication skills. Such collaborative activities encourage speaking, listening and, particularly, exploratory talk, which is important for language development. These communicative activities are presented in all six modules in the textbook under the analysis section. On example of pair work can be seen in activity number 7 on page 64. In this activity, the students write, listen and speak. This stresses the idea that in each communicative activity, it is better to integrate the language skills together (Shu, 2004).

Action Pack Nine includes other types of communicative activities, such as information gap. Through this type, the students are asked to learn about the language and then use the language in communicating with each other. One example can be seen in activity number 4 on page 69. Through this activity, the students write, listen and speak. As with any language, it is important to practice listening, speaking, reading and writing English regularly in order to maintain and improve students 'confidence and abilities in communication (Ohmi, 2010). With the activities of information gap, different language forms, structures and words are needed to complete dialogues or sentences that are related to the students' lives. Thus, more and more examples are provided to practice the most common communicative activities present in Action Pack Nine.

Role play is one of the communicative activities included in Action Pack Nine. It is presented as a useful communicative activity through which the students prepare for unfamiliar or difficult situations, such as interviews. Thus, they can develop quick reactions to the situations. This means that the students may react effectively as the situation evolves, rather than make mistakes or become overwhelmed by events. One example of this type of the communicative activities can be found in activity number 8 on page 52. In this activity, the students are asked to perform a role play through conducting interviews, to ask and answer questions on possessions and lifestyles.

In general, it is evident that based on the findings related to question number two in the study, fourteen types of the communicative activities are included in the textbook under analysis section, which in turn, means that Action Pack Nine provides these types of the activities in order to help the students develop their abilities to communicate and use the language. Thus, the most common presented types are investigated in the last research question.

Findings and their discussion related to question number three

This section is concerned with examining the frequencies and percentages of the most common

restrict themselves to one or two types of the communicative activities. They provide different types of activities in order to provide the students with good level of flexibility to practice and use the language.

These types of the communicative activities relate the students to their real life situations and help them express the meaning in real contexts. According to Omaggio (2001), meaning is primary in communicative language reaching and contextualization is the basic principle.

The general guidelines reassure the importance of communication in general ninth grade outcomes and the outcomes for each of the twelve grades. Providing such different types means that the students' needs, interests and learning styles are taken into consideration when the textbook is designed. Students differ in their preferences to use and practice the language; some like discussion while others like peer communication. Examples on these types from the textbook under analysis are provided.

Discussion is one of the types of the communicative activities included in Action Pack Nine. In this type, the students are asked to engage in a group discussion in order to express their ideas, opinions, feelings, likes and dislikes about certain topics. These discussions are provided in all of the six modules in order to give the students a chance to become engaged in relevant activities within a dynamic learning environment, where they can use the language communicatively, rather than within traditional teacher-led classes (Moss & Ross-Feldman, 2003). One example of this type of the communicative activities can be found in number 6 on page 9 in module 1. In this activity, the students are asked to use the language, vocabulary and grammar that they learnt through the module in order to choose three famous people that they admire, to discuss why they are famous and why they admire these persons. In addition, they have to express their opinions on these people and determine why they are famous. This activity promotes the students' speech skills since they have to be engaged in oral discussions, justifying their choice of three persons they admire and expressing their opinions and feelings. In this authentic speaking activity, the students are exposed to more opportunities to use the language and practice discussing different topics. They have the chance to develop their abilities and skills in using the language and learn in a well-rounded approach, since each student in the group of discussion is expected to participate and exchange his/her opinions with the other members of the group.

Function focused activities are another type of the communicative activities included in Action Pack Nine. Through this type of activities, the students have the opportunity to use the language in real life situations, as functions are one of the basic elements of the communicative competence of the students. One example can be seen in activity number 4 on page 11 in module 2. Comparing and discussing choices is a language function that is provided to the students through this activity. They are asked to think of two or three occasions in which they have to decide which types of clothes they should wear for each one, such as a friend's birthday, a business meeting and a football match. They are also asked to share their choices in order to compare and discuss them orally. Through this activity, the students are exposed to authentic real life situation in which they practice comparing and discussing their choices. Expressing their choices and interacting with other students help in building their communication competence.

Questioning, asking and answering questions on different topics, is another type of the communicative activities included in Action Pack Nine. Such type provides the students with a real opportunity to use the language they learn communicatively to form questions and provide answers. During this activity, the students are exposed to real life situations in which they have to use certain forms (will or going to) and vocabulary competence to build questions on their predictions about the future, and then answer these questions. They also have to discuss these predictions and their opinions. Thus, they practice the function of comparing and contrasting future plans and predictions.

Working and communication with peers is another type of the communicative activities included in Action Pack Nine. Working with peers is considered an excellent opportunity to have a

No	Modules	Types of the Communicative Activities	Frequency of the Communicative Activities	Percentage of the Communicative Activities
6	Module 6 They have important discoveries	Pair work/Role play/ Communication with peers Description/ Discussion Presentation/Questioning Language form/ Information Gap Language Function	27	16
7		Total	168	100

Based on Table 2, different types of the communicative activities are included in each module in Action Pack Nine. There are 14 types that are found through analyzing the communicative activities. These types vary from one module to another. For example, role play is only included in module number 5 and module number 6. In addition, each module is divided into sections. Thus, in each section the communicative activities are presented and included.

Module three has the highest percentage of the communicative activities. These activities can be classified into nine different types such as, discussion, pair work, information gap, peer work, language function, language form, questions and group work. This module also presents a topic that is strongly related to the students' life and interests. Computers and how they will rule the world are real life situations since such topics are authentic and appropriate to the students' interests and lives. Technology dominates everything nowadays. Thus, presenting such important topic may demand high number of different types of the communicative activities. In addition, this module presents different language forms and function such as, future planning using will or going to, making prediction, discussing opinions and reflecting on choosing a future career. Rich lexical knowledge is presented through this module. Thus, all these significant points, language forms, functions and lexical knowledge demand exposing the students to real life situations and meaningful language through presenting sufficient number of the communicative activities that help them communicate, use and practice the language easily.

The slight difference in the number of the included communicative activities in both module five and one in comparisons with module three, makes the modules have the second and third highest percentages of presenting different types of the communicative activities. Friendship, money and happiness are topics that enhance the use of different types of the communicative activities in order to provide the students with the chance to communicate effectively. Such communicative activities will help in providing the students with the opportunities to improve their communication skills and their communicative competences such as the functional, linguistic and lexical competencies. According to Ross-Feldman (2003), the communicative activities include role-play, pair work, information gap and other types that allow interaction and communication among the learners. These activities used in language textbooks motivate, challenge, sustain, encourage, entertain and allow interaction among the learners in the teaching process (Olaniyi & Ajibade, 2012).

Modules two, four and six present the same number of the communicative activities but in different types. For example, the communicative activities, such as description, are presented in modules two and six but they are not present or found in module four, which, in turn, has types of the communicative activities that are similar to the other two modules, such as pair work, information gap and group work.

The six modules have slightly different types of the communicative activities. Thus, Action Pack Nine provides and includes various types of the communicative activities that match the general guidelines. Inclusion of different types of communicative activities stresses that the designers of the textbook under analysis did not

Pack Nine presents activities through which the students are expected to speak and interact in English in a variety of authentic contexts in light of the basic principles of communicative language teaching. The highest percentage of presenting and including the communicative activities in Action Pack Nine helps in achieving what is stated in the General Guidelines for English. English language teaching should be interactively attempted and evaluated in light of the basic principles of communicative language teaching. Thus, it is predictable to say that the textbook under analysis is designed in a way that helps in teaching the language through presenting different types of the communicative activities, as investigated in the second question that supports the process of teaching and learning the target language communicatively.

To sum up, the high focus on providing and including the communicative activities to the student's book of Action Pack Nine, is justified by the shift that was made in teaching English language over the level few decades. Teaching English has changed in terms of pedagogy, content, and achieved outcomes. Thus, teaching English language concentrates and focuses on the students' proficiency and their ability to communicate in the target language in different real life situation (Crystal, 2003).

Findings and discussion related to question number two

This section is concerned with the results related to the question" what are the types of the communicative activities included in Action Pack Nine?" in order identify the types of the communicative activities included in the textbook under analysis. The results are discussed in light of the total types of these activities, the frequencies and percentages of the communicative activities in each module. Thus, Table 2 presents the types of the communicative activities included in each Module of Action Pack Nine and the total number of these activities in each module.

Table 2.

The Types of Communicative Activities Included in Each Module of Action Pack Nine and their Total Frequencies and Percentages

No	Modules	Types of the Communicative Activities	Frequency of the Communicative Activities	Percentage of the Communicative Activities
1	Module 1 Starting out	Pair work / Communication with peers /Discussion / Language form/ Questioning/Language Function/ Debate/ Information Gap/Description	28	16.6
2	Module 2 The man who wears a kufiyyah	Pair work/Communication with peers/ Group work/ Description Discussion/ Debate/ Language form/ Language Function	27	16
3	Module 3 Will computers rule the world?	Pair work/ Group work Communication with peers Discussion/ Questioning Language form/ Information Gap Language Function	30	17.8
4	Module 4 If you are happy, write about it	Pair work/ Group work Communication with peers Discussion/ Questioning Language form/ Debate Language Function/ Information Gap	27	16
5	Module 5 Money does not bring happiness	Pair work/ Role play/Group work Description/ Communication with peers /Games(spot the differences)/ Discussion / Presentation / Language form Language Function / Information Gap	29	17.2

the students' self- sufficiency autonomy and the sense of responsibility are some of the main objectives of Action Pack Nine as stated in the general guidelines and specific outcomes for English language, 2006. These guidelines reassure the significance of building the students' communicative competence and their abilities to use the language.

According to the communicative subject outcomes, stated in the General Guideline, the students are expected to communicate in the target language in order to express and convey information, ideas, opinions, and feelings effectively for a variety of purposes in written, spoken, and visual forms to interact and collaborate with others. Thus, the communicative activities are tabulated and analyzed according to the second questions of the study in order to find out the types of these communicative activities that included in Action Pack Nine.

One example of these communicative activities can be found in activity number 8 on page 14 in module 1. In this speaking communicative activity, the students are exposed to real life situations where they choose their special garments according to special occasions. In this activity, the students are asked to work in groups in order to have discussions about the different styles and types of the clothes they learnt about in this module. They are asked to write a paragraph based on the discussions. Finally, each student has to interact in other discussions to explain which style she/he likes wearing best giving and clarifying the reasons behind that. In addition, each student is expected to compare his/her response with the choices made by other members of the group. By this activity, the students exchange together their ideas, opinions and feelings. In addition, through such communicative activity, it is important for the teacher to stress the aspect of exchange when teaching since different aspects of communicating are utilized in this single activity: writing, speaking and listening. The students write about their best styles of clothes, discuss and talk about their choices and listen to each other in order to explain and compare their different responses.

Concerning the other activities, the non communicative activities, they are all presented in two types. The first one in which the students are not asked to use the language, they are only asked to listen to a recorded material and check their answers to a number of questions that they have discussed early. They are just activities for the checking purposes. For example, activity number 7 on page 43 in module 4. It is an activity in which the students are only asked to listen for a recorded material, that they have listened to early, and just check their answers that they have already written them down. In this activity, the students are not asked to speak or use the language. It is just for the purpose of checking the answers. Other similar activities can be seen in number 5 on page 7, 5 on page 9 and 2 on page 37.

The other type of the non-communicative activities can be seen in some of the reading activities in which the students are only asked to scan a text or an article in order to check their answers to pre-reading questions. These questions are discussed in a pre activity. Thus, this type of the non-communicative activities is just for checking the answers that have previously discussed and explained. One example of this type can be seen in number 3 on page 42. This activity comes after two communicative activities in which the students are asked to work in pairs in order to discuss a number of questions before reading an article and answer them. Other similar activities can be seen in number 3 on page 16, 3 on page 28 and 3 on page 54.

Based on the given examples of the communicative activities and the other types of the activities included in AP9, the opportunities, through the communicative activities, are provided to the students in order to help them to interact and exchange opinions, ideas and feelings, expose them to the target language and provide them with authentic materials that are interesting for them and match their contexts and real life situations. In addition, since there are included communicative activities in AP9, and have the highest percentage of presentation in comparison with the other types of the activities, the researcher raised a second question in order to investigate the types of the communicative activities, the total frequencies and the percentages of these activities in each module of the textbook under analysis. In light of the general guidelines for English, 2006, Action

3. The analyst surveyed all the activities in Action Pack Nine in order to find out the communicative activities.

4. The types of these activities were classified into two major categories, i.e. the communicative activities and the non communicative activities, in order to answer the first question,

5. The analyst analyzed the communicative activities to answer the research questions. To classify the types of the communicative activities, some activities were counted more than once. Thus, the total number of these activities, in answering question number 3, exceeds the total number of the communicative activities in questions number 1 and 2.

6. The analyst presented the findings and discussed them through presenting comments and examples. Also, inferences are presented based on the findings.

Instruments of analysis

For the purposes of the study, Bilash's Criteria for the communicative activity (2009) were used in order to identify and distinguish between the communicative and non communicative activities. Also, the researcher designed three content analysis sheets in order to answer the questions of the study. They are designed to examine the inclusion of the communicative activities, the types of communicative activities, and the common existence of these activities. Frequencies and percentages are used in order to report the findings of the analysis.

Validity of the instruments

To establish the validity of the instruments, they were given to five English supervisors in the Ministry of Education. Also, peer editing was utilized to check the validity of the analysis sheets. The suggested feedback was taken into consideration to modify the analysis sheets.

Reliability of the analysis

Intra-reliability of the content analysis was also ascertained through test and retest. The activities in the textbook under analysis were analyzed and reanalyzed two weeks later. The reliability co-efficient, using Holsti's equation, between the two analyses was calculated and found to amount to 0.96.

Findings and discussion related to question number one

In order to answer this question, "to what extent does Action Pack Nine provide the communicative activities in comparison with the other activities?", the analyst looked into each activity in Action Pack Nine and analyzed all these activities using Bilash's criteria in order to determine and find out the frequencies and the percentages of the communicative activities and other activities included in AP9. The communicative activities and the other types of the activities are distributed overall the six modules (Appendix 2). Thus, Table 1 presents the frequencies and percentages of the communicative activities in comparisons with the other activities included in Action Pack Nine.

Table (1)

Frequencies and Percentages of the Communicative Activities Included in Action Pack Nine

No	Type of activities	Frequencies of the Activities	Percentages of the Activities
1	Communicative Activities	168	85.2
2	Other Activities	29	14.7
Total		197	100

The total number of all the activities included in Action Pack Nine is 197. The communicative activities are frequently provided and included in Action Pack Nine. They are given the highest percentages compared with the other activities. Thus, there is a high focus on providing the communicative activities in Action Pack Nine. Such high focus on providing communicative activities highlights the focus on building the communicative skills of the students since these activities may provide the students with the opportunity to communicate and practice the language easily in different contexts. In addition, such high focus is justified since developing

Significance of the study

To the best of the researcher's knowledge, this study is one of the few studies in Jordan that aim at analyzing the communicative activities included in Action Pack Nine. Thus, it provides EFL teachers with the opportunity to know and understand the types of the communicative activities and how these types are presented and included in Action Pack Nine. The findings of the analysis can be beneficial for the scholars in the field of curriculum content analysis. In addition, they can be more beneficial to the Jordanian Ministry of Education, which may take these findings into consideration when designing EFL curricula.

Definition of terms

Action Pack Nine: the English textbook that is taught to the 9th grade students at the Jordanian governmental schools.

Inclusion: refers to the number of the communicative activities in the Student's Book of Action Pack Nine.

Communicative activities: refer to the activities which are derived from a communicative context, information exchange and language used on the part of the student. Also they include any activity that encourages and requires a learner to speak with and listen to the other learners.

Delimitations of the study

The study has the following delimitations:

1. It is limited to Action Pack Nine textbook which is taught to the Jordanian students at the governmental schools.
2. It is limited to the communicative activities included in Action Pack Nine.

Categories of analysis

The categories of analysis are the communicative activities and the types of these activities included in Action Pack Nine. Through analyzing these activities, each activity that represents more than one type of the communicative activities is accounted more than once.

Unit of analysis

The unit of analysis is every communicative activity included in Action Pack Nine from module 1 to module 9.

Criteria of analysis

Inclusion and the common existence are the criteria used in this analysis.

Methodology

This study follows content analysis design in order to investigate the extent to which Action Pack Nine provides and includes the communicative activities, identify the types of the communicative activities addressed in the textbook under analysis and assess the frequency of the common presentation of these types. The research method includes both quantitative and qualitative analysis.

Procedures

The following procedures are followed by the analyst in order to achieve the purposes of the analysis:

1. The analyst read the general guidelines and general and specific outcomes for the English Language, 2006.
2. In order to answer the first question, the researcher reviewed and surveyed literature in order to find out a universal definition and description of the communicative activities. Thus, the researcher consulted literature in order to find out suitable and appropriate criteria that may help in distinguishing the communicative activities from any other types of activities included in the textbook under analysis. Bilash's criteria (2009) provided many criteria for the communicative activities in order to rate to what degree the activities are communicative (Appendix 1). The definitions of the communicative activities help the researcher in classifying these types.

on the linguistic form. These activities are not contextualized, and the learners' responses are always fixed. In the communicative activities, the range of language use is predictable because the learner uses the predictable language to convey ideas and feelings. The learner is able to add new information and respond in different ways in real-world situations.

The issue of authentic communication focuses on the communication of a message since the employed language forms are absolutely unpredictable, such as using the language to discuss an issue, to solve a problem, or to complete a content-based task (Littlewood, 2004).

Activities in the classroom could range from controlled to communicative. Including communicative activities provides an authentic language-practice that prepares learners for real-life communication situations. According to Harmer (2007), controlled activities do not have a communicative desire since students do not have a communicative purpose; the activities focus on form and not on the content (grammar, pronunciation, etc.) where the teacher monitors the activity and only one structure is practiced. However, the material guides students into the practice of the structure or specific vocabulary items.

The curriculum of English is one of the precious tools to improve students' communicative skills and abilities. Curriculum is a good way through which the learners can learn how to communicate with the inside and outside environment. Analyzing curricula in general and textbooks in particular plays an important role in EFL teaching and learning. It helps the supervisors, the textbooks' designers and the researchers to find the points of strength and weakness, and the suitability of the textbook for both the students and the teachers (Holsti, 1969).

Oradee (2012) found out in his study about the communicative activities included the English textbook for grade 11 in secondary schools in Thailand that this book included three types of these activities: Discussion, problem solving and role play which helped in improving the students' English speaking skills and communicative abilities.

Lesmana (2013) focused in his research on the speaking activity in the students' textbook entitled When English Rings a Bells which is taught to 7th graders in Surabaya. The results of this research showed that there are seven kinds of speaking activities included in the textbook as follow: Conversation practice, monolog, prepared talk, discussion, questionnaires, role-play, and communication games. Then, based on the analysis, all the activities in the textbook belong to the communicative activity because there is no activity which totally focuses on language form.

Denkci-Akkas & Coker (2016) aimed to investigate the use of the communicative approach in 9th grade classes. The data were collected via communicative orientation of language teaching observation scheme. The data from the observation scheme were analyzed by proportion calculations while a content analysis was performed with the interview data. The coding for the observations and transcriptions for the interviews were done more than once to check consistency and to achieve reliability and validity. The findings showed that the application of the communicative approach highly varies according to the teacher and the teaching context.

Purpose of the study

This study aims at analyzing the communicative activities included in Action Pack Nine in order to find out the extent to which this textbook provides these activities, the types of the communicative activities and the most commonly presented types.

Questions of the study

In order to achieve the purposes of this study, three main questions are raised:

1. To what extent does Action Pack Nine provide the communicative activities in comparison with the other activities?
2. What are the types of the communicative activities included in Action Pack Nine?
3. To what extent are these types of the communicative activities commonly presented?

Abstract

This study aims at analyzing the extent to which Action Pack Nine provides and includes communicative activities, identifying the types of the communicative activities addressed in the textbook under analysis and assessing the frequency of the common presentation of these types. To achieve the aims of the study, Bilash Criteria for the communicative activity (2009) were used in order to identify and distinguish between the types of communicative and non-communicative activities. In addition, three content analysis sheets were designed in order to answer the questions of the study. The frequencies and percentages were used in order to present the results of analysis. The findings reveal that the textbook under analysis includes different types of communicative activities. Moreover, the results revealed that these types vary in their common presentation in the textbook under analysis.

Keywords: Content Analysis, Communication, Communicative Activities.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى الأنشطة المتضمنة في كتاب اللغة الانجليزية «حزم المهام» للصف التاسع الأساسي لتعرف مدى تضمنه للأنشطة التواصلية، وتحديد أنواع هذه الأنشطة وتقييم الأنواع الأكثر تكرارا في الكتاب الذي تم تحليله. لتحقيق أهداف الدراسة، جرى توظيف معايير بيلاش(2009) لتصنيف الأنشطة التواصلية وغير التواصلية بالإضافة لتصميم ثلاث أدوات تحليل محتوى. جرى توظيف التكرارات والنسب المئوية لعرض نتائج التحليل التي أوضحت أن الكتاب المقرر يتضمن العديد من الأنشطة التواصلية وبأنواع مختلفة. كما أظهرت نتائج التحليل أن أنواع الأنشطة التواصلية التي يحتويها الكتاب تختلف في طريقة تقديمها وعرضها في الكتاب المقرر الذي تم تناوله بتحليل المحتوى. في ضوء هذه النتائج، أوصت الباحثة بضرورة تحليل المزيد من كتب اللغة الإنجليزية لصفوف أخرى لمعرفة درجة تضمينها للأنشطة التواصلية بأنواعها المختلفة.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، التواصل، الأنشطة التواصلية.

Introduction

In light of the growing importance of English, the Ministry of Education in Jordan has paid much attention to teaching and learning English in order to help the learners keepup. English education has been influenced by the growing prevalence of the communicative language teaching. This teaching approach uses syllabi and textbooks designed with a main focus on communication as opposed to linguistic form.

To be able to express themselves in English, Jordanian students need to show mastery over the four skills of language. As a result, English is one of the basic subjects of the curricula in school as well as university (Matsuda, 2002). It is formally introduced in Jordan as a compulsory subject to the Jordanian learners in the Governmental schools. The curriculum of English in Jordan emphasizes the significance of communication in both the competence and the performance of the learners. Therefore, Action Pack, the Jordanian English curriculum was built and adopted to build the communicative competence of the Jordanian learners as stated in the General Guidelines and General and Specific Outcomes for the English language Curriculum (Ministry of Education, 2006).

Communication is the most basic index of language learning and this is mainly achieved through exposure to the communication activities. Moss and Ross-Feldman (2003) explained that the activities of communication include any activity that encourages and requires a learner to speak with and listen to other learners based on real needs such as to find information, break down barriers, talk about self and learn about cultures. Furthermore, research on second/ foreign language acquisition suggests that more learning takes place when the students are engaged in communicative tasks within a dynamic learning environment more than in traditional teacher-centered classes (Moss & Ross-Feldman, 2003).

Littlewood (2004) suggested a framework to classify language-learning activities such as the non-communicative learning, the communicative language practice, and the authentic communication. The non-communicative activities are presented to involve a high focus

A Content Analysis of the Communicative Activities in the English Textbook "Action Pack Nine" in the Jordanian Governmental Schools

تحليل محتوى الأنشطة التواصلية في كتاب اللغة الإنجليزية "حزم المهام" للصف التاسع في المدارس الأردنية الحكومية

Nesreen Mohammad Ja'afreh
Lecturer/ Yarmouk University/ Jordan
nesreenjaa@yahoo.com

نسرين محمد الجعافرة
محاضر/ جامعة اليرموك/ الأردن

Received: 17/ 11/ 2019, **Accepted:** 23/ 3/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-032-019
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 17/ 11/ 2019م، **تاريخ القبول:** 23/ 3/ 2020م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

No.(32)

Contents

A Content Analysis of the Communicative Activities in the English Textbook "Action Pack Nine" in the Jordanian Governmental Schools
Dr. Nesreen Mohammad Ja'afreh 1

Birzeit University Intermediate Students' Attitudes Toward Humanistic Traits Used by EFL Teachers in TEFL: An Analytical Study
Dr. Haya A. A. Abu Hussein 14

Six- Scientific Research Ethics:

The researcher must:

1. Commit to high professional and academic standards during the whole process of conducting research papers, from submitting the research proposal, conducting the research, collecting data, analyzing and discussing the results, and to eventually publishing the paper. All must be conducted with integrity, neutralism and without distortion.
2. Acknowledge the efforts of all those who participated in conducting the research such as colleagues and students and list their names in the list of authors, as well as acknowledging the financial and morale support utilized in conducting the research.
3. Commit to state references soundly, to avoid plagiarism in the research.
4. Commit to avoid conducting research papers that harm humans or environment. The researcher must obtain in advance an approval from the University or the institution he/she works at, or from a committee for scientific research ethics if there is any, when conducting any experiments on humans or the environment.
5. Obtain a written acknowledgement from the individual/individuals who are referred to in the research, and clarify to them the consequences of listing them in the research. The researcher has also to maintain confidentiality and commit to state the results of his/her research in the form of statistical data analysis to ensure the confidentiality of the participating individuals.

Seven- Intellectual Property Rights:

1. The editorial board confirms its commitment to the intellectual property rights.
2. Researchers also have to commit to the intellectual property rights.
3. The research copyrights and publication are owned by the Journal once the researcher is notified about the approval of the paper. The scientific materials published or approved for publishing in the Journal should not be republished unless a written acknowledgment is obtained by the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
4. Research papers should not be published or republished unless a written acknowledgement is obtained from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
5. The researcher has the right to accredit the research to himself, and to place his name on all the copies, editions and volumes published.
6. The author has the right to request the accreditation of the published papers to himself.

- References and resources should be arranged at the end of the paper in accordance to the alphabetical order starting with surname name of author, first name, title of the book or the research, place of publication, publisher, edition, year of publication, and volume number or issue number. The list should not include any reference that is not mentioned in the text.
- In case there is no specified edition, the researcher writes (N.A).
- In case the publication company is in not available, the researcher writes (N.P).
- In case there is no author, the researcher writes (A).
- In case the publication date is missing, the researcher writes (N.D).

2. Opaque terms or expressions are to be explained in endnotes where the terms in the text are associated with small numbers placed above the line, then the same number is mentioned in the endnotes with further explanation of the term. The list of endnotes should be placed before references and resources list.

Note: for more information about using APA style for documenting please check the following link:

https://journals.qou.edu/recources/pdf/apa.pdf

Five- Peer Review & Publication Process:

All research papers are forwarded to a group of experts in the field to review and assess the submitted papers according to the known scientific standards. The paper is accepted after the researcher carries out the modifications requested. Opinions expressed in the research paper solely belong to their authors not the journal. The submitted papers are subject to initial assessment by the editorial board to decide about the eligibility of the research and whether it meets the publication guidelines. The editorial board has the right to decide if the paper is ineligible without providing the researcher with any justification.

The peer review process is implemented as follows:

1. The editorial board reviews the eligibility of the submitted research papers and their compliance with the publication guidelines to decide their eligibility to the peer review process.
2. The eligible research papers are forwarded to two specialized Referees of a similar rank or higher than the researcher. Those Referees are chosen by the editorial board in a confidential approach. They are specialized instructors who work at universities and research centers in Palestine and abroad.
3. Each referee must submit a report indicating the eligibility of the research for publication.
4. In case the results of the two referees were different, the research is forwarded to a third referee to settle the result and consequently his decision is considered definite.
5. The researcher is notified by the result of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submission. Prior to that, the researcher has to carry out the modifications in case there are any.
6. The researcher will receive a copy of the journal in which his/her paper was published, as for researchers from abroad, a copy of the Journal volume will be sent to the liaison university office in Jordan and the researcher in this case will pay the shipping cost from Jordan to his/her place of residency.

3. The paper should not exceed 25 (A4) pages or (7000) words including figures and graphics, tables, endnotes, and references, while annexes are inserted after the list of references, though annexes are not published but rather inserted only for the purpose of arbitration.
4. The research has to be characterized by originality, neutrality, and scientific value.
5. The research should not be published or submitted to be published in other journals, and the researcher has to submit a written acknowledgment that the research has never been published or sent for publication in other journals during the completion of the arbitration process. In addition, the main researcher must acknowledge that he/she had read the publication guidelines and he/she is fully abided by them.
6. The research should not be a chapter or part of an already published book.
7. Neither the research nor part of it should be published elsewhere, unless the researcher obtains a written acknowledgement from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
8. The Journal preserves the right to request the researcher to omit, delete, or rephrase any part of his/her paper to suit the publication policy. The Journal has also the right to make any changes on the form/ design of the research.
9. In case the research is written in Arabic, the researcher should include a list of references translated into English, in addition to the original list of the references in Arabic.
10. The research must include two research abstracts, one in Arabic and another in English of (150-200) words. The abstract must underline the objectives of the paper, statement of the problem, methodology, and the main conclusions. The researcher is also to provide no more than six keywords at the end of the abstract which enable an easy access in the database.
11. The researcher has to indicate if his research is part of a master thesis or a doctoral dissertation as he/she should clarify this in the cover page, possibly inserted in the footnote.
12. The research papers submitted to the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research will not be returned to the researchers whether accepted or declined.
13. In case the research does not comply with the publication guidelines, the deanship will send a declining letter to the researcher.
14. Researchers must commit to pay the expenses of the arbitration process, in case of withdrawal during the final evaluation process and publication procedures.
15. The researchers will be notified with the results and final decision of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submitting the research.

Four- Documentation:

1. The researcher must use APA Style while making citations in scientific or applied research as follows:

- References should be mentioned immediately after the quotation in the text in accordance to the following order, “surname of the author, year of publication, number of page.”

Second- Submission Guidelines:

1. The Researcher should submit a letter addressing the Head of Editorial Board in which he/she requests his paper to be published in the Journal, specifying the specialization of his/her paper.
2. The researcher should submit a written pledge that the paper has not been published nor submitted for publishing in any other periodical, and that it is not a chapter or a part of a published book.
3. The researcher should submit a short Curriculum Vitae (CV) in which she/he includes full name, workplace, academic rank, specific specialization and contact information (phone and mobile number, and e-mail address).
4. Complete copy of the data collection tools (questionnaire or other) if not included in the paper itself or the Annexes.
5. No indication shall be given regarding the name or the identity of the researcher in the research paper, in order to ensure the confidentiality of the arbitration process.

Third- Publication Guidelines:

The editorial board of the journal stresses the importance of the full compliance with the publication guidelines, taking into note that research papers that do not meet the guidelines will not be considered, and they will be returned to the researchers for modification to comply with the publication guidelines.

1. Papers are accepted in Arabic and English only, and the language used should be well constructed and sound.
2. Application for publishing the research paper should be submitted through the website of the Journal, on the following link:

https://journals.qou.edu/index.php/nafsia in Microsoft Word format, taking into consideration the following

- For papers written in Arabic: Font type should be Simplified Arabic, and the researcher should use bold font size 16 for head titles, bold font size 14 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- For papers written in English: Font type should be Times New Roman, and the researcher should use bold font size 14 for head titles, bold font size 13 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- the text should be single-spaced.
- Margins:

For papers written in Arabic and English margins should be set to: 2 cm top, 2.5 cm bottom, 1.5 cm left and right.

Publication & Documentation Guidelines

First- Requirements of preparing the research:

The research must include the following:

1. A cover page which should include the title of the research stated in English and Arabic, including the name of researcher/researchers, his/her title, and email.
2. Two abstracts (English and Arabic) around (150-200 word). The abstract should include no more than 6 key words.
3. The research must include the following components:
   - ♦ An introduction that includes a theoretical context and mentioning of previous studies on the topic.
   - ♦ The research problem, objectives, research questions and/or hypothesis.
   - ♦ The importance of the study and its limitations and determinants.
   - ♦ Definition of key terms including theories and methodologies.
   - ♦ The study methodology should include: the sample, the tools, definitions of the related terminology and methodologies, the viability of the used tools and the method of data analysis.
   - ♦ Discussion and results: this section includes data analysis and discussion of results.
   - ♦ Recommendations.
   - ♦ footnotes.
   - ♦ Bibliography and References and their classification based on the used language.
   - ♦ Annexes and appendix, if there are any.
4. Graphs and diagrams should be placed within the text, serially numbered, and their titles, comments or remarks should be placed underneath.
5. Tables should be placed within the text, serially numbered and titles should be written above the tables, whereas comments or any remarks should be written underneath the tables.

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

Vision

Achieving leadership, excellence and innovation in the field of open learning, community service, and scientific research, in addition to reinforcing the University leading role in establishing a Palestinian society built on knowledge and science.

Mission

To prepare qualified graduates equipped with competencies that enable them to address the needs of their community, and compete in both local and regional labor markets. Furthermore, The University seeks to promote students' innovative contributions in scientific research and human and technical capacity-building, through providing them with educational and training programs in accordance with the best practices of open and blended learning approach, as well as through fostering an educational environment that promotes scientific research in accordance with the latest standards of quality and excellence. The University strives to implement its mission within a framework of knowledge exchange and cooperation with the community institutions and experts.

Core Values

To achieve the University's vision, mission and goals, the University strives to practice and promote the following core values:

- Leadership and excellence.
- Patriotism and nationalism.
- Democracy in education and equal opportunities.
- Academic and intellectual freedom.
- Commitment to regulations and bylaws.
- Partnership with the community.
- Participative management.
- Enforcing the pioneer role of women.
- Integrity and Transparency.
- Competitiveness.

The Journal

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research and Studies is a triannual scientific refereed journal issued every four months by the Deanship of Graduate Studies and Scientific Research. The first issue of the Journal was published in April 2013. The journal publishes original research papers and studies conducted by researchers and faculty staff at QOU and by their counterparts at local and overseas universities, in accordance with their academic specializations. The Journal also publishes reviews, scientific reports and translated research papers, provided that these papers have not been previously published in any conference book or in any other journal.

The Journal managed to obtain the Arab Impact Factor and the International Standard Serial Number (E- ISSN: 2307-4655), (P– ISSN: 2307-4647).

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

GENERAL SUPERVISOR

Prof. Younes Morshed Amr

President of the University

The Advisory Board

CHAIRMAN OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Mohammed Ahmed Shaheen

MEMBERS OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Sherif Ali Hammad
Prof. Saleh Mohammed Al-Rawadia
Prof. Ahmed "Abdel-Latif" Abu Asaad
Prof. Ahmed Sulaiman Al-Zaghalil
Prof. Ahmed Abdullah Al-Sharifin
Prof. Nawaf Mousa Shatnawi
Prof. Mohammed Ismail Abu Shaira
Prof. Mohammad Ibrahim Al-Safsafa
Prof. Ahmed "Abd Al-Haleem" Arabiyat
Prof. Adel Gorege Tannous

Dr. Basem "Mohammad Ali" Dahadha

Editorial Board

EDITOR IN CHIEF

Prof. Majdi Ali Zamel

SUPERVISING EDITOR

Prof. Husni Mohamad Awad

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Prof. Mazouz Jaber Alawneh
Prof. Mohammed "Abdel Fattah" Shaheen
Prof. Ahmed Issa Al-Tawisi
Prof. Mohammed Nazih Hamdi
Dr. Rida Salama Al-Mawadia
Dr. Kamal "Abdel Hafez" Salama
Dr. Omar Talib Al-Rimawi
Dr. Fayez Aziz Mahameed
Prof. Ziad Amin Ghanem
Prof. Ibrahim Abdullah Al-Zureikat
Prof. Ghassan Husein Al-Helou
Prof. Jamal Ali Al-Dahshan
Dr. Tamer Farah Suhail
Dr. Ahmed Ghoneim Abu Al-Khair
Dr. Kamel Hassan Katlo
Dr. Majdi Rashed Jayyousi

EDITOR FOR ARABIC LANGUAGE RESEARCHES

Dr. Zaher Hanani

EDITOR FOR ENGLISH LANGUAGE RESEARCHES

Adel Z'aiter Translation & Languages Center