



# المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (16)، العدد (2)، شوال 1441 هـ / حزيران 2020 م

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية عالمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة اليرموك، بدعم من صندوق دعم البحث العلمي، عمان، الأردن.

\* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات الدولية أولرخ.

\* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في مركز الاستشهادات العلمية في العالم الإسلامي (ISC).

\* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات العربية الرقمية "معرفة" وحاصلة على المرتبة الأولى عربياً في العام 2018 (معامل أرسيف: 0.7857).

\* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات العربية الرقمية "معرفة" وحاصلة على المرتبة الثانية عربياً في العام 2019 (معامل أرسيف: 0.6761).

رئيس التحرير: أ.د. شادية التل

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email: shadia.tal@yu.edu.jo

سكرتير التحرير: السيد عبد السلام غنيمات

## هيئة التحرير

أ.د. أحمد العياصرة

كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية، العالمية، عمان، الأردن  
Email: draalayasrah@yahoo.com

أ.د. حبرين حسين

كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن  
Email: jhusan52@hotmail.com

أ.د. علي البركات

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن  
Email: alialbarakat@yu.edu.jo

أ.د. محمد الزبون

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن  
Email: m.alzboon@ju.edu.jo

أ.د. أحمد الثوابية

كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، الطفيلة، الأردن  
Email: m\_ahmadthawabieh@yahoo.com

أ.د. أديب حمادنة

كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن  
Email: adeebhamadnah@yahoo.com

أ.د. عبد الكريم جرادات

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن  
Email: a.m.jaradat@yu.edu.jo

أ.د. فؤاد طلافحة

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن  
Email: Fuad\_talafha@hotmail.com

المحرر اللغوي (اللغة العربية): د. رائد خضير

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): أ.د. دينا الجمل

تنفيذ وإخراج: عبد السلام غنيمات

ترسل البحوث إلى العنوان الآتي: -

الأستاذ الدكتورة شادية التل

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد - الأردن

هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3208

Email: jjes@yu.edu.jo

Yarmouk University Website: <http://www.yu.edu.jo>

Website: <http://journals.yu.edu.jo/jjes>



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

# المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية متخصصة محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (16)، العدد (2)، شوال 1441 هـ / حزيران 2020 م

# المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (16)، العدد (2)، شوال 1441 هـ / حزيران 2020 م

## الهيئة الاستشارية

أ.د. احمد حريري  
جامعة ديوك / امريكا  
Email: ahmad.hariri@duke.edu

أ.د. اماني صالح  
جامعة ولاية أركنساس / امريكا  
Email: asaleh@astate.edu

أ.د. جاسم الحمدان  
جامعة الكويت / الكويت  
Email: djhamdan@yahoo.com

أ.د. ربي بطاينة  
جامعة اليرموك / الاردن  
Email: rubab@yu.edu.jo

أ.د. سناء ابو دقة  
الجامعة الاسلامية - غزة / فلسطين  
Email: sabudagga@gmail.com

أ.د. صالحة عيسان  
جامعة السلطان قابوس / سلطنة عمان  
Email: sissan@squ.edu.om

أ.د. عايش زيتون  
جامعة جرش / الاردن  
Email: azeitone@ju.edu.jo

أ.د. عبدالله عويدات  
جامعة عمان العربية / الاردن  
Email: oweidat2007@yahoo.com

أ.د. عثمان أمين  
جامعة المرقب / ليبيا  
Email: omayman.othman@yahoo.com

أ.د. علي جفري  
جامعة جدة / السعودية  
Email: ajifri1@uj.edu.Sa

أ.د. فاروق الروسان  
جامعة العلوم الإسلامية / الاردن  
Email: farouqrousan@hotmail.com

أ.د. فهد الشايع  
جامعة الملك سعود / السعودية  
Email: falshaya@ksu.esu.sa

أ.د. محمود السيد  
جامعة دمشق / سوريا  
Email: mahmoudsyd@gmail.com

أ.د. مزيان محمد  
جامعة وهران / الجزائر  
Email: mezianeoran@yahoo.fr

أ.د. نزيه حمدي  
جامعة عمان العربية / الاردن  
Email: nazhamdi@ju.edu.jo

أ.د. أحمد حجي  
جامعة حلوان / مصر  
Email: aheggi@hotmail.com

أ.د. اخليف الطراونة  
الجامعة الاردنية / الاردن  
Email: ek\_tarawneh@yahoo.com

أ.د. امل الاحمد  
جامعة دمشق / سوريا  
Email: amal.alahmad.edu@gmail.com

أ.د. راتب السعود  
الجامعة الاردنية / الاردن  
Email: rsaud@hotmail.com

أ.د. سعيد التل  
الجامعة الاردنية / الاردن  
Email: s.atal@ju.edu.jo

أ.د. شاكر فتحي  
جامعة عين شمس / مصر  
Email: shakermf51@yahoo.com

أ.د. صفاء عفيفي  
جامعة عين شمس / مصر  
Email: moali\_2003@yahoo.com

أ.د. عبدالله عباينة  
المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية / الاردن  
Email: AbdallaA@nchr.gov.jo

أ.د. عبدالله المنيزل  
جامعة الشارقة / الامارات العربية المتحدة  
Email: amneizel@sharjah.ac.ae

د. علي آيتن  
جامعة مرمره / تركيا  
Email: aliyayten@marmara.edu.tr

أ.د. علي الشعيلي  
جامعة السلطان قابوس / سلطنة عمان  
Email: alshuaili@squ.edu.om

أ.د. فاضل ابراهيم  
جامعة الموصل / العراق  
Email: fadhil\_online@yahoo.com

أ.د. محمد البيلي  
جامعة الامارات العربية / الامارات العربية المتحدة  
Email: vice\_chancellor@uae.ac.ae

أ.د. مريم الفلاس  
جامعة قطر / قطر  
Email: malflassi@qu.edu.qa

أ.د. ناصر الخوالدة  
الجامعة الاردنية / الاردن  
Email: naseerahkh@yahoo.com



## قواعد النشر

- 1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.
  - 2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.
  - 3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.
  - 4- يرسل البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية على بريد المجلة JJES@yu.edu.jo، حيث يكون مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة (سطر ونصف)، بالبحوث بالعربية [(نوع الخط Arial) (بخط 14)]، بالبحوث بالإنجليزية [(نوع الخط Times New Roman) (بخط 12)]، شريطة أن يحتوي على ملخص بالعربية بالإضافة إلى ملخص بالإنجليزية وبواقع (150) كلمة على صفحة مستقلة ويوضع عدد الكلمات بين قوسين في آخر الملخص على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات، وأن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على (30) ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظلمة.
  - 5- على الباحث أن يوقع نموذج التعهد، الذي يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى، إضافة إلى معلومات مختصرة عن عنوانه وتخصصه وبريده الإلكتروني، بعد استلامه النموذج الخاص من سكرتير تحرير المجلة.
  - 6- ينبغي الالتزام بالعناصر الواجب توافرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:
    - المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزءاً منها ومنمجة في جسم المقدمة (أي بدون عنوان مستقل)
    - مشكلة الدراسة وأسئلتها / أو فرضياتها
    - أهمية الدراسة
    - محددات الدراسة (إن وجدت)
    - التعريفات الإجرائية
    - الطريقة، وتتضمن: (المجتمع والعينة، أفراد الدراسة، أداة الدراسة، إجراءات الدراسة، المنهج)
    - النتائج
    - المناقشة
    - الاستنتاجات والتوصيات
    - المراجع
  - 7- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص، يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
  - 8- تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه، بما يتناسب وسياستها في النشر، وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
  - 9- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
  - 10- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام، تكتب جميع المراجع باللغة الإنجليزية، سواء في متن البحث أو قائمة المراجع، ويلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحفظ المجلة بحقها في رفض البحث والتعميم عن صاحبه في حال السرقات العلمية. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: <http://apastyle.apa.org> والموقع الفرعي: [http://www.library.cornell.edu/newhelp/res\\_strategy/citing/apa.html](http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html).
  - 11- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث (إن وجدت)، مثل: برمجيات، اختبارات، ... الخ، وأن يتعهد خطياً بالمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية (الملكية الفكرية)، وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نسخة البرمجية أو الاختبار.
  - 12- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.
  - 13- تهدي المجلة للمؤلف الرئيسي للبحث بعد نشره، نسخة من المجلة.
  - 14- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
  - 15- ينبغي تحديد ما إذا كان البحث مستقلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها توثيقاً كاملاً على نسخة واحدة من البحث، يذكر فيها اسم الباحث وعنوانه.
- ملاحظة: "ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين، ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة صندوق دعم البحث العلمي في وزارة التعليم العالي".



## محتويات العدد

المجلد (16)، العدد (2)، شوال 1441 هـ / حزيران 2020 م

### البحوث باللغة العربية

129	•	تقويم تجربة جامعة مؤتة في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) عمر العمري
143	•	فاعلية استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية (Web Quest) في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية وبقاء أثر تعلمها وهيبة المعولية و فاطمة الكاف
155	•	الذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من الأطفال الأيتام ومجهولي النسب أحمد غزو
174	•	العلاقة بين مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي في جامعة عدن أسوان حمزة
191	•	الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين سونيا الجمل و عارف العطاري
205	•	فاعلية الإرشاد الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي برهان حمادنة و راقع القحطاني
223	•	فاعلية توظيف الأغاني الوطنية في تشكيل الهوية الوطنية وإثارة الدافعية لدى الطلبة هاني عبيدات و محمد عبيدات
235	•	الإسهام النسبي لعادات العقل في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين مهند القضاة





## تقويم تجربة جامعة مؤتة في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle)

عمر العمري \*

تاريخ قبوله 2019/6/23

تاريخ تسلم البحث 2019/1/15

### An Evaluation of the Experience of Mu'tah University in Using the Learning Management System (Moodle)

Omar AL-Omari, Mu'tah University, Jordan

**Abstract:** The study aimed at evaluating the experience of Mutah University in using the E-learning management system (Moodle), among the faculties of Mutah University and their attitudes towards it and the difficulties that limit its use. The study sample consisted of (523) faculties. The descriptive analytical approach was used, Results of the study showed that the degree of system using, constraints that hindered the use were moderate, and attitudes toward their use were "positive", and that there are statistically significant differences due sex, in favor of females, and to the rank for lecturer assistant professor, and associate professor comparing with professor. and the type of college for Arts colleges. And for experience less than (5) years, (6-10) years, (11-15) years, comparing with whom experience more than (15) years.

**(Keywords:** Evaluation, E-learning Management System, Moodle)

وفي العام 2012، قامت (18) جامعة من أفضل جامعات أمريكا بتقديم مقرراتها عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني عن طريق المنصات التعليمية (Al-Masiri, 2017)؛ حيث تدعم هذه الأنظمة العملية التعليمية بما تضيفه من خدمات التسجيل لبيانات الطلبة، وإدارتها، وجدولة الخطة الدراسية، ومحتوى المقرر. إضافة إلى إتاحة وتوصيل المحتوى للطلبة بشكل سهل وميسر، وإمكانية متابعة تقدم الطلبة في التعلم وإصدار التقارير. وتوفر هذه الأنظمة بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر من خلال الدردشات، ومنتديات النقاش، والبريد الإلكتروني، ومشاركة الملفات، وإجراء الاختبارات وتصحيحها بطريقة إلكترونية (Horvat, Dobrota, Krsmanovic & Cudanov, 2015). إضافة إلى انخفاض التكاليف، وتقليل الوقت، وتوفير تعلم أكثر فعالية وتناسقاً ومرونة، متجاوزاً حدود الزمان والمكان Kiget, (Wanyembi & Peters, 2014).

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى تقويم تجربة جامعة مؤتة في استخدام أعضاء هيئة التدريس نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle)، واتجاهاتهم نحوه، والصعوبات التي تحد من استخدامه. تكون أفراد الدراسة من (523) عضو هيئة تدريس، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة كل من استخدام النظام والمعوقات التي تحد من استخدامه جاءت بدرجة متوسطة، وأن الاتجاهات نحوه كانت "إيجابية"، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية في استخدام النظام بين الجنسين، ولصالح الإناث. كما أظهرت النتائج فروقاً في الاستخدام بحسب الرتبة العلمية، لمن رتبته محاضر وأستاذ مساعد وأستاذ مشارك مقارنة مع من رتبته أستاذ، ونوع الكلية ولصالح الكليات الإنسانية، والخبرة لمن خبرتهم أقل من (5) سنوات، ومن (6-10) سنوات، ومن (11-15) سنة، مقارنة بمن خبرتهم أكثر من (15) سنة.

(الكلمات المفتاحية: تقويم، نظام إدارة التعلم الإلكتروني، Moodle)

**مقدمة:** تتجه مؤسسات التعليم العالي نحو توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم، الذي أصبح يطلق عليه التعلم الإلكتروني. وانسجاماً مع هذا التوجه، قامت العديد من الجامعات في العالم باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Learning Management System (LMS) في التعليم الجامعي (Alshorman & Bawaneh, 2018)؛ حيث يسمح هذا النظام باستخدام مجموعة من الأدوات التفاعلية والتشاركية، والوسائط المتعددة التي تدعم وتيسر التعلم.

ويرجع انتشار أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني إلى عدد من المبادرات التي كان آخرها المبادرة التي قام به سباستين (Sebastian) وأندرو (Andrew) من جامعة ستانفورد (Stanford)، في عام 2011، بإتاحة مقرراتهما عبر شبكة الإنترنت. ثم قامت بعد ذلك جامعة بنسلفانيا (Pennsylvania) وجامعة ميشيغان (Michigan) بنشر بعض المقررات التعليمية بصورة مجانية. كما قام معهد ماساشوستس للتكنولوجيا (Massachusetts Institute of Technology) بالتعاون مع جامعة هارفرد (Harvard) بتطوير محتوى تعليمي تم نشره عبر شبكة الإنترنت (Bishop & Verleger, 2013).

\* جامعة مؤتة - الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المحتوى التعليمي. كما يستخدمه المدرسون في إدارة الاختبارات ورصد الدرجات، والتحقق من تقديم الطلبة للواجبات، وتتبع أداء المتعلم وإصدار التقارير (Šumak, Heričko, Pušnik, & Polančič, 2011).

وهناك كثير من الخدمات التي يوفرها نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) في العملية التعليمية، كالتقييم، فيمكن تقديم مجموعة متنوعة من الاختبارات النهائية والقصيرة؛ مثل اختبارات الاختيار من متعدد، والمقالي، والصح والخطأ، والإجابة القصيرة، وتصحيحها إلكترونياً. كما يمكن تقديم الواجبات والمهام من خلال تفعيل صندوق الواجبات، وتقييد ذلك بوقت معين للتسليم. ويمكن للمدرس استخدام خيار "إرسال الإخطارات" أو الإشعارات لتنبيه الطلبة بتاريخ استحقاق الواجبات المطلوبة. ويسمح بإنشاء الاستبانة؛ لجمع التعليقات حول رأي المتعلمين في موضوع معين. كما يمكن المدرسين والطلبة من التواصل والتفاعل والتعاون معاً بطريقة متزامنة أو بطريقة غير متزامنة. ويمكن هذا النظام المدرسين من إنشاء المحتوى التعليمي للمقرر وتحميله؛ حيث يوفر واجهة سهلة الاستخدام لتعلم المحتوى. فيمكن عرض المقرر وما يتضمنه من واجبات واختبارات، ووسائط متعددة، ومستندات، وملفات PDF مجداً حسب الأسابيع الدراسية للفصل الدراسي. ويمكن تزويد الطلبة بروابط ذات صلة بالواجبات المطلوبة أو مصادر تعلم معينة (Otaibi, 2012; Al-Costaa, 2012; Alvelos & Teixeira, 2012; Koneru, 2017).

وعلى الرغم من الميزات التي يوفرها نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle)، إلا أن هناك بعض التحديات التي تحد من استخدامه في التعليم، منها أن إعداد المقررات الإلكترونية ومتابعة تعلم الطلبة من خلالها يحتاج إلى وقت كبير. كما أن هناك ضعفاً في مهارات التعامل مع النظام وتطبيقاته من أعضاء هيئة التدريس والطلبة، ويتطلب مستوى عالٍ من الانضباط الذاتي، وبنية تحتية مجهزة بشكل كافٍ (Kigetet al., 2014; Servonsky, 2005; Daniels & Davis, 2005). ونظراً لتبني الجامعات نظام إدارة التعلم الإلكتروني مؤخراً، وانتشار استخدامه في التدريس الجامعي، فقد أجريت كثير من الدراسات لتقويم هذه التجربة. وفي هذا السياق، أجرى خطاطبة والعبادي ومشاقبة (Khtatbeh, Abadi, 2013; Mshaqbeh, 2013) دراسة للكشف عن درجة استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، والمعوقات التي تواجههم. تم توزيع استبانة على (208) عضو هيئة التدريس اختبروا بالطريقة الطبقية. أظهرت النتائج أن درجة الاستخدام للنظام جاءت بدرجة متوسطة، وأن معوقات الاستخدام كانت بدرجة متوسطة أيضاً. كما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية تعزى إلى متغير الرتبة العلمية، ولصالح أستاذ مساعد، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الكلية، وسنوات الخبرة.

ويشير الأدب النظري إلى أن هناك نوعين من أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) هي (Cavus & Zabadi, 2014):

1- أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مغلقة المصدر: ويطلق عليها أحياناً الأنظمة التجارية (Commercial Systems) وهي أنظمة تطورها شركات ربحية وتملكها، ولا تسمح باستخدامها إلا بترخيص، ومن أمثلتها نظام (Black Board, Web CT, MGD, Learn Space, Top Class).

2- أنظمة مفتوحة المصدر (Open Source Systems): يمكن استخدام هذه الأنظمة مجاناً وتخضع للتطوير والتعديل من المهتمين، ولا يحق لأية جهة بيعها، ومن أمثلتها نظام (Moodle, Dokeos, Atutor).

ويعد نظام مودل: (Modular Moodle Object-Oriented Dynamic Learning Environment) من أكثر هذه الأنظمة انتشاراً، ويرجع ظهوره إلى عالم الحاسوب مارتن دوجيماس (Martin Dougimias) من جامعة كورتن بيرث (Corton Perth)، غرب أستراليا؛ حيث قام بتطوير أول إصدار لنظام مودل عام 2002 (Touati, 2016). ويخدم هذا النظام جامعة تضم (40) ألف متعلم. ويدعم (70) لغة من بينها اللغة العربية (Al-khattabi, 2017). وحسب إحصائية موقع Moodle.net فقد بلغ عدد المسجلين عام 2015 في نظام إدارة التعليم الإلكتروني مودل (Moodle) حوالي (138) مليون مستخدم، وبلغت المواقع المسجلة (103475) موقعاً، في (228) دولة. كما أن عدد الدورات أو المقررات المسجلة في الموقع بلغت (16.058195). وقد صمم هذا النظام باستخدام لغة خاصة ببرمجة تطبيقات وصفحات الإنترنت (Personal Home Pages : PHP). كما يدعم المعيار العالمي لتصميم المقررات الإلكترونية (SCORM) https://moodle.net/stats، ويستند هذا النظام إلى الفلسفة البنائية الاجتماعية، التي تركز على فكرة أن الأفراد يبنون معارفهم من خلال التفاعلات والسياقات الاجتماعية والثقافية للوسط الذي يتواجدون فيه. ويتحدد دور المعلم في تهيئة بيئة بيداغوجية تمكن المتعلم من بناء معرفته، عندما يمارس مهارة ما في سياق اجتماعي من خلال المشاركة والمناقشة في مجموعات (Driscoll, 2007). وهكذا فإن نظام مودل (Moodle) يسعى إلى توفير مجموعة من الأدوات التي تدعم المنهج القائم على الاستقصاء والاستكشاف والتفاعل التعاوني عبر الإنترنت.

ويهدف نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) إلى إدارة مقررات إلكترونية؛ حيث يشمل قائمة بالمساقات التي سجلها الطلبة، وقائمة بأسمائهم في كل مساق. ويقدم استراتيجية جديدة في تعلم الطلبة، ويوفر للمتعلمين فرصاً ليكونوا أكثر تحفيزاً ومشاركة في عملية التعلم. إضافة إلى أنه يسمح بتنفيذ الأنشطة التعليمية في وقت حقيقي متزامن مثل غرف الدردشة (Tawalbeh, 2018). ويسمح بالتواصل مع المشاركين الآخرين، والمساهمة في إنشاء

التدريس والطلاب في استخدامهم لنظام البلاك بورد جاءت بدرجة "معتدلة محتمل". فيما كان اتجاه أفراد عينة الدراسة تجاه استخدام نظام البلاك بورد محايداً. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغيري التخصص والتدريب في استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلاب لنظام البلاك بورد.

وهدفت دراسة المالكي وعبد الكريم وشوي الله (Al-Malki, AbdulKarim & Shoie Alallah, 2015) إلى معرفة درجة رضا أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو تجربة التعلم الإلكتروني من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد)، في جامعة الملك عبد العزيز في السعودية. تم جمع تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول المقررات الإلكترونية المقدمة عبر النظام في أربعة مجالات: محتوى الدورة الإلكترونية، وسهولة الاستخدام والأداء، وتسهيل الاتصال، وطرق التسليم. تكونت أدوات الدراسة من استبانتيين. أشارت النتائج إلى درجة عالية من الرضا عن نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Black Board) لدى المدرسين والطلبة.

وسعت دراسة الدسيماني والعامر (Dessemani & Al-Amer, 2017) إلى تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. طبقت استبانة على (27) عضو هيئة تدريس. أظهرت النتائج أن استخدام أفراد الدراسة للنظام جاءت بدرجة متوسطة، كما جاءت موافقتهم على المعوقات بدرجة متوسطة أيضاً.

وأجرى عسيري وعلي (Asiri & Aly, 2018) دراسة للتعرف على حقيقة استخدام نظم وأدوات التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) من أعضاء هيئة التدريس والطلاب في المقررات الدراسية في كلية التربية بجامعة نجران. تكونت عينة الدراسة من (60) عضو هيئة تدريس، ومن (120) طالباً. ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير استبانتيين لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة. أظهرت النتائج أن مستوى استخدام (بلاك بورد) من أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث، إما عالية أو عالية جداً في تدريس المقررات الكلية للطلاب. ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بمستوى استخدام أدوات التعلم الإلكتروني وممارستها التربوية بسبب الجنس والخبرة. كما كشفت النتائج أن مستوى استخدام (بلاك بورد) من الطلبة كان مرتفعاً جداً، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة فيما يتعلق باستخدام أدوات التعليم الإلكتروني وممارستها التربوية تعزى إلى الجنس والمتوسط التراكمي.

وأجرت عمرو (Amr, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة لأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS)، والعوامل التي تحد من ذلك الاستخدام. طبقت استبانة على (274) عضو هيئة تدريس بالجامعات الأردنية الخاصة. أظهرت النتائج أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة لأنظمة إدارة

وأجرى عفونة وحبايب وصالحة (Afoonah, Habayeb & Salehah, 2014) دراسة هدفت إلى تقويم تجربة جامعة النجاح الوطنية في توظيف نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) في برنامج تأهيل المعلمين في كلية العلوم التربوية، من خلال تحليل وصفي لمدى اندماج المعلمين ومشاركتهم بالبرنامج التدريبي الإلكتروني، وتحليل مضمون هذه المشاركات؛ حيث تم عقد مجموعة من المقابلات مع (10) أعضاء من الهيئة التدريسية المشرفين على عملية التدريب، وتوزيع استبانة على عينة مكونة من (87) من المعلمين المتعلمين، أعدت خصيصاً لتقييم التجربة من وجهة نظرهم. أظهرت نتائج الدراسة أن مشاركة المعلمين المتعلمين متفاوتة، ولكنها جيدة بشكل عام، وهناك وعي لأهمية توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم، مع أن هناك العديد من الصعوبات التي واجهت المعلمين المتدربين كونها التجربة الأولى لهم، والتي كان من أهمها عدم تدريبهم المسبق على الحاسوب، وعدم توافر البنية التحتية داخل بيوتهم ومدارسهم. وقد أوصى الباحثون بضرورة تعميم التجربة على الجامعات الأخرى مع توفير دعائم نجاح التجربة.

وكان الهدف من دراسة كيت ووانمبي وبيترز (Kiget, Wanyambi & Peters) هو تحديد سمات قابلية استخدام نظام التعليم الإلكتروني (Moodle) في إحدى الجامعات الحكومية في كينيا، من خلال التعرف على كل من: سهولة الاستخدام، والقابلية لتعلم النظام، والبنية التحتية التكنولوجية. تكونت عينة الدراسة التي خضعت للمقابلة من (20) عضو هيئة تدريس، ومن (30) طالباً، طبقت عليهم الاستبانة من أجل جمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة اتفاق عدد كبير من أفراد عينة الدراسة على أن سمات النظام أنه سهل الاستخدام، وأن سهولة استخدام النظام التي تم التحقق منها هي سهولة الوصول إلى القوائم والأوامر، ووضوح التفاعل بين المستخدم ونظام التعلم الإلكتروني. وكانت كلها تؤثر على قابلية تعلم النظام. كما أظهرت النتائج حاجة الجامعة إلى المزيد من أجهزة الكمبيوتر، والمزيد من التدريب لكل من المحاضرين والطلاب، وضرورة أن يكون النظام متاحاً على الشبكة المحلية العالمية.

وهدفت دراسة سياف والقحطاني (Sayyaf & Al-Qahtani, 2014) إلى تقويم تجربة جامعة الملك خالد في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد، من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعة في ثلاثة محاور هي: محور أنماط استخدام نظام البلاك بورد، ومحور الاتجاه نحو استخدام نظام البلاك بورد، ومحور معوقات استخدام نظام البلاك بورد، كما هدفت إلى الكشف عن أثر متغيري التخصص، والتدريب في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني. تكونت عينة الدراسة من (312) عضواً، و(846) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. طبقت استبانة لجمع المعلومات. أشارت النتائج إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس والطلاب للأنماط المختلفة لنظام البلاك بورد جاءت بدرجة متوسطة. كما أن المعوقات التي يواجهها أعضاء هيئة

2- هل تختلف استخدامات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) باختلاف الجنس، والرتبة العلمية، ونوع الكلية، الخبرة؟

3- ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle)؟

4- ما المعوقات التي تحدّ من استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة لنظام إدارة التعلم؟

5- ما سبل تنمية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) في جامعة مؤتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

#### أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أهمية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle)، ودوره في توفير بيئة تعليمية إلكترونية تفاعلية، يؤمل أن يكون لها دور في تقديم تعليم جامعي ذي نوعية. كما يتوقع لهذه الدراسة أن تسهم في توجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) في التدريس الجامعي. فضلاً عن دعم جهود الجامعة في توفير ما يلزم من مصادر، وإجراءات تقنية لإنجاح هذه التجربة، وزيادة الوعي بأهميتها. كما توفر الدراسة الحالية قاعدة معرفية وعملية لمتخذي القرار في الجامعة عن مدى استخدام التعلم الإلكتروني في التدريس الجامعي، من خلال تشخيص الواقع، بالاعتماد على آراء أعضاء هيئة التدريس، ويمكن أن تسهم في رسم خطط دمج هذه التقنية في التدريس الجامعي، وتطوير برامج إعداد وتدريب أعضاء هيئة التدريس في المستقبل. إضافة إلى مقترحات قد تسهم في تنمية تجربة جامعة مؤتة في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

#### حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على تقييم تجربة جامعة مؤتة في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للفصل الدراسي الأول 2018/2019م.

#### التعريفات الإجرائية

- نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle): هو نظام إدارة التعلم الإلكتروني الذي تتبناه جامعة مؤتة، ويستخدمه أعضاء هيئة التدريس في تدريس مقرراتهم، وإدارتها إلكترونياً.
- الاتجاهات: هو الموقف الذي يتخذه عضو هيئة التدريس تجاه استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) بالقبول أو الحياد أو الرفض. ويقاس من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة المعدة لذلك.

التعلم الإلكتروني (LMS) كانت متوسطة. كما جاءت العوامل التي تحدّ من ذلك الاستخدام بدرجة متوسطة. وكشفت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الأنظمة تعزى إلى متغير الجنس.

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة انسجام الدراسة الحالية في هدفها مع الدراسات السابقة التي ركزت على تقييم تجربة الجامعات في استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ودراسة المعوقات التي تحد من استخدامها. وتعد الدراسة الحالية من أوائل الدراسات التي اهتمت بتقييم تجربة إدارة التعلم الإلكتروني في إقليم الجنوب في الأردن.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

هناك اهتمام من الجامعات الأردنية بمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي على مستوى العالم لرفع مستوى البحث العلمي، والإبداع، والتميز في التدريس الجامعي. ولتحقيق ذلك، تبنت جامعة مؤتة نظم إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle)؛ لما يوفره هذا النظام من بيئة تعليمية تفاعلية وغنية بالمصادر التعليمية، التي يؤمل أن تسهم في امتلاك طلبة الجامعة للمعارف والمهارات التي تعدهم للتعامل مع مجتمع المعرفة. وبذلت في ذلك جهوداً كبيرة؛ تمثلت في تهيئة البنية التحتية، وشراء الأجهزة والمعدات والبرامج، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية استخدام هذه التكنولوجيا. وبما أن نجاح هذه التجربة يتطلب تعاوناً وتضافراً الجهود، والتشارك بين إدارة الجامعة وأعضاء الهيئة التدريسية. ولذا فإن متابعة هذا المشروع يعدّ ضرورة لنجاحه. وعلى الرغم من الإمكانيات التي يقدمها نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle)، سواء أكان في التدريس أم في إدارة العملية التعليمية؛ فقد لاحظ الباحث من خلال خبرته في التدريس الجامعي تبايناً في استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لهذه التكنولوجيا. ولربما أعطت المعرفة بمدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle)، ومواقف وتصورات المدرسين نحوه، والصعوبات التي تواجههم أثناء استخدامه مؤشراً عن مدى نجاح هذه التجربة، وبالتالي مساعدة إدارة الجامعة على اتخاذ قرارات تتعلق بتطوير وتحسين هذه التجربة. من هنا جاءت الحاجة إلى الدراسة الحالية لتقييم تجربة جامعة مؤتة في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle)، والتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة نحوه، والوقوف على المعوقات التي تحدّ من استخدامها، وسبل تنميتها، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما استخدامات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle)؟

## الطريقة

## عينة الدراسة

وبالتالي تحدد عدد أفراد الدراسة بـ (523) عضو هيئة، علمًا بأن نسب توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الجنس، والرتبة العلمية، ونوع الكلية، والخبرة، تعكس النسب في مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

تضمن عدد أفراد عينة الدراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة وهم جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2019م. والبالغ عددهم (654) عضو هيئة تدريس. إلا أنه لم يتم الحصول بعد جمع الاستبانة إلا على (523) استبانة فقط.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس والرتبة العلمية ونوع الكلية والخبرة

الجنس	الرتبة العلمية	نوع الكلية	الخبرة في التدريس	المتغير
الذكور	أستاذ مساعد	أستاذ علمية	أقل من 5 سنوات	أكثر من 15 سنة
120	107	87	173	101
147	209	280	187	62
376	523	523	523	523

## أداة الدراسة

(21) فقرة، والاتجاهات نحو استخدام النظام (18) فقرة، والمعوقات التي تحد من استخدامه (14) فقرة.

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة؛ حسب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ الفا، وجاءت على النحو الآتي: مجال الاستخدام (0.976)، ومجال الاتجاهات (0.903)، ومجال المعوقات (0.931) ويعد ذلك مناسباً لأغراض الدراسة الحالية.

## الإجراءات

تم توزيع الاستبانة على جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة بطريقة إلكترونية من خلال تطبيق جوجل درايف ( Google Drive)؛ حيث تم الحصول على حساب أعضاء هيئة التدريس على البريد الإلكتروني لموقع جامعة مؤتة بالتعاون مع إدارة الجامعة، وأرسل رابط الأداة لكل عضو هيئة تدريس، وتم استقبال الإجابات. ولضمان الحصول على أكبر عدد ممكن من استجابات أفراد الدراسة، تم توزيع أداة الدراسة بطريقة ورقية للذين لم يستجيبوا على الأداة بالطريقة الإلكترونية.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما استخدامات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) ومناقشتها؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، والجدول (2) يبين ذلك:

لتحقيق هدف الدراسة، تم بناء استبانة بالرجوع للأدب النظري وبعض الدراسات السابقة (Amr, 2018؛ Tawalbeh, 2018; Asiri & Aly, 2018; Boopathiraj & Salehah, 2015; CHellamani, Afoonah, & Habayeb, 2014). تكونت أداة الدراسة من قسمين: القسم الأول المعلومات العامة: الجنس، ونوع الكلية، والدرجة العلمية، والخبرة. والقسم الثاني تكون من فقرات الاستبانة وعددها (53) فقرة، ووزعت على ثلاثة مجالات هي: الاستخدام، والاتجاهات، والمعوقات. ووزعت درجات الاستجابة على مجال الاستخدام ومجال المعوقات من (1-5) وفق تدرج ليكرت الخماسي: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً. وتوزعت درجات الاستجابة على مجال الاتجاهات كالآتي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة. كما قام الباحث بتقدير مستوى استجابات أفراد الدراسة حسب المعادلة الآتية: الحد الأعلى للبدائل (5) - الحد الأدنى للبدائل (1) =  $3/4$  وهي المستويات: عالٍ، متوسط، منخفض. وهكذا يصبح تقدير المستوى كالآتي: من (1-2.33) منخفض. ومن (2.34-3.67) متوسط. ومن (3.68-5.00) عالٍ.

وللتأكد من صدق الأداة؛ فقد عرضت بصورتها الأولية (60 فقرة)، على ثمانية أعضاء هيئة التدريس في تخصص تكنولوجيا التعليم، والمناهج والتدريس. وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم نحو الأداة من حيث وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، ومدى انتمائها للمجالات التي تندرج تحتها. وأجريت التعديلات المطلوبة في ضوء ملاحظات المحكمين لتصبح الأداة في صورتها النهائية مكونة من (53) فقرة، موزعة كالآتي، استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني

**جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) مرتبة تنازلياً**

الرقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
2	3.59	.96	متوسطة
1	3.56	.98	متوسطة
17	3.48	1.19	متوسطة
10	3.44	1.05	متوسطة
18	3.39	1.17	متوسطة
19	3.37	1.14	متوسطة
11	3.36	1.10	متوسطة
5	3.34	1.10	متوسطة
9	3.34	1.05	متوسطة
21	3.33	1.17	متوسطة
3	3.32	1.05	متوسطة
7	3.32	1.11	متوسطة
13	3.31	1.07	متوسطة
14	3.31	1.09	متوسطة
6	3.30	1.06	متوسطة
15	3.29	1.07	متوسطة
8	3.28	1.09	متوسطة
16	3.28	1.09	متوسطة
20	3.28	1.16	متوسطة
12	3.27	1.10	متوسطة
4	3.25	1.09	متوسطة
الكلية	3.35	.90	متوسطة

متوسط حسابي (3.56)، وبدرجة متوسطة. وكان أقل متوسط حسابي للفقرة (4) "أفعل خدمة الأرشفة بواسطة نظام مودل (Moodle)" (3.25)، وبدرجة متوسطة. وجاء الوسط الكلي لمجال الاستخدام بدرجة متوسطة أيضاً. وهذا يدل على أن استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) جاء بدرجة مقبولة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن التدريس الرسمي في الجامعة ما زال يعتمد النمط التقليدي،

يبين الجدول (2) أن قيم أوساط استجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) تراوحت بين (3.25-3.59)، وجميعها جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث جاءت الفقرة (2) "أحمل محتوى المادة التعليمية موزعة على الأسابيع وفقاً لوصف المقرر" بأعلى متوسط حسابي (3.59)، وبدرجة متوسطة. ثم جاءت الفقرة (1) "أرفع الخطة التدريسية للمقرر الذي أدرسه على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle)"

**جدول (3):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) لاستجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الانحراف	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكور	22	3.26	0.98	521	-4	0.000
الإناث	22	3.60	0.56			

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) لاستجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس؛ حيث بلغت قيمة ت (-4) عند مستوى الدلالة (0.00). وبما أن المتوسط الحسابي للإناث (3.60) وللذكور (3.26)، فهذا يدل على أن استجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني تختلف باختلاف الجنس ولصالح الإناث. ويمكن تفسير ذلك بأن الإناث غالباً يقضين معظم وقتهن في البيت، وبالتالي يجدن الوقت الكافي لتطوير محتوى إلكتروني عن طريق النظام ومتابعة تعلم الطلبة عن بعد. حيث تسعى الإناث بالغالب لإثبات ذاتهن وظيفياً، إضافة إلى أن اهتمامات وأنشطة الذكور في العادة متعددة مقارنة بالإناث. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة (Amr, Asiri & Aly, 2018)

#### ثانياً: الرتبة العلمية

لمعرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الرتبة العلمية، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (4) يبين ذلك.

وأن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة غير ملزمين بالتدريس عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل. إنما هو جهد فردي للمدرس، وحسب رغبته، ومدى توافر الاتصال بالإنترنت لدى الطلبة. كما أن تطوير المحتوى الإلكتروني عبر نظام مودل يحتاج إلى وقت وجهد، وفي الغالب لا يتوافر فنيون لمساعدة المدرس في تصميم وتطوير المحتوى الإلكتروني. وعلى الرغم من أن الجامعة عقدت دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على استخدام هذا النظام، إلا أن هذه الدورات لا تعقد بشكل دوري ومستمر. كل هذا يمكن أن يكون سبب إكفاء أعضاء هيئة التدريس بالحد المقبول من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة (Amr, 2018, Dessemani, & Al Amer, 2017; Sayyaf, & Al-Qahtani, 2014; Khtatbeh, et al, 2013). في أن استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني جاءت بدرجة متوسطة. بينما اختلفت مع نتيجة دراسة عسيري وعلي (Asir & Aly, 2018)، التي أظهرت أن استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني جاء بدرجة عالية.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:** "هل تختلف استخدامات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) باختلاف الجنس، والرتبة العلمية، والكلية، والخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد الدراسة، واختبار "شفية" (Scheffe) للمقارنات البعدية كما يأتي:

#### أولاً: الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) تبعاً لمتغير الجنس. كما تم استخدام اختبار (t-test). والجدول (3) يبين النتائج.

**جدول (4):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) لاستجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) تبعاً لمتغير الرتبة العلمية.

الرتبة العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
محاضر	3.41	0.70	بين المجموعات	40.43	3	13.47		
أستاذ	3.61	0.77	داخل المجموعات	384.37	519	.741	18.20	0.00
مساعد	3.21	0.91	(الخطأ)					
أستاذ مشارك	2.83	1.14	الكلية	424.81	522			
أستاذ								

المحسوبة (18.20) عند مستوى الدلالة (0.00). وللكشف عن مصدر هذه الفروق، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار "شفيه" (Scheffe). والجدول (5) يبين النتائج.

يتبين من الجدول (4) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الرتبة العلمية. كما يظهر تحليل التباين الأحادي أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة (ف)

**جدول (5): نتائج اختبار "شفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية للكشف عن مصدر الفروق في استجابات أفراد الدراسة على متغير الرتبة العلمية**

الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
محاضر	3.41	-	-	-	2.83
أستاذ مساعد	3.61	-	-	0.40*	0.78*
أستاذ مشارك	3.21	-	0.40*	-	0.37*
أستاذ	2.83	0.58*	0.78*	0.37*	-

يمكن أن يكون لديهم شعور بالرغبة والدافعية بجدوى وأهمية استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم، خاصة أنهم لا يجدون صعوبة في استخدامها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة (Amr, 2018, Khtatbeh et al., 2013) أظهرت نتائجها فروقاً دالة إحصائية في استخدام نظام إدارة التعلم التفاعلي الإلكتروني تعزى إلى متغير الرتبة العلمية ولصالح الرتب الأقل أكاديمياً.

### ثالثاً: الكلية

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، تبعاً لمتغير نوع الكلية. كما تم استخدام اختبار (t-test). والجدول (6) يبين النتائج.

يظهر الجدول (5) أن مصدر الفروق بين تقديرات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لمتغير الرتبة العلمية كانت بين تقدير من هم برتبة محاضر، وأستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، من جهة، وبين من هم برتبة أستاذ من جهة أخرى، ولصالح من هم برتبة محاضر، وأستاذ مساعد، وأستاذ مشارك. وكذلك بين من هم برتبة أستاذ مساعد وبين من هم برتبة أستاذ مشارك ولصالح من هم برتبة أستاذ مساعد. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتبة العلمية العليا ليس لديهم رغبة بالتدريس عن طريق أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني؛ لأنهم في الغالب لم يعتادوا على استخدام مثل هذه التكنولوجيا أثناء مراحلهم الدراسية المختلفة، خاصة أن الجامعات اهتمت بهذا النوع من التعلم حديثاً، أما زملاؤهم أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتب العلمية الأقل فهم في الغالب معينون حديثاً في الجامعة، ومعتادون على استخدام التكنولوجيا أثناء مراحلهم الدراسية. لذلك

**جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) لاستجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) تبعاً لمتغير نوع الكلية**

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجت الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
علمية	280	3.16	1.00	521	-5	.000
إنسانية	243	3.58	0.70			

برمجة وتأليف المحتوى الإلكتروني. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خطاطية وآخرون (Khtatbeh et al., 2013) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية.

### رابعاً: الخبرة

لمعرفة إن كانت هناك فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الخبرة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way-ANOVA). والجدول (7) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير نوع الكلية، ولصالح الكليات الإنسانية. ويمكن أن يفسر ذلك في ضوء أن تطوير المحتوى الإلكتروني في مقررات الكليات الإنسانية أسهل مقارنة بمقررات الكليات العلمية، حيث لا يتطلب برامج متقدمة في التصميم والتأليف في المحتوى الإلكتروني، بعكس الكليات العلمية التي يتطلب تدريس مساقاتها مختبرات وتجارب علمية إلكترونية بما يسمى بالمختبر الجاف (Dry Lab)، وهذا يحتاج إلى برامج وخبرات متقدمة في



**جدول (7):** الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
أقل من 5 سنوات	3.63	0.64	بين المجموعات	77.12	3	25.70		
من 6-10 سنوات	3.45	0.85	داخل المجموعات	347.68	519	.67	38.37	0.00
من 11-15 سنة	3.53	0.80	(الخطأ)					
أكثر من 15 سنة	2.58	1.00	الكلية	424.81	522			

يتبين من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الخبرة. وللكشف عن مصدر هذه

**جدول (8):** نتائج اختبار "شيفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية للكشف عن مصدر الفروق في استجابات أفراد الدراسة على متغير الخبرة

الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 6-10 سنوات	من 11-15 سنة	أكثر من 15 سنة
أقل من 5 سنوات	3.63	-	-	-	1.04*
من 6-10 سنوات	3.45	-	-	-	0.87*
من 11-15 سنة	3.53	-	-	-	0.95*
أكثر من 15 سنة	2.58	-1.04*	-0.87*	-0.95*	-

الحالية المتعلقة بالرتبة العلمية في أن أعضاء هيئة التدريس الذين يمتلكون رتبة أستاذ هم أقل استخداماً لنظام إدارة التعلم الإلكتروني مقارنة بالرتب العلمية الأقل. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عمرو (Amr, 2018) في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بوجود أثر لمتغير الخبرة. فيما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات أخرى (Asiri & Aly, 2018; Khtatbeh et al., 2013) أثبتت عدم وجود فروق تعزى للخبرة.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:** "ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Modle)" ومناقشتها؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، والجدول (9) يبين ذلك.

يظهر الجدول (8) أن مصدر الفروق بين تقديرات أفراد الدراسة حسب متغير الخبرة في التدريس كانت بين تقديرات من خبرتهم (أقل من 5 سنوات)، ومن خبرتهم من (6-10 سنوات)؛ ومن خبرتهم من (11-15 سنة) من جهة، وبين من خبرتهم أكثر من (15) سنة من جهة أخرى، ولصالح من خبرتهم أقل من (5) سنوات، ومن خبرتهم من (6-10 سنوات)، ومن خبرتهم من (11-15) سنة. وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس الذين تقل خبرتهم عن (15) سنة بجميع فئاتهم يستخدمون نظام إدارة التعلم الإلكتروني بفرق ذي دلالة إحصائية مقارنة مع أعضاء هيئة التدريس الذين تزيد خبرتهم على (15) سنة. وهذه نتيجة منطقية؛ حيث إن أعضاء هيئة التدريس الجدد هم أصغر عمراً، وفي الغالب يستخدمون مهارات تكنولوجياية بشكل أفضل من أعضاء هيئة التدريس ممن لديهم خبرة كبيرة في التدريس؛ كونهم اعتادوا على الطريقة التقليدية في التدريس. وهذا ينسجم مع نتيجة الدراسة

**جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مرتبة تنازلياً**

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	أرغب في الحصول على المزيد من التدريب حول كيفية استخدام نظام (Moodle).	4.02	.833	مرتفعة
1	يزيد نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) من تحصيل الطلبة.	3.93	.799	مرتفعة
9	أشعر أن استخدام نظام (Moodle) يساهم في تطوير التدريس الجامعي.	3.93	.909	مرتفعة
2	يسهل نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) عمل المدرسين بشكل كبير.	3.92	.812	مرتفعة
8	يساعد نظام (Moodle) المدرس على تقديم محتوى المقرر بشكل منظم.	3.92	.886	مرتفعة
4	يساهم نظام (Moodle) في توضيح محتوى المقرر الدراسي للطلبة.	3.89	.880	مرتفعة
5	أتوقع أن نظام (Moodle) ضرورة لجميع المدرسين.	3.87	.900	مرتفعة
7	تقديم الواجبات عن طريق نظام (Moodle) أسهل وأسرع.	3.85	.887	مرتفعة
10	أشعر بمتعة عند التدريس بنظام (Moodle).	3.84	.923	مرتفعة
13	يوفر التعلم بواسطة نظام (Moodle) الوقت والجهد.	3.83	.856	مرتفعة
11	يزيد نظام (Moodle) من التفاعل بين المدرس والمتعلم.	3.82	.919	مرتفعة
14	هناك سهولة في إرسال وتسليم الواجبات في نظام (Moodle).	3.82	.924	مرتفعة
6	أشعر أن تدريسي للمقررات الدراسية عن طريق استخدام نظام (Moodle) أصبح أفضل.	3.80	.955	مرتفعة
15	أفضل أن أدرس جميع مقرراتي بواسطة نظام (Moodle).	3.71	.977	مرتفعة
12	تكلفة التعلم باستخدام نظام (Moodle) أعلى من التعلم الاعتيادي بسبب استخدام الانترنت.	3.66	1.013	متوسطة
18	أشعر بالضيق عند استخدام نظام (Moodle) في التدريس.	3.15	1.149	متوسطة
16	يشكل التدريس بواسطة نظام (Moodle) عبئاً إضافياً على المدرس.	3.14	1.086	متوسطة
17	تصميم الأنشطة والاختبارات من خلال نظام (Moodle) عملية مرهقة وشاقة.	3.09	1.133	متوسطة
	الكلية	3.73	.578	مرتفعة

(Al-Malki et al., 2015) بأن هناك اتجاهات موجبة نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني. بينما اختلفت مع نتيجة دراسة سياف والقحطاني (Sayyaf & Al- Qahtani, 2014) في أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس كانت محايدة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: "ما المعوقات التي تحد من استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (Modle)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على المويقات التي تحد من الاستخدام، والجدول (10) يبين ذلك:

يبين الجدول (9) أن هناك اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للاتجاهات (3.73). وعند مقارنته بالعلامة المحايدة (3)، يمكن القول إن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني موجبة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن نظام (Moodle) يساعد عضو هيئة التدريس في عرض المحتوى التعليمي بشكل أسهل وأكثر إثارة للطلبة، ويوفر إمكانية التواصل والتفاعل مع الطلبة بشكل أكثر مرونة ويسر في إرسال واستقبال الواجبات خارج أوقات الدوام الرسمي. كما يمكن للنظام أن يحتفظ بمحتوى المقرر الدراسي لفصول دراسية قادمة، ما ساعد في تكوين اتجاهات موجبة نحو النظام. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المالكي وزملائه

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على المعوقات التي تحد من الاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
10-	قلة الحوافز المادية والمعنوية من المسؤولين في الجامعة لاستخدام نظام (Moodle).	3.25	1.072	متوسطة
9-	لا تتوافر صيانة دورية لأجهزة الحاسوب وشبكة الإنترنت بالجامعة.	3.18	1.104	متوسطة
11-	يحتاج إنتاج مواد ووسائط رقمية وقتاً من عضو هيئة التدريس.	3.15	1.110	متوسطة
5-	قلة عدد مختبرات الحاسوب في الجامعة.	3.12	1.061	متوسطة
13-	سهولة الغش سواء بالاختبارات أو عن طريق تقديم الواجبات عبر النظام.	3.00	.979	متوسطة
14-	عدم وجود مشرف على نظام (Moodle) في المختبرات أثناء التدريس.	3.00	1.037	متوسطة
4-	انقطاع الاتصال بشبكة الانترنت.	2.97	1.029	متوسطة
2-	عدم عقد الجامعة دورات تدريبية لاستخدام نظام مودل (Moodle) بشكل مستمر ومتتابع.	2.95	1.096	متوسطة
6-	عدم توافر إنترنت لدى الطلبة.	2.93	1.053	متوسطة
12-	صعوبة استخدام النظام تقنيا وتعقيد التعامل معه.	2.89	.985	متوسطة
8-	لا يتناسب نظام (Moodle) مع المساقات التي أدرسها.	2.88	1.060	متوسطة
3-	العبء الدراسي لعضو هيئة التدريس لا يتيح الفرصة لاستخدام نظام مودل (Moodle).	2.84	1.050	متوسطة
7-	عدم توافر إنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس.	2.84	1.068	متوسطة
1-	عدم قناعتني بجدوى نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle) في التعليم الجامعي.	2.69	.944	متوسطة
	الكلية	2.98	.761	متوسطة

ولهذا تبقى قلة عدد أجهزة ومختبرات الحاسوب وجاهزيتها إحدى الصعوبات التي تحد من استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعلم الإلكتروني. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة (Dessemani, & Al Amer, 2017; Afoonahet al., 2014; Sayyaf, & Al- Qahtani, 2014; Khtatbeh et al., 2013). أثبتت نتائجها أن هناك معوقات لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

**خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: "ما سبل تنمية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) في جامعة مؤتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" ومناقشتها؟**

تحدثت أهم اقتراحات أفراد الدراسة بعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لكيفية استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وتحديد نسبة من المقررات يطلب من كل عضو هيئة التدريس تدريسها إلكترونياً بشكل إجباري، وأن يعد ذلك أحد معايير تقييم أعضاء هيئة التدريس وترقياتهم، وضرورة تهيئة البنية التحتية في الجامعة من خلال توفير المختبرات، والحواسيب، وتوفير صيانة دورية من خلال تعيين مشرفين وفنيين للإشراف ومتابعة هذا

يبين الجدول (10) أن الوسط الكلي للمعوقات التي تحد من استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني جاء بدرجة "متوسطة". وقد تراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (2.69-3.25)، وأن أعلى متوسط حسابي هو (3.25) للفقرة "قلة الحوافز المادية والمعنوية من المسؤولين في الجامعة لاستخدام نظام (Moodle) وبدرجة متوسطة. تلته الفقرة "لا تتوافر صيانة دورية لأجهزة الحاسوب وشبكة الإنترنت بالجامعة" بمتوسط حسابي (3.18)، وبدرجة متوسطة. وكان أقل متوسط حسابي للفقرة "عدم قناعتني بجدوى نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل في التعليم الجامعي" وجاء بمتوسط حسابي (2.69)، وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة الحوافز المادية أو التشجيع المعنوي الذي يتلقاه عضو هيئة التدريس عند استخدامه لنظام إدارة التعلم الإلكتروني في التدريس. إضافة إلى أن استخدام هذا النظام يتطلب توافر أجهزة واتصال بشبكة الإنترنت، ومن الصعوبة توفر ذلك لدى الطلبة باستمرار، وخاصة الاتصال بالإنترنت؛ لأن ذلك يتطلب تكلفة مادية. وعلى الرغم من أنه يمكن التدريس بواسطة النظام عن بعد خارج أوقات الدوام الرسمي، إلا أن إدارة الجامعة تصرّ على أن تجرى الاختبارات داخل الجامعة،

Al-Masiri, M. (2017). *Learning management systems and content management systems*. Retrieved from: <http://www.new-educ.com>. 18 October, 2018.

Alshorman, A. & Bawaneh, A. (2018). Attitudes of faculty members and students towards the use of the learning management system in teaching and learning. *TOJET*, 17(3), 1-15.

Amr, M. (2018). *The degree of use of the teaching staff at the Jordanian private universities for e-learning management systems (LMS) and the factors that limit their use from their point of view*. Unpublished M.A. Thesis, Middle East University, Amman.

Asiri, A. & Aly, H. (2018). An evaluative study for the use of reality of e-learning systems and tools in teaching and learning by faculty members and students. *World Journal of Education*, 8(1), 37-47.

Bishop, J. & Verleger, M. (2013). The flipped classroom: A Survey of the research. 120<sup>th</sup> *ASEE*, 30, 1-18.

Boopathiraj, C. & CHellamani, K. (2015). Pre-service post graduate teachers' first time experience with constructivist learning environment (CLE) using MOODLE. *i-manager's, Journal on School Educational Technology*, 10(4), 23 – 27.

Cavus, N. & Zabadi, T. (2014). A comparison of open source learning management systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 143, 521–526.

Costaa, C., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2012). The use of Moodle e-learning platform: A study in a Portuguese University. *Procedia Technology*, 5, 334 – 343.

Dessemani, S. & Al Amer, A. (2017). Evaluation of King Saud University's experience in using the Blackboard e-learning management system. *International Specialized Educational Journal*, 6(3), 62-72.

Driscoll, M. (2007). Psychological foundations of instructional design. In R. A. Reiser, & J.V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology*. (2nd ed.), NJ: Prentice-Hall.

النظام. وكذلك نشر ثقافة التعليم الإلكتروني بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، والوعي بأهمية هذا النوع من التعلم. واستبدال مركز الحاسوب بعمادة التعلم الإلكتروني، وتعيين موظفين متخصصين في التعلم الإلكتروني. وتوفير الحوافز المادية والمعنوية من إدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون هذا النظام. وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس تنقصهم الدورات التدريبية، وأن التدريس باستخدام النظام يعتمد على رغبة المدرس ومعرفته بالنظام وتوافر الأجهزة وشبكة الإنترنت؛ حيث إن الجامعة لا تلزم عضو هيئة التدريس بذلك، ولذلك لا بد من توفير الحوافز والمكافآت لأعضاء هيئة التدريس من أجل التدريس باستخدام النظام. وهكذا فقد جاءت الإجابة عن هذا السؤال منسجمة مع تفسيرات نتائج أسئلة الدراسة السابقة.

#### التوصيات

في ضوء ذلك يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- عقد دورات تدريبية بشكل دوري لأعضاء هيئة التدريس من أجل إكسابهم مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) في التدريس الجامعي.
- 2- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني؛ كاحتساب تدريس أحد المقررات من خلال هذا النظام عملاً إضافياً.
- 3- العمل على أن توفر الجامعة حزم إنترنت للطلبة بأسعار رمزية؛ بحيث يتمكن الطلبة من الدخول للنظام بأي وقت وأي مكان.

#### References

- Afoonah, S. & Habayeb, A. & Salehah, S. (2014). Evaluation of the experience of An-Najah National University in the recruitment of the e-learning management system (MODEL) in the teacher training program during service. *Hebron University Journal of Research*. 9(2), 95-117.
- AL-Otaibi, Kh. (2012). *Designing a proposed electronic learning management system at Princess Noura Bint Abdul Rahman University*. Unpublished PhD Dissertation, Princess Noura University, Riyadh.
- Al-khattabi, M. (2017). Augmented reality as E-learning tool in primary schools' education: Barriers to teachers' adoption. *IJET*, 12(2), 91-100.
- Al-Malki, N. AbdulKarim, A. Shoie Alallah, F. (2015). Teaching staff's and students' initial perceptions and satisfaction with teaching and learning via the Black Board LMS. *IJAC*; 8(2), 37-40.

- Horvat, A., Dobrota, M., Krsmanovic, M. & Cudanov, (2015). Student-oriented planning of e-learning contents for Moodle, *Journal of Network and Computer Applications*, 53, 115-127.
- Khtatbeh, I., Abadi, H., & Mshaqbeh, I. (2013). *The use of the electronic learning system (MOODLE) by the faculty of Yarmouk University and the obstacles facing them*. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.
- Kiget, N., Wanyembi, G. & Peters, A. (2014). Evaluating usability of e-learning systems in universities. *IJACSA*, 5(8), 97-102.
- Koneru, I. (2017). Exploring Moodle functionality for managing open distance learning e-assessments. *TOJDE*, 18(4), 129-141.
- Nitko, A. & Brookhart, S. (2007). *Educational assessment of students 5th ed*. NJ: Pearson.
- Sayyaf, A., & Al- Qahtani, M. (2014). Evaluation of King Khalid University experience in using the Blackboard management system. *Journal of the Arab Society for Technology Education Studies and Research*. 24, 1-58.
- Servonsky, E., Daniels, W., & Davis, B. (2005). Evaluation of Black Boards as a platform for distance education delivery. *The ABNF Journal*, 16(6), 132-145.
- Šumak, B., Heričko, M., Pušnik, M., & Polančič, G. (2011). Factors affecting acceptance and use of Moodle: An empirical study based on TAM. *Electrical Engineering*, 35, 91-100.
- Tawalbeh, I. (2018). EFL instructors' perceptions of blackboard learning management system at university level. *English Language Teaching*. 11(1), 1-9.
- Touati, S. (2016). *Learn about Moodle's free and best e-learning platform*. Retrieved from: <http://https://www.zoomtaqnia.com>. 21 October, 2018.
- Zboon, M., & Hamdi, N. (2017). The impact of the use of the Moodle system in the development of the skill of self-learning among students of computer skills at the University of Jordan. *Dirasat*, Special Issue, 189-203.



## فاعلية استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية (Web Quest) في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية وبقاء أثر تعلمها

وهيبة المعولية\* و فاطمة الكاف\*\*

تاريخ قبوله 2019/10/20

تاريخ تسلم البحث 2019/8/18

### The Effect of Web Quest Strategy in Developing Critical Thinking Skills in Literary Texts and Sustaining its Learning Impact

Wahiba Al-maolyah, Ministry of Education, Sultanate of Oman.

Fatemah Al-Kaf, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman..

**Abstract:** The present study aimed at investigating the effect of the Web Quest strateg in developing critical thinking skills in literary texts and sustaining its learning impact among female eleven grade students. To achieve this aim, the researchers designed a learning website named Anissa for literature and writers, a teacher guidebook for using Web Quest strategy, and a critical thinking skills test. The sample of the study consisted of (51) female students. Specifically, (25) of them were assigned as an experimental group which received instruction based on Web Quest strategy, and the other 26 students were assigned as a controlgroup which received instruction based on the conventional instruction. Then, the post test of critical thinking skills was conducted for both groups. After two weeks, the delayed test was conducted to measure the sustained impact of the treatment on the experimental grouplearning. Results revealed a statistically significant difference between the mean score of the control group and mean score of the experimental group in the critical thinking skills test, in favor of the experimental group. Moreover, results revealed no statistically significant differences between mean scores of the delayed test and post-test of the experimental group that measures the sustained impact of learning.

**(Keywords:** Web Quest Strategy, Critical Thinking Skills, Literary Texts, Sustaining Learning Impact)

وعلى الرغم من المميزات التي توفرها مواقع الإنترنت، لا يزال هناك العديد من المواقع على شبكة الإنترنت تحتوي على معلومات ناقصة وغير دقيقة تسبب للباحث صعوبة في تنظيم المعلومات والوصول إليها (Demir & Gur, 2016)، وتشعب عملية البحث عن المعلومة في شبكة الإنترنت مما يؤدي إلى تشتتته، وضعف تمكنه من الحصول على المعلومة المطلوبة بسهولة ويسر، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تعليمية تتوخى الدقة في عملية إيجاد المعلومة، مثل: استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية والتي تعد نموذجاً يجمع بين التخطيط التربوي المحكم، والاستخدام المقنن للإنترنت (Al-Sayed, 2011).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية (Web Quest) في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الحادي عشر. ولتحقيق ذلك؛ أعدت الباحثتان موقعاً تعليمياً باسم أنيسة للأدب والأدباء، ودليلاً إرشادياً لتدريس النصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية (Web Quest)، واختباراً مهارياً في ضوء قائمة مهارات التفكير الناقد التي أعدتها الباحثتان. بلغ عدد أفراد الدراسة (51) طالبة تم توزيعهن على مجموعتين: الأولى تجريبية تألفت من (25) طالبة؛ درسن النصوص الأدبية باستخدام استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية (WebQuest)، والثانية ضابطة ضمت (26) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية، ثم طبق الاختبار البعدي على المجموعتين. و بعد مرور أسبوعين، طبق الاختبار المؤجل على المجموعة التجريبية، لقياس بقاء أثر التعلم. وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمؤجل، لقياس بقاء أثر التعلم.

(الكلمات المفتاحية: استراتيجية الرحلات المعرفية (Web Quest)، مهارات التفكير الناقد، بقاء أثر التعلم، النصوص الأدبية)

**مقدمة:** يشهد العصر الحالي تقدماً هائلاً في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ إذ يتميز بتطورات سريعة ومتلاحقة، جعلت التقدم التقني والمعلوماتي من أهم معالمه؛ لذا أصبح استخدام التكنولوجيا في التعليم مطلباً مهماً، وأمرًا ضرورياً، تسعى المؤسسات التربوية لتحقيقه، بما يتناسب مع إعداد المتعلم القادر على التكيف والتوافق مع هذه التطورات من خلال تزويده بالحقائق والمعلومات المناسبة، وإكسابه مهارات البحث، ومهارات التفكير العليا مثل: التفكير الناقد والإبداعي؛ للحصول على المعرفة لحل ما يواجهه من مشكلات في حياته، باستخدام وسائل الاتصال الحديثة من حاسب آلي، وشبكاته، ووسائطه المتعددة (Barron, Orwig, Ivers & lilavois, 2002; Hamadneh & Al-Qutaish, 2015).

وتعد شبكة الإنترنت من الوسائل التي تساهم في تطوير عملية التعليم من خلال الخدمات التي توفرها مثل: المكتبات الإلكترونية، ومواقع الإنترنت التي تسهل العملية التعليمية، وتساعد على تطويرها وتجديدها باستمرار، وتركز على المتعلم، وتجعله محور العملية التعليمية، وتجعل المعلم مرشداً وموجهاً له (Al-Mallah, 2010).

\* وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان.

\*\* جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عُمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الناقد؛ التي تتطلب في تنميتها إيجاد المتعلم الناقد الفاحص الذي يستطيع أن يصل إلى غايته بكل يسر وسهولة. ويعرّف اللقاني والجمال (Al-Lakkani & Al-Jamal, 2003) التفكير الناقد على أنه: أحد المهارات التي تسعى العملية التعليمية لإكسابها للمتعلم، وتتسم بالدقة في ملاحظة الوقائع والأحداث، والموضوعات التي قد يتعرض لها المتعلم خلال عملية التعلم، ويستخلص من خلالها النتائج بطريقة منطقية، وموضوعية، والبعد عن الذاتية.

وتتسم استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية بمميزات عدة منها: أنها تساعد في بناء المعارف والخبرات التعليمية للمتعلمين، حيث تتمحور حول نموذج المتعلم الرحالة والمستكشف، وتراعي الفروق الفردية بينهم. كما تشجعهم على العمل الجماعي، مع دعم العمل الفردي من خلال تنمية الإبداع في التعبير عن أفكارهم بحرية وطلاقة، وتحمل المسؤولية، وعلى المشاركة الفعالة في النشاط التعليمي. إضافة إلى تحفيزهم على التعلم الذاتي، وفقاً لمهاراتهم وقدراتهم؛ مما يزيد دافعيتهم للتعلم. وتنمي مهارات التفكير العليا لديهم مثل: التحليل، والتركيب، والتقويم؛ لأن مهمات الاستراتيجية تتطلب استخدام الخيال، والتأمل، والنقد، والفحص، والإبداع. كما أنها تكسبهم مهارة البحث والاستكشاف على شبكة الإنترنت بشكل خلاق ومنهج، وتقدم الاستخدام الآمن للإنترنت، من خلال توجيههم إلى المصادر الموثوقة ذات الصلة بموضوع الدرس. وتعمل على استغلال الوقت والجهد بتوجيه المتعلمين، وتكثيف جهودهم باتجاه النشاط المحدد (Al-Sufiani, 2015).

وهكذا تعد استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية أداة فعالة في تحسين العملية التعليمية، حيث تشبع حاجات المتعلمين، وتزيد دافعيتهم للتعلم، وتجعل عملية التعليم ممتعة ومثيرة، وتساعد في تطوير مهاراتهم العقلية العليا مثل: التفكير الناقد، والإبداع، وحل المشكلات. إضافة إلى إسهامها في تحسين مهاراتهم الاجتماعية والتكنولوجية، وإتاحة بيئات تعلم غير تقليدية تتسم بالمرونة، والمتعة والإثارة.

ويرى القواسمة وأبو غزالة (Al-Qawasmah & Abu Ghazaleh, 2012) أن تعليم التفكير الناقد يعد هدفاً تعليمياً ضرورياً، ومطلباً رئيساً يسعى المربون إلى تحقيقه، وتنميته لدى المتعلمين في عالم يتسم بالتطور في مجال العلم والتكنولوجيا والاتصالات، وتتزايد فيه المعرفة، فالمتعلم الذي يمتلك القدرة على التفكير الناقد يكون مستقلاً في تفكيره، قادراً على اتخاذ القرارات السليمة، وإصدار الحكم على الأمور وفق معايير واضحة ومحددة. وهذا ما أكدته دراسة محمد والسيد (Mohammed & Al-Sayed, 2013). كما أن تعليم مهارات التفكير الناقد يساهم في تعليم المتعلم الأساليب المنطقية في استنتاج الأفكار وتفسيرها، وربط عناصرها معاً؛ مما يساعد في إعداد المتعلم للنجاح (Qaraan, 2016).

وقد بدأت فكرة استراتيجية الرحلات المعرفية على أيدي مجموعة من الباحثين بقسم تكنولوجيا التعليم بجامعة سان دييجو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1995م، على رأسهم بيرني دودج (Bernie Dodge)، وتوم مارش (Tom March) (Al-Wasimi, 2012; Al-Sumaimeri, 2013). وتعرف استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية بأنها نشاط موجه إلى الاستقصاء، يتم فيه تقديم مهمة للمتعلمين، تتطلب الوصول إلى الإنترنت (AL-Sayed, Abdel-Haq, EL-Deeb & Ali, 2016).

فاستراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية عبارة عن أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائياً، محورها المتعلم. يقوم المعلم بإعدادها في سبيل حصول المتعلم على المعلومات من خلال تفاعله مع شبكة الإنترنت. وتتطلب هذه الاستراتيجية من المعلم القيام بالخطوات الآتية: المقدمة، والمهمات والعمليات، والمصادر، والتقويم، والخاتمة. وتعتمد على عمليات البحث في المواقع المختلفة ذات العلاقة بالمهمات المكلف بها المتعلم والمتوفرة على شبكة الإنترنت، والمحددة من المعلم بهدف الوصول إلى المعلومة بأقل جهد ممكن (Ambosaidi & Al Balooshi, 2009).

وتهدف استراتيجية الرحلات المعرفية إلى تنمية القدرات العقلية المختلفة لدى المتعلمين، وتحفزهم لكي يكونوا رحلة مستكشفين؛ مما يشبع حاجاتهم، ويزيد من نشاطهم ودافعيتهم للتعلم (Osman, 2014). كما أنها تساهم في تنمية التفكير الناقد والإبداعي، وتحسن قدرتهم على المناقشة والتواصل؛ إذ إنها توفر بيئة تعليمية، يعمل المتعلمون من خلالها في مجموعات عمل تعاونية. وتقع على مسؤوليتهم البحث عن المعلومة وصياغتها؛ مما يؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهم (Rader, 2009). وهذا ما أثبتته دراسة الشيايدة (Al-Shiyadiyya, 2017) التي توصلت إلى أثر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة الدافعية، والحيوية، والنشاط للطالبات، مما أدى إلى ارتفاع تحصيلهن في مادة العلوم، وإلى تنمية مهارتين من مهارات التفكير الناقد هما: التفسير، وتقويم المناقشات، ضمن ثلاث مهارات من مهارات التفكير الناقد التي تناولتها الدراسة، وهي: التفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط. وأكدت دراسة الدغيشية (Al-Daghashiya, 2016) فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في مادة الرياضيات، وأثبتت دورها في رفع التحصيل الدراسي، وتنمية الدافعية. وكذلك أثبتت دراسة الرواحية (Al-Rawahia, 2016) أن لاستراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية دوراً في زيادة التحصيل الدراسي، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم مادة التربية الإسلامية.

يتضح مما سبق، أن استراتيجية الرحلات المعرفية تدعم العملية التعليمية، وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل. وتعمل على تنمية المهارات المختلفة مثل: مهارات التفكير



وأشار إلى ذلك بشكل أوسع عبدالرحمن ( Abdul Rahman, 2017)، الذي أكد ضرورة إكساب المتعلمين مهارات التفكير الناقد عند تدريس النصوص الأدبية من خلال إثارة اهتمامهم، وتشجيعهم على الممارسة؛ لأنه أحد المفاتيح المهمة لضمان التطور المعرفي الذي يسمح للمتعلم استعمال أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، وتحقيق النجاح، والتكيف مع مستجدات الحياة.

وعليه، ينبغي الاعتناء بتدريس النصوص الأدبية حتى تحقق الهدف من تدريسها، وفي ذلك يجب اختبار وفحص الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد في بناء متعلم نشط في تعامله مع النصوص الأدبية. وبهذا تكون النصوص الأدبية أداة فاعلة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، وفي بقاء أثر تعلمها.

وقد تعددت الدراسات التي اهتمت بفحص فاعلية بعض استراتيجيات تدريس النصوص الأدبية، مثل: استراتيجية خرائط التفكير، واستراتيجية التعلم للتقان، واستراتيجية الاكتشاف الموجه، واستراتيجية التدريس التبادلي، وقد أثبتت هذه الاستراتيجيات فاعليتها في بعض الدراسات ( Al-Tarishia, 2017; Hosneya, 2017; Al-Malikiyah, 2006; Al-Awadiyya, 2009; Youssef, 2013).

وعلى الرغم من أهمية النصوص الأدبية، واهتمام عدد من الدراسات التربوية بتناولها والتأكيد على ضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد من خلالها ( Al-Malikiyah, 2017; Al-Jahwariya, 2013; Al-Hinai, 2014; Al-Mufraji, 2011; Al-Hinawi, 2009)، إلا أن بعض الدراسات العمانية أشارت في نتائجها إلى أن أنشطة النصوص الأدبية لا تولي مهارات التفكير الناقد اهتماماً كافياً، مثل: دراسة الحناوي ( Al-Hinawi, 2013)، التي توصلت إلى أن أسئلة المناقشة والتحليل للقراءة والنصوص الأدبية في كتاب لغتي الجميلة للصف العاشر لم تنم سبع مهارات فرعية من مهارات التفكير الناقد مثل: التمييز بين الآراء والحقائق، وتعليل أسلوب التعبير الذي اختاره صاحب النص، والمفاضلة بين تعبيرين أحدهما من النص، ودراسة الجهورية ( Al-Jahwariya, 2011) التي بينت في نتائجها أن أسئلة المناقشة والتحليل للنصوص الأدبية في كتاب المؤنس للصف الحادي عشر لم تنم سبع مهارات فرعية من مهارات التفكير الناقد، مثل: استخلاص الأدلة والبراهين التي أوردها الكاتب، والموازنة بين صورتين متشابهتين لأديبين، وتقويم الأدلة التي يسوقها الأديب.

ولمواكبة هذا المتطلب الملح، فإنه بالإمكان استخدام العديد من الطرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة، وإدخال الوسائل التكنولوجية الحديثة في تدريس النصوص الأدبية؛ فقد أثبت بعض الدراسات فاعلية الوسائل التكنولوجية في تدريس النصوص الأدبية، حيث أشارت دراسة شريف ( Sharif, 2015) إلى فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، وأكدت دراسة الأنصاري (Al-

ونظراً لأهمية تنمية مهارات التفكير الناقد، حرصت وثائق مناهج اللغة العربية بسلطنة عُمان على تضمينه كأحد الأهداف العامة في تدريس موضوعات الصف الحادي عشر عامة، والنصوص الأدبية خاصة، لا سيما أن الهدف من هذه الموضوعات - كما ورد في وثيقة مناهج اللغة العربية للصف الحادي عشر- هو تنمية القدرة على قراءة النصوص الأدبية فهماً وتحليلاً ونقداً، وممارسة مهارات التفكير بأنواعه في مختلف فروع اللغة ( Ministry of Education, 2007).

وبعدُ فرع النصوص الأدبية أحد فروع اللغة العربية التي تعدُّ وسيلة لتعرف مميزات اللغة العربية، وخصائصها، وتطورها في العصور المختلفة، ولتنمية مهارات التفكير الناقد من خلاله؛ نظراً لطبيعة التنوع والتعدد الذي يحتويه هذا الفرع. فيتضمن الشعر بنوعيه عمودياً وحرّاً، والنثر بأنواعه المختلفة من قصة أو مسرحية أو وصية أو مناظرة وغيرها ( Hammad, El-Abed, & Fawza, 2012)، وهذا ما أكدته دراسة بعنوان: "الأدب والتفكير الناقد" من أن النصوص الأدبية تعدُّ المدخل الأنسب لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي المرحلة الثانوية (Asr, 2006).

وتتضمن النصوص الأدبية مباحث أدبية يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الناقد، مثل: النقد، والتمييز بين الظواهر المختلفة، وربط الحقائق بعضها ببعض، ومعرفة أوجه الشبه ونقاط الاختلاف؛ لأنها تدفع بالمتعلم إلى التفكير في كل ما ورد فيها من أفكار ومعان. فالمتعلم من خلالها يمارس مهارات التفكير الناقد مثل: التمييز، والتفسير، والاستنتاج، والموازنة، والتقويم ( Taher, 2010).

يتبين مما سبق، أن النصوص الأدبية تجعل المتعلمين أكثر قدرة على الفهم، وإصدار الأحكام، والنقد، والإبداع، وتتيح لهم فرصة التعبير عن آرائهم وأفكارهم، عن طريق تدريبهم على عمليات المقارنة، والتلخيص، والتصنيف، والتفسير، والملاحظة، والنقد، وجمع المعلومات وتنظيمها، وتطبيقها في حل المشكلات الجديدة.

ويؤكد الصبحي (Al-Subhi, 2013) أن تعامل القارئ مع النص يعني قيامه بعمليات التفكير، فهو يدرك، ويلحظ، ويفهم العلاقات القائمة بين معاني المفردات، ويدرك الفكرة، ويعقد موازنات بين المعاني والمفاهيم، ويصدر أحكاماً بشأنها، ويستخلص النتائج، والأحكام، ويحل المشكلات، ويستنتج استنتاجاً نقدياً.

وهناك العديد من الدراسات التي دعت إلى الاهتمام بالتفكير الناقد في مختلف فروع اللغة العربية عامة، والنصوص الأدبية بخاصة منها: دراسة المالكية (Al-Malikiyah, 2017)، التي أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين عند تدريس علوم اللغة العربية، ودراسة الهنائي (Al-Hinai, 2009)، التي أوصت بأهمية تضمين مهارات التفكير الناقد في مناهج اللغة العربية بطريقة منهجية واضحة.

### أهمية الدراسة

تعد الدراسة الحالية من أوائل الدراسات التي اهتمت بفاعلية استراتيجيات التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية في اللغة العربية على مستوى السلطنة. و تتوقع أن تزود القائمين على تأليف مناهج اللغة العربية وتطويرها بقائمة مهارات التفكير الناقد اللازمة لطالبات الصف الحادي عشر. كما يتوقع أن توفر دليلاً إرشادياً لاستراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية للاسترشاد به من منفذي مناهج اللغة العربية في كل المراحل الدراسية. إضافة إلى أنها توجه نظر الخبراء والمتخصصين والمشرفين ومعلمي اللغة العربية إلى أهمية التفكير الناقد، وضرورة تنميته من خلال تدريس اللغة العربية، لا سيما النصوص الأدبية. كما تفتح المجال أمام الباحثين في فحص استراتيجيات التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية وفعاليتها في تنمية مهارات لغوية أخرى.

### حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الحادي عشر في محافظة مسقط، ولاية السيب، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2019م. كما اقتصرت على دروس النصوص الأدبية المقررة في كتاب المؤس في الأدب والنصوص والمطالعة والتعبير للصف الحادي عشر (2015) للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018/2019، وعددها ستة دروس، وهي: أندلسية أحمد شوقي، وكل نفيس في الممات يهون، والمساء، والبنفسجة الطموحة، ونداء الحياة، ورسالة من المنفى.

### التعريفات الإجرائية

• **استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية:** أنشطة تعليمية هادفة لمجموعة من النصوص الأدبية المقررة على طالبات الصف الحادي عشر؛ قائمة على الاستقصاء الموجه عبر الإنترنت؛ بهدف الوصول إلى المعلومة بأقل جهد ممكن، وتسير وفق مراحل هي: المقدمة، والمهمات، والعمليات، والمصادر، والتقويم، والخاتمة؛ من أجل تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الحادي عشر.

• **التفكير الناقد:** عملية عقلية تتضمن مجموعة من مهارات التفكير العليا، وهي: التمييز، والاستنتاج، والموازنة، والتفسير، والتقويم، تستخدمها طالبات الصف الحادي عشر؛ بهدف تقويم النصوص الأدبية، وتحليلها، وإصدار الأحكام عليها. والتي سيتم قياسها من خلال الاختبار الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية.

(Ansari, 2011) فاعلية برنامج قائم على الخرائط المعرفية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية وتدووقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة رضوان ( Radwan, 2011) التي أوصت بضرورة الاهتمام بالتكنولوجيا في تدريس اللغة العربية؛ بعدما أثبتت فاعلية التعلم الإلكتروني في تنمية التدووق الأدبي، ورفع التحصيل المعرفي في البلاغة.

كما اهتمت وزارة التربية والتعليم بتوظيف التقنية الحديثة في تدريس اللغة العربية، وربطها بالتكنولوجيا الحديثة ( Ministry of Education, 2007)، من خلال نتائج العديد من الدراسات في الحقل التربوي، وتوصياتها بضرورة استخدام التكنولوجيا في تدريس النصوص ( Al-Fakki, 2007; Radwan, 2011; Zahrani, 2014) حيث قامت الباحثتان بدراسة هدفت إلى استطلاع آراء معلمات اللغة العربية -معلمات الصف الحادي عشر- حول استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب، وقد بلغ عددهن خمس عشرة معلمة من مدارس مختلفة من محافظة مسقط. توصلت نتائج الدراسة إلى أن (80%) من المعلمات يوظفن بعض الاستراتيجيات مثل: التمثيل الدرامي، والعصف الذهني، وماذا أعرف؟ وماذا أريد أن أعرف؟ وماذا تعلمت؟ وكيف أتعلم (KWL: Know, Want to Know, Learned)، والقبعات الست، والتقارب العشوائي، والحوار والمناقشة. وأن توظيفهن لشبكة الإنترنت اقتصر على تكليف الطالبات بالأنشطة غير الصفية التي تخص الدرس. كما أجمعت جميع المعلمات على أن ليست لديهن خلفية عن استراتيجيات الرحلات المعرفية. ومن هذا المنطلق، جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تسعى إلى فحص فاعلية استراتيجيات التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الحادي عشر.

### مشكلة الدراسة وسؤالها

تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في اختبار فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الحادي عشر. وللتحقق من ذلك؛ سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل هناك أثر لاستراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الحادي عشر، وما حجم الأثر؟
2. هل هناك أثر لاستراتيجيات التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية في بقاء أثر تعلم مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الحادي عشر، وما حجم الأثر؟

## الطريقة

## أفراد الدراسة

المحكمين إبداء آرائهم في الصورة المبدئية للاختبار إضافة أو حذفاً أو تعديلاً. وبعد دراسة آراء المحكمين، أُجريت على الاختبار التعديلات المطلوبة.

وللتحقق من ثبات الاختبار، طبق على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة، تكونت من (30) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر بمدرسة حيل العوامر للتعليم الأساسي بمحافظة مسقط. وتم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بواسطة معادلة كرونباخ ألفا، فبلغ معامل ثبات الاختبار (0.78)، وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

## الإجراءات

اتبعت الباحثتان الإجراءات الآتية لتطبيق التدريس باستخدام استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية :

## 1- تطبيق الاختبار القبلي لمهارات التفكير الناقد

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد، طبق اختبار مهارات التفكير الناقد على المجموعتين التجريبية والضابطة. ثم تم إجراء اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للتحقق من التكافؤ، وجدول (1) يوضح ذلك.

**جدول (1):** نتيجة اختبار "ت" لدلالة الفرق بين وسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد

المجموعة العدد	الوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية 25	17.36	3.58	0.101	0.920
الضابطة 26	17.27	2.79		غير دال

\* الدرجة الكلية (34)

أظهرت النتائج في جدول (1) أن الفروق غير دالة إحصائياً بين وسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ( $\alpha=0.05$ ) في التطبيق القبلي، مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير الناقد.

## 2- الاتفاق مع معلمتي مجموعتي الدراسة

تواصلت الباحثتان مع مديرتي المدرستين، وعرضت عليهما موضوع الدراسة، واستأذنتهما لبدء تطبيق الدراسة، ثم اتفقتا مع معلمة المجموعة التجريبية على التدريس باستخدام استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية، وتم اختيار صف من صفوف الحادي عشر التي تدرسها المعلمة؛ ليكون المجموعة التجريبية، ثم عرضت الباحثتان موضوع الدراسة، والدليل الإرشادي، والموقع التعليمي موضحة لها إرشادات تطبيقه، إلى جانب مناقشة خطة تدريس النصوص الأدبية وكيفية تنفيذها باستخدام استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية.

مثلت أفراد الدراسة طالبات الصف الحادي عشر في مدرسة بركة بنت ثعلبة للتعليم الأساسي من ولاية السيب المجموعة التجريبية، وبلغ عددهن (25) طالبة، ومثلت طالبات الصف الحادي عشر في مدرسة أمامة بنت أبي العاص للتعليم الأساسي من ولاية السيب المجموعة الضابطة، وبلغ عددهن (26) طالبة. وقد تم اختيار المدرستين بشكل قصدي؛ لضمان توافر شبكة الإنترنت في المدرسة الممثلة للمجموعة التجريبية، ولضمان تكافؤ معلمتي المجموعتين في عدد سنوات الخبرة، وخبرتهما في التدريس تربو على سبع سنوات، أما صفا الدراسة فقد اختيرا عشوائياً بإجراء القرعة.

## أداة الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة، أعدت الباحثتان اختباراً في مهارات التفكير الناقد أعد في ضوء قائمة مهارات التفكير الناقد المناسبة لطالبات الصف الحادي عشر. هدف الاختبار إلى قياس مستوى طالبات الصف الحادي عشر في مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية؛ حيث اعتمدت الباحثتان في بناء الاختبار على الدراسات السابقة والأدب النظري (Al-Radwan, 2014; Zahrani, 2011; Al-Fakki, 2007).

تكون الاختبار من نصين، أولهما نص شعري للشاعر عبد الله الخليلي (Al-Khalily, 2017)، وثانيهما نص نثري للأديب جبران خليل جبران (Jubran, 2004)؛ إذ روعي أن يكونا على غرار نوعية النصوص الأدبية المقررة في كتاب المؤنس للصف الحادي عشر.

وقد تنوعت أسئلة الاختبار بين موضوعية ومقالية، بحيث يقيس كل سؤال مهارة من مهارات التفكير الناقد المراد تنميتها لدى طالبات عينة الدراسة؛ فبلغ عدد الأسئلة اثنين وعشرين سؤالاً، منها أربعة عشر سؤالاً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد، وثمانية أسئلة مقالية.

أعد جدول مواصفات اختبار مهارات التفكير الناقد بناء على قائمة مهارات التفكير الناقد، حيث وزعت أسئلة الاختبار على النحو الآتي: (4) لمهارة التمييز، و(6) لمهارة الاستنتاج، و(4) لمهارة الموازنة، و(4) لمهارة التفسير، و(4) لمهارة التقويم. وبذلك اشتمل الاختبار على (22) سؤالاً.

## صدق الاختبار وثباته

تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه في صورته المبدئية على خمسة وثلاثين محكماً، من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي اللغة العربية وآدابها، وفي علم النفس بجامعة السلطان قابوس، وجامعة صحار، وجامعة نزوى، ووزارة التربية والتعليم، وبعض معلمي اللغة العربية ومشرفيها، وطلب من

#### 4- التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد

بعد انتهاء التجربة، وانقضاء الوقت المحدد لتنفيذ الدروس المقررة على الصف الحادي عشر. طُبِّقَ اختبار مهارات التفكير الناقد على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، تحت إشراف الباحثين ومتابعتهما.

#### 5- التطبيق المؤجل لاختبار مهارات التفكير الناقد

تم إعادة تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية على المجموعة التجريبية بعد مرور أسبوعين من تطبيق الاختبار البعدي؛ وذلك لقياس بقاء أثر تعلم مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

#### متغيرا الدراسة

- المتغير المستقل: استراتيجية التدريس وتمثلت في: استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية، والطريقة المعتادة.

- المتغير التابع: مهارات التفكير الناقد.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول: "هل هناك أثر لاستراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الحادي عشر، وما حجم الأثر؟ ومناقشتها"

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وجدول (2) يبين نتيجة ذلك.

جدول(2): اختبار "ت" لدلالة الفرق بين وسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية مجتمعة ومنفصلة

المهارة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة*	قيمة $\eta^2$	حجم الأثر
التمييز	التجريبية	25	3.68	0.56	5.646	0.000	1.17	كبير
	الضابطة	26	2.38	1.02				
الاستنتاج	التجريبية	25	4.84	0.85	3.107	0.003	1.56	كبير
	الضابطة	26	3.88	1.31				
الموازنة	التجريبية	25	4.56	1.16	5.162	0.000	0.80	كبير
	الضابطة	26	3.15	0.73				
التفسير	التجريبية	25	6.52	1.06	9.933	0.000	1.98	كبير
	الضابطة	26	3.81	0.89				
التقويم	التجريبية	25	7.12	1.27	9.000	0.000	2.00	كبير
	الضابطة	26	4.35	0.89				
المهارات مجتمعة	التجريبية	25	26.56	3.11	10.895	0.000	3.17	كبير
	الضابطة	26	17.58	2.76				

## أظهر جدول (2) النتائج الآتية:

- توجد فروق دالة إحصائية لمهارات التفكير الناقد مجتمعة ومنفصلة لصالح المجموعة التجريبية.
- الأوساط الحسابية لطالبات المجموعة التجريبية أعلى من الأوساط الحسابية لطالبات المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الناقد مجتمعة ومنفصلة.
- لتحديد حجم أثر المتغير المستقل (استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية، حُسبت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) الذي يحدد حجم أثر المتغير المستقل في المتغير التابع تحديداً كمياً، حيث بلغت قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) للمهارات مجتمعة (3.17)، مما يدل على أن حجم الأثر في مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية مجتمعة ومنفصلة لدى طالبات المجموعة التجريبية كان كبيراً.

وبناءً على ما توصلت إليه نتيجة اختبار "ت"، وحساب حجم الأثر؛ يمكن القول إن استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية قد أثبتت فاعليتها بشكل عام في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أظهرت الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم المختلفة لصالح المجموعة التجريبية (Al-Shiyadiyya, 2018; Al-Karim Yu Sung & Chang, 2015).

وتعزو الباحثتان نتيجة فاعلية استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الحادي عشر في الدراسة الحالية إلى مجموعة من الأسباب، لعل أبرزها: أن استخدام استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية شجع الطالبات على ممارسة بعض العمليات العقلية مثل: التفسير، والتمييز، والاستنتاج، والموازنة، والتقييم، والملاحظة، والنقد، إذ إن مهام الاستراتيجية تركزت على البحث، والتقصي، وجمع المعلومات، وتحليلها، وتقويتها، وهذا ما توصلت إليه دراسة المالكية (Al-Malikiyah, 2017). وقد أوجدت استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية جواً تعليمياً شائقاً مليئاً بالمتعة، والإثارة، والتحدى؛ بسبب تنوع طريقة عرض المادة التعليمية للطالبات (صور، ومقاطع سمعية، ومقاطع مرئية)، والحصول على المعلومات المطلوبة من أكثر من صفحة ويب. فعرض المحتوى التعليمي بطريقة جذابة تظهر الصوت والصورة والحركة، ساعد على جذب انتباه الطالبات وزيادة تركيزهن؛ مما زاد من إقبالهن، وتفاعلهن مع المحتوى التعليمي للنصوص الأدبية، وبالتالي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن حيث تتعلم الطالبة بطريقة مختلفة عن الطريقة المعتادة، وهذا ما أكدته دراستي الشامسي (Al-Shamsi, 2016)، والسفياني (Al-Sufiani, 2015).

(Sufiani, 2015). كما وفرت استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية بيئة تعليمية تعاونية أتاحت للطالبات فرصة المناقشة والحوار القائمين على النقد، والتحليل لإثبات الحجج، والبراهين عن طريق المناقشات البناءة، والتعاون، وتبادل الآراء بين أفراد المجموعة الواحدة وبين المجموعات مع بعضها البعض. وهذا ما أثبتته أيضاً نتائج دراستي الجهينة (Al-Juhaina, 2012)، وغورجيو وغورجيو وفكتور وأليسا (Gorghiu, Gorghiu, Victor & Alicia, 2005).

واعتادت الطالبات من خلال استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية على اتباع خطوات إجرائية تتطلب منهن التفكير للحصول على المعلومة، وعلى الانتقاء من أكثر من مصدر؛ مما ساعد في إكسابهن مهارات التفكير الناقد. كما نمت استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية الإبداع لدى الطالبات، وحب الإنتاج فيهن، وهيات الطالبة الباحثة عن الحقيقة، والناقدة التي تقارن بين مختلف الطرق، وتقف على أفضلها، والمتحدثة البليقة التي تعرض وجهة نظرها وتدافع عنها، وتقف على وجهات النظر المختلفة، وتختار ما يناسبها، وهذا ما لاحظته الباحثتان في أداء الطالبات في أثناء تطبيق التجربة. إضافة إلى أن تضمين الخاتمة على ملخص لمحتويات الرحلة المعرفية ساعد على تثبيت المعلومات التي حصلت عليها الطالبات خلال الرحلة المعرفية، والاحتفاظ بها، بالإضافة إلى تضمينها أسئلة تستثير التفكير؛ ساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن، وعلى مواصلة البحث، والتعلم الذاتي.

وترى الباحثتان أن التدريس باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب يوفر للطالبة فرصة البحث والتقصي لحل المشكلة المطروحة أو الإجابة عن المهمات المطلوبة من خلال المناقشة داخل المجموعة، وفي المجموعات الأخرى، فالتالبة لم تكن تكتفي بعرض ومناقشة الأفكار والمعلومات التي توصلت إليها، بل كانت تبدي رأيها فيما عرضته بنفسها، أو ما عرضته زميلاتها في المجموعات الأخرى، وتدعمه بالأدلة والحجج والبراهين. فضلاً عن أن مشاركة الطالبة في النقاش، وإشراف المعلمة على إجابات الطالبات ومناقشتهم يجعلهن يفكرن في تفسير لما أجبن عنه، أدى إلى تنمية مهارات التفكير الناقد.

كما منحت استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية الطالبات فرصة تبادل الأدوار في قيادة المجموعة؛ مما ساعد على تحمل كل طالبة مسؤولية التعلم، وجعل التعلم قائماً على التفكير.

## التوصيات

وفقاً للنتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية؛ توصي الباحثان بما يأتي:

- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على توظيف استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية لتنمية مهارات التفكير الناقد.
- تضمين المناهج الدراسية الأنشطة ذات المستويات العليا من التفكير القائمة على البحث والتقصي من الإنترنت؛ لما لها من أهمية في توجيه المتعلمين نحو الاستخدام الأمثل والإيجابي لشبكة الإنترنت في ظل التقدم التكنولوجي الهائل.
- تصميم مواقع بحثية تعمل على تزويد المتعلمين بالمهارات والمعارف المختلفة المرتبطة بالمناهج الدراسية؛ للاستفادة منها في عملية البحث والاستقصاء.

## ثانياً: نتائج السؤال الثاني: "هل هناك أثر لاستراتيجية

التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية في بقاء أثر تعلم مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الحادي عشر، وما حجم الأثر؟ ومناقشتها"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) كما في جدول (3).

جدول (3): اختبار "ت" لدلالة الفرق بين وسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل لاختبار مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبية

نوع الاختبار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة*
البعدي	26.56	3.11	1.231	0.230
المؤجل	26.28	2.54		

أظهر جدول (3) أن الفرق غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين وسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمؤجل، فقد بلغ وسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (26.56)، ووسط درجات الاختبار المؤجل (26.28). وكان الفرق غير دال إحصائياً. وتعزى هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية حيث ساعدت الطالبات على الاحتفاظ بالتعلم، وبقاء أثره لديهن.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: هالات (Halat, 2013)، والوسيمي (Al-Wasimi, 2013) التي توصلت إلى أن استخدام استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية يساهم في استرجاع المعلومات بفاعلية، والاحتفاظ بالمادة التعليمية لمدة أطول، ودراسة سمارة (Samara, 2013) التي أظهرت فاعلية هذه الاستراتيجية في الاحتفاظ بالتعلم، وبقاء أثره لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية جعلت الطالبة محور العملية التعليمية، فلم تكن مجرد متلق وإنما مشارك حيوي؛ فهي التي تشرح، وتفسر، وتوضح، وتميز، وتستنتج، وتبدي رأيها؛ مما ولد لديها شعوراً بالثقة، والإنجاز، وحب الاستطلاع المعرفي. وهذا بدوره أسهم في توضيح المعلومات لديهن، وترسيخها في أذهانهن. إضافة إلى أن استراتيجية التدريس المعتمدة على الرحلات المعرفية أثارت تفكير الطالبات من خلال خطواتها التي كان لها أثر في زيادة دافعيتهن للتعلم، والاحتفاظ به لأطول فترة ممكنة.

## References

- Abdul Rahman, H., Abd El Basset, M., & Abdul Rahim, N. (2017). The impact of a proposed strategy based on the theory of successful intelligence in the teaching of literary texts on the development of critical thinking skills of students of Al-Azhar secondary school. *Culture and Development Journal*, 18, 153-194.
- Al-Ansari, H. (2011). The effectiveness of a program based on cognitive maps using computers in developing the skills of understanding and taste of literary texts among the first secondary students. *Reading and Knowledge Journal*, 120, 175-185.
- Al-Awadiyya, N. (2006). *The effectiveness of guided discovery method in teaching literary texts and its effect on acquisition of some literary taste skills for 10th grade students in Oman*. Unpublished Master Thesis. Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
- Al-Daghashiya, M. (2016). *The effectiveness of web quest in teaching applied mathematics on academic achievement and metacognitive skills in grade 11 students*. Unpublished Master Thesis. Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
- Al-Fakki, M. (2007). *The use of computer in the teaching of literary texts for second grade students in secondary school and its impact on academic achievement: A comparative study in Al Qadarif City*. Unpublished Master Thesis. Al-Neelain University, AlKhartoum.
- Al-Hinai, S. (2009). *Evaluating the activities of the Arabic language textbook for the twelfth grade in the Sultanate of Oman in the light of critical thinking skills*. Unpublished Master Thesis. Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
- Al-Hinawi, Y. (2013). *Analysis of questions of reading texts and literature prescribed for the tenth-grade students in the light of critical thinking skills*. Unpublished Master Thesis. Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
- Al-Hosneya, N. (2017). *The effect of using interactive teaching strategy among tenth grade students to acquire reading comprehension skills in literary texts*. Unpublished Master Thesis. Sohar University, Oman.
- Al-Jahwariya, F. (2011). *The availability of critical thinking skills in teaching Arabic language teachers to literary texts in grade 11*. Unpublished Master Thesis. Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
- Al-Juhaina, L. (2012). *The effectiveness of the Web Quest strategy for learning science on developing some science process skills among middle school students*. Unpublished Master Thesis. Taibah University, Saudi Arabia.
- Al-Karim, R. (2018). The effect of using Web Quest on developing critical thinking skills. *Journal of Humanities and Administrative Sciences*, 15, 82-96.
- Al-Lakkani, & Al-Jamal, A. (2003). *Glossary of educational terms defined in the curriculum and teaching methods*, Cairo: Aalam Al Kotob.
- Al-Malikiyah, H. (2017). *The effectiveness of teaching literary texts using thinking maps strategy in developing critical thinking skills for eighth grade students*. Unpublished Master Thesis. Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
- Al-Mallah, M. (2010). *E-school and the role of the internet in education is an educational vision*. Amman: House of Culture.
- Al-Mufraji, S. (2014). *Evaluating the constructive activities included in the book of Islamic education for grades 11 and 12 in the light of critical thinking skills*. Unpublished Master Thesis. Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
- Al-Qawasmah, A. & Abu Ghazaleh, M. (2012). *Developing teaching, thinking and research skills*. Amman: Dar Safaa for Publishing & Distribution.
- Al-Rawahia, B. (2016). *The effect of Web Quest cognitive journey strategy on the achievement of the tenth-grade students in the Sultanate of Oman in Islamic education and their attitudes toward it*. Unpublished Master Thesis. Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
- Al-Sayed, R., Abdel-Haq, E., EL-Deeb, M., & Ali, M. (2016). *Enhancing English language planning strategy using a Web Quest model*. Unpublished Master Thesis. Benha University, Egypt.

- Al-Sayed, S. (2011). The effect of different research methods in the cognitive journeys Web Quest on the development of motivation of academic achievement among students of educational technology and their attitudes towards it. *Education Journal of Al-Azhar University*. 146 (3), 367-410.
- Al-Shamsi, A. (2016). The effect of web quests on grade reading comprehension and student perceptions of Web quests. *American International Journal of Contemporary Research*. 6(1), 132- 143.
- Al-Shiyadiyya, A. (2017). *The impact of Web Quest on the development of academic achievement and critical thinking skills in science for ninth grade students*. Unpublished Master Thesis. Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
- Al-Subhi, S. (2013). The effectiveness of an Open Blog in developing some critical thinking skills in literature and texts for second grade students. *Arab Studies in Education and Psychology Journal*, 38(3), 58 - 102.
- Al-Sufiani, M. (2015). *The effect of cognitive journeys through the web in teaching physics on the achievement of secondary school students*. Unpublished Master Thesis. Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Sumaimeri, Y. (2012). The effect of using Web Quests on reading comprehension performance of Saudi EFL students. *Educational Technology Journal*. 11(4), 295- 306.
- Al-Tarishia, S. (2013). *The effectiveness of the stylistic method in providing students of the eleventh grade the skill of analyzing literary texts*. Unpublished Master Thesis. Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
- Al-Wasimi, E. (2013). The effectiveness of using Web Quest cognitive journeys in biological education on the survival effect of learning and developing the basic thinking and social skills of first graders. *Arab Studies in Education and Psychology Journal*. 43(1), 12-68.
- Al-Zahrani, S. (2014). The effect of interaction between Osbel advanced organizer and e-learning on the development of educational attainment in rhetoric and its attitudes towards third grade students. Paper presented at the 23rd Scientific conference of the Egyptian Association for Curriculum and Instruction: Curriculum development "Insights and Trends" from 13-14 August, Ain Shams University, Egypt.
- Ambosaidi, A.& Al Balooshi, S. (2009). *Methods of teaching science*. Amman: Dar Al Massira.
- Asr, H. (2006). *Linguistic approach and modern trends of teaching literature in the educational system*. Alexandria: Alexandria Book Center.
- Barron, E., Orwig, W., Lvers, S., & Lilavois, N. (2002). *Technologies for education: A Practical guide (5<sup>th</sup>ed)*. Englewood, CO: libraries Unlimited.
- Demir, M. & Gur, H. (2016). A perception scale on the use of webquests in mathematics teaching: A study of scale development. *Journal of Educational Research and Reviews*, 11, 2079-2087.
- Gorghiu, G., Gorghiu, L., Victor, G., & Alicia, S. (2005). Web Quest in the classroom- analysis of its impact. Paper presented at the *International Conference on Multimedia and ICT Education from 22nd-24th April*, Lisbon, Portugal. Retrieved 7/4/2019 from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.98.5858&rep=rep1&type=pdf>
- Halat, E. (2013). Experience of elementary school with the use of Web Quest. *Mevlana International Journal of Education*. 3(2), 68- 76.
- Hamadneh, M.& Al-Qutaish, H. (2015). The effectiveness of the use of knowledge trips through Web Quest in improving mathematical and solving mathematical matters to the basic tenth grade students and their attitudes toward material of mathematics in Jordan. *Khalifa Award for Education Publications*, 19, Abu Dhabi - United Arab Emirates, 1-158.



- Hammad, K., El-Abed, I., &Fawza, N. (2012). *Arabic language teaching strategies*. Gaza: Samir Mansour Library.
- Ministry of Education (2007). *Arabic language curriculum document*. Ministry of Education, Sultanate of Oman.
- Mohammed, F. & AL Sayed, B. (2013). The factorial components of the ability to think critical to the supreme student. *European Journal of Sports Science Technology*, 2(2), 105-116.
- Osman, K. (2014). Evaluation of Web Quest in biology: Teachers' perception. *Journal of Distance Education*. 15(1), 75- 88.
- Qaraan, M. (2016). *Teaching thinking, training theory and practice*. Amman: Dar Al Ayyam for Publishing and Distribution.
- Rader, L. (2009). Web Quests: A tool for all teachers. *I-manager's Journal on School Educational Technology*. 3(4), 1-5.
- Radwan, A. (2011). The effect of using e-learning in teaching rhetoric on the development of cognitive achievement and literary taste among first secondary students. *Educational Journal*. 30, 388-389.
- Samara, N. (2013). *The effect of using Web Quest Strategy (Cognitive Journeys) on direct and postponed achievement of grade 11 students in English language*. Unpublished Master Thesis. Middle East University, Jordan.
- Sharif, A. (2015). The effectiveness of a computerized program in developing literary taste skills among secondary school students in Saudi Arabia. *Reading and Knowledge Journal*, 170, 65-95.
- Taher, A. (2010). *Teaching Arabic according to the latest educational methods*. Amman: Dar Al Massira.
- Yousef, E. (2009). The impact of the use of one of the strategies of metacognition in the teaching of literary texts on the cognitive achievement and creative expression of the first-year preparatory students. *Educational Journal*, 25, 478-479.
- Yu Sung, H. & Chang, H. (2015). An integrated contextual and Web-based issue Quest approach to improving student learning achievements attitudes and critical thinking. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 299- 311.



## الذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من الأطفال الأيتام ومجهولي النسب

أحمد غزو\*

تاريخ قبوله 2019/6/30

تاريخ تسلم البحث 2019/3/31

### Emotional Intelligence and its Relationship with Future Anxiety among a Sample of Orphan and Unknown Descent Children

Ahmad Gazo, Hashemite University, Jordan.

**Abstract:** The current study aimed at investigating the level of emotional intelligence and future anxiety among a sample of orphans and unknown descent children, and examine the significant differences in emotional intelligence and future anxiety due to gender and child characteristics (orphan and unknown descent) variables, as well as to examine the correlation relationship between emotional intelligence and future anxiety. The study sample consisted of (206) orphan and unknown descent children, chosen by the convenient sampling method. The results of the study showed that the level of emotional intelligence among orphan and unknown descent children was high, and the level of future anxiety among orphan and unknown descent children was moderate. The results also showed no statistically significant differences in the level of emotional intelligence and its subscales, due to child characteristics (orphan and unknown descent), and that there were statistically significant differences in the level of emotional subscales: Managing others' emotion, and utilization emotion, due to gender, in favor of female students and there were statistically significant differences in the level of future anxiety and its subscale due to gender, in favor of female students, but no statistically significant differences in the level of future anxiety and its subscale due to child characteristics (orphan and unknown descent). The results of the study also showed a negative correlation between emotional intelligence and future anxiety.

**(Keywords:** Emotional Intelligence, Future Anxiety, Orphan Children, Unknown Descent Children)

وتعدّ ظاهرة الولادة غير الشرعية للأطفال (مجهولي النسب) من الظواهر الاجتماعية السلبية في المجتمعات، حيث تفوق خطورتها ظواهر اجتماعية أخرى كالتشرد والانحراف وغيره، لأن مجهولي النسب ضحية العلاقات غير الشرعية من بعض الفتيات والشباب، ونتيجة غياب الوعي الديني واختلال القيم الأخلاقية، المتمثلة بغياب الضمير الاجتماعي، وضعف الذات الإنسانية، وانعدام الوازع الأخلاقي، والأطفال مجهولو النسب لا يحملهم الإسلام فعلاً لا ذنب لهم به، بل أوجب منحهم أسماء وهوية حتى لا يعيشوا بعقدة الذنب (Hussain, 2005).

**ملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى عينة من الأطفال الأيتام ومجهولي النسب، ومعرفة دلالة الفروق في الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل في ضوء متغير الجنس وصفة الطلبة (أيتام، ومجهولي النسب). كما هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى عينة من الأطفال الأيتام ومجهولي النسب. تكونت عينة الدراسة من (206) من الأطفال الأيتام والأطفال مجهولي النسب تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الأيتام ومجهولي النسب كان مرتفعاً، وأن مستوى قلق المستقبل لدى الأطفال الأيتام ومجهولي النسب كان متوسطاً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي ككل وأبعاده تعزى إلى متغير صفة الطلبة (أيتام، ومجهولي النسب)، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى إدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. ووجود فروق في متوسط قلق المستقبل ككل وأبعاده تعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات الإناث. وعدم وجود فروق في متوسط قلق المستقبل ككل وأبعاده قلق المستقبل تعزى إلى متغير صفة الطلبة (أيتام، ومجهولي النسب). وأخيراً أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل.

**(الكلمات المفتاحية:** الذكاء الانفعالي، قلق المستقبل، الأطفال الأيتام، الأطفال مجهولي النسب)

**مقدمة:** تعد الأسرة المصدر الأساسي لتلبية احتياجات الطفل، وتوفير الأمن والحماية النفسية والصحية ورعايته في جو من الاستقرار والحب والحنان والعطاء، ومنحه الثقة بالنفس والتعبير عما يرغب به (Maliji, 2003). ويشكل الوالدان أهمية أساسية في هذه التنشئة. كما يعطي باقي أفراد الأسرة للطفل نوعاً من السلوك الاجتماعي الخاص من خلال وجودهم مع الطفل ومشاركتهم حياته؛ لذا تعد مرحلة اليتيم من المراحل الحرجة التي يمر بها الطفل دون سن البلوغ، حيث يكون بحاجة ماسة للرعاية الوالدية والأسرية؛ لما لها من دور أساسي فاعل في البناء النفسي والاجتماعي لشخصيته حاضراً ومستقبلاً، إضافة إلى أهميتها في توافقه النفسي والاجتماعي، في جو المتغيرات المحيطة به، وكما هو معروف، فإن الرعاية الأسرية الطبيعية تشكل الجزء الأكبر من حياة الأطفال الإرشادية والتوجيهية، حيث إن مرحلة الطفولة هي مرحلة التأسيس للحياة، وهي مرحلة التلقي والاستقبال من الطفل للتوجيهات والإرشادات من الوالدين، فأى خلل قد يطرأ على الأسرة سيؤثر حتماً على الطفل، إن لم يجد البديل المناسب الذي يوازي الخلل الحاصل (Abu-Shammala, 2002).

\* الجامعة الهاشمية، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أنه مجموعة من المهارات التي تعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين، واستخدامها لأجل الدافعية والإنجاز في حياة الفرد.

ويعرفه غرينبرغ وبار-أون (Greenberg & Bar-on, 2000) بأنه كمفهوم يشتمل على خمسة أبعاد رئيسية هي: التعاطف، والاهتمام بالجانب الأخلاقي، والنضج، والاختلاط بالآخرين، والنزعة إلى الهدوء. ويعرفه كارترهايت وسلووي (Cartrighat & Solloway, 2008) بأنه: القدرة على إدراك مشاعرنا الخاصة ومشاعر الآخرين، لتحفيز أنفسنا على إدارة الانفعالات جيداً في أنفسنا وفي علاقاتنا مع الآخرين. ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن الذكاء الانفعالي هو: قدرة الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته، وإدارتها، وتوجيهها، والتفهم العاطفي للآخرين، مما يؤدي به إلى بناء علاقات اجتماعية إيجابية معهم.

وقد أوضح جولمان (Goleman, 1995) أن هناك خمسة أبعاد أساسية تتكامل وتحدد فيما بينها مكونات الذكاء الانفعالي، هي: المعرفة الانفعالية (القدرة على تمييز الاستجابة الملائمة للحالات النفسية، والأمزجة والميول والرغبات الخاصة بالآخرين)، وإدارة الانفعالات (قدرة الفرد على عرض مشاعره والتعبير عنها بطريقة مقبولة اجتماعياً بعيداً عن الاستفزاز، والحد من إصدار الأحكام على سلوك الآخرين، وبالتالي قدرة الفرد على التحكم في مشاعره)، وتنظيم الانفعالات (القدرة على إدراك مشاعر الآخرين والإحساس بتلك المشاعر من خلال تعبيرات الصوت والوجه، وفهم القيم والاتجاهات، والاستجابة للتصرفات والتعليمات، إضافة إلى العلاقة بين الشخص وذاته ويتضمن القدرة على معرفة الذات والتحكم في تصرفاته واحترامها، وبناء العلاقات واتخاذ القرارات في ضوء فهم متقدم للقيم الفردية والاجتماعية)، والتعاطف (القدرة على التعرف وقراءة مشاعر الآخرين والاستجابة لها، وبناء التعاطف أو التفهم على أساس الوعي بالذات، فكلما كان الفرد قادراً على تقبل مشاعره وإتاحة الفرصة لها بالظهور، كلما ازدادت مهارته في قراءة مشاعر الآخرين والتفاعل معها)، والتواصل الاجتماعي (القدرة على إدارة الانفعالات مع الآخرين، فهي أساس تناول العلاقات على نحو صحي وسليم، وتعد هذه المهارة أساسية في إقامة علاقات إيجابية مثمرة مع الآخرين، ولكي تظهر هذه القدرة لدى الأشخاص، عليهم أن يصلوا أولاً إلى مستوى متقدم من التحكم في أنفسهم وإدارة ذواتهم، إذ يتطلب التوافق مع الآخرين قليلاً من الهدوء النفسي).

وتشير مول (Maul, 2012) إلى أن هناك قدرًا كبيرًا من الاختلاف بين المنظرين الذين تناولوا مفهوم الذكاء الانفعالي، لذلك ظهرت عدة نماذج تناولت الذكاء الانفعالي وفسرته، ومن أشهرها: نموذج القدرة: ويتم هنا تناول الذكاء الانفعالي كقدرة، شأنه في ذلك شأن الذكاء العام، ويمثل هذا الاتجاه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997)، وينظر هذا النموذج إلى الذكاء الانفعالي على أنه القدرة على إدراك العواطف بدقة، وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على توليد العواطف والوصول إليها عند الحاجة لتسهيل

ورغم ما في اليتيم من حرمان مادي أو عاطفي، إلا أن هناك فئة أشد معاناة وأكثر إحساساً بالحرمان والاحتياج من الأيتام هي فئة مجهولي النسب. فقد يجد اليتيم جده أو عمه أو خاله، يؤدي بعض ما تؤديه الأم أو الأب من اهتمام ومشاعر. أما مجهول النسب فيفتقد إلى الاحتياجات الطبيعية والنفسية والاجتماعية نتيجة افتقاده للأسرة الطبيعية، وعيشه المراحل العمرية بين المؤسسات الإيوائية وإن بذلت الكثير من الجهود لإشباع احتياجات مجهولي النسب، إلا أنها تظل عاجزة عن توفير ما تحتاجه هذه الفئة نتيجة العديد من العوامل، أهمها زيادة أعداد تلك الفئات في المؤسسات الإيوائية. مقابل النقص في عدد الاخصائيين الاجتماعيين العاملين في هذه المؤسسات (Bilil, 2008).

وأشار ابو غزال (Abu-Ghazal, 2009) إلى أن المحرومين من الرعاية الوالدية (الأيتام)، والمقيمين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية (مجهولي النسب)، يتميزون بعدد من السمات التي من شأنها أن تعرقل تفاعلهم الاجتماعي كالعنصرية والسلوك الاندفاعي، وانعدام الثقة بالآخرين. هذا بالإضافة إلى افتقارهم للمهارات الاجتماعية والحساسية للآخرين؛ الأمر الذي ينعكس على استجاباتهم للمواقف الاجتماعية بطريقة انسحابية، لذلك يكونون أكثر ميلاً إلى العزلة والانطواء والقلق، وقلق المستقبل بصفة خاصة لدى مجهولي النسب، لما يسببه لهم من متاعب ويجعلهم في معاناة دائمة وتوتر شديد، قد يعوقهم عن الحياة بشكل أفضل؛ مما يجعلهم صرعى لأوهام، وشكوك، وظنون، ويجعلهم حييسي أنفسهم، الأمر الذي يجعلهم عالة على غيرهم في مجتمع لا يرحم الأسوياء فكيف بالناس بأصحاب الظروف الخاصة.

لقد بدأ الاهتمام بموضوع الذكاء الانفعالي في الآونة الأخيرة من العلماء والباحثين في علم النفس التربوي، حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً؛ لأهميته البالغة في حياة الإنسان بميادينها المختلفة وخاصة التربوية منها. وقد أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه؛ وإنما يحتاج إلى الذكاء الانفعالي الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية (Vincent, 2003).

وقد ظهرت تعريفات متعددة لمفهوم الذكاء الانفعالي، عكست في معظمها أهمية هذا المفهوم ودوره في الحياة الإنسانية. فقد عرفه جولمان (Goleman, 1995) بأنه وعي الفرد بانفعالاته، وتنظيم هذه الانفعالات وتحفيز الذات، وإدراك انفعالات الآخرين، وضبط العلاقات. أما ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) فيعرفان الذكاء الانفعالي بأنه نوع من الذكاء الاجتماعي يشتمل القدرة على تحفيز مشاعرنا وانفعالاتنا، ومشاعر وانفعالات الآخرين، والتمييز بينهما، واستخدام هذه المعلومات لإرشاد وتوجيه التفكير والسلوك. ويعرف فورنهام (Furnham, 2006) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على إدراك وفهم وتناول العواطف والانفعالات، وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين. أما أبراهام (Abraham, 2000)، فقد عرفه على

وقد يتضمن قلق المستقبل خوف الفرد من الفشل في تحقيق أهدافه وطموحاته. كما يرى زاليسكي أن كل أنواع القلق لها بعد مستقبلية، على أساس أن الوقت الراهن يتضمن توتراً بسبب متطلباته المتعددة لاستيعاب تغييراته والتحكم بها.

وقد أوضح مولين (Molin, 1990) أن المستقبل بدلاً من أن يصبح مصدراً لتحقيق الأهداف والتوقعات، ربما يكون لبعض الأفراد مصدراً للخوف أو الرعب، وهذا أساساً هو مصدر القلق من المستقبل. ويرى سابنسكي وبيترز (Czapinski & Peters, 1991) أن القلق يعزى إلى عاملين: العامل الأول هو الافتقار إلى اليقين ونقص معرفة الأحداث التي قد تحدث في المستقبل، والعامل الثاني هو خبرات الفرد السابقة، التي تؤدي إلى توقعه للأحداث في المستقبل.

ويظهر قلق المستقبل بوضوح في العشرينات من عمر الفرد لأن هذا العمر هو بداية الحصول على وظيفة وتكوين عائلة (Czapinski & Peters, 1991). ويرى كل من شيهان (Sheehan, 1986) وبريس (Price, 2009) أن قلق المستقبل يسود في معظم الحالات في العقد الثاني وبداية العقد الثالث من عمر الفرد، وقد أظهرت نتائج دراسة أورت ولورد وفيرهولست واروم وهويزينك (Oort, Lord, Verhulst, Orme & Huizink, 2009) انخفاض أعراض قلق المستقبل خلال مرحلة المراهقة المبكرة، وزيادة أعراضه في نهاية مرحلة المراهقة.

وفي حين أجريت العديد من الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي ببعض اضطرابات القلق: كالقلق الاجتماعي، والقلق العام، وقلق الاختبار، إلا أن من الملاحظ عدم وجود أية دراسة حاولت كشف العلاقة بين الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل.

فقد قام نوليدين وداوني وهانسن وشفايتز وستو (Nolidin, Downey, Hansen, Schweitzer & Stough, 2013) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والقلق الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (31) شخصاً من المصابين بالاكتئاب في أستراليا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والقلق الاجتماعي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد القلق الاجتماعي.

وقامت أبو دقة (Abu-Daqq, 2013) بفحص العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وفعالية الذات لدى الأطفال مجهولي النسب. تكونت عينة الدراسة من (63) طفلاً وطفلة من الأطفال مجهولي النسب المقيمين في قرى (SOS) في غزة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً. فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس. كما

عمليات التفكير، والقدرة على فهم العواطف والمعرفة العاطفية، والقدرة على تنظيم العواطف وإدارتها لتقوية النمو العقلي والعاطفي وتحفيزه (Grewan, 2012). أما النموذج الثاني فنموذج الكفايات: إذ يتم تناول الذكاء الانفعالي كمجموعة من الكفايات والمهارات الشخصية والاجتماعية والدافعية، ويمثل هذا النموذج جولمان (Goleman, 1995). ويعرف الذكاء الانفعالي وفق هذا النموذج بأنه مجموعة من المهارات التي تشمل الوعي بالذات والتحكم فيها، والحماس ومقاومة الاندفاع، والدافعية والتعاطف، والمسؤولية الاجتماعية (Rabah, 2011). ويسمى النموذج الثالث نموذج الشخصية: إذ يتم تناول الذكاء الانفعالي كمفهوم تتداخل فيه عناصر ومكونات غير معرفية، وسمات شخصية، ويمثله بار-أون (Bar-On) ويتضمن خمسة أبعاد رئيسية هي: المهارات الذاتية (الوعي بالذات، والتوكيدية، وتقدير الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية)، والمهارات الاجتماعية (التعاطف، والعلاقات بين الأفراد، والمسؤولية الاجتماعية)، والمهارات التكيفية (حل المشكلات، والمرونة، واختبار الواقع أو المسؤولية الاجتماعية)، ومهارات إدارة الضغوط (تحمل التوتر، والضغط النفسي، والحكم بالانفعالات، وضبط الاندفاع)، ومهارات المزاج العام (السعادة أي القدرة على الشعور بالرضا، والاستمتاع بالوقت والانسياب قدر الإمكان، والتفاؤل أي القدرة على إدراك الجانب المشرق في الحياة، والمحافظة على موقف إيجابي تجاهها حتى في الظروف الصعبة) (Grewan, 2012). أما النموذج الرابع فنموذج شاييرو، الذي ينظر للذكاء الانفعالي على أنه مهارة يمكن تعلمها كغيرها من سائر المهارات، وقام بتنظيم مهارات الذكاء الانفعالي في ستة مجالات هي: المهارات المتعلقة بالسلوك الأخلاقي، والتفكير، وحل المشكلات، والتفاعل الاجتماعي، والنجاح الأكاديمي والعلمي، والعواطف (Ibrahim, 2013).

ويعدّ القلق أحد أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً في الوقت الحالي، وذلك بسبب تعدد الأدوار التي يقوم بها الفرد، وتنوع مسؤولياته، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الخوف والقلق من الحياة في المستقبل (Schmid, Phelps & Lerner, 2011). ويرى موشالا وليندن وأولبرتش (Muschalla, Linden & Olbrich, 2010) أن القلق حالة عاطفية ترتبط قوتها بالتفكير في المستقبل، وتصنف إلى قلق الحالة والقلق المزمن. ويرتبط قلق المستقبل بالوظيفة وبالمخاوف المتعلقة بالعمل.

ويعد قلق المستقبل أحد أنواع القلق الذي ظهر في نفس الوقت الذي اقترح فيه توفلر (Toffler, 1970) مصطلح صدمة المستقبل. ويرى زاليسكي (Zaleski, 2005) أن قلق المستقبل مفهوم يشير إلى حالة الترقب والخوف وعدم اليقين والقلق من التغيرات غير المرغوبة، والتي يتوقع الفرد حدوثها في المستقبل. كما يرى أن قلق المستقبل يتضمن عدة تهديدات مختلفة متوقعة كالتحديات البدنية مثل: المرض أو الحوادث، والتهديدات العاطفية ك فقدان أحد أفراد العائلة، وهذه التهديدات تختلف وفقاً لشدتها.

القلق وحساسية القلق (Killgore et al, 2016). والذكاء الانفعالي والاكثاب والقلق (Amirifard et al., 2017)، والذكاء الانفعالي وقلق الامتحان (Tom & Ansia, 2017). وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها حاولت التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من الأيتام ومجهولي النسب في البيئة العربية؛ إذ إن غالبية الدراسات السابقة أجريت في البيئة الغربية، كما تتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في أنها فحصت العلاقة بين الذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من الأيتام ومجهولي النسب وفقاً لمتغير الأطفال الأيتام والأطفال مجهولي النسب، ومتغير الجنس.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعدّ الذكاء الانفعالي مدخلاً فاعلاً لحياة تسودها قيم النجاح والكفاءة؛ فضلاً عن كونه يقي من الاضطرابات التي تصيب الانسان، التي قد تهدد أمنه واستقراره النفسي. كما يلعب الذكاء الانفعالي دوراً مهماً في العلاقات الشخصية والتواصل الاجتماعي والاندماج العاطفي مع الآخرين في جميع مناحي الحياة. فالنقص في امتلاك مهارات الذكاء الانفعالي، يؤدي إلى شعور الفرد بالقلق العام وقلق المستقبل بشكل خاص. وتشير الأدبيات في هذا المجال إلى العديد من العوامل التي ترتبط بقلق المستقبل لدى الطلبة وخاصة في مرحلة المراهقة، التي تتمثل في إمكانية الحصول على العمل بعد إنهاء الدراسة، وتحقيق حياة كريمة، إذ إن هذه العوامل تعدّ مصادراً أساسية لقلق المستقبل كونها عناصر أساسية في حياة الفرد، وحاجات ترتبط بالتطور وتحقيق الذات. وتنعكس خطورة قلق المستقبل سلباً على إدراك الطلبة لقدراتهم وطموحهم المستقبلي؛ مما يجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية، وعدم القدرة على التكيف الفعال، وهذا بدوره يؤثر على مستقبلهم العلمي والعملية. خاصة لدى فئة الأطفال الأيتام ومجهولي النسب؛ لما يكتنف مستقبلهم من غموض، بسبب اختلال النظام الأسري، وغياب مصادر الدعم المختلفة.

وبناءً على ما تقدم، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى عينة من الأطفال الأيتام ومجهولي النسب في الأردن، وفحص العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى الاطفال الايتام ومجهولي النسب. وبشكل أكثر تحديداً فقد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى قلق المستقبل لدى الطلبة الأيتام والطلبة مجهولي النسب؟
- 2- هل يختلف مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الأيتام والطلبة مجهولي النسب باختلاف الجنس وصفة الطلبة (الأيتام، ومجهولي النسب)؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وفعالية الذات.

وقامت الزعلان (Al-Zallan, 2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل وسمات الشخصية لدى الأطفال مجهولي النسب في مؤسسات الإيواء والمحتضنين لدى أسر بديلة. تكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلة من مجهولي النسب في فلسطين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً. فيما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس.

وقام كيلجور وسونوس وروسو ورواخ (Killgore, Sonis, (, Rosso & Rauch, 2016) بفحص العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأعراض القلق وحساسية القلق. تكونت عينة الدراسة من (61) شخصاً من البالغين في أمريكا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي من جهة وأعراض القلق وحساسية القلق من جهة أخرى.

كما قام توم وأنسيا (Tom & Ansia, 2017) بفحص العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي وقلق الاختبار. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في الهند. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وقلق الاختبار.

وقام سيجودو ورودرiguez-رويز ولوبيز-دلغادو ولوسادا (Cejudo, Rodrigo-Ruiz, Lopez-Delgado & Losada, (, 2018) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والقلق الاجتماعي والضغط النفسي. تكونت عينة الدراسة من (505) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إسبانيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي من جهة والقلق الاجتماعي والضغط النفسي من جهة أخرى.

وقامت إبراهيم (Ibrahim, 2018) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي لدى الأطفال الأيتام في مرحلة الطفولة المبكرة. تكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً يتيماً في مصر، تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين، تكونت المجموعة الضابطة من (10) أطفال أيتام، والمجموعة التجريبية من (10) أطفال أيتام. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي للقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي.

يلاحظ من عرض نتائج الدراسات السابقة وجود تباين واضح فيها من حيث الأهداف، والمتغيرات المدروسة. كما تقصت العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والقلق الاجتماعي (Cejudo et al, 2013 ; Nolidin et al, 2018)، والذكاء الانفعالي وأعراض

3- هل يختلف مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة الأيتام والطلبة مجهولي النسب باختلاف الجنس وصفة الطلبة (الأيتام، ومجهولي النسب)؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة؟

#### أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها، وهو الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى قلق المستقبل لدى عينة من الأيتام ومجهولي النسب، وفحص علاقة الذكاء الانفعالي بقلق المستقبل لدى عينة من الأيتام ومجهولي النسب، والمقارنة بينهما.

وتبدو الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال ما تضيفه من معلومات إلى المعرفة الراهنة حول الذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من الأيتام ومجهولي النسب. إذ يمكن أن يستفيد الباحثون والدارسون من الأدبيات التربوية والنفسية المقدمة في الدراسة الحالية حول المتغيرات التي تم البحث فيها من أجل إثراء معارفهم، ومساعدتهم في توضيح علاقة المتغيرات المطروحة للبحث في هذه الدراسة.

كما تبدو الأهمية العملية للدراسة الحالية فيما يترتب على نتائجها من فوائد عملية في الميدان التربوي والنفسي، بحيث سيستفيد من نتائجها كل من أولياء الأمور، والمعلمين، والباحثين حول أهمية دورهم في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي، وإعداد برامج إرشادية وتوعوية من أجل التقليل من قلق المستقبل لدى كل من الأيتام ومجهولي النسب. والعمل على توجيه قلقهم نحو المستقبل ليكون دافعاً لهم لبذل مزيد من العمل والتخطيط للحياة المستقبلية لهم. كما ستفيد نتائج الدراسة الحالية المؤسسات المجتمعية كالمدارس، والجامعات، والمؤسسات المهتمة برعاية الأيتام ومجهولي النسب، لتقوم بدورها في تنمية الذكاء الانفعالي من خلال الندوات، والبرامج الإرشادية، والمقررات الدراسية والأنشطة.

#### التعريفات الإجرائية

• **الذكاء الانفعالي:** القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير، وفهم المعرفة الانفعالية، وتنظيم المشاعر، بحيث يستطيع الفرد أن

يؤثر في مشاعر الآخرين. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة.

• **قلق المستقبل:** حالة من التوجس وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات السلبية في المستقبل. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس قلق المستقبل المطور لأغراض هذه الدراسة.

• **الأطفال الأيتام:** الأطفال المنتظمين على مقاعد الدراسة في مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية، التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى والثانية، ومديرية عمان الأولى والثانية، والذين تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة لأغراض الدراسة الحالية.

• **الأطفال مجهولو النسب:** الأطفال مجهولي النسب الذين تم اختيارهم بطريقة متيسرة من قرى الأطفال (SOS) الواقعة في محافظه إربد والعاصمة عمان.

#### الطريقة

##### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال مجهولي النسب المقيمين في قرى (SOS) الواقعة في محافظة عمان ومحافظه إربد، ومن جميع الطلبة الأيتام في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى والثانية. وتكونت عينة الدراسة من (206) من الأطفال الأيتام والأطفال مجهولي النسب، الذين تتراوح أعمارهم بين (12-18) سنة؛ منهم (128) طفلاً من الذكور، و(78) طفلاً من الإناث، مقسمين إلى مجموعتين منهم (118) طفلاً من الأيتام تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى والثانية، والمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى والثانية، و(88) طفلاً من مجهولي النسب تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من قرى الأطفال (SOS) في محافظة العاصمة ومحافظه إربد، والتي تعد إحدى مراكز الإقامة الدائمة للأطفال مجهولي النسب في الأردن. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس وصفة الطلبة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	128	62.1%
	إناث	78	37.9%
	المجموع	206	100%
صفة الطلبة	أيتام	118	57.3%
	مجهولي النسب	88	42.7%
	المجموع	206	100%

## أداتا الدراسة

## صدق المقياس بصورته الأصلية

قام شاتيه وزملاؤه (Schutte et al., 1998) بالتحقق من صدق مقياس الذكاء الانفعالي باستخدام الصدق التلازمي، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة (346) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية. وقد بلغ معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس تورنتو للأكسثيماء (0.24)، وبلغ معامل ارتباط المقياس مع مقياس المزاج (0.48)، وبلغ معامل ارتباط المقياس مع مقياس التفاؤل للحياة (0.26)، وبلغ معامل ارتباط المقياس مع قائمة بيك للاكتئاب (-0.37).

## صدق المقياس بصورته الحالية

1. **الصدق الظاهري:** تم عرض فقرات المقياس على تسعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والقياس والتقويم، وتم إجراء بعض التعديلات على فقرات المقياس وفقاً لأراء المحكمين، إذ تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. واعتمد معيار (80%) لقبول الفقرة من عدمه.

2. **صدق البناء:** تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (2).

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، استخدم مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس قلق المستقبل، وفيما يلي وصف لهذين المقياسين:

## أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي

استخدم مقياس الذكاء الانفعالي لشاتيه ومالوف وبولار (Schutte, Malouff & Bhullar, 1998) بعد أن تمت ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ومن ثم أعيدت الترجمة من اللغة العربية إلى الإنجليزية مرة أخرى؛ للتأكد من سلامة الترجمة. يتكون المقياس من (33) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: إدراك الانفعالات، وخصص لهذا البعد (9) فقرات، وإدارة الانفعالات، وخصص لهذا البعد (9) فقرات، وإدارة انفعالات الآخرين، وخصص لهذا البعد (9) فقرات، واستخدام الانفعالات، وخصص لهذا البعد (6) فقرات. وتكون استجابة المفحوص على المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، مطلقاً (1) للفقرات الموجبة، في حين يتم عكس الأوزان للفقرات السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (33-165).

جدول(2): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	إدراك الانفعالات	إدارة الانفعالات	إدارة انفعالات الآخرين	استخدام الانفعالات	الدرجة الكلية
ادراك الانفعالات	1				
إدارة الانفعالات	0.51	1			
إدارة انفعالات الآخرين	0.39	0.61	1		
استخدام الانفعالات	0.29	0.54	0.75	1	
الدرجة الكلية	0.68	0.83	0.87	0.80	1

(0.75). كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى كما هو مبين في الجدول (3).

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.68-0.87)، وأن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس تراوحت بين (-0.29-



**جدول (3): معاملات الارتباط المصحح بين فقرات مقياس الذكاء الانفعالي مع أبعادها والدرجة الكلية للمقياس**

إدراك الانفعالات			إدارة الانفعالات			إدارة انفعالات الآخرين			استخدام الانفعالات		
الفقرة	البعد	الكلية	الفقرة	البعد	الكلية	الفقرة	البعد	الكلية	الفقرة	البعد	الكلية
1.	0.35	0.20	10.	0.48	0.48	19.	0.53	0.51	28.	0.71	0.56
2.	0.65	0.43	11.	0.61	0.47	20.	0.62	0.54	29.	0.72	0.58
3.	0.61	0.40	12.	0.63	0.51	21.	0.56	0.46	30.	0.70	0.60
4.	0.66	0.45	13.	0.70	0.59	22.	0.64	0.55	31.	0.80	0.62
5.	0.58	0.42	14.	0.60	0.55	23.	0.70	0.57	32.	0.77	0.62
6.	0.67	0.46	15.	0.63	0.49	24.	0.71	0.58	33.	0.72	0.59
7.	0.59	0.42	16.	0.57	0.50	25.	0.58	0.51			
8.	0.62	0.48	17.	0.43	0.27	26.	0.66	0.62			
9.	0.55	0.38	18.	0.50	0.45	27.	0.56	0.52			

مرتي التطبيق (القبلي والبعدي). كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، كما هو مبين في الجدول (4).

**جدول (4): معاملات الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي**

الأبعاد	عدد الفقرات	التطبيق وإعادة التطبيق	كرونباخ الفا
إدراك الانفعالات	9	0.81	0.74
إدارة الانفعالات	9	0.79	0.73
إدارة انفعالات الآخرين	9	0.84	0.75
استخدام الانفعالات	6	0.88	0.78
المقياس ككل	33	0.91	0.74

يتبين من الجدول (4) أن معامل ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بلغ (0.91). وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.74)، وان معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق تراوحت بين (0.79-0.88)، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق تراوحت بين (0.73-0.78).

#### تصحيح مقياس الذكاء الانفعالي

لتحديد مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، تم اعتماد المعيار الآتي:

- من (1-2.33) مستوى متدني من الذكاء الانفعالي.
- من (2.34-3.66) مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي.
- من (3.67-5) مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي.

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدراك الانفعالات مع مجالها تراوحت بين (0.35-0.67)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدراك الانفعالات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.20-0.48)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدارة الانفعالات مع مجالها تراوحت بين (0.43-0.70)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدارة الانفعالات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.27-0.59)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدراك انفعالات الآخرين مع مجالها تراوحت بين (0.53-0.71)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدراك انفعالات الآخرين مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.46-0.62)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد استخدام انفعالات مع مجالها تراوحت بين (0.70-0.80)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد استخدام انفعالات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.56-0.62).

#### ثبات المقياس بصورته الأصلية

قام شاتيه وزملاؤه (Schutte et al., 1998) بالتحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (test-retest)، إذ طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (27) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية. وبعد مرور أسبوعين تم تطبيق المقياس على نفس العينة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، إذ بلغ معامل الارتباط (0.78). كما قام شاتيه وزملاؤه بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا وقد بلغت قيمته (0.87).

#### ثبات المقياس بصورته الحالية

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق (test-retest)، إذ طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين طبق المقياس على نفس العينة، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين

## ثانياً: مقياس قلق المستقبل

## صدق مقياس قلق المستقبل

قام الباحث بإعداد مقياس قلق المستقبل بعد اطلاعه على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع قلق المستقبل، كدراسة عصري (Asri, 2004)، ودراسة بليكلاي (Bilkilani, 2008)، ودراسة مسعود (Massoud, 2006)، ودراسة القاضي (Al-Kathi, 2009)، ودراسة الطلخيس (Al-Telkes, 2014)، كما قام الباحث بسؤال عينة من الأيتام عن الأمور التي تقلقهم من المستقبل للاستفادة منها في إعداد فقرات المقياس. تكون المقياس بصورته الأولى من (37) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الخوف من المستقبل، والتفكير الدائم في المستقبل، والأعراض الجسدية لقلق المستقبل. تكون استجابة المفحوص على المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي: تنطبق بدرجة كبيرة جداً (5)، وتنطبق بدرجة كبيرة (4)، وتنطبق بدرجة متوسطة (3)، وتنطبق بدرجة قليلة (2)، وتنطبق بدرجة قليلة جداً (1) للفقرات الإيجابية، ويتم عكس التصحيح للفقرات السالبة. وتراوحت الدرجة الكلية على المقياس بين (33-165) وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن قلق المستقبل مرتفعاً، أما الدرجة المنخفضة تشير إلى أن قلق المستقبل منخفض.

الصدق الظاهري: تم عرض فقرات المقياس على تسعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والقياس والتقويم، وتم إجراء بعض التعديلات على فقرات المقياس وفقاً لآراء المحكمين، حيث تم دمج بعض الفقرات، وحذف البعض الآخر، كما تم نقل بعض الفقرات من مجال إلى مجال آخر، إضافة إلى تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. تكون المقياس بصورته النهائية من (33) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول: الخوف من المستقبل، وخصص له (11) فقرة، والبعد الثاني: التفكير الدائم في المستقبل، وخصص له (11) فقرة، والبعد الثالث: الأعراض الجسدية لقلق المستقبل، وخصص له (11) فقرة، واعتمد معيار (80%) لقبول الفقرة من عدمه.

صدق البناء: للتحقق من صدق بناء مقياس قلق المستقبل، تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الخوف من المستقبل	التفكير الدائم في المستقبل	الأعراض الجسدية لقلق المستقبل	الدرجة الكلية
الخوف من المستقبل	1			
التفكير الدائم في المستقبل	0.77	1		
الأعراض الجسدية لقلق المستقبل	0.52	0.65	1	
الدرجة الكلية	0.86	0.92	0.84	1

يتبين من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.84-0.92)، وأن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس تراوحت بين (-0.52-0.77). كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): قيم معاملات الارتباط المصحح بين فقرات مقياس قلق المستقبل مع أبعادها والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الخوف من المستقبل		التفكير الدائم في المستقبل			الأعراض الجسدية لقلق المستقبل		
	البعد	الكلية	الفقرة	البعد	الكلية	الفقرة	البعد	الكلية
1.	0.63	0.48	.12	0.78	0.70	.23	0.71	0.63
2.	0.68	0.53	.13	0.79	0.72	.24	0.67	0.62
3.	0.72	0.60	.14	0.73	0.67	.25	0.72	0.66
4.	0.72	0.58	.15	0.71	0.64	.26	0.76	0.62
5.	0.61	0.47	.16	0.76	0.69	.27	0.79	0.69
6.	0.75	0.65	.17	0.78	0.71	.28	0.81	0.68
7.	0.80	0.70	.18	0.81	0.75	.29	0.85	0.71
8.	0.71	0.62	.19	0.72	0.70	.30	0.82	0.69

الخوف من المستقبل			التفكير الدائم في المستقبل			الأعراض الجسدية لقلق المستقبل		
الفقرة	البعد	الكلية	الفقرة	البعد	الكلية	الفقرة	البعد	الكلية
.9	0.73	0.67	.20	0.63	0.56	.31	0.79	0.62
.10	0.70	0.70	.21	0.68	0.64	.32	0.72	0.56
.11	0.62	0.63	.22	0.66	0.63	.33	0.73	0.55

### تصحيح مقياس قلق المستقبل

لتحديد مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة، تم اعتماد المعيار الآتي:

- من (1-2.33) مستوى متدني من قلق المستقبل.
- من (2.34-3.66) مستوى متوسط من قلق المستقبل.
- من (3.67-5) مستوى مرتفع من قلق المستقبل.

### الاجراءات

تم إتباع الإجراءات الآتية لتنفيذ الدراسة:

1. تم لقاء مع أفراد الدراسة من الأطفال الأيتام والأطفال مجهولي النسب، وتم عرض فكرة عن الدراسة، والتوضيح بأن اجابتهم سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وتم الرد على استفسارات الطلبة أثناء عملية التطبيق، وقد استغرقت عملية التطبيق أسبوعين.
2. جمع أدوات الدراسة بعد تطبيقها على عينة الدراسة، وتم استبعاد الاستبانات غير الصالحة للتحليل، وقد بلغ عددها (35) استبانة.

### المعالجة الإحصائية

لتحليل بيانات الدراسة والتوصل إلى نتائجها، حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (Two-way MANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) و تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA).

### نتائج الدراسة

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى قلق المستقبل لدى الطلبة الأيتام والأطفال مجهولي النسب؟**

للإجابة عن هذا السؤال، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس قلق المستقبل، كما هو مبين في الجدول (8).

يتبين من الجدول (6) أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الخوف من المستقبل مع مجالها تراوحت بين (0.61-0.80)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الخوف من المستقبل مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.47-0.70)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التفكير الدائم في المستقبل مع مجالها تراوحت بين (0.63-0.81)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التفكير الدائم في المستقبل مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.56-0.75)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الأعراض الجسدية لقلق المستقبل مع مجالها تراوحت بين (0.67-0.85)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الأعراض الجسدية لقلق المستقبل مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.55-0.71).

### ثبات مقياس قلق المستقبل

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق (test-retest)، إذ طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين تم تطبيق المقياس على العينة نفسها. بعدها حسب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. كما حسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، كما هو مبين في الجدول (7).

### جدول (7): معاملات الثبات لمقياس قلق المستقبل

الأبعاد	عدد الفقرات	التطبيق وإعادة التطبيق	كرونباخ ألفا
الخوف من المستقبل	11	0.91	0.76
التفكير الدائم في المستقبل	11	0.92	0.77
الأعراض الجسدية لقلق المستقبل	11	0.94	0.77
المقياس ككل	33	0.90	0.75

يتبين من الجدول (7) أن معامل ثبات مقياس قلق المستقبل بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بلغ (0.90)، وبلغ معامل ثبات مقياس الذكاء الانفعالي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.75)، وأن معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق تراوحت بين (0.91-0.94)، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بين (0.76-0.77).

جدول (8): المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) للذكاء الانفعالي وقلق المستقبل

الأطفال الآيتام		الأطفال مجهولو النسب		المتغيرات
م	ع	م	ع	
3.76	0.61	3.72	0.82	إدراك الانفعالات
3.90	0.62	3.78	0.83	إدارة الانفعالات
3.86	0.78	3.72	0.87	إدارة انفعالات الآخرين
3.87	0.96	3.67	1.09	استخدام الانفعالات
3.85	0.53	3.73	0.76	الذكاء الانفعالي ككل
2.62	1.01	2.45	1.12	الخوف من المستقبل
2.69	1.06	2.66	1.15	التفكير الدائم في المستقبل
2.47	1.15	2.49	1.25	الأعراض الجسدية لقلق المستقبل
2.59	0.97	2.53	1	قلق المستقبل ككل

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى

الذكاء الانفعالي			
المتغيرات	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.76	0.69
	إناث	3.85	0.54
صفة الطلبة	الآيتام	3.85	0.53
	مجهولو النسب	3.73	0.76

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في متوسطات الذكاء الانفعالي (ككل) لدى أفراد عينة الدراسة تعزى الى كل من متغير الجنس، ومتغير صفة الطلبة. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، أجري تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس وصفة الطلبة في الذكاء الانفعالي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.487	1	0.487	1.181	0.27
صفة الطلبة	0.803	1	0.803	1.944	0.16
الخطأ	83.803	203	0.413		
المجموع	85.209	205			

المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ومتغير صفة الطلبة (الآيتام، ومجهولي النسب)، كما هو مبين في الجدول (11).

يتبين من الجدول (8) أن الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الآيتام جاء بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (3.85)، وكذلك جاء الذكاء الانفعالي لدى الأطفال مجهولي النسب بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (3.73). وكذلك يتبين من الجدول (8) أن قلق المستقبل لدى الأطفال الآيتام جاء بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي (2.59)، وكذلك جاء قلق المستقبل لدى الأطفال مجهولي النسب بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي (2.53).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الآيتام والطلبة مجهولي النسب باختلاف الجنس وباختلاف صفة الطلبة (الآيتام، مجهولي النسب)؟**

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي ككل وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ومتغير صفة الطلبة (الآيتام، ومجهولي النسب)، كما هو مبين في الجدول (9).

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق في متوسط الذكاء الانفعالي ككل لدى أفراد عينة الدراسة تعزى الى متغير الجنس، ومتغير صفة الطلبة، حيث كانت جميع قيم ف غير دالة إحصائياً. وكذلك حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات

جدول(11): المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لأبعاد الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغيري الجنس وصفة الطلبة

المتغيرات	المستوى	إدراك الانفعالات		إدارة الانفعالات		إدارة انفعالات الآخرين		استخدام الانفعالات	
		ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
الجنس	ذكور	3.79	0.67	3.85	0.75	3.71	0.90	3.64	1.08
	إناث	3.66	0.60	3.84	0.67	3.94	0.65	4.02	0.87
صفة الطلبة	الأيتام	3.76	0.61	3.90	0.62	3.86	0.78	3.87	0.96
	مجهولو النسب	3.73	0.82	3.77	0.84	3.71	0.88	3.67	1.09

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في متوسطات أبعاد الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ومتغير صفة الطلبة. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (Two-way MANOVA)، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12): تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات لأثر الجنس وصفة الطلبة على أبعاد الذكاء الانفعالي

مصدر التباين	الذكاء الانفعالي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	إدراك الانفعالات	0.664	1	0.664	1.341	0.24
	إدارة الانفعالات	0.003	1	0.003	0.005	0.94
	إدارة انفعالات الآخرين	2.594	1	2.594	3.852	0.04
	استخدام الانفعالات	8.168	1	8.168	8.121	0.00
صفة الطلبة	إدراك الانفعالات	0.035	1	0.035	0.071	0.79
	إدارة الانفعالات	0.734	1	0.734	1.401	0.23
	إدارة انفعالات الآخرين	1.277	1	1.277	1.896	0.17
	استخدام الانفعالات	2.472	1	2.472	2.458	0.11
الخطأ	إدراك الانفعالات	102.668	203	0.506		
	إدارة الانفعالات	106.083	203	0.523		
	إدارة انفعالات الآخرين	136.005	203	0.670		
	استخدام الانفعالات	206.584	203	1.018		
الكل المصحح	إدراك الانفعالات	103.540	205			
	إدارة الانفعالات	106.780	205			
	إدارة انفعالات الآخرين	139.682	205			
	استخدام الانفعالات	216.024	205			

إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ). وبالرجوع إلى الجدول (11) يتبين أن المتوسط الحسابي لإدارة انفعالات الآخرين لدى الطالبات الإناث (3.94) أعلى منه لدى الطلاب الذكور (3.71)، وأن المتوسط الحسابي لاستخدام الانفعالات لدى الطالبات الإناث

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات، تعزى إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة ف (3.852) لبعد إدارة انفعالات الآخرين، و(8.121) لبعد استخدام الانفعالات وهي قيم ذات دلالة

**جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق المستقبل**

قلق المستقبل		المستوى	المتغيرات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
1.03	2.72	ذكور	الجنس
0.82	2.31	إناث	
0.97	2.59	الأيتام	صفة الطلبة
1	2.53	مجهولو النسب	

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في وسط قلق المستقبل ككل لدى أفراد عينة الدراسة تعزى الى متغير الجنس، ومتغير صفة الطلبة، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (14).

**جدول (14): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس وصفة الطلبة على قلق المستقبل**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	8.032	1	8.032	8.598	0.00
صفة الطلبة	0.076	1	0.076	0.072	0.78
الخطأ	189.624	203	0.934		
المجموع	197.826	205			

المستقبل ككل لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير صفة الطلبة، حيث كانت قيمة ف غير دالة إحصائياً. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس قلق المستقبل وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ومتغير صفة الطلبة (الأيتام، ومجهولي النسب)، كما هو مبين في الجدول (15).

**جدول (15): المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لمستوى أبعاد قلق المستقبل وفقاً لمتغير الجنس وصفة الطلبة**

المتغيرات	المستوى	الخوف من المستقبل		التفكير الدائم في المستقبل		الأعراض الجسدية لقلق المستقبل	
		م	ع	م	ع	م	ع
الطلبة الأيتام	ذكور	2.71	1.07	2.83	1.13	2.62	1.27
	إناث	2.28	0.99	2.41	1	2.25	1.01
صفة الطلبة	الأيتام	2.62	1.01	2.69	1.06	2.47	1.15
	مجهولو النسب	2.45	1.12	2.66	1.15	2.49	1.25

الحسابية، استخدم تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (Two-way MANOVA)، كما هو مبين في الجدول (16).

(4.02) أعلى منه لدى الطلاب الذكور (3.64). ويتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك الانفعالات، ومستوى إدارة الانفعالات تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت جميع قيم ف غير دالة إحصائياً. وكذلك يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات تعزى لمتغير صفة الطلبة (الأيتام، ومجهولي النسب)، حيث كانت جميع قيم ف غير دالة إحصائياً.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يختلف مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة الأيتام والطلبة مجهولي النسب باختلاف الجنس وباختلاف صفة الطلبة (الأيتام، ومجهولي النسب)؟**

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل ككل وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ومتغير صفة الطلبة (الأيتام، ومجهولو النسب)، كما هو مبين في الجدول (13).

يتبين من الجدول (14) وجود فروق في متوسط قلق المستقبل (ككل) لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ف (8.598)، وهي قيمة دالة إحصائياً. وبالرجوع إلى الجدول (13) يتبين أن المتوسط الحسابي للطلقات الإناث (2.31) أقل من المتوسط الحسابي للطلاب الذكور (2.71). ويتبين من الجدول (14) عدم وجود فروق في متوسط قلق

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في متوسطات أبعاد قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ومتغير صفة الطلبة. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات

جدول (16): تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات لأثر الجنس وصفة الطلبة على أبعاد قلق المستقبل

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قلق المستقبل	مصدر التباين
0.00	8.011	8.771	1	8.771	الخوف من المستقبل	الجنس هوتلنج = 0.044 ح = 0.00
0.00	7.215	8.601	1	8.601	التفكير الدائم في المستقبل	
0.02	4.835	6.799	1	6.799	الأعراض الجسدية لقلق المستقبل	
0.33	0.918	1.005	1	1.005	الخوف من المستقبل	صفة الطلبة هوتلنج = 0.011 ح = 0.52
0.96	0.002	0.002	1	0.002	التفكير الدائم في المستقبل	
0.82	0.052	0.073	1	0.073	الأعراض الجسدية لقلق المستقبل	
		1.095	203	222.261	الخوف من المستقبل	الخطأ
		1.192	203	141.997	التفكير الدائم في المستقبل	
		1.406	203	285.479	الأعراض الجسدية لقلق المستقبل	
			205	232.389	الخوف من المستقبل	الكلية المصحح
			205	250.639	التفكير الدائم في المستقبل	
			205	292.295	الأعراض الجسدية لقلق المستقبل	

المستقبل تعزى لمتغير صفة الطلبة (الأيتام، ومجهولي النسب)، حيث كانت جميع قيم ف غير دالة إحصائياً.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:** هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين الذكاء الانفعالي من جهة، وقلق المستقبل من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول (17).

يتبين من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخوف من المستقبل، والتفكير الدائم في المستقبل، والأعراض الجسدية لقلق المستقبل، تعزى إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة ف (8.011) لبعد الخوف من المستقبل، و(7.215) لبعد التفكير الدائم في المستقبل، و(4.835) لبعد الأعراض الجسدية لقلق المستقبل، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05). وبالرجوع إلى الجدول (15) يتبين أن المتوسط الحسابي لبعد الخوف من المستقبل لدى الطالبات الإناث (2.28) أقل منه لدى الطلاب الذكور (2.71)، وأن المتوسط الحسابي لبعد التفكير الدائم في المستقبل لدى الطالبات الإناث (2.41) أقل منه لدى الطلاب الذكور (2.83)، وأن المتوسط الحسابي لبعد الأعراض الجسدية لقلق المستقبل لدى الطالبات الإناث (2.25) أقل منه لدى الطلاب الذكور (2.62). ويتبين من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخوف من المستقبل، والتفكير الدائم في المستقبل، والأعراض الجسدية لقلق

جدول (17): معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل

الذكاء الانفعالي	قلق المستقبل			المقياس ككل
	الخوف من المستقبل	التفكير الدائم في المستقبل	الأعراض الجسدية لقلق المستقبل	
ادراك الانفعالات	-0.13	-0.12	-0.14	-0.15
إدارة الانفعالات	-0.22	-0.18	-0.12	-0.19
إدارة انفعالات الآخرين	-0.17	-0.14	-0.15	-0.18
استخدام الانفعالات	-0.14	-0.10	-0.08	-0.12
المقياس ككل	-0.21	-0.17	-0.15	-0.20

\* دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.01$ )

يتبين من الجدول (17) وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.20)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وأبعاد قلق المستقبل، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (-0.15) إلى (-0.21). كما يتبين من الجدول (13) وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين بُعد إدراك الانفعالات وقلق المستقبل وبُعدي الخوف من المستقبل، والأعراض الجسدية لقلق المستقبل، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين بُعد إدارة الانفعالات وقلق المستقبل وبُعدي الخوف من المستقبل، والتفكير الدائم في المستقبل، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين بُعد إدراك الانفعالات الآخرين وقلق المستقبل وأبعاده الثلاثة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين بعد استخدام الانفعالات والخوف من المستقبل.

## مناقشة النتائج

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الأيتام والأطفال مجهولي النسب كان مرتفعاً. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن طبيعة الأطفال وما يرتبط بهم من مشاعر وانفعالات واستخدام لهذه الانفعالات والمشاعر هي واحدة لدى جميع الأطفال، بصرف النظر على أنهم أطفال أيتام أو مجهولو النسب. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى الأطفال الأيتام والأطفال مجهولي النسب كان متوسطاً. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها المجتمع، وكثرة متطلبات الحياة وتعقدها، أصبحت مصدراً للقلق من المستقبل يشغل الجميع، وبالتالي أدى إلى عدم وجود فروق بينهم تعزى لمتغير صفة الأطفال (الأيتام أو مجهولي النسب).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو دقة (Abu-Daqq, 2013) التي أشارت إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الأطفال مجهولي النسب كان مرتفعاً. فيما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الزعلان (Al-Zallan, 2015) التي أشارت إلى أن مستوى قلق المستقبل لدى الأطفال مجهولي النسب كان مرتفعاً.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات، تعزى لمتغير الجنس، حيث كان المتوسط الحسابي لإدارة انفعالات الآخرين واستخدام الانفعالات لدى الطالبات الإناث أعلى منه لدى الطلاب الذكور. ويرجع الباحث هذه النتيجة في ضوء التنشئة الأسرية والفروق في التعامل بين الذكور والإناث، حيث إن الأبناء يناقشون الانفعالات مع بناتهم أكثر من أبنائهم، ويسمح للبنات بالبكاء والتعبير عن مشاعرهن، في حين يعاب على الذكور فعل ذلك، وتحتاج البنات إلى التعرف على معلومات تتعلق بالعواطف أكثر من الذكور، كما أن الطالبات أكثر وعياً و قدرة على مواجهة المشكلات الحياتية، والتمكن من حلها، والصمود، والسيطرة في تنظيم انفعالاتهن، نتيجة تمتعهن بمرونة عقلية تجعل من علاقتهن وتصرفاتهن مقبولة ومنظمة للوصول إلى الرضا عن أنفسهن وعن حياتهن، من خلال معرفتهن بطرق تنظيم الانفعالات، لتحقيق أهدافهن في الحياة. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو دقة (Abu-Daqq, 2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي وعلى أبعاده الفرعية (إدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات) تعزى إلى متغير الجنس. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى التغيرات التي طرأت على مجتمعنا، وما ينطوي على ذلك من تغيرات في القيم والاتجاهات والعلاقات الاجتماعية، والتي قاربت بين كل من الذكور والإناث في مجالات الحياة المختلفة، وبالتالي يعتبر الباحث أن هذه النتيجة مبررة.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي ككل وعلى أبعاده الفرعية الأربعة (إدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات) تعزى إلى متغير صفة الطلبة (الأيتام ومجهولي النسب). ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة متقاربون بدرجة كبيرة من الوعي بذاتهم وانفعالاتهم، وضبطها والتحكم بها، وتقديم الاستجابة المناسبة، وإدراك انفعالات الآخرين ومشاعرهم



علاقات مع الآخرين، وعدم القدرة على تحمل ما يتعلق بتلك العلاقات مع الآخرين. كل ذلك يؤدي إلى زيادة القلق والخوف والتفكير بالمستقبل. وتتفق النتيجة هذه مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (Amirifard et al., 2017; Cejudo et al., 2018; Killgore et al., 2016; Nolidin et al., 2013; Tom & Ansia, 2017)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والقلق.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين بُعد إدراك الانفعالات وقلق المستقبل وبُعدي الخوف من المستقبل، والأعراض الجسدية لقلق المستقبل. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى عدم قدرة أفراد عينة الدراسة على إدراك مشاعرهم وانفعالاتهم والإحساس بتلك المشاعر وفهم القيم والاتجاهات والاستجابة للتصرفات والتعليمات، وعدم قدرتهم على التواصل الاجتماعي فيما بينهم، الأمر الذي من شأنه أن يزيد من قلق المستقبل لدى الطلبة، وصعوبة التخطيط لمستقبلهم، وعدم وصولهم إلى تحقيق أهدافهم، مما يشعرهم بالضعف الجسدي بسبب التفكير في المستقبل.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين بُعد إدارة الانفعالات وقلق المستقبل، وبُعدي الخوف من المستقبل، والتفكير الدائم في المستقبل. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى عدم قدرة الفرد على أداء مهامه اليومية، وتحفيزه على إدارة نفسه والتعبير عنها، وعدم قدرته على ضبط أمور حياته، وعدم تحقيق أهدافه المرسومة، كل ذلك من شأنه أن يؤثر بشكل سلبي على مستقبل الطلبة والخوف منه والتفكير الدائم فيه.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين بُعد إدراك انفعالات الآخرين وقلق المستقبل وأبعاده الثلاثة. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى عدم قدرة الطلبة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم والإحساس بتلك المشاعر. إضافة إلى عدم قدرة الفرد على تقبل مشاعر الآخرين، وإتاحة الفرصة لها بالظهور، وهذه الحالة تبرر عدم الارتياح، والخوف، والتفكير السلبي المصاحبة لقلق المستقبل.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين بُعد استخدام الانفعالات والخوف من المستقبل. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن الخوف من المستقبل يتضمن حالة الترقب والخوف، وعدم اليقين والقلق من التغيرات غير المرغوبة، التي يتوقع الفرد حدوثها في المستقبل وخوف الفرد من الفشل في تحقيق أهدافه وطموحاته؛ مما يؤثر على قدرته على استخدام مشاعره والتعبير عنها بطريقة سليمة.

والتعاطف معهم، بما يساعدهم على تنظيم انفعالاتهم مع ذاتهم ومع الآخرين. إضافة إلى تشابه ظروفهم البيئية، والاجتماعية، والثقافية، والعادات والتقاليد، مما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهم. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يتعرضون إلى خبرات متشابهة تقريباً، خاصة على صعيد التفاعل، والمشاعر، والعلاقات الاجتماعية، والظروف المحيطة بهم. كل ذلك أدى إلى عدم وجود فروق بينهم.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل وأبعاده الثلاثة (الخوف من المستقبل، والتفكير الدائم بالمستقبل، والأعراض الجسدية لقلق المستقبل) تعزى إلى متغير الجنس، حيث كان المتوسط الحسابي لدى الطلاب الذكور أعلى منه لدى الطالبات الإناث. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذكور في مجتمعنا لديهم إحساس كبير بأنهم سيتحملون مسؤولية المستقبل أكثر من الإناث، كما أنهم أكثر ارتباطاً بمشكلات الواقع الاجتماعي، بالإضافة إلى أن عدم وضوح مسار حياتهم وفشلهم في تحقيق طموحاتهم وأهدافهم، له دور كبير في استثارة المشاعر غير المناسبة مما يدفعهم إلى الخوف والتفكير الذي يفقد السيطرة على مشاعرهم وأفكارهم، ويوقعهم في أعراض القلق بشكل عام. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الزعلان (Al-Zallan, 2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى قلق المستقبل ككل وعلى أبعاده الفرعية الثلاثة (الخوف من المستقبل، والتفكير الدائم بالمستقبل، والأعراض الجسدية لقلق المستقبل) تعزى إلى متغير صفة الطلبة (الأيتام ومجهولي النسب). ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها المجتمع، وكثرة متطلبات الحياة وتعقدها، أصبحت مصدراً للقلق من المستقبل يشغل الجميع، وبالتالي أدى إلى عدم وجود فروق بينهم تعزى لمتغير الأطفال الأيتام أو مجهولي النسب. ويرجع الباحث ذلك إلى تقارب التصورات بين الأطفال الأيتام ومجهولي النسب، إذ تكاد أن تكون واحدة، نحو التفكير الدائم في مستقبلهم، والدراسة، وبناء الأسرة، والتكفل بأعباء العائلة والسكن وباقي متطلبات الحياة في المستقبل. كل ذلك أدى إلى عدم وجود فروق بينهم.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل. ووجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد قلق المستقبل ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى عدم قدرة الفرد على التحكم في التعبير عن دوافعه وانفعالاته ومشاعره، وعدم قدرته على التأجيل وتحمل الإحباط، وقدرته على إقامة

## التوصيات

Alssaf, S. (2003). *Anonymous descent children education*. Riyadh; Arab Center for Security Studies and Training.

Amirifard, N., Payandeh, M., Aefra, M., Sadeghi, M., Sadeghi, E., & Ghafarpor, S. (2017). A survey on the relationship between emotional intelligence and level of depression and anxiety among women with breast cancer. *International Journal of Hematology Oncology and Stem Cell Research*, 11(1), 54-58.

Asri, M. (2004). *Future anxiety and its relationship to some cultural variables: A comparative study among faculty of education students in Egypt and Oman*. 11<sup>th</sup> Annual Conference, 25-27 December, Ain Shams University, 1, 120-185.

Bilkilani, I. (2008). *Self-esteem and future anxiety among Arab community living in Oslo, Norway*. Unpublished Master Thesis, Arab Open Academy in Denmark.

Bilil, L. (2008). *The reality of alternative care in Arab world: An analysis study*. Arab Council for Childhood and Development, Cairo.

Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., Lopez-Delgado, M., & Losada, L. (2018). Emotional intelligence and its relationship with level of social anxiety and stress in adolescent. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 15(5), 1-11.

Czapinski, J., & Peters, G. (1991). The onion theory of happiness: Basic concepts and cross-cultural test. In N. Bleichrot & P.D. Drenth (Eds.), *Contemporary issues in cross-cultural psychology*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Furnham, A. (2006). Trait emotional intelligence and happiness social. *Behavior and Personality*, 31(8), 815-824.

Cartwright, A. & Solloway, A. (2008). *Emotional intelligence: Activities for developing you and your business*. Available at: www. amazon. co.uk.

George. J. (2000). Emotional and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Washington Press.

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

- تطبيق برامج إرشادية وعلاجية على الأطفال الأيتام والأطفال مجهولي النسب لخفض قلق المستقبل لديهم.
- تقديم الدعم المادي والمعنوي للمؤسسات التي ترعى الأطفال مجهولي النسب.
- إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة الذكاء الانفعالي بمتغيرات نفسية أخرى لدى الأطفال الأيتام والأطفال مجهولي النسب.

## References

Abraham, R. (2000). The role of job control as moderator of emotional dissonance and emotional intelligence–outcome relationships. *Journal of Psychology*, 134(2), 169-186.

Abu-Daqq, S.(2013). *Emotional intelligence and its relationship with self-effectiveness among the orphans of SOS village*. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.

Abu-Ghazal, M. (2009). *Child emotional and social development*. Ministry of Culture Publication Series, Amman.

Abu-Shammala, E.(2002). *Methods of care in orphanages and its relationship to psychological and social adjustment*. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.

Al-Kathi, W.(2009). *The relationship between future anxiety, body image and self-concept for the amputee after Gaza war*. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.

Al-Telkes, I.(2014). *Effectiveness of a realistic counseling program reducing the future anxiety among high school students*. Unpublished Master Thesis, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

Al-Zallan, E. (2015). *Future anxiety and its relationship to personality traits in unknown parentage children in sheltering institutions and those incubated by alternative families*. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.

- Goleman, D. (2000). Emotional intelligence. In Sadock, B. and Sadock, V. (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*, 7th ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Greenberg, J., Bar-on, R. (2000). *Behavior in organization*. New Jersey: Prentice Hall.
- Grewan, F. (2012). *Emotional intelligence and emotional social learning*. Amman, Dar al-Fikr.
- Hussain, M. (2005). *Psychological disorders in childhood and adolescence*. Cairo: Cairo House.
- Ibrahim, B. (2018). Effectiveness of a program to develop emotional intelligence and psychological adjustment among orphan child in early childhood. *Arab Journal of Media and Child Culture*, 4, 59-102.
- Ibrahim, S. (2010). *The human brain and emotional intelligence: A new version in the formwork of the theory of multiple intelligence*. Alexandria; Dar El Wafaa.
- Karkuti, H. (2003). *Care of the orphan in Islam*. Beirut: World Book House
- Killgore, W. , Sonis, L. , Rosso, I. , & Rauch, S.. (2016). Emotional intelligence partially mediates the association between anxiety sensitivity and anxiety symptoms. *Psychological Report*, 118(1), 23-40.
- Massoud, S. (2006). *Some variables associated with future anxiety in a sample of adolescents*. Unpublished PhD Dissertation, University of Tanta, Egypt.
- Maul, A. (2012). Examining the structure of emotional intelligence at the item level: New perspective, new conclusions. *Cognition & Emotion*, 26(3), 503-520.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications to educators*. New York: Basic Books.
- Molin, R. (1990). Future anxiety: Clinical issues of child in the latter phases of foster care. *Journal of Child & Adolescent Social Work*, 7(6), 501-512.
- Muschalla, B., Linden, M., & Olbrich, D. (2010). The relationship between job-anxiety and trait-anxiety: A differential diagnostic investigation with the Job-Anxiety-Scale and the State-Trait Anxiety Inventory. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(3), 366-371.
- Maliji, A. (2003). *Children and adolescence exhibition risk*. Cairo: Anglo Egyptian library.
- Nolidin, K., Downey, L. A., Hansen, K., Schweitzer., I., & Stough, C. (2013). Association between social anxiety and emotional intelligence within clinically depressed patents. *Psychiatric Quarterly*, 84, 513-521.
- Oort, F., Lord, K., Verhulst, F., Ormel, J. & Huizink, A. (2009). The developmental course of anxiety symptoms during adolescence: The TRAILS study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(10), 1209–1217.
- Price, B. (2009). *Differentiating future time perspective and future anxiety as distinct predictors of intimate partner violence*. Unpublished Ph.D Dissertation, Northern Illinois University, Illinois.
- Rabah, A. (2011). Emotional intelligence among employees of some universities in the state of Khartoum. *Arab Journal for Development Superiority*, 3(1), 58-78.
- Schmid, K., Phelps, E., & Lerner, R. (2011). Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional Self regulation in predicting positive youth development. *Journal of Adolescence* , 34(6), 1127-1135.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Sheehan, D. (1986). *The anxiety disease*. New York: Bantam Books.
- Toffler A. (1970). *Future shock*. New York: Random House.

- Tom, A. K, & Ansia, A. (2017). Test anxiety and emotional intelligence among adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(3), 328-332.
- Vincent, D. (2003). *The evaluation of the social-emotional intelligence program: Effects on fifth graders' prosocial and problem behaviors*. Unpublished PhD Dissertation, State University of New York.
- Zahran, H. (1985). *Development psychology childhood and adolescents*. Cairo: World Book House.
- Zaleski, Z. (1996). Future anxiety, concept, measurement and preliminary research. *Personality and Individual Differences*, 21(2), 165-174.
- Zaleski, Z. (2005). Future orientation and anxiety. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: theory, research, and application* (pp. 125-142). NJ: Erlbaum Associates.

## العلاقة بين مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي في جامعة عدن

أسوان حمزة \*

تاريخ قبوله 2019/6/30

تاريخ تسلم البحث 2019/4/8

### The Relationship Between the Strategic Planning Indicators and University Performance at University of Aden

Aswan Hamza, University of Aden, Yemen.

**Abstract:** The study aimed at investigating the relationship between the strategic planning indicators and university performance from graduate and postgraduate students' perspective at Aden University. To achieve this aim, an identification of the degrees of the availability of strategic planning indicators and university performance was developed in order to find out any significant differences between students' average response to the strategic planning indicators and university performance due to specialization and educational level variables. The study sample involved (144) stratified selected students. Two instruments were developed, the first for the strategic planning indicators, and the second for university performance. The results showed moderate degrees of availability of the strategic planning indicators and university performance. Regarding specialization variable, there were differences in the first instrument, whole scale, along with its mission and goals subscales. Additionally, there were differences in the second instrument whole scale and its all subscales in favor of students of administration. Concerning the educational level variable, there were differences in mission and goals subscales, and the second instrument whole scale and its all subscales, in favor of post-graduate students. Regarding the interaction level interaction, there were differences in educational process subscale, in favor of post-graduate students of administration. The results also showed a strong positive correlation between the indicators of strategic planning and university performance.

**(Keywords:** Strategic Planning, University Performance, Strategic Goals, Post-graduate Students)

ومن المتعارف عليه، أن الأهداف المتحققة والجهد المبذول في تحسين الأداء الجامعي، والتركيز على مصالح العملاء يشير إلى الفاعلية (Abbas, 2006)، التي غالباً ما تستخدم لقياس مدى رضا الطلبة عن جودة الخدمات الجامعية في تلبية إحتياجاتهم وتوقعاتهم. ذلك أن مستوى الرضا يؤثر على قدرة الجامعة على جذب طلبة جدد والمحافظة على الطلبة الحاليين، وتستطيع الجامعة من خلالهم أن تحصل على الإجابة عن الكيفية التي ينظر بها الطلبة إلى أدائها (Del Barrio & Luque, 2009). ومما لا شك فيه، أن الجامعة التي تخطط استراتيجياً، تتفوق في أدائها على الجامعات التي لا تعتمد التخطيط الاستراتيجي في تحقيق أهدافها.

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي في جامعة عدن من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وخريجها، من خلال معرفة درجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي، والأداء الجامعي، وفيما إذا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لاستجابات الطلبة في درجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي تعزى لمتغيري التخصص والمستوى العلمي. تكونت عينة الدراسة من (144) طالباً، اختيروا بالطريقة الطبقية. واستخدمت استبيانان: الأولي لمؤشرات التخطيط الاستراتيجي، والثانية للأداء الجامعي. أظهرت النتائج أن درجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي متوسطة، وكشفت وجود فروق في مؤشرات التخطيط الاستراتيجي ككل ومجالي الرسالة والأهداف تعزى لمتغير التخصص، ووجود فروق في الأداء الجامعي ككل ومجالاتها جميعاً لصالح طلبة الإدارة، وبالنسبة لمتغير المستوى العلمي، تبين وجود فروق على مجالي الرسالة والأهداف، ووجود فروق للأداة الثانية ككل ومجالاتها جميعاً لصالح خريج دكتوراه حديثاً، وللتفاعل بين المتغيرات وجود فروق لمجال العملية التعليمية لصالح خريج دكتوراه حديثاً من الإدارة التربوية. كما أظهرت النتائج علاقة ارتباطية طردية قوية بين مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي.

**(الكلمات المفتاحية:** التخطيط الاستراتيجي، الأداء الجامعي، الأهداف الإستراتيجية، طلبة الدراسات العليا)

**مقدمة:** يشهد للجامعات بأنها مؤسسات أكاديمية حيوية، تمثل إحدى حلقات الاستثمار الأساسية للموارد البشرية، كونها تؤدي دوراً مهماً في التغيير والتطوير والمشاركة في تنفيذ خطط التنمية الشاملة لها. والتخطيط الاستراتيجي هو أحد مداخل أساليب التغيير الإيجابي الهادف للتطوير. حيث يعد الموجه الأساس للجامعات المعاصرة للوصول إلى أداء متميز. ومن المتوقع أن يكون لكل جامعة تخطيط استراتيجي يحدد اتجاهها برؤية مستقبلية ثابتة تسعى لبلوغها، عبر رسالة مدروسة توضح الغاية من وجودها، وترجمها أهداف منشودة تسعى لتحقيقها. لذا بات من الأهمية بمكان فحص توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي، لمعرفة فاعلية تلك الجامعات على تحقيق الأهداف التي وضعت من أجل القيام بأدائها الجامعي المطلوب. وتشكل أهمية الأداء الجامعي أساساً بارزاً في رفع الكفاءة والفاعلية الإنتاجية للجامعات، لنيل رضا أصحاب المصلحة فيها، الذي أصبح أمراً ضرورياً، ويجب أخذه بالاعتبار. وهنا تبرز الحاجة للوقوف على واقع الإنجازات وتحديد الجوانب التي تحتاج التغيير والتطوير، فالأداء الجامعي الفعال يساعد في تشخيص مدى ديناميكية سياسات الخدمات الجامعية الأخرى وفعاليتها. كما لابد من معرفة العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي.

\* جامعة عدن - اليمن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

القيم (Alaqeel & Alhyary, 2014). وقد لوحظ زيادة اهتمام المؤسسات التربوية بتدريس بعض المقررات ذات العلاقة بأخلاقيات المهنة التي يتوجه الطالب لدراساتها (Aldijani, 2011)، ذلك أن الطلبة قادمون من بيئات مختلفة بمفاهيم ومعتقدات متنوعة، فضلاً عن تأثرهم بأفكار قد تكون غير ملائمة لقيم ومبادئ البيئة الجامعية التي يشكلون المكون الأساس لها. وبالتالي يعول على الجامعات اليمنية عامة وجامعة عدن خاصة في التعامل معهم بشفاافية، من خلال نشر القيم، والرؤية، والرسالة، والأهداف بشكل سليم، وإشراكهم في نشاطات تؤدي إلى فهمهم لها، بحيث يعيها ويتبناها أغلبيتهم.

والرؤية هي الحالة المثالية التي ينبغي الوصول إليها، وتعكس النظرة المستقبلية التي تطمح الجامعة إلى تحقيقها (Alkubaisi, 2006). أما الرسالة فهي وثيقة واضحة تؤسس على القيم والهوية، وتحدد الغاية من وجود الجامعة والغرض الذي أنشئت من أجله (Zoabi, 2014). ويجب أن تكون رسالة الجامعة محددة بخصائص تميزها عن الجامعات الأخرى، وتمكنها من توسيع أنشطتها دون الحاجة إلى إعادة صياغتها (Rustam, 2004). والأهداف الاستراتيجية هي النتائج النهائية لنشاطات تتم بطريقة عالية التنظيم، وتعبّر عن النية، للانتقال من الموقف الحالي إلى الموقف المستهدف، الذي يزيد نوعياً القدرة على الانجاز عن الموقف الحالي (Zoabi, 2014)، وعليه، تقع على جامعة عدن تحديداً المسؤولية المباشرة في تحقيق الأهداف التي تضمن أداء جامعي بمستويات علمية رفيعة؛ تلبي إحتياجات الطلبة ويتوخاها المجتمع، ويستلزم منها معرفة يقينه بالأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ومدى قدرتها على ذلك بكفاءة وفعالية، وتطويرها باستمرار بما يخدم الواقع الذي يغلب عليه طابع التغيير. وهو ما أشار إليه ويلين وهنجر (Wheelen, & Hunger, 2004) بأن الاستراتيجية هي خطط وأنشطة المؤسسة التي يتم وضعها بطريقة تضمن درجة من التوافق بين الرسالة والأهداف وبين الرسالة والبيئة التي تعمل بها بكفاءة عالية وبصورة فعالة.

والأداء هو درجة تقدم العمليات التي تحقق فيها المؤسسة أهدافها (Aldawi, 2010). والأداء الجامعي هو المحصلة النهائية للجهود، أو النشاطات، أو العمليات، أو السلوكيات، التي تتعلق بالأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها، وذلك في إطار التأثيرات البيئية المتبادلة (Rabaya, 2011). والعملية التعليمية هي عملية محورية في الأداء الجامعي لها أهداف ضمن أهداف البرنامج التعليمي ككل (Alabidi & Alabadi, 2007). والبحث العلمي هو مجموعة الجهود المنظمة التي تستخدم الأسلوب العلمي وقواعد الطريقة العلمية بهدف اكتشاف معارف جديدة تساعد في تحسين الأداء والحصول على جودة عالية للمخرجات والخدمات (Obaidat, Abdul-Haq & Adas, 2004). ولذا يتطلب قياس درجة الأداء الجامعي وضع أسس موضوعية وعادلة لضمان تحسينه. ويشترط توافر أداء ملموس ومعمول به من المستفيدين

والأداء الجامعي الجيد والمتناسب ومتطلبات العصر، هو نتاج لتلك الجامعة التي لديها تخطيط استراتيجي (Zoabi, 2014) أساسه قيم مستلهمة من المجتمع، ورؤية مستقبلية، ورسالة تعكس صورة واضحة (داخلياً وخارجياً) عن الغرض الذي وجدت من أجله، وأهداف واقعية قابلة للقياس وموضوعة في ضوء الرسالة، يمكن تحقيقها وفقاً للقدرة والإمكانات المتاحة (Cowburn, 2005). والجدير بالذكر هنا أن التخطيط الاستراتيجي من أجل الاستدامة في الجامعات يميل إلى التركيز بقوة على الأنشطة المتعلقة بأهداف تنفيذية كأششطة بيئية على مستوى البيئة الداخلية والخارجية المعروفة للجامعة، ويأخذ في الاعتبار متغيراتها الداخلية والخارجية، مما يجعل القائمين عليها أكثر استجابةً ووعياً بتلك الظروف والمتغيرات. وبالتالي تنمية عادات التفكير المستقبلي لها، لأن تجاهل المسائل الداخلية والخارجية قد يقود إلى نتائج سلبية من خلال اتخاذ قرارات غير مجدية (Bieler & McKenzie, 2004; Rustam, 2017).

والتخطيط الاستراتيجي عملية تحليلية مستمرة لإختيار رؤية لمكانة مستقبلية تقوم على توقعات جميع المعنيين بها، وبمستويات أداء جامعي متميز، عن طريق تطوير أهداف واستراتيجيات وسياسات، واتخاذ قرارات فعالة لتحقيقها (Ghoneim, 2008; Druker, 1974). وبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي ضرورة ملحة للمؤسسات، إن أرادت زيادة قدراتها التنافسية وتطوير أدائها. إلا أن الجامعات لا تمارس التخطيط الاستراتيجي نتيجة قلة الموارد المالية المتاحة وإعتمادها على التمويل الحكومي (Cowburn, 2005). وفي هذا السياق، الجامعات اليمنية على وجه العموم وجامعة عدن على وجه الخصوص ليست بمنأى عن ذلك، حيث أوضحت الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية (2006-2010)، أن هناك عوامل أدت إلى ضعف قدرة الجامعات اليمنية على استخدام مواردها استخداماً جيداً، ونجم عن ذلك تردّي في درجة الأداء، كما أكدت غياب التخطيط الاستراتيجي، حيث تقتصر الجامعات إلى وجود رؤية، ورسالة واضحة، وأهداف استراتيجية محددة (Ministry of Higher Education and Scientific Research, 2006: 41).

وينعكس النظام القيمي للجامعة على عملية التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي بها. وتنبت القيم من الثقافة الجامعية التي تحرص الجامعة على تعميمها وضمان التزام الإدارة والطلبة والموظفين بتطبيقاتها. فالقيم هي مجموع المبادئ، والمعتقدات، والاتجاهات الاجتماعية والأخلاقية التي تتبناها المؤسسة وتحكم سياساتها وطريقة اتخاذ قراراتها وحل مشكلاتها (Alfayyad, 2004). وتتمثل مبادئ الجامعة في الاستثمار الأمثل في تعليم الطلبة، التي يجب أن توضع موضع التنفيذ، ويقع على عاتق الجامعة الدور الفاعل في تكوين المواطن الصالح المستنير، الذي من المفترض أن تتميز شخصيته بالسلوك الأخلاقي الذي توجهه

وعلى صعيد الدراسات المتعلقة بالجامعات اليمنية، لم تحظ العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي وجودة الأداء بالأهتمام المناسب. وفي واقع الأمر، هناك بعض الدراسات التي شخّصت الوضع القائم في تلك الجامعات، وخلصت إلى أن المتأمل لواقع أداؤها يجده يشير إلى أن ثقافة الوعي والالتزام بالتحسين والتخطيط والمتابعة والتقييم وإجراء التصحيح الذي يؤدي إلى ضمان جودة أداؤها بفاعلية لم يفسح المجال لها حتى الآن (Hamza, 2012). كما أوصى العبيدي (Alobeidi, 2004) الجامعات اليمنية أن تتبنى مدخل التخطيط الاستراتيجي لتطويرها بما يجعلها قادرة على مواكبة التغيرات البيئية المحيطة، وأن تعنى بالاستراتيجيات وآليات تنفيذها، وتحليل البيئتين الداخلية والخارجية لمعرفة معطيات الواقع وآلية التعامل معهما، فضلاً عن الاهتمام بمواردها البشرية بوصفها رأس المال الفكري الاستراتيجي للجامعة. فدراسة مرشد (Murshid, 2004) التي هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة في فاعلية الأداء في الجامعات اليمنية، أوضحت أن من العوامل المؤثرة في ذلك هي قلة الموارد المالية المتاحة، وأوصت بضرورة الاهتمام بها ومحاولة معالجتها لرفع كفاءة الجامعات اليمنية. ودراسة بدوي (Bawadi, 2008) التي هدفت إلى تحليل البيئة الداخلية ومكونات التخطيط الاستراتيجي في جامعة حضرموت، وتوصلت إلى أن هناك ضعفاً في البيئة الداخلية ومكونات التخطيط الاستراتيجي في جامعة حضرموت وأنها غير مهيأة لتبني النهج الاستراتيجي لوجود معوقات. ودراسة الجراي (Aljaradi, 2011) التي هدفت إلى معرفة دور التخطيط الاستراتيجي في رفع كفاءة أداء الجامعات اليمنية، وخلصت إلى أن معظم استراتيجيات التخطيط التي تبنتها الجامعات اليمنية لم تحقق أهدافها بفعالية، كالاستراتيجية المتعلقة بكفاءة التعليم الجامعي واستراتيجية البحث العلمي، واستراتيجية الاهتمام بالطالب وتطوير البيئة الجامعية. ودراسة كليب (Kuliab, 2014) التي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري لعمداء كليات التربية في الجامعات الحكومية اليمنية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وخلصت إلى أن جودة الأداء في الجامعات اليمنية للتخطيط الاستراتيجي ورضا المستفيد الداخلي والخارجي كانت بدرجة قليلة.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

تجسد مشكلة الدراسة في حقيقة ما تواجهه جامعة عدن، حيث توصل حسين (Hussein, 2001) إلى أن هناك توجهاً استراتيجياً في جامعة عدن لتطوير الأداء الإداري والأكاديمي لكنه لم يصل إلى درجة الطموح الذي يواكب التغيرات. وأستنتج حبشي (Hubishi, 2005) أن جامعة عدن لم تعتمد التخطيط الاستراتيجي في تحسين وتقوية محاور التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، لتلائم متطلبات الجامعة الحديثة. كما أهملت تطبيق التحليل الاستراتيجي في الكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف في البيئة الداخلية والفرص والتهديدات في البيئة الخارجية لإيجاد البديل الاستراتيجي، ويؤكد النخعي (Alnakhi, 2010)

وفي طلبتهم الطلبة، كون الأداء الجامعي يهتم بالطالب وما يقدم له من خدمات في البيئة الداخلية والخارجية، وهي الإمكانيات والإجراءات والطرق والأساليب وكل ما هو جزء من هيئة النظام المتكامل (Alabidi & Alabadi, 2007).

وهناك دراسات تناولت العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والأداء منها: دراسة جالجار (Gallagher, 2007) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين تعليم الطلاب والتخطيط الاستراتيجي الذي يركز على تحديد رسالة جامعة كاليفورنيا، وأهدافها وخطوات تطبيق التخطيط الاستراتيجي فيها، وأستنتجت أهمية التخطيط الاستراتيجي في تطوير أنظمة الجامعة، وتطوير مخرجات التعليم من خلال تعزيز مهارات وقدرات الطلبة. وبينت النتائج أهمية العمل من خلال ممارسة التخطيط الاستراتيجي في تحديد المهام الأكاديمية. ودراسة ديل وباريو ولوكيو (Del Barrio & Luque, 2009) التي هدفت إلى تقييم تصورات العملاء حول الخطة الاستراتيجية للجامعة. وذلك بتحليل احتياجات المستفيدين من خدمات الجامعة والاستفادة من تلك التصورات في عملية التخطيط الاستراتيجي. وتوصلت الدراسة إلى أن تحليل التصورات ووضعها في الاعتبار عند التخطيط الاستراتيجي يساعد على بناء أهداف الجامعة وخططها على أساس ما يحتاجه العميل منها، وأن آراء العملاء تساعد الجامعة على تلخيص الوضع الداخلي من خلال بناء مصفوفات لمصادر القوة ونقاط الضعف الموجودة أمامها. ودراسة الدجاني (Aldijani, 2011) حول دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي للجامعات الفلسطينية، التي أكدت وجود علاقة بدرجة كبيرة جداً بين مستوى التخطيط الاستراتيجي وجودة الأداء للجامعات الفلسطينية، ودراسة زعبي (Zoabi, 2014) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات الموظفين الإداريين نحو أثر التخطيط الاستراتيجي في مستوى أداء جامعة بسكرة، وأستنتجت أن هناك أثراً جيداً للتخطيط الاستراتيجي على أداء الجامعة. ودراسة مرزوقة (Marzouqah, 2014) التي هدفت إلى معرفة أثر التخطيط الاستراتيجي لإدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء العاملين في الجامعات الخاصة في الأردن، وأستنتجت أن مستويي التخطيط الاستراتيجي وتحسين أداء العاملين كان مرتفعاً، وهناك تأثير للتخطيط الاستراتيجي في تحسين أداء العاملين في تلك الجامعات. ودراسة عبد الرحمن والشويكة (AbdulRahman & Alshuwaikh, 2015) التي هدفت إلى معرفة دور تطبيق التخطيط الاستراتيجي في تحسين أداء كلية فلسطين التقنية، وأستنتجت وجود دور إيجابي لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في تحسين أداء الكلية. ودراسة الغوطي (Alghouti, 2017) التي هدفت إلى معرفة دور التخطيط الاستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة، وتوصلت إلى أن هناك درجة توافر كبيرة لدور التخطيط الاستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية لدى العاملين.

## أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي في جامعة عدن من وجهة نظر طلبة وخريجي الدراسات العليا، وذلك من خلال معرفة درجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في جامعة عدن، لمعرفة مدى القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة، ومعرفة درجة الأداء الجامعي لجامعة عدن، لمعرفة واقع الإنجازات، كذلك معرفة فيما إذا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات استجابات طلبة وخريجي الدراسات العليا لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي ودرجة الأداء الجامعي لجامعة عدن تعزى لمتغيري التخصص والمستوى العلمي، كما تسعى إلى تقصي العلاقة الارتباطية بين مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي، لمعرفة مدى العلاقة التأثيرية بينهما.

## أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية التخطيط الاستراتيجي للجامعات لما له من دور فعال في تحقيق أهدافها، كما تسهم في التعرف على درجة الأداء الجامعي، وبالتالي تحسينه وتطويره. وتتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها الدراسة الأولى بين الدراسات في جامعة عدن والدراسات اليمينية الشحيحة جداً التي تسعى إلى الربط بين التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي وتحديد العلاقة بينهما، كما أنها الدراسة الأولى التي تأخذ بأراء طلبة وخريجي الدراسات العليا، خاصة وأن بعض نماذج التخطيط الاستراتيجي تستلزم تحليل مطالب المستفيدين من الخدمة وهم الطلبة أصحاب المصلحة.

كما تبرز الأهمية من خلال الخروج بنتائج وتوصيات يستفيد منها المخططون التربويون وأصحاب القرار في جامعة عدن في معرفة نقاط الضعف في الخطط والعمل على تلافيها، لضمان تحقيق الأهداف واختيار البدائل ليلقى منها التخطيط الاستراتيجي في جامعة عدن مساره التطبيقي الصحيح، الذي يمكن أن يساهم في رفع درجة الأداء. كما يؤمل أن تكون إضافة علمية جديدة تثري المكتبة العلمية ليستفيد منها القائمون على مؤسسات التعليم العالي عامة والجامعات خاصة.

## محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة في الحدود البشرية على طلبة وخريجي الدراسات العليا في قسمي الأصول والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة عدن للأعوام الدراسية 2013/2012، 2015/2014، 2017/2016، وفي الحدود الموضوعية على قياس التخطيط الاستراتيجي في أربع مراحل هي: القيم، والرؤية، والرسالة، والأهداف الإستراتيجية.

ضرورة صياغة جامعة عدن لاستراتيجية معتمدة على التحليل الاستراتيجي. وتستننتج سعيد (2013, Saeed) عدم اهتمام الإدارات في جامعة عدن بأخذ آراء جميع المعنيين والمستفيدين في عملية التخطيط الاستراتيجي، الذي لا يجوز أن تكون معرفته مقتصرة على الجهاز الإداري بل لا بد من إعلانه وتعميمه على الجميع، ومن الضروري أن يعرفون ويعون أهداف الجامعة، وقدرتهم على المساهمة في تحقيقها بل وتطويرها. ويوصي بدوي (2014, Bawadi) جامعة عدن بضرورة مراجعة خططها الاستراتيجية لبنائها على رؤية ورسالة وأهداف واضحة تسهم بشكل فعال في تحسين مخرجاتها، وتحديد اتجاهاتها المستقبلية.

يستدل من ذلك أن جامعة عدن تعاني من صعوبات في مجال التخطيط الاستراتيجي، وأن مشكلات التنمية ومعوقاتها إجمالاً لا تشكل دوافع حقيقية نحو التفكير في الإدارة الاستراتيجية فحسب، بل من الصعب تجاوزها ومواجهتها دون حل استراتيجي مناسب وإدارة استراتيجية فاعلة. أي يجب أن يكون التوجه الاستراتيجي أساساً للقيام بالإصلاحات نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ولهذا برزت الحاجة إلى الكشف عن درجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي، وكذلك الكشف عن درجة الأداء الجامعي الذي يهتم بالطلاب والموارد والإمكانات، وبالتالي معرفة العلاقة بينهما، خصوصاً في ظل المتغيرات الزاهنة والظروف الصعبة. وبناء عليه؛ تأتي الدراسة الحالية لتأخذ بأراء طلبة وخريجي الدراسات العليا في جامعة عدن وهم أصحاب المصلحة، لتبلور مشكلتها في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

**ما العلاقة بين مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي في جامعة عدن من وجهة نظر طلبة وخريجي الدراسات العليا؟**

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في جامعة عدن من وجهة نظر طلبة وخريجي الدراسات العليا؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات استجابات الطلبة والخريجين لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغيري التخصص والمستوى العلمي؟
3. ما درجة الأداء الجامعي لجامعة عدن من وجهة نظر طلبة وخريجي الدراسات العليا؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات استجابات الطلبة والخريجين لدرجة الأداء الجامعي تعزى لمتغيري التخصص والمستوى العلمي؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي؟



## التعريفات الاجرائية

## الطريقة

## مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة وخريجي الدراسات العليا في قسمي الأصول والإدارة التربوية والمناهج وطرق التدريس ببرنامجي الماجستير والدكتوراه والخريجين حديثاً من برنامج الدكتوراه، البالغ عددهم (375) فرداً، كما يشير التقرير الإحصائي الصادر عن دائرة القبول والتسجيل في جامعة عدن للأعوام الدراسية 2013/2012، 2015/2014، 2017/2016.

## عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (144) فرداً تمثل ما نسبته (38.4%) من جميع أفراد مجتمع الدراسة، اختارتها الباحثة بطريقة العينة العشوائية الطبقية، كما في جدول (1).

جدول (1): يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها وفقاً لمتغيراتها

المتغيرات	مجتمع الدراسة		عينة الدراسة		النسبة المئوية % إجمالي %
	إجمالي التكرار	التكرار	إجمالي التكرار	التكرار	
التخصص	198	76	144	52.8%	100%
	177	68		47.2%	
المستوى العلمي	181	70	144	48.6%	100%
	128	49		34.0%	
	66	25		17.4%	

## أداتا الدراسة

## دلالات الصدق

لضمان الصدق الظاهري، عرضت الباحثة الاستبانيتين بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين من ذوي الخبرة، وذلك للتحقق من دقة صياغة الفقرات لغوياً، ومدى ملاءمتها وانتمائها إلى مجالاتها، وقد تم الأخذ بالملاحظات، كما تم التأكد من الصدق البنائي للأداتين، وهو مدى ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانيتين مع الدرجة الكلية لكل استبانة، حيث تم احتساب معامل ارتباط بيرسون كما في جدول (2).

## دلالات الثبات

للتحقق من ثبات الاستبانيتين، تم اعتماد معامل كرونباخ الفا ، كما في جدول (2).

- مؤشرات التخطيط الاستراتيجي: المؤشرات الممثلة بالمجالات المشتملة في هذه الدراسة لقياس درجة توافر التخطيط الاستراتيجي في جامعة عدن.
- الأداء الجامعي: تنفيذ الأعمال والمسؤوليات التي وردت في المجالات المشتملة في هذه الدراسة للوصول إلى النتائج التي تسعى جامعة عدن إلى تحقيقها وفقاً للأهداف الاستراتيجية.
- طلبة وخريجو الدراسات العليا: الطلبة الذين يدرسون في برنامجي الماجستير والدكتوراه في قسمي الأصول والإدارة التربوية والمناهج وطرق التدريس، أما خريجو الدراسات العليا فهم من تخرجوا حديثاً من برنامج الدكتوراه في القسمين.

أعدت الباحثة استبانيتين لقياس العلاقة بين مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي من وجهة نظر طلبة وخريجي الدراسات العليا. الاستبانة الأولى تقيس مؤشرات التخطيط الاستراتيجي وتتكون من (40) فقرة، موزعة على أربعة مجالات. أما الاستبانة الثانية فتقيس الأداء الجامعي وتتكون من (46) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، موضحة في جدول (2). أعتمدت الاستبانتان على سلم ليكرت الخماسي، لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة لفقراتها بحسب: أعلى وزن أعطي (5) لتمثل الإجابة (عالية جداً)، أدنى وزن أعطي (1) لتمثل الإجابة (منخفضة جداً)، وبينهما ثلاثة أوزان أخرى (4، 3، 2) لتمثل الإجابة (عالية، متوسطة، منخفضة) على التوالي.

جدول (2): قيم معاملات ارتباط بيرسون ومعاملات كرونباخ الفا لكل من أداتي الدراسة ومجالاتها

م	مجالات الأداة الأولى	الفقرات	معامل بيرسون للارتباط	كرونباخ الفا	مجالات الأداة الثانية	الفقرات	معامل بيرسون للارتباط	كرونباخ الفا
1	القيم	8	.824	.88	1	العملية التعليمية	15	.850
2	الرؤية	9	.918	.90	2	البحث العلمي	9	.923
3	الرسالة	9	.917	.92	3	الخدمات في البيئة الداخلية	13	.888
4	الأهداف الإستراتيجية	14	.888	.92	4	الخدمات في البيئة الخارجية	9	.863
	الكلية مؤشرات التخطيط الإستراتيجي	40	-	.97	الكلية للأداء الجامعي	46	-	.97

## المعالجة الإحصائية ومعيار التصنيف

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين المتعدد الأحادي والثنائي للمقارنة وتحديد الفروق، والانحدار الخطي المتعدد، وتحليل التباين، والانحدار لقياس العلاقة.

وقد صنف المتوسطات الحسابية باعتماد المعيار الثلاثي على النحو الآتي: (2.33 فأقل) درجة توافر، وأداء (منخفضة)، (-3.67).

(2.34) درجة توافر، وأداء (متوسطة)، (3.68 فأكثر) درجة توافر، وأداء (عالية).

## النتائج

نتائج السؤال الأول: ما درجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في جامعة عدن من وجهة نظر طلبة وخريجي الدراسات العليا؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداة ككل بحسب جدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة التوافر لفقرات كل مجال والأداة ككل لمؤشرات التخطيط الاستراتيجي

م	الفقرات	المرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	تحرص على السمعة الجيدة بوصفها مركز إشعاع علمي وحضاري	1	3.58	1.04	متوسطة
2	تراعي الشفافية والديمقراطية في جميع معاملاتها الداخلية والخارجية	7	2.78	0.96	متوسطة
3	توافق القيم الجامعية مع القيم الإسلامية	2	3.50	1.12	متوسطة
4	تعزز الشعور بالمسؤولية والولاء للجامعة والمواطنة الصالحة	6	3.01	1.00	متوسطة
5	تدعم حقوق الملكية الفكرية والحرية الأكاديمية بحسب السياسات والقوانين	4	3.17	1.02	متوسطة
6	توفر ميثاق أخلاق المهنة (للأطباء، المعلمين، المحامين، وغيرهم)	5	3.04	1.07	متوسطة
7	تعكس الأبعاد الأخلاقية في المقررات الدراسية وجميع نظم التقويم	3	3.23	0.93	متوسطة
8	تتبنى الاتجاهات الإيجابية نحو العلم والتعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة	4	3.17	1.03	متوسطة
	مجال القيم	1	3.19	0.75	متوسط
1	موضحة لجميع المستفيدين داخليا وخارجيا	2	3.01	1.03	متوسطة
2	منشورة للمجتمع، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلاب	6	2.82	1.08	متوسطة
3	تبرز في الأنشطة التعليمية والبحوث العلمية والخدمات المجتمعية	4	2.87	0.98	متوسطة
4	تطمح للريادة في تقديم الخدمات في المجالات العلمية النظرية والتطبيقية	1	3.06	1.04	متوسطة
5	تسعى لكسب ثقة المستفيدين من خدماتها (طلبة، أرباب العمل،...)	3	2.94	0.98	متوسطة
6	تتطلع إلى تعزيز دورها بإنجازات بحثية متميزة محليا، إقليميا، عالميا	4	2.87	0.97	متوسطة
7	تسعى إلى استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال وبشكل مناسب	8	2.59	0.90	منخفضة
8	تطمح للريادة في إعداد الكفاءات العلمية المبدعة والمبتكرة ذات الجودة	7	2.74	1.09	متوسطة
9	تطمح لتحقيق الاعتماد الأكاديمي والعالمية	5	2.83	1.16	متوسطة

متوسطة	0.77	2.86	2	مجال الرؤية
متوسطة	0.93	3.22	1	1 تعكس صورة واضحة داخليا وخارجيا عن الغرض الذي وجدت من أجله
متوسطة	1.05	2.94	2	2 منشورة للمجتمع، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلاب
متوسطة	0.89	2.93	3	3 تترجم إلى أهداف استراتيجية محددة وواضحة
متوسطة	0.95	2.79	4	4 تحقق وظائف الجامعة (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع) بجودة عالية
متوسطة	0.93	2.72	5	5 تقدم خدمة تعليمية ذات جودة متميزة
متوسطة	0.95	2.42	8	6 تواكب التطورات التكنولوجية الحديثة في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم
متوسطة	0.93	2.51	7	7 تواكب التطور في أساليب الإدارة الحديثة
متوسطة	0.96	2.68	6	8 تستقطب أعضاء هيئة تدريس أكفاء وفاعلين
متوسطة	0.95	2.51	7	9 تتبنى الطلاب المتفوقين
متوسطة	0.73	2.75	3	مجال الرسالة
متوسطة	0.91	3.12	2	1 موضوعه في ضوء رسالة واضحة لديها
متوسطة	0.90	2.97	3	2 شاملة وواضحة وقابلة للقياس مع الغرض الذي أنشأت لتحقيقه
متوسطة	0.97	2.71	6	3 منشورة علنا للمجتمع، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلاب
متوسطة	0.89	2.76	5	4 تتيح فرص الدراسة المتخصصة والمتعمقة في ميادين المعرفة المختلفة
متوسطة	0.83	2.65	8	5 تسخر المعارف والمهارات العلمية والتطبيقية لحل المشكلات بفاعلية
متوسطة	0.88	2.97	3	6 ترسخ الرؤية الصحيحة والتراث التاريخي والثقافي والحضاري للإسلام
متوسطة	0.86	2.60	9	7 تهتم بالمهارات العلمية النظرية والتطبيقية والإبداعية والابتكارية
متوسطة	1.10	3.13	1	8 تعنى باللغة العربية وتدرسيها وتعميم استعمالها في مختلف المجالات
متوسطة	0.88	2.80	4	9 تقترح المعالجات العلمية لقضايا التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية
متوسطة	0.95	2.70	7	10 توثق الروابط العلمية والثقافية مع الجامعات والمراكز العربية والأجنبية
متوسطة	0.94	2.47	12	11 تسهم ببرامج تأهيل وتدريب أثناء الخدمة لرفع كفاءة العاملين في العمل
متوسطة	0.87	2.44	13	12 تهتم بالتكنولوجيا الحديثة للاستفادة منها في تطوير المجتمع
متوسطة	0.97	2.51	11	13 تستحدث تخصصات جديدة ومتطورة وفقا لاحتياجات المجتمع وسوق العمل
متوسطة	0.88	2.54	10	14 تلبي احتياجات المجتمع من الفنيين والخبراء لخدمة التنمية الشاملة
متوسطة	0.64	2.74	4	مجال الأهداف
متوسطة	0.64	2.88		الأداة ككل

فقرة (8) في المرتبة الأولى بدرجة توافر (متوسطة)، بأعلى متوسط حسابي (3.13)، وجاءت فقرة (12) في المرتبة الأخيرة بدرجة توافر (متوسطة)، بأدنى متوسط حسابي (2.44).

وعلى مستوى الأداة ككل، جاءت متوافرة بدرجة توافر (متوسطة)، بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (0.64). وتراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات الأداة ما بين (3.19-2.74)، حيث جاء مجال القيم في المرتبة الأولى بدرجة توافر (متوسطة)، بمتوسط حسابي (3.19)، وجاء مجال الرؤية في المرتبة الثانية بدرجة توافر (متوسطة)، بمتوسط حسابي (2.86)، وجاء مجال الرسالة في المرتبة الثالثة بدرجة توافر (متوسطة)، بمتوسط حسابي (2.75)، وجاء مجال الأهداف في المرتبة الرابعة بدرجة توافر (متوسطة)، بمتوسط حسابي (2.74).

بالإشارة للنتائج الموضحة في الجدول (3) تبين أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال القيم تراوحت ما بين (3.58-2.78)، حيث جاءت فقرة (1) في المرتبة الأولى بدرجة توافر (متوسطة)، بأعلى متوسط حسابي (3.58)، وجاءت فقرة (2) في المرتبة الأخيرة بدرجة توافر (متوسطة)، بأدنى متوسط حسابي (2.78). وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الرؤية بين (3.06-2.59)، حيث جاءت فقرة (4) في المرتبة الأولى بدرجة توافر (متوسطة)، بأعلى متوسط حسابي (3.06)، وجاءت فقرة (7) في المرتبة الأخيرة بدرجة توافر (متوسطة)، بأدنى متوسط حسابي (2.59). وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الرسالة ما بين (3.22-2.42)، حيث جاءت فقرة (1) في المرتبة الأولى بدرجة توافر (متوسطة)، بأعلى متوسط حسابي (3.22)، وجاءت فقرة (6) في المرتبة الأخيرة بدرجة توافر (متوسطة)، بأدنى متوسط حسابي (2.42). وأخيراً؛ تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الأهداف ما بين (3.13-2.44)، حيث جاءت

للاجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبارات تحليل التباينات الأحادي والمتعدد على الأداة ككل والمجالات وفقاً للمتغيرات في الجداول الآتية:

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات استجابات الطلبة والخريجين لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في جامعة عدن تعزى لمتغيري التخصص والمستوى العلمي؟

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ككل والمجالات بحسب المتغيرات

المجالات	التخصص	المستوى العلمي				الكلية	
		ماجستير	دكتوراه	خريج دكتوراه حديث		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القيم	إدارة	3.28	3.40	3.35	3.33	0.72	
	مناهج	2.84	3.08	3.37	3.01	0.74	
	الكلية	3.07	3.24	3.36	3.18	0.75	
الرؤية	إدارة	2.90	3.04	3.06	2.97	0.75	
	مناهج	2.63	2.78	2.84	2.72	0.77	
	الكلية	2.77	2.92	2.96	2.85	0.77	
الرسالة	إدارة	2.87	2.89	3.19	2.94	0.70	
	مناهج	2.45	2.45	2.90	2.52	0.70	
	الكلية	2.67	2.68	3.07	2.74	0.73	
الأهداف	إدارة	2.81	2.83	3.18	2.89	0.63	
	مناهج	2.52	2.47	2.89	2.56	0.61	
	الكلية	2.67	2.65	3.06	2.73	0.64	
الأداة ككل	إدارة	2.96	3.04	3.20	3.03	0.60	
	مناهج	2.61	2.70	3.00	2.70	0.64	
	الكلية	2.80	2.87	3.11	2.88	0.64	

للفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي والمتعدد على الأداة ككل والمجالات، كما في الجدول (5).

بالإشارة للنتائج الموضحة في الجدول (4) هناك تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة للأداة ككل والمجالات حسب المتغيرات. وليبيان الدلالة الإحصائية

جدول (5): تحليل التباين الأحادي والمتعدد للأداة ككل والمجالات حسب متغيرات التخصص والمستوى العلمي والتفاعل بينها

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القيم	التخصص هوتلنج = 0.084 الدلالة الإحصائية 0.026	1.763	1	1.763	3.268	0.073
الرؤية		1.824	1	1.824	3.086	0.081
الرسالة		4.389	1	4.389	8.902	0.003
الأهداف	المستوى العلمي لامبادا 0.866 = الدلالة الإحصائية 0.012	2.934	1	2.934	7.697	0.006
القيم		1.960	2	0.980	1.816	0.167
الرؤية		0.964	2	0.482	0.816	0.444
الرسالة	التخصص* المستوى العلمي لامبادا = 0.975 الدلالة الإحصائية 0.902	3.026	2	1.513	3.069	0.050
الأهداف		2.930	2	1.465	3.843	0.024
القيم		0.935	2	0.468	0.866	0.423
الرؤية		0.012	2	0.006	0.010	0.990
الرسالة		0.101	2	0.050	0.102	0.903
الأهداف		0.043	2	0.022	0.056	0.945

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القيم	الخطأ	74.461	138	.540		
الرؤية		81.581	138	.591		
الرسالة		68.037	138	.493		
الأهداف		52.601	138	.381		
القيم	المجموع	1542.219	144			
الرؤية		1261.765	144			
الرسالة		1163.173	144			
الأهداف		1138.898	144			
الأداة ككل	التخصص	2.630	1	2.630	6.788	.010
	المستوى العلمي	1.773	2	.886	2.288	.105
	التخصص*المستوى العلمي	0.122	2	.061	.157	.855
	الخطأ	53.455	138	.387		
	المجموع	1255.330	144			

على مجالي القيم، والرؤية، والأداة ككل. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإستجابات لمجالي الرسالة والأهداف. أما بالنسبة لمتغير التفاعل بينهما، فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) على الأداة ككل ومجالاتها.

ولتحديد مواقع الفروق بين فئات العينة، تم استخدام اختبار LSD للمقارنة البعدية كما في جدول (6).

بالإشارة للنتائج الموضحة في الجدول (5)، لمتغير التخصص، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) لمجالي القيم والرؤية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الإستجابات على مجالي الرسالة والأهداف، والأداة ككل، لصالح طلبة الإدارة التربوية.

وبالنسبة لمتغير المستوى العلمي، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات الإستجابات

جدول (6): نتائج اختبار LSD للمقارنة البعدية لتحديد اتجاهات الفروق

المجالات	المستوى العلمي		فارق المتوسطات J - I	مستوى الدلالة
	J	I		
الرسالة	ماجستير		.394*	0.017
	دكتوراه		.390*	0.025
الأهداف الإستراتيجية	خريج دكتوراه حديث		.380*	0.009
	دكتوراه		.402*	0.009

نتائج السؤال الثالث: ما درجة الأداء الجامعي لجامعة عدن من وجهة نظر طلبة وخريجي الدراسات العليا؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الأداء الجامعي والأداة ككل بحسب جدول (7).

بالإشارة للنتائج الموضحة في الجدول (6)، تبين أن مواقع الفروق بين فئات المستوى العلمي في مجالي الرسالة والأهداف، جاءت جميعها لصالح خريج دكتوراه حديثاً.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودرجة الأداء لفقرات كل مجال والأداة ككل للأداء الجامعي

م	الفقرات	المرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء
1	تتوفر المعلومات الصحيحة للبرامج والرسوم الدراسية	1	3.63	1.12	متوسطة
2	توجد قواعد بيانات للتعامل مع السجلات الأكاديمية للطلاب	3	3.20	1.15	متوسطة
3	تحفظ حقوق الطلاب بتطبيق اللوائح والأنظمة للدراسات العليا بعدالة	5	3.03	0.99	متوسطة
4	توحد برامج تعليم عالي متنوعة مواكبة للتطورات العلمية والعملية الحديثة	7	2.82	1.04	متوسطة
5	ترتبط المقررات الدراسية بالتطبيق والممارسة العلمية	8	2.72	1.02	متوسطة
6	توجد الهيئة التدريسية المؤهلة بكفاءة للبرامج العلمية	2	3.26	0.97	متوسطة
7	تتوفر الإمكانيات والموارد المتطورة (أجهزة، قاعات دراسية، مختبرات،...)	13	2.50	0.95	متوسطة
8	توجد مصادر تعليم وتعلم حديثة ومختلفة يسهل الوصول إليها	12	2.51	0.95	متوسطة
9	توجد في المكتبة (مراجع، مصادر، قواعد بيانات إلكترونية، انترنت،...)	8	2.72	1.05	متوسطة
10	تتابع الأقسام العلمية العمليات التعليمية (خطط دراسية، طرق تدريس،...)	4	3.05	0.98	متوسطة
11	تتوفر آلية تقييم موضوعي لأداء أعضاء الهيئة التدريسية	8	2.72	1.01	متوسطة
12	تراعى الفروق الفردية بين الطلاب	6	2.90	0.99	متوسطة
13	تراعى تزايد نسبة أعداد الطلاب بالنسبة للمدرسين	9	2.65	0.95	متوسطة
14	تتوفر الأجواء الأكاديمية المشجعة لتمييز في الأداء للعمليات التعليمية	10	2.59	0.94	متوسطة
15	تشرك ممثلين عن مواقع العمل لمراجعة المقررات الدراسية لتطويرها	11	2.56	1.05	متوسطة
<b>مجال العملية التعليمية</b>					
1	تهتم بتحقيق أهداف البحث العلمي	3	2.90	1.06	متوسطة
2	تؤمن مقومات البحث العلمي من تمويل، ومختبرات، ومصادر،...)	6	2.42	1.00	متوسطة
3	تهتم بمستوى الأشراف والمناقشة على رسائل الماجستير والدكتوراه	1	3.35	1.06	متوسطة
4	تدعم البحوث العلمية وطرق إجراءاتها وتقويمها وإثرائها للمعرفة	5	2.78	1.01	متوسطة
5	توفر النشرات الدورية للرسائل العلمية المجازة شاملة الملخص والنتائج	4	2.87	1.07	متوسطة
6	تهتم بتوظيف نتائج البحوث العلمية للدراسات العليا	7	2.32	1.04	منخفضة
7	تشجع الطلاب بجوائز ومكافآت عند التفوق الدراسي والبحثي المتميزة	9	2.10	0.93	منخفضة
8	توفر فرص المشاركة للباحثين في الأنشطة العلمية داخليا وخارجيا	8	2.25	0.96	منخفضة
9	تشجع حرية الفكر والتأليف والترجمة والنشر في مختلف المجالات	2	3.04	1.02	متوسطة
<b>مجال البحث العلمي</b>					
1	توجد معايير واضحة ومعلنة للقبول والتسجيل تطبيق على الجميع	2	3.08	1.09	متوسطة
2	تتصف سياسات القبول والتسجيل بالشفافية والدقة	6	2.60	0.93	متوسطة
3	يوجد دليل للطلاب يتضمن كل ما يلزم من معلومات	1	3.63	1.15	متوسطة
4	يوجد نظام للإعلام بالأنظمة والتعليمات التي تخص الطلاب	3	3.03	1.11	متوسطة
5	تقوم الإدارات المتخصصة بمهامها في خدمة الطلاب بسهولة ويسر	5	2.71	0.92	متوسطة
6	تهتم بمشكلات الطلاب والعمل على حلها	8	2.49	0.92	متوسطة
7	توجد الأنشطة اللامنهجية لملئ وقت الفراغ والراحة النفسية للطلاب	11	1.98	0.85	منخفضة
8	تعمل بآليات معلنة لتلقي الشكاوى والمقترحات والاستجابة لها	10	1.99	0.85	منخفضة
9	توجد الخدمات الطلابية (التصوير، المواد القرطاسية والمكتبية، المطاعم،...)	4	2.75	1.20	متوسطة
10	توفر نظاما وإجراءات محددة تكفل تكافؤ الفرص في التعيين والتأهيل	12	1.97	0.82	منخفضة
11	توفر البيئة الجامعية المليئة لاحتياجات وتوقعات الطلاب	9	2.38	0.82	متوسطة
12	تشرك الطلاب في صياغة رؤية ورسالة وأهداف الجامعة	13	1.67	0.77	منخفضة
13	تراعي العوامل المؤثرة الداخلية (الموارد البشرية، الخدمات الإدارية، التنظيم،...)	7	2.59	0.78	متوسطة

م	الفقرات	المرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء
	<b>مجال خدمات البيئة الداخلية</b>	3	<b>2.53</b>	<b>0.59</b>	متوسطة
1	توجه الطلاب لخدمة المجتمع المحلي	6	2.37	0.88	متوسطة
2	تطلع لتأهل الخريجين بشتى التخصصات التي تلبي احتياجات سوق العمل	2	2.75	1.07	متوسطة
3	تطلع لتخلق شراكة مع مؤسسات وأفراد المجتمع المحلي	1	2.76	1.00	متوسطة
4	ترفد المجتمع المحلي بخريجين على مستوى عالٍ من الكفاءة	4	2.56	0.98	متوسطة
5	تنمي المواقف والمهارات الإيجابية نحو العمل بشكل عام	3	2.69	0.88	متوسطة
6	تهتم بمتابعة معدلات فرص العمل وتوظيف الطلاب الخريجين	8	1.69	0.85	منخفضة
7	تراعي العوامل الاقتصادية (دعم الدولة، السوق، مستوى دخل الفرد، البطالة،...)	7	2.27	0.86	منخفضة
8	تراعي العوامل السياسية (الاستقرار السياسي، سياسة الحكومة نحو التعليم،...)	4	2.56	0.87	متوسطة
9	تراعي العوامل الاجتماعية (الحاجة للدراسات العليا، المسؤولية الاجتماعية، الفقر)	5	2.51	0.90	متوسطة
	<b>مجال خدمات البيئة الخارجية</b>	4	<b>2.46</b>	<b>0.64</b>	متوسطة
	<b>الأداة ككل</b>		<b>2.63</b>	<b>0.61</b>	متوسطة

وبالنسبة إلى متوسط الأداة ككل، فقد جاء بدرجة أداء (متوسطة)، ومتوسط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.61). وتراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات الأداة ما بين (2.86-2.46)، حيث جاء مجال العملية التعليمية في المرتبة الأولى بدرجة أداء (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (2.86)، وجاء مجال البحث العلمي في المرتبة الثانية بدرجة أداء (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (2.67)، وجاء مجال خدمات البيئة الداخلية في المرتبة الثالثة بدرجة أداء (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (2.53)، وجاء مجال خدمات البيئة الخارجية في المرتبة الرابعة بدرجة أداء (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (2.46).

**نتائج السؤال الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات استجابات الطلبة والخريجين لدرجة الأداء الجامعي لجامعة عدن تعزى لمتغيري التخصص والمستوى العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء تحليل التباينات الأحادي والمتعدد على الأداة ككل والمجالات وفقاً للمتغيرات كما في الجداول الآتية:

بالإشارة للنتائج الموضحة في الجدول (7)، تبين أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال العملية التعليمية تراوحت ما بين (3.63-2.50)، حيث جاءت فقرة (1) في المرتبة الأولى بدرجة توافر (متوسطة)، بأعلى متوسط حسابي (3.63)، وجاءت فقرة (7) في المرتبة الأخيرة بدرجة توافر (متوسطة)، بأدنى متوسط حسابي (2.50). وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال البحث العلمي ما بين (3.35-2.10)، حيث جاءت فقرة (3) في المرتبة الأولى بدرجة توافر (متوسطة)، بأعلى متوسط حسابي (3.35)، وجاءت فقرة (7) في المرتبة الأخيرة بدرجة توافر (منخفضة)، بأدنى متوسط حسابي (2.10). وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال خدمات البيئة الداخلية ما بين (3.63-1.67)، حيث جاءت فقرة (3) في المرتبة الأولى بدرجة توافر (متوسطة)، بأعلى متوسط حسابي (3.63)، وجاءت فقرة (12) في المرتبة الأخيرة بدرجة توافر (منخفضة)، بأدنى متوسط حسابي (1.67). وأخيراً؛ تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال خدمات البيئة الخارجية ما بين (2.76-1.69)، حيث جاءت فقرة (3) في المرتبة الأولى بدرجة توافر (متوسطة)، بأعلى متوسط حسابي (2.76)، وجاءت فقرة (6) في المرتبة الأخيرة بدرجة توافر (منخفضة)، بأدنى متوسط حسابي (1.69).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات الإستجابات للأداة ككل والمجالات بحسب المتغيرات

المجالات	التخصص	المستوى العلمي						الكلية	
		ماجستير		دكتوراه		خريج دكتوراه حديث			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
العملية التعليمية	إدارة	2.66	.74	3.09	.43	3.81	.56	3.01	.74
	مناهج	2.64	.70	2.46	.60	3.21	.76	2.67	.71
	الكلية	2.65	.72	2.78	.60	3.55	.71	2.85	.75
البحث العلمي	إدارة	2.76	.79	2.62	.52	3.54	.46	2.86	.73
	مناهج	2.42	.72	2.29	.64	2.88	1.08	2.45	.78
	الكلية	2.60	.77	2.46	.60	3.25	.84	2.66	.78
خدمات البيئة الداخلية	إدارة	2.50	.69	2.62	.45	3.01	.50	2.63	.56
	مناهج	2.44	.54	2.23	.45	2.66	.93	2.40	.60
	الكلية	2.47	.57	2.43	.49	2.85	.73	2.52	.59
خدمات البيئة الخارجية	إدارة	2.50	.69	2.60	.46	2.89	.54	2.61	.60
	مناهج	2.30	.58	2.14	.57	2.59	.84	2.29	.63
	الكلية	2.41	.64	2.38	.56	2.76	.69	2.46	.63
الأداة ككل	إدارة	2.61	.64	2.73	.36	3.31	.42	2.78	.58
	مناهج	2.45	.55	2.28	.45	2.84	.82	2.45	.59
	الكلية	2.53	.60	2.51	.46	3.10	.66	2.62	.60

بالإشارة للنتائج الموضحة في الجدول (8) تبين أن هناك تبايناً  
ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات  
الطلبة للأداة ككل والمجالات حسب المتغيرات. وليبيان الدلالة

جدول (9): تحليل التباين الأحادي والمتعدد لمتوسطات الإستجابات للأداة ككل والمجالات حسب متغيرات التخصص والمستوى العلمي والتفاعل بينها

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العملية التعليمية	التخصص هوتلنج = 0.107 الدلالة الإحصائية 0.008	5.169	1	1.763	12.141	.001
البحث العلمي		5.893	1	1.824	11.583	.001
خدمات البيئة الداخلية		2.151	1	5.169	6.703	.011
خدمات البيئة الخارجية		3.097	1	5.893	8.277	.005
العملية التعليمية	المستوى العلمي لامبادا = 0.766 الدلالة الإحصائية 0.000	13.833	2	2.151	16.245	.000
البحث العلمي		9.946	2	3.097	9.776	.000
خدمات البيئة الداخلية		3.031	2	6.917	4.723	.010
خدمات البيئة الخارجية		2.551	2	4.973	3.409	.036
العملية التعليمية	التخصص* المستوى العلمي لامبادا 0.885 الدلالة الإحصائية 0.034	3.084	2	1.515	3.622	.029
البحث العلمي		.526	2	1.276	.517	.598
خدمات البيئة الداخلية		.888	2	1.542	1.384	.254
خدمات البيئة الخارجية		.473	2	.263	.632	.533
العملية التعليمية	الخطأ	58.757	138	.444		
البحث العلمي		70.204	138	.236		
خدمات البيئة الداخلية		44.273	138	.426		
خدمات البيئة الخارجية		51.638	138	.509		



المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
العملية التعليمية	المجموع	1255.471	144			
البحث العلمي		1113.704	144			
خدمات البيئة الداخلية		970.450	144			
خدمات البيئة الخارجية		931.827	144			
الأداة ككل	التخصص	3.928	1	3.928	12.946	.000
	المستوى العلمي	6.314	2	6.314	10.405	.000
	التخصص* المستوى العلمي	.798	2	.798	1.315	.272
	الخطأ	41.868	138	.303		
	المجموع	1048.533	144			

والأداة ككل. وبالنسبة للتفاعل بينهما: تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) على مجال العملية التعليمية، لصالح خريج دكتوراه حديثاً من الإدارة التربوية. ولتحديد مواقع الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعدية كما في جدول (10).

بالإشارة للنتائج الموضحة في الجدول (9)، لمتغير التخصص: تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) على المجالات والأداة ككل بين متوسطي الإستجابات، لصالح طلبة الإدارة التربوية. وبالنسبة لمتغير المستوى العلمي، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات الإستجابات على المجالات

جدول (10): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية لتحديد اتجاهات الفروق

مستوى الدلالة	فارق المتوسطات J - I	المستوى العلمي		مجالات الأداء الجامعي
		J	I	
0.000	.896	طالب ماجستير		العملية التعليمية
0.000	.764	طالب دكتوراه		
0.001	.653	طالب ماجستير		البحث العلمي
0.000	.795	طالب دكتوراه		
0.017	.383	طالب ماجستير	خريج دكتوراه حديث	الخدمات في البيئة الداخلية
0.011	.423	طالب دكتوراه		
0.049	.353	طالب ماجستير		الخدمات في البيئة الخارجية
0.043	.381	طالب دكتوراه		
0.000	.571	طالب ماجستير		الأداة ككل
0.000	.591	طالب دكتوراه		

نتائج السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد للكشف عن العلاقة الارتباطية بين مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي كما في الجداول الآتية:

بالإشارة للنتائج الموضحة في الجدول (10) تبين أن مواقع الفروق على درجة الأداة ككل والمجالات جاءت لصالح خريج دكتوراه حديثاً.

**جدول (11): العلاقة الارتباطية بين درجة توافر مجالات مؤشرات التخطيط الاستراتيجي ودرجة الأداء الجامعي**

المتغيرات	معامل الارتباط R	معامل التحديد $R^2$	معامل التحديد $R^2$ المعدل
مجالات مؤشرات التخطيط الاستراتيجي الأداء الجامعي	.821	.673	.664
بالإشارة للنتائج الموضحة في الجدول (11) تبين وجود علاقة ارتباطية تأثيرية طردية بين مجالات مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.821)			
وتعادل النسبة التأثيرية التي تحدثها مجالات مؤشرات التخطيط الاستراتيجي في الأداء الجامعي (66%).			

**جدول (12): تحليل الارتباط الخطي المتعدد**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	35.792	4	8.948		
البواقي	17.368	139	.125	71.615	0.000
المجموع	53.160	143			

بالإشارة للنتائج الموضحة في الجدول (12) تبين وجود معنوية الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية التأثيرية، حيث يتضح أن هذه العلاقة دالة إحصائياً.

**جدول (13): معاملات الانحدار الخطي المتعدد بين مجالات مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي**

نموذج الانحدار	معاملات الانحدار اللامعيارية B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
			$\beta$			
ثابت الانحدار	0.506	0.143	-		3.534	0.001
1 القيم	-0.006	0.054	-0.008		-0.114	0.909
2 الرؤية	-0.027	0.073	-0.034		-0.370	0.712
3 الرسالة	0.154	0.082	0.185		1.864	0.064
4 الأهداف الاستراتيجية	0.657	0.084	0.693		7.840	0.000
معادلة الانحدار $Y = 0.506 + 0.657 x_1$						

واضح على الواقع العملي. كما قدر الطلبة درجة توافر منخفضة لفكرة تمحورت حول سعي الجامعة إلى استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال وبشكل مناسب، ويمكن عزو ذلك إلى إحتياج طلبة الدراسات العليا للتكنولوجيا الحديثة في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم، وربما يفسر ذلك ما تلعبه الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الراهنة والمتردة من دور في ذلك، مما يؤثر في تحقيق جامعة عدن لأهدافها المنشودة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات خلصت إلى محدودية الإدراك والاستيعاب للرؤية والرسالة في أوساط العاملين والهيئة التدريسية والطلاب (Hubishi, 2005; Bawadi, 2014)، ودراسات أكدت وجود ضعف في التخطيط الاستراتيجي، وعدم الإهتمام في تطبيق معايير ومؤشرات أداء واضحة للحكم على مدى تنفيذ الخطط الاستراتيجية (Alobeidi, 2004; Hubishi, 2005; Saeed, 2013; Kuliab, 2014).

بالإشارة للنتائج الموضحة في الجدول (13)، تبين معاملات الانحدار الخطي المتعدد المناظرة لمجالات مؤشرات التخطيط الاستراتيجي، حيث يبين معامل الانحدار الخطي لمجال الأهداف الاستراتيجية (0.657)، وهذا المعامل ذو دلالة معنوية عند مستوى (0.05)، بينما جاءت معاملات الانحدار الخطي لمجالات القيم، الرؤية، والرسالة (-0.006)، (-0.027)، (0.154) على التوالي، هي معاملات ذات دلالة غير معنوية عند مستوى (0.05).

#### مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول إدراك الطلبة لمؤشرات التخطيط الاستراتيجي، حيث قدر الطلبة الفقرات جميعها بدرجة توافر متوسطة، تؤكد المؤشرات على القيم التي ولدت السمعة الجيدة، وعكست المكانة التاريخية التي تتمتع بها الجامعة، التي أثرت على الجانبين القيمي والتربوي فيها؛ اللذين تتحدد من خلالهما الرؤية والرسالة والأهداف، إلا أن هذه المجالات بحاجة إلى التطبيق الفعلي والملموس بدرجة أعلى، ليحدث التفاعل والتكامل فيما بينها بشكل

في البيئة الداخلية والخارجية بشكل خاص لا يحقق التطلعات في خدمة الطلبة والمجتمع.

وأظهرت نتائج السؤال الخامس علاقة ارتباطية تأثيرية دالة بين مؤشرات التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات خلصت إلى وجود أثر للتخطيط الاستراتيجي في الأداء الجامعي (Aldijani, 2011; Alghouti, 2015; AbdulRahman & Alshuwaikh, 2017) وتوصلت إلى وجود دور إيجابي للتخطيط الاستراتيجي في تحسين الأداء. وأظهرت النتيجة أن درجة الأداء الجامعي في جامعة عدن تتأثر بعلاقة ارتباطية طردية وبدرجة عالية تحديداً بمجال الأهداف الإستراتيجية لمؤشرات التخطيط الاستراتيجي. وهذا يعني أن أي تغيير في درجة توافر مجال الأهداف الإستراتيجية كمؤشر للتخطيط الاستراتيجي بدرجة معيارية واحدة، يقابله تغيير طردي قوي في درجة الأداء الجامعي؛ بمقدار يستدل به معامل الانحدار (0.657) كقيمة معنوية. كما أظهرت النتيجة خروج مجالات القيم والرؤية، والرسالة من معادلة الانحدار في تفسير العلاقة الارتباطية. ويفسر ذلك أن الأهداف الإستراتيجية هي التي تترجم رسالة الجامعة والتي ينعكس تحقيقها في البيئتين الداخلية والخارجية. أي أنه كلما حققت جامعة عدن أهدافها الإستراتيجية رفعت من درجة كفاءة وفاعلية إنتاجية أدائها الجامعي.

#### الاستنتاجات

- تركز عملية التخطيط الاستراتيجي على القيم التي تستند إليها الجامعة في أدائها الجامعي، وهي القيم التي تعكس قيم المجتمع والتي حددت من خلالها الرؤية والرسالة والأهداف.
- عند إعداد الاستراتيجية، ينبغي إشراك الطلبة في صياغة أهدافها، كونهم يستطيعون أن يقيسوا درجة الأداء الجامعي، الذي يلي احتياجاتهم للاستفادة والاستمتاع بدراستهم.
- التخطيط الاستراتيجي ومجالاته بحاجة للمراجعة والاهتمام والتطبيق الفعلي والملموس كي يكون في درجة توافر أعلى، يؤثر إيجابياً في درجة الأداء الجامعي، كون جودة التخطيط خطوة لازمة لتحقيق الجودة في الأداء ورفع الكفاءة الإنتاجية.
- تركز الجامعة على العملية التعليمية والبحث العلمي في مجالات الأداء الجامعي على حساب الخدمات للبيئة الداخلية والخارجية، وهي بحاجة لإجراءات إصلاحية للتحسين.
- ضعف الاهتمام بالتكنولوجيا وتقنياتها لتحقيق الأهداف الرامية لتنمية تعليم وتعلم الطلبة.
- ضعف الموارد المالية والمادية وغياب المتابعة أضعف الخدمات في البيئتين الداخلية والخارجية، فهناك حاجة للتحليل الاستراتيجي لمعرفة المتغيرات التي يمكن أن تؤثر إيجاباً من خلال توظيف نقاط القوة واستثمار الفرص المتاحة لرفع درجة الأداء الجامعي.

كما أظهرت نتائج السؤال الثاني وجود فروق في مجالي الرسالة والأهداف والأداة ككل وفق متغير التخصص، لصالح طلبة الإدارة التربوية. أي أن إدراكهم لدرجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي كان أعلى من إدراك طلبة المناهج وطرق تدريس، ويعزى ذلك إلى طبيعة تخصص طلبة الإدارة التربوية الذي منحهم الخبرة الإدارية في معرفة وتحديد درجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي. ووفقاً لمتغير المستوى العلمي، أظهرت النتيجة وجود فروق في مجالي الرسالة والأهداف لصالح خريج دكتوراه حديثاً. ويعزى ذلك إلى الخبرات والممارسات العلمية والعملية التي امتلكها الخريج خلال سنوات الدراسة الطويلة والتي مكنته من القدرة على التمييز وتحديد درجة توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي. أما القيم التي تتحدد من خلالها الرؤية، يُجمع الطلبة الرأي فيها، يفسر ذلك حرص جامعة عدن على نشر القيم بين طلبتها.

وأظهرت نتائج السؤال الثالث إدراك الطلبة لجميع مجالات الأداء الجامعي كجوانب ملموسة، عكس من خلالها درجة متوسطة لأدائها الجامعي ككل. ويمكن عزو ذلك إلى أن الأداء الجامعي لم يصل لدرجة توقعات الطلبة وتطلعاتهم. ويفسر ذلك أن الجامعة الحكومية محدودة الموارد، وبالتالي فإن الإمكانيات والتكنولوجيا المتطورة واللازمة لم تصل إلى درجة الطموح الذي يواكب التغيرات. وربما طبيعة الأوضاع الاقتصادية التي نتج عنها تقليص الدعم الحكومي انعكس سلباً على قدرة الجامعة على توفير تسهيلات للطلبة، فالجامعة تصب جل اهتمامها على العملية التعليمية والبحث العلمي على حساب المجالات الأخرى، مما جعل الطلبة يشعرون بأن درجة الدعم للخدمات المقدمة لهم في البيئة الداخلية والخارجية أقل. وربما يفسر ذلك مستوى جودة مخرجات جامعة عدن في تلبية متطلبات المجتمع وسوق العمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حبيشي (Hubishi, 2005) التي خلصت إلى وجود نقاط ضعف في غياب الإستراتيجيات التدريسية والبحثية الواضحة على مستوى الكليات والأقسام العلمية. ودراسات خلصت إلى وجود معوقات وضعف الإمكانيات والموارد المادية المتاحة واللازمة للتطوير التي أضعفت ممارسة التخطيط الاستراتيجي (Cowburn, 2008; Murshid, 2004; Bawadi, 2005).

كما أظهرت نتائج السؤال الرابع وجود فروق في جميع المجالات والأداة ككل وفقاً لمتغير التخصص لصالح طلبة الإدارة التربوية. ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة تخصصهم الإداري الذي يجعلهم أكثر شعوراً بدورهم القيادي في العملية الإدارية المتمثلة في الملاحظة والمتابعة والتنفيذ للمهام في البيئة الجامعية للأداء الجامعي. ووفقاً لمتغير المستوى العلمي، أظهرت النتيجة وجود فروق في جميع المجالات لصالح خريج دكتوراه حديثاً، ويعزى ذلك إلى الخبرات والممارسات العلمية والعملية التي أفادت الخريج خلال سنوات الدراسة الطويلة ومكنته من القدرة على التمييز وتحديد درجة الأداء الجامعي مقارنة بتوقعاتهم وطموحاتهم، ويفسر ذلك أن درجة الأداء الجامعي لجامعة عدن بشكل عام وما تقدمه من خدمات

## References

- Abbas, S. (2006). *Human resources management: A strategic approach*. Amman: Dar Wael for Publication and Distribution.
- AbdulRahman, R., & Alshuwaikh, A. (2015). The role of strategic planning in improving overall performance Palestine Technical College- Dirr Albalah. *Journal of Studies and Research*, (20), 300-327.
- Alabidi, A., & Alabadi H. (2007). Using benchmarking in evaluation the university performance (comparative study between the faculty of management and economics / University of Kufa and the faculty of management and economics / University of Qadisiyah. *Qadisiyah Journal of Science Administration and Economics*, 9(3), 216-238.
- Alaqeel, I., & Alhyary, H. (2014). The role of the Jordanian Universities in supporting the values of citizenship. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 10(4), 517-527
- Aldawi, A. (2010). Analysis of the theoretical foundations of the concept of performance. *Journal of Researcher*, 7, 217-227.
- Aldijani, A. (2011). *The role of strategic planning in the quality of the institutional performance: An analatical descriptive study in the Palestinian traditional universities*. Doctoral Dissertation. University of Damascus, Syria. Retrieved from <https://iugspace.iugaza.edu.ps/handle/20.500.12358/20284>
- Alfayyad, S. (2004). Organizational culture, its source and dimensions. *International Journal of Administrative Sciences*, 9(1), 324-295.
- Alghouti, M. (2017). *The role of strategic planning in raising the productive efficiency of employees in higher education institutions in Gaza governorates*. Master Thesis, Islamic University, Gaza. Retrieved from <https://iugspace.iugaza.edu.ps/handle/20.500.12358/17445>.
- Aljaradi, A. (2011). *The role of strategic planning in raising the efficiency of the performance of Yemeni universities*. Doctoral Dissertation. University of Halab, Syria.
- Alkubaisi, A. (2006). Strategic planning for educational leaders. *Journal of Naif Arab University for Security Science*, 3(2), 22-60

• هناك علاقة إرتباط بين التخطيط الاستراتيجي والأداء الجامعي، الأمر الذي يفسر أن توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي بدرجة عالية يلعب دورا إيجابيا ومهما في رفع درجة الأداء الجامعي وتطويره، وتحقيق الأهداف الاستراتيجية التي هي جوهر عملية التخطيط من الركائز المهمة في لعب هذا الدور.

• يتحقق النهوض بالأداء الجامعي من خلال العمل بخطة استراتيجية واضحة، تسهم بشكل فعال في تحسين المخرجات ورسم الاتجاهات والسياسات للحاضر والمستقبل.

## التوصيات

• اهتمام الجامعة بترسيخ وتوظيف منهجية التخطيط الاستراتيجي المستندة إلى القيم والمبنية على رؤية ورسالة وأهداف واضحة، مع إشراك جميع الأطراف المعنية عند وضع الخطط التفصيلية، وتحديد الإمكانيات المادية والمالية اللازمة لتنفيذها.

• المراجعة والاهتمام والتطبيق الفعلي والملموس لمجالات التخطيط الاستراتيجي بتوفير مؤشرات اداء كمية ونوعية لمتابعة تنفيذ الخطط وتحقيق الاهداف ضمن برنامج زمني محدد ينتج أداء جامعيًا بكفاءة وفعالية.

• رفع درجة الأداء الجامعي في كافة مجالاته لتلبية التوقعات والطموحات من الخدمات، خاصة في مجالات التكنولوجيا الحديثة وتقنياتها للاستفادة منها في تطوير المجتمع.

• تحقيق استراتيجية موارد لتنمية الإيرادات وترشيدها وتطويرها لإنجاح عملية تطوير الأنشطة والخدمات.

• إجراء إصلاحات للتحسين من خلال تعزيز إمتلاك الجامعة للمعلومات عن بيئتها الداخلية والخارجية، بما يحقق رفع درجة الأداء الجامعي لضمان الوصول إلى مخرجات تلبي حاجات المجتمع.

• العمل باستراتيجية معتمدة على التحليل الاستراتيجي للتعرف على المتغيرات والظروف البيئية والعوامل المؤثرة الداخلية والخارجية والتفاعل معها، لزيادة قدرتها على تعزيز نقاط القوة واستثمار الفرص المتاحة لتحقيق الاهداف المنشودة لرفع درجة الأداء بشكل فعال يسهم في تحسين المخرجات ورسم الاتجاهات والسياسات للحاضر والمستقبل.

• إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تطبق على الجامعات اليمنية الأخرى.

• إجراء دراسة حول معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي وسبل التغلب عليها لرفع درجة الأداء.

- Alnakhi, M. (2010). *Evaluation of the performance level of the postgraduate leading bodies of the University of Aden in the light of SWOT strategic analysis*. Master Thesis. University of Aden, Yemen.
- Alobeidi, C. (2004). Activate the role of Yemeni universities in achieving qualitative goals. *Journal of Arts and Human Sciences*, 5, 9-49.
- Bawadi, S. (2008). *Analysis of the internal environment and strategic planning components at Hadramout University*. Master Thesis. University of Aden, Yemen.
- Bawadi, S. (2014). *A proposed framework for developing the quality of performance of the two faculties of education, (Aden, Mukalla), at Aden and Hadramout universities in the light of the assessment of administrative performance in accordance to the standards of performance excellence (Baldrige)*. Doctoral Dissertation. University of Aden, Yemen.
- Bieler, A., & McKenzie, M. (2017). Strategic planning for sustainability in Canadian higher education. *Multidisciplinary Digital Publishing Institute*, 9(2), 161-183.
- Cowburn, S. (2005). Strategic planning in higher education: Fact or fiction?. *Perspectives: Policy and Practices in Higher Education*, 9(4), 103-109.
- Del Barrio, S., & Luque, T. (2009). The value of client perception in university strategic planning: An empirical analysis study. *Industry and Higher Education*, 23(6), 423-436.
- Druker, P. (1974). *Management: Tasks, responsibilities, and practice*. London: Hein Mann.
- Gallagher, M. (2007). *Improving institutional effectiveness: The relationship between assessing student learning outcomes and strategic planning in California Community College*. Doctoral Dissertation. Claremont University, California.
- Ghoneim, O. (2008). *Planning foundations and general principles*. Amman: Dar Safa for Publication and Distribution.
- Hamza, A. (2012). The experience of higher education in the republic of Yemen in quality assurance and academic accreditation. *The Arab Journal for Quality Assurance of University Education*, 10, 43-60.
- Hubishi, A. (2005). *Strategic analysis for activating the role of the Yemeni university administration in achieving its aims*. Master Thesis. University of Aden, Yemen.
- Hussein A. (2001). *Strategic leadership and its role in formulating the strategic direction of the university*. Master Thesis. University of Aden, Yemen.
- Kuliab, A. (2014). A proposed framework for developing the administrative performance of deans of colleges of education in Yemeni public universities. Master Thesis. University of Aden, Yemen.
- Marzouqah, H. (2014). *The impact of strategic planning of total quality management on employees' performance improvement of private universities in Jordan*. Master Thesis. Middle East University, Lebanon. Retrieved from [https://meu.edu.jo/libraryTheses/58625e4c3ab0c\\_1.pdf](https://meu.edu.jo/libraryTheses/58625e4c3ab0c_1.pdf)
- Ministry of Higher Education and Scientific Research. (2006). *The national strategy for higher education in the Republic of Yemen and the future action plan (2006-2010)*. Retrieved from.
- Murshid, F. (2004). *Factors affecting the effectiveness of performance in Yemeni universities*. Master Thesis. University of Sana'a, Yemen.
- Obaidat, D., Abdul-Haq, K., & Adas, A. (2004). *Scientific research: Its concept and methods of its methodologies*. Amman: Dar El Fakir for Printing and Publishing.
- Rabaya, F. (2011). Reference benchmarking for improving institutional performance in public organizations: An applied study to the Supreme Council for Science and Technology. *Mu'tah University Journal*, 26(7), 109-164.
- Rustam, R. (2004). Strategic planning in university education. *Journal of Quality in Higher Education*, 1(1), 61-79.
- Saeed, F. (2013). *The reality of strategic planning at the University of Aden in light of the requirements of total quality management*. Master Thesis. University of Aden, Yemen.
- Wheelen, T., & Hunger, J. (2004). *Essentials of strategic management*. (3<sup>rd</sup> ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Zoabi, R. (2014). *Impact of strategic planning on the performance of Algerian higher education institutions (from balanced score card perspective): A case study of the University of Mohammed Khiedr Biskra*. Master Thesis. University of Mohamed Khader, Algeria. Retrieved from <https://www.mobt3ath.com/uplode/book/book-4133.pdf>.



## الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين

سونيا الجمل و عارف العطاري\*

تاريخ قبوله 2019/7/16

تاريخ تسلم البحث 2019/4/16

### Cultural Intelligence of International School Principals and its Relation to the Organizational Citizenship Behavior of Teachers

Sonia AL Jamal and Aref Al Attari, Yarmouk University, Jordan.

**Abstract:** This study aimed at identifying the level of cultural intelligence among the principals of international schools in Amman Governorate and its relation to teachers' "organizational citizenship behavior", from the perspective of the teachers of these schools. The study used the descriptive method. A questionnaire consisting of (33) items covering the 'cultural intelligence' and another questionnaire for the 'organizational citizenship behavior' comprising 19 items were administered to a cluster sample of 494 teachers in 30 schools. The study found that both of the level of cultural intelligence among international school principals (3.96) and the level of teachers' practice of organizational citizenship behavior (3.41) were high. The results also showed a statistically significant positive relation between the level of cultural intelligence among international school principals and teachers' citizenship behavior in these schools. Cognitive and motivational cultural intelligence contributed statistically to predicting the behavior of organizational citizenship.

**(Keywords:** Cultural Intelligence, Organizational Citizenship Behavior, Principals of International Schools in Jordan, Teachers of International Schools in Jordan)

وتزداد الحاجة للكفايات الثقافية في المدارس بشكل عام وفي المدارس الدولية التي تطبق برامج أجنبية بشكل خاص. ويعد تنامي انتشار هذه المدارس في العالم من الظواهر التي جددت على الصعيد التربوي كتحسيد للعلومة وتدويل التعليم في موطنه (Soria & Troisi, 2014). ويأتي طلب هذه المدارس من ثقافات فرعية مختلفة، ويوجد في الأردن حالياً حوالي (96) مدرسة يسمح لها بتطبيق برامج أجنبية (<http://www.moe.gov.jo/ar/node/22560>).

**ملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية في محافظة عمان وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من منظور معلمي تلك المدارس. وظفت الدراسة المنهج الوصفي، وتم توزيع أداة الذكاء الثقافي التي تكونت من (33) فقرة، وأداة سلوك المواطنة التنظيمية التي تكونت من (19) فقرة على (494) معلماً ومعلمة في (30) مدرسة تم اختيارها بالطريقة العنقودية. أظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية ومستوى ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية مرتفعان، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكاء الثقافي (3.96)، والمتوسط الحسابي لسلوك المواطنة التنظيمية (4.31). كما بينت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في تلك المدارس. كما أسهم الذكاء الثقافي المعرفي والدافعي بشكل دال إحصائي في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية.

**(الكلمات المفتاحية:** الذكاء الثقافي، سلوك المواطنة التنظيمية، مديرو المدارس الدولية في الأردن، معلمو المدارس الدولية في الأردن)

**مقدمة:** لا يعمل التعليم في فراغ، والمدرسة إن هي إلا مجتمع مصغر، تتأثر بكل ما يحيط بها من ظروف اجتماعية واقتصادية وثقافية. وقد وجدت المدرسة لخدمة المجتمع الذي يقيمها ويقوم على رعايتها والإنفاق عليها، ولذلك لا بد أن تراعي تلك المؤسسة ثقافة المجتمع وهويته. كما أصبح على المربي أن يبدي أنماط "سلوك المواطنة التنظيمية" المرغوب فيها من حيث الحرص على خير المؤسسة ومصحتها والعمل الدؤوب على تقدمها. وقد أصبحت مجتمعات اليوم مجتمعات تعددية بدرجات متفاوتة. وأدت الهجرات والتغيرات الديموغرافية والسكانية الطوعية والقسرية إلى تلون المجتمعات بكل ألوان الطيف الثقافي. كما أدت الثورة الرقمية إلى الانتقال غير المسبوق وغير المحدود للأفكار عبر العالم الافتراضي، وأدى ذلك إلى تعددية المنظورات الفكرية التي يرى المرء من خلالها الأحداث، وإلى تعددية المنظومات القيمية التي تؤثر في اختيارات الإنسان وتفضيلاته. وبالمحصلة أصبحت مجتمعات اليوم متعددة الثقافات وحتى لو كانت هناك ثقافة واحدة فهناك ثقافات فرعية. وأصبح من خصائص القائد الناجح أن يكون على وعي بطبيعة الاختلاف بين البشر وبتقافة الآخرين، وقادرًا على التعامل معها حتى لا يواجه الارتباك، وسوء الفهم، والإحراج، أو ضعف العلاقات. وهكذا أصبح مطلوبًا من القائد اكتساب الكفايات الثقافية جنبًا إلى جنب مع الكفايات الأدائية والتكنولوجية. وفي هذا السياق، ظهر مفهوم الذكاء الثقافي اللازم للإدارة الناجحة في هذا القرن.

\* جامعة اليرموك - الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ترتبط بين سلوك المواطنة التنظيمية ومداخل تنظيمية أخرى في مقدمتها العدالة التنظيمية، والرضا والولاء، والثقة، والالتزام والمشاركة، والقيادة، والثقافة، والفعالية، والموارد البشرية (Alhiti, 2014). ويرى طباطبائي وتاكوبو وليليون (Tabatabaei, Takapoo, Leilaeyoun, 2015) أن المواطنة التنظيمية تأخذ أشكالاً متنوعة تمتد إلى ما وراء المهمات الرسمية للعاملين، مثل مساعدة الزملاء في العمل، والاندماج بفاعلية مع النشاطات التنظيمية، وحضور الوظائف التطوعية، وتجنب الصراعات غير الضرورية.

واعتمد الباحثان في الدراسة الحالية على النموذج الخماسي الذي يشمل: الإيثار (Altruism)، ويتضمن سلوكيات المساعدة مثل مساعدة العاملين الجدد ومساعدة الزملاء في إتمام أعمالهم المتراكمة (Maamary & Mansour, 2014; Al-Araydah, 2012)؛ والكياسة (Courtesy)، وهي محاولة الموظف تجنب إثارة المشكلات مع الآخرين وتقديم النصيحة وتوفير المعلومات الضرورية، واحترام رغبات الزملاء (Al-Araydah, 2012)؛ والروح الرياضية (Sportsmanship)، وتعني التحمل والتحلي بالصبر والتسامح تجاه المضايقات وإدخال الطاقة لإنجاز العمل (Al-Amiri, 2003)؛ والسلوك الحضاري (Civic Virtue) أو الفضائل المدنية وتشمل الحرص على حضور الاجتماعات وتأدية المهام غير الرسمية، والمحافظة على سمعة المنظمة (Khan, 2015)؛ والتفاني (Dedication)، وهو تجاوز الأداء المستوى المعروف أو المتوقع (Al-Sheemat, 2007).

ويحتاج القادة التربويون، خاصة في المدارس الدولية التي تتصف بتعدد الثقافات والثقافات الفرعية للذكاء الثقافي الذي يساعد على تحويل تحديات التعددية الثقافية إلى مواطن قوة بدلاً من أن تكون عوائق، وكذلك إلى سلوك المواطنة التنظيمية الذي أظهرت الدراسات دوره الإيجابي في تحسين الأداء التنظيمي (Organ et al, 2006)، ولكن البحث في هذين الموضوعين والعلاقة بينهما لا يزال في بداياته (Mannor, 2008). وتعتقد ماكوماس (McComas, 2015) أنه من المنطقي أن يرتبط الذكاء الثقافي بالمواطنة التنظيمية، إذ توجد دلائل ميدانية كثيرة على أن المواطنة التنظيمية من مؤشرات الفعالية التنظيمية، ولذلك يجدر القيام ببحوث لتقصي هذه العلاقة.

وقد قام كيونغ (Keung, 2011) بدراسة هدفت لتقصي العلاقة بين الذكاء الثقافي والقيادة التحويلية عند (193) من قادة المدارس الدولية من أنحاء العالم الذين أجابوا على مقياس الذكاء الثقافي واستبانة القيادة التحويلية متعددة العوامل. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الثقافي والقيادة التحويلية عند قادة المدارس الدولية، وأن الأبعاد الأربعة للذكاء الثقافي تتنبأ بشكل كبير في العوامل الخمسة للقيادة التحويلية.

وقد حظي "الذكاء الثقافي" منذ مطلع القرن الحالي باهتمام كثير من العلماء، وتم الربط بينه وبين مفاهيم إدارية من بينها سلوك المواطنة التنظيمية (Organizational Citizenship Behavior) الذي يحظى هو الآخر باهتمام علماء الإدارة والتنظيم، وهو سلوك اجتهادي غير إلزامي يرجع القيام به للفرد نفسه، ولا يرتبط بصورة مباشرة بالنظام الرسمي، بل يتسم بالطوعية وحرية الاختيار (Mobaraki, 2017; Organ & Lingl, 1994).

ولم يعد ينظر للذكاء من المنظور الضيق، عندما كان يقاس بنسبة الذكاء حسب بينيه، والتي كانت تقتصر على قدرتي التواصل اللغوي والتفكير المنطقي الرياضي. فمنذ عام (1983) أشار جاردنر إلى "الذكاوات المتعددة": الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي والذكاء البصري المكاني والذكاء الجسمي-الحركي والذكاء الموسيقي والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي. ولاحقاً ظهر الذكاء العاطفي، وأخيراً مع العولمة والتعددية الثقافية، جاء الذكاء الثقافي (Armstrong, 2008). وقد تكون الذكاء الثقافي في نسخته الأولى من مكونات ثلاثة هي: المكون المعرفي الذي يتمثل في فهم الفروق بين الثقافات والقدرة على تحليل العناصر الثقافية واستخدامها في السلوك الشخصي، والمكون ما وراء المعرفي وهو: القدرة على تنظيم الذات والتدبر في جوانب القوة والضعف وأنواع الاستراتيجيات التي يتبعها المرء، والمكون الانفعالي الذي يشير إلى قدرة الفرد على التعاطف وفهم مشاعر وأفكار الأفراد الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة (Early & Maskawiski, 2004). وقد أضيف إليها لاحقاً المكون السلوكي، الذي يشير إلى القدرة على إبداء وعرض أنماط السلوك اللفظية وغير اللفظية المناسبة أثناء التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة (Rocas, 2015; Ang, Dyne, Koh, Templer, Tay, & Chandraseekar, 2007). وقد أعاد "إيرلي وأنغ وفان داير" توزيع تلك الأبعاد لتتكون من أحد عشر بعداً فرعياً وهي: التخطيط، والوعي، والتدقيق والتي تندرج تحت الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي، والمعرفة العامة والمعرفة السياقية ضمن الذكاء الثقافي المعرفي. أما الأبعاد الفرعية التي أدرجت تحت الذكاء الثقافي الدافعي/التحفيزي فهي: الدوافع الذاتية والدوافع الخارجية وضبط الكفاءة الذاتية، فيما أدرج ضمن الذكاء الثقافي السلوكي الأبعاد الفرعية: السلوك اللفظي، السلوك غير اللفظي والأفعال اللفظية. وأسفر هذا التوزيع عن بلورة مقياس الذكاء الثقافي الموسع (Silva, 2015) E-CQS.

أما مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية، فرغم أنه وجد طريقه إلى أدبيات الإدارة في منتصف ثمانينات القرن الماضي، إلا أنه يعد سلوكاً بشرياً قديماً جداً للعمل التطوعي والمساعدة المتبادلة دون انتظار لأجر تدفع أو مكافآت رسمية، ولكن الباحثين أدركوا مدى أهمية هذا السلوك في تعزيز فعالية أداء المنظمة وأنه يعود عليها بالمنافع. كما فتحت الدراسات التي أجريت مؤخراً مجالات كثيرة



برامج أجنبية ودولية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (365) معلماً ومعلمة، واستخدم مقياس الذكاء الثقافي للمديرين ومقياس لممارساتهم لنمط القيادة التحويلية. وأظهرت النتائج أن درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة التي تدرس برامج أجنبية ودولية جاءت مرتفعة ودرجة ممارستهم لنمط القيادة التحويلية جاءت مرتفعة أيضاً، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجة الذكاء الثقافي ودرجة ممارستهم لنمط القيادة التحويلية، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، وإلى متغير الخبرة، لصالح فئة الخبرة "عشر سنوات فأكثر" ومن "خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات".

وأجرى أميرخاني وكوكي وجامشيدها (Amirkhani, Koki & Jamshidiha, 2016) دراسة بعنوان "العلاقة بين الذكاء الثقافي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في شركة العقيق في مدينة يزد الإيرانية"، تم تطبيقها على عينة عشوائية تكونت من (230) مديراً وموظفاً في شركات مدينة يزد. تم استخدام استبانة لقياس الذكاء الثقافي وأخرى لسلوك المواطنة التنظيمية. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الذكاء الثقافي وسلوك المواطنة التنظيمية، فيما لم تكشف النتائج فروقاً دالة إحصائية لدرجة ممارسة العاملين لسلوك المواطنة التنظيمية تعزى إلى متغير الجنس.

وقامت المظفر (Al-Mothafar, 2017) بدراسة هدفت إلى التعرف مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة كربلاء في العراق وعلاقته بمستوى المناخ التنظيمي السائد في مدارسهم. تكونت عينة الدراسة من (364) معلماً ومعلمة، واستخدمت أداة لقياس مستوى الذكاء الثقافي لدى المديرين، والثانية لقياس مستوى المناخ التنظيمي. أظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري تلك المدارس كان مرتفعاً، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري تلك المدارس ومستوى المناخ التنظيمي السائد فيها، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري تلك المدارس تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير الخبرة لصالح فئة الخبرة أقل من خمس سنوات.

وفي دراسة الروسان (Al-Rousan, 2017) المعنونة بـ "القيادة التحويلية والقيادة التبادلية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين في محافظة الزرقاء في الأردن"، تم اختيار عينة طبقية شملت (414) معلماً ومعلمة. وأشارت النتائج إلى أن نمط القيادة التحويلية جاء بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، يليه نمط القيادة التبادلية وبدرجة ممارسة متوسطة، وأن درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين جاءت مرتفعة، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين نمطي القيادة التحويلية والتبادلية وبين سلوك المواطنة التنظيمية.

وأجرى الحراشة والخريشا (Al-Harhsha & Al-Khuraisha, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، وأثر المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة) في درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية ودرجة الولاء التنظيمي. تكونت عينة الدراسة من (206) من العاملين. أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية جاءت مرتفعة، بينما جاءت درجة الولاء التنظيمي متوسطة. كما دلت النتائج على وجود علاقة ارتباط موجبة بين درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية ودرجة الولاء التنظيمي، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية ودرجة الولاء التنظيمي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، وسنوات الخدمة، فيما لم تكشف النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية يعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ومن الدراسات التي تعلقت بالذكاء الثقافي وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية دراسة أجراها ماكوماس (McComas, 2015) لتوضيح العلاقة بين الذكاء الثقافي للقائد وسلوك المواطنة التنظيمية على عينة بلغت (30) مجموعة عمل متعددة الثقافات، تم اختيارها باستخدام طريقة كرة الثلج، شملت الثقافات الكونفوشوسية الآسيوية وأوروبا الشرقية والألمانية وأمريكا اللاتينية وجنوب الصحراء الأفريقية. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي وسلوك المواطنة التنظيمية. وكذلك الأمر بالنسبة للذكاء الثقافي السلوكي، إذ توجد علاقة دالة إحصائية بينه وبين سلوك المواطنة التنظيمية. فيما لم تكشف النتائج علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الثقافي الدافعي وسلوك المواطنة التنظيمية، كما لا توجد علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الثقافي المعرفي وبين سلوك المواطنة التنظيمية.

وأجرت الزبيدين (Al-Zaideen, 2016) دراسة للتعرف إلى مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس الدولية في مدينة الرياض وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (361) معلماً ومعلمة، واستخدمت مقياساً للذكاء الثقافي للمديرين ومقياساً لمستوى إدارتهم للتغيير في مدارسهم. وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس الدولية كان مرتفعاً، وأن مستوى إدارة التغيير لهؤلاء المديرين كان مرتفعاً أيضاً، من وجهة نظر المعلمين، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس الدولية ومستوى إدارتهم للتغيير. وكان هناك فرق ذو دلالة إحصائية لمتغير الجنس في مستوى الذكاء الثقافي لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي في المجال ما وراء المعرفي والمعرفي لصالح فئات الدراسات العليا.

وقامت الريان (AL-Rayan, 2016) بدراسة للتعرف إلى درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس

التي ربطت بين المفهومين، غير أنها تتميز بأنها تطبق في المدارس الدولية التي تطبق مناهج أجنبية في الأردن.

### مشكلة الدراسة

في ظل تنامي تعدد الثقافات الفرعية، خاصة في بعض البيئات ذات التعددية الديموغرافية، مثل المدارس الدولية التي تطبق برامج أجنبية، وفي ضوء تعدد المنظورات الثقافية والمنظومات القيمية الناجمة عن الثورة الرقمية، تبرز أهمية الذكاء الثقافي لمديري المدارس وأهمية سلوك المواطنة التنظيمية لمعلميها، وهو ما تتناوله الدراسة الحالية. إلا أن الاهتمام بالذكاء الثقافي في أدبيات الإدارة التربوية العربية ضئيل، إذ لم يعثر الباحثان سوى على دراسة واحدة أجريت في الأردن حول الذكاء الثقافي لمديري المدارس الدولية (Al-Rayan, 2016)، وعدد قليل جداً من الدراسات التي أجريت في بعض الدول العربية (Al-Mothafar, 2017). كذلك لم يحظ "سلوك المواطنة التنظيمية" باهتمام كاف في أدبيات الإدارة التربوية العربية. أما الدراسات التي ربطت بين الذكاء الثقافي والمواطنة التنظيمية فهي أقل بكثير، ولم يجد الباحثان في الأدبيات العربية أي دراسة من هذا النوع، من هنا كان إجراء هذه الدراسة حول الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية في الأردن وصلته بالمواطنة التنظيمية لدى المعلمين في تلك المدارس من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس؟
- 2- ما درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية في المدارس الدولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس؟
- 3- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً ( $\alpha=0.05$ ) بين مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين، ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في تلك المدارس؟
- 4- ما القدرة التنبؤية للذكاء الثقافي بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الدولية في محافظة عمان؟

### أهمية الدراسة

يأمل الباحثان على المستوى النظري، أن تسهم الدراسة الحالية في إثراء الأدب النظري الخاص بالذكاء الثقافي وسلوك المواطنة التنظيمية والعلاقة بين المفهومين في المؤسسة التربوية. وقد توفر الدراسة منطلقاً لدراسات يقوم بها باحثون آخرون.

أما الأهمية العملية، فمن المؤمل أن تقدم الدراسة الحالية فائدة عملية لموقعها المباشر وهو المدارس الدولية، وذلك بجعل المديرين والمعلمين أكثر قدرة على مراعاة الجانب الثقافي في ممارساتهم وأكثر نجاحاً في البيئات المتعددة الثقافات. وقد تفيد

وأجرت الجعبي (Al-Juaithi, 2017) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمهم. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (450) معلماً ومعلمة واستخدمت الباحثة استبانة القيادة الأخلاقية واستبانة سلوك المواطنة التنظيمية. وتوصلت إلى أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كانت عالية جداً، وإلى وجود فروق دالة إحصائية لدرجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث، فيما لم توجد فروق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأن درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية كانت عالية جداً، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية لدرجة ممارسة العينة لسلوك المواطنة التنظيمية تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث، وكذلك إلى متغير سنوات الخدمة (ما عدا بعد الكياسة) تعزى للأقل خدمة، بينما لم توجد فروق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، كما بينت النتائج وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية ودرجة ممارسة معلمهم لسلوك المواطنة التنظيمية.

وهدف دراسة أفيل (Avila, 2018) للكشف عن دور الذكاء الثقافي في المسيرة القيادية لقادة كلية المجتمع اللاتينية في كاليفورنيا، ومعرفة مدى استخدام هؤلاء المسؤولين استراتيجيات الذكاء الثقافي. تم إجراء مقابلات مع (10) مدرء من قادة كلية المجتمع اللاتينية في كاليفورنيا. وتوصلت النتائج إلى أن الذكاء الثقافي يسمح لقادة كلية المجتمع بالتخلي عن الأفكار والسلوكيات المسبقة، وتجعلهم على دراية بالتحديات، وتساعد القائد على الوصول إلى أعلى إمكاناته، وأن التكيف مع الثقافة التنظيمية للمؤسسات يسمح لمشرفي كلية المجتمع اللاتينية بأن يكونوا ناجحين، وأن التفاعل بين الجنس والهوية الثقافية يؤثر على كيفية قيادة المسؤولين، وأن الفعالية الذاتية تلعب دوراً في القيادة الفعالة لمديري كلية المجتمع اللاتينية.

يظهر الأدب النظري والدراسات السابقة التي تم عرضها، أن موضوع الذكاء الثقافي لا يزال موضوعاً حديثاً في أدبيات الإدارة التربوية وخاصة في المؤسسات التعليمية العربية. وقد تم تقصي علاقة هذا المفهوم بمفاهيم أخرى كثيرة من بينها القيادة الأخلاقية والتحويلية والتكيف والتوافق الاجتماعي، وفعالية الأداء في مجتمع متعدد الثقافات. ومن بين المفاهيم التي ارتبط بها مفهوم "سلوك المواطنة التنظيمية". ولكن الباحثين لم يعثروا على أي بحث باللغة العربية يربط بين المفهومين، بينما وجدنا دراستين أجنبيتين حول الموضوع، لكن عينة الدراسة كانت في شركات ومجموعات عمل مختلفة، وليست في البيئة التربوية. وتتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها للذكاء الثقافي كعامل مهم في إدارة المنظمات المعاصرة، كما تلتقي مع دراسات أخرى في تناولها لموضوع سلوك المواطنة التنظيمية، وتلتقي مع الدراسات القليلة

- سلوك المواطنة التنظيمية: فيتمثل في خمسة مجالات: الإيثار والكراسة والروح الرياضية والسلوك الحضاري والتفاني. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في المدارس الدولية من خلال استجابته على استبانة سلوك المواطنة التنظيمية المعد لهذا الغرض.
- المدارس الدولية في الأردن هي تلك المدارس التي حصلت على موافقة بتطبيق برامج تعليمية أجنبية ودولية، والتي تقوم على تعليم الطلبة الأردنيين وغير الأردنيين من مختلف الجنسيات، وفق مناهج وكتب غير أردنية يتم اعتمادها من وزارة التربية والتعليم الأردنية (وزارة التربية والتعليم، إدارة التعليم الخاص).

#### منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة الظاهرة ووصفها وتحليلها استناداً لمعلومات مستقاة من الميدان. وهو أكثر المناهج البحثية استخداماً وملاءمة لبحوث الإدارة التربوية.

#### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الدولية في العاصمة الأردنية عمان، والبالغ عددها (96) مدرسة، فيها (1050) معلماً ومعلمة. تم اختيار عينة عنقودية من (30) مدرسة من المدارس الدولية في عمان تضم (494) معلماً ومعلمة، أي بنسبة (47%) من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (473) استبانة.

#### أداتا الدراسة

##### أولاً: استبانة الذكاء الثقافي

قام الباحثان بترجمة الأداة الأولى التي تتعلق بالذكاء الثقافي، وهي استبانة الذكاء الثقافي الموسع ((Van Dyne, 2012). تكونت الاستبانة من (37) فقرة موزعة على (11) بعداً فرعياً ضمن أربعة أبعاد رئيسية، هي: المعرفي، وما وراء المعرفي، والدافعي، والسلوكي. وقد تمت ترجمة المقياس إلى العربية من الباحثين كل على حدة، ثم تم التحقق من درجة الاتفاق بينهما. كما أعاد الباحثان الترجمة من العربية للإنجليزية. وبذلك تم التأكد من الدقة اللغوية للترجمة.

وقد أورد أنغ وفن داين وركوستوهل (Ang, Van Dyne, 2015) معاملات صدق بناء عالية للاستبانة بأبعادها الأربعة الرئيسية باستخدام التحليل العاملي الرئيسي والتوكيدي، حيث تبين وجود العوامل الأربع ذاتها في كوريا الجنوبية وسنغافورة وتركيا والولايات المتحدة. كما أوردت تلك الدراسات معاملات اتساق داخلي مقبولة. بعد تطبيقه على عينة من مكونة من (286) فرداً في (30) بلدًا.

في تصميم برامج تدريبية لزيادة الوعي الثقافي والحساسية الثقافية. كما قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المؤسسات التعليمية والمنظمات بشكل أعم؛ إذ تتسم مدارس ومؤسسات ومنظمات اليوم بدرجات متباينة من التنوع الثقافي. ومن ناحية أخرى فالمجتمع اليوم يتوقع الكثير من المؤسسة التربوية، وأصبح على المديرين والقادة والمربين والعاملين في تلك المنظمات أن يظهروا قدرًا عاليًا من الوعي الثقافي وأن يكتسبوا قدرًا كبيرًا من الكفايات الثقافية من جهة، وأنماط سلوك المواطنة التنظيمية من جهة أخرى.

#### حدود الدراسة

- طبقت الدراسة الحالية على عينة من معلمي المدارس الدولية التي تقوم بتطبيق برامج تعليمية أجنبية ودولية في محافظة عمان خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018/2019).
- كما اقتصر على تعرف مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية، ودرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي تلك المدارس والعلاقة بينهما.

#### التعريفات الإجرائية

- الذكاء الثقافي: هو قدرة المدير في المدرسة الدولية في الأردن على التعامل مع الظروف والمواقف الثقافية بفاعلية والتمكن من إقامة علاقات إيجابية فاعلة مع العاملين والطلبة القادمين من ثقافات وثقافات فرعية متباينة، ويقاس بالدرجة الكلية المتحققة من استجابة معلميه على فقرات مقياس الذكاء الثقافي الموسع (E-CQ) المستخدم في الدراسة الحالية.
- الذكاء الثقافي المعرفي: هو الذكاء المتعلق بمعتقدات وتقاليد ومحظورات الثقافة الأجنبية، ويقاس من خلال الدرجة على الفقرات الخاصة به في استبانة الذكاء الثقافي.
- الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي: هو التفكير بالمعرفة والإدراك الثقافي والقدرة على ضبط العمليات الفكرية من خلال استراتيجيات التخطيط والتنظيم والمراقبة والتدبر في الأعمال والمهام واختيار وتوظيف الاستراتيجية الأنسب للموقف عبر الثقافي. ويقاس في الدراسة الحالية من خلال الدرجة على الفقرات الخاصة به في استبانة الذكاء الثقافي.
- الذكاء الدافعي/الانفعالي: هو القدرة على التكيف مع الثقافات الجديدة والتغلب على المعوقات والصعوبات التي يواجهها هذا التكيف. ويقاس في الدراسة الحالية من خلال الدرجة على الفقرات الخاصة به في استبانة الذكاء الثقافي.
- الذكاء السلوكي هو الطريقة التي يظهر من خلالها تفهم الآخر؛ كالطريقة التي يحيي أو يسلم بها أو يستقبل بها الضيوف أو الزملاء. ويقاس في الدراسة الحالية من خلال الدرجة على الفقرات الخاصة به في استبانة الذكاء الثقافي.

## صدق الاستبانة

وأية تعديلات يرونها مناسبة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تقرر حذف فقرة واحدة لتداخلها مع فقرات أخرى، وبذلك أصبح عدد الفقرات (19) فقرة.

## ثبات الاستبانة

تم التحقق من ثبات الاستبانة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) معلماً ومعلمة، بعدها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، كما تم حساب الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وثبات إعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات الدراسة الحالية.

**جدول (2):** معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية

سلوك المواطنة التنظيمية		
البعد	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي
الإيثار	0.86	0.74
الكماسة	0.89	0.83
الروح الرياضية	0.88	0.78
السلوك الحضاري	0.86	0.82
التفاني	0.90	0.65
سلوك المواطنة التنظيمية ككل	0.91	0.92

## التصحيح

تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي لتصحيح أداتي 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 التصنيف الآتي لأغراض تحليل النتائج: من (1.00-2.33) قليلة؛ من (2.34-3.67) متوسطة؛ ومن (3.68-5.00) كبيرة.

## متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات الرئيسية

- 1- الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية.
- 2- سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي لمدارس الدولية.

ثانياً: المتغيرات الثانوية

1. الجنس وله فئتان: (ذكر، أنثى)

للتأكد من صدق الاستبانة في الدراسة الحالية؛ عرضت على اثني عشر محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية وعلم النفس ومناهج وأساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وذلك لتقدير ملائمة الفقرات وانتمائها لأبعاد الاستبانة، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية وأية تعديلات يرونها مناسبة. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، من تعديل على بعض الفقرات، وحذف وإضافة بعض الفقرات، وتحديداً، تم حذف ثلاث فقرات بناءً على ملاحظات معظم المحكمين.

## ثبات الاستبانة

تم التحقق من ثبات الاستبانة في الدراسة الحالية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين، على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) معلماً ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا. والجدول رقم (1) يبين معامل الاتساق الداخلي وثبات إعادة للأبعاد والأداة ككل. واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

**جدول (1):** معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية

الذكاء الثقافي		
البعد	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي
الذكاء ما وراء المعرفي	0.93	0.94
ذكاء ثقافي معرفي	0.96	0.94
السلوكي	0.94	0.91
الدافعي	0.95	0.95
الذكاء الثقافي ككل	0.96	0.97

## ثانياً: استبانة سلوك المواطنة التنظيمية

تم تطوير استبانة سلوك المواطنة التنظيمية من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة (Al-Amiri, 2003; Al-Maayat, 2005; Al-Rousan, 2017; Araydah, 2012)

## صدق الاستبانة

للتأكد من صدق الاستبانة، تم عرضها على اثني عشر محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية وعلم النفس ومناهج وأساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وذلك لتقدير درجة ملائمة الفقرات وانتمائها لأبعاد الاستبانة، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية

2. المؤهل العلمي: وله مستويان: (بكالوريوس، دراسات عليا)  
3. سنوات الخبرة الوظيفية: وله مستويان: (أقل من 10 سنوات)، (10 سنوات فأكثر).  
للإجابة عن هذا السؤال، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أبعاد الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية في محافظة عمان من منظور المعلمين في تلك المدارس، والجدول (3) يوضح ذلك.

#### النتائج ومناقشتها

**نتائج السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية في محافظة عمان من منظور المعلمين في تلك المدارس ومناقشتها؟**

**جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أبعاد الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية في محافظة عمان من منظور المعلمين في تلك المدارس مرتبة تنازلياً**

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المعرفي	3.98	.813	مرتفع
ما وراء المعرفي	3.95	.802	مرتفع
السلوكي	3.95	.843	مرتفع
الدافعي	3.95	.793	مرتفع
الذكاء الثقافي ككل	3.96	.757	مرتفع

والتقاليد الأردنية التي تؤكد على احترام التنوع والتعدد والانفتاح على الثقافات الأخرى والتعايش معها. وربما يعزى أيضاً إلى أن المديرين يمتلكون القدرة على استخدام الأساليب التعبيرية اللفظية وغير اللفظية، ويمتلكون الوعي والإدراك الذي يمكنهم من التفاعل مع الثقافات الأخرى. وبالتالي ربما قد لمس المديرون أهمية استخدام هذا النوع من الكفايات في تحقيق أهداف المؤسسات التي يعملون بها. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات السابقة ( AL-Rayan, 2016; Zaideen, 2016; ) (Al-Mothafar, 2017)

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.95-3.98)، حيث جاء الذكاء المعرفي في المرتبة الأولى بأعلى وسط حسابي بلغ (3.98)، بينما جاء الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي، والسلوكي، والدافعي في المرتبة الأخيرة ووسط حسابي بلغ (3.95). وبلغ المتوسط الحسابي للذكاء الثقافي ككل (3.96)، أي أن جميع المتوسطات جاءت مرتفعة، وربما يعزى ذلك إلى الخبرة التي يمتلكها مديرو المدارس الدولية لوجودهم في بيئة متنوعة ثقافياً؛ وممارستهم لمهارات الذكاء الثقافي بسبب التعامل اليومي والتفاعل المستمر مع أشخاص من ثقافات متنوعة. وقد يعود ذلك إلى التنشئة الأسرية والاجتماعية والتمسك بالعادات

**جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الذكاء الثقافي مرتبة تنازلياً**

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يظهر مديري فهماً للقيم الثقافية والسلوكيات المتباينة.	4.18	.891
21	يستخدم مدير مدرستي عبارات الترحيب والود التي تناسب السياق الثقافي.	4.10	.965
3	يظهر مديري فهماً لشبكة العلاقات الاجتماعية وأدوار الجنسين.	4.05	.952
12	يركز مدير مدرستي على الانجاز عندما يتفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة.	4.05	.912
33	يثق مدير مدرستي من أنه يستطيع أن يتفاعل مع أفراد من ثقافات أخرى.	4.04	.950
4	يمكن لمدير مدرستي تفهم وجهات النظر المتباينة ذات الصلة بالخلفيات الثقافية.	4.04	.931
31	يثق مدير مدرستي من استطاعته النجاح في التعامل مع الظروف المعيشية في ثقافات مختلفة.	4.03	.925
22	يقوم مدير مدرستي بالحركات الجسدية المناسبة عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات أخرى.	4.02	.956

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	يظهر مدير مدرستي فهما لأوجه التشابه والاختلاف بين الأنظمة القانونية والاقتصادية والسياسية في الثقافات المتباينة.	4.02	.915
30	يقدر مدير مدرستي السمعة التي سيكتسبها من تطوير الشبكات والاتصالات العالمية نتيجة عمله في بيئة متعددة الثقافات.	3.99	.941
32	يملك مدير مدرستي المقدرة على التعامل مع الضغوط الناجمة عن التعامل مع أفراد من ثقافات متباينة.	3.98	.960
11	يتبع مدير مدرستي خطط عمل قبل التفاعل مع الناس من ثقافة مختلفة.	3.98	.993
6	يمكن لمدير مدرستي فهم أساليب القيادة عبر الأوضاع الثقافية المتباينة.	3.98	.930
20	ينوع مديري في تصرفاته اللفظية (اللكنة ونغمة الصوت، ومعدل الكلام) لتناسب مع السياقات الثقافية المحددة.	3.97	1.016
16	يحرص مدير مدرستي على إثراء ثقافته عبر تفاعله مع أشخاص من ثقافات أخرى.	3.97	.978
17	يتحقق مدير مدرستي من دقة معرفته الثقافية خلال التفاعلات بين الثقافات.	3.95	.928
27	يفيد مدير مدرستي من التعامل مع الثقافات الجديدة.	3.95	.924
15	يعي مدير مدرستي بكيفية تأثير ثقافة الآخرين على أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم.	3.94	.982
25	يراعي مديري الخلفيات الثقافية عندما يطلب منهم شيئا.	3.94	.966
18	يُحدّث مدير مدرستي معرفته الثقافية للإفادة من ذلك في الحد من سوء فهم الثقافات الأخرى.	3.94	.952
7	يشعر المتعاملون مع مدير مدرستي من أبناء الثقافات المتباينة بالارتياح.	3.94	.948
8	يستخدم مدير مدرستي استراتيجيات التفاوض الفعالة عبر الثقافات المتباينة.	3.93	1.013
29	يعتقد مدير مدرستي أنه يستفيد كثيرا من العيش أو العمل في ثقافة مختلفة.	3.92	.921
13	يراعي مدير مدرستي أن ثقافته تؤثر على تفاعلاته مع أشخاص من ثقافات مختلفة.	3.92	.902
19	يغير مدير مدرستي طريقته في التوقف عن الحديث أو السكوت بما يلزم المواقف الثقافية المتباينة.	3.91	1.045
24	يتصرف مدير مدرستي بطريقة تراعي الثقافات الأخرى عند اختلاف وجهات النظر.	3.91	.997
10	يستطيع مديري التعامل بفاعلية مع الصراع في الثقافات المتباينة.	3.90	.970
9	يستخدم مدير مدرستي أساليب مختلفة لتحفيز الناس عبر الثقافات المتباينة.	3.89	1.046
14	يدرك مديري كيفية تأثر وضع ما بأبعاد ثقافية محددة.	3.89	.953
26	يستمتع مديري بالتفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة.	3.89	.938
5	باستطاعة مديري التحدث وفهم العديد من اللغات.	3.86	1.035
28	يفضل مديري العمل مع مجموعات من أشخاص لديهم خلفية ثقافية مختلفة (وليست مماثلة لثقافته).	3.84	.961
23	يغير مديري الطريقة التي يحيي بها الآخرين (المصافحة، الانحناء، طريقة الاجلال والاكبار) عندما يكون في سياقات ثقافية متنوعة.	3.81	1.087

والعشرين" يغير مدير مدرستي الطريقة التي يحيي بها الآخرين (المصافحة، الانحناء، طريقة الاجلال والإكبار) عندما يكون في سياقات ثقافية متنوعة" بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (1.087).

أظهرت النتائج في جدول (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور الذكاء الثقافي تراوحت بين (3.81-4.18). وجاءت الفقرة الأولى "يظهر مدير مدرستي فهما للقيم الثقافية والسلوكيات المتباينة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.18)، وبانحراف معياري (0.891)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة الثالثة

**نتائج السؤال الثاني:** ما درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية في المدارس الدولية في محافظة عمان من منظور المعلمين في تلك المدارس ومناقشتها؟

يوضح جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية في المدارس الدولية في محافظة عمان من منظور المعلمين في تلك المدارس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية.

**جدول (5):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على ابعاد سلوك المواطنة التنظيمية مرتبة تنازلياً

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التفاني	4.52	.612	مرتفع
الكياسة	4.42	.677	مرتفع
السلوك الحضاري	4.39	.686	مرتفع
الروح الرياضية	4.22	.728	مرتفع
الإيثار	4.05	.791	مرتفع
المواطنة ككل	4.31	.596	مرتفع

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.05-4.52)، حيث جاء بعد التفاني في المرتبة الأولى بأعلى وسط حسابي بلغ (4.52)، بينما جاء الإيثار في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.05)، وبلغ المتوسط الحسابي لسلوك المواطنة التنظيمية ككل (4.31)، أي أن جميع المتوسطات جاءت مرتفعة؛ وقد يعزى ذلك إلى القيم والأعراف المنبثقة عن الثقافة الإسلامية التي تركز على القيم والأخلاق وتطبيقها في مجال العمل، والأجواء السائدة في العمل التي تعزز ولاء المعلمين لمدارسهم والتزامهم العالي تجاه تحسين وتطوير عملهم وعدم الاكتفاء بالمهام الروتينية. وربما يعود أيضاً إلى وجود درجة عالية من التفاهم بين المعلمين من جهة وبين المعلمين والإدارة من جهة أخرى، ومراعاة المديرين لظروف المعلمين، والثقة المتبادلة بينهم. وقد يعود إلى الظروف المادية التي يمتاز بها معلمو المدارس الدولية التي قد تجعل المعلم يتحمل أعباء العمل وممارسة سلوكيات إيجابية غير رسمية. وربما يعزى أيضاً إلى حرص الإدارات في تلك المدارس على تعزيز العلاقات الإنسانية، مما يؤدي إلى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. وربما لأن

المعلمين يدركون بشكل كاف أهمية الاستجابة لتوجهات المديرين من أجل انتظام العمل، فتزداد نسبة ممارستهم لمثل هذا السلوك، أو لأن العلاقات متينة بين المعلمين، وحرصهم على تحقيق تقدير أداء ممتاز في مدارسهم نتيجة قيامهم بأعمال ومهام إضافية. كما أن حرص الإدارات في تلك المدارس على مشاركة معلمهم في الاجتماعات المدرسية ووجود أوقات فراغ أثناء الدوام، يشجع على التحوار وحل المشكلات وتعزيز سلوك المواطنة التنظيمية، وحاجة المعلمين إلى تحقيق الإنجاز وتحقيق الذات من أجل إشباع حاجاتهم، مما يجعلهم على قدر من الإحساس بالمسؤولية تجاه عملهم. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات السابقة (Al-Harahsha & Al-Juaithi, 2017; Al-Rousan 2017; Al-Khuraisha, 2012)، التي أظهرت مستوى ممارسة متوسط لسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين.

ويبين الجدول (6) أوساط فقرات استبانة سلوك المواطنة التنظيمية مرتبة تنازلياً:

**جدول(6):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد سلوك المواطنة التنظيمية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
52	ألتزم بتعليمات المدرسة وأنظمتها حتى في حال عدم تواجد الرقابة الإدارية عليّ.	4.62	.682
39	أحترم خصوصية زملائي .	4.52	.765
49	أدافع عن سمعة مدرستي عندما ينتقدها الآخرون.	4.49	.768
51	أهتم بتوجهات رؤسائي في العمل.	4.49	.742
50	أواظب على قضاء معظم ساعات العمل في أداء واجبات العمل الموكولة إليّ.	4.46	.775
40	أهتم بحقوق زملائي الوظيفية.	4.45	.807
43	أتجنب تصيد أخطاء العاملين في المدرسة.	4.36	.901

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
41	أشاور مع زملاء عند اتخاذ أي قرار قد يؤثر عليهم أو يهمهم.	4.36	.826
47	أواظب على حضور اللقاءات والندوات والاجتماعات التي تعقدها المدرسة أو الإدارة التعليمية.	4.38	.822
38	أزود زملائي بما لدي من معارف ومهارات تساعد على أداء عملهم.	4.34	.821
35	أعمل على تسهيل مهمة زملائي الجدد حتى وإن لم يطلب مني ذلك.	4.33	.808
34	أقوم بأداء عمل زملائي في حال تغيبهم.	4.31	.850
48	أبذل قصارى جهدي لتعليم نفسي وتحسين مهاراتي، حتى لو على نفقتي الخاصة.	4.42	.807
46	أحرص على متابعة جميع أنشطة المدرسة متابعاً باهتمام كل ما يصدر عنها.	4.27	.922
42	أبتعد عن أسلوب الشكوى في التعامل مع مشكلات العمل.	4.23	.929
44	أتسامح عن أي إساءة شخصية، وأتجنب لوم الآخرين.	4.17	.927
45	أظهر المجاملة لزملائي حتى في أوقات التوتر الشخصي أو المهني.	4.12	.947
36	أستقطع وقتاً إضافياً خارج الوقت الرسمي لمساعدة الآخرين الذين لديهم مشكلات متعلقة بالعمل.	3.89	1.062
37	أتطوع لتقديم نشاطات إضافية للتلاميذ خارج أوقات العمل الرسمي.	3.68	1.225

**نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس، ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين؟ ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية في محافظة عمان وبين مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في تلك المدارس، والجدول (7) يوضح ذلك.

يظهر الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.68-4.62)، حيث جاءت الفقرة (52) "ألتزم بتعليمات المدرسة وأنظمتها حتى في حال عدم تواجد الرقابة الإدارية علي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.62) وانحراف معياري (.682). وجاءت الفقرة (37) "أتطوع لتقديم نشاطات إضافية للتلاميذ خارج أوقات العمل الرسمي" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (1.225).

**جدول (7): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية في محافظة عمان وبين مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في تلك المدارس**

ما وراء المعرفي	المعرفي	السلوكي	الدافعي	الذكاء الثقافي ككل
الإيثار	معامل الارتباط	** .381	** .442	** .447
الكياسة	معامل الارتباط	** .323	** .397	** .390
الروح الرياضية	معامل الارتباط	** .361	** .413	** .430
السلوك الحضاري	معامل الارتباط	** .381	** .415	** .389
التفاني	معامل الارتباط	** .339	** .406	** .378
سلوك المواطنة التنظيمية ككل	معامل الارتباط	** .424	** .491	** .484
			** .508	** .508

ممارسة سلوكيات طوعية. كما أن المدير الذي يتسم بالذكاء الثقافي يهتم بالاختلافات العرقية والثقافية ويقدرها ويراعي احتياجاتها ويحترم مشاعرهم ويحل مشكلاتهم ويحرص على كسب صداقتهم. بالتالي يؤدي ذلك إلى شعور المعلمين بالرضا ونشر سلوكيات طوعية لديهم. كما يعزى إلى أن الذكاء الثقافي وممارسة المدير للكفايات الثقافية واحترامه للتنوع الثقافي يقلل من الحواجز

يتبين من الجدول (7) وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس العالمية في محافظة عمان، وبين مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في تلك المدارس. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ارتفاع مستوى الذكاء الثقافي لدى المديرين يؤهلهم إلى التفاعل الإيجابي مع المعلمين، فيكونون لهم بمثابة قدوة، مما يزيد من ثقتهم، ويدفعهم إلى



ممارسة الكفايات الثقافية المنبثقة من الذكاء الثقافي ينتقل بالضرورة إلى العاملين. بل ويصبح جزءاً لا يتجزأ من ثقافة المدرسة. وبهذا يرتقي سلوك المواطنة التنظيمية لديهم.

**نتائج السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للذكاء الثقافي بسلوك المواطنة التنظيمية لدى مديري المدارس الدولية في محافظة عمان؟ ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر الذكاء الثقافي على سلوك المواطنة التنظيمية، كما هو مبين في الجدول (8).

بينه وبين المعلمين والعاملين عمومًا، ويحسن من جودة الخدمات في المؤسسة. كما يمكن المعلمين من فهم أفضل لاحتياجات الأفراد المختلفين ثقافيًا عنهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة (Amirkhani, Koki & Jamshidiha, 2016; McComas, 2015). كما تجد هذه النتيجة تأييداً لها في أدبيات الذكاء الثقافي والكفايات الثقافية بشكل عام في معظم المجالات الخدمية (Egan & Hansuvadha & Slater, 2012; Bendick, 2008) حيث أشارت تلك الدراسات أيضاً إلى أن

**جدول (8): تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر الذكاء الثقافي على سلوك المواطنة التنظيمية**

المتغير التابع	المتنبئات	المعامل B	الارتباط المتعدد	التباين المفسر R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	قيمة ف	دلالة ف الإحصائية
سلوك المواطنة	الذكاء الدافعي	.241	.508	.258	.258	163.655	.000
	الذكاء المعرفي	.170	.525	.275	.017	89.221	.000

يتبين من الجدول (8) أن الذكاء الثقافي الدافعي والذكاء الثقافي المعرفي فسرا معاً حوالي (27.5%) من التباين بسلوك المواطنة التنظيمية، فقد فسر الذكاء الثقافي الدافعي (25.8%) من التباين، وبذلك يكون قد أسهم بشكل دال إحصائياً ( $\alpha=0.001$ ) في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية. كما أضاف عامل الذكاء الثقافي المعرفي (1.7%) من التباين، وبذلك يكون قد أسهم بشكل دال إحصائياً ( $\alpha=0.001$ ) في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية. أما الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي، والذكاء الثقافي السلوكي فلم يسهما بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية. ولعل ذلك يعزى إلى أن تركيز مديري المدارس الدولية في الجانب المعرفي على الإنجاز وعلى مشاعر الآخرين وتنويعهم لتصرفاتهم وحديثهم بما يتناسب مع السياق الثقافي عند التفاعل مع الآخرين، وتصرفهم بطريقة تراعي الخلفيات الثقافية عند اختلاف وجهات النظر، يسهم بشكل أو بآخر ويؤثر بسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في تلك المدارس.

كما أن اكتساب مديري المدارس الدولية لمهارات الذكاء الثقافي التحفيزي من استمتاع بالتعامل مع الثقافات المختلفة والإفادة منها وتقدير السمعة التي تنشأ من تطويرهم لشبكات الاتصالات العالمية نتيجة عملهم في بيئة متعددة الثقافات وامتلاكهم القدرة على التعامل مع الضغوط الناجمة عن ذلك وثقتهم بكل ما سبق يدفع المعلمين الذين يتعاملون معهم إلى مزيد من سلوكيات وأدوار إضافية تتماشى مع مهارات مديريهم وتنسجم معها لتحقيق الفاعلية والارتقاء بالمنظمة التي يعملون بها.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أنج وآخرين (Ang, et al, 2007) ودراسة كيونغ (Keung, 2011).

#### التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

- التدريب من أجل الحفاظ على مستوى الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الدولية بتقديم التعزيز لهم على هذا المستوى من خلال تعيين مثل هؤلاء المديرين في مناصب قيادية هامة في وزارة التربية والتعليم.
- تفعيل معيار يتعلق بسلوك المواطنة التنظيمية ضمن تقارير الأداء الوظيفي للمعلمين لإشعار المعلمين بأن سلوكهم التطوعي موضع اهتمام وتقدير.
- اشتراط التميز في الذكاء الثقافي للمتقدمين إلى وظيفة مدير للمدارس.

## References

- Ang, S. , Dyne, L., Koh, C., Ng, K., Templer, K., Tay, C., & Chandraseekar, N. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effect on cultural judgment and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371.
- Ang, S., Dyne, L., & Rockstuhl, I. (2015). Cultural intelligence, In: Michele J. Gelfand, Chi-yueChiu, & Ying-yiHong (Eds.). *Handbook of advances in culture and psychology*, Oxford: Oxford University Press.
- Amirkhan, A., Koki, M., & Jamshidiha, M. (2016). The relationship between cultural intelligence and organizational citizenship behavior in Aqiq Tile Employees in Yazd. *Journal of Accounting, Financial and Economic Sciences*, 2(1), 10-17.
- Al-Amiri, A. (2003). Determinants and effects of the behavior of organizational citizenship in organizations, *Journal of King Abdul Aziz University*, 17(2), 67-83.
- Al-Araydah, R. (2012). *Ethical leadership level for directors of government high schools in Amman and its relationship to the level of practice of organizational citizenship from the teachers' perspectivem*, Master Thesis, Middle East University, Jordan.
- Al-Harashsha, M & Al-Khuraisha, M. (2012). Degree of practice of organizational citizenship behavior and its relationship to organizational loyalty among workers in the directorates of education in Mafraaq Governorate, *Mu'tah Research and Studies*, 27(2), 57-78.
- Al-Juaithi, Kh. (2017). *The degree of principals' practice of ethical leadership and their relation to the behavior of organizational citizenship among their teachers*, Master Thesis, Islamic University, Gaza.
- Al-Maayta,A.(2005). *The degree of the practice of Jordanian secondary school principals in organizational justice and its relation to the behavior of the organizational citizenship of their teachers*, Ph.D. Dissertation, Amman Arab University, Jordan.
- Al-Mothafar, M. (2017). *Cultural intelligence among high school principals in Karbala Governorate in Iraq and its relation to the prevailing organizational climate in their schools from the point of view of teachers*, MA Thesis, Middle East University, Jordan.
- Al-Rayan, N. (2016). *The degree of cultural intelligence of Jordanian private school principals studying foreign and international programs in Amman Governorate and their relationship to the degree of managers' practice of transformational leadership styles from the point of view of teachers*, MA Thesis, Middle East University, Jordan.
- Al-Rousan, E. (2017). Transformational leadership and reciprocal leadership among public school principals and their relation to the behavior of organizational citizenship of teachers, *International Specialized Educational Journal*, 6(12), 166-181.
- Al-Sheemat, Kh. (2007). *Organizational citizenship behavior among high school teachers in Jordan and their relation to their functional performance*, Ph.D. Dissertation, Amman Arab University, Jordan.
- Al-Zahrani, M. (2007). *Organizational citizenship behavior among teachers of general government schools for boys in Jeddah from the point of view of the principals and teachers of these schools*, Master Thesis, Umm Al Qura University, Saudi Arabia.
- Armstrong, Th. (2008). *Multiple intelligence in the classroom*. 3rd ed., ASCD, Alexandria: Virginia, USA.
- Avila, P., (2018). *Latina community college leaders and the role cultural intelligence plays in their leadership*, PhD. Dissertation, Brandman University.
- Early, P., & Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 83(2), 139-146
- Egan, M, & Bendick, M. (2008). Combining multicultural management and diversity into one course on cultural competence, *Academy of Management Learning and Education*, 7(3), 387-393.

- Hansuvadha, N., & Slater, C. (2012). Culturally competent school leaders: The individual and the system, *The Educational Forum*, 76(2), 174-189.
- Keung, E. (2011). *What factors of cultural intelligence predict transformational leadership: A study of international school leaders*. Ph.D. Dissertation, Liberty University, Lynchburg: VA.
- Khan, S., & Rashid, M. (2015). The mediating effect of organization commitment in the organization culture, leadership and organization justice relationship with organizational citizenship behavior: A study of academics in private higher learning institutions in Malaysia. *International Journal of Recent Advances in Organizational Behavior and Decision Sciences*, 1(2), 334-352.
- Maamary, H. & Mansour, Z. (2014). Organizational citizenship behavior as a tool for organizational effectiveness in modern organizations, *Journal of Human and Social Sciences*, 14, 43-54.
- Mannor, M. (2008). Top executives and global leadership. In: Ang, S. & VanDyne. L (Eds), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*. Armonk, NY: M.E.Sharp.
- McComas, A. (2015). *The relationship of a leaders cultural intelligence to organizational citizenship behaviors in a multicultural work group*, Ph.D. Dissertation, Indiana Wesleyan University.
- Mobaraki, N. (2017). *Organizational citizenship approach for teachers of intermediate education: An empirical study of the mediators of boushkroun municipality*, Master Thesis, University of Mohamed Khader, Algeria.
- Organ, D., & Lingle, A. (1995). Personality, satisfaction and organizational citizenship behavior. *The Journal of Social Psychology*, 135(3), 339-350.
- Organ, D., Podsakoff, M., & Mackenzie, S. (2006). Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences. *Personnel Psychology*, 59(2), 484-487.
- Silva, F. (2015). *Psychometric properties of the expanded cultural intelligence scale in South African context*, Master Thesis, University of Pretoria.
- Soria, K., & Troisi, J. (2014) Internationalization at home alternatives to study abroad: Implications for students' development of global, international, and intercultural competencies, *Journal of Studies in International Education*, 18(3), 261-280.
- Tabatabaei, N. Takapoo, F., & Leilaeyoun, A. (2015). The effects of job satisfaction on organizational citizenship behavior, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 5(1), 155-165.
- Taha, M. (2006). *Human intelligence: Contemporary trends and monetary issues*, Kuwait: National Council for Culture, Arts and Letters.



## فاعلية الإرشاد الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي

برهان حمادنة و راقع القحطاني\*

تاريخ قبوله 2019/10/20

تاريخ تسلم البحث 2019/4/21

### The Effectiveness of Group Counseling Based on Neuro-Linguistic Programming (NLP) in Developing the Behavioral Characteristics and Verbal Communication Skills

Burhan Hamadneh and Ragea Alqahtani, University of Najran, Kingdom of Saudi Arabia.

**Abstract:** This study examined the effectiveness of a group counseling program based on Neuro-Linguistic Programming (NLP) in developing the behavioral characteristics and verbal communication skills among outstanding students at Najran University. A quasi- experimental research design with one-group pretest-posttest was used. The study sample consisted of 12 outstanding students enrolled at the faculty of education, Najran University in Saudi Arabia. A group counseling program based on Neuro-Linguistic Programming was developed. It consisted of (14) indicative group sessions; (60) minutes each. The duration of training applying the program of the study's sample lasted for four weeks, as the behavioral characteristic and verbal communication scales were used. Results indicated that there were statistically significant differences between mean scores of the experimental group in the pre-post test on the scales of behavioral characteristics and verbal communication, in favor of the posttest. This confirms the effectiveness of group counseling program in enhancing behavioral characteristics and verbal communication among outstanding students.

**(Keywords:** Group Counseling, Neuro-Linguistic Programming (NLP), Behavioral Characteristics, Verbal Communication, Outstanding Students, Najran University)

وقد بدأ الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلبة المتفوقين متأخراً ثلاثة عقود عن بداية الاهتمام بحاجاتهم التربوية والتعليمية، حيث اهتمت حركة تعليم المتفوقين بداية بتأمين الحاجات التربوية والتعليمية لهم، ثم ظهرت اتجاهات تهتم بالحاجات الإرشادية الشخصية، والاجتماعية، والانفعالية، والأسرية، والاقتصادية (Jarwan, 2008). ويتميز الإرشاد الجمعي بأساليب وخصائص فريدة ربما تجعله أكثر فاعلية في تعديل السلوك، وتطوير الاتجاهات، وتنمية مهارات الاتصال الاجتماعي الفعال، وفهم الذات وتقديرها ضمن إطار الجماعة. ذلك أن الإرشاد الجمعي يركز على خبرات أفراد المجموعة ومواقفهم إزاء القضية المطروحة، كما أن التفاعل بين أفراد المجموعة يساعدهم على تبادل المعارف، والمعلومات، والأفكار، والخبرات، واستكشاف مشاعر الآخرين وطرق تواصلهم، واختبار المشاعر والاتجاهات الشخصية.

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي لدى الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. واستخدم المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة بقياسات قبلية وبعدية. تكونت عينة الدراسة من (12) طالباً متفوقاً في كلية التربية بجامعة نجران في المملكة العربية السعودية. وقد تم تطوير برنامج إرشاد جمعي يستند إلى البرمجة اللغوية العصبية، حيث تكون البرنامج من (14) جلسة إرشادية جماعية مدة كل منها (60) دقيقة، واستغرق تطبيقه على عينة الدراسة مدة أربعة أسابيع، واستخدم بالدراسة مقياس الصفات السلوكية ومقياس مهارات التواصل اللفظي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصفات السلوكية ومقياس مهارات التواصل اللفظي ومجالتهما لصالح القياس البعدي؛ ما يؤكد فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في تنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي لدى الطلاب الجامعيين المتفوقين.

(الكلمات المفتاحية: الإرشاد الجمعي، البرمجة اللغوية العصبية، الصفات السلوكية، مهارات الاتصال اللفظي، الطلبة المتفوقين، جامعة نجران)

**مقدمة:** تعدّ الفروق الفردية بين البشر في خصائصهم وقدراتهم حقيقة لا جدال فيها، منذ وجد الإنسان على هذا الكوكب. ومن الطبيعي أن تظهر البشرية اهتماماً خاصاً بالأفراد الذين تميزوا بقدراتهم، أو تفوقهم بصورة استثنائية في أحد مجالات النشاط الإنساني التي يقدّرها المجتمع، ويطلق عليهم اسم الطلبة المتفوقين (Outstanding Students). ولهذا فإن هذه الفئة من الأفراد تحتاج إلى مجموعة من الأساليب الإرشادية التي تتناسب مع احتياجاتهم، وتتوافق مع خصائصهم وقدراتهم. وهذا يقود إلى أن هذه الفئة من المجتمع الإنساني تحتاج إلى الرعاية والعناية الخاصة، وتصميم ما يناسبها من برامج مختلفة من الإرشاد النفسي ومجالاته. واستجابة للحاجات الإرشادية الخاصة بفئة الطلبة المتفوقين، فقد أجريت الدراسة الحالية وسعت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي لدى عينة من طلاب كلية التربية المتفوقين في جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية.

ويستند إرشاد المتفوقين إلى ما يسمى الحاجة الإرشادية، وتمثل رغبة الأفراد في التعبير عن مشكلاتهم بأسلوب منظم بهدف إشباع حاجاتهم المختلفة، التي لم يستطيعوا إشباعها من تلقاء أنفسهم؛ نظراً لأنهم لم يكتشفوها أو أنهم اكتشفوها ولم يستطيعوا إشباعها، الأمر الذي يجعلهم بحاجة إلى خدمات إرشادية منظمة، لتعلم كيفية إشباع هذه الحاجات، أو التكيف مع فقدانها ليتمكنوا من تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي والأكاديمي مع ذاتهم ومع الآخرين (Al Zraiqat, Al Rehani & Tanous, 2010).

\* جامعة نجران - المملكة العربية السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

فاعلية الإرشاد الجمعي في تنمية مستوى مفهوم الذات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

وقد نشأت البرمجة اللغوية العصبية ( Neuro Linguistic Programming: NLP) كعلم مستقل في منتصف سبعينيات القرن الماضي الميلادي على يد عالمي اللغويات الأمريكيين جون غريندر وريتشارد باندلر ( Bandler & Grinder, 1979; (Grinder, 1972)، وتعاوننا بإبداع في وضع أصول البرمجة اللغوية العصبية بغية تقديمها كعلم جديد في مجالات علم النفس، بوصفها تتعامل مع العمليات النفس عصبية واللغوية، المستندة إلى وظائف الجهاز العصبي، التي تنعكس من خلال أفكار وسلوكيات الأفراد ومشاعرهم، وكيف أن الأشخاص يتصرفون بناءً على برامج عقلية تنظم لهم حياتهم اليومية. وبالتالي، تم تحديد أهم الوسائل والنماذج السلوكية الناجحة التي يتبعها المعالجون النفسيون الذين تمكنوا من تحقيق النجاح في حياتهم. وتبين لهذين العالمين أنهما نجحا أيضاً في رسم معالم هذه النماذج وتعليمها للآخرين، وهي النماذج التي سميت فيما بعد بنماذج البرمجة اللغوية العصبية (Qandeel, 2012).

وتعدّ البرمجة اللغوية العصبية (NLP) نوعاً من الاستراتيجيات المحايدة، تحافظ على تأمل الذات، حتى أثناء الخبرات المؤثرة، عن طريق ملاحظة الخبرة نفسها، وتشفيرها في ظل رؤية إيجابية، وتلخيص الوعي بالمشاعر والأفكار المرتبطة بها. وقد تتم عن طريق إصدار استجابة سلوكية فورية، تقود إلى تغيير الخبرة السلبية إلى إيجابية، أو بدون استجابة أي تأمل وتدبر الموقف، تمهيداً لرؤية تنفيذية مؤجلة، للتعبير عن المشاعر والأفكار المرتبطة بها ضمن غايات مقصودة (Patterson, 1981).

وتتضمن البرمجة اللغوية العصبية (NLP) المفاهيم الثلاثة الآتية: البرمجة (Programming)، وتدلل على برامج المعالجة العقلية المتبعة في إنتاج الأفكار والمشاعر والتصرفات لدى الأفراد، حيث يمكن استبدال هذه البرامج المألوفة بأخرى جديدة وإيجابية؛ واللغوية (Lingustic)، وهي القدرة على استخدام كل من اللغة المحكية وغير المحكية، وتشير الأولى إلى كيفية عكس كلمات معينة ومجموعات من الكلمات لأحاديثنا ومفرداتنا العقلية، وتتناول الثانية ميكانيزمات استخدام اللغة غير المحكية التي تتمثل بالصمت والإيماء ولغة الوضعيات والحركات والعادات التي تكشف عن أساليبنا الفكرية ومعتقداتنا؛ أما العصبية (Neuro)، فتشير إلى الجهاز العصبي، وهو سبيل الحواس الخمسة التي يرى ويسمع ويشعر ويتذوق ويشم بها الفرد (Alfiky, 2009).

وتقوم البرمجة اللغوية العصبية على مجموعة من الافتراضات، التي تحدد سبل تشكيل السلوك وجمع المعلومات والتقييمات الشخصية. ومن أبرز تلك الافتراضات: احترام رؤية الفرد الآخر للعالم؛ ووجود نية حسنة وراء كل سلوك وعلى الإنسان بذل أقصى

وتستخدم أساليب الإرشاد الجمعي بصورة خاصة في معالجة قضايا الإرشاد الوقائي المبنية على الحاجات المتوقعة للطلبة، وفي التعامل مع بعض عناصر النمو المعرفي والانفعالي لديهم (Hamadneh, 2014).

وعلى الرغم من أن الطلبة الجامعيين المتفوقين يحققون احتياجاتهم ورغباتهم وطموحاتهم من خلال العمل الجاد، إلا أن العواطف البشرية قد تتأثر بعوامل عديدة، بما في ذلك العوامل البيئية والتنظيمية الجامعية غير المواتية، التي يسيطر عليها التنافس والحاجة إلى التفوق. لذلك، قد يكون نوع الموقف وطبيعة ونوعية الجهد المطلوب لتحقيق التفوق من بين الضغوطات الرئيسية التي يمكن أن تولد لدى هؤلاء الطلبة ضغوطاً تعرقل تلبية متطلبات بعض الجوانب الشخصية والاجتماعية المفترض تأديتها في هذه المرحلة العمرية بصورة طبيعية. ومع ذلك، قد لا يتمتع بعض الطلبة ذوو القدرات العالية بالنضج أو الخبرات السابقة لتنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي لديهم، اللازمة للاحتفاظ بتفوقهم، ولتشكيل شبكات دعم اجتماعية تتضمن الزملاء والمدرسين وغيرهم. كما أنهم يواجهون تحديات فريدة مثل تعرضهم لزيادة وتيرة التمرض ضدّهم (Jeremy, & Fisher, 2012). ولا يقتصر الأمر على تعرض هؤلاء الطلبة لتحديات يمكن أن تؤثر عليهم اجتماعياً وشخصياً ونمائياً، بل يتعرض الكثير منهم أيضاً لمستويات عالية من الضغط حتى يظلوا طلبة استثنائيين (Dougherty, 2007). وللأسف، غالباً ما يتم تجاهل حاجات هؤلاء الطلبة في عملية تقديم الإرشاد النفسي والأكاديمي، لأنهم يتفوقون عادة في دراستهم، ويبدو أنهم في كثير من الأحيان يعملون بطريقة تعتمد على الذات. ويفترض المعلمون عن طريق الخطأ أن الطلبة المتفوقين لا يحتاجون إلى الكثير من التوجيهات، لأنهم مستقلون ولديهم دوافع ذاتية، ويعرفون كيف يحققون أهدافهم (Glennen & Martin, 2000).

ونظراً لارتباط الدراسة الحالية بالحاجات لدى الطلبة المتفوقين، والحاجة إلى توفير برامج خاصة لتعليمهم وتدريبهم، والحاجة إلى تنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي لديهم، يبدو أن الإرشاد الجمعي من أكثر الأساليب الفعالة في تعديل السلوك وتنمية المهارات لديهم، وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال (Ali, 2002; Al Shahat, & Al Ballah, 2013)، التي أثبتت كفاءة الإرشاد الجمعي في علاج العديد من المشكلات الأكاديمية والاضطرابات النفسية وتحسين الصفات السلوكية والمهارات وتعديل السلوك لدى الطلبة الجامعيين. كما كشفت بعض الدراسات (Abdel Wahab, 2017; Al Awwawi, 2004; Hamadneh, 2010) أهمية الإرشاد الجمعي في حل مشكلات طلبة الجامعة في خفض قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلبة المتفوقين في الجامعة. كما بينت دراسة السفاضة (Al Safasfeh, 2011)

وتشيع البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في مجال علم النفس التطبيقي، وفي مجالات العلاج، والإرشاد النفسي والأسري، والتعليم، وإدارة الأعمال، والقانون، والطب، لتحديد أنماط تفكير الأشخاص وتغيير استجاباتهم للمثيرات، بحيث يكونون أكثر قدرة على تنظيم بيئتهم وأنفسهم. فالبرمجة اللغوية العصبية تبحث في تحقيق الأهداف، وإنشاء علاقات مستقرة، وإزالة الحواجز النفسية والاجتماعية من المخاوف والرهاب، وبناء الثقة بالنفس، وتقدير الذات، وتحقيق أعلى مستوى من الأداء. وتعد البرمجة اللغوية العصبية (NLP) نموذج اتصالات ما بين شخصي (Interpersonal communications model) يستند إلى الاعتقاد بأن اللغة تكون مرتبطة بقوة بالعمليات العصبية وأنماط السلوك من خلال الخبرة، وأنه يمكن الاستفادة من قوة هذا الاتصال لاكتساب المهارات لدى أشخاص استثنائيين (Alroudhan, 2018). كما يشمل العلاج النفسي اللغوي العصبي (Neuro-(Linguistic Psychotherapy (NLPT)، كإطار من التدخلات في علاج الأفراد الذين يعانون من مشكلات نفسية و/أو اجتماعية مختلفة (Zaharia, Reiner & Schutz, 2015).

ويتسم معظم الطلبة المتفوقين بمجموعة من الصفات السلوكية، يمكن تلخيصها بأربع صفات هي:

أولاً: الصفات الإبداعية: وتبدو من خلال حب المتفوقين للاستطلاع والمغامرة، والسؤال عن كل شيء، وعرض الأفكار والحلول المختلفة للمسائل والمشكلات، والتعبير بجرأة عن الرأي، وسرعة البديهة، وسعة الخيال، والتمتع بروح الدعاية، وتذوق الأعمال المبدعة الجميلة، والنقد البناء.

ثانياً: الصفات القيادية: وتتضح في كفاءة المتفوقين في تحمل المسؤوليات، والتحدث بثقة وجرأة أمام الآخرين، ونشر المحبة بين زملائهم وألفة الآخرين، والتعبير عما يدور في خاطرهم بوضوح، والتمتع بالمرونة في التفكير، وتفضيل الحياة الاجتماعية، والقدرة على إدارة الأنشطة التي يشاركون بها؛ والهيمنة على من حولهم، والانسجام بسهولة مع الآخرين في العمل الجمعي.

ثالثاً: الصفات الدافعية: وتظهر من خلال قدرة المتفوقين على إتقان العمل وحرصهم على إتمامه، أو الانزعاج من الأعمال الروتينية؛ والاتصاف بالحزم، وحب تنظيم الأشياء والعيش بطريقة منظمة، والتفريق بين الأشياء الحسنة والسيئة.

رابعاً: الصفات التعليمية: وتتمثل في امتلاك المتفوقين حصيلة لغوية تفوق مستوى عمرهم، وامتلاك حصيلة كبيرة من المعلومات في مواضيع مختلفة، والاتصاف بحب القراءة والمطالعة لموضوعات تفوق مستوى عمرهم، وسرعة وقوة الذاكرة، والقدرة على تحليل الوقائع وتوقع النتائج، والإلمام ببعض القواعد التي تساعدهم على الاستنتاج، ورؤية الأمور والقضايا من زوايا مختلفة، وقياس وتحليل الأمور المعقدة (Hamadneh, 2014).

ما يستطيع وفقاً للمصادر المتوفرة لديه، ولا وجود لأشخاص مقاومين، وإنما هناك أفراد مستبدون برأيهم، ويكمن معنى الاتصال في نوعية الاستجابة التي تحصل عليها، والشخص الأكثر مرونة هو الذي يمكنه السيطرة على الموقف، والاتصال الإنساني يتم على مستويين: الشعوري واللاشعوري، وغيرها. وتفضي هذه الافتراضات إلى مجموعة من التوجيهات تمكن الفرد من تطبيق علم البرمجة اللغوية العصبية وتحقيق نتائج أكثر أهمية في حياته (Farah, Bawalsah & Al Khateeb, 2016).

وتتضمن تدخلات العلاج النفسي بالبرمجة اللغوية العصبية التقنيات الآتية: التصور العقلي (Visualization) والربط (Anchoring) والتفكك الحسي البصري (The Visual Kinesthetic Dissociation) (Zaharia, Reiner & Schutz, 2015) وقد طبق الباحثون استراتيجيات مختلفة بما في ذلك التصور والتخيل العقلي (Visualization) والربط (Anchoring) والتفكك الحسي البصري (The Visual-Kinesthetic Dissociation) وتحديد الأهداف وإدارة الوقت، ومهارات تأكيد الذات، وتقنيات تغيير المعتقدات، وتقنيات إعادة تشكيل وإعادة الصياغة (Reforming and Reframing Techniques) ومهارات الاتصال، وفهم المستوى العصبي (Sahebalzamani, 2014) والخريطة الذهنية (Passmore & Rowson, 2019). ومثلما توفر أنماط اللغة نظرة ثاقبة عن الطرائق التي يستخدمها المسترشدين، كذلك تفعل حركات العيون. وقد وضع باندلر وغريندر (Bandler & Grinder, 1979) مصطلح إشارات العين الموصلة (Eye-accessing cues) بالنسبة لأولئك الذين يقومون بمعالجة المعلومات بشكل مرئي. وعند استعادة الذكريات، تتحرك عيونهم إلى أعلى وإلى يسارهم؛ وعلى العكس، تتجه عيونهم إلى أعلى وإلى اليمين عندما يقومون بتطوير الأفكار.

وتؤكد البرمجة اللغوية العصبية (NLP) على تطوير العلاقة (Rapport) وهي السياق الكلي الذي يدور حول الرسالة اللفظية، والتي تسمح للمعالج ببناء جسر موصل إلى الشخص الآخر، وهي واحدة من أهم خصائص التفاعل البشري اللاشعوري. ويمكن وصفها بأنها حالة من الثقة والاستجابة المتبادلة بين الأفراد أو مجموعة من الأشخاص. تشمل الأوصاف الأخرى للعلاقة أن تكون متزامنة، وأن تكون على نفس طول الموجة، وتشارك في المنظور (Salami, 2015). ومن خلال تطبيق هذه التقنيات، أصبح تغيير المعتقدات وتعديل السلوكيات غير المرغوبة والمجهدة أمراً ممكناً. فقد كان المسترشدون أكثر قدرة على التعامل مع المواقف العصبية، من خلال تطبيق مهارات إدارة الوقت لتحقيق الرغبة الشخصية والاجتماعية وباستخدام مهارات التأكيد على نحو فعال، وعن طريق التواصل الفعال مع الذات والآخرين، وتغيير الأطر الذهنية، والسيطرة على الكلمات المستخدمة في الحياة اليومية (Sahebalzamani, 2014).

وعن طريق إحدى وسائل الاتصال (Al Sayyed, 2010). ويوجد نوعان من الاتصال، هما: الاتصال اللفظي، وهو تبادل اللغة المنطوقة بين أطراف الاتصال، للوصول إلى أكبر عدد من الفهم المشترك للمعنى الذي تثيره الألفاظ لدى أطراف الاتصال كالتحدث والقراءة والكتابة والاستماع (Bakheet & Mustafa, 2010). والاتصال غير اللفظي ويوصف بأنه العملية التي يتم من خلالها تبادل الأفكار والمعاني بين الأفراد دون استخدام الألفاظ، مثل: لغة الجسد، والإيماءات وتعبيرات الوجه، ونظرات العينين، والمسافات، واللمس أو المصافحة، ونبرات الصوت (Abu Al Nsser, 2015).

وتضم عملية الاتصال اللفظي أربع من المهارات، هي: مهارة التحدث (Talking): وهي المهارة التي يجب أن يكون فيها الشخص المرسل قادراً على التحدث من أجل وجود كلمات تمثل المعلومات التي يتم إرسالها خلال عملية الاتصال. كما أن المرسل يجب أن يدرك التوقيت المناسب للكلام والصمت. ومهارة القراءة (Reading): وهذه المهارة يجب أن تتوافر في الشخص المستقبل، الذي سيقوم باستقبال الرسائل الموجهة له من الشخص المرسل، من أجل الفهم الصحيح ووصول الهدف المراد من عملية الاتصال. ومهارة الكتابة (Writing): وهي المهارة التي تجعل المشارك في عملية الاتصال قادراً على أن يدون الكلمات التي يريد إرسالها إلى الشخص المستقبل بطريقة كتابية، وتمثل هذه الكلمات المعلومات التي تنتقل إلى الشخص المستقبل. ومهارة الاستماع (Listening): وهي المهارة التي يجب أن تتوافر لدى الشخص المستقبل، في حال كانت المحادثات الشفوية هي الأداة المستخدمة في عملية الاتصال (Adam, 2013).

وتَمَّ إجراء عدد من الدراسات بهدف فحص فاعلية برامج الإرشاد الجمعي المستندة للبرمجة اللغوية العصبية (NLP)، في تحسين مؤشرات الصحة النفسية والأداء النفسي الاجتماعي، مع عينات متنوعة من المراهقين والشباب الجامعي؛ فقد أجرت عسيلة والبنا (Assaleyyeh & Al Bnna, 2011)، دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية البرمجة اللغوية العصبية في خفض مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة في فلسطين. تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً ممن يعانون من قلق المستقبل، ووزعوا بالتساوي في مجموعتين هما: المجموعة التجريبية خضعت للمعالجة والمجموعة الضابطة لم تخضع للمعالجة. ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق المستقبل لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفَت دراسة بديوي وحسين (Bdaiwi & Hussein, 2013) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على فنيات البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من الطلبة الجامعيين في جامعة حلوان بمصر. تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة، ووزعوا بالتساوي في

وتعدّ مهارات الاتصال للطلاب الجامعي من المهارات الأساسية للتعلم والتعليم وللحياة بشكل عام، ووسيلة مهمة تستخدم لشق طريق الطالب الجامعي نحو النجاح في الحياة الجامعية ودراسته، وتحقيق السعادة الشخصية له من خلال اندماجه مع أعضاء هيئة التدريس وزملائه في المحاضرات والأنشطة المنهجية واللامنهجية. وكذلك دورها في فصل شخصية الطالب الجامعي وتحقيق التواصل الإيجابي مع الآخرين. وعليه، فإن امتلاك مهارات الاتصال ومنها مهارات الاتصال اللفظي، بات أحد المتطلبات الأساسية الذي يؤمل أن تولي له مؤسسات التعليم العالي اهتمامها، لتحقيق النمو الشخصي للطالب الجامعي والمؤسسي الذي يجعل الجامعة بوتقة تذوب فيها كافة الاختلافات الاجتماعية والثقافية والطبقية (Al Ashqar, 2008).

كما يعدّ الاتصال الإنساني جانباً مهماً في الحياة البشرية، فهو أداة فعالة من أدوات التغيير والتطوير والتفاعل بين الأفراد والجماعات (Ibn Jahlan, 2009)، ويؤدي دوراً مهماً في التطور والتغيير الاجتماعي والثقافي والاقتصادي. فكلما اتسعت وتنامت خطوات التغيير والتطور، اتسعت وازدادت الحاجة إلى المعلومات والأفكار والخبرات. وبالتالي إلى قنوات الاتصال، لنقلها وإيصالها إلى الأفراد والجماعات. والاتصال هو عملية يشترك فيها طرفان، هما: المرسل والمستقبل لتبادل الأفكار والمعلومات والمعارف والخبرات. ويتم ذلك من خلال إرسال وإطلاق وبث المعنى والعمل على توجيهه وتسييره، ومن ثمّ القيام باستقبال هذه الأفكار والمعلومات والمعارف والخبرات، وتكوين استجابة في بيئة ووسط اجتماعي محدد (Abu Al Nsser, 2015).

وتتكون عملية الاتصال من خمسة عناصر رئيسة هي: المرسل (Sender/Encoder): وهو الشخص الذي يبدأ بعملية الاتصال، سواء كان اتصالاً مباشراً أو غير مباشر. والرسالة (Message): المضمون أو المحتوى الذي سوف يتلقاه المستقبل، ويجب أن تتم ترجمته ونقله وتسجيله بشكل واضح ومفهوم للطرف الآخر. وأداة الاتصال (Medium): وهي وسيلة للاتصال بين الأطراف والمستقبل (Receiver/Decoder): قد يكون المستقبل شخصاً واحداً أو مجموعة أشخاص، حيث تكمن وظيفتهم بالمقام الأول في استقبال الفكرة التي يحاول المرسل إيصالها، وفهمها واستيعابها. والتغذية الراجعة (Feedback): وتتمثل في استعادة واسترجاع المستقبل للأفكار والمعلومات والمعارف والخبرات، ودرجة استفادته وتفاعله، ومدى تأثيرها عليه (Al Sayyed, 2010; Suleiman, 2014).

ويحتاج تحقيق الاتصال الكفؤ إلى أن يمتلك الفرد مجموعة من المهارات اللازمة لإتمام عملية الاتصال. فهي المهارات المستخدمة في الحياة العملية، والتي ينقل بموجبها الشخص أفكاراً أو مفاهيم أو معلومات لشخص آخر عن طريق رسائل كتابية أو شفوية مصحوبة بتعبيرات الوجه، ولغة الجسد وإيماءات العيون



بمعدل وحدتين في الأسبوع، بلغت مدة كل وحدة (40-60) دقيقة. وتم تطبيق اختبار القلق عليهم، مع ملاحظات التغيرات البيولوجية الحيوية (معدل النبض وضغط الدم). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات اختبار القلق قبل تطبيق البرنامج وبعده، حيث كانت نتائج ما بعد الاختبار أفضل منها قبل الاختبار. بمعنى أنه كان لبرنامج البرمجة اللغوية العصبية تأثيراً إيجابياً في الحد من قلق الاختبار والتغيرات البيولوجية غير المرغوب فيها عند تطبيقها على المجموعة التجريبية.

وقام الفرغ وبوالصة والخطيب (Al Farah, Bawalsah, & Al Khateeb, 2016) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في تطوير التواصل الاجتماعي لدى طلاب الصف السادس الموهوبين في مدينة عمان بالأردن. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً موهوباً من الصف السادس. تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية والضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم برنامج تدريبي يعتمد على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) بعشر جلسات تدريبية. وتم تطبيق مقياس التواصل الاجتماعي المطور من منظور البرمجة اللغوية العصبية على المجموعة التجريبية والضابطة قبل التدريب وبعده. وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل الاجتماعي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. حيث أظهر الطلاب في المجموعة التجريبية مستوى أفضل من استخدام مهارات التواصل الاجتماعي.

وقام الوليل (Al Waleel, 2016) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة الملتكئين أكاديمياً في كلية التربية بجامعة الأزهر بمصر. تكونت عينة الدراسة من (35) طالباً من الطلبة الملتكئين أكاديمياً، واختيروا من طلبة السنة الثالثة. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة. واستخدم مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس خفض التلكؤ الأكاديمي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الدافعية للإنجاز وعلى خفض التلكؤ الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين.

وهدف دراسة عبد الرحمن (Abdulrahman, 2018) إلى فحص أثر برنامج تدريبي قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية إدارة الذات لدى طالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم. وشاركت في البحث (30) طالبة من طالبات الجامعة، تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة. واستخدمت الباحثة البرنامج التدريبي القائم على البرمجة اللغوية العصبية، وتضمن (17) جلسة تدريبية. وتم استخدام المنهج التجريبي من خلال تطبيق مقياس إدارة الذات قبل البرنامج وبعده. وأسفرت النتائج عن

مجموعتين هما: المجموعة التجريبية خضعت للتدريب والمعالجة، والمجموعة الضابطة لم تخضع للمعالجة. وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين على القياس البعدي على مقياس مهارات التواصل غير اللفظي ككل ومجالاته (مهارة تعبيرات الوجه، ومهارة حركة الجسم، ومهارة المسافة بين الأشخاص) لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وقام يوسف (Yousef, 2015) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي باستخدام البرمجة اللغوية العصبية في خفض الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من الطلبة المعلمين بجامعة القصيم في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً معلماً اختيروا من المستوى السابع في تخصص مسار الإعاقة العقلية، ووزعوا بالتساوي في مجموعتين هما: المجموعة التجريبية خضعت للمعالجة، والمجموعة الضابطة لم تخضع للمعالجة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين في القياس البعدي على مقياس الضغوط النفسية ككل ومجالاته وعلى مقياس قلق المستقبل ككل ومجالاته لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرت سلامي (Salami, 2015) دراسة هدفت إلى تقييم أثر برنامج جمعي للتدريب على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في التخلص من سلوك الغش في الامتحانات، على عينة من طلبة الجامعات الإسلامية، في إندونيسيا والسعودية. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلبة الذين أنهوا دراسة العديد من الكتب والمعرفة الإسلامية ومعظمهم في قسم التدريس الإسلامي، من الذين تبين أنهم يغشون في الامتحان، وأن معرفتهم بالدين لا تؤثر على سلوكهم. وتم تطبيق برنامج جمعي للتدريب على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) يتضمن بعض تقنيات ونماذج البرمجة اللغوية، وقبل البدء بالامتحان، قامت الباحثة ببناء العلاقة (Rapport) معهم، واستخدام كلمات معينة للتأثير على عقلهم اللاشعوري أو ما يسمى أنماط اللغة المنومة، مفترضة أنه إذا أصبحت هذه الرسالة هي البرنامج في أذهانهم، فسيغير سلوكهم في الامتحان. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات سلوك الغش بين الاختبار القبلي والبعدي للبرنامج، حيث كانت نتائج ما بعد الاختبار أفضل. ما يؤكد أن تطبيق بعض تقنيات أو نماذج البرمجة اللغوية العصبية، يمكن أن يؤدي إلى تقليل معدل سلوك الغش.

وأجرى فقيهي وحجاج (Fakehy & Haggag, 2016) دراسة في جامعة الملك سعود، هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج للتدريب على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في تقليل قلق الاختبار من خلال تحليل التغذية الراجعة البيولوجية. تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً جامعياً ممن أحرزوا مستويات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان. وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. تم تدريب المجموعة التجريبية على (24) وحدة من استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية لمدة ثلاثة أشهر أي

من (51) طالباً. وخضع الطلبة إلى برنامج إرشاد جمعي، تكون من (20) جلسة إرشادية، يحتوي على العديد من النشاطات الإرشادية المعرفي السلوكي والوجودي. ولقياس فاعلية البرنامج الإرشادي، تم استخدام مقياس القلق الاجتماعي قبل المشاركة في برنامج الإرشاد الجمعي وبعدها. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر إيجابي دال إحصائياً للبرنامج الإرشادي الجمعي في خفض مستوى القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.

وسعت دراسة حمادة (Hamadneh, 2017) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى قلق الامتحان وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلبة الجامعيين المتفوقين بجامعة نجران. تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً، وزعوا بالتساوي في مجموعتين هما: المجموعة التجريبية خضعت لبرنامج إرشاد جمعي، والمجموعة الضابطة لم تخضع للمعالجة. واستخدم مقياس قلق الاختبار ومقياس عادات الاستذكار في القياسين القبلي والبعدي. كشفت النتائج فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وقامت أمودو وباساريلو وفاليريو وبوشيشو وسكاندورا (Amodio, Picariello, Valerio, Bochicchio & Scandurra, 2017)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية الهوية الأكاديمية والصحة النفسية لدى عينة من طلبة السنة النهائية في إحدى الجامعات الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (33) طالباً، خضع الطلبة لبرنامج إرشاد جمعي مكون من (14) جلسة إرشادية. واستخدم مقياس الهوية الأكاديمية ومقياس القلق والاكتئاب. أشارت النتائج إلى فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في تنمية الهوية الأكاديمية وتخفيض مستوى القلق والاكتئاب لدى طلبة السنة النهائية في الجامعة.

وبناءً على ما سبق، تم استخدام البرمجة اللغوية العصبية (NLP) كمنظور علاجي في الدراسة الحالية لمحاولة فحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي مستنداً إلى البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي لدى مجموعة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. حيث يلاحظ ندرة الدراسات السابقة التي أجريت على عينات من الطلبة الجامعيين المتفوقين باستخدام البرامج الإرشادية المستندة للبرمجة اللغوية العصبية (NLP). ومن هنا أجريت الدراسة الحالية لتنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي لدى عينة من الطلبة المتفوقين في جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية، لسد هذه الثغرة نسبياً، وإبراز أهمية إرشاد طلبة الجامعات المتفوقين الذين ينعدم عليهم الآمال والطموحات في تكوين المجتمع وازدهاره، ورفي المجتمع وتقدمه، من خلال تطوير الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي لديهم، ما يساعدهم على الفهم الحقيقي لقدراتهم وطاقاتهم وإمكاناتهم، وما يدور في أفكارهم ومشاعرهم، وفهم وإدراك

وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في مقياس إدارة الذات ككل وفي كل أبعاده، وتتضمن: إدارة الوقت، ومراقبة الذات، وتعزيز الذات، وتقييم الذات سلوكياً وفكرياً ووجدانياً. كما تبين أن حجم الأثر كان كبيراً بالنسبة للمقياس ككل، وجميع أبعاده.

أما الدراسات التي أُجريت للكشف عن كفاءة برامج الإرشاد الجمعي في تحسين مؤشرات الصحة النفسية، فهي عديدة وشائعة في الأدب النفسي. فقد أجرى عبد الوهاب (Abdel Wahab, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية العلاج النفسي الجمعي في خفض قلق الاختبار لدى عينة من الطلبة الجامعيين في كلية التربية بجامعة نزوى/ سلطنة عُمان. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً، توزعوا بالتساوي على مجموعتين: المجموعة التجريبية خضعت لبرنامج العلاج النفسي الجمعي، والمجموعة الضابطة لم تخضع للمعالجة. واستخدم مقياس قلق الاختبار في القياسين القبلي والبعدي. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس قلق الاختبار في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الخواجه (Al Khawaja, 2012) إلى فحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى قلق الاختبار لدى عينة من الطلبة الذكور في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في سلطنة عُمان. تكونت عينة الدراسة من (33) طالباً، وزعوا عشوائياً وبالتساوي في ثلاث مجموعات. المجموعة التجريبية الأولى خضعت للبرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي، والمجموعة التجريبية الثانية خضعت للبرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى الاسترخاء، والمجموعة الضابطة لم تخضع للمعالجة. وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس قلق الاختبار لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، ما دل على فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى قلق الاختبار لدى الطالب الجامعي.

وهدفت دراسة زيدان (Zaidan, 2015) إلى الكشف عن فاعلية الإرشاد النفسي الديني الجمعي في تنمية جودة الحياة لدى عينة من طالبات الجامعة المتفوقات أكاديمياً. تكونت عينة الدراسة من (14) طالبة من الطالبات المتفوقات أكاديمياً في كلية التربية بجامعة السويس في مصر. وزعت العينة عشوائياً بالتساوي في مجموعتين، هما: المجموعة التجريبية وخضعت للبرنامج الإرشادي النفسي الديني الجمعي، والمجموعة الضابطة لم تخضع للمعالجة، وطبق على المجموعتين مقياس جودة الحياة قبلًا وبعدياً. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية على مقياس جودة الحياة في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

وقام أكاكان وسيسيم (Akacan & Secim, 2015) بإجراء دراسة في تركيا، هدفت إلى فحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية والوجودية في خفض القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة

**الفرضية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس مهارات الاتصال اللفظي لصالح القياس البعدي.

#### أهمية الدراسة

نظراً للدور الهام لبرامج الإرشاد الجمعي وفنيات البرمجة اللغوية العصبية في مساعدة الطلبة على تطوير صفاتهم السلوكية ومهارات الاتصال اللفظية لديهم، وهو الهدف الذي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقه، لمواكبة العصر وتزويد المجتمعات بأفراد متميزين قادرين على مسايرة التطور المعرفي والتقدم العلمي بصفات سلوكية مرتفعة ومهارات اتصال مناسبة، فقد برزت أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى تقنيات البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي لدى عينة من الطلبة المتفوقين الجامعيين.

ومن المؤمل أن تسهم هذه الدراسة بما توفره من أدب نفسي وتربوي ودراسات تجريبية سابقة تتناول متغيرات الدراسة تمثل إضافة للمكتبة العربية ومساهمة في زيادة الحصيلة للمعرفة الإنسانية حول أهمية برامج الإرشاد الجمعي والبرمجة اللغوية العصبية ودورها في تنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي لدى الطلبة المتفوقين الجامعيين، يمكن أن يكون ركيزة للباحثين والدارسين. كما يتوقع أن تسهم في توجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس على أهمية تدريب الطلبة الجامعيين من المتفوقين وغير المتفوقين لسبل تنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي اللازمة في الدراسة الجامعية والإعداد لأدوارهم المعنية المستقبلية والحياتية بشكل عام. وأخيراً يمكن أن تقدم تصوراً للمسؤولين وأصحاب القرار والسياسات في سير العملية التعليمية والإرشادية في مؤسسات التعليم العالي حول أهمية برامج الإرشاد الجمعي التي تستند إلى البرمجة اللغوية العصبية ودورها في معالجة مشكلات الطلبة المتفوقين، والتي منها القصور في جانب من جوانب الصفات السلوكية أو مجملها وانخفاض مستوى مهارات الاتصال اللفظي؛ ما قد يسهم في رفد الخطط المصممة التي تستهدف تلبية الحاجات الإرشادية للطلّاب المتفوقين على المستويين المحلي والعربي.

#### محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الطلبة الجامعيين المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2019/2018م. وتم استخدام أداتين، هما: مقياس الصفات السلوكية ومقياس مهارات الاتصال اللفظي من إعداد الباحثين؛ لذلك تتحدد النتائج الحالية بدلالات الصدق والثبات للأداتين، وموضوعية استجابات أفراد عينة الدراسة.

المعارف والمفاهيم والمعلومات والخبرات وما يدور حولهم من قضايا ومشكلات للتنبؤ بها. الأمر الذي قد يسهم في تقدم المجتمع الإنساني العالمي والعربي بصفة عامة والمحلي بصفة خاصة.

#### مشكلة الدراسة وفرضياتها

انبثق الشعور بمشكلة الدراسة الحالية من خلال واقع خبرة الباحثين في الإرشاد الأكاديمي للطلّاب المتفوقين في جامعة نجران. وقد لمسنا ذلك من خلال الاتصال المباشر مع الطلبة المتفوقين ووجود الشكاوى من بعض الصعوبات التي تعوق تميزهم الأكاديمي، منها شعورهم بانخفاض خصائصهم السلوكية كالإبداعية والقيادية والدافعية والتعلمية، وأنهم يجدون صعوبة في فهم بعض المعلومات التي يدرسونها في المقررات الدراسية، نتيجة شعورهم بوجود خلل في مهارات تواصلهم مع أعضاء هيئة التدريس وأقرانهم؛ مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الأكاديمي في بعض المقررات الدراسية.

لذلك سعى الباحثان للبحث عن الأساليب الإرشادية الفعالة المستندة للدليل التجريبي، والتي تستهدف تنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال لدى هؤلاء الطلبة المتفوقين، من خلال مراجعة الأدب النفسي والدراسات السابقة، ووجدنا أن معظم ما ورد في الأدب النفسي والدراسات التجريبية يؤكد فاعلية استخدام الإرشاد الجمعي وإسهامه في معالجة بعض المشكلات والاضطرابات النفسية وتعديل بعض السلوكيات وتحسين بعض المهارات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية لدى طلبة الجامعات، ومنها بعض الدراسات التي أجريت في البيئات العربية (Al Khawaja, 2012; Al Safasfeh, 2011; Hamadne, 2017; Zaidan, 2015)؛ وفي البيئة الغربية (Dear et al., 2011)، وما يثبت أن استخدام فنيات التدريب على البرمجة اللغوية العصبية ضمن برامج الإرشاد الجمعي يسهم في تنمية العديد من المهارات والسلوكيات وخفض مستوى بعض الاضطرابات النفسية والمشكلات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة الجامعيين (Assaleyyeh & Al Bnna, 2011; Al Waleel, 2016; Bdaiwi, & Hussein, 2013; Yousef, 2015).

وانطلاقاً من هذه المراجعة، وملاحظة الباحثين لندرة وجود دراسات محلية في فحص كفاءة برامج للإرشاد الجمعي المستندة إلى البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي لدى الطلبة المتفوقين الجامعيين، جاءت الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية مع الطلبة المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران بالمملكة العربية السعودية. وتبلورت مشكلة الدراسة من خلال فحص الفرضيتين الفرعيتين الآتيتين:

**الفرضية الأولى:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الصفات السلوكية ولصالح القياس البعدي.

## التعريفات الإجرائية

### • برنامج الإرشاد الجمعي ( Group Counseling Program )

مجموعة من الإجراءات المتبعة عالمياً من إعداد الباحثين لتشكيل المجموعة الإرشادية، وتصميم الجلسات الإرشادية، وتحديد الأهداف والأساليب والوسائل والفنيات والأنشطة الإرشادية، والتقييم القائمة على منظور الإرشاد الجمعي وعلم البرمجة اللغوية العصبية وافتراضاته، التي اتبعت في بناء الجلسات ومضمونها والإجراءات والفنيات التدريسية، وبالتحديد توظيف الندوات والعروض التقديمية، والمناقشة والحوار في مجموعات، وخدمة المجتمع والأعمال التطوعية، والتدريب على القيادة، لتحقيق أهداف الدراسة.

### • البرمجة اللغوية العصبية ( Neuro-Linguistic Programming: NLP )

مجموعة من الافتراضات والطرق والأساليب المثبتة تجريبياً والمستندة إلى مبادئ علم النفس العصبي واللغوي، وتهدف إلى معالجة بعض الأزمات النفسية، ومساعدة الأفراد على تنمية مهاراتهم وتحقيق نجاحات وإنجازات أفضل في حياتهم. وهو المنظور الذي استندت إليه الدراسة الحالية في بناء جلسات برنامج الإرشاد الجمعي من خلال تدريب المشاركين لفترة زمنية مدتها شهر كامل، بهدف تنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي لدى عينة من الطلبة المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران بالمملكة العربية السعودية.

### • الصفات السلوكية ( Behavioral Characteristics )

مجموعة من الصفات السلوكية لدى الطلاب المتفوقين كالصفات الإبداعية والقيادية والدافعية والتعلمية. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المتفوق على مقياس الصفات السلوكية المستخدم في الدراسة الحالية.

### • مهارات الاتصال اللفظي ( Verbal Communication Skills )

المهارات التي يحتاجها الطلاب للتواصل مع المجتمع المحيط بهم والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب المتفوق على مقياس مهارات التواصل اللفظي المستخدم في الدراسة الحالية.

### • الطلبة المتفوقون ( Outstanding Students )

من الطلاب الذكور المسجلين في تخصص التربية الخاصة وتخصص علم النفس الذين تمكنوا في نهاية العام الدراسي من تحقيق معدل تراكمي والمرصد لهم في العام الجامعي السابق 2018/2017، يتراوح من (4.10-5) درجات من أصل (5) درجات كحد أعلى.

### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من مجموع الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي

1440/1439هـ، الموافق للعام 2019/2018، والبالغ عددهم (14) طالباً من الطلبة المتفوقين الذين حققوا معدلاً تراكمياً (GPA) تراوح بين (4.10-5) درجات في التحصيل العام في العام الجامعي السابق 2018/2017، وتم الحصول على القائمة من وحدة الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة نجران.

أما عينة الدراسة فتكونت من (12) طالباً متفوقاً من مختلف المستويات الدراسية تراوحت أعمارهم بين (18-21) سنة اختيروا بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة، وبسبب توفر العينة من الطلاب الذكور فقط في تخصص التربية الخاصة وتخصص علم النفس، نظراً لأنهما البرنامجين الوحيدين للذكور في مرحلة البكالوريوس في كلية التربية بجامعة نجران، وأبدى اثنان (2) من الطلبة عدم رغبتهم في المشاركة بالدراسة.

### أداتا الدراسة

#### 1. مقياس الصفات السلوكية

استخدم مقياس رينزولي وآخرون (Renzulli, Smith, White, Callahan & Hartman, 1976)، المُعرب والمقنن والمطور من كلنتن (Cluntun, 1992) للبيئة السعودية، بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته في البيئة الجديدة لتقييم الصفات السلوكية لدى الطلبة المتفوقين أفراد عينة الدراسة. تكون المقياس بصورته النهائية من (37) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي: الصفات الإبداعية، والصفات القيادية، والصفات الدافعية، والصفات التعليمية. ويطلب من المستجيب تقييم كل فقرة من فقرات الصفات السلوكية على سلم تقدير ليكرت مؤلف من أربع درجات تتراوح من نادراً وتعطى درجة واحدة (1)، أحياناً وتعطى درجتان (2)، غالباً وتعطى ثلاث درجات (3)؛ ودائماً وتعطى أربع درجات (4).

### صدق المقياس

تم التحقق من صدق المحتوى لمقياس الصفات السلوكية بعرضه بصورته الأولية على عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في القياس والتقييم وعلم النفس والتربية الخاصة في كلية التربية في جامعة نجران. وقد أجمع المحكمون على صلاحية الأداة وأبعادها.

كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق البناء، فقد استخرجت معاملات ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية لعينة استطلاعية تكونت من (20) طالباً جامعياً من الطلبة المتفوقين، اختيروا من خارج عينة الدراسة من كلية العلوم والآداب في جامعة نجران. حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى. وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل بين (0.36-0.79)، ومع المجال بين (0.44-0.89).

## ثبات المقياس

حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات على الأداة في مرتي التطبيق وعلى كل مجال من مجالاتها، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.90). أما الطريقة الثانية، فتمت بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للأداة ومجالاتها أيضاً. وبلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي للأداة (0.84). والجدول (1) يبين نتائج ذلك.

تم التحقق من ثبات مقياس الصفات السلوكية بطريقتين: الأولى بطريقة الاختبار-إعادة الاختبار (Test-retest) وذلك بتطبيق الأداة على عشرين (20) طالباً جامعياً من الطلاب المتفوقين اختيروا من خارج عينة الدراسة من كلية العلوم والآداب في جامعة نجران. ثم أعيد تطبيق الأداة على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني. وتم

جدول (1): معامل ثبات إعادة الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الصفات السلوكية

المجال	معامل ارتباط "بيرسون" ثبات إعادة	الاتساق الداخلي/ معامل "كرونباخ ألفا"
الصفات الإبداعية	0.88	0.74
الصفات القيادية	0.91	0.73
الصفات الدافعية	0.87	0.71
الصفات التعليمية	0.81	0.76
الأداة ككل	0.90	0.84

المقياس باستخدام صدق البناء من خلال استخراج معاملات ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية لعينة استطلاعية تكونت من (20) طالباً جامعياً من الطلاب المتفوقين، اختيروا من خارج عينة الدراسة من كلية العلوم والآداب في جامعة نجران. حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية من جهة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.33-0.81)، وكذلك حساب معامل ارتباط كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت بين (0.47-0.88).

## ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات مقياس مهارات الاتصال اللفظي بطريقة الاختبار-إعادة الاختبار (test-retest) وذلك بتطبيق المقياس على (20) طالباً من الطلاب المتفوقين، اختيروا من خارج عينة الدراسة من كلية العلوم والآداب في جامعة نجران، ثم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في مرتي التطبيق وعلى كل مجال من مجالاتها، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.85).

كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي/معامل "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة ومجالاتها أيضاً وبلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي للأداة (0.82). والجدول (2) يبين ذلك.

وبالنظر إلى القيم الواردة في الجدول (1) يلاحظ أنها ذات معامل ثبات مرتفع. وعليه اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات الدراسة الحالية.

## 2. مقياس مهارات الاتصال اللفظي

تم إعداد أداة لقياس مهارات الاتصال اللفظي لدى الطلاب المتفوقين استناداً إلى الأدب التربوي السابق (Al Alfiky, 2009)، والمقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة (Al Alfiky, 2009; Sayyed, 2010; IbnJahlan, 2009). تكونت الأداة بصورتها النهائية بعد التحكيم من (31) فقرة موزعة على أربع مهارات هي: مهارة التحدث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة الاستماع. ويطلب من المستجيب تقييم كل فقرة من فقرات الصفات السلوكية على سلم تدريج ليكرت الرباعي يتراوح من نادراً وتعطى درجة واحدة (1)، أحياناً وتعطى درجتين (2)، غالباً وتعطى ثلاث درجات (3)؛ ودائماً وتعطى أربع درجات (4).

## صدق المقياس

تم التحقق من صدق مقياس مهارات الاتصال اللفظي بعرضه بصورته الأولية على عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية بجامعة نجران. وقد أجمع ما نسبته (80%) من المحكمين على صلاحية المقياس، وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. كما تم التحقق من صدق

**جدول (2):** معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي/ كرونباخ ألفا لمهارات الاتصال اللفظي والدرجة ككل

المهارات	معامل ارتباط "بيرسون"	الاتساق الداخلي معامل "كرونباخ ألفا"
مهارة التحدث	0.88	0.73
مهارة القراءة	0.91	0.70
مهارة الكتابة	0.94	0.72
مهارة الاستماع	0.84	0.70
الأداة ككل	0.85	0.82

البرنامج ومدى ملاءمته لأفراد عينة الدراسة وفي تحقيق أهداف الدراسة. وبعد الانتهاء من إجراءات تحكيم البرنامج، تم الأخذ بجميع الملاحظات وأجريت التعديلات المناسبة بالحذف أو بالإضافة. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (80%) فأعلى وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

#### الهدف العام لبرنامج الإرشاد الجمعي

تنمية الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي لدى الطلاب المتفوقين من أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية.

#### الأهداف الخاصة لبرنامج الإرشاد الجمعي

هدف البرنامج الحالي لتحقيق الأهداف الخاصة الآتية: تعرف الطالب المتفوق إلى: مفهوم الصفات السلوكية والصفات الفرعية للصفات السلوكية والخطوات والاستراتيجيات التي تسهم في تنمية الصفات السلوكية، ومفهوم مهارات الاتصال والاتصال اللفظي. ومناقشة أهمية مهارات الاتصال اللفظي في الحياة الجامعية، وتعلم كيفية ممارسة مهارات الاتصال اللفظي الجيدة وقواعدها، وطرق ممارسة مهارات الاتصال اللفظي الجيدة وقواعدها وتحسين الصفات السلوكية لدى الطالب المتفوق في دراسته الجامعية وحياته.

#### المسؤول عن تنفيذ البرنامج

قام الباحثان بالإشراف المباشر على البرنامج والتدريب في جميع جلساته.

#### الفئة المستهدفة

الطلاب المتفوقون دراسياً في كلية التربية بجامعة نجران، وقد تراوحت أعمارهم بين (18-21) سنة.

#### دور المرشد (الباحثان)

تنفيذ جلسات البرنامج. وإدارة القاعة والندوات وجلسات الإرشاد الجمعي والأعمال التطوعية. ومساعدة الطلاب على إخراج كل ما لديهم من أفكار ومعلومات حول الموضوع المطروح.

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات الثبات بالطريقتين لمهارات مقياس مهارات الاتصال اللفظي والدرجة الكلية جاءت مرتفعة؛ الأمر الذي يدل أن هذه القيم مؤشرات لملاءمة المقياس لغايات تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

#### برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية

اعتمد بناء برنامج الإرشاد الجمعي بصورة أساسية على افتراضات البرمجة اللغوية العصبية ( Al Farah, Bawalsah & Al Khateeb, 2016) في بناء وتصميم إجراءات وجلسات البرنامج الإرشادي الجمعي التي قدمت للطلاب المتفوقين في المجموعة التجريبية. وتم توظيف أساسيات البرمجة اللغوية العصبية وافترضاها في تدريب الطلاب في اتباع أسلوب الندوات واللقاءات الدورية والعروض التقديمية والمناقشة والحوار والأعمال التطوعية وخدمة المجتمع والتدريب على القيادة في البرنامج الحالي، وفي كيفية ترجمة الجلسات الإرشادية إلى جلسات إجرائية قابلة للتنفيذ والتطبيق.

كما تمت الاستعانة بما ورد في الأدب النفسي، الذي تناول أساليب الإرشاد الجمعي للطلبة المتفوقين والإفادة منها في تحديد الأسلوب الأفضل في تدريب المتفوقين ( Abu Asa'ad, 2011; Hamadneh, 2014a; Jarwan, 2012). بالإضافة إلى الاطلاع على نماذج من برامج الإرشاد الجمعي المستخدمة في دراسات سابقة ( Al Khawaja, 2012; Abdel Wahab, 2010; Al Shahat & Al Ballah, 2013). والبرامج الإرشادية المستندة إلى البرمجة اللغوية العصبية ( Assaleyyeh & Al Bnna, 2016; Awad, 2016; Awad, 2011). والإفادة منها في تحديد مضمون جلسات البرنامج والوقت اللازم لتنفيذ كل جلسة ووضع الأهداف الخاصة بكل جلسة، وتحديد الأدوات اللازمة، والإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف كل جلسة، وبيان دور المرشد والمسترشد في الجلسة، وكيفية تقييم كل جلسة.

وقد عُرِض البرنامج في صيغته الأولية على مجموعة من الأساتذة من أصحاب الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي والتربوي والتربية الخاصة، للتحقق من دلالات صدق محتوى

والترحيب بالأفكار المطروحة وعرضها على المجموعة. وتلخيص الأفكار والأعمال التطوعية المطروحة وتقييمها.

#### دور المسترشدين (أفراد المجموعة التجريبية)

التعرف وفهم الموضوع المطروح بالتفكير بالإجابة والبحث عن الحلول. والمشاركة الفاعلة في النقاش والحوار والعمل في المجموعة. وتقييم الجلسات.

#### المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج

استغرقت مدة تنفيذ البرنامج أربعة أسابيع، بواقع (14) جلسة إرشادية جماعية، مدة كل جلسة (60) دقيقة.

#### جدول (3): جلسات البرنامج

الجلسة	الأسلوب الإرشادي الجمعي	جلسات البرمجة اللغوية العصبية	الأسبوع	الزمن
الجلسة التمهيدية	التقديم والشرح للبرنامج	التعارف + تطبيق أداتي الدراسة للقياس القبلي	الأول	ساعة ونصف
الأولى	الندوات واللقاء	مهارات اتصال الشخص بذاته	الأول	ساعة واحدة
الثانية	الندوات واللقاء	الإحساس بالذات	الأول	ساعة واحدة
الثالثة	الندوات واللقاء الدوري	قدرة الإدراك	الأول	ساعة واحدة
الرابعة	المناقشة والحوار في مجموعات	التحكم في الذات	الثاني	ساعة واحدة
الخامسة	عمل تطوعي	يوم عمل في مكتبة الجامعة	الثاني	ثلاث ساعات
السادسة	المناقشة والحوار في مجموعات	مهارات الاتصال بالآخرين	الثاني	ساعة واحدة
السابعة	المناقشة والحوار في مجموعات	النظام التمثيلي وأنماط الشخصية والتعلم	الثاني	ساعة واحدة
الثامنة	المناقشة والحوار في مجموعات	التأكيدات اللغوية للأنظمة التمثيلية	الثالث	ساعة واحدة
التاسعة	التدريب على القيادة	استراتيجيات بناء العلاقة الإنسانية	الثالث	ساعة واحدة
العاشر	خدمة المجتمع	ورشة عمل في جمعية تعاونية	الثالث	ساعتان
الحادية عشر	الندوات + العروض التقديمية	التفوق في فن الاتصال	الثالث	ساعة واحدة
الثانية عشر	الندوات + العروض التقديمية	استراتيجية حل المشكلات	الرابع	ساعة واحدة
الثالثة عشر	الندوات + العروض التقديمية	استراتيجية الاتصال المطلق	الرابع	ساعة واحدة
الرابعة عشر	التدريب على القيادة	محاضرات على مسرح الكلية	الرابع	ساعتان
الجلسة الختامية	اللقاء	الشكر + تطبيق أداتي الدراسة للقياس البعدي + مقابلات لتقييم البرنامج	الرابع	ساعة ونصف

#### الإجراءات

طبق مقياس الصفات السلوكية ومقياس مهارات الاتصال اللفظي في القياس القبلي بعد الشرح لأفراد عينة الدراسة عن كيفية الاستجابة عنهما. ثم طبق البرنامج الإرشادي الجمعي المستند على البرمجة اللغوية العصبية، على أفراد المجموعة التجريبية، وذلك بعد إجراء لقاء مع الطلبة المستهدفين من الدراسة، لتوضيح أهداف البرنامج وأهميته في دراستهم الجامعية وحياتهم العملية، وكذلك الاتفاق على آلية تنفيذ البرنامج، ومدته الزمنية، ومكان اللقاء، وآلية تطبيقه. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي الجمعي؛ تم تطبيق القياس البعدي لمقياس الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي على أفراد المجموعة التجريبية، للتحقق من الفروق بين

القياسين القبلي والبعدي في مستوى الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي لغايات الحكم على فاعلية البرنامج.

#### تصميم الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية التصميم التجريبي، واستخدم فيه تصميم المجموعة الواحدة بقياسات قبلية وبعدية، ويقوم على أساس العلاقة السببية بين متغيرين أحدهما المتغير المستقل والآخر المتغير التابع. واستخدم في الدراسة الحالية لقياس أثر فاعلية المتغير المستقل (برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية) على المتغيرين التابعين (الصفات السلوكية ومهارات الاتصال اللفظي) مع تطبيق قبلي وبعدي لمقياسي الدراسة. والشكل (1) يوضح تصميم الدراسة.

الشكل (1): تصميم الدراسة

المجموعة التجريبية الواحدة	G1	O1	X	O2
----------------------------	----	----	---	----

لفحص صحة هذه الفرضية، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الصفات السلوكية ككل ومجالاته في القياسين القبلي والبعدي. كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لدرجات عينة أفراد الدراسة على مقياس الصفات السلوكية في القياسين القبلي والبعدي، والجدولان (4) و(5) يبينان نتائج ذلك.

وتشير الرموز السابقة التي وردت في الشكل (1) إلى: **G1**: المجموعة التجريبية، **O1**: القياس القبلي، **O2**: القياس البعدي، و **X**: المعالجة (برنامج الإرشاد الجمعي).

النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الصفات السلوكية لدى أفراد عينة الدراسة لصالح القياس البعدي.

جدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس الصفات السلوكية في القياسين القبلي والبعدي

المجالات والأداة ككل	العدد	القبلي		البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصفات الإبداعية	12	2.02	0.381	2.79	0.174
الصفات القيادية	12	1.98	0.370	2.83	0.273
الصفات الدافعية	12	2.06	0.340	2.84	0.368
الصفات التعليمية	12	1.74	0.274	2.83	0.395
الصفات السلوكية ككل	12	1.95	0.253	2.82	0.230

يلاحظ من الجدول (4) وجود تباين ظاهري في الأوساط الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الصفات السلوكية ككل ومجالاته بين القياسين القبلي والبعدي.

جدول (5): نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لدلالة الفروق بين أوساط الرتب لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصفات السلوكية في القياسين القبلي والبعدي

مجالات الصفات السلوكية والدرجة الكلية	الرتب	العدد	وسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الاحصائية
الصفات الإبداعية بعدي - الصفات الإبداعية قبلي	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.063	.002
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	12				
الصفات القيادية بعدي - الصفات القيادية قبلي	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.063	.002
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	12				
الصفات الدافعية بعدي - الصفات الدافعية قبلي	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.065	.002
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	12				
الصفات التعليمية بعدي - الصفات التعليمية قبلي	الرتب السالبة	0	.00	.00	-2.940	.003
	الرتب الموجبة	11	6.00	66.00		
	الرتب المتساوية	1				
	المجموع	12				



مجالات الصفات السلوكية والدرجة الكلية	الرتب	العدد	وسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الاحصائية
الصفات السلوكية ككل بعدي - الصفات السلوكية ككل قبلي	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.064	.002
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	12				

تنمية الصفات السلوكية لدى الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران.

كما تم حساب حجم الأثر للبرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية باستخدام معادلة حجم الأثر، والجدول (6) يبين ذلك:

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية لمقياس الصفات السلوكية في القياسين القبلي والبعدي، وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي. وعليه، تم قبول فرضية الدراسة الأولى، ما يعني أن البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية له أثر في

**جدول (6): حجم الأثر للبرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية على مقياس الصفات السلوكية**

ت	المجال	قيمة Z	حجم الأثر	مستوى حجم الأثر
1	المجال الأول: الصفات الابداعية	3.063	0.62	مرتفع
2	المجال الثاني: الصفات القيادية	3.065	0.63	مرتفع
3	المجال الثالث: الصفات الدافعية	3.068	0.63	مرتفع
4	المجال الرابع: الصفات التعليمية	3.064	0.62	مرتفع
	الأداة ككل	3.061	0.62	مرتفع

لفحص صحة هذه الفرضية، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات الاتصال اللفظي ككل ومجالاته في القياسين القبلي والبعدي. كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرتب لدرجات عينة أفراد الدراسة على مقياس مهارات الاتصال اللفظي في القياسين القبلي والبعدي، والجدولان (7) و(8) يبينان نتائج ذلك.

يبين الجدول (6) أن البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية كان فاعلاً بدرجة مرتفعة على مقياس الصفات السلوكية لدى الطلاب المتفوقين (المجموعة التجريبية) حيث بلغ حجم الأثر للأداة ككل (0.62) وبمستوى حجم "مرتفع". كما كان لمجالات مقياس الصفات السلوكية بمستوى حجم مرتفع.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس مهارات الاتصال اللفظي لدى أفراد عينة الدراسة لصالح القياس البعدي.

**جدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس مهارات الاتصال اللفظي في القياسين القبلي والبعدي**

المجالات والدرجة الكلية	العدد	القبلي		البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحدث	12	1.94	0.192	2.71	0.257
القراءة	12	1.92	0.454	2.79	0.347
الكتابة	12	1.92	0.246	2.70	0.223
الاستماع	12	1.82	0.280	2.70	0.363
مهارات الاتصال اللفظي الكلي	12	1.90	0.229	2.72	0.166

يلاحظ من الجدول (7) وجود تباين ظاهري في الأوساط الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات الاتصال اللفظي ككل ومجالاته في القياسين القبلي والبعدي.

**جدول (8): نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لدلالة الفروق بين أوساط الرتب لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات الاتصال اللفظي في القياسين القبلي والبعدي**

المجالات والدرجة الكلية	الرتب	العدد	وسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الاحصائية
التحدث بعدي التحدث قبلي	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.075	.002
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	12				
القراءة بعدي القراءة قبلي	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.066	.002
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	12				
الكتابة بعدي الكتابة قبلي	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.065	.002
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	12				
الاستماع بعدي الاستماع قبلي	الرتب السالبة	0	.00	.00	-2.943	.003
	الرتب الموجبة	11	6.00	66.00		
	الرتب المتساوية	1				
	المجموع	12				
مهارات الاتصال اللفظي الكلي بعدي	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.062	.002
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	12				
مهارات الاتصال اللفظي الكلي قبلي	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.062	.002
	الرتب الموجبة	12	6.50	78.00		
	الرتب المتساوية	0				
	المجموع	12				

**جدول (9): حجم الأثر للبرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية على مقياس مهارات الاتصال اللفظي**

ت	المهارة	قيمة Z	حجم الاثـر	مستوى حجم الاثر
1	التحدث	3.075	0.63	مرتفع
2	القراءة	3.066	0.62	مرتفع
3	الكتابة	3.065	0.62	مرتفع
4	الاستماع	2.943	0.60	مرتفع
	الأداة ككل	3.062	0.62	مرتفع

يبين الجدول (9) وجود أثر للبرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية على مقياس مهارات الاتصال اللفظي لدى الطلاب المتفوقين (المجموعة التجريبية)، حيث بلغ حجم الأثر للأداة ككل (0.62) وبمستوى حجم "مرتفع". كما كان لجميع مجالات مقياس مهارات الاتصال اللفظي بمستوى حجم "مرتفع".

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال اللفظي في القياسين القبلي والبعدي، وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي. وعليه، قبلت الفرضية الثانية، ما يعني أن البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية له أثر في تنمية مهارات الاتصال اللفظي لدى الطلبة المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران.

كما تم حساب حجم الأثر للبرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية باستخدام معادلة حجم الأثر، والجدول (9) يبين ذلك:

## مناقشة النتائج

على زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال تدريبهم على كيفية إلقاء الندوات والمحاضرات والعمل الجمعي التعاوني وخدمة المجتمع . ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن جلسات البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية قد وفرت للطلاب آليات داعمة ساعدتهم على كيفية توفير البيئة الآمنة لهم، والتركيز على الدراسة، لتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز الأكاديمي. وبذلك انعكست الفنيات المستخدمة في البرنامج على سلوكيات الطلبة وأفكارهم؛ مما أدى بهم إلى تفعيل قدراتهم العقلية، التي أشعرتهم بالثقة بالنفس والوعي بأنفسهم وكيفية استثمار صفاتهم السلوكية.

وتؤكد هذه النتيجة أن البرمجة اللغوية العصبية المقدمة في إطار الإرشاد الجمعي يمكن أن تنمي الصفات السلوكية لدى الطلاب المتفوقين، ويمكن أن تحسن أساليب الاتصال والتواصل. وأن البرمجة اللغوية العصبية (NLP) هي أداة قوية تسهل عملية العلاج النفسي بشكل رائع، وتمكن الشخص من فك شيفرة أصل الكلمات والكلام الفردي، من خلال القيام بهذه الطريقة، حيث يتحدث الأفراد بما يفكرون دون تردد أو خوف، وبالتالي يمكنهم من الإدارة الذاتية والتأثير على الآخرين. فالبرمجة اللغوية العصبية تسعى إلى تعليم المشاركين العلاقة بين التفكير (العقلي)، والكلام (اللغوي) وأنماط السلوك (Bandler & Grinder, 2011).

ويبدو أن الإرشاد الجمعي للمتفوقين قد حقق مجموعة من الأهداف، أبرزها: تطوير مفهوم الذات لدى الطلاب المتفوقين ليكونوا أكثر إبداعية ودافعية وإيجابية وتقبلاً للذات، واكتشاف عناصر القوة والضعف لديهم والعمل على تطويرها. بالإضافة إلى تطوير مفهوم العلاقات الإنسانية ومهارات الاتصال بالآخرين، وتنمية المهارات القيادية والحس بالمسؤولية الاجتماعية لديهم. كما أسهم في تحسين مستوى الإنجاز الأكاديمي، وغير الأكاديمي، وفي تنمية مهارات حل الصراعات والمشكلات واتخاذ القرار، وأساليب خفض الاضطرابات النفسية كالقلق والتوتر والضغط النفسية وغيرها.

كما أظهرت نتائج الفرضية الثانية للدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال اللفظي في القياسين القبلي والبعدي. وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي. وعليه، قبلت الفرضية الثانية؛ أي أن البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية كان فعالاً في تنمية مهارات الاتصال اللفظي لدى الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية البرمجة اللغوية العصبية في حل بعض المشكلات لدى الطلبة أو تحسين بعض المهارات لديهم. (Al Farah, Bawalsah, & Al Khateeb, 2016; Al Mamoury, 2017; Al Waleel, 2016; Abdulrahman, 2018; Abu El-Enein&AbdAlnabi, 2018; Bdaiwi& Hussein, 2013; Assaleyyeh& Al Bnna, 2011; Awad, 2016; Bdaiwi& Hussein, 2013; Fakehy, & Haggag, 2016; Salami, 2015; Yousef, 2015).

أظهرت نتائج فحص الفرضية الأولى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية لمقياس الصفات السلوكية بين القياسين القبلي والبعدي. وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي. وعليه، تم قبول الفرضية الأولى للدراسة. أي أن برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى البرمجة اللغوية العصبية كان فعالاً في تنمية الصفات السلوكية لدى الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران.

وقد اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي كشفت فاعلية برامج الإرشاد الجمعي المستندة للبرمجة اللغوية العصبية (NLP)، في تحسين مؤشرات الصحة النفسية والأداء النفسي الاجتماعي (Al Farah, Bawalsah, & Al Khateeb, 2016; Al Mamoury, 2017; Al Waleel, 2016; Abdulrahman, 2018; Assaleyyeh& Al Bnna, 2011; Awad, 2016; Abu El-Enein&AbdAlnabi, 2018; Bdaiwi& Hussein, 2013; Fakehy, & Haggag, 2016; Salami, 2015; Yousef, 2015).

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس طبيعة البرنامج الإرشادي المستخدم الذي وظفَ تكتيكات البرمجة باللغة العصبية والإرشاد الجمعي. فبالإضافة لما توفره بيئة المجموعة الإرشادية من مشاركة وتقبل وشعور بالأمن والثقة، ضمن عمليات المجموعة، من خلال الكشف عن الذات وبناء العلاقة من منظور (NLP)، فقد زودت تقنيات البرمجة اللغوية العصبية العملية والمفيدة (مثل تحديد الأهداف والنظام التمثيلي، والمستويات العصبية) أفراد المجموعة التجريبية بمهارات مفيدة في التعرف على صفاتهم السلوكية. إذ تؤثر فنيات الإرشاد الجمعي في صحة الأفراد النفسية، وتجعلهم قادرين على التوافق والتكيف مع مواقف الحياة المختلفة. كما تساعدهم في تعلم كيفية تغيير أنماط تفكيرهم التقليدية، والتعامل مع المواقف بإيجابية بتفكير منطقي وعلمي. وتتميز هذه البرامج بخصائص فريدة تجعلها أكثر فاعلية في تعديل السلوك وتطوير الاتجاهات وتنمية مهارات الاتصال الاجتماعية والأكاديمية وفهم الذات وتقديرها ضمن إطار الجماعة. لأن الإرشاد الجمعي يركز على خبرات أفراد المجموعة ومواقفهم إزاء القضية المطروحة. وقد يكون في المجموعة من هو أقدر من المرشد على استرجار الاستجابات والإقناع. كما أن التفاعل بين أفراد المجموعة ساعدهم على تبادل الخبرات والمعرفة، واستكشاف مشاعر الآخرين، واختبار المشاعر والاتجاهات الشخصية. ومن هنا ساهمت فنيات الإرشاد الجمعي المستخدمة في البرنامج الحالي في تدريب الطلاب المتفوقين على كيفية التعامل مع موقف الحياة الجامعية المختلفة وكيفية التغلب على الصعوبات التي تواجههم، وفي تحسين صفاتهم السلوكية كالإبداعية والقيادية والدافعية والتعليمية.

ويمكن أن تنسب هذه النتيجة أيضاً إلى الفنيات المستخدمة في جلسات البرنامج الإرشاد الجمعي التي يمكن أن تكون قد عملت

## References

- Abdel Wahab, T. (2010). The effectiveness of group psychological therapy in reducing test anxiety among university students at Nazwa University. *Journal of Psychology*, 23, 30-54.
- Abdulrahman, S. (2018). The effect of a training program based on NLP in self-management among students with university learning disabilities. *Journal of Faculty of Education*, 178(2), 631-691.
- Abu Al Nsser, M. (2015). *Effective communication skills*. Cairo: Arab Group for Training & Publications.
- Abu Asa'ad, A. (2011). *Counseling of the gifted and talented*. Amman: Dar Al Maseera.
- Adam, A. (2013). *Communication skills: Theory and practice*. Al Riyadh: Dar Al Rushed Publications.
- Akacan, B., & Secim, G. (2015). Social anxiety experiences and responses of university students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10(3), 257-264.
- Al Ashqar, W. (2008). The accomplishment level of communication skills among Jordanian university students. *Journal of Faculty of Education*, 32(2), 463-487.
- Al Awwawi, E. (2004). *The effect of a counseling program on reducing test anxiety among female third secondary school grade-scientific track at Sana'*. MA Thesis, Sana' University, Sana', Yemen.
- Al Farah, J., Bawalsah, J., & Al Khateeb, B. (2016). The effectiveness of a program based on neuro-linguistic programming (NLP) in the development of social communication for the gifted sixth grade students in Amman. *International Journal of Education*, 8(1), 162-180.
- Al Khawaja, A. (2012). The effectiveness of a group counseling program on reducing test anxiety among a sample of male talented and gifted students at Sultan Qaboos University. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 14(3), 471-494.
- Al Rehani, S., Al Zraiqat, I., & Tanous, A. (2010). *Counseling students with special needs and their families*. Amman: Dar Al Fiker Publications.

وقد تعود هذه النتيجة إلى كون جلسات البرنامج الإرشادي الجمعي قد وفرت للطلاب في المجموعة التجريبية آليات داعمة ساعدتهم على تعلم كيفية توفير البيئة الآمنة لهم والتركيز على الدراسة لتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز الأكاديمي. كما انعكست الفنيات المستخدمة في البرنامج على سلوكيات الطلاب وأفكارهم؛ مما أدى بهم إلى تفعيل قدراتهم العقلية، التي أشعرتهم بالثقة بالنفس والوعي بأنفسهم وكيفية استثمار مهارات الاتصال اللفظي، استعداداً للدراسة ومراجعة مقرراتهم، وكيفية التواصل مع أعضاء هيئة التدريس وأقرانهم بشكل فعال. وكذلك ساعدتهم على إيجاد تنظيمات وتحليلات تخيلية ولفظية سهلت عليهم سرعة الفهم والاسترجاع للمحتوى الدراسي، وأعطتهم معنى وتنظيم لما يحاولون تعلمه. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً، بأنها تعود إلى فوائد البرمجة اللغوية العصبية من حيث: مساعدة الطالب على ممارسة سياسة التغيير السريع لأي شيء يريده، والتعرف على كيفية الحصول على النتائج التي تزيد من السيطرة على مشاعره وأحاسيسه، والتأثير في الآخرين وسرعة إقناعهم، وتسهيل الاتصال والانسجام مع الآخرين، وكذلك التحكم في طريقة التفكير لديه، وتسخيرها كيفما يريد، ومعرفته لاستراتيجية نجاح وتفوق ونبوغ الآخرين، ومن ثم تطبيقها على النفس بعد ذلك. بالإضافة إلى التخلص من المخاوف والعادات غير الجيدة بسرعة فائقة، ومن الضغوط النفسية والاجتماعية وكيفية التعامل معها، ومواجهة الصعوبات والقلق والتوتر النفسي.

## التوصيات

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها. يمكن التوصية بالآتي:
- تفعيل برامج الإرشاد الجمعي المستندة إلى البرمجة اللغوية العصبية في العمل الإرشادي مع الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين، وتقديمها لهم بأسلوب ممتع ومشوق لتحفزهم على المزيد من التعلم والتعليم والتدريب.
  - تنظيم الورش التدريبية والندوات لتدريب المرشدين على فنيات برامج الإرشاد الجمعي المستندة إلى البرمجة اللغوية العصبية.
  - إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن أثر برنامج إرشادي جمعي مستند إلى البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مهارات أخرى كالثقة بالنفس والدافع للإنجاز ومستوى الطموح، أو تعديل بعض السلوكات غير المرغوبة كقلق المستقبل، والرهاب الاجتماعي والضغوط النفسية لدى الطلبة.

- Al Safasfeh, M, (2011). The effect of a group counseling program in developing social self-concept among a sample of Muta' University students. *Jordan Journal of Social Sciences*, 4(1), 116-132.
- Al Sayyed, S. (2010). The effectiveness of using task based learning (TBL) on Saudi secondary school students acquisition of verbal communication skills in biology course. *Journal of Scientific Education*, 13(5), 1-41.
- Al Shahat, M., & Al Ballah, K. (2013). The effectiveness of a counseling program in reducing test anxiety and developing self-confidence and achievement motivation among university students. *Journal of Faculty of Education at Banha University*, 94(1), 207-267.
- Al Shlewi, B. (2011). *Study skills and their relationship with academic achievement and metacognition skills among a sample of female students at Al Taief University*. Unpublished MA.Thesis, Al Taief University, Al Taief, Kingdom of Saudia Arabia.
- Al Waleeli, I. (2016). The effectiveness of a neuro linguistic programming based training program on developing achievement motivation among underachieving university students. *Journal of Special Education*, 14, 239-312.
- Alfiky, I. (2009). *Neurolinguistic programming and the unlimited communication art*. Cairo: Dar Al Raya Publications.
- Ali, A. (2002). The effect of using a counseling program on developing some study skills among faculty of education female students at Mecca. *Journal of Psychology*, 62, 32-49.
- Alroudhan, H. (2018). The effect of neuro-linguistic programming coaching on learning english. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(4),184-190.
- Amodeo, A., Picariello, S.,Valerio, P.,Bochicchio, V., & Scandurra, C. (2017). Group psychodynamic counseling with final-year undergraduates in clinical psychology: A clinical methodology to reinforce academic identity and psychological well-being. *Psychodynamic Practice*, 23(2), 161-180.
- Assaleyyeh, M., & Al Bnna, A. (2011). The effectiveness of a neurolinguistic programming counseling program on reducing future anxiety among Al Aqsa University students enrolled in political organizations at Gaza Governorate. *Journal of Al-Najah University for Human Sciences*, 25(5), 1119-1158.
- Awad, M. (2016). The effectiveness of mental training using neuro linguistic programming on improving performance in shot putting sport. *Scientific Journal of Physical Education & Sport*, 76, 460-486.
- Bakheet, M., & Mustafa, A. (2010). *Communication skills*. Al Riyadh: Dar Al Rushed Publications.
- Banderler, R., & Grinder, J. (1979). *The structure of majic 1: A book about therapy and language*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Banderler, R., & Thomson, G. (2011). *The secrets of being happy: The technology of hope, health, and harmony*. NY: IM Press.
- Bdaiwi, A- R., & Hussein, R. (2013). The effectiveness of neurolinguistic programming based training program on developing non-verbal communication among a sample of university students. *Journal of Social & Education Studies*, 19(3), 535-598.
- Cluntun, A-R. (1992). Behavioral characteristics of talented students scale: The adapted version to the Saudi culture of the Renzulli, et al, (1976) scale. Retrieved from: [www.faculty.ksu.edu.sa/cluntun1/Documents/202004](http://www.faculty.ksu.edu.sa/cluntun1/Documents/202004).
- Dear, B., Titov, N., Sunderland, M., McMillan, D.,Anderson, T., Lorian, C & Robinson, E. (2011). Psychometric comparison of the generalized anxiety disorder scale-7 and the penn state worry questionnaire for measuring response during treatment of generalised anxiety disorder. *Cognitive Behavior Therapy*, 40(3), 216-227.
- Dougherty, S. (2007). Academic advising for high-achieving college students. *Higher Education in Review*, 4, 63-82.

- Fakehy, M., & Haggag, M. (2016). The effectiveness of a training program using Neuro-Linguistic Programming (NLP) to reduce test anxiety in consideration of biological feedback. *International Journal of Behavioral Research & Psychology*, 4(1), 173-177.
- Glennen, R., & Martin, D. (2000). Summer honors academy: A descriptive analysis and suggestions for advising academically talented students. *National Academic Advising Association Journal*, 20(2), 38-45.
- Grinder, J. (1972). On the cycle in syntax. In J. Kimball (Ed.). *Syntax and semantics*, NY: Academic Press.
- Hamadneh, B. (2014). *A guide to talent and giftedness*. Irbid: Modern World Bookstore.
- Hamadneh, B. (2014b). *Creative thinking*. Irbid: Modern World Bookstore.
- Hamadneh, B. (2017). The effectiveness of a group counseling program on reducing test anxiety and improving study habits among a sample of high achievers at the faculty of education-Najran University. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 13(1), 47-60.
- Ibn Jahlan, A. (2009). *The effectiveness of mathematical communication based training program for mathematics teachers in developing achievement, written and verbal communication among middle school students in Saudi Arabia*. Ph.D. Dissertation, Amman Arab University, Amman, Jordan.
- Jarwan, F. (2008). *Gifted students diagnosis and care*. 3<sup>rd</sup> ed., Amman: Dar Al Fiker.
- Jarwan, F. (2012). *Talent, excellency and giftedness*. 3<sup>rd</sup> ed., Amman: Dar Al Fiker.
- Jeremy, T., & Fisher, P. (2012). High achieving students and their experience of the pursuit of academic excellence. *ISEP International Symposium* (March 30-April 1, 2012, pp. 475-499). Sky City, Hong Kong.
- Mohammad, A. (2006). *Giftedness, talent and innovation*. Al Riyadh: Dar Al Zahra'.
- Passmore, J., & Rowson, T. (2019). Neuro-linguistic programming: A review of NLP research and the application of NLP in coaching. *International Coaching Psychology Review*, 14(1), 59-69.
- Patterson, C. (1981). *Theories of counseling and psychotherapy. Part 1*. H. Al-Fekhey (Tras.) Kuwait: University of Kuwait Publication.
- Qandeel, R. (2012). Interactive analysis and neuro linguistic programming as an effective counseling approach. *Journal of Faculty of Education at Banha University*, 23(89), 75-99.
- Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., & Hartman, R. (1976). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Sahebalzamani, M. (2014). Efficacy of neurolinguistic programming training on mental health in nursing and midwifery students. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 19(5), 503-507.
- Salami, S. (2015). Implementating Neuro-Linguistic Programming (NLP) in changing students' behavior: Research done at Islamic Universities in Aceh. *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, 3(2), 235-256.
- Suleiman, S. (2014). *Human communication psychology & skills*. Cairo: Books World.
- Yousef, A. (2015). The effectiveness of a neurolinguistic programming (LNP) based training program on reducing stress and future anxiety among pre- service teachers in mental retardation course at Al Qaseem University. *Journal of Educational Sciences*, 23(4), 303-373.
- Zaharia, C., Reiner, M., & Schütz, P. (2015). Evidence-based neuro linguistic psychotherapy: A metaanalysis. *Psychiatria Danubina*, 27(4), 355-363.
- Zaidan, A. (2015). The effectiveness of religious group counseling in developing quality of life among female high achieving students. *Journal of Special Education*, 4 (13), 185-240 .

## فاعلية توظيف الأغاني الوطنية في تشكيل الهوية الوطنية وإثارة الدافعية لدى الطلبة

هاني عبيدات و محمد عبيدات \*

تاريخ قبوله 2019/10/20

تاريخ تسلم البحث 2019/7/29

### The Effectiveness of Employing Patriotic Songs in Creating National Identity and Stimulating Motivation among Students

Hani Obeidat and Mohammad Obeidat, Yarmouk University, Jordan.

**Abstract:** The aim of this study was to reveal the effectiveness of employing patriotic songs in creating national identity as well as in stimulating students' motivation. To achieve the aim of this study, two tools were developed. The first consists of the scale of national identity entailing (21) items, and the second is a motivational scale considering (23) items. Validity and reliability were verified for both scales. The two scales were administrated on a sample of (66) students distributed into groups: An experimental group consisting of (33) students that have been taught by songs, and a control group including (33) students that have been taught without songs. This study taught "national symbols" unit from the civil and national studies course of the seventh grade during the first semester 2018/2019. The results of the study indicated statistically significant differences ( $\alpha=0.05$ ) on the motivational scale of teaching method on the national identity scale, as well as, on the motivation scale posttests, in favor of the experimental group.

(**Keywords:** Patriotic Songs, National Identity, Motivation)

والدراسات الاجتماعية من أكثر المقررات الدراسية تعلقاً بموضوع الهوية الوطنية؛ لما تتسم به من تنوع في مجالاتها، والتي تمس سمات المجتمع، من النواحي التاريخية والجغرافية والوطنية، حيث إنها تقوم بإعطاء صورة واضحة المعالم عن سمات المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلم وخصائصه التي يتميز بها عن غيره، مما يولد شعور الاعتزاز بالوطن، من خلال تاريخه وحضارته وكفاح شعبه في المحافظة على مقدراته على مر الأزمنة (Alnajjar, 2003).

وتعرف الأغنية الوطنية أنها قوة فائقة تسكن صدر المواطن وفكره، تجعله يقظاً دائماً متحفزاً منطلقاً دوماً إلى الأمام، يسعى إلى إعمار بلاده، مستعداً للذود عن حياض وطنه، ولو أدى ذلك إلى الجود بأعلى ما يملك وهي حياته (Bashyshy, 2002).

**ملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية توظيف الأغاني في تشكيل الهوية الوطنية وإثارة الدافعية لدى الطلبة، ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد أداتي الدراسة، وهما: مقياس للهوية الوطنية وتألف من (21) فقرة، ومقياس للدافعية تألف من (23) فقرة، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما، ثم طبقت الأداتان على عينة بلغت (66) طالبة؛ تألفت المجموعة التجريبية من (33) طالبة درست بالأغاني، والضابطة من (33) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، وطبقت هذه الدراسة على وحدة "رموز وطنية" من مبحث التربية الوطنية والمدينة للصف السابع الأساسي خلال الفصل الدراسي الأول 2019/2018م. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) على مقياس الهوية الوطنية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) على مقياس الدافعية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

(الكلمات المفتاحية: الأغاني الوطنية، الهوية الوطنية، الدافعية)

**مقدمة:** تؤدي الأغاني دوراً أساسياً في تنمية المشاعر والأحاسيس في حياة الفرد، وخاصة فئة الشباب؛ حيث تأخذ معالم الشخصية لديهم بالتبلور والوضوح، فالأغاني والأهازيج الشعبية التي يرددونها أبناء المجتمع تسهم في الانتماء، وتصبح جزءاً من حياتهم ومن ثقافة مجتمعهم. فقد عملت الأغنية على توحيد الجماعات والتقارب فيما بينها، لما تحمله من معان مختلفة في مضمونها، وعملت على إظهار همومهم المعيشية وبث الحماس فيهم للدفاع عن وطنهم وجسدت حضارتهم وتاريخهم.

وأدت الأغنية الوطنية دوراً مهماً و متميزاً في مختلف جوانب حياتنا؛ فهي أصدق تعبير عن نبض أي شعب و مرآة حبه للوطن؛ فهي تعبر بصدق وأمانة عن آماله وأحلامه، وتبث فيه روح الأمل والكفاح. والعلاقة بين الأغنية الوطنية وآمال الشعوب وأحلامهم علاقة وطيدة، تأكدت عبر مختلف الفترات التاريخية، وخاصة وقت المعاناة من أي ظلم واحتلال. فالبحث عن الهوية الوطنية في الأغنية الأردنية يعني البحث عن الخصائص التي تحقق للأغنية الانتساب إلى الوطن. وعند ذكر الأردن، لا نعني المكان الجغرافي بحدوده السياسية المعروفة فحسب، بل الناس الذين يعيشون على أرضه، والأشياء التي تملؤه، والطبيعة التي يتغنى بها من جبال وسهول وأنهار ووديان، وما لأمله من آمال وطموحات وتاريخه القديم والحديث الذي يعد جزءاً من تاريخ الأمة العربية (Obeidat, 2017).

\* جامعة اليرموك - الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

تقوية شخصية المتعلم وإبعاد الملل عنه والإقدام على العمل، وتكسبه الخبرات الحياتية والمعارف والمعلومات المختلفة، وتعمل على تنمية الدافعية لديه.

وقد لخص تشين وتشين (Chen & Chen, 2009) أهمية الأناشيد في التعلم بأنها تزيد من دافعية التعلم لدى الطلبة، مما يزيد من أدائهم في التعلم وتزيد من قدرتهم على الاستماع والإبداع. ويشير الناقة (Al-Naqah, 2016) إلى أن الأناشيد تعمل على استثمار نشاط الأطفال في عملية التعلم وتركز على دافعتهم في عملية التعلم، فهي تساعدهم على تحقيق المتعة والسعادة واكتساب الكثير من المفاهيم.

وتستخدم الأغاني طريقة ومصدراً للتعلم؛ تتمثل في تحريك وتنشيط أجواء التعلم وتنمية المهارات اللغوية وتوصيل معلومات ومفاهيم معينة، وتساهم في تعديل سلوكيات معينة وتنمي المواهب لدى الطلبة (Abu Khtleh, 2005).

وتؤدي الأغنية وظائف عدة للأطفال خلال مرحلة تنشئتهم الاجتماعية، حيث يمكن للأغنية ومشاركة الأطفال مع بعضهم بصوت مرتفع أن تساهم في تجاوز مشكلة الخوف والتردد لدى بعض الأطفال، حيث يجد بعض الأطفال صعوبة في التكيف مع البيئة المدرسية، فتبدو عليهم ملامح عدم التوافق، وما أن يندمج أحدهم مع أصدقائه في تقديم أغنية مشتركة تأخذ ملامح عدم التكيف بالتراجع، وتنمو مشاعر الثقة بدرجة أكبر. وتساهم الأغاني المؤلفة بلغة سليمة في إكساب الطفل حصيلة لغوية تساعده على النطق السليم وتجعل رصيده من الكلمات أكبر من خلال عملية الحفظ التي يقوم بها أثناء الغناء. وتساهم كذلك في إطلاق ما لديه من مشاعر مكبوتة وأحاسيس يصعب التعبير عنها بالطرق المباشرة، لما قد يترتب عليها من مسؤوليات اجتماعية أمام الآخرين. وتنمي الأغاني التي يرددونها الطفل مشاعر ارتباطه مع الجماعات التي ينتمي إليها وخاصة التي ترد بشكل جماعي أو مستقل. وتزداد أهمية الأغنية في سياق أحداث مشتركة تهدد أمن الجماعة بأكملها، فتتنامى مشاعر الانتماء والارتباط بالمجتمع الأم على نحو جماعي يتجلى في انتشار الأهازيج الجماعية والأغاني الوطنية (Dkak, 2013).

ويرى الباحثان أن للأغنية الأثر في تنمية حب الوطن والانتماء والولاء إليه، وتثير الحماس بين أفراد المجتمع، فهي جزء من ثقافة أي بلد وجزء لا يتجزأ منها. فمن خلالها، تبت الروح الوطنية وتعزز قيمها وتبث روح الشجاعة لديه وتربط المتعلم بتاريخ بلاده وبيئته وثقافته وتقاليد وطنه، ووسيلة لتنمية المعارف والمعلومات وترسيخها في أذهان الطلبة، وتضفي على المادة التعليمية الجاذبية والإقبال على الدراسة والجرأة في العمل والتعبير، وتجدد النشاط والحماس وتزيد من الدافعية نحو التعلم.

وتهدف الأناشيد إلى التركيز على الأخطاء الشائعة لدى الطلبة بشكل مباشر، وتحفز المناقشات مع الطلبة حول مواقفهم

وعرفها عدليه (Adylah, 2012) على أنها الغناء الذي يتعايش مع النبض الفكري الوطني لأبناء مجتمع ما. وهي تأصيل لحب الوطن والاعتزاز به والانتماء إليه. ولها دور في بث روح النضال والأمل والتضحية، وهي سجل خالد لإنجازات الوطن. فهي وليدة الأحداث التي تهز الأعماق والمظهر الناطق والمُعبر عن أحداث أي بلد وآمال شعبه.

وتعد الأناشيد والأشعار فرصة مناسبة لتعليم الأطفال موضوعات تعليمية متنوعة، حيث يردد الأطفال دائماً بعض الأناشيد، ويطلبونها باستمرار، لأنها تنمي لغة الأطفال وتزيد من مخزونهم اللغوي (Tawalbeh, Sarayrah, Shamyleh & Sarayrah, 2010).

ومن خلال النشيد، يمكن التعرف إلى مستوى حضارة أي شعب من الشعوب وإلى سماته الوطنية. فالنشيد يعيش في وجدان الفرد ويمثل أمله ويعطيه الوعد والبدل والعطاء، ويشكل عنده منابع الأمل وتطلعات المستقبل، ويخزن في نفسه الاعتزاز التاريخي، ويساهم في رسم غد أفضل، ويفتح الأفاق أمام الأطفال. ففيه المعاني التي تتضمن الكثير من أمانى الأمة وتطهير النفس من ظلال الخوف واليأس، ويضيء الطريق أمام الأفراد ويثير انتباههم إلى القيم الوطنية وتنمية حب الخير والعطاء والتضحية والكرامة الإنسانية (Abu Ma'al, 2005).

والأغاني والأناشيد لها أهمية كبيرة تكمن في غرس الانتماء الوطني والقومي والديني وإذكاء الحماسة في نفوس الطلبة، وتساهم عدداً من القيم والاتجاهات والمثل العليا وتعززها، وإثراء مُعجماتهم اللغوية بالتعبيرات والمفردات، وإذكاء روح الجماعة عندهم من خلال الإنشاد الجماعي. وتحدث في أنفسهم صنوفاً من المتعة والسرور والخروج عن التعليم المألوف، ووسيلة ناجحة في إبراز المواهب الدفينة لدى الطلبة. وتقضي على الكثير من العيوب كالخجل والتردد وعيوب النطق، وتنمي القدرة على التذوق الموسيقي، وتوسع النظرة الإنسانية للحياة، عن طريق ما تحمله الأناشيد من ألوان العواطف الإنسانية كالحب والمودة والرحمة، ووسيلة فعالة في تدريبهم على الإلقاء الجيد والتقيد بالنظام اللغوي السليم (Albajat, 2003).

وللأناشيد والأشعار أهمية كبيرة، فهي تبعث لدى الأطفال السرور والبهجة، وتغرس في نفوسهم القيم والمثل العليا والأخلاق الحميدة، وتعزز الروح الوطنية، وتكشف المواهب ومواطن الإبداع وتهذب السمع، وتعين على إخراج الحروف من مخرجها وتساهم في تجويد النطق، وتنمي في نفوس الأطفال القدرة على الخطابة وحسن الإلقاء، ووسيلة من وسائل التربية والتعليم (Al-Asaf & Abu Lathyfah, 2008).

ويرى الباحثان أن للأغاني والأناشيد أهمية كبرى في العملية التعليمية، حيث إنها ترغب المتعلم في الدراسة والمدرسة، ووسيلة لإثارة الحماس والنشاط وبعث السرور أثناء الدرس. ولها الأثر في



وسعت دراسة سلمي (Salmy, 2011) إلى معرفة أثر توظيف النشيد الغنائي في تدريس مادة العلوم على مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي بغزة. ولتحقيق الهدف، تم إعداد أدوات الدراسة وهي عبارة عن قائمة أناشيد خاصة بمنهاج العلوم الفلسطيني للصف الثالث الأساسي واختبارين قبلي وبعدي ومقياس ميل قبلي وبعدي لقياس ميول التلاميذ نحو العلوم. تكونت عينة الدراسة من (142) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيلي البعدي ومقياس الميول البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة العلوم بطريقة النشيد الغنائي.

أما دراسة إبراهيم (Ibraheam, 2013) فقد سعت إلى تعليم اللغة العربية بوساطة الأناشيد الوطنية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية وريفها. شملت عينة الدراسة (18) موجهاً وموجهة و(16) مدرساً ومدرسة في محافظة اللاذقية وريفها، تكونت عينة الدراسة أيضاً من (48) طالباً وطالبة من كل صف دراسي من طلبة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. توزعت عينة الدراسة على (6) مدارس حكومية؛ ثلاث منها في الريف وثلاث في المدينة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المتخصصين حول تعليم اللغة العربية بوساطة الأناشيد الوطنية وفقاً لمتغيري الجنس، والخبرة التعليمية. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتخصصين حول تعليم اللغة العربية عن طريق الأناشيد وفقاً لمتغيري نوع العمل والمؤهل العلمي، لصالح الموجهين المتخصصين من ذوي شهادات الدبلوم والماجستير. وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن في الاختبارين القبلي والبعدي حول تعليم اللغة العربية بطريقة الأناشيد الوطنية تعزى إلى طريقة تعلم الأناشيد بطريقة الموسيقى. وهذا الفرق جاء لصالح الاختبار البعدي. كما أثبتت الدراسة دور الأناشيد الملحنة والمغناة في التخلص من رتابة الروتين الصفّي للتعليم.

وهدف دراسة التجاني (Al-Tajany, 2013) إلى الكشف عن دور الأغنية في تعزيز الحس الوطني في السودان، حيث تناول دور الأغنية الوطنية عبر مراحل مختلفة في تاريخ السودان وما لعبته الأغنية الوطنية في إطار توجيه مشاعر واتجاهات المواطن السوداني وترسيخ مفهوم الوطن. كما تتبّع تطور الأغنية الوطنية منذ أن كانت مجرد مفاهيم خاصة ترتبط بالقبيلة والدفاع عن الشرف والعرض، وصولاً إلى مرحلة الإلهام الوطني بمعناه الشامل، متمثلاً في توجهات وإرشادات طليعة قيادات نادي الخريجين. تم عرض بعض النماذج التوضيحية حتى مرحلة الاستقلال وما بعدها، مدعماً الأمثلة ببعض النصوص الشعرية والمدونات الموسيقية. وقد توصلت الدراسة إلى أهمية الغناء الوطني في توحيد مشاعر الناس،

ومشاعرهم، وتشجيع الإبداع واستخدام التصور التخيلي وتسهم في جلب التنوع والمرح في العملية التعليمية (Eken, 1996).

ويبحث تدريس الأناشيد السرور في نفوس الطلبة ويجدد نشاطهم ويثير حماسهم. ويعد وسيلة فاعلة في علاج الطلبة الخجولين والذين يتهيبون النطق بشكل منفرد، مما يجعل هؤلاء الطلبة يشاركون زملاءهم في جميع الأنشطة، وتزويد الطلبة بالصفات النبيلة والمثل العليا والممارسات السلوكية الجيدة، وتعزيز الطلبة جودة النطق وإخراج الحروف من مخارجها وحسن الاستماع، وتقوية شخصية الطلبة، وتهذيب لغتهم وزيادة ثروتهم اللغوية باستعمالهم اللغة السليمة، وإبعاد الملل في نفوس الطلبة (Ead, 2011; Madkour, 2009).

وينمي توظيف الأغنية الوطنية أو النشيد المدرسي ذو الإيقاع الثنائي جوانب الضبط والربط المدرسي وطريقة الدخول والخروج من الصفوف بانتظام عن طريق الغناء في الطوابير الصباحية (Sha'sha'ah, 2002).

وتنوعت الأغنية الوطنية في مضامينها، وتعددت موضوعاتها، وتمثلت بالصراع ضد المستعمر والقوى الأجنبية والمعارك التي خاضها الأردن والأمة الإسلامية مع الأعداء والطامعين بأرضها، والفروسية والحماس والنخوة والرجولة والشهامة والكرامة والعروبة والوحدة العربية، والرموز الوطنية والشعبية والعشائر وشيوخها وأبطالها، والوطن والبلدات والمدن الأردنية، والمؤسسات الحكومية العسكرية وغيرها (Obeidat, 2017).

وقد نال موضوع الأغاني اهتمام العديد من الباحثين، حيث قام سالسيدو (Salcedo, 2002) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الأغاني عند تعليم اللغة الأجنبية في القدرة على استعادة المعلومات وتكرارها. وقد اختيرت عينة من طلبة السنة الرابعة في الكلية الذين بدأوا تعلم اللغة الإسبانية؛ قسمت إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية طبق عليها تعليم اللغة بالأغاني، والمجموعة الثانية درست بالطريقة التقليدية. واستخدم اختبار في نهاية كل أغنية. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الأغاني في تعليم اللغة الأجنبية وفي استرجاع المعلومات من الذاكرة.

وسعت دراسة راتنساري (Ratnasari, 2007) إلى الكشف عن فاعلية الأغاني في تحسين لفظ ونطق مفردات اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً في الصف السابع في أحد مدارس مدينة سيمارانج في إندونيسيا، وتم إعداد اختبار تحصيلي شفوي خاص بلفظ مفردات اللغة الإنجليزية، ودرست المجموعة بعض الوحدات الدراسية باستخدام الأغاني. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

تكونت من (23) طالباً بالطريقة الإنشادية، والمجموعة الضابطة والمكونة من (23) طالباً بالطريقة التقليدية، وقام الباحثان بتطبيق اختبار تحصيلي قبلي وبعدي. كشفت نتائج الدراسة فروقاً لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بتناولها لموضوع الأغاني الوطنية، غير أنها تحاول الكشف عن أثر توظيف الأغاني والأشعار الوطنية أثناء تدريس التربية الوطنية والمدنية في تشكيل الهوية الوطنية وإثارة الدافعية لدى الطلبة. كما تسعى إلى توظيف مدخل الأغاني والأشعار الوطنية أثناء تدريس التربية الوطنية والمدنية.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعدّ كتب الدراسات الاجتماعية من المناهج التربوية وميادين المعرفة التي لها دور بارز في تنمية الولاء والانتماء للوطن، ولها دور في تنمية القيم الوطنية لدى الطالب. حيث تقدم موضوعات متنوعة ومختلفة بفروعها الثلاث: التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية. إلا أن بعض الدراسات (Al-Obeidat, 2010) أشارت إلى أن كتب التربية الاجتماعية والوطنية مؤلفات جامدة تعتمد على سرد المعلومات والحقائق فقط، وأن المتعلم متلق للمعلومات. وأشارت دراسة أبو رجيلي وخوري (Abu Rajealy & Khoury, 2016) إلى الصعوبات التي تواجه الطلبة في مادة التربية الوطنية وأنها بعيدة عن الواقع المعيش، وأن المصطلحات المستخدمة والأفكار الواردة فيها صعبة، بالإضافة إلى الضجر بالصف وكثرة الحفظ وكثافة المنهج ونقص الاهتمام بها، وأشار فاعور والمعشر (Faour & Al-Muasher, 2011) إلى أن مركز كارينغي للشرق الأوسط أجرى دراسة عن الوطن العربي ومنها الأردن كشفت أن التربية الوطنية والمدنية ما زالت تدرس بصورة نظرية دون أي تطبيق عملي في الميدان، وهذا يعوق تحقيق أهدافها، لذا شعر الباحثان بضرورة تقديم محتوى التربية الوطنية من خلال توظيف الأغاني والأشعار الوطنية أثناء تدريس التربية الوطنية والمدنية.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الهوية الوطنية تعزى إلى طريقة التدريس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الدافعية تعزى إلى طريقة التدريس؟

#### أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية توظيف الأغاني أثناء تدريس التربية الوطنية والمدنية في تشكيل الهوية الوطنية وفي إثارة الدافعية لدى الطلبة.

ودور المرأة في ذلك. كما أنه يعد حلقة وصل للحقبة الزمنية، إضافة إلى أهمية الغناء الوطني في التربية الوطنية للنشء.

أما دراسة دكاك (Dkak, 2013) فقد سعت للكشف عن قضايا الجولان في أغنياته الوطنية، تناولت من خلالها جانباً مهماً في الأغنية الوطنية السورية وهي الأغنية التي تجسد في كلماتها الجولان المحتل. واعتمد البحث منهج تحليل مضمون الأغنية الموجهة إلى الجولان، وتعرف الموضوعات ذات الصلة بالجولان في الأغنية السورية، والقضايا التي يعيشها أهل الجولان المحتل والتي تشكل مسألة مهمة على الصعيد السياسي والوطني والإنساني والاجتماعي والديني. وتم اعتماد تحليل الموضوعات الرئيسية للأغاني. وخلص البحث إلى مجموعة من النتائج التي تؤكد أهمية الأغنية الموجهة إلى الجولان. كما بينت النتائج أن الأغاني الخاصة بالجولان المحتل تهتم بقضايا سياسية ووطنية وإنسانية واجتماعية ودينية.

وهدفت دراسة الحوامدة والسعدي (Al-Hawamdeh & Sa'di, 2015) إلى الكشف عن درجة امتلاك طلبة الصف الأول الأساسي مهارات التعبير الشفوي، وعن أثر طريقة التعليم بمستوياتها: أناشيد الأطفال وأغانيهم، والاعتيادية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الأول الأساسي. تكونت عينة الدراسة من شعبتين من طلبة الصف الأول الأساسي في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك بلغ عددهم (48) طالباً وطالبة، وتوزعوا في مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طورت قائمة تقدير مهارات التعبير الشفوي تألفت من (21) فقرة، تضمنت أربع مهارات هي: الفكري واللغوي والصوتي والملمحي. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك طلبة الصف الأول الأساسي مهارات التعبير الشفوي كانت متوسطة، وأن طريقة التعليم وفق أناشيد الأطفال وأغانيهم كانت فاعلة في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الأول الأساسي باستثناء مهارات التعبير الشفوي الفكري.

وأجرى كوسنيريك (Kusnierek, 2016) دراسة في بولندا هدفت إلى التعرف على مستوى استخدام الأغاني في تدريس مفردات اللغة الإنجليزية في صفوف المراحل الأساسية والثانوية، استخدمت الدراسة تحليل المحتوى، حيث تم إجراء تحليل المحتوى لكتب اللغة الإنجليزية للمرحلتين الأساسية والثانوية والتعرف على مستوى تضمين الأغاني واستخدامها في تدريس مفردات اللغة الإنجليزية. بينت نتائج الدراسة أن مستوى تضمين الأغاني في كتب اللغة الإنجليزية وتوظيفها في تدريس مفردات اللغة الإنجليزية كان متوسطاً. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للمرحلة الدراسية في مستوى تضمين الأغاني.

وهدفت دراسة العنزي والهمزاني (Al-A'enezy & Hamazany, 2018) تعرف فاعلية استخدام الأناشيد التعليمية في تدريس مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في مدينة حائل. تم تدريس المجموعة التجريبية والتي

## أهمية الدراسة

اختيار المجموعتين الضابطة والتجريبية بالطريقة العشوائية. تألفت المجموعة الضابطة من (33) طالبة والتجريبية من (33) طالبة.

## أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد الأدوات الآتيتين:

## 1- مقياس الهوية الوطنية

تم إعداده وفق الخطوات الآتية:

- الرجوع إلى الأدب التربوي السابق المتعلق بقيم الهوية الوطنية مثل لبوز (Labooz, 2012)، وناصر (Naser, 2003)، وناصر وشويحات والزبون (Naser, Shwyhat & Alzboon, 2010).

- الرجوع إلى الدراسات السابقة مثل القاضي (Al-Qady, 2016)، وحداد (Hadad, 2014)، ودراسة سعدالدين (Sa'ad Al-Dean, 2013).

- تحديد الهدف من المقياس وهو الكشف عن أثر الأغاني والأشعار الوطنية أثناء تدريس التربية الوطنية والمدنية في تشكيل قيم الهوية الوطنية.

- صياغة مؤشرات المقياس المتعلقة بقيم الهوية الوطنية، وقد بلغ عدد فقراته بصورته الأولية (20) فقرة.

## صدق مقياس الهوية الوطنية

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي ومناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، بلغ عددهم (8) محكمين، وقد طلب إليهم إبداء آرائهم على المقياس من حيث الوضوح والارتباط بالهدف المراد قياسه ومناسبة الفقرات وإبداء أية ملاحظات من حذف وإضافة. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حيث بلغ عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (21) فقرة.

## ثبات مقياس الهوية الوطنية

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (22) طالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، إذ بلغ (0.86). وتم أيضا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ (0.80). واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات الدراسة الحالية.

تتجلى أهمية الدراسة في الكشف عن دور الأغاني والأشعار الوطنية في تشكيل الهوية الوطنية وإثارة دافعية الطلبة نحو التعلم في مادة التربية الوطنية والمدنية، واستفادة بعض معلمي التربية الوطنية والمدنية من خلال توظيف الأغاني والأشعار الوطنية أثناء تدريسهم. ويمكن أن يستفيد من نتائجها مؤلفو كتب التربية الوطنية والمدنية من خلال تضمينهم للأغاني والأشعار الوطنية ضمن الأنشطة التعليمية ومحتوى الدرس. كما تقدم نموذجاً يمكن أن يستفيد منه معلمو التربية الوطنية والمدنية في كيفية إعداد الدروس وتنفيذها وفق مدخل الأغاني الوطنية. كما تكمن الأهمية للحاجة باستخدام استراتيجيات حديثة تواكب التطور التربوي لإضفاء الحيوية والتشويق على محبث التربية الوطنية والمدنية.

## حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة كفرسوم الثانوية الشاملة للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة بالأردن خلال الفصل الدراسي الأول 2019/2018. كما تقتصر على تقصي فاعلية توظيف مجموعة من الأغاني والأشعار الوطنية في تشكيل الهوية الوطنية وإثارة الدافعية لدى الطلبة.

## التعريفات الإجرائية

● **الأغاني الوطنية:** مجموعة الأغاني والأناشيد الوطنية التي تم توظيفها أثناء تدريس التربية الوطنية والمدنية وتتمثل بـ "خافقا في المعالي والمنى" و"السلام الملكي" و"النشيد الوطني" و"يا جيشنا يا عربي" و"بلادي بلادي" و"مرحى لمدركاتنا".

● **الدافعية:** محركات تحفز الطالب نحو تعلم التربية الوطنية والمدنية من خلال الأغاني والأشعار الوطنية، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس الذي أعده الباحثان في الدراسة الحالية.

● **الهوية الوطنية:** مجموعة العناصر والخصائص والسمات التي تشكلت لدى الطالب وأصبحت جزءاً منه. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس الذي أعده الباحثان في الدراسة الحالية.

## الطريقة

## عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة كفرسوم الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة، والبالغ عددهن (66) طالبة للعام الدراسي 2019/2018، وقد تم اختيار المدرسة بالطريقة العشوائية، وتم

## 2- مقياس الدافعية

تم إعداده وفق الخطوات التالية:

- الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية مثل: العلوان والعطيات (Al-Alwan & Al-Atyat, 2010)، والقويدر (Al-Queeder, 2002).

- الرجوع إلى الأدب التربوي السابق المتعلق بالدافعية مثل غباري (Ghbary, 2008)، والبركي وعجور (Al-Bakry & Ajwor, 2008)، وكوافحة (Kawafha, 2004).

- تحديد الهدف من المقياس وهو الكشف عن أثر الأغاني والأشعار الوطنية أثناء تدريس التربية الوطنية والمدنية في إثارة الدافعية لدى الطلبة.

- صياغة فقرات المقياس المتعلقة بالدافعية وقد بلغ عدد فقراته بصورته الأولى (23) فقرة.

### صدق مقياس الدافعية

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي التخصصات في علم النفس التربوي ومناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها بلغ عددهم (5) محكمين، وقد طلب إليهم إبداء آرائهم على المقياس من حيث الوضوح والارتباط بالهدف المراد قياسه ومناسبة الفقرات وإبداء أية ملاحظات من حذف وإضافة حول المقياس، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حيث بلغ عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (23) فقرة.

### ثبات مقياس الدافعية

للتأكد من ثبات المقياس، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (22) طالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، إن بلغ (0.91). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ (0.84)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات الدراسة الحالية.

### مادة الدراسة

تم إعداد دليل معلم لتدريس الوحدة لتحديد النتاجات المرغوب تحقيقها نتيجة استخدام الأغاني والأشعار الوطنية في تدريس التربية الوطنية والمدنية في الوحدة موضع الدراسة (رموز وطنية)، ودورها في إكساب قيم الهوية الوطنية وإجراءات تطبيقها،

وتحديد الأدوار التي سيقوم بها كل من المعلم والطالب، وتحديد المصادر التي يتم استخدامها لتدريس الوحدة في ضوء الأغاني والأشعار الوطنية مثل: أقراص مدمجة وأجهزة الصوت وجهاز الكمبيوتر وجهاز عرض LCD وأوراق مفرغ عليها كلمات الأغاني، وتحديد الأغاني والأشعار المناسبة لمضمون الدرس، وتحديد الزمن اللازم لتنفيذ الأغاني وكيفية تطبيقها.

### الإجراءات

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بإتباع الإجراءات الآتية:

- تطبيق مقياس الهوية الوطنية ومقياس الدافعية كمقياس قبلي على عينة الدراسة.
- تدريس المجموعة الضابطة وحدة رموز وطنية بالطريقة الاعتيادية.

- تدريس المجموعة التجريبية وحدة الرموز الوطنية باستخدام الأغاني والأشعار الوطنية وذلك بتحديد الوقت المناسب لكل أغنية وآلية تطبيقها وكيفية تطبيقها، حيث قامت المعلمة بقراءة كلمات الأغنية بالشكل الصحيح قبل الغناء، ومن ثم الطلب من الطالبات الاستماع إلى كلمات الأغنية، مسجلاً دون مشاركة الطلبة مع القراءة بالعين، ومن ثم الاستماع إلى كلمات الأغنية والغناء بمصاحبة التسجيل جماعياً مرة واحدة، والتنبيه إلى الأخطاء بين المرة الأولى والمرة الثانية، ومن ثم غناء المقطع الأول بمصاحبة التسجيل وغناء المقطع بدون تسجيل مع تصحيح الأخطاء، غناء المقطع الثاني مع التسجيل ومن ثم غناء المقطع الثاني بدون تسجيل مع تصحيح الأخطاء ومن ثم غناء المقطع الأول والثاني مع التسجيل، غناء المقطع الثالث بمصاحبة التسجيل، ثم غناء المقطع الثالث بدون تسجيل، وغناء المقاطع الثلاث مع التسجيل، غناء المقطع الرابع بمصاحبة التسجيل، ثم غناء المقطع الرابع بدون تسجيل ومن ثم غناء النشيد كاملاً بمصاحبة التسجيل، ومن ثم غناء النشيد كاملاً بدون تسجيل، ومن ثم الطلب من بعض الطلبة غناء مقطع معين للتقويم.

- تدريس وحدة "رموز وطنية" للمجموعتين خلال الفترة الممتدة من 1- 2018/11/22م خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2019م.

- تطبيق مقياس الهوية الوطنية ومقياس الدافعية كمقياس بعدي على عينة الدراسة.

## متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل: طريقة التدريس (أغاني، بدون أغاني).
- المتغيران التابعان: الهوية الوطنية و الدافعية.

## نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات أداء الطالبات على مقياس الهوية الوطنية تعزى لطريقة التدريس؟

جدول (1): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين (قبلي - بعدي) والأوساط الحسابية المعدلة لقيم الهوية الوطنية تبعاً لمتغير طريقة التدريس

العدد	الخطأ المعياري	الوسط الحسابي المعدل	البعدي		القبلي		طريقة التدريس
			الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
33	0.01	2.694	0.10	2.69	0.10	2.46	بدون أغاني
33	0.01	2.986	0.02	2.99	0.09	2.50	أغاني
66	0.01	2.840	0.17	2.84	0.10	2.48	المجموع

الحسابية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) واستخراج حجم الأثر عن طريق قيمة ( $\text{Eta}^2$ )، وجدول (2) يوضح ذلك.

يظهر من الجدول (1) وجود تباين ظاهري في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط الحسابية المعدلة لقيم الهوية الوطنية بسبب اختلاف فئات متغير طريقة التدريس (بدون أغاني، أغاني). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط

جدول (2): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بوجود القياس القبلي مصاحباً، وقياس حجم الأثر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر ( $\text{Eta}^2$ )
المجموعة	1.349	1.000	1.349	274.996	0.000	0.814
الاختبار القبلي (المصاحب)	0.014	1.000	0.014	2.791	0.100	0.042
الخطأ	0.309	63.000	0.005			
الكل	534.045	66.000				
الكل المعدل	1.781	65.000				

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين أوساط أداء الطلبة على مقياس الدافعية تعزى إلى طريقة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط الحسابية المعدلة لأداء الطلبة على مقياس الدافعية البعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، واستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدافعية، بوجود القياس القبلي كمتغير مصاحب. وفيما يلي عرض النتائج.

يظهر من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) في قيم الهوية الوطنية تعزى إلى متغير طريقة التدريس، حيث بلغت قيمة ف (274.996) وبدلالة إحصائية (0.000)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ الوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (2.986) في حين كان الوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (2.694)، وبلغ حجم الأثر (0.814)، وهو حجم كبير. ويعود هذا الأثر إلى توظيف الأغاني والأشعار الوطنية أثناء تدريس التربية الوطنية والمدنية في تشكيل الهوية الوطنية لدى الطالبات عند المجموعة التجريبية.

**جدول (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين (قبلي - بعدي) والمتوسطات الحسابية المعدلة "الدافعية" تبعاً للمجموعة**

المجموعة	القبلي		البعدي		الوسط الحسابي		العدد
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعدل	الخطأ المعياري	
بدون أغاني	2.66	0.13	2.77	0.09	2.772	0.01	33
أغاني	2.68	0.12	3.00	0.02	2.992	0.01	33
المجموع	2.67	0.12	2.88	0.13	2.882	0.01	66

يظهر من الجدول (3) وجود تباين ظاهري في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط الحسابية المعدلة للدافعية بسبب اختلاف المجموعة (بدون أغاني، أغاني).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) واستخراج حجم الأثر، والجدول (4) يوضح ذلك.

**جدول (4): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في القياس البعدي للدافعية بوجود القياس القبلي مصاحباً، وقياس حجم الأثر**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (Eta <sup>2</sup> )
المجموعة	0.791	1.000	0.791	326.254	0.000	0.838
الاختبار القبلي (المصاحب)	0.123	1.000	0.123	50.833	0.000	0.447
الخطأ	0.153	63.000	0.002			
الكل	549.355	66.000				
الكل المعدل	1.133	65.000				

يظهر من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لطريقة التدريس، حيث بلغت قيمة ف (326.254) وبدلالة إحصائية (0.000)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ الوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (2.992) في حين كان الوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (2.772)، وبلغ حجم الأثر (0.838) وهو حجم كبير. ويعود هذا الأثر لفاعلية توظيف الأغاني والأشعار الوطنية أثناء تدريس التربية الوطنية والمدنية في إثارة الدافعية لدى الطلبة عند المجموعة التجريبية.

#### مناقشة النتائج

**أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات أداء الطالبات على مقياس الهوية الوطنية تعزى لطريقة التدريس؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى المجموعة وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وتعزى النتيجة إلى فاعلية الأغاني في تشكيل الهوية الوطنية لدى الطالبات. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن محتوى الأغاني والأناشيد التي تم توظيفها في الدراسة الحالية تتضمن القيم الوطنية التي تسعى الدول والحكومات عبر الأزمان المختلفة إلى إكسابها لأبنائها بوسائل محببة ومشوقة، ومنها الأغاني الوطنية. فلو استعرضنا أغنية "خافقاً في

المعالي والمنى، عربي الظلال والسنا" فهي تتحدث أنه يجب أن يكون العلم مرفوعاً عالياً منتمياً لعرويته فوق جباه النساء والرجال الأشاوس. ويطلب من الطالبات أينما حلن وارتحلن حب علم بلادهن والاعتزاز والافتخار به، وتعليمهن بأن علم البلاد منسوج من جهاد الأبطال واحتدام المعارك، لذا فإن هذه الأغنية تكسب الطالبات قيمة الرفعة والمجد وتقدير الجنود ورجال الأمن الذي يسهرون بالليل والنهار لرفعة البلاد وحمايته والمحافظة عليه والمساهمة في تنميته. فبالعلم يزداد الوطن عزاً وشموعاً. وظل العلم الأردني على الدوام يعلو على ثرى الأردن شاهداً على مناسبات الوطن ويعانق سماءه ويحتضنه أبناءه، مدافعين عنه بأرواحهم، فهو رمز الدولة الوطني وشعارها وهويتها.

أما الأغنية التي تتحدث عن الجيش فهي تكسب الطالبات قيمة الاعتزاز والافتخار بالجيش الأردني العربي وتعلمهن معنى الفداء والتضحية في سبيل الوطن وكيف نقهر الأعداء، وستبقى رايته خفاقة نزهو وتتباهى بها على مدار العقود. وحين يطلبنا النداء تتسارع إلى تلييته، صغاراً وكباراً شيوخاً رجالاً ونساءً، وأن الجيش والأجهزة الأمنية سياج الوطن ودرعه الحصين، وبسواعد أبطاله المرابطين فوق ثغوره لحماية هذا الثرى الأصيل. كما تكسبن قيمة التضحية بالغالي والنفس في سبيل الوطن ومن أجل القدس، وبأن القدس هي عربية وإسلامية قولاً وعملاً، تستحق منا بذل الغالي والنفس من أجلها، لما لها من مكانة في نفوس الأردنيين خاصة

وقد يعود السبب إلى أن مدخل الأغاني والأشعار الوطنية التي تم توظيفها وفر جوًّا مليئًا بالراحة والهدوء والمرح لدى الطالبات، مما ساعدهن على الإقبال على التعلم، وساعد على تنمية المواهب والإبداع وأسهم على التقارب وكسر الحواجز بين الطالبات. وهذا يتوافق مع ما أشار إليه كل من اليتيم (Al-Yateam, 2005)، وأبو معال (Abu Ma'al, 2005)، وقناوي (Qnawey, 2009) الذين بينوا أن الأغاني الوطنية والأشعار تؤدي دورًا مهمًا في جلب المتعة والبهجة والسرور للمتعلمين. كما أنها تعدّ وسيلة للتشويق من أجل كسب المعرفة.

#### التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة توظيف الأغاني والأشعار الوطنية ضمن الأنشطة ومحتوى الدرس، وخصوصًا في المرحلة الأساسية الدنيا لما لها دور في تشكيل الهوية الوطنية وإثارة دافعية الطلبة نحو التعلم.
- تدريب معلمي وزارة التربية والتعليم على كيفية توظيف الأغاني والأشعار الوطنية أثناء تدريس مبحث التربية الوطنية والمدنية.
- توفير بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق الأغاني والأشعار الوطنية.

والمسلمين عامة. فهي أولى القبليتين وثالث الحرمين الشريفين. وهو تأكيد على التزام الجيش الأردني العربي بالدفاع عن الأمة وقضاياها ضد أي خطر محقق بها. كما تكسيهم أن الجيش هو السد المنيع والصخرة التي تتحطم عليها آمال كل من تسول نفسه بالمساس بأمن واستقرار أرض العزم والحشد.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبد العزيز (Abdel-Azeaz, 2002) وعلي (Ali, 2009) وشعشاعة (Sha'sha'ah, 2002)، التي أشارت إلى أن الأغاني لها دور كبير في تنمية الشعور بحب الوطن وتعميق الانتماء الوطني والتضحية من أجله والاعتزاز به. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة موسفوتو (Musvto, 2009) ودراسة موتيميروا وجاميسا وجامبويرا (Mutemerewa, Cgamisa & Chambwera, 2013) ودراسة التجاني (Al-Tajany, 2013)، ودراسة عباس (Abbas, 2013) ودراسة يالسينكايا (Yalcinkaya, 2015) ودراسة يوكروك وأكارسو (Yukruk & Akarsu, 2015)، التي أشارت في مجموعها إلى أن الأغاني والأشعار الوطنية لها دور في بث الروح الوطنية وتعكس الهوية الوطنية وتنمي معرفة الطلاب بقيم المواطنة والتربية الوطنية، ووسيلة لغرس القيم الوطنية.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الدافعية تعزى إلى طريقة التدريس؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى إلى المجموعة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وتعزى هذه النتيجة إلى أن التدريس من خلال الأغاني والأشعار الوطنية يعد أسلوبًا محببًا لدى الطالبات، حيث جعل من مادة التربية الوطنية مادة غير مملة، لا بل جاذبة لاهتمام الطالبات بالمادة التعليمية وتجديد نشاطهن، وأنها أدخلت إلى قلوبهن المرح والمتعة والبهجة والسرور، وأثارت من دافعيتهن نحو دروس التربية الوطنية والمدنية. كما يعزى السبب إلى أن التدريس من خلال الأغاني والأشعار الوطنية عمل على كسر الروتين والملل والموقف التعليمي التقليدي، مما زاد من اهتمامهن وحماسنهن بموضوع الدروس. كما زاد من ثقتهن بأنفسهن واندماجهن بين بعضهن البعض والرغبة في الإنجاز خلال الحصة. وقد يعود السبب أيضًا إلى أن طبيعة الأغاني والأشعار الوطنية التي تم توظيفها أثناء تدريس مبحث التربية الوطنية والمدنية تتعلق بالوطن الذي تعيش فيه الطالبات، من حيث إثارة الاعتزاز والافتخار بالوطن والقائد والجيش. وهذه من الأغاني المألوفة لدى الطالبات والمحبة لدى جميع أفراد المجتمع. وبالتالي جذب انتباه الطالبات وإثارت دافعيتهن للتعلم.

## References

- Abbas, D. (2013). Suggested program for using schools songs in citizenship values acquisition for the second round students in basic education. *College of Education Journal*, 52, 189-234.
- Abdel-Azeaz, N. (2002). *The eighth Jordanian festival for the Arabian child song*. Amman: Addustour Press & Publishing Co.
- Abu Khtleh, E. (2005). *Theories of educational curriculum*. Amman: Dar Al Massira for Publishing, Printing & Distribution.
- Abu Ma'al, A. (2005). *Child literature, parenting styles and child education*. Amman: Dar Alshorok.
- Abu Rajealy, S. & Khoury, W. (2016). Field study on "civic education and civic formation and education reality and perceptions. Educational center for research and development, Lebanon. Retrieved in 25/08/2018 from: <http://www.databank.com.lb/docs/National%20and%20Civic%20Education%20Study,%20CRDP,%202016.pdf>
- Adylah, M. (2012). *The national song of Mohamed Wahib*. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.
- Al-A'enezy, S. & Al-Hamazany, M. (2018). The effectiveness of using learning songs on acquiring English vocabulary among fourth grade students. *Arabian Journal for Educational and Psychological Science*, (2), 69-88.
- Al-Alwan, A. & Al-Atyat, K. (2010). The relationship between academic intrinsic motivation and academic achievement of a sample of tenth grade in Ma'an city in Jordan. *The Journal of the Islamic University for Human Studies*, 18(2), 683-717.
- Al-Asaf, J. & Abu Latyfah, R. (2008). *Developing kindergarten children language skills*. Amman: Arab Society Library for Publishing and Distribution.
- Albajat, A. (2003). *Teaching children literacy and writing skills*. Amman: Dar Al Fiker Publishers & Distributors.
- Al-Bakry, A. & Ajwor, N. (2008). *School psychology*. Amman: Dar Almuotaz publications.
- Al-Hawamdeh, M. & Sa'di, I. (2015). The effectiveness of rhymes and songs in developing first basic grade students' oral expression skills. *Journal of Studies in Educational Sciences*, 42(1), 47-62.
- Ali, H. (2009). Features and characteristics of "Sayed Darwish" performance of the song. *Thinking and Creativity Journal*, (52), 559-604.
- Al-Najar, E.(2003). *Analyzing the content of the first and second grade social studies course in Singapore*. Unpublished Master Thesis, King Saud University, Riyadh Saudi Arabia.
- Al-Naqah, S., & Abu Club, A.(2016). The impact of the employment of songs and educational games in the development of scientific concepts and some of the basic science processes of the students of the third grade in the basic science in Gaza. *Journal of the University of Sharjah for Humanities and Social Sciences*, 13(1), 137-171.
- Al-Obeidat, M. (2010). *The evaluation of social national educational textbooks for the Eighth grade from the points of view of teachers in Madaba Governorate*. Unpublished Master Thesis, Mutah University, Jordan.
- Al-Qady, Q. (2016). *The school role in consolidating the national and nationalism values in light of globalization from the perspective of principals and teachers and extent of familiarity of students to these values*. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.
- Al-Queeder, S. (2002). *The effect of computerized cooperative learning on female eighth graders map readings skills and their motivation for learning geography*. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.
- Al-Tajany, M. (2013). The role of song in enhancing national identity in Sudan. *Journal of Bahry University for Literature and Human Science*, 2(4), 111-156.
- Al-Yateam, A. (2005). *Creative style in teaching pre-school children*. Kuwait: Al Falah Publisher.
- Bashyshy, A. (2002). *The 8th Jordanian festival of the Arabic child song*. Amman: Addustour Press & Publishing Co.



- Chen, Y. & Chen, P. (2009). The effect of English popular songs on learning motivation and learning performance. *WHAMPOA*, 56, 13-28.
- Dkak, A. (2013). Golan issues in its national songs (Content analysis of the Golan songs on Syrian radio). *Damascus University Journal, Special Volume*, 243-278.
- Ead, Z. (2011). *An entrance for teaching Arabic language skills*. Amman: Dar Safa for Printing, Publishing & Distribution.
- Eken, D. (1996). Ideas for using songs in the English language classroom. *English Teaching Forum*, 34(1), 46-47.
- Faour, M. & Al-Muasher, M. (2011). *Education for citizenship in the Arab world: The key to the future*. Beirut: Carnegie Middle East Center.
- Ghbary, T. (2008). *Motivation: Theory and practice*. Amman: Dar Al Massira for Publishing, Printing & Distribution.
- Hadad, N. (2014). *Developing education units in light of democratic values in the national and civic education course and its impact on political and civic participation and peace skills on female's students in high basic female schools in Jordan*. Unpublished PhD. Dissertation, Yarmouk University, Jordan.
- Ibraheam, R. (2013). *Teaching Arabic language through national songs: An experimental study in the schools of Lattakia and its countryside*. Unpublished Master Thesis, Damascus University, Syria.
- Kawafha, T. (2004). *Educational psychology*. Amman: Dar Al Massira for Publishing, Printing & Distribution.
- Kusnierek, A. (2016). The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *World Scientific News*, 43(1), 1-55.
- Labooz, A. (2012). *Citizenship values*. Amman: Ibn Battuta for Publishing and Distribution.
- Madkour, A. (2009). *Teaching Arabic language arts :Theory and practice*. Amman: Dar Al Massira for Publishing, Printing & Distribution.
- Musvoto, A. (2009). Filling the void in our national life: The search for a song that captures the spirit of Rhodesian nationalism and national identity. *Journal of Music Research in Africa*, 6(2) 154-162.
- Mutemererwa, S., Chamisa, V. & Chambwera, G. (2013). The national Anthem: A mirror image of the Zimbabwean identity? *Journal of Music Research in Africa*, 10(1), 52-61.
- Naser, I. (2003). *Citizenship*, Irbid: Al Raed Scientific Library.
- Naser, I., Shwyhat, S. & Alzboon, M. (2010). *Jordanian citizenship*. Amman: Dar Al Fiker Publishers and Distributors.
- Obeidat, N. (2017). *The Jordanian national song in seventy years 1946-2016*. Amman: Ministry of Culture.
- Ratnasari, H. (2007). *Song to improve the students achievement in pronunciation English word (An action research of the year seventh students of MTs ANNUR Jepara in the academic year 2006/2007)*. Unpublished Sarjana Thesis, University of Negeri Semarang.
- Sa'ad Al-Dean, H. (2013). National values in the social studies curriculum content to the stage of basic education in Syria "Analytical study". *Literature Journal*, 106, 462-739.
- Salcedo, C. (2002). *The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal*. Unpublished PhD. Dissertation, Louisiana State University, Louisiana.
- Salmy, H. (2011). *The use of the lyrical anthem in teaching science for third grade students in Gaza*. Unpublished Master Thesis, Al-Azhar University, Palestine.
- Sha'sha'ah, M. (2002). *Eighth Jordanian festival for the Arabian child song*. Amman: Addustour Press & Publishing Co.
- Tawalbeh, H., Sarayrah, B., Shamyleh, N. & Sarayrah, K. (2010). *Teaching methods*. Amman: Dar Al Massira For Publishing, Printing & Distribution.
- Yalcinkaya, B. (2015). Content analysis of songs in elementary music textbooks in accordance with values education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1070-1079.
- YukRuk, S. & Akarsu, S. (2015). The songs at primary school (1-4) in the music textbook examined in terms of the values. *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education*, 4(4), 1684-1707.



## الإسهام النسبي لعادات العقل في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين

مهند القضاة \*

تاريخ قبوله 2019/6/23

تاريخ تسلم البحث 2019/1/31

### The Contribution Ratio of Mind's Habits in Predicting Creative Self-Efficacy for Gifted Students

Muhannad Alqudah, Ministry of Education, Jordan.

**Abstract:** The present study aimed at uncovering the contribution ratio of the mind's habits in predicting creative self-efficacy of gifted students in Jordan, and to find out if there are statistically significant differences in mind's habits and creative self-efficacy attributed to gender and class variables in a cluster sample of (420) gifted students in basic seventh and tenth grades in King Abdullah II Schools of Excellence, Jordan. To achieve the aims of the study, Rodgers' scale for habits of mind and Abbott's scale for creative self-efficacy were used, after verifying their validity and reliability. Results of the study showed that the mean scores for creative self-efficacy in females were higher than in males. Also, the results showed that the mean scores for some habits of students' mind as well as their creative self-efficacy were higher among seventh grade students if compared to 10th graders. Finally, multiple regression analysis results showed that persistence habits, the application of knowledge, thinking and communicating clearly and accurately, along with creativity, imagination and collecting data by using their senses, have contributed effectively in predicting creative self-efficacy

**(Keywords:** Habits of Mind, Creative Self-efficacy, Gifted Students)

وفي غمرة الاهتمام بتنمية التفكير، وبخاصة تنمية مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وتطبيقات نواتج أبحاث الدماغ، ظهر في نهاية العقد الأخير من القرن العشرين اتجاه جديد يدعو إلى التركيز على تحقيق عدد من النواتج التعليمية. وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة تنمية عدد من الاستراتيجيات التفكيرية، عرفت فيما بعد بنظرية عادات العقل (Nofal, 2010).

وتعدّ عادات العقل (Habits of Mind) من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء الأكاديمي لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة. فقد أكدت العديد من الدراسات التربوية والنفسية مع بداية القرن الحادي والعشرين أهمية تعليم عادات العقل، وتقويتها، ومناقشتها مع الطلبة، والتفكير فيها، وتقويمها، وتقديم التعزيز اللازم للطلبة من أجل تشجيعهم على التمسك بها، حتى تصبح جزءاً من ذاتهم وبنيتهم العقلية (Qatami, 2007).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الإسهام النسبي لعادات العقل في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية تعزى إلى متغيري الجنس والصف، لدى عينة مكونة من (420) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين في الصفين السابع والعاشر الأساسيين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن، اختبروا بالطريقة العنقودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق مقياسي رودجرز لعادات العقل، وآبوت لفاعلية الذات الإبداعية، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية للإناث كانت أعلى منها لدى الذكور في فاعلية الذات الإبداعية. كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لبعض عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية كانت أعلى لدى طلبة الصف السابع مقارنة بطلبة الصف العاشر. وكشفت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن عادات المثابرة، وتطبيق المعارف، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، والإبداع والتخيل، وجمع البيانات باستخدام الحواس، قد أسهمت بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية.

(الكلمات المفتاحية: عادات العقل، فاعلية الذات الإبداعية، الطلبة الموهوبون)

**مقدمة:** إن التغير المتسارع والتطور التكنولوجي الذي يواجهه العالم في عصرنا الحالي، يجعل الأفراد بحاجة إلى خبرات ومهارات جديدة وفعالة، تساعدهم في تنمية التفكير والتتائج الإبداعية، وإيصال العقل إلى غايته من الإبداع والعطاء. ويمثل الأفراد الموهوبون الحجر الأساس في تقدم المجتمعات، وهم فئة خاصة وفريدة؛ إذ يختلفون اختلافاً ملحوظاً عن أقرانهم في قدراتهم ومواهبهم وتفكيرهم وممارساتهم، لذلك فهم بحاجة إلى اتجاهات غير تقليدية تعنى بعقولهم، وتسهم في توجيه سلوكياتهم الإبداعية، وتساعدهم في تطوير قدراتهم على حل المشكلات. ومواجهة المواقف المختلفة، وتعزز من فرص نجاحهم وتميزهم، وتدفعهم إلى الإبداع والابتكار.

وقد ركزت معظم البرامج التربوية التقليدية لتعليم المتميزين في بعض دول العالم على المجال المعرفي للعقل. وكانت عملية التعلم والتعليم في الماضي معتمدة على نسبة الذكاء كمعيار لتحديد الأفراد المتميزين. لكن مع التقدم التقني والعلمي، وظهور النظريات المتعلقة بالدماغ البشري، كنظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ونظرية النصفين الكرويين للدماغ، ظهر أن العقل البشري أكثر تعقيداً مما كنا نتصور، فهو لا يقتصر على فعاليات الذكاء والتفكير، بل يتعدى ذلك كونه نظاماً متكاملًا، يقوم على تفاعل المعرفة والانفعال والحواس والإبداع (Huroub, 1999).

\* وزارة التربية والتعليم - الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ويؤكد كامبل (Campbell, 2006) أهمية عادات العقل ودورها في كيفية تعلم الطلبة، حيث يرى أنه يمكن اعتبار عادات العقل إطاراً للتعلم، وأن عادات العقل تمثل الأسلوب الأمثل في تعليم سلوكيات التفكير بذكاء؛ للحصول على نزوة الأداء في حل المشكلات وتنظيم التعلم في الأوضاع الأكاديمية والمهنية والأسرية المختلفة.

وجاء الاهتمام بتنمية عادات العقل في إطار تنمية قدرات الموهوبين في توظيف تفكيرهم، بما هو متاح لهم من معارف في الفهم والبحث والتقصي والإكتشاف. ويؤكد كوستا (Costa, 2001) أن إهمال توظيف عادات العقل يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء في المهمات التعليمية، ومن ثم ضعف مخرجات التعلم، ويشير إلى ضرورة تعليم عادات العقل للطلبة بصورة مباشرة، وفي بيئة غنية وبأهداف محددة. كما أكد آدمز (Adams, 2006) أن تنمية عادات العقل تحسن مهارات التعلم والفاعلية الذاتية.

ويعرف كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2000) عادات العقل بأنها تركيبة من المهارات والمواقف والخبرات الماضية، تقف خلف اختيارنا، أو تفضيلنا لنمط من السلوكيات على غيره في مواقف محددة. كما يعتقدان أن إيجاد الحل قد يكون مجرد مهارة رياضية، أو تجريبية، بينما يتطلب طرح الأسئلة والاحتمالات الجديدة والتمعن في مشكلات قديمة من زوايا جديدة خيالاً خلافاً ويشر بتقدم حقيقي.

وتراعي عادات العقل الفروقات الفردية من خلال التركيز على الصفات الشخصية العامة بمفهومها الواسع، الذي لا يتقيد بنمط أو مستوى معين من الذكاء. فمثلاً نجد أن الفرد يمكن أن يعبر عن المرونة الفكرية بطريقة شفوية، أو حركية، أو موسيقية. كما أنه من الممكن تطبيق المثابرة واقعياً على نشاطات تحت ظروف مختلفة. ويمكن طرح الأسئلة على شكل كلمات، أو صور أو ألحان موسيقية، أو حركات. فعادات العقل لا تحدّ أو توقف من التعبيرات بل تشجعها. كما يؤكد كوستا وكاليك على مقولة أينشتاين: أن الابتكار والإبداع عادة عقلية، مرهونة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، وأنه يمكن لنا عبر التجربة والممارسة والتعليم أن نجعل الفرد قادراً على الإبداع، وأن نجعل من الإبداع فطرة في الإنسان (Costa & Kallick, 2008).

وتركز النظم التقليدية في التعليم على النتاجات المحددة ذات الإجابة الصحيحة فقط، في حين أن عادات العقل تسمح للطالب بمرونة البحث عن الإجابة. ويعد تصنيف كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2000) لعادات العقل من أكثر التصنيفات شمولية ووضوحاً. ويعد من أكثر التصنيفات إقناعاً في تفسير عادات العقل؛ وذلك لاعتماده على نتائج دراسات بحثية مهمة عن الدماغ البشري، كدراسات فورشتين، وغلانهورن، وبارون، وبيركنز، وستيرنبرغ، ونموذج أبعاد التعلم لمارزانو.

ووصفت عادات العقل بأنها أحد التحديات التربوية التي فرضتها التطورات التكنولوجية المتلاحقة في إعداد أفراد لديهم مثابرة في مواجهة المشكلات، والتحكم بالاندفاعية، والتعامل بإبداع ومرونة مع المواقف. إضافة إلى التفكير التبادلي، والاستعداد للتعلم المستمر. وقد حددها كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2008) بست عشرة عادة عقلية، كما يلي:

**1- المثابرة:** قدرة الفرد على الالتزام بالمهمة الموكولة إليه ومواصلة العمل وعدم الاستسلام بسهولة للصعوبات التي تعترض سير عمله؛ فالإنسان المثابر لديه القدرة على تحليل المشكلات التي تواجهه بطرق منهجية؛ ويمتلك مخزوناً واسعاً من الاستراتيجيات المتنوعة لحل المشكلات التي تواجهه. كما يمتلك قدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة الناجحة في الوقت المناسب.

**2- التفكير والتواصل بوضوح ودقة:** قدرة الفرد على تهذيب اللغة وتوصيل ما يريد قوله بوضوح ودقة، سواء أكان ذلك كتابياً أم شفهيًا، من خلال استعمال اللغة الدقيقة والتعبيرات المحددة وتمييز التشابهات والاختلافات، والقدرة على صنع قرارات أكثر شمولية، والابتعاد عن الإفراط في التعميم والحذف والتشويه. فالأفراد الذين يمتلكون هذه العادة العقلية يتسمون بأنهم مفكرون ناقدون. يدعمون فرضياتهم وأقوالهم من خلال تقديم الإيضاحات والقياسات الكمية والأدلة المقبولة.

**3- التحكم بالاندفاعية:** القدرة على التأني والإصغاء لوجهات النظر البديلة وللتعليمات، والتأمل والتفكير قبل تأسيس رؤية لمنتج ما أو وضع خطة عمل. وتتضمن القدرة على التأمل في البدائل والنتائج من وجهات نظر بديلة، ومن ثم تطوير استراتيجيات للتعامل مع المهمة، وتأجيل إصدار الأحكام، والتأني والتفكير في حل المشكلات قبل إعطاء أحكام متسارعة حول فكرة معينة، والنظر في البدائل والنتائج المتعددة، إلى أن يحدث فهم تام لأبعاد تلك المشكلات.

**4- التساؤل وطرح المشكلات:** قدرة الفرد على طرح الأسئلة، وتوليد العديد من البدائل لحل المشكلات، والقدرة على اتخاذ القرار. فالأفراد الذين يتسمون بالقدرة على حل المشكلات لديهم مهارة حول كيفية طرح أسئلة، من شأنها أن تسدّ الفجوات بين ما يعرفون وما لا يعرفون.

**5- الاستجابة بدهشة ورهبة:** قدرة الفرد على الاستمتاع بالبحث عن المشكلات وحلها وتقديمها للآخرين باستقلالية تامة. ويتسم أصحاب هذه العادة بحب الاستطلاع، والاستمتاع بجمال الأشياء، والشعور بالحماس والتحدي، وتقضي الحلول ومواصلة التعلم. ويتصفون بسلوكهم الرحيم تجاه أشكال الحياة الأخرى.

**6- التفكير بمرونة:** قدرة الفرد على التفكير ببدائل وخيارات وحلول جديدة، ووجهات نظر متعددة، مع طلاقة في الحديث. ويتسم الفرد الذي يمتلك هذه العادة بالقدرة على تغيير حالته

الذهنية عند مواجهة موقف ما أو حل مشكلة معينة. كما تعني هذه العادة النظر إلى الأفكار القديمة بروية جديدة وخيال مبدع، وطرح بدائل متعددة عند حل مشكلة واحدة.

**7- جمع البيانات باستخدام جميع الحواس:** قدرة الفرد على جمع المعلومات من خلال الحواس المختلفة مثل: البصر، والسمع، والحركة، واللمس، والشم، والتذوق. كما تعني استخدام المسارات الحسية بيقظة وانتباه لجمع المعلومات المهمة. فالأفراد الذين يمتلكون هذه العادة لديهم القدرة على استخدام جميع حواسهم والتحكم بها من أجل تحقيق الفهم والوصول إلى حل للمشكلة التي تواجههم.

**8- السعي للدقة:** القدرة على العمل المتواصل بحرفية وإتقان دون أخطاء. والأفراد الذين يقدرون الدقة يأخذون وقتاً كافياً لتفحص منتجاتهم ليتأكدوا من أنها تتوافق مع المعايير التي ينبغي الالتزام بها، ويتصفون بالوفاء والإخلاص، ومراجعة قواعد العمل التي يتعين عليهم إتباعها باستمرار.

**9- تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة:** قدرة الفرد على الرجوع إلى الماضي واسترجاع مخزونه من المعارف والتجارب لمواجهة مشكلة جديدة. والأفراد الذين يمتلكون هذه العادة لديهم القدرة على استخلاص المعنى من تجربة ما، والسير به قدماً ومن ثم تطبيقه على أوضاع جديدة. ولديهم القدرة على الربط بين فكرتين مختلفتين، واستخدام مصادر المعرفة المتنوعة لدعم أقوالهم.

**10- الإصغاء بتفهم وتعاطف:** القدرة على الإصغاء والتعاطف مع وجهة نظر الشخص الآخر وفهمها، واحترام أفكاره وآرائه، والتجاوب معه بصورة سليمة وملائمة، بحيث يكون قادراً على إعادة صياغة مفاهيم وعواطف ومشكلات وآراء الآخرين بشفافية، أو إضافة معانٍ لتوضيحها وتفسيرها. ويعتقد علماء النفس أن هذه القدرة تمثل أعلى أشكال السلوك الذكي.

**11- التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة):** قدرة الفرد على إدراك الخطوات اللازمة لخطة عمله، ووصف قدراته وحاجاته المعرفية، والقدرة على تقييم كفاءة خطته والتخطيط لمهاراته في التفكير، ومدى تأثير أفعاله على ذاته وعلى الآخرين. ويفيد التفكير حول التفكير في مساعدة الفرد على أداء مهمته وشرح استراتيجياته في صنع القرار، وتطوير الخرائط العقلية والتجريب الذهني للتأكد من العمل قبل البدء بتنفيذه، ومراقبة الخطأ وتقييمها.

**12- إيجاد الدعابة:** القدرة على إدراك العلاقات والأوضاع من موقع مناسب وأصيل ومثير للاهتمام، واستحسان دعابات الآخرين، والسرور والمتعة والضحك من خلال الانتعاش من تقلب المزاج العقلي السريع والتعلم من حالات عدم التطابق والمفارقات والثغرات. حيث وجد أن الدعابة والمرح تحرر الطاقة للعملية الإبداعية، وتثير مهارات التفكير عالية المستوى.

**13- الإبداع والتخيل والتجديد:** قدرة الفرد على الارتقاء بأسلوبه من أجل تحقيق مزيد من الطلاقة والتفاصيل والتجديد والحرفية؛ من خلال تصور نفسه في أدوار مختلفة تمكنه من فحص الإمكانيات البديلة من عدة زوايا، وهي مسارات عقلية تنشأ لتحقيق الإبداع، وممارسة التفكير الأصيل، وتوليد منتجات جديدة واستخدام أساليب بارعة وحلول ذكية للمشكلات.

**14- التفكير التبادلي:** قدرة الفرد على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية استراتيجيات حلول الآخرين، وتقبل التغذية الراجعة من صديق ناقد، والعمل ضمن مجموعات، والتواصل مع الآخرين، والإحساس تجاه احتياجاتهم. فالأفراد الذين يتسمون بهذه العادة العقلية يركزون على عمليات التفكير العليا مثل التحليل والتكريب والتقييم، ولديهم قدرة على فهم كيف يفكر الآخرون، ويقدمون تفسيرات وفرضيات، ويبينون أفكارهم على أفكار الآخرين.

**15- الاستعداد للتعليم المستمر:** قدرة الفرد على التعلم بشكل مستمر وامتلاك الثقة المقرونة بحب الاستطلاع ومواصلة البحث، من أجل تحسين النمو والتعلم والتعديل وتحسين الذات، وتحسس المشكلات والمواقف والتوترات والظروف، باعتبار أنها فرص ثمينة للتعلم. والأفراد الذين يتسمون بهذه العادة العقلية يدركون تماماً أن الخبرة ليست معرفة كل شيء، بل معرفة مستوى العمل الجديد والأكثر تعقيداً.

**16- مسؤولية الإقدام على المخاطر:** وتسمى أيضاً "روح المغامرة"، وهي القدرة والدافع القوي للانطلاق إلى ما وراء الحدود المستقرة لتجربة استراتيجيات وأساليب وأفكار جديدة، وقبول الارتباك والشك، وعدم اليقين، والنظر إلى النكسات على أنها مثيرة للاهتمام، وتنطوي على التحدي. وتنطلق المخاطرة من دلائل علمية، يعرف من خلالها المتعلم أن ليس كل المخاطر تستحق الإقدام عليها.

في ضوء مما سبق، يمكن القول إن عادات العقل من الموضوعات المهمة في تعلم الأفراد ونجاحهم، وقد يكون لها علاقة موجبة في سلوكياتهم الإبداعية. ويمكن القول بأن عادات العقل تمثل اتجاهاً جديداً يخرج من خلاله الفرد عن سلوك النمطية، بحيث تتيح له التفكير بشكل فعال، وتجعل منه مفكراً ناقداً، وتساعده ليصبح قادراً على حل المشكلات المتنوعة بطرق مبتكرة وجذابة، وتحفزه على التعلم المستمر، وتحقيق النجاح والإبداع.

وإذا اعتبرنا أن الإنسان كائن واع واجتماعي بطبعه، فهو أيضاً كائن فاعل وصانع ومبدع. وتتجلى فاعليته الإبداعية على مستوى الطبيعة من خلال سعيه الدائم إلى رسم ذاتيته عليها، والعمل على تغييرها للاستفادة من طاقاتها. فالفرد الذي يؤمن بقدراته، يكون أكثر تقديرًا لذاته، وأكثر نشاطاً وقدرة على التحكم في محيطه. والإنسان الذي لا يثق بنفسه، قد يواجه مشكلات تتعلق بقدرته على الإبداع.

من خلال ما تقدم، يتضح بأن فاعلية الذات الإبداعية، قد تؤثر على سلوك الفرد. ويمكن القول بأنها تمثل المعتقدات التي يبنها الفرد عن قدراته الإبداعية، في التفكير الإبداعي، والأداء الإبداعي. وتمثل أيضاً التقييم الذاتي لقدرة الفرد على إنجاز المهمات الإبداعية، وتؤدي دوراً مهماً في بناء مفهوم الذات عند الفرد وتشكيل هويته الذاتية، وصقل إبداعه.

وتعرف كلارك (Clark, 2008) الموهبة بأنها مفهوم بيولوجي متأصل، يعني ذكاء مرتفعاً، يشير إلى تطور متقدم ومتسارع لوظائف الدماغ وأنشطته بما في ذلك المعرفية والحسية والحسية والانفعالية. كما عرفت كلارك الموهوبين، بأنهم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون إلى برامج وخدمات وأنشطة من أجل تنمية وتطوير استعداداتهم.

ويصنف ستيرنبرج (Sternberg, 1997) الموهوبين في أربع فئات، كما يلي:

- الموهوب تحليلياً: تتجلى موهبته في قدرته على التحليل والنقد وإصدار الأحكام والمقارنة والتقييم والتفسير. والموهوب من هذه الفئة عادة ما يكون أداؤه في المدرسة جيداً.

- الموهوب إبداعياً: تظهر موهبته في الاكتشاف، والابتكار والتخيل، ووضع الفرضيات، وتوليد الأفكار.

- الموهوب عملياً: تظهر موهبته في المهمات العملية التي تتطلب التطبيق والاستخدام والتنفيذ للمعرفة الضمنية التي لا تدرس بصورة مباشرة.

- الموهوب المتوازن: يتمتع هذا الموهوب بمستويات جيدة من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

وتأسيساً على ما سبق، نجد أن متغيري عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية، من المتغيرات المهمة التي قد تؤدي دوراً مهماً في توجيه سلوك الأفراد الموهوبين وتعلمهم. وقد تتأثر معتقدات الفرد حول فاعليته الإبداعية من خلال عادات العقل التي يمتلكها. بالإضافة إلى العوامل البيئية والاجتماعية. وبالتالي، يمكن لعادات العقل أن تكون إحدى المتنبئات المهمة بفاعلية الذات الإبداعية؛ بحيث يستفاد منها لاحقاً في تنمية مهارات الأفراد وتطوير خبراتهم وأدائهم.

وفي هذا السياق، أجري عدد من الدراسات التي تناولت موضوعي عادات العقل، وفاعلية الذات الإبداعية. ولاحظ الباحث أن عدداً قليلاً من الدراسات فحصت العلاقة بين عادات العقل وفاعلية الذات العامة، بينما لم يعثر الباحث على أي دراسة ربطت بين عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية، كما لاحظ ندرة في الدراسات العربية حول موضوع فاعلية الذات الإبداعية. وقد يعود ذلك إلى حداثة الموضوع نسبياً.

وتمثل الذات مصدر الشخصية التي تكون ملامح الفرد وتميزه عن غيره من الأفراد. فالذات خليط من الأحاسيس والصور الذهنية التي يحللها العقل، وتنشأ من التفكير. وقد يتأثر نمو تقييم الذات بعوامل دائمة مثل: نكاء الفرد، وقدراته العقلية، وسماته الشخصية، والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها (Chio, 2004).

وقد ساهم باندورا (Bandura, 1997) في تقديم نظرية لفاعلية الذات؛ شكلت نتاجاً لعشرين عاماً من البحث السيكولوجي، امتدت من عام (1977) إلى عام (1997). ووصف باندورا فاعلية الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد، وأن التوقعات المرتبطة بالفاعلية الذاتية تتدخل في تكوين مفهوم الذات؛ إذ إن مفهوم الذات الإيجابي يساهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد.

وتعد فاعلية الذات من العوامل المهمة في تحديد النجاح الذي يمكن أن يحققه الفرد. كما تؤدي فاعلية الذات دوراً مهماً في مقدار الجهد الذي يبذله الفرد للتغلب على الصعوبة أو للقيام بالأعمال الشاقة. فالفرد الأكثر اعتقاداً بكفاءته الذاتية هو الفرد الأكثر تنافسية وقدرة على العمل (Curry, 2007).

كما تعد فاعلية الذات الإبداعية (Creative Self-Efficacy) من الموضوعات الحديثة نسبياً في الأدب النفسي والتربوي، حيث بدأ الإهتمام بها منذ مطلع القرن الحادي والعشرين لدى عدد من الباحثين، مثل فيلان (Phelan, 2001)، وتيرني وفارمر (Tierney & Farmer, 2002)؛ إذ توصف بأنها حالة خاصة من فاعلية الذات العامة. ففاعلية الذات العامة تمثل درجة اعتقاد الفرد بقدرته على أداء مهمة محددة بنجاح داخل سياق معين، بصرف النظر عن درجة صعوبة ذلك السياق، أما فاعلية الذات الإبداعية، فهي من أهم عوامل التحفيز لإيجاد الإبداع، وتعرف بأنها أحكام الفرد الذاتية على قدرته الإبداعية، أو الاعتقاد الذي يمتلكه الفرد بأن لديه القدرة على تحقيق نتائج إبداعية (Beghetto, 2006). كما عرفها آبوت (Abbott, 2010) بأنها معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية في الأداء الإبداعي والتفكير الإبداعي.

ويعتمد بناء الذات الإبداعية على مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد، ومدى ثقته بقدراته، وتوقعاته الذاتية حول نتائج الأعمال الإبداعية. والأفراد الذين يمتلكون فاعلية ذات إبداعية عالية يشعرون بالثقة العالية، والمثابرة ويتغلبون على الصعوبات، ولديهم القدرة على حل المشكلات بطريقة إبداعية، وإيجاد حلول وأفكار جديدة، ويفضلون التطبيق الحقيقي لقدراتهم الإبداعية، ويشعرون بالرضا والتفاؤل. وهذا يؤثر إيجاباً على أدائهم التحصيلي وسلوكهم وقدراتهم العقلية وطريقة تفكيرهم ورسم أهدافهم المستقبلية، مما يساهم في التغلب على مخاوفهم أثناء ممارسة العملية الإبداعية (Hsu, Sheng-Tsung & Hsueh-liang, 2011).

فقد أجرى دوستل (Dostal, 2000) دراسة في ولاية كاليفورنيا هدفت إلى الكشف عن العلاقة التنبؤية لعادات العقل بالتحصيل الدراسي لدى الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من (297) من الطلبة الموهوبين. وقد استخدمت الدراسة مقياس الأداء الأكاديمي، ومقياس عادات العقل من إعداد الباحث. وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين أبعاد مقياس الأداء الأكاديمي ومقياس عادات العقل. كما أظهرت وجود علاقة موجبة قوية بين عادات العقل والتحصيل الدراسي.

وقام نوفل (Nofal, 2006) بدراسة هدفت إلى استقصاء عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، والتعرف على الفروق في مستوى عادات العقل لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس والتحصيل والصف. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس رودجرز لعادات العقل بعد ترجمته وتطويره على البيئة الأردنية، حيث تكون من (16) عادة عقلية، وتم تطبيقه على عينة الدراسة التي تكونت من (834) طالباً وطالبة من طلبة صفوف العاشر، والتاسع، والثامن. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في عادات العقل تعزى إلى متغيرات الجنس والتحصيل والمستوى الدراسي، وأن أكثر العادات شيوعاً لدى الطلبة هي على الترتيب: التحكم بالتهور، المثابرة، السعي من أجل الدقة، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر، التفكير التبادلي، الإصغاء بتفهم وتعاطف.

وأجرى حجات (Hajjat, 2008) دراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك عادات العقل والفاعلية الذاتية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا وارتباطها ببعض المتغيرات الديمغرافية. تكونت عينة الدراسة من (1000) طالب وطالبة من الصفين السابع والعاشر تراوحت أعمارهم بين (13-17) سنة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس عادات العقل، ومقياس الفاعلية الذاتية. أظهرت نتائج الدراسة أن عادات العقل حصلت على درجة امتلاك "مرتفعة". وقد جاء التفكير التبادلي بالمرتبة الأولى، والتفكير ما وراء المعرفي بالمرتبة الأخيرة. كما شخّصت النتائج وجود فروق في درجة امتلاك عادات العقل لصالح الإناث في كل من عادة التفكير بمرونة، وتطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة، والإصغاء بتفهم وتعاطف. وأشارت النتائج إلى امتلاك الطلبة لفاعلية ذاتية "متوسطة". كما تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عادات العقل والفاعلية الذاتية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.72). كما تبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين جميع أبعاد عادات العقل وبين درجة الفاعلية الذاتية، وتبين أن أعلى معاملات الارتباط كان لبعد التصور-الابتكار، حيث بلغ (0.74). ثم في المرتبة الثانية عادي: السعي نحو الدقة، وإيجاد الدعاية، حيث بلغ معامل الارتباط لكل من هاتين العادتين (0.73). وكان أقلها لبعد التفكير بمرونة، حيث بلغ معامل الارتباط (0.50).

وأجرى حجيرات (Hjairat, 2012) دراسة في الأردن، هدفت إلى التعرف على الذكاءات المتعددة وعلاقتها بعادات العقل

لدى الطلبة الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من (360) طالباً وطالبة من طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. وأستخدمت الدراسة مقياس الذكاءات المتعددة ومقياس عادات العقل. أظهرت نتائج الدراسة حصول مجالات مقياس الذكاءات المتعددة على درجة امتلاك مرتفعة عند الطلبة، كما أشارت النتائج أن جميع عادات العقل قد حصلت على درجة إمتلاك مرتفعة، حيث جاءت عادة "التفكير التبادلي" بالمرتبة الأولى، وعادة "المثابرة" بالمرتبة الأخيرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مجال "التفكير بمرونة" تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق في مجالات (التفكير فوق المعرفي، وجمع البيانات باستخدام الحواس، والتساؤل وطرح المشكلات، والتعلم المستمر) تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مجالي "التفكير بمرونة، والتفكير التبادلي" تبعاً لمتغير الصف ولصالح الصف العاشر، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين معظم مجالات مقياسي الذكاءات المتعددة وعادات العقل.

وهدف دراسة النواب وحسين (Nowab & Hussein, 2013)، إلى فحص الفروق في عادات العقل، والفروق في الفاعلية الذاتية، لدى طلبة كلية التربية في جامعة ديالي في العراق، تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمرحلة الجامعية. كما هدفت إلى فحص العلاقة بين عادات العقل والفاعلية الذاتية، والعلاقة بين عادات العقل والتفكير عالي الرتبة، ومدى إسهام كل من عادات العقل والتفكير عالي الرتبة في الفاعلية الذاتية. أظهرت النتائج أن عينة الدراسة يمتلكون جميع عادات العقل، ويمتلكون فاعلية ذاتية، بمستوى أعلى من المتوسط. كما أظهرت النتائج أن عادات العقل لا تتأثر بالجنس والتخصص. كما أن الفاعلية الذاتية لا تتأثر بمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الجامعية. فيما أظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية بين عادات العقل والفاعلية الذاتية، وأن عادات العقل قد أسهمت بشكل دال إحصائياً في الفاعلية الذاتية.

كما أجرى مرجان والقضاة (Morgan & Qudah, 2016) دراسة في اليمن، هدفت إلى الكشف عن الإسهام النسبي لعادات العقل بالتنبؤ بالذكاء الوجداني لدى طالبات المرحلتين الأساسية والثانوية بمدينة إب اليمنية، ومعرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عادات العقل تبعاً لمتغير الصف. تكونت عينة الدراسة من (466) طالبة. قام الباحثان ببناء مقياس لعادات العقل واستخدام مقياس الذكاء الوجداني لبارن-أون. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى امتلاك طالبات المرحلتين الأساسية والثانوية لعادات العقل كانت "متوسطة". كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في عادات العقل لصالح طالبات الصف الثاني عشر، عدا عادة التحكم بالتهور، حيث كانت لصالح طالبات الصف السابع. فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الصف الدراسي في عادة التصور والإبداع والابتكار. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات العقل والذكاء الوجداني. وكشفت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن عادة

وأجرى شيتشينج وتشى ياي (Shih-Ching & Shy-Yi, 2012) دراسة في تايوان، هدفت إلى الكشف عن دافعية التعلم والسلوك الابتكاري ودور فاعلية الذات الإبداعية كمتغير وسيط. وشملت عينة الدراسة (179) طالباً في ثلاث جامعات في تايوان. أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين دافعية التعلم والسلوك الابتكاري، وفاعلية الذات الإبداعية توسطت هذه العلاقة، ووجود علاقة بين دافعية التعلم وفاعلية الذات الإبداعية.

وفي دراسة أجراها ميتشيجي (Maciej, 2012)، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مؤشرات مظاهر حب الاستطلاع وفاعلية الذات الإبداعية والهوية الشخصية الإبداعية. طبقت الدراسة على عينة شملت (184) طالباً وطالبة؛ (55%) منهم من الإناث في بولندا، تراوحت أعمارهن بين (13-18) سنة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين حب الاستطلاع المرتفع وبين فاعلية الذات الإبداعية والهوية الشخصية الإبداعية.

وهدف دراسة الزعبي (Zoubi, 2014) إلى التحقق من فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن، من خلال دراسة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة والمعلمين، ومدى اختلافها باختلاف جنسهم وصفوفهم الدراسية، وتخصصات معلميهم. اختيرت عينة عشوائية من طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن، تكونت من (190) طالباً وطالبة موهوبة من طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين. بالإضافة إلى (44) معلماً ومعلمة للطلبة الموهوبين. وتم استخدام مقياس أبوت (Abbott, 2010) لفاعلية الذات الإبداعية بعد تطويره على البيئة الأردنية. أشارت النتائج إلى امتلاك الطلبة الموهوبين ومعلميهم لمستويات مرتفعة من فاعلية الذات الإبداعية، فيما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة ومعلميهم تعزى إلى الجنس. في حين وجدت فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية عند الطلبة تعزى إلى الصف الدراسي، لصالح الصف السابع، وعند المعلمين تعزى إلى تخصصهم الأكاديمي، لصالح ذوي التخصص العلمي. كما كشفت فروقاً دالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين ومعلميهم في فاعلية الذات الإبداعية، لصالح الطلبة.

يلاحظ من الدراسات السابقة المتعلقة بفاعلية الذات الإبداعية أن معظمها أجري في البيئات الأجنبية، وندرة الدراسات العربية التي بحثت في هذا الموضوع، مما يشير إلى حاجة تناول هذا الموضوع في البيئة العربية. ولوحظ أيضاً عدم وجود أية دراسة سابقة اهتمت بفحص العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية وعادات العقل. كما يتضح أن تلك الدراسات تناولت العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية ومتغيرات مختلفة، مثل: الإلتقان، والتغذية الراجعة، والتفاؤل، ودافعية التعلم، والسلوك الإبداعي، ومؤشرات مظاهر حب الاستطلاع، والهوية الشخصية الإبداعية.

الإصغاء بتفهم وتعاطف للآخرين، قد أسهمت بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بالذكاء الوجداني.

يلاحظ من العرض السابق للدراسات السابقة المتعلقة بعادات العقل أنها تناولت العلاقة بين عادات العقل ومتغيرات مثل: التحصيل الدراسي، والفاعلية الذاتية، والذكاءات المتعددة، والذكاء الوجداني. كما يتضح أن العينات قد تنوعت بين طلبة المدارس وطلبة الجامعة. وكشفت النتائج وجود علاقات موجبة بين عادات العقل والتحصيل الدراسي، وهذا يدل على أهمية عادات العقل في عملية التعلم وتحسين الأداء. ويلاحظ أن الدراسات السابقة درست عادات العقل مع متغيرات متعددة، واتفقت على أهمية عادات العقل، واختلفت في بعض النتائج؛ وقد يكون البحث في اختلاف وتضارب نتائج هذه الدراسات مبرراً لإجراء الدراسة الحالية حول العلاقة بين متغيري عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية.

وبالرجوع إلى الدراسات المتعلقة بفاعلية الذات الإبداعية، لوحظ أنها قليلة ومحدودة وخاصة في البيئة العربية. وقد يعود ذلك إلى حداثة الموضوع على المستوى العالمي، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تم التوصل إليها:

فقد أجرى بيغيتو (Beghetto, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتوجه نحو الإلتقان والتغذية الراجعة، وقد أجريت الدراسة في شمال أمريكا على عينة واسعة مكونة من (1322) طالباً وطالبة. دلت النتائج على أن مستوى الفاعلية الذاتية الإبداعية لدى الإناث كان أقل منه لدى الذكور. وكشفت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات الإبداعية وكل من توجهات الطلبة نحو الإلتقان، واعتقاداتهم حول أدائهم، والتغذية الراجعة من معلميهم حول أدائهم الإبداعي. كما أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات عليا من فاعلية الذات الإبداعية مقارنة بذوي المستويات الدنيا كانت اعتقاداتهم حول قدراتهم الأكاديمية أعلى في جميع المجالات الدراسية. بالإضافة إلى أنهم كانوا أكثر مشاركة في أنشطة ما بعد المدرسة الأكاديمية كالواجبات البيتية والقراءة والأنشطة الجماعية كالرياضة والدراما، كما كانوا أكثر تصميمًا على الإلتحاق بالجامعات بعد مرحلة المدرسة.

وقام هسيو وزملاؤه (Hsu, Sheng-Tsung & Hsueh- Liang, 2011) بإجراء دراسة في تايوان، هدفت إلى بحث العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية، والتفاؤل، والسلوك الإبداعي، والتفاؤل المعتدل. وقد تم جمع بيانات طولية عبر فترتين زمنيتين من خلال (120) موظفًا من النوادي الصحية والمراكز المتخصصة في النظام الغذائي في تايوان. وتوصلت إلى نتائج كان أهمها أن الموظفين على مستوى عال من الفاعلية الذاتية الإبداعية ولديهم مستوى عال من السلوك الإبداعي في العمل، والتفاؤل ليس له تأثير مباشر على السلوك الإبداعي للموظفين، لكنه يؤدي دوراً معتدلاً في ذلك. كما توصلت الدراسة إلى أنه عندما تكون فاعلية الذات الإبداعية مرتفعة فإن المتفائلين يكون لديهم سلوك إبداعي كبير في العمل.



2. هل توجد فروق دالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في الأردن تعزى إلى متغيري الصف الدراسي (السابع، العاشر) والجنس، والتفاعل بينهما؟

3. ما درجة الإسهام النسبي لعادات العقل في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟

#### أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجانب النظري، من خلال تناولها لموضوعين لهما أهمية كبيرة في الأدب التربوي والنفسى، هما عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية. وعلى الرغم من وجود دراسات عديدة تناولت موضوع عادات العقل؛ إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية عمومًا والدراسات الأردنية خصوصًا والتي تناولت موضوع فاعلية الذات الإبداعية، إذ يعد موضوعًا حديثًا في الأدب التربوي والنفسى. كما تحاول الدراسة الحالية توفير إطار نظري منظم يسلط الضوء على أهمية عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية عند الطلبة الموهوبين.

أما الأهمية العملية والتطبيقية للدراسة الحالية، فتتمثل في إمكانية الاستفادة من نتائجها في تقديم معلومات مهمة حول عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية، بحيث تتيح للمهتمين الاستفادة منها. كما تحاول الكشف عن عادات العقل التي يمكنها التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية عند الطلبة، الأمر الذي قد يساهم في تمكين العاملين ومتخذي القرار في المؤسسات التعليمية من التعرف إلى طبيعة العلاقة بين عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية. وبالتالي مساعدتهم في رسم السياسات التربوية المستقبلية المتعلقة بهذا المجال، بحيث تساهم في إعداد مناهج وبرامج نوعية تدريبية مستقبلية، تنمي من عادات العقل التي تحسن من مهاراتهم في الفاعلية الذاتية الإبداعية. كما تنعكس أهمية الدراسة الحالية، على فئة الطلبة الموهوبين؛ هذه الفئة المهمة في المجتمع، التي تحتاج مزيدًا من الرعاية والاهتمام.

#### التعريفات الإجرائية

• **عادات العقل (Habits of Mind):** مجموعة من المهارات والمواقف والخبرات الماضية، وتقف خلف تفضيلنا لنمط من السلوكيات على غيره في مواقف محددة، وهي ستة عشر عادة عقلية كما يلي: المثابرة، معالجة الاندفاعية، الإصغاء بفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، ما وراء المعرفة، السعي نحو الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، استخدام الحواس في جمع البيانات، الإبداع-التخيل والتجديد، الاستجابة بدهشة ورهبة، مسؤولية الإقدام على المخاطر، التفكير التبادلي، الاستعداد للتعليم المستمر، إيجاد جو من المرح (Costa & Kallick, 2000). وتعرف إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس عادات العقل المستخدم في الدراسة الحالية.

• **فاعلية الذات الإبداعية (Creative Self-Efficacy):** معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية، وتشمل معتقداته حول تفكيره الإبداعي ومعتقداته حول أدائه الإبداعي (Abbott, 2010). وتعرف إجرائيًا:

ومن خلال ما تم عرضه، من الدراسات السابقة المتعلقة بعادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية؛ يلاحظ أهمية هذين الموضوعين، وارتباطهما بمتغيرات مهمة في عملية التعلم والتعليم، وحل المشكلات، وتحقيق النجاح، وتعزيز الأداء، وتحسين النتائج الإبداعية. ولكن الدراسات حول عادات العقل وإسهامها في فاعلية الذات الإبداعية محدودة، ما يعطي أهمية ومبررًا لإجراء الدراسة الحالية.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

تمثل فئة الطلبة الموهوبين جزءًا أساسيًا في تطور المجتمعات. وفي العصر الحالي، نحن بحاجة إلى إيجاد جيل واع وعقول مرنة قادرة على التفكير ومواجهة المشكلات بطرق مبتكرة، وبخاصة إلى مهارات ذاتية تدفع الأفراد إلى مزيد من الإنجاز. وبهذا الخصوص، فقد أكدت نتائج معظم الدراسات أهمية عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية، كدراسة كوستا ولوري (Costa & Lowery, 1991) ودراسة دوستل (Dostal, 2000) ودراسة نوفل (Nofal, 2006)، حيث أجمعت هذه الدراسات على أن التعرف على عادات العقل لدى الطلبة يعد ضرورة تربوية من أجل تنشئة أفراد قادرين على مواجهة التحديات وحل المشكلات التي تواجههم وتحفزهم على الإنجاز والإبداع. كما يؤكد آدمز (Adams, 2006) أن تنمية عادات العقل تحسن من مهارات التعلم والفاعلية الذاتية وتمكن المتعلم من تنظيم المخزون المعرفي وإدارة أفكاره، وتساعد على إيجاد حلول للمشكلات. كما تعدّ فاعلية الذات الإبداعية من أكثر المتغيرات التي قد تؤثر في مستوى تفكير واداء الطالب، وهي من أهم عوامل التحفيز لإيجاد الإبداع.

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والأدب النظري، لم يجد أنموذجًا يحدد العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية وعادات العقل، وخاصة على الطلبة الموهوبين؛ لذلك قد يكون لدراسة هذين المتغيرين معًا أهمية كبيرة في المجال التربوي، إذ يوجد هناك تلميحات في بعض الأطر النظرية تشير إلى أن هناك عادات عقل معينة ترتبط بفاعلية الذات العامة ومتغيرات مختلفة، في حين لم تتطرق هذه الأطر النظرية من قبل إلى دراسة الارتباط بين عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية؛ لذا تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن الارتباط بين عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية، والوقوف على جوانب القوة والضعف في هذين المجالين عند الطلبة، والاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تعليم الطلبة ونجاحهم وصل شخصياتهم، ودفهم إلى التميز، والإبداع والإبتكار. وتحاول الدراسة الحالية تحديدًا الإجابة عن الاسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) في عادات العقل لدى الطلبة الموهوبين في الأردن تعزى إلى متغيري الصف الدراسي (السابع، العاشر) والجنس، والتفاعل بينهما؟

للتميز، التابعة لمديريات التربية والتعليم في (10) محافظات أردنية، والبالغ عددهم (1500) طالباً وطالبة، منهم (950) في الصف السابع و(550) في الصف العاشر، حيث بلغ عدد الذكور (782) طالباً، وبلغ عدد الإناث (718) طالبة.

#### عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية، حيث شملت جميع الطلبة من الصفين السابع والعاشر الأساسيين ذكوراً وإناثاً في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، داخل ثلاث محافظات في الأردن، هي: إربد، وعجلون، والسلط، حيث تم اختيارهم من أصل عشر محافظات موجودة فيها هذه المدارس باستخدام طريقة القرعة. وقد تم اختيار الصفين السابع والعاشر من فئتي الذكور والإناث. وبهذا تم أخذ جميع الطلبة الذكور والإناث من الصفين السابع والعاشر الموجودين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز التابعة للمحافظات المذكورة. وبذلك تكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة؛ منهم (232) طالباً و(188) طالبة. وبهذا بلغت عينة الدراسة نسبة مقدارها (28%) من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة، والجدول (1) يظهر توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والصف.

بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات الإبداعية المستخدم في الدراسة الحالية.

• **الطلبة الموهوبون (Gifted Students):** طلبة الصفين السابع والعاشر من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث تم اختيارهم لهذه المدارس وفقاً للأسس وشروط وضعتها وزارة التربية والتعليم الأردنية. وتعتمد هذه الأسس بالدرجة الأولى على التفوق العقلي والأكاديمي والمواهب التي يمتلكها هؤلاء الطلبة؛ علماً بأن هذه المدارس تبدأ من الصف السابع وتنتهي بالصف الثاني الثانوي.

#### حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الصفين السابع والعاشر من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن، وتحديدًا في ثلاث محافظات، هي: (إربد، وعجلون، والسلط). وتتحدد نتائج الدراسة الحالية بالدلالات السيكمترية لأداتي الدراسة، التي اقتصرت على الأبعاد الرئيسية لموضوعي عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية.

#### مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة الذكور والإناث، من الصفين السابع والعاشر الأساسيين، في مدارس الملك عبدالله الثاني

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والصف

الجنس/ الصف	السابع	العاشر	مجموع أفراد العينة
الذكور	169	63	232
الإناث	116	72	188
المجموع الكلي	285	135	420

#### ثانياً: مقياس فاعلية الذات الإبداعية

استخدم في الدراسة الحالية مقياس فاعلية الذات الإبداعية الذي أعده آبوت (Abbott, 2010) وطوره الزعبي (Zoubi, 2014) على البيئة الأردنية. ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (21) فقرة، تشمل بعدين رئيسيين هما: فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، (12 فقرة). وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي (9 فقرات).

#### صدق أداتي الدراسة وثباتهما

يتمتع مقياس عادات العقل بصورته الأصلية بدلالات صدق وثبات جيدة؛ حيث قام رودجرز (Rodgers) بالتأكد من صدق البناء والثبات للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (171) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (11-16) سنة، وتراوحت قيم معاملات الثبات لمجالات المقياس بين (0.68-0.88). بينما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.94). كما وجد

#### أداتا الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة الحالية؛ استخدمت أداتان للكشف عن عادات العقل، وفاعلية الذات الإبداعية، وفيما يأتي وصف لهاتين الأداتين:

#### أولاً: مقياس عادات العقل

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية، استخدم مقياس عادات العقل المعد من رودجرز (Rodgers)، والذي عرّبه نوفل (Nofal, 2006)، حيث يتكون مقياس عادات العقل وفقاً لتصنيف كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2000) من (16) عادة عقلية، كل عادة عقلية تتكون من (4) فقرات. وقد استفاد الباحث في الدراسة الحالية من مقياس نوفل (Nofal, 2006)، بعد التأكد من دلالات صدقه وثباته.

نوفل (Nofal, 2006) دلالات صدق وثبات جيدة لمقياس عادات العقل بعد تطويره على البيئة الأردنية؛ إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.85)، وبلغ معامل الثبات للمقياس (0.83).

وبالنسبة لمقياس فاعلية الذات الإبداعية؛ فقد وجد الزعبي (Zoubi, 2014) دلالات صدق وثبات جيدة للمقياس بعد تطويره على البيئة الأردنية، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.24 - 0.65) لعينة الطلبة. وقد كانت جميع القيم دالة إحصائياً، وبلغ معامل ثبات الإعادة (0.87). أما معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باحتساب معادلة كرونباخ ألفا على التطبيق الأول، فبلغ (0.91). وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بالتحقق من الدلالات السيكمترية لأداتي الدراسة، من خلال الأدلة الآتية:

#### صدق أداتي الدراسة الحالية

تم التحقق من صدق المحتوى للمقياسين من خلال عرض المقياس على ثمانية أساتذة جامعيين ومتخصصين في علم النفس التربوي، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات المقياسين ومدى تناسبها وتوافقها مع كل مجال تنتمي إليه. وفي ضوء تلك المقترحات تم الأخذ بما يتفق عليه (80%) من المحكمين لقبول الفقرات وإجراء التعديلات المقترحة. وتم اعتماد معيار اتفاق ستة محكمين للحكم على صلاحية بقاء الفقرة ضمن المجال الذي تنتمي إليه في كل من المقياسين. وبناءً على ملاحظات المحكمين، لم يتم حذف أية فقرة في مقياس عادات العقل، وبذلك حافظ المقياس على عدد فقراته البالغة (64) فقرة. فيما أشارت اقتراحات المحكمين إلى تغيير بعض الصياغات اللغوية؛ لتناسب والمعنى الذي يعبر عن المجال الذي تنتمي إليه، وبما يتوافق مع طبيعة عينة الدراسة.

ومن جهة أخرى، اتفق المحكمون على إبقاء جميع الفقرات التي يتضمنها مقياس فاعلية الذات الإبداعية، باستثناء فقرتين لم تتل على نسبة اتفاق (80%). وكان اتفاق المحكمين على حذف هاتين الفقرتين لأنهما تحملان معاني متقاربة مع فقرات أخرى. وتنتمي هاتان الفقرتان للبعد الأول من المقياس وهو بعد فاعلية الذات الإبداعية في التفكير الإبداعي. وبذلك أصبح عدد الفقرات الكلية لمقياس فاعلية الذات الإبداعية في الدراسة الحالية يتكون من (19) فقرة؛ منها (10) فقرات تنتمي إلى بعد فاعلية الذات الإبداعية في التفكير الإبداعي، و(9) فقرات تنتمي لبعد فاعلية الذات الإبداعية في الأداء الإبداعي.

كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداتين بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرات والبعد والدرجة الكلية لكل من المقياسين؛ حيث أن معاملات ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.922-0.318) لمقياس عادات العقل. فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.641-0.227).

وبالنسبة لمقياس فاعلية الذات الإبداعية؛ فقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرة مع البعد بين (0.619-0.279)، بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.628-0.225). وتجدر الإشارة إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط في كل من المقياسين كانت دالة إحصائياً ( $\alpha=0.01$ ).

#### ثبات أداتي الدراسة الحالية

للتحقق من ثبات كل من مقياس عادات العقل ومقياس فاعلية الذات الإبداعية في الدراسة الحالية، قام الباحث بحساب معامل كرونباخ ألفا للأبعاد والمقياس ككل. حيث تبين في مقياس عادات العقل أن أعلى قيمة لمعامل كرونباخ ألفا كانت لبعد "الاستعداد الدائم للتعلم المستمر"، حيث بلغت (0.76)، وكانت أدنى قيمة لكرونباخ ألفا لبعد "إيجاد الدعاية وجو من المرح"، إذ بلغت (0.63). كما بلغت قيمة كرونباخ للمقياس ككل (0.90).

أما بالنسبة لمقياس فاعلية الذات الإبداعية، فقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (0.75)، وبلغ (0.68) لبعد فاعلية الذات الإبداعية في التفكير الإبداعي. كما بلغ (0.70) لبعد فاعلية الذات في الأداء الإبداعي.

#### تصحيح مقياس عادات العقل

يتكون مقياس عادات العقل في الدراسة الحالية من (64) فقرة، تتم الإجابة فيها على تدرج خماسي من نوع ليكرت، وهي: "دائماً" (5) درجات، "غالباً" (4) درجات، "أحياناً" (3) درجات، "نادرًا" (درجتان)، و"أبداً" (درجة واحدة). وبناءً على ذلك؛ فإن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص على كل عادة عقلية هي (20)، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (4).

#### تصحيح مقياس فاعلية الذات الإبداعية

يتكون مقياس فاعلية الذات الإبداعية في الدراسة الحالية من (19) فقرة متبوعة بتدرج خماسي من نوع ليكرت، وهي: "دائماً" (5) درجات، و"غالباً" (4) درجات، و"أحياناً" (3) درجات، و"نادرًا" (2) درجة، و"أبداً" (1) درجة. علمًا بأن جميع الفقرات موجبة، وتتراوح الدرجات على بعد فاعلية الذات الإبداعية في التفكير الإبداعي، بين (10 - 50) درجة. كما تتراوح الدرجات على بعد فاعلية الذات الإبداعية في الأداء الإبداعي، بين (9 - 45) درجة، وبذلك تتراوح الدرجات على فاعلية الذات الإبداعية الكلية بين (19 - 95) درجة.

#### الإجراءات

تم الاتصال بالمدارس المعنية، في محافظات (إربد وعجلون والسلط) وتحديد الوقت المناسب لتطبيق الدراسة. بعدها، تم تطبيق أداتي الدراسة على العينة من الباحث نفسه على مدار ثلاثة أيام، وبمساعدة المرشد التربوي في كل مدرسة. وقد قام الباحث بتقديم التعليمات والإرشادات حول طبيعة الدراسة وأهدافها وأهميتها للطلبة. كما تم توضيح طريقة الإجابة للطلبة، والتأكيد على ضرورة موضوعية الإجابة وسرية التعامل مع البيانات.

## النتائج

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس عادات العقل الكلي وأبعاده المختلفة في ضوء متغيرات الدراسة، والجدول (2) يلخص النتائج.

نتائج السؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) في عادات العقل لدى الطلبة الموهوبين في الأردن تعزى إلى متغيري الصف الدراسي (السابع، العاشر) والجنس؟

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل تبعاً لمتغيري الجنس والصف

المتغيرات	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	السابع	169	4.21	.436
	العاشر	63	4.06	.469
انثى	السابع	116	4.38	.465
	العاشر	72	4.14	.481

فقد أجري تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) للدرجة الكلية. والجدول (3) يلخص النتائج.

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس عادات العقل الكلي في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. ولفحص دلالة هذه الفروق،

جدول (3): تحليل التباين الثنائي لدرجات أفراد العينة على المقياس الكلي لعادات العقل في ضوء متغيري الجنس والصف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.484	1	1.484	7.110	*.008
الصف الدراسي	3.525	1	3.525	16.889	*.000
الجنس*الصف الدراسي	.192	1	.192	.921	.338
الكلي	7578.760	419			

والانحرافات المعيارية على أبعاد مقياس عادات العقل وفقاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي، والتفاعل بينهما. والجدول (4) يبين ذلك.

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.01$ ) في عادات العقل تعزى إلى متغيري الجنس والصف الدراسي. في حين لم تظهر أية فروقات ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي. كما تم حساب المتوسطات الحسابية

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة على أبعاد مقياس عادات العقل وفقاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي

الجنس						الصف	البعد
الذكور			الإناث				
العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
169	4.40	.62	116	4.55	.38	السابع	المثابرة
63	4.32	.68	72	4.36	.56	العاشر	
169	4.02	.52	116	4.15	.54	السابع	التفكير والتواصل بوضوح ودقة
63	3.82	.68	72	3.91	.55	العاشر	
169	4.37	.68	116	4.80	1.75	السابع	التحكم بالاندفاعية
63	4.24	.69	72	4.21	.66	العاشر	
169	4.35	.66	116	4.50	.53	السابع	التساؤل وطرح المشكلات
63	4.34	1.39	72	4.42	.66	العاشر	
169	4.26	.71	116	4.41	.47	السابع	الاستجابة بدهشة و رهبة
63	4.01	.78	72	4.16	.72	العاشر	
169	4.21	.60	116	4.29	.55	السابع	التفكير بمرونة
63	4.13	.68	72	4.23	1.03	العاشر	
169	4.23	.63	116	4.36	.49	السابع	جمع البيانات باستخدام الحواس
63	4.01	.72	72	4.27	.59	العاشر	
169	4.08	.64	116	4.27	.56	السابع	السعي للدقة
63	3.99	.66	72	3.96	.59	العاشر	
169	4.17	.61	116	4.34	.58	السابع	تطبيق المعارف الماضية
63	4.11	.66	72	4.16	.52	العاشر	
169	4.20	.64	116	4.36	.49	السابع	الإصغاء بتفهم وتعاطف
63	4.09	.65	72	4.10	.72	العاشر	
169	3.86	.83	116	4.31	2.84	السابع	التفكير ما وراء المعرفي
63	3.70	.65	72	3.75	.70	العاشر	
169	4.18	.56	116	4.34	.53	السابع	إيجاد الدعاية وجو من المرح
63	4.10	.72	72	4.26	1.73	العاشر	
169	4.26	.87	116	4.30	.68	السابع	الإبداع - التخيل والتجديد
63	4.01	.79	72	4.12	.81	العاشر	
169	4.30	.61	116	4.46	.52	السابع	التفكير التبادلي
63	4.02	.79	72	4.13	.72	العاشر	
169	4.33	.70	116	4.45	.59	السابع	الإستعداد الدائم للتعلم المستمر
63	4.09	.69	72	4.17	.82	العاشر	
169	4.14	.75	116	4.25	.65	السابع	مسؤولية الإقدام على المخاطر
63	3.93	.86	72	4.00	.73	العاشر	

إجراء تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة ( 2-Way MANOVA)، والجدول (5) يظهر النتائج.

يظهر من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس عادات العقل وفقاً لاختلافات الجنس والصف الدراسي. وللتحقق من دلالة الفروق، تم

جدول(5): نتائج تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات على أبعاد مقياس عادات العقل

المتغير	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	.045	1.126	16.000	402.000	.328
الصف الدراسي	Hotelling's Trace	.102	2.554	16.000	402.000	.001
الجنس*الصف الدراسي	Hotelling's Trace	.043	1.065	16.000	401.000	.387

وللتحقق من دلالة الفروق على أبعاد مقياس عادات العقل، تم إجراء تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) على درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس عادات العقل، والجدول (6) يظهر النتائج.

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) في أبعاد مقياس عادات العقل تعزى إلى متغير الجنس، وإلى التفاعل بين متغيري الجنس والصف الدراسي. في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ( $\alpha = 0.1$ ) في مقياس عادات العقل تعزى إلى متغير الصف الدراسي.

جدول(6): نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس عادات العقل

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	المثابرة	.798	1	.798	2.503	.114
	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	1.049	1	1.049	3.382	.067
	التحكم بالاندفاعية	3.665	1	3.665	3.106	.079
	التساؤل وطرح المشكلات	1.270	1	1.270	2.068	.151
	الاستجابة بدهشة و رهبة	2.021	1	2.021	4.517	.034
	التفكير بمرونة	.714	1	.714	1.482	.224
	جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	3.534	1	3.534	9.716	.002
	السعي للدقة	.598	1	.598	1.570	.211
	تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	1.159	1	1.159	3.266	.071
	الإصغاء بتفهم وتعاطف	.667	1	.667	1.730	.189
	التفكير ما وراء المعرفي	5.579	1	5.579	2.105	.148
	إيجاد الدعابة وجو من المرح	2.334	1	2.334	2.946	.087
	الإبداع - التخيل والتجديد	.486	1	.486	.755	.385
	التفكير التبادلي	1.691	1	1.691	4.143	.042
	الإستعداد الدائم للتعلم المستمر	.928	1	.928	1.925	.166
	مسؤولية الإقدام على المخاطر	.753	1	.753	1.377	.241

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الصف الدراسي	المثابرة	1.776	1	1.776	5.567	.019
	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	4.264	1	4.264	13.741	.000
	التحكم بالاندفاعية	11.702	1	11.702	9.916	.002
	التساؤل وطرح المشكلات	.176	1	.176	.286	.593
	الاستجابة بدهشة ورهبة	5.456	1	5.456	12.192	.001
	التفكير بمرونة	.433	1	.433	.900	.343
	جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	2.206	1	2.206	6.064	.014
	السعي للدقة	3.610	1	3.610	9.485	.002
	تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	1.210	1	1.210	3.411	.065
	الإصغاء بتفهم وتعاطف	2.943	1	2.943	7.630	.006
	التفكير ما وراء المعرفي	11.385	1	11.385	4.296	.039
	إيجاد الدعابة وجو من المرح	.500	1	.500	.631	.427
	الإبداع - التخيل والتجديد	4.065	1	4.065	6.322	.012
	التفكير التبادلي	8.492	1	8.492	20.805	.000
	الإستعداد الدائم للتعلم المستمر	6.086	1	6.086	12.630	.000
الجنس X الصف الدراسي	مسؤولية الإقدام على المخاطر	4.529	1	4.529	8.277	.004
	المثابرة	.262	1	.262	.821	.365
	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	.034	1	.034	.111	.739
	التحكم بالاندفاعية	4.828	1	4.828	4.091	46.0
	التساؤل وطرح المشكلات	.094	1	.094	.153	.696
	الاستجابة بدهشة ورهبة	.000	1	.000	.001	.980
	التفكير بمرونة	.007	1	.007	.015	.904
	جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	.382	1	.382	1.051	.306
	السعي للدقة	1.115	1	1.115	2.929	.088
	تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	.296	1	.296	.834	.362
	الإصغاء بتفهم وتعاطف	.529	1	.529	1.371	.242
	التفكير ما وراء المعرفي	3.646	1	3.646	1.376	.241
	إيجاد الدعابة وجو من المرح	3.992E-7	1	3.992E-7	.000	.999
	الإبداع - التخيل والتجديد	.119	1	.119	.185	.667
	التفكير التبادلي	.055	1	.055	.135	.713
	الإستعداد الدائم للتعلم المستمر	.031	1	.031	.064	.800
	مسؤولية الإقدام على المخاطر	.038	1	.038	.069	.793

للدقة، والإصغاء بتفهم وتعاطف، والتفكير ما وراء المعرفي، والإبداع-التخيل والتجديد، والتفكير التبادلي، والإستعداد الدائم للتعلم المستمر، ومسؤولية الإقدام على المخاطر. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية الخاصة بمتغير الصف الدراسي، يتضح أن

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير "الصف الدراسي" على عادات العقل الآتية: المثابرة، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، والتحكم بالاندفاعية، والاستجابة بدهشة ورهبة، وجمع البيانات باستخدام جميع الحواس، والسعي

الفروق كانت دالة إحصائيًا على جميع هذه العادات لصالح طلبة الصف السابع.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في الأردن تعزى إلى متغيري الصف الدراسي (السابع، العاشر) والجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات الإبداعية وأبعاده المختلفة في ضوء متغيري الدراسة، والجدول (7) يبين نتائج استجابة أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الإبداعية تبعًا لمتغيري الدراسة.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الإبداعية تبعًا لمتغيري الدراسة

الجنس	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	السابع	169	4.10	.507
	العاشر	63	4.01	.479
انثى	السابع	116	4.31	.516
	العاشر	72	4.07	.458

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات الإبداعية في ضوء متغيري الدراسة. ولفحص دلالة هذه الفروق، فقد أجري

تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) للدرجة الكلية. والجدول (8) يلخص النتائج.

جدول (8): تحليل التباين الثنائي لاستجابة أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات الإبداعية في ضوء متغيري الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.756	1	1.756	7.103	**.008
الصف الدراسي	2.514	1	2.514	10.170	**.002
الجنس X الصف الدراسي	.520	1	.520	2.102	.148
الكلية	7299.654	419			

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) في فاعلية الذات الإبداعية تعزى إلى متغيري الجنس والصف الدراسي. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية الخاصة بمتغيري الجنس والصف، يظهر أن الفروق كانت لصالح فئة الإناث،

والصف السابع. في حين لم تظهر أية فروقات ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والصف الدراسي.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة على أبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية وفقًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي. والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة على أبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية وفقًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي.

الجنس						الصف	البعد
الإناث			الذكور				
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
.781	4.31	116	.604	4.07	169	السابع	فاعلية الذات في التفكير الإبداعي
.504	4.02	72	.615	3.98	63	العاشر	فاعلية الذات في الأداء الإبداعي
.390	4.31	116	.525	4.12	169	السابع	
.473	4.13	72	.417	4.03	63	العاشر	



يظهر من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية وفقاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي. وللتحقق من دلالة هذه الفروق، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة (2-Way-MANOVA). والجدول (10) يظهر النتائج.

جدول (10): نتائج تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات على أبعاد فاعلية الذات الإبداعية

المتغير	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	.021	4.389 <sup>b</sup>	2.000	415.000	.013
الصف الدراسي	Hotelling's Trace	.025	5.129 <sup>b</sup>	2.000	415.000	.006
الجنس x الصف الدراسي	Hotelling's Trace	.006	1.151 <sup>b</sup>	2.000	415.000	.317

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ( $\alpha=0.01$ ) في أبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية تعزى إلى متغيري الدراسة (الجنس، الصف). في حين لم يظهر أي أثر للتفاعل بين المتغيرين في أبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية. وللتأكد من هذه النتيجة، أجري تحليل التباين الثنائي على درجات أفراد العينة على أبعاد المقياس. والجدول (11) يلخص النتائج.

جدول (11): نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة الإحصائية	الدلالة
الجنس	فاعلية الذات الإبداعية في التفكير الإبداعي	1.653	1	1.653	3.977	.047*
	فاعلية الذات الإبداعية في الأداء الإبداعي	1.873	1	1.873	8.604	.004*
الصف	فاعلية الذات الإبداعية في التفكير الإبداعي	3.350	1	3.350	8.057	.005*
الدراسي	فاعلية الذات الإبداعية في الأداء الإبداعي	1.726	1	1.726	7.925	.005*
الجنس x الصف	فاعلية الذات الإبداعية في التفكير الإبداعي	.954	1	.954	2.294	.131
الدراسي	فاعلية الذات الإبداعية في التفكير الإبداعي	.191	1	.191	.875	.350

نتائج السؤال الثالث: ما درجة الإسهام النسبي لعادات العقل في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي باستخدام أسلوب (Stepwise) لمعرفة إمكانية التنبؤ بمستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في الأردن من خلال عاداتهم العقلية، والجدول (12) يبين ذلك.

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ( $\alpha=0.01$ ) في أبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية (فاعلية الذات في التفكير الإبداعي، فاعلية الذات في الأداء الإبداعي) تعزى إلى متغيري الدراسة (الجنس، الصف الدراسي). وتعزى هذه الفروقات تبعاً لمتغير الجنس لصالح "الإناث" مقارنة بالذكور، وتبعاً لمتغير الصف الدراسي تعزى هذه الفروقات لصالح الصف السابع، مقارنة بالصف العاشر.

**جدول (12): نتائج اختبار التنبؤ للمتغير المتنبى ومعامل الارتباط المتعدد له ومقدار تفسيره حسب أسلوب (Stepwise) للمتغيرات المتنبئة على المعادلة الانحدارية**

المتنبأ به	النموذج الفرعي	ر	ر <sup>2</sup>	ر <sup>2</sup> المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	ف المحسوبة للتغير	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية للتغير
1		.674	.455	.453	.37552	348.440	1	418	**.000
2		.715	.511	.508	.35616	217.520	2	417	**.000
3		.740	.548	.545	.34266	168.157	3	416	**.000
4		.756	.572	.567	.33406	138.380	4	415	**.000
5هـ		.762	.581	.576	.33072	114.829	5	414	**.000
الذات	أ	المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ المثابرة							
الإبداعية	ب	المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ المثابرة، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة.							
	ج	المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ المثابرة، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة.							
	د	المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ المثابرة، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، الإبداع - التخيل والتجديد.							
	هـ	المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ المثابرة، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، الإبداع - التخيل والتجديد، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس.							

( $\alpha=0.01$ ) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (57.2%) من التباين المُفسر الكلي للنموذج التنبئي الخاص بالمتنبأ به (التابع: فاعلية الذات الإبداعية)، حيث أضافت عادة "الإبداع- التخيل والتجديد" نسبة مقدارها (2.4%) في المتغير التابع. وأخيراً، يتضح أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغيرات المستقلة (المتنبئة: المثابرة، وتطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، والإبداع- التخيل والتجديد، وجمع البيانات باستخدام جميع الحواس) والمتنبأ به (التابع: فاعلية الذات الإبداعية) قد كان دالاً إحصائياً ( $\alpha=0.01$ ) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (58.1%) من التباين المُفسر الكلي للنموذج التنبئي الخاص بالمتنبأ به (التابع: فاعلية الذات الإبداعية)، حيث أضافت عادة "جمع البيانات باستخدام جميع الحواس" نسبة مقدارها (0.9%) للمتغير التابع وبشكل دال إحصائياً. في حين لم تدخل باقي عادات العقل في معادلة الانحدار، ولم تساهم بشكل دال إحصائياً في متغير فاعلية الذات الإبداعية. والجدول (13) يوضح الأوزان المعيارية وغير المعيارية لعادات العقل المتنبئة بمستوى فاعلية الذات الإبداعية.

يتضح من الجدول (12)، أن النموذج التنبئي الخاص بالمتغيرات المستقلة (المتنبئة: المثابرة) والمتغير المتنبأ به (فاعلية الذات الإبداعية) قد كان دالاً إحصائياً ( $\alpha=0.01$ )، بأثر نسبي، مُفسراً ما مقداره (45.5%) من التباين المُفسر الكلي للنموذج التنبئي الخاص بالمتنبأ به (التابع: فاعلية الذات الإبداعية). وهذا من أفضل المنبئات. كما يتضح أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغيرات المستقلة (المتنبئة: المثابرة، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة) والمتنبأ به (التابع: فاعلية الذات الإبداعية) كان دالاً إحصائياً ( $\alpha=0.01$ ) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (51.1%) من التباين المُفسر الكلي للنموذج التنبئي الخاص بالمتنبأ به (التابع: فاعلية الذات الإبداعية)، حيث أضافت عادة "تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة" ما مقداره (5.6%) إلى المتغير التابع (فاعلية الذات الإبداعية). كذلك يتضح من الجدول نفسه أن النموذج التنبئي الخاص بالمتغيرات المستقلة (المتنبئة: المثابرة، وتطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة) والمتنبأ به (التابع: فاعلية الذات الإبداعية) كان دالاً إحصائياً ( $\alpha=0.01$ ) بأثر نسبي مُفسراً ما مقداره (54.8%) من التباين المُفسر الكلي للنموذج التنبئي الخاص بالمتنبأ به (التابع: فاعلية الذات الإبداعية)، حيث أضافت عادة "التفكير والتواصل بوضوح ودقة" إلى المتغير التابع نسبة مقدارها (3.7%). أما النموذج التنبؤي الخاص بالمتغيرات المستقلة (المتنبئة: المثابرة، وتطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، والإبداع- التخيل والتجديد) والمتنبأ به (التابع: فاعلية الذات الإبداعية) كان دالاً إحصائياً

جدول (13): الاوزان المعيارية واللامعيارية لعادات العقل المتنبة بمستوى فاعلية الذات الإبداعية

النموذج	عادات العقل المتنبة	الاوزان اللامعيارية		الوزن المعياري		الدلالة الاحصائية
		بيتا	الخطأ المعياري	بيتا	ت	
أ	(Constant)	1.476	.144		10.264	.000
	المثابرة	.602	.032	.674	18.667	.000
	(Constant)	.895	.160		5.583	.000
ب	المثابرة	.533	.032	.597	16.564	.000
	تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	.211	.031	.249	6.905	.000
	(Constant)	.485	.169		2.865	.004
ج	المثابرة	.462	.033	.518	13.908	.000
	تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	.203	.029	.239	6.899	.000
	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	.189	.032	.211	5.873	.000
د	(Constant)	.410	.166		2.473	.014
	المثابرة	.407	.034	.456	11.863	.000
	تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	.170	.030	.200	5.747	.000
هـ	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	.187	.031	.209	5.975	.000
	الإبداع - التخيل والتجديد	.110	.023	.174	4.766	.000
	(Constant)	.329	.166		1.982	.048
هـ	المثابرة	.379	.035	.425	10.779	.000
	تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	.142	.031	.167	4.635	.000
	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	.170	.032	.189	5.369	.000
هـ	الإبداع - التخيل والتجديد	.105	.023	.166	4.571	.000
	جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	.098	.032	.118	3.068	.002

## مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) في عادات العقل لدى الطلبة الموهوبين في الأردن تعزى لمتغيري الصف الدراسي والجنس؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في عادات العقل تعزى إلى متغير الجنس. فيما أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية تعزى إلى متغير الصف الدراسي ولصالح الصف السابع مقارنة بالصف العاشر في العادات العقلية الآتية: (المثابرة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، التحكم بالإندفاعية، الاستجابة بدهشة ورهبة، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، السعي للدقة، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير ما وراء

المعرفي، الإبداع-التخيل والتجديد، التفكير التبادلي، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر، مسؤولية الإقدام على المخاطر). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة الصف السابع قد يكون لديهم ثقة مرتفعة مقرونة بحب الاستطلاع والانفتاح على التعلم المستمر والالتزام بالمهام الموكولة إليهم. خاصة أن الصف السابع يعد أول صف دراسي يُقبل فيه الطلبة في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز التي أعدت خصيصاً لإحتضان تميزهم ومواهبهم. وهذا بدوره قد يحفزهم على إنجاز المهمات، ويزيد من حماسهم وكفاحهم في توصيل ما يفكرون ويشعرون به ويريدون قوله بدقة باستخدام جميع الحواس والإمكانات المتوفرة. وكونهم حديثي القبول في هذه المدارس التي توفر لهم الفرص الجديدة من نوعها لتطوير طاقاتهم وقدراتهم، من خلال استخدامها لطرق التدريس الحديثة والمناهج

وجود فروق دالة إحصائية في عادات العقل تبعاً للصف ولصالح طلبة الصف السابع. وتتفق نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج الدراسة التي أجراها النواب وحسين (Nowab & Hussein, 2013) والتي توصلت إلى أن جميع عادات العقل لا تتأثر بمتغير الجنس.

ويعزو الباحث احتمالية اختلاف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج بعض الدراسات السابقة، إلى اختلاف البيئات التعليمية، واختلاف العينات؛ إذ إن بعض هذه الدراسات أجريت على عينة من الطلبة العاديين، مثل دراسة نوفل (Nofal, 2006)، في حين أجريت الدراسة الحالية على عينة من الطلبة الموهوبين. وقد يكون لحجم عينة الدراسات أيضاً دور في اختلاف النتائج؛ فمثلاً في دراسة حجات (Hajjat, 2008) كان حجم العينة (1000) طالباً وطالبة، بينما كان حجم العينة في الدراسة الحالية (420) طالباً وطالبة. كما قد يعود سبب الاختلاف إلى اختلاف طبيعة مقياس عادات العقل المستخدم في كل من هذه الدراسات؛ حيث إنه في بعض هذه الدراسات كان مقياس عادات العقل من إعداد الباحث نفسه، مثل دراسة حجيرات (Hajirat, 2012)، ودراسة مرجان والقضاة (Morgan & Qudah, 2016)، في حين أن الدراسة الحالية استخدمت مقياس عادات العقل بصورته الأصلية.

**ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في الأردن تعزى إلى متغيري الصف الدراسي والجنس؟**

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس والصف الدراسي على مقياس فاعلية الذات الإبداعية، كما أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد على الأبعاد الفرعية للمقياس إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح "الإناث" في أبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية (فاعلية الذات الإبداعية في التفكير الإبداعي، وفاعلية الذات الإبداعية في الأداء الإبداعي). وتعزى هذه النتيجة إلى إمكانية وجود عوامل داخلية وخارجية أدت إلى إيجاد هذه الفروقات لدى فئة الإناث مثل الدافعية العقلية الداخلية والخصائص الشخصية والسلوك الإبداعي. وقد تكون الطالبات الموهوبات أكثر تركيزاً وعمقاً في التفكير. ومن الممكن أن تكون الظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بالطلبة من العوامل التي أدت إلى تأخير المعتقدات الذاتية حول الإبداع لدى الطالبات الإناث وفق مسارات معرفية محددة، وحيث إن النظرة الاجتماعية للإناث تختلف عن النظرة الاجتماعية للذكور، هذا قد يجعلهن أكثر دافعية للبحث عن تحقيق الذات والهوية، وأكثر سعيًا للتفوق (Siegle & Reis, 1998). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اختلاف حجم الدعم المقدم من الأهل للطالبات الإناث مقارنة بالذكور.

الإثرائية والأنشطة المنهجية واللامنهجية وغيرها، فإن هذا قد يحفزهم لإيجاد الحلول الإبداعية لأية مشكلة قد تواجههم، ويزيد من دوافعهم إلى الانطلاق إلى ما وراء الحدود. ومن جهة أخرى، قد يفسر تفوق طلبة الصف السابع على طلبة الصف العاشر في مستوى عاداتهم العقلية من خلال تركيزهم وتعمقهم في الدراسة والمطالعة والواجبات المطلوبة منهم. بالإضافة إلى سعيهم للنجاح الأكاديمي وخوفهم من الفشل؛ حيث يشترط على الطلبة عند قبولهم في هذه المدارس أن يحققوا مستوى مرتفع للمعدل التراكمي لكي يضمنوا إمكانية استمرارهم وتثبيت قبولهم فيها. لذلك قد يعتبرون أنفسهم في موضع تحدٍ ومسؤولية، مما يدفعهم إلى استخدام عاداتهم العقلية بشكل أكثر فاعلية، لتحقيق أهدافهم.

وتتفق نتائج هذا السؤال جزئياً مع نتائج دراسة حجيرات (Hajirat, 2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في معظم عادات العقل تعزى إلى متغير الجنس. فيما اختلفت مع نتائج نفس الدراسة حول وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس في عاداتي العقل؛ عادة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، وعادة التفكير بمرونة؛ حيث أشارت دراسة حجيرات إلى امتلاك الإناث عادة العقل "جمع البيانات باستخدام جميع الحواس"، وامتلاك الذكور عادة العقل "التفكير بمرونة"، في حين لم تظهر الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائية في عادات العقل تبعاً لمتغير الجنس. كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع نتائج دراسة حجيرات التي أظهرت فروقاً دالة إحصائية تبعاً لمتغير الصف، لصالح طلبة الصف العاشر في عادة "التفكير التبادلي"، بينما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الفروق في هذه العادة كانت لصالح الصف السابع.

كما تتفق الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة حجات (Hajjat, 2008) في عدم وجود أثر لمتغير الجنس في معظم عادات العقل. فيما اختلفت مع نتائج نفس الدراسة في امتلاك الإناث للعادات العقلية: (التفكير بمرونة، تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة، والإصغاء بفهم وتعاطف)؛ حيث أظهرت نتائج دراسة حجات وجود فروق دالة إحصائية في هذه العادات تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، بينما لم تظهر نتائج الدراسة الحالية أثراً لمتغير الجنس على هذه العادات. كما تتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مرجان والقضاة (Morgan & Qudah, 2016) بوجود فروق دالة إحصائية في عادة التحكم بالاندفاعية لصالح طلبة الصف السابع، في حين اختلفت مع نتائج نفس الدراسة في وجود فروق في عادة التصور والإبداع والابتكار تبعاً لمتغير الصف الدراسي. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نوفل (Nofal, 2006) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في جميع عادات العقل تعزى إلى متغير الجنس. فيما اختلفت مع نتائج نفس الدراسة حول أثر متغير الصف في عادات العقل، حيث لم تتوصل نتائج دراسة نوفل إلى وجود فروق دالة إحصائية في عادات العقل تبعاً للصف الدراسي، بينما أظهرت نتائج الدراسة الحالية

العقل التي يمكنها التنبؤ بمستوى فاعلية الذات الإبداعية هي العادات العقلية الآتية: (المثابرة، وتطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، والإبداع والتخيل والتجديد، وجمع البيانات باستخدام جميع الحواس). وبلغ مقدار التنبؤ لهذه العادات (45.5%، 5.6%، 3.7%، 2.4%، 0.9%) على الترتيب.

ويقصد بهذه النتيجة أن الطالب الموهوب الذي يملك درجة مرتفعة في بعد من أبعاد عادات العقل قد يمتلك درجة مرتفعة في فاعلية الذات الإبداعية كعادة العقل "المثابرة" مثلاً. وتعزى هذه النتيجة إلى أن عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية تمثل عمليات معرفية معقدة ترتبط وتتداخل مع بعضها البعض، وأن الطلبة الموهوبين لديهم استعدادات وقدرات إبداعية، وهم أكثر إصراراً في البحث عن تحقيق الذات، وخاصة في البيئات التعليمية ذات التفاعل المعرفي والغنية بالمشثرات. كما يمكن عزو هذه النتيجة من خلال ثقة الطلبة بأنفسهم، إذ يؤكد باندورا (Bandura, 1997) أن الثقة بالنفس جزء أساسي من مفهوم الفرد لذاته، وأن ثقة الفرد بنفسه ترتبط ارتباطاً قوياً بعملية الحكم النهائي، على اعتقاد الشخص حول قدرته على التأثير في النتائج. بالإضافة إلى أن الطالب الموهوب لديه دافعية عقلية للإندماج بقوة في المهمات، فهو مثابر على إنجاز أهدافه، ويبحث دائماً عن تحقيق ذاته الإبداعية، من خلال استخدام مخزونه المعرفي وتفكيره، وتوظيف حواسه المختلفة لتحقيق أهدافه الإبداعية. كما قد يكون سبب الإسهام النسبي المرتفع لبعض عادات العقل في الفاعلية الذاتية الإبداعية، نظراً لما يلقاه الطلبة الموهوبون من تلبية مختلف حاجاتهم الإنفعالية والاجتماعية والأكاديمية في بيئة مدرسية إيجابية فاعلة، والاهتمام الكافي من الأسرة. وهذا يؤدي دوراً في دفعهم إلى تنمية المهارات الإيجابية؛ فقدره الموهوب على تطوير تحقيق الذات بشكل طبيعي تتحقق عندما تتوافر له بيئة مناسبة.

ويمكن عزو نتيجة تقدم عادة المثابرة في التنبؤ بمستوى فاعلية الذات الإبداعية على جميع العادات العقلية الأخرى، وبأثر نسبي مرتفع مقداره (45.5%) ودال إحصائياً، إلى أن الطلبة الموهوبين يتصفون بالمثابرة، ولديهم دافعية تحفزهم على تحقيق أهدافهم. وهذا بدوره يعزز من فاعلية ذاتهم الإبداعية، إذ أن نظرية عادات العقل تؤكد بشكل أساسي على دور المثابرة والتفكير والاداء الإبداعي التي تنعكس إيجاباً على المعتقدات الذاتية لدى الفرد. وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فاعلية ذات إبداعية عالية سوف يشعرون بالثقة العالية، والمثابرة، ويتغلبون على مشكلاتهم بطرق إبداعية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة النواب وحسين (Nowab & Hussein, 2013) التي توصلت إلى أن عادات العقل أسهمت بشكل دال إحصائياً في الفاعلية الذاتية. كما اتفقت مع نتائج دراسة دوستل (Dostal, 2000) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة قوية بين عادات العقل والتحصيل الدراسي.

وأشارت نتائج هذا السؤال أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الصف، ولصالح "الصف السابع" في أبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية. وتعزى هذه النتيجة إلى أن القدرات الإبداعية التي يمتلكها طلبة الصف السابع تفوق القدرات الإبداعية التي يمتلكها طلبة الصف العاشر. كما أن طلبة الصف السابع قد يكون لديهم حماس ودافعية أكثر للبحث عن إثبات الهوية وتحقيق الذات، وخاصة أنهم التحقوا حديثاً في هذه المدارس، مما يجعلهم يشعرون بالتفوق على أقرانهم؛ إذ استطاعوا اجتياز شروط القبول في مدارس الموهوبين، وهذا ما لم يحققه أقرانهم في المدارس التي جاءوا منها. كما قد يكون للتعزيز المقدم من الأهل والمعلمين، ووضعهم في حالة من التحدي دور في تفوقهم على طلبة الصف العاشر في فاعلية الذات الإبداعية. وتعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن طلبة الصف السابع قد يعتقدون بأن طموحهم وقدراتهم الإبداعية سوف تسعهم في تحقيق نتائج إبداعية في المستقبل من خلال البيئة المدرسية الآمنة والمحفزة التي انتقلوا إليها. فقد وجد الزعبي (Zoubi, 2014) بأن فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين تنخفض مع ازدياد أعمارهم، فهي لدى طلبة الصف السابع أعلى منها لدى طلبة الصف العاشر، وأن التطور في فاعلية الذات الإبداعية قد لا يخضع بالضرورة للتطور العقلي وحده في هذا الصف، بقدر تأثيره بالمحيط الاجتماعي والإنجاز الشخصي وخصائص مرحلة المراهقة. كما وجد جيبس (Gibbs, 2009) أن التقدم بالعمر ينقص من فاعلية الذات الإبداعية.

وتتفق نتائج هذا السؤال جزئياً مع نتائج دراسة الزعبي (Zoubi, 2014)، التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية عند الطلبة تعزى إلى الصف الدراسي لصالح الصف السابع. فيما اختلفت مع نفس الدراسة حول وجود أثر لمتغير الجنس؛ حيث أظهرت دراسة الزعبي عدم وجود فروق دالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجنس. في حين توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث. فيما اختلفت نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة بيجيتو (Beghetto, 2006)، التي توصلت إلى أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الإناث كان أقل منه لدى الذكور. وقد تعود أسباب الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابق ذكرها إلى اختلاف حجم العينات، واختلاف مجتمع الدراسة، واختلاف البيئات الثقافية.

**ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة الإسهام النسبي لعادات العقل في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في الأردن؟**

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أن النموذج التنبؤي الخاص بالمتغيرات المستقلة (أبعاد عادات العقل) والمتغير المتنبأ به (فاعلية الذات الإبداعية) قد كان دالاً إحصائياً ( $\alpha=0.01$ ) بأثر نسبي مفسراً ما مقداره (58.1%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبؤي فاعلية الذات الإبداعية، حيث تبين أن أهم عادات

Costa, A. (2000). *Mediating the metacognitive. developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: ASCD.

Costa, A., & Kallick, B. (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*. Association for Supervision and Curriculum Development, VA: ASCD.

Costa, A., & Lowery, L. (1991). *Techniques for teaching thinking*. CA: Critical Thinking Press and Software.

Curry, J. (2007). *An investigation of the relationship between counseling self efficacy and counselor wellness among counselor education students*. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Central Florida Orlando: Florida.

Dostal, P. (2000). *An examination of explanatory style and habits of the mind as correlates of academic achievement in 7th grade gifted students*. M. A. Thesis, California State University, CA.

Garwan, F. (2015). *Talent and excellence*. Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Gibbs, S. (2009). Exploring the influence of task specific self-efficacy on opportunity recognition perspectives and behaviors. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 29(6), 1-15.

Hajjat, A. (2008). *The habits of mind and self-efficacy among students of 7th and 10th grades in Jordan and their association with some demographic variables*. Doctoral Dissertation, Amman Arab University, Amman, Jordan.

Hjairat, Y. (2012). *The habits of mind and its relation to multiple intelligences*. Master Thesis, Amman Arab University, Jordan.

Hsu, M., Sheng-Tsung, H., & Hsueh-Liang, F. (2011). Creative self-efficacy and innovative behavior in a service setting: Optimism as a moderator. *Journal of Creative Behavior*, 45 (4), 258-272.

Huroub, A. (1999). *Theories and programs in the privileged and talented education*. Amman: Al-Shorouk House Publishing.

واتفقت أيضاً مع دراسة حجات (Hajjat, 2008) التي أظهرت وجود علاقة موجبة بين عادات العقل والفاعلية الذاتية.

#### التوصيات

في ضوء النتائج التي انبثقت عن الدراسة الحالية، يوصي الباحث بالآتي:

- تدريب الطلبة الذكور في مدارس الموهوبين على فاعلية الذات الإبداعية.
- تعزيز بعض عادات العقل مثل: (المثابرة، والتحكم بالتهور، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، والاستجابة بدهشة ورهبة) لدى الطلبة الذكور في مدارس الموهوبين.
- تفعيل بعض عادات العقل لدى طلبة الصف العاشر مثل: عادة الاستعداد للتعليم المستمر، وعادة التفكير التبادلي.
- إجراء دراسات تهتم بفاعلية الذات الإبداعية عند الطلبة، مع متغيرات جديدة، مثل التفكير الناقد.

#### References

- Abbott, D. (2010). *Constructing a creative self-efficacy inventory: A mixed methods inquiry*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Nebraska University.
- Adams, C. (2006). Power Point, habits of mind, and classroom culture. *Curriculum Studies Journal*, 38(4), 389-411.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Beghetto, R. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students, *Creativity Research Journal*, 18(4), 447-457.
- Campbell, J. (2006). Theorizing habits of mind as a framework for learning. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference Adelaide, Central Queensland University. Retrieved from: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2006/cam06102.pdf>
- Chin, Y. (2013). The relationship between undergraduate students' creative self efficacy, creative ability and career self-management. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 181-193.
- Clark, B. (2008). *Growing up giftedness* (7th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

- Maciej, K. (2012). Did curiosity kill the cat? Relationship between trait curiosity, creative self-efficacy and creative personal identity. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 547–558.
- Mathisen, G., & Bronnick, K. (2009). Creative self-efficacy: An intervention study, *International Journal of Educational Research*. 48, 21–29.
- Morgan, R., & Qudah, M. (2016). The relative contribution of the habits of mind to predict the emotional intelligence of basic and secondary students in the city of Ibb, Yemen. *International Journal of Excellence Development – Yemen*, 13(7), 27- 54.
- Nofal, M. (2006). Common habits of mind among elementary school students in UNRWA schools in Jordan. *Journal of the Student Teacher (UNRWA / UNESCO)*. 1, 33-75.
- Nofal, M. (2010). *Practical applications in the development of thinking using the habits of mind*. Amman: Dar Al-Maseera House.
- Nowab, N., & Hussein, M. (2013). Habits of mind and thinking of high rank and their relation to the self-efficacy of students of faculties of education. *Journal of Human Sciences*, 19, 149-172.
- Phelan, S. (2001). *Developing creative competence at work: The reciprocal effects of creative thinking, self-efficacy and organizational culture on creative performance*. Dissertation Abstracts International, 62(2), 10-59.
- Qatami, Y. (2007). *Thirty mental habits*. Amman: De Bono Center For Teaching Thinking.
- Shih-Ching, S., Shy-Yi, L. (2012). The relationship between learning motivation and innovative behavior on the university students form the perspective of creative self-efficacy. *International Journal of Arts & Sciences*, 5(5), 33-38.
- Siegel, D., & Reis, S. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Children Quarterly*, 4(2), 39-47.
- Sternberg, R. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Tierney, P., & Farmer, S. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 4(5), 1137-1148.
- Zoubi, A. (2014). The creative self-efficacy of gifted students and their teachers in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 10(4), 475-488.

Subscription Form	<b>Jordan Journal of</b> <b>EDUCATIONAL SCIENCES</b> <b>An International Refereed Research Journal</b> Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan	<div> <div> المجلة الأردنية في  العلوم التربوية  مجلة علمية عالمية محكمة </div> <div> تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن. </div> </div>						
	Name: ..... الاسم: Speciality: ..... الاختصاص: Address: ..... العنوان: P.O. Box: ..... ص.ب.: City & Postal Code: ..... المدينة والرمز البريدي: Country: ..... الدولة: Phone: ..... هاتف: Fax: ..... فاكس: E-mail: ..... البريد الإلكتروني: No. of Copies: ..... عدد النسخ: Payment: ..... طريقة الدفع: Signature: ..... التوقيع: ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا- جامعة اليرموك" Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.	I would like to subscribe to the Journal أردب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية <b>For</b> <input type="checkbox"/> One Year <input type="checkbox"/> سنة واحدة <input type="checkbox"/> Two Years <input type="checkbox"/> سنتان <input type="checkbox"/> Three Years <input type="checkbox"/> ثلاث سنوات						
		أسعار الاشتراك السنوي <b>One Year Subscription Rates</b>	سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) <b>One Issue Price</b>					
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>خارج الأردن Outside Jordan</th> <th>داخل الأردن Inside Jordan</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>35 دولاراً أمريكياً US \$ 35</td> <td>7 دنانير JD 7.00 Individuals</td> </tr> <tr> <td>35 دولاراً أمريكياً US \$ 35</td> <td>10 دنانير JD 10 Institutions</td> </tr> </tbody> </table>	خارج الأردن Outside Jordan	داخل الأردن Inside Jordan	35 دولاراً أمريكياً US \$ 35	7 دنانير JD 7.00 Individuals	35 دولاراً أمريكياً US \$ 35	10 دنانير JD 10 Institutions
خارج الأردن Outside Jordan	داخل الأردن Inside Jordan							
35 دولاراً أمريكياً US \$ 35	7 دنانير JD 7.00 Individuals							
35 دولاراً أمريكياً US \$ 35	10 دنانير JD 10 Institutions							
		ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.						
Correspondence		المراسلات						
<b>Subscriptions and Sales:</b> <b>Prof. Shadia Al-Tel</b> Deanship of Research and Graduate Studies Yarmouk University Irbid – Jordan <b>Telephone:</b> 00 962 2 7211111 Ext. 3208 <b>Fax:</b> 00 962 2 7211121		<b>مراسلات البيع والاشتراكات:</b> عميد البحث العلمي والدراسات العليا عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك إربد – الأردن هاتف 00 962 2 7211111 فرعي 3208 فاكس 00 962 2 7211121						





## TABLE OF CONTENTS

---

Volume 16, No. 2, Shawwal 1441 H, June 2020

---

### Articles in Arabic

---

• <b>An Evaluation of the Experience of Mu'tah University in Using the Learning Management System (Moodle)</b>	<b>129</b>
Omar AL-Omari	
• <b>The Effect of Web Quest Strategy in Developing Critical Thinking Skills in Literary Texts and Sustaining its Learning Impact</b>	<b>143</b>
Wahiba Al-maolyah and Fatemah Al-Kaf	
• <b>Emotional Intelligence and its Relationship with Future Anxiety among a Sample of Orphan and Unknown Descent Children</b>	<b>155</b>
Ahmad Gazo	
• <b>The Relationship between the Strategic Planning Indicators and University Performance at University of Aden</b>	<b>174</b>
Aswan Hamzeh	
• <b>Cultural Intelligence of International School Principals and its Relation to the Organizational Citizenship Behavior of Teachers</b>	<b>191</b>
Sonia AL Jamal and Aref Al Attari	
• <b>The Effectiveness of Group Counseling Based on Neuro-Linguistic Programming (NLP) in Developing the Behavioral Characteristics and Verbal Communication Skills</b>	<b>205</b>
Burhan Hamadneh and Ragea Alqahtani	
• <b>The Effectiveness of Employing Patriotic Songs in Creating National Identity and Stimulating Motivation among Students</b>	<b>223</b>
Hani Obeidat and Mohammad Obeidat	
• <b>The Contribution Ratio of Mind's Habits in Predicting Creative Self-Efficacy for Gifted Students</b>	<b>235</b>
Muhannad Alqudah	

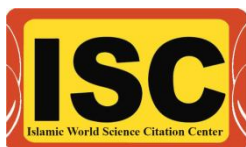
---

**Jordan Journal of Educational Sciences is currently indexing in:**

- *Ulrich's Periodical Directory.*



- *Islamic World Science Citation Center (ISC).*



- *Arab Online Database (MAREFA), and ranked First in 2018 (ARCIF: 0.7857).*
- *Arab Online Database (MAREFA),, and ranked Second in 2019 (ARCIF: 0.6761).*



## Publication Guidelines

1. *JJES* publishes genuine research characterized by originality and scientific methodology by following standards and guidelines.
2. *JJES* publishes papers in all fields of educational sciences.
3. *JJES* refrains from considering manuscripts not following instructions and publication guidelines.
4. Manuscripts in Arabic or in English can be emailed as an attachment to [jjes@yu.edu.jo](mailto:jjes@yu.edu.jo), Manuscripts should be computer-typed and **(1.5 Lines)** spaced, font **(14 Arial in Arabic)** and **(12 Times New Roman in English)**. All manuscripts must include an abstract in both Arabic and English, each containing a maximum of 150 words typed on a separate sheet of paper, and followed by the word count in brackets and then keywords put in brackets to help researchers access manuscripts in related databases. Manuscripts, including figures, tables, drawings and appendices, should not exceed **(30)** pages, paper size (A4. Figures and tables should not be colored or shaded, and should be placed in their appropriate places within the text with their captions.
5. The author(s) should submit a signed written form that the submitted manuscript has not been published and is not submitted simultaneously to any other journal to be considered for publication. The author must submit a short bio including his affiliation and his specific scientific field, after receiving the form from the journal secretary.
6. The manuscript must conform to the following sequence:
  - Introduction: it should include both the theoretical framework and a review of related literature.
  - Statement of the problem; questions or hypothesis.
  - Significance of the study.
  - Study limitations, if applicable.
  - Operational Definitions.
  - Methodology (including study population, samples, instruments, procedures, etc.,....
  - Findings/results.
  - Discussion.
  - Conclusions and recommendations.
  - References.
7. Manuscripts submitted for publication in *JJES* are blind-reviewed, if they initially meet the guidelines, by two specialist referees, who are confidentially selected by the editor-in-chief.
8. *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or rephrase the manuscript or any part thereof to conform to its publication policy. *JJES* has the right to make technical changes to meet the nature and scope of the journal.
9. *JJES* informs the author(s) of receipt, acceptance, or rejection of the manuscript.
10. Citation: *JJES* applies APA (American Psychological Association guide for scientific research publication. The author(s) must conform to the guidelines of citation, documentation of all sources and references, and the ethics of scientific research publication. *JJES* reserves the right to reject a manuscript and denounce its author(s) if plagiarism is verified. For citation guidelines, please visit the website: <http://apastyle.apa.org>, and the following URL: [http://www.library.cornell.edu/newhelp/res\\_strategy/citing/apa.html](http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html)
11. The author must submit a copy of each appendix from the research appendices (if applicable such as programs, applications, tests ... etc., and must submit a signed form to maintain other authors' copyrights (intellectual property, and must identify means of access to obtain a copy of the programs, applications, or tests to interested researchers.
12. *JJES* does not award the author(s) for its publication of their manuscripts.
13. *JJES* sends a copy of the published manuscript, to the principal author of the published manuscripts.
14. The manuscripts are the copyright of *JJES* once the authors are informed of accepting their manuscripts to be published.
15. Authors must specify whether the manuscript is extracted from an M.A. or a Ph.D. thesis in the title page with complete documentation, on one copy of the manuscript, where the name and affiliation of the author(s) are typed.

**Note:** "Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, Yarmouk University, nor the policy of the Scientific Research Fund at the Ministry of Higher Education".

## ADVISORY BOARD

**Prof. Abdalla Ababneh**

*NCHRD, JORDAN*

*Email: AbdallaA@nchrd.gov.jo*

**Prof. Abdallah Oweidat**

*Amman Arab University, JORDAN*

*Email: oweidat2007@yahoo.com*

**Prof. Ahmad Heggi**

*Helwan University, EGYPT*

*Email: ahoggi@hotmail.com*

**Prof. Ali Ayten**

*Marmara University, TURKEY*

*Email: aliyten@marmara.edu.tr*

**Prof. Amal AL-Ahmad**

*Damascus University, SYRIA*

*Email: amal.alahmad.edu@gmail.com*

**Prof. Ayesh Zeiton**

*Jerash University, JORDAN*

*Email: azeitone@ju.edu.jo*

**Prof. Fadhil Ibrahim**

*University of Mosul, IRAQ*

*Email: fadhil\_online@yahoo.com*

**Prof. Farouq Rousan**

*WISE University, JORDAN*

*Email: farouqrousan@hotmail.com*

**Prof. Mahmoud AL-Sayed**

*Damascus University, SYRIA*

*Email: mahmoudsyd@gmail.com*

**Prof. Meziane Mohammed**

*University of Oran, ALGERIA*

*Email: mezianeoran@yahoo.fr*

**Prof. Naseer ALkhawaldeh**

*University of Jordan, JORDAN*

*Email: naseerahkh@yahoo.com*

**Prof. Othman Omayman**

*Elmergib University, LIBYA*

*Email: omayman.othman@yahoo.com*

**Prof. Ruba Bataineh**

*Yarmouk University, JORDAN*

*Email: rubab@yu.edu.jo*

**Prof. Said AL-Tal**

*University of Jordan, JORDAN*

*Email: s.altal@ju.edu.jo*

**Prof. Sanaa Aboudagga**

*Islamic University, Gaza, PALASTINE*

*Email: sabudagga@gmail.com*

**Prof. Abdalla El-Mneizel**

*University of Sharjah, UAE*

*Email: amneizel@sharjah.ac.ae*

**Prof. Ahmad Hariri**

*Duke University, USA*

*Email: ahmad.hariri@duke.edu*

**Prof. Ali AL-Shuaili**

*Sultan Qaboos University, OMAN*

*Email: alshuaili@squ.edu.om*

**Prof. Ali Jifri**

*University of Jeddah, KSA*

*Email: ajifri1@uj.edu.Sa*

**Prof. Amany Saleh**

*Arkansas State University, USA*

*Email: asaleh@astate.edu*

**Prof. Ekhleif Tarawneh**

*Univdersity of Jordan, JORDAN*

*Email: ek\_tarawneh@yahoo.com*

**Prof. Fahad Alshaya**

*King Saud University, KSA*

*Email: falshaya@ksu.esu.sa*

**Prof. Jasem Al-Hamdan**

*Kuwait Univesity, KUWAIT*

*Email: djhamdan@yahoo.com*

**Prof. Maryam AL-Falasi**

*Qatar University, QATAR*

*Email: malflassi@qu.edu.qa*

**Prof. Mohamad AL-Baili**

*United Arab Emirate University, UAE*

*Email: vice\_chancellor@uaeu.ac.ae*

**Prof. Nazeih Hamdi**

*Amman Arab University, JORDAN*

*Email: nazhamdi@ju.edu.jo*

**Prof. Rateb AL-Soud**

*University of Jordan, JORDAN*

*Email: rsaud@hotmail.com*

**Prof. Safaa Afifi**

*Ain Shams University, EGYPT*

*Email: moali\_2003@yahoo.com*

**Prof. Salha Issam**

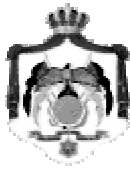
*Sultan Qaboos University, OMAN*

*Email: sissan@squ.edu.om*

**Prof. Shaker Fathi**

*Ain Shams University, EGYPT*

*Email: shakermf51@yahoo.com*



The Hashemite Kingdom of Jordan



Yarmouk University

**Jordan Journal of**

# **EDUCATIONAL SCIENCES**

**An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the  
Scientific Research Support Fund**

**Volume 16, No. 2, Shawwal 1441 H, June 2020**

**Jordan Journal of**  
**EDUCATIONAL SCIENCES**  
**An International Peer-Reviewed Research Journal**

---

Volume 16, No. 2, Shawwal 1441 H, June 2020

---

**Jordan Journal of Educational Sciences (JJES):** An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research support Fund, Amman, Jordan, and published quarterly by the Deanship of Research and Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

\* (JJES) is indexed in Ulrich's Periodical Directory.

\* (JJES) is indexed in Islamic World Science Citation Center (ISC).

\* (JJES) is indexed in Arab Online Database (MAREFA), and ranked First in 2018 (ARCIF: 0.7857).

\* (JJES) is indexed in Arab Online Database (MAREFA), and ranked Second in 2019 (ARCIF: 0.6761).

**EDITOR-IN-CHIEF: Prof. Shadia Al-Tel**

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Email: [shadia.tel@yu.edu.jo](mailto:shadia.tel@yu.edu.jo)

**EDITORIAL SECRETARY: Mr. Abed AL-Salam Ghnimat**

**EDITORIAL BOARD:**

**Prof. Abdul-Kareem Jaradat**

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Email: [a.m.jaradat@yu.edu.jo](mailto:a.m.jaradat@yu.edu.jo)

**Prof. Ahmad Al-Ayasrah**

Faculty of Education Sciences, The World Islamic Sciences & Education University, Amman, Jordan.

Email: [draalayrasah@yahoo.com](mailto:draalayrasah@yahoo.com)

**Prof. Ali Al-Barakat**

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Email: [alialbarakat@yu.edu.jo](mailto:alialbarakat@yu.edu.jo)

**Prof. Jebreen Hussain**

Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.

Email: [jhusan52@hotmail.com](mailto:jhusan52@hotmail.com)

**Prof. Adeeb Hamadneh**

Faculty of Educational Science, Al al-BAYT University, MAfraq, Jordan.

Email: [adeebhamadnah@yahoo.com](mailto:adeebhamadnah@yahoo.com)

**Prof. Ahmad Thawabieh**

Faculty of Educational Sciences, Tafila Technical University, Tafila, Jordan.

Email: [m\\_ahmadthawabieh@yahoo.com](mailto:m_ahmadthawabieh@yahoo.com)

**Prof. Fuad Talafha**

Faculty of Educational Sciences, Mutah University, Al-karak, Jordan.

Email: [Fuad\\_talafha@hotmail.com](mailto:Fuad_talafha@hotmail.com)

**Prof. Mohammad Al Zboon**

Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.

Email: [m.alzboon@ju.edu.jo](mailto:m.alzboon@ju.edu.jo)

**Dr. Raed Khdeer, Arabic Language Editor**

**Prof. Dina Al-Jamal, English Language Editor**

**Abed AL-Salam Ghnimat, Typing and Layout**

**Manuscripts should be submitted to:**

**Prof. Shadia Al-Tel**

**Editor-in-Chief**

**Jordan Journal of Educational Sciences  
Deanship of Research and Graduate Studies  
Yarmouk University-Irbid-Jordan**

Tel. 00 962 2 7211111 Ext. 3208

E-mail: [jjes@yu.edu.jo](mailto:jjes@yu.edu.jo)

Yarmouk University Website: <http://www.yu.edu.jo>

Website: <http://journals.yu.edu.jo/jjes>