المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (16)، العدد (3)، محرم 1442هـ / أيلول 2020 م

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية عالمية محكّمة 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 آولرخ.

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

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات الدولية كروس رف (Crossref).

* 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 الثوابية

كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، الطفيلة، الأردن

Email: m_ ahmadthawabieh@yahoo.com

أ.د. أحمد العياصرة

كلية العلوم التربية، جامعة العلوم الإسلامية، العالمية، عمان، الأردن

Email: draalayasrah@yahoo.com

أ.د . أديب حمادنة

كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن

Email: adeebhamadnah@yahoo.com

أ.د. جبرين حسين

كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن

Email: jhusan52@hotmail.com

أ.د. عبد الكريم جرادات

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email: a.m.jaradat@yu.edu.jo

أ.د. علي البركات

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email: alialbarakat@yu.edu.jo

أ.د. فؤاد طلافحة

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، الكرك، الأردن

Email: Fuad_talafha@hotmail.com

أ.د. محمد الزبون

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

Email: m.alzboon@ju.edu.jo

المحرر اللغوي: حيدر المومني

تنضيد وإخراج: عبد السلام غنيمات

ترسل البحوث إلى العنوان الآتي: -

الأستاذ الدكتورة شادية التل

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

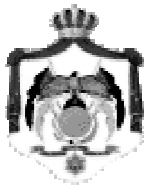
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، اربد - الأردن

هاتف 7211111 2 962 00 **فرعي** 3208

Email: *jjes@yu.edu.jo*

Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*

Website: *http://journals.yu.edu.jo/jjes*



المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية متخصّصة محكّمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (16)، العدد (3)، محرم 1442هـ / أيلول 2020 م

المجلة الأردنية في العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة
المجلد (16)، العدد (3)، محرم 1442هـ / أيلول 2020 م

الهيئة الاستشارية

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.altal@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 عبابنة
المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية/ **الاردن**
Email: AbdallaA@nchrd.gov.jo

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

د. علي آيتن
جامعة مرمرة / **تركيا**
Email: aliayten@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@uaeu.ac.ae

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

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

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

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

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

أ.د. ربى 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 أميمن
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 الاسلامية / **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

بسم الله الرحمن الرحيم

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)، البحوث بالعربية [(نوع الخط Arial) (بنط 14)]، البحوث بالإنجليزية [(نوع الخط Times New Roman)، (بنط 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 مظللة.
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 الإلتزام بالعناصر الواجب توافرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:

- المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزءاً منها ومندمجة 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، اجراءات الدراسة، المنهج)
- النتائج
- المناقشة
- الاستنتاجات والتوصيات
- المراجع

7- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئيًا على محكميْن اثنيْن 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، سواءً في متن البحث أو قائمة المراجع، ويلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحتفظ المجلة بحقها في رفض البحث والتعميم عن صاحبه في حال السرقات العلمية. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يُرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: **http://apastyle.apa.org** والموقع الفرعي:**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 خطيًا 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 مستلاً 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 (3)، محرم 1442هـ / أيلول 2020 م

البحوث باللغة العربية

- **التعلق بالوالدين والأقران وعلاقته بالتفهم الوجداني** — 257
  عبد الله الطراونة
- **درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الإبداعي** — 277
  قاسم البري و مشهور صدام
- **دور مشاهدة أولياء الأمور لمقاطع الفيديو من خلال تطبيقات الهواتف الذكية في دعم التربية الوالدية** — 289
  أحمد مغاري
- **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو استخدام التعلم المقلوب ومعوقات تطبيقه في التدريس** — 317
  رانية اللهيبي و إيمان ريس
- **فعالية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين** — 335
  أحمد غزو، محمد عبود، براءة محمود وعلي الغزو
- **واقع أنماط سلوك التأثير المستخدمة من مديري المدارس الثانوية التقنية العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بمصادر سلطتهم** — 359
  سعاد أبو ليل و عارف العطاري
- **فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب (QAR) في تنمية مهارات الفهم القرائي** — 373
  سامي المقيمي وسليمان الغتامي
- **أداء مؤشر مطابقة الفرد(l_z^p) في الكشف عن الاستجابات غير الجدية للفقرات متعددة التدريج باختلاف عدد فئات التدريج** — 385
  ربا جوارنة ومحمود القرعان

التعلق بالوالدين والأقران وعلاقته بالتفهم الوجداني

عبد الله الطراونة*

Doi: //10.47015/16.3.1

تاريخ تسلم البحث 2019/1/14 تاريخ قبوله 2019/4/7

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى التعلق بالوالدين والأقران لدى طلبة الصف الأول الثانوي وعلاقته بالتفهم الوجداني. تكونت عينة الدراسة من (302) من الطلاب والطالبات من الصف الأول الثانوي اختيروا بالطريقة الطبقية التناسبية، استخدم الباحث مقياس التعلق بالوالدين والأقران لأرمسدن وجيرنبيرج (Armsden, & Greenberg)، ومقياس التفهم الوجداني متعدد الأبعاد لكاروزو و وماير (Caruso & Mayer). وأشارت النتائج إلى أن مستوى التعلق بالوالدين والأقران على المستوى الكلي جاء بدرجة "متوسطة". أما على مستوى الأبعاد، فقد تراوحت صورة الأب والأم بين المستوى المرتفع والمتوسط، في حين جاءت صورة الأقران جميعها بدرجة مرتفعة. كما بينت النتائج أن مستوى التفهم الوجداني على المستوى الكلي جاء بدرجة متوسطة. وعلى مستوى الأبعاد، جاء في المرتبة الأولى بعد الإحساس بمعاناة الآخرين بدرجة مرتفعة. كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التعلق بالوالدين والأقران والتفهم الوجداني لدى طلبة الصف الأول الثانوي. وعلى مستوى الأبعاد للتفهم الوجداني، كانت أقوى العلاقات بين بعد الشعور مع الآخرين وصورة الأقران، وأقل هذه العلاقات كانت لبعد الاستجابة الملحة مع صورة الأب. هذا، وقد أشارت النتائج إلى وجود قدرة تنبؤية بمستوى التفهم الوجداني من خلال التعلق بالوالدين والأقران، كان أكثر العوامل قدرة على التنبؤ بالتفهم الوجداني صورة الأم، تليها صورة الأقران، وأخيراً صورة الأب.

(**الكلمات المفتاحية**: التعلق بالوالدين والأقران، التفهم الوجداني)

مقدمة: يتميز الفرد بطبيعته في بناء العلاقات مع الآخرين والتفاعل معهم، سواء علاقته مع الوالدين، أو الأقران، أو الآخرين. وتعد علاقات الأبناء مع مقدمي الرعاية الأولى اللبنة الأساسية التي تتطور من خلالها جوانب عديدة من حياتهم. فيمكن للوالدين وغيرهم من مقدمي الرعاية أن يكونوا ملجأً آمنًا لأبنائهم؛ من حيث توفير مكان للسلامة يمكن من خلاله التعرف إلى العالم واستكشافه، ومكانًا للعودة عندما تنشأ صعوبات الحياة المختلفة. و يمكن فهم ارتباطات التعلق على أنها أنظمة عاطفية، ومصدر أساس للتفاعلات الاجتماعية؛ إذ يساعد الوالدان أبناءهما في الحفاظ على المستويات المثلى من هذا التنظيم، فيما يتعلق بمشاعرهم وعواطفهم.

ويمثل التعلق رابطة انفعالية دائمة وعميقة تربط الفرد بمن حوله من الآخرين. وتعد خبرات الأبناء وتجاربهم مع مقدمي الرعاية الأساسية لهم، الأساس لتمثيلاتهم الذهنية الفعّالة حول الذات والآخرين. ونتيجة لذلك، فإن الأبناء الذين تعرضوا للدفء والتعاطف من مقدمي الرعاية الأساسية، يتوقع أن ينظروا لأنفسهم على أنهم أفراد دافئون وصادقون (Sharafat & Aisha, 2013).

ويرى فيرينغ وتاسكا (Fering & Tasca) أن التفاعلات الدافئة والإيجابية بين مقدمي الرعاية والأبناء تعزز التمثيل الإيجابي للذات، ليس فقط ضمن سياق العائلة، بل أيضًا في سياقات التقييم الذاتي المختلفة. وتعمل رابطة التعلق طوال العمر؛ فهي رابطة انفعالية لها طابع الاستمرارية، بالرغم من أنها قد تتغير في الشكل، لتصبح أكثر تطورًا مع النضج (Agarwal & Poojitha, 2017).

Parental and Peer Attachment and Its Relationship with Emotional Empathy

Abdullah Altarawneh, *The World Islamic Sciences and Education University, Jordan.*

Abstract: This study aimed at revealing the level of parental and peer attachment and its relationship to emotional empathy. The study sample was selected by using the stratified random sampling method to include (302) male and female students of 11th school graders, The study used Armsden and Greenberg's Parent-Peer Attachment scale, and Carsuso and Mayer's emotional empathy scale. The results indicated an intermediate degree of parental and peer attachment, while the image of the peers was highly perceived. The results also showed an intermediate degree of emotional empathy at the macro level; however, emotional empathy ranked high when related to feeling of others' suffering. The results also revealed a statistically significant and positive relationship between parenal and peer attachment and emotional empathy. At the micro level, the relationship between emotional empathy of feeling with others' suffering and the image of peers was the strongest; however, the relationship between emotional response to the father's image was the least. Finally, the results demonstrated the ability of the study model to predict the level of emotional empathy through parenal and peers attachment, where the most likely factor to predict emotional empathy is the mother's image, followed by the image of peers and finally the father's image.

(**Keywords**: Parental and Peer Attachment, Emotional Empathy)

* جامعة العلوم الإسلامية-الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وأشار بولبي (Bowlby) إلى أن العواطف و المشاعر القوية تحدث في أثناء تكوين علاقات التعلق، وأن هذه العلاقات بين الوالدين والطفل توفر إطارًا لا يمكن الاستغناء عنه للتنمية الوجدانية. وأضاف أنه خلال مرحلة الطفولة تتشكل مستويات متسلسلة هرميًا من التعلق معهم. هذا الهيكل الهرمي يعتمد على عدد من العوامل المساهمة، منها مقدار الوقت الذي يقضيه مع مقدم الرعاية، ونوعية الرعاية، والاستثمار العاطفي من مقدم الرعاية (Robinson, 2014). ففي مرحلة المراهقة المبكرة، وبالرغم من وجود روابط التعلق مع الآباء والأمهات، فإن هنالك زيادة في المشاركة مع أقرانهم، ما قد يؤدي إلى تشكيل روابط التعلق مع الأقران في نهاية المطاف. وقد تكهن منظمو التعلق بأن أحد الأقران المقربين سيحلّ محلّ الوالد في الدعم العاطفي (Rosenthal & Kobak, 2010).

ويعدُ التفهم الوجداني مهارة انفعالية اجتماعية، تساعد في الشعور بالمواقف الوجدانية وفهمها، والأفكار والحاجات المرتبطة بالآخرين؛ بحيث يمكّن من استيعاب المشاعر الانفعالية للآخرين، ونظرتهم إلى الحياة دون أن يطلبوا ذلك، وتقديم الدعم المناسب بطريقة مناسبة. وقد لا ندرك في بعض الأحيان التفهم لدينا، بالرغم من امتلاكنا جميعًا مهارات وجدانية بدرجاتٍ مختلفة؛ فنحن نولد ولدينا كثير من هذه المهارات، ونطورها من خلال التواصل مع الآخرين (McLaren, 2013).

وتعد نظرية التعلق واحدة من أهم النظريات في علم النفس التي تركز على استكشاف السلوك البشري وتنمية العاطفة. ويشير بولبي وإينزورث (Bowlby & Ainsworth) إلى أن نظرية التعلق تركز على الآثار النفسية، والانفعالية، والسلوكية للعلاقة المبكرة بين الوالدين والأبناء؛ مما يؤدي إلى تطوير علاقات وثيقة مع الآخرين في المستقبل. ويتطور التعلق الآمن لدى الابن عندما يلقى الاهتمام والرعاية والمودة. وبالتالي، يتطور شعوره بالقبول والفهم والقيمة، والحفاظ على علاقات حميمية داخل العائلة وخارجها. ويمكن التعرف إلى هؤلاء الأبناء أيضًا من خلال قدرتهم على التحكم في المشاعر السلبية في أثناء التفاعل مع الوالدين (Gentzler, Ramsey, Yuen , Palmer & Morey, 2014). ويطوّر الأبناء نوعًا غير آمن من التعلق عندما لا يتقبل الوالدان مشاعرهم، ولا يشبعان حاجاتهم، ويفرطان في السيطرة عليهم. ففي مثل هذه الحالات، يتعلم الأبناء تجاهل المشاعر، في محاولة منهم لتجنب إزعاج الوالدين. ويكون التواصل معهم محدودًا؛ خاصة في مرحلة المراهقة (Šukys, & Lisinskienė, 2015).

وقدّم بولبي الإطار النظري للتعلق، وقدمت إينزورث الدعم التجريبي الذي نتجت عنه نظرية التعلق. فقد قدّما نظرية حول التعلق استنادًا إلى التأثيرات المتعلقة بالروابط العاطفية بين الطفل والوالدين (Miño, Guendelman, Castillo-Carniglia, Sandana & Quintana, 2018)، وكُشفا أن الأطفال الذين لديهم تعلق آمن كانت لديهم تجربة مرتبطة بالرعاية الفعالة والمتناسقة، وشكلوا نماذج عمل داخلية حول الذات على أنها ذات تستحق التقدير، وكذلك حول الآخرين على أنهم مستجيبون وداعمون. أما الأطفال الذين لديهم أنماط تعلق مترددة قلقة، فكانوا قد مروا بتجربة مرتبطة بمستويات متباينة من المساعدة من مقدمي الرعاية لهم، وتشكلت لديهم نماذج داخلية مرتبطة بعدم اليقين حول الذات، وكذلك نماذج حول الآخرين على أنهم يقومون بالمساعدة، ولكن بصورة غير متناسقة. وأما الأطفال الذين لديهم أنماط تعلق تجنبية مروا بتجربة مرتبطة بعدم استجابة مقدمي الرعاية لهم ولحاجاتهم، وتطورت لديهم نماذج داخلية ذاتية مرتبطة بعدم الرغبة، وكذلك نماذج حول الآخرين مرتبطة بالرفض (Trusty, Ng & Watts, 2005).

وفي معايير إينزورث لتقييم حساسية الأم، لاحظت أن الأم يجب أن تكون قادرة على التعاطف مع مشاعر طفلها ورغباته قبل أن تتمكن من الاستجابة بحساسية. وترى أيضًا أن قدرة الآباء على التعاطف مع أطفالهم شرط مسبق للتفاعل الحساس مع الطفل (Stern, 2016). ويساعد التعلق الوالدي الأطفال في تطوير علاقات قوية، خاصة الذين لديهم تعلق جيد وآمن بالأم؛ فقد كانت لديهم مستويات مرتفعة من التقدير الذاتي، وكان لديهم أيضًا المزيد من الثقة لإظهار سماتهم، وكانوا أكثر تحفيزًا للبحث عن المعرفة ومواجهة التحديات الأكاديمية (Sharafat & Zubair, 2013).

وقد توسعت نظرية التعلق لاحقًا، لتشمل الفترة الزمنية من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة، عندما يبدأ الأفراد في البحث عن أقرانهم من أجل الراحة والطمأنينة والدعم. ويستند التعلق بالأقران إلى نظرية بولبي. ومع ذلك، يبحث المراهق عن الأصدقاء ملاذًا آمنًا في الأوقات العصيبة، بدلاً من دعم الوالدين (Negri, 2017). كما تدعم الأبحاث التي أجراها نيكرسون و نيجل (Nickerson & Nagle, 2005) هذا الدور الذي قام به الأقران، وعرض التسلسل الهرمي للانتقال من الوالد إلى الأقران خلال فترة المراهقة. وتبين أن الأقران في مرحلة المراهقة المبكرة يعتمدون على بعضهم من أجل البحث عن القرب والملاذ الآمن، ولكنهم يعتمدون على آبائهم قاعدةً رئيسة آمنة.

وخلال مرحلة المراهقة، فإن لمجموعة الأقران دورًا أساسًا في التنمية الاجتماعية والعاطفية للفرد (Gorrese & Ruggieri, 2012). وفي الواقع، فإن مجموعة الأقران تشكل بيئة غنية بشكل خاص للمراهقين؛ لمحاولة التعرف إلى هويات مختلفة، وممارسة طرائق مختلفة للتفكير في تشكيل هويتهم (Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2009). وعلى هذا النحو، فغالبًا ما يكون للعلاقات بين الأقران دور في تطوير الخبرات العاطفية للمراهقين. ويلجأ المراهقون إلى أقرانهم كمصادر قيّمة للمعلومات حول كيفية الاستجابة للحالات الاجتماعية، أو العاطفية، أو كيفية التعامل مع قضايا ملحة، مثل الجنس والاستقلال والألفة

(Lino & Lima, 2017). وأشارت نتائج دراسة بوروه (Boruah, 2016) إلى أن ضغط الأقران يمكن أن يكون له تأثير إيجابي في تطوير السلوكات الصحية والبنّاءة المشاركة في النشاطات البدنية وسلوكات الأكل الصحي، والدوافع الأكاديمية، والتنمية الاجتماعية والعاطفية السليمة.

ويعرّف بولبي التعلق بأنه العلاقة العاطفية للطفل الرضيع أو الصغير مع مقدمي الرعاية من البالغين، ويستدلّ على ذلك من ميل الطفل إلى التحول بشكل انتقائي إلى ذلك الشخص البالغ لزيادة القرب عند الحاجة إلى الدعم أو الرعاية أو الحماية (Zeanah, Berlin & Boris, 2011). ويعرف التعلق بأنه رابطة عاطفية عميقة ودائمة تربط الفرد مع الوالدين والأقران عبر الزمان والمكان (Agarwal & Sai Poojitha, 2017). ولقد عرفته إينزورث (Ainsworth) بأنه رابطة وجدانية مستمرة لفترة طويلة نسبيًا يكون فيها الشريك فردًا مهمًا وفريدًا في التعامل المتبادل، وهناك رغبة في الحفاظ على القرب منه (Aidi, 2008).

ويشار إلى أن أرمسدن وجرينبرغ (Armsden, & Greenberg, 1987) حددا أبعاد التعلق بالوالدين والأقران في مرحلة المراهقة بالاستناد إلى نظرية بولبي لقياس طبيعة التعلق بالوالدين والأقران. وهذه الأبعاد هي:

1. بعد الثقة بالوالدين والأقران (Parent and Peer Trust): يشير إلى احترام الوالدين والأقران لاحتياجات الإبن ورغباته ومشاعره، وتقدير الإبن بدوره لما يقوم به الوالدان والأقران (Abderhman & Alomari, 2015). وتعرف الثقة بأنّها حالة تنطوي على توقعات إيجابية، وثقة حول دوافع الفرد، فيما يتعلق بالذات في المواقف المختلفة تهدف للكشف عن الذات. وتعدّ جزءًا لا يتجزأ في بناء العلاقات، وتمتاز بأنها ليست مفهومًا ثابتًا، بل ذات طبيعة مرنة بشكل كبير. وتبرز الثقة في إظهار التفاهم والاحترام والاستجابة من مقدمي الرعاية إلى احتياجات المراهقين ورغباتهم العاطفية (Laible, 2007).

ويشير كل من بولبي (Bowlby) و وإريكسون (Erikson) إلى أن التجربة الانفعالية للثقة تبدأ بالظهور خلال السنوات الأولى من الحياة من مقدمي الرعاية. لذلك تؤدي هذه الأنماط إلى تطوير توقعات عامة حول رغبة الأفراد وقدرتهم على تلبية الاحتياجات الفردية. وتستمر هذه التوقعات خلال حياة الفرد، و تلعب دورًا مهمًا في تنمية شخصيته، والتأثير في طريقة إدراكه لعالمه الاجتماعي والتعامل معه. لذلك، فإن التوقعات المتأصلة في مرحلة الطفولة تشكل قاعدة مهة لتطوير توجهات الثقة ومدى تأثيرها في الفرد. ووفقًا لإريكسون، تمثل الثقة "الشعور بالأمان". فوجود الثقة عنصر أساسي في العلاقات الاجتماعية الدائمة جميعها. وتعد مكونًا مهمًا في النظام الاجتماعي، يُحدد في مرحلة الطفولة المبكرة. فنظرية التعلق تفترض أن الطفل يتأثر بشكل كبير بجودة العلاقة مع الأم، ومدى تلبيتها لاحتياجاته (Ishak, Yunus & Iskandar, 2010).

2. بعد التواصل مع الوالدين والأقران (Parent and Peer Communication): يشير إلى تصورات المراهقين بأن الوالدين والأقران حساسون لمدى الصعوبات التي تواجههم، ومستجيبون لحالاتهم العاطفية، ومدى تقييم جودة المشاركة والاتصال اللفظي معهم (Guarnieri, Ponti & Tani, 2010). ويُعد التواصل الفعال بين الأبناء والقائمين على رعايتهم أمرًا ضروريًا في تطوير التعلق الإيجابي، وتطوير الثقة والتفاعل بينهم. فالمهمة الأساسية للسنة الأولى من حياة الفرد تتجلى في بناء رابطة تعلق آمنة للتواصل العاطفي مع مقدم الرعاية الأساسي (Ackard, Neumark-Sztainer, Story & Perry, 2010). وأشار سيجل (Siegel, 2004) إلى أن التواصل العاطفي يعد "قلب التعلق"؛ إذ يتضمن هذا النوع من التواصل إشارات الطفل التي يتم إدراكها ومعرفتها من مقدمي الرعاية، والاستجابة لها في الوقت المناسب بشكل فعال. ويمتاز الاتصال المرتبط بالتعلق بالتوافق والانسجام والشعور بالتكامل بين الحالات الداخلية للوالدين والطفل، ويتم في الغالب من خلال المشاركة للإشارات غير اللفظية لمشاعر الطفل بالارتباط الداخلي والشخصي بمقدمي الرعاية، في صورة حساسة من الرعاية التي تولد الشعور بالأمان والفهم وتلبية الحاجات، وتوفير الرعاية والحماية لهم.

ويفترض لورسن وكولينز (Laursen & Collins, 2004) أن يتم نقل أنماط التواصل والتعلق التي تم تأسيسها خلال مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة. ومن المتوقع أن تؤثر أنماط التواصل المختلفة في نوعية علاقات المراهقين مع كل من الوالدين والأقران. ويمتاز المراهقون بالاستقلالية عن والديهم وميلهم إلى مجموعة الأقران في مرحلة المراهقة. لذلك يعتمد التواصل هنا على درجة جودة التواصل العادل من الوالدين.

3. بعد الاغتراب عن الوالدين والأقران (Parent and Peer Alienation): يتعلق بشعور الفرد بالغضب والعزلة والتوتر نتيجة عدم الاهتمام والتواصل من الوالدين والأقران (Robinson, 2014). ويرتبط الاغتراب ارتباطًا وثيقًا بمفاهيم التعلق المتمثلة في التجنب والرفض، التي تعد عناصر مهمة ومؤثرة. فعندما يشعر الفرد بأن روابط التعلق ضعيفة، ينتج عن ذلك تعلق غير آمن. وبذلك تظهر مشاعر الاغتراب (Barrocas, 2006). ويشير نيومان ونيومان (Newman & Newman, 2001) إلى أن الاغتراب يظهر لدى المراهقين عندما يشعرون بالغربة الاجتماعية، وغياب الدعم والتواصل الاجتماعي الفعال من الوالدين والآخرين. ويمكن النظر إلى الاغتراب في العلاقات مع الأقران على أنه مستمد من صعوبات

مرتبطة بهوية، أو رابطة مشتركة، أو كلتيهما، ومن أمثلتها في العلاقات الشخصية مع الآباء والأقران "التحدث عن مشكلاتي مع والدي" و"الأصدقاء يجعلونني أشعر بالخجل أو الحماقة" و "يبدو كما لو أن أصدقائي غاضبون مني دون سبب" و" أشعر بالغضب من أصدقائي" و"أشعر بالوحدة أو الانفصال عندما أكون مع أصدقائي" (Robinson, 2014).

ويستند التفهم الوجداني في الأساس إلى الإدراك الانفعالي. فكلما ارتبط الفرد بدرجة أكبر مع مشاعره، كان أكثر مهارة في عيش التجارب والخبرات المرتبطة بمشاعر الآخرين. ويمتلك كل فرد منا قدرات ومهارات تعاطفية بدرجة معينة. ويمتاز الفرد المتفهم بشكل كبير بإدراكه للعواطف والانفعالات والفروق الدقيقة، والظروف المخفية، والمقاصد والأفكار، والتداخلات والسلوكات العلائقية، واللغة الإيمائية وبدرجة تفوق المعدل الطبيعي لدى الأفراد العاديين (McLaren, 2013). ويتأثر السلوك التعاطفي بمجموعة من العوامل أهمها: العوامل الخاصة بالفرد، والعوامل الاجتماعية والأسرية، والعوامل الخاصة بالسلوك نحو الآخرين، والعلاقات الاجتماعية (Chihadha & Elassemi, 2016).

ويوجد العديد من التعريفات المختلفة للتفهم الوجداني، ومع ذلك تشترك غالبيتها في فكرة مرتبطة باستجابة الفرد لإدراكاته للتجربة التي يمر بها فرد آخر. ويرجع استخدام هذا المفهوم إلى بدايات القرن العشرين؛ فقد دخلت كلمة التفهم (empathy) اللغة الإنجليزية بدايةً بلفظة ألمانية (Einfühlung)، بمعنى (feeling in)، حتى عام 1908 عندما قام عالم النفس إدوارد تيتشنر (Edward Titchener) بتحويلها إلى الإنجليزية، واقترح كلمة (empathy) من اللغة الإغريقية بمعنى pathos = feeling (Hodges & Myers, 2007). ويختلف هذا المفهوم عن مفهوم (Sympathy) الذي يعني التعاطف، وعن مفهوم (compassion) الذي يعني الشفقة (Jeffrey, 2016).

وعرفت كارلا ماكلارين Karla McLaren، في كتابها "فن التفهم"، التفهم الوجداني على أنه مهارة انفعالية اجتماعية تساعد في الشعور بالظروف، والمقاصد، والأفكار، والانفعالات، والحاجات المرتبطة بالآخرين وفهمها؛ مما يجعلنا قادرين على تقديم وجهة نظر حساسة، وتقديم الدعم والتواصل المناسبين (McLaren, 2013). وعرّفه ستاين (Stein) على أنه نوع فريد من الخبرة، يرتكز على امتلاك القدرة على فهم مشاعر الآخرين وأفكارهم وتقديرهم. فعندما أتفهم شخصًا آخر، فإن الخبرة، أو التجربة الانفعالية، تكمن في هذا الفرد (Zahavi & Overgaard, 2012). وقد عرّف قاموس الكلية في علم النفس الذي أصدرته الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association) التفهم الوجداني بأنه فهم الفرد من خلال إطاره المرجعي الخاص به بشكل غير مباشر حتى يتم اختبار تصورات ذلك الفرد وأفكاره وسلوكاته وفهمها (VandenBos, 2009).

وينظر بارون-كوهين وويلرايت (Baron-Cohen & Weelwright, 2004) إلى التفهم الوجداني من زاوية أن له أولاً: القدرة على التعرف إلى الحالات العقلية للأشخاص الآخرين (مثل: النوايا والمعتقدات والرغبات والانفعالات)، وثانياً: القدرة على الاستجابة لهذه المشاعر بشكل مناسب. ولكن هذه النظرة الثنائية للتفهم تتجاهل النقاش التقليدي حول ما إذا كان التفهم استجابة عاطفية كليًا (العاطفة التي تسببها مشاعر فرد آخر) أم عملية إدراكية تمامًا. وتماشيًا مع النماذج الكلاسيكية للتفهم مثل: أنموذج فيشباخ (Feshbach)، الذي يصوّر فيه التفهم على أنه ينطوي على عمليات إدراكية وعاطفية، فإن الإجماع الحالي بين العلماء والباحثين (Decety & Jackson, 2004؛ Dziobeck; Reniers, Corcoran, Drake, Shryane & V¨ollm, et al., 2011) يميل نحو الاعتراف بالمكونات الضرورية لتحديد التفهم الوجداني استنادًا إلى هذه العناصر.

لقد تصور الباحثون التفهم وعرّفوه من خلال الآليات العاطفية والمعرفية؛ مما أدى إلى ظهور ثلاثة أنواع أو تصورات للتفهم كالآتي:

1. **التفهم الوجداني (Emotional Empathy):** هو استجابة انفعالية مناسبة، ومطابقة لرد الفعل الوجداني للفرد الآخر موضوع التفهم؛ أي مدى استيعابنا للمشاعر الانفعالية للآخرين ونظرتهم للحياة وثقتنا بتخمينا دون أن يطلبوا ذلك (Hodges & Myers, 2007).
2. **التفهم المعرفي (Cognitive Empathy):** يمثل الحالة الذهنية الداخلية للطرف الآخر موضوع التفهم؛ أي مدى استيعابنا لمشاعر الآخرين وأفكارهم وثقتنا بتخمينها بشكل ناجح (Trusty, Ng & Watts, 2005).
3. **التفهم الحركي (Motor Empathy):** يعكس الاستجابات الحركية للطرف الآخر الذي تتم مشاهدته ومراقبته؛ أي الميل إلى محاكاة تعابير الوجه، والتعبيرات، والمواقف، والحركات تلقائيًا مع شخص آخر. وقد عُدّ هذا النوع منذ فترة طويلة "شكلاً بدائيًا من التفهم"، وطُوّر هذا الجانب في الآونة الأخيرة بما يخص علم الأعصاب والخلايا العصبية (Blair, 2005).

أما أبعاد التفهم الوجداني بحسب كاروزو وماير (Caruso & Meyer)، التي تم تبنيها في الدراسة الحالية، فهي:

أولاً: الإحساس بمعاناة الآخرين (Suffering): يُعدّ أول درجات التفهم الوجداني؛ فحتى أتفهم وجدان الآخرين، يجب أن أشعر بمعاناتهم. وهذا الإحساس لا يتوقف عند الإحساس بمعاناة البشر، بل يتعداه إلى الإحساس بمعاناة الحيوان الذي يتألم على جانب الطريق مثلاً، أو الإحساس بمعاناة طفل يتألم بسبب

المرض، أو الإحساس بأن شخصًا يعامل بظلم من شخص آخر (Kafafi & Aldawash, 2006).

ثانيًا: المشاركة الإيجابية (Positive Sharing): هي امتلاك الفرد إمكانية مشاركة الآخرين حالاتهم الانفعالية، كأن يشعر بالسعادة لسعادة الآخرين، أو يشعر بالسعادة لمجرد وجوده في محيط أشخاص سعداء مبتسمين. فليس من التفهم الوجداني أن يحزن الفرد في حال فرح الآخرين، ولو حدث ذلك، فإنه يدل على اضطراب التفهم (McLaren, 2013).

ثالثًا: الاستجابة الملحة (Responsive Crying): هي إمكانية تقدير الفرد للموقف الانفعالي الذي يمر به، مثل: تأثر الفرد بفيلم حزين يشاهده، أو بقصة حزينة من كتاب. فأي موقف يتطلب من الفرد استجابة معينة ولا يقوم بهذه الاستجابة، فإن ذلك يدل على ضعف تقديره للموقف (Maruca, Díaz, & Kuhnl & Jeffries, 2015).

رابعًا: الانتباه الوجداني (Emotional Attention) : يتعلق بشعور الفرد بانفعالات الآخرين في حال حدوثها؛ أي مدى تفهم الفرد وهو غير منتبه لمشاعر الآخرين. وعلى ذلك، فالانتباه الوجداني لمشاعر الآخرين بمنزلة الشرط المسبق لكون الفرد متفهمًا لوجدان غيره (Colaizzi, 2013) .

خامسًا: الشعور بالآخرين (Feeling for Others): وهنا يحس الفرد مرتفع الشعور بحالات الآخرين الانفعالية، ويتأثر بها، سواءً كانت هذه الحالات ضيقًا أو حزنًا. فلا يكفي أن ينتبه لمشاعر غيره، بل عليه أن يشعر بهم، ما يعني أنه سيعيش حالاتهم الوجدانية ويتمثلها (Kafafi & Aldawash, 2006).

سادسًا: الانتقال الوجداني (Emotional Contagion): يعني أن تنتقل الحالات الانفعالية التي يمر بها الآخرون إلى الفرد، فيضحك عندما يكون هناك أفراد يضحكون، ويحزن لوجوده وسط أفراد حزينين. فبعد أن يشعر الفرد بمشاعر المحيطين به، يكون بالفعل قد حدثت له عدوى وجدانية (McLaren, 2013).

وأجرى جيلب (Gelb, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة دور التعلق بالوالدين والأقران في قدرة المراهقين على التفهم. تكونت عينة الدراسة من (78) طالبًا وطالبة من مدرسة خاصة. واستخدم الباحث مقياس التعلق بالوالدين والأقران، ومقياس التفهم العام. أشارت النتائج إلى أن الجانب الوجداني من التفهم كان مرتبطًا بالتعلق بالوالدين، ولكن ليس بالتعلق بالأقران، في حين أن الجانب المعرفي من التفهم لم تكن له علاقة بالتعلق بالوالدين والأقران. كما تبين وجود فروق بين الذكور والإناث في التفهم الوجداني والتعلق، لصالح الإناث.

وقد تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت التعلق بالوالدين والأقران، كما التفهم الوجداني. فقد أجرى سونغ وتومبسون وفيرر (Song, Thompson & Ferrer, 2009) دراسة هدفها التعرف إلى التعلق وعلاقته بتقييم الذات للمراهقين الصينيين باختلاف المرحلة العمرية والجنس. تكونت عينة الدراسة من (584) من المراهقين الصينيين في المدارس الإعدادية والثانوية. استخدم مقياس التعلق بالوالدين والأقران، ومقياس تقييم الذات. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين التعلق بالوالدين والأقران وتقييم الذات، وإلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين على مقياس التعلق بالأم، لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين على مقياس التعلق بالأقران، لصالح الإناث.

وأجرى يو ووانغ وليو (Yu, Wang & Liu, 2012) دراسة هدفت إلى استكشاف تأثير التعلق بالوالدين والأقران، والفروق المرتبطة بالنوع الاجتماعي على التفهم الوجداني والمعرفي. تكونت عينة الدراسة من (569) طالبًا وطالبة ملتحقين بالجامعة، واستخدم الباحثون في هذه الدراسة مقياس التعلق بالوالدين والأقران، ومقياس التفهم الوجداني. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين على مقياس التعلق بالأب ومقياس التفهم الوجداني، لصالح الإناث. وتبين أن التعلق بالأم قد تنبأ بالتفهم الوجداني لدى الإناث والذكور، بينما تنبأ التعلق بالأقران بالتفهم الوجداني لدى الإناث فقط.

وأجرى بارا (Parra, 2013) دراسة لتحديد مستويات التفهم الوجداني والمعرفي لدى عينة من البالغين. تكونت من (634) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة إيبرتا إنترأمريكانا في الأرجنتين. واستُخدم مقياس التفهم الوجداني والمعرفي. وأشارت النتائج إلى أن التفهم الوجداني حقق مستوًى أعلى من المعرفي لدى أفراد العينة، وجاء في أعلى مرتبة بعد المشاركة الإيجابية، يليه بعد الإحساس بمعاناة الآخرين، ثم بعد الاستجابة الملحة، وأخيرًا بعد الشعور بالآخرين.

كما أجرى شرفات وزبير (Sharafat & Zubair, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر التعلق بالوالدين في التفهم الوجداني لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (300) مراهقٍ ومراهقة. واستخدم الباحثان مقياس التعلق بالوالدين، ومقياس التفهم الوجداني. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلق بالوالدين والتفهم الوجداني، وإلى وجود نتائج مرتفعة على المقياسين لدى الإناث. وتبيّن أيضًا أن المراهقين الذين يعيشون في أسرة نووية لديهم مستوى مرتفع من التعلق الوالدي والتفهم الوجداني.

وأجرى جانتان ومجذوب وإسحق (Jantan, Majzub & Ishak, 2014) دراسة هدفت إلى تحديد جودة نمط التعلق بالوالدين والأقران من وجهة نظر طلبة المدارس. وتألفت جودة التعلق من ثلاثة متغيرات هي: الثقة والاتصال والاغتراب. تكونت عينة الدراسة من (420) طالبًا وطالبة من (7) كليات في جامعة

مارا للتكنولوجيا في ماليزيا. استُخدم مقياس التعلق بالوالدين والأقران. وأظهرت نتائج الدراسة أن جودة التعلق بالوالدين كانت أعلى من جودة التعلق بالأقران. وحقق بعد الثقة بالوالدين والأقران أعلى مستوى، يليه بعد الاتصال، ثم بعد الاغتراب، كما تبين أن جودة تعلق الأبناء (الذكور) بالوالدين أعلى منها للفتيات على بعدي الثقة والاتصال، بكن ليس على بعد الاغتراب. وأظهرت الفتيات قيمة أعلى على بعد الاغتراب فيما بتعلق بالأم. وبالنسبة للأقران، سجلت الفتيات درجات أعلى من الذكور على الأبعاد جميعها.

كما أجرى لي وسونغ (Lee & Song, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف إلى التعلق بالبالغين، وتقدير الذات، وفاعلية الذات، والتفهم لدى الممرضات، وتحديد العوامل التي تؤثر في التفهم. تكونت عينة الدراسة من (100) ممرضة في مستشفى جامعي. واستخدم الباحثان مقياس التعلق بالبالغين، ومقياس تقدير الذات، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس التفهم. وأشارت النتائج إلى أن التفهم ارتبط بشكل سالب مع بعدي التعلق (القلق والتجنب)، فيما ارتبط بشكل إيجابي مع فاعلية الذات، وتبين أن هناك أثرًا للتعلق ولفاعلية الذات وتقدير الذات في التفهم.

وأجرى لاغي وباليني وبامغارتنر وبايوكو (Laghi, Pallini, Baumgartner & Baiocco, 2016) دراسة هدفها التعرف إلى علاقة التعلق بالوالدين والأقران بالمنظور الزمني، ومدى ارتباطهما بالرضا عن الحياة. تكونت عينة الدراسة من (1211) مراهقًا ومراهقة. استُخدم مقياس التعلق بالوالدين والأقران، ومقياس المنظور الزمني، ومقياس الرضا عن الحياة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين هذه المتغيرات، وأن مستوى بعد الثقة بالوالدين لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، ومستوى بعد الاغتراب عن الوالدين لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، وبعد الاتصال بالأقران لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور. كما أظهرت الإناث درجة أعلى من الذكور في بعد الاتصال بالوالدين والأقران.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، خلص الباحث إلى أن الدراسات الأجنبية ركزت على المراهقين من طلبة المدارس، وأنه لا توجد دراسات ربطت بين متغيري الدراسة الحالية، باستثناء دراسة شرفات والزبير (Sharafat & Zubair, 2013)؛ إذ تناولت التعلق بالوالدين فقط وعلاقته بالتفهم، ودراسة جيلب (Gelb, 2002) التي تناولت التعلق بالوالدين والأقران وعلاقته بالتفهم. واتضح أن هناك ندرة في الدراسات العربية حول هذه المتغيرات، وخاصة التفهم الوجداني. لذلك جاءت الدراسة الحالية لإغناء الأدب التربوي العربي بهذين المتغيرين، وتميزت أيضًا بالعينة موضوع الدراسة، وهم طلبة الصف الأول الثانوي؛ لأهمية المرحلة الحرجة التي يمرون بها، وما تحتاج إليه من دراسات تعنى بالجوانب الانفعالية والعاطفية لديهم، وعلاقاتهم بالوالدين والأقران.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعتمد النمو الاجتماعي والعاطفي للأبناء بشكل كبير على جودة رابطة التعلق بينهم وبين مقدمي الرعاية. وترتبط مشاعر التفهم الوجداني مع الآخرين ارتباطًا وثيقًا بتجارب التعلق المبكرة (Heim, 2015). وذكرت ميكولنسر وشيفر (Mikulincer & Shaver, 2007) أن التعلق الآمن بين مقدمي الرعاية والأبناء يسهل نمو التفهم، والعلاقات الإيجابية لدى الأبناء. ويمتاز الأبناء ذوو التعلق الآمن بتطوير شعور بالثقة عندما تُلبى حاجاتهم من خلال روابط تعلق متسقة وحساسة. وتخلق هذه التجارب نماذج داخلية لكيفية تكوين العلاقات مع الآخرين (Panfile & Lible, 2012). وترتبط العلاقات الإيجابية وأنماط التواصل بشكل أساسي بقدرات الفرد على التعرف إلى مشاعر الآخرين، والاستجابة لها بشكل مناسب. ومن خلال هذه التفاعلات الإيجابية، يطوّر الأبناء السلوكات الاجتماعية، ويصبحون واعين لمشاعر الآخرين، ويتفاعلون معها (Heim, 2015).

ويذكر ريتشاردسون (Richardson, 2005) أن التغيرات الجسدية والسلوكية والانفعالية المهمة تطرأ في بداية سن البلوغ. أضف إلى ذلك اختلاف التوقعات الوالدية فيما يتعلق بهذه المرحلة من التطور، التي تجمع بين تجربة المراهقين للتعلق بالوالدين والأقران. فهي حقًا فريدة من نوعها، وتحتاج إلى المزيد من الأبحاث. وبالنسبة للمراهقين، فمن الضروري تأسيس علاقات جديدة، أو تعزيز العلاقات القائمة بالفعل مع الأقران (Nawaz, 2011). فبيئة الأقران لا توفر التفهم الوجداني فحسب، بل أيضًا الاعتراف، وهو أمر ضروري لتطوير الهوية (Abraham & Kerns, 2013).

مما تقدم، يمكن إبراز مشكلة الدراسة من فكرة مؤدّاها أن تعلق الأبناء بالوالدين يواجه بعض الصعوبات، مثل: خشية الوالدين من انفصال الأبناء عنهم، وعدم تمهيد الطريق لاستقلالهم، وعدم ترك الحرية لهم للانتقال الطبيعي في مراحل النمو المختلفة، وخاصة مرحلة المراهقة؛ هذه المرحلة الحساسة التي تتميز بالتغيرات الجسمية، والانفعالية، والاجتماعية، والميل إلى تكوين الصداقات مع الأقران. ويخشى الوالدان من أن الاستقلالية في مرحلة المراهقة ستفسد رابطة التعلق بالأبناء. ومن ناحية أخرى. قد يكون تعلق الأبناء بالوالدين هشًا؛ بسبب إهمال الوالدين وتجاهلهما للأبناء؛ مما يولد التشوهات المعرفية التي تؤدي إلى تشويه التواصل والعواطف لدى الأبناء، وبروز التوقعات السلبية لسلوكات الآخرين. ولكن عندما تكون رابطة التعلق بالوالدين والأقران آمنة وإيجابية؛ فإنها تدفع للتفهم الوجداني والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

وبسبب تركيز أكثر الدراسات العربية على أنماط التعلق الكلاسيكية (الآمن، غير الآمن) في مرحلة الطفولة والمراهقة، لم يتم التعرض لبعد الثقة والاغتراب والتواصل. كما لم يحظَ التفهم الوجداني في مرحلة المراهقة باهتمام الباحثين إلا من بعض

الدراسات التي تناولت التفهم بشكل عام. كما غابت الدراسات التي تتناول التعلق بالوالدين والأقران وعلاقته بالتفهم الوجداني. لذلك جاءت الدراسة الحالية لتجمع بين التعلق بالوالدين والأقران والتفهم الوجداني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك. وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التعلق بالوالدين والأقران لدى طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين؟
2. ما مستوى التفهم الوجداني لدى طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين؟
3. هل تختلف درجات التعلق بالوالدين والأقران لدى طلبة الصف الأول الثانوي تبعًا لاختلاف الجنس؟
4. هل تختلف درجات التفهم الوجداني لدى طلاب الصف الأول الثانوي تبعاً لاختلاف الجنس؟
5. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلق بالوالدين والأقران والتفهم الوجداني لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟
6. ما درجة مساهمة التعلق بالوالدين (صورة الأب، صورة الأم، صورة الأقران) في التنبؤ بالتفهم الوجداني لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في الكشف عن العلاقة بين التعلق بالوالدين والأقران والتفهم الوجداني، وإضافة أدب نظري عن هذين المتغيرين، نظرًا لقلة المراجع العربية بهذا الصدد. كما تبرز حساسية الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية وأهميتها في الميدان التربوي، لما تتميز به من خصائص نفسية وجسمية وانفعالية. وبالتالي يعاني المراهق من التضارب بين حاجته للشعور بالاستقلال والاعتماد على النفس، وبين حاجته إلى التقبل الاجتماعي من الآخرين واحترامهم له وثقتهم به.

ومن الناحية التطبيقية، ستسهم الدراسة الحالية في تزويد الباحثين بمقياس التعلق بالوالدين والأقران، ومقياس التفهم الوجداني.

التعريفات الاجرائية

التعلق بالوالدين والأقران (Parental and Peer Attachment): رابطة انفعالية دائمة وعميقة تربط الفرد مع الوالدين والأقران، وتشكل تجاربه معهم في تمثيلاتهم الذهنية، والنماذج الداخلية العاملة حول الذات والآخرين. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس التعلق بالوالدين والأقران المستخدم في الدراسة الحالية.

التفهم الوجداني (Emotional Empathy): قدرة الفرد على الشعور بالرغبات والطموحات والدوافع الانفعالية الموجودة لدى الآخرين، وكأنها تمثل دوافعه ورغباته الوجدانية الخاصة، وفهم الطريقة التي يفكر ويشعر بها الآخرون ويفهمون الأشياء من خلالها، دون فقدان الفرد التفرد المرتبط بهويته الشخصية. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس التفهم الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بعينتها التي اقتصرت على طلبة الصف الأول الثانوي (ذكوراً، إناثًا) في المدارس الثانوية في محافظة الكرك في العام الدراسي 2018/2017. كما تتحدد بأدواتها التي تتمثل في مقياس التعلق بالوالدين والأقران، ومقياس التفهم الوجداني.

الطريقة

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي جميعهم في الفرعين: العلمي والأدبي الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة الكرك بالمملكة الأردنية الهاشمية (مديرية التربية والتعليم لمنطقة المزار الجنوبي، ومديرية التربية والتعليم لمنطقة القصـــر، ومديرية التربية والتعليم لمنطقة الأغوار الجنوبية، ومديرية التربية والتعليم لقصبة الكـــرك)، للفصل الثاني من العام الدراسي 2017/2018، البالغ عددهم (3293) طالبًا وطالبة، نظرًا إلى السجلات الرسمية في هذه المديريات. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والفرع الأكاديمي.

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس، والفرع الأكاديمي

	الجنس	مديرية التربية والتعليم لمنطقة المزار الجنوبي	مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصـــر	مديرية التربية والتعليم لمنطقة الاغوار الجنوبية	مديرية التربية والتعليم لقصبة الكـــرك	المجموع
مجتمع الدراسة	ذكور علمي	182	78	21	210	3293
	ذكور أدبي	300	138	201	282	
	إناث علمي	302	180	40	321	
	إناث أدبي	261	153	260	364	

عينة الدراسة

وُزّع الباحث (330) استبانة على الطلبة، واستبعد (28) منها؛ لعدم صلاحيتها وعدم مطابقتها للشروط. وبذلك تكونت عينة الدراسة النهائية من (302) من الطلاب والطالبات، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية التناسبية من مجتمع الدراسة، بواقع (130) طالبًا، و (172) طالبة؛ إذ اختيرت عينة عشوائية بسيطة من كل طبقة بحيث يكون حجم هذه العينة متناسبًا مع حجم الطبقة المأخوذ منها، وذلك بتحديد حجم المجتمع الكلي، وتحديد حجم كل طبقة في المجتمع الكلي، وتحديد حجم العينة من المجتمع الكلي، ثم استخراج حجم العينة في كل طبقة. وبيّن شي (Shi, 2015) آلية اختيار العينة الطبقية التناسبية بهذه العلاقة: (حجم الطبقة × حجم العينة ÷ حجم المجتمع). والجدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغيري الجنس، والفرع الأكاديمي.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس، والفرع الأكاديمي

	الجنس	مديرية التربية والتعليم لمنطقة المزار الجنوبي	مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصـــر	مديرية التربية والتعليم لمنطقة الاغوار الجنوبية	مديرية التربية والتعليم لقصبة الكـــرك	المجموع
عينة الدراسة	ذكور علمي	17	8	2	19	302
	ذكور أدبي	27	13	18	26	
	إناث علمي	28	16	4	29	
	إناث أدبي	24	14	24	33	

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس التعلق بالوالدين والأقران

صدق مقياس التعلق بالوالدين والأقران وثباته

استخدم في الدراسة الحالية مقياس أرمسدن وجرنبرج (Armsden & Greenberg, 1987) الذي قام بتعريبه عبد الرحمن والعمري (Abderhman & Alomari, 2015) وطبّق على البيئة السعودية على عينة بلغت (500) من الذكور والإناث من بداية المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الجامعية. ويعد هذا المقياس أداة للتقرير الذاتي لقياس طبيعة التعلق بالوالدين والأقران مصدرًا للأمن. وهو قائم على الأفكار المقدمة في نظرية بولبي في نمو التعلق والارتباط. يتكون المقياس من ثلاث صور للتعلق (صورة الأم، وصورة الأب، وصورة الأقران، وتتكون كل صورة من (25) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد فرعية هي: الثقة، والتواصل، والاغتراب). وقد تراوح معامل الاتساق الداخلي للصورة المعربة للأبعاد الفرعية لصورة الأم بين (0.42- 0.72)، ولصورة الأب بين (0.48- 0.77)، ولصورة الأقران بين (0.39- 0.77). وعليه، فإن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

وأظهرت نتائج الصدق العاملي للمقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلينج، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس لكايزر، تشبع أبعاد التعلق بالوالدين والأقران على عاملين يستوعبان 84.94% من التباين الكلي للمقياس. وهذا دليل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق العاملي.

وتتمتع الصور الثلاث للمقياس بدرجة مقبولة من الثبات؛ إذ تراوحت قيم معامل كرونباخ ألفا بين (0.83-0.87). وتراوحت القيم باستخدام طريقتي التجزئة النصفية لسبيرمان- براون، وجتمان بين (0.82-0.87)، وهي قيم مرتفعة. وتمتعت الأبعاد الفرعية للمقياس بدرجة مناسبة من الثبات. فقد تراوحت قيم معامل كرونباخ ألفا بين (0.71-0.81)، وبين (0.67-0.83)، باستخدام طريقتي التجزئة النصفية لسبيرمان - براون، وجتمان، على التوالي.

صدق مقياس التعلق بالوالدين والاقران في الدراسة الحالية وثباته

للتحقق من صدق مقياس (التعلق بالوالدين والاقران)، اعتمد الباحث على المؤشرات الآتية:

1. صدق المحتوى: للتحقق من صدق المقياس، فقد عُرض بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد والتربية الخاصة، ومجال القياس والتقويم، وطلب إليهم إبداء رأيهم فيها من حيث مدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تندرج تحته، ومن حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرات للبيئة الأردنية، ووضوح الفقرات، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا. وفي ضوء مقترحات المحكمين، أجريت التعديلات اللازمة. واعتمد الباحث على نسبة اتفاق (80%) فما فوق لإبقاء الفقرة أو حذفها أو تعديلها.

2. صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من تجانس مقياس التعلق بالوالدين والأقران داخليًا باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، فقد تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل ارتباط الفقرة مع البعد الذي تندرج تحته. وقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات مقياس التعلق بالوالدين بصوره الثلاث مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.42- 0.82)، ومعاملات ارتباط الفقرات مع الأبعاد التي تندرج تحتها بين (0.53- 0.79). وكانت معاملات الارتباط دالة إحصائيًا؛ مما يدلل على صدق الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على (30) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها. وبعد جمع البيانات، تم حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي كمؤشر للثبات، وذلك على مستوى كل بعد من أبعاد المقياس، وعلى المستوى الكلي. والجدول (3) يوضح نتائج ذلك.

جدول (3): معاملات ثبات مقياس التعلق بالوالدين والأقران

المقياس	الأبعاد	معامل كرونباخ ألفا
التعلق بالوالدين والأقران– صورة الأب	بعد الثقة	0.89
	بعد التواصل	0.90
	بعد الاغتراب	0.81
	الكلي	0.86
التعلق بالوالدين والأقران– صورة الأم	بعد الثقة	0.88
	بعد التواصل	0.90
	بعد الاغتراب	0.87
	الكلي	0.89
التعلق بالوالدين والأقران– صورة الأقران	بعد الثقة	0.86
	بعد التواصل	0.85
	بعد الاغتراب	0.89
	الكلي	0.92

تُظهِر النتائج في الجدول (3) أن معاملات ثبات مقياس التعلق بالوالدين بصوره الثلاث تراوحت للأبعاد بين (0.81 – 0.90)، وللبعد الكلي لصورة الأب (0.86)، ولصورة الأم (0.89)، ولصورة الأقران (0.92)، وتُعدّ هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس التعلق بالوالدين والأقران

يتكون المقياس من ثلاث صور للتعلق (صورة الأم 24 فقرة، وصورة الأب 24 فقرة، وصورة الأقران 25 فقرة)، وحيث تتكون كل صورة من ثلاثة أبعاد فرعية هي: (الثقة، والتواصل، والاغتراب). ويُجاب عن فقرات المقياس من خلال إجابة خماسية تتبع لتدريج ليكرت، تتراوح بين (دائمًا تأخذ خمس درجات، غالبًا تأخذ أربع درجات، أحيانًا تأخذ ثلاث درجات، نادرًا تأخذ درجتين، أبدًا تأخذ درجة واحدة)، إذا كانت الفقرة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح إذا كانت الفقرة سالبة الاتجاه. ويتحدد تصحيح الفقرة في ضوء مفتاح التصحيح المبين في الجدول (4).

جدول (4): مفتاح تصحيح مقياس التعلق بالوالدين والأقران

	بعد الثقة	مدى الدرجات	بعد التواصل	مدى الدرجات	بعد الاغتراب	مدى الدرجات
صورة الأم	/11/9/7/5/4/2/1 22/13	45-9	/17/15/14/12/10/6/3 20/18	45-9	/23/21/19/16/8 24	30-6
صورة الأب	14/12/10/6/4/3/1 22/16/	45-9	21/19/15/13/11/7/5/2 23/	45-9	/20/18/17/9/8 24	30-6
صورة الأقران	/13/11/9/6/4/2/1 24/19/15	50-10	22/18/17/14/12/7/5/3	40-8	/21/20/16/10/8 25/23	35-7

*مدى الدرجات الكلية لمقياس التعلق بالأم = 24-120/ الأب = 24- 120/ الأقران = 25-125
الفقرات السالبة لصورة التعلق بالأم: 24/23/21/19/16/12/8/6/4، الفقرات السالبة لصورة التعلق بالأب: 24/20/18/17/11/9/8/5/4، الفقرات السالبة لصورة التعلق بالأقران: 25/23/21/20/16/10/8/1

ثانيًا: مقياس التفهم الوجداني

استخدم في الدراسة الحالية مقياس التفهم الوجداني متعدد الأبعاد لكاروزو وماير (Caruso, & Mayer, 1997) الذي قام بتعريبه كفافي والدواش (Kafafi & Aldawash, 2006). طُبق المقياس على عينة بلغت (226) من الراشدين والمراهقين. يتكون المقياس من (30) فقرة؛ موزعة على (6) أبعاد. وحُسب معامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس وأبعاده؛ إذ بلغ معامل ثبات بعد الإحساس بمعاناة الآخرين (0.80)، وبعد المشاركة الإيجابية (0.71)، وبعد الاستجابة الملحة (0.72)، وبعد الشعور بالآخرين (0.59)، وبعد العدوى الوجدانية (0.44)، ومعامل الثبات الكلي (0.86)، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية لسبيرمان - براون (0.82)، وبلغ معامل ثبات جتمان (0.84). وهكذا يتضح أن المقياس يتمتع بدرجات ثبات مقبولة. وأُجري صدق المحكمين، والصدق التلازمي، وصدق التكوين الفرضي؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والبعد بين (0.573- 0.933)، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية بين (0.633- 0.951).

صدق مقياس التفهم الوجداني في الدراسة الحالية وثباته

صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى للمقياس، عُرض بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين في الجامعات الأردنية من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد والتربية الخاصة، ومجال القياس والتقويم. وطلب إليهم إبداء رأيهم فيها من حيث مدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تندرج تحته، ومن حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرة للبيئة، ووضوح الفقرات، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا. وفي ضوء مقترحات المحكمين، أجريت التعديلات اللازمة. واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) فما فوق لإبقاء الفقرة أو حذفها أو تعديلها.

صدق بناء الاتساق الداخلي

تم التحقق من تجانس مقياس التفهم الوجداني داخليًا باستخدام طريقة الاتساق الداخلي. فقد تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل مقياس، والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل ارتباط الفقرة مع البعد الذي تندرج تحته. وقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات مقياس التفهم الوجداني مع الدرجة الكلية بين (0.39- 0.74)، ومعاملات ارتباط الفقرات مع الأبعاد التي تندرج تحتها بين (0.61- 0.84). وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيًا.

ثبات مقياس التفهم الوجداني

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على (30) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها. وبعد جمع البيانات، تم استخراج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي، وذلك على مستوى كل بعد من أبعاد المقياس، والمستوى الكلي. والجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

جدول (5): معاملات ثبات مقياس التفهم الوجداني

المقياس	الأبعاد	معامل كرونباخ الفا
التفهم الوجداني	الإحساس بمعاناة الآخرين	0.81
	المشاركة الإيجابية	0.83
	الانتقال الوجداني	0.87
	الشعور بالآخرين	0.86
	الاستجابة الملحة	0.92
	الانتباه الوجداني	0.89
	الكلي	0.90

تُظهِر النتائج في الجدول (5) أن معاملات ثبات مقياس التفهم الوجداني تراوحت للأبعاد بين (0.81 – 0.92)، بينما بلغ معامل ثبات المقياس الكلي (0.90). وتُعدّ مثل هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس التفهم الوجداني

يتكون المقياس من (30) فقرة موجبة وسالبة، وتتراوح الدرجة على المقياس بين (30-150) درجة. وتشير الدرجة العُليا إلى مرتفعي التفهم، في حين تشير الدرجة الدّنيا إلى منخفضي التفهم. ويصحح المقياس على متصل يبدأ من الرفض الشديد إلى القبول الشديد. وتعبر الدرجة الوسط عن الحياد. وتتم الإجابة عن فقرات المقياس من خلال إجابة خماسية تتبع تدريج ليكرت وتتراوح بين (دائمًا؛ تأخذ خمس درجات، كثيرًا؛ تأخذ أربع درجات، أحيانًا تأخذ ثلاث درجات، قليلاً؛ تأخذ درجتين، نادرًا؛ تأخذ درجة واحدة)، إذا كانت الفقرة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح إذا كانت الفقرة سالبة الاتجاه. ويتحدد تصحيح الفقرة في ضوء مفتاح التصحيح المبين في الجدول (6).

جدول (6): مفتاح تصحيح مقياس التفهم الوجداني

الفقرات	بعد الإحساس بمعاناة الآخرين	بعد المشاركة الإيجابية	بعد الاستجابة الملحة	بعد الانتباه الوجداني	بعد الشعور بالآخرين	بعد الانتقال الوجداني
الفقرات الموجبة	/8/6/4/2/1 13/11/10	17/9/7/3 21/19/	23/14/12		27/24/18	30/28/26/5
الفقرات السالبة			16	25/22/20/15	29	

المعالجات الإحصائية

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، أُجري اختبار (ت) للعينات المستقلة.
- للإجابة عن السؤال الخامس، حسب معامل ارتباط بيرسون.
- للإجابة عن السؤال السادس، أُجري تحليل الانحدار المتعدد (stepwise).

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: *ما مستوى التعلق بالوالدين والأقران لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الكرك؟*

للإجابة عن هذا السؤال، استُخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على التعلق بالوالدين والأقران، وعلى مستوى كل صورة من صور المقياس (صورة الأم، صورة الأب، صورة الأقران)، والجدول (7) يوضح نتائج ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلق بالوالدين والأقران

صورة المقياس	أبعاد المقياس	الرتبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
صورة الأم	بعد الثقة	1	3.92	0.48	مرتفع
	بعد التواصل	2	3.61	0.49	متوسط
	بعد الاغتراب	3	2.35	0.68	متوسط
	الكلي	-	3.28	0.30	متوسط
صورة الأب	بعد الثقة	1	4.26	0.65	مرتفع
	بعد التواصل	2	3.65	0.69	متوسط
	بعد الاغتراب	3	2.85	0.82	متوسط
	الكلي	-	3.59	0.43	متوسط
صورة الأقران	بعد الثقة	1	3.97	0.70	مرتفع
	بعد التواصل	2	3.88	0.79	مرتفع
	بعد الاغتراب	3	2.86	0.74	مرتفع
	الكلي	-	3.57	0.50	متوسط

*(2.33 فما دون: منخفض، ومن 3.66 -2.33: متوسط، وأعلى من 3.66: مرتفع).

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلق بالوالدين والأقران، على المستوى الكلي، وللصور جميعها (صورة الأب، وصورة الأم، وصورة الأقران) جاءت بدرجة "متوسطة"، بمتوسط حسابي لصورة

الأم (3.28)، ولصورة الأب (3.59)، ولصورة الأقران (3.57). وعلى مستوى الأبعاد، تراوحت صورة الأب وصورة الأم بين المستوى "المرتفع والمتوسط". واحتل المرتبة الأولى بعد الثقة، وجاء في المرتبة الثانية بعد التواصل. وفي المرتبة الثالثة والأخيرة بعد الاغتراب. أما مستويات الأبعاد لصورة الأقران، فجاءت جميعها بدرجة مرتفعة. واحتل المرتبة الأولى بعد الثقة، يليه في المرتبة الثانية بعد التواصل، وفي المرتبة الثالثة بعد الاغتراب

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: *ما مستوى التفهم الوجداني لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الكرك؟*

للإجابة عن هذا السؤال، استُخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفهم الوجداني على مستوى كل بعد وعلى مستوى المقياس الكلي. والجدول (8) يوضح نتائج ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفهم الوجداني

البعد	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الإحساس بمعاناة الآخرين	1	3.99	0.85	مرتفع
المشاركة الإيجابية	2	3.82	0.83	مرتفع
الانتقال الوجداني	3	3.58	0.85	متوسط
الشعور بالآخرين	4	3.19	0.70	متوسط
الاستجابة الملحة	5	3.15	0.75	متوسط
الانتباه الوجداني	6	2.90	0.74	متوسط
الكلي	-	3.44	0.45	متوسط

*(2.33 فما دون: منخفض، ومن 3.66 -2.33: متوسط، وأعلى من 3.66: مرتفع).

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المستوى الكلي لمقياس التفهم الوجداني جاءت بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (0.45). وعلى مستوى الأبعاد، جاء في المرتبة الأولى بعد الإحساس بمعاناة الآخرين بمتوسط حسابي (3.99) وبدرجة "مرتفعة"، وفي المرتبة الثانية بعد المشاركة الإيجابية بمتوسط (3.82) وبدرجة "مرتفعة" أيضًا. وجاء في المرتبة الثالثة بعد الانتقال الوجداني بمتوسط حسابي (3.58) وبدرجة "متوسطة"، وجاء في المرتبة الرابعة بعد الشعور بالآخرين بمتوسط حسابي (3.19) وبدرجة "متوسطة"، كما احتل المرتبة الخامسة بعد الاستجابة الملحة بمتوسط حسابي (3.15) وبدرجة متوسطة. وجاء في المرتبة السادسة والأخيرة الانتباه الوجداني بمتوسط حسابي (2.90).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: *هل تختلف درجات التعلق بالوالدين والأقران لدى طلبة الصف الأول الثانوي تبعاً لاختلاف الجنس؟*

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعلق بالوالدين والأقران. كما أُجري اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعلق بالوالدين والأقران وفقًا لمتغير الجنس. والجدول (9) يوضح نتائج ذلك.

جدول (9): اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في درجات مقياس التعلق بالوالدين والأقران وفقًا لمتغير الجنس

صورة المقياس	أبعاد المقياس	فئة المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
صورة الأم	بعد الثقة	ذكور	3.89	0.49	-0.967	294	0.334
		إناث	3.95	0.47			
	بعد التواصل	ذكور	3.57	0.49	-1.449	294	0.148
		إناث	3.66	0.48			
	بعد الاغتراب	ذكور	2.24	0.64	-2.035	294	0.053
		إناث	2.40	0.71			
	الكلي	ذكور	3.23	0.31	-2.827	294	0.005*
		إناث	3.33	0.29			

صورة الاب	بعد الثقة	ذكور	4.15	0.62	-3.029	294	0.003*
		إناث	4.37	0.66			
	بعد التواصل	ذكور	3.67	0.65	0.055	294	0.956
		إناث	3.66	0.73			
	بعد الاغتراب	ذكور	2.90	0.84	1.044	294	0.298
		إناث	2.80	0.80			
	الكلي	ذكور	3.57	0.42	-0.803	294	0.422
		إناث	3.61	0.44			
صورة الأقران	بعد الثقة	ذكور	3.96	0.66	-0.193	294	0.847
		إناث	3.97	0.74			
	بعد التواصل	ذكور	3.83	0.74	-1.228	294	0.220
		إناث	3.94	0.82			
	بعد الاغتراب	ذكور	2.92	0.77	1.387	294	0.167
		إناث	2.80	0.72			
	الكلي	ذكور	3.57	0.50	-0.046	294	0.963
		إناث	3.57	0.51			

*دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

تظهر البيانات في الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات التعلق بالأم على المستوى الكلي تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث. فيما أظهرت النتائج وجود فروق في درجات التعلق بالأب في بعد الثقة، لصالح الإناث، ولم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائيًا في درجة التعلق بالأقران تعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: *هل تختلف درجات التفهم الوجداني لدى طلبة الصف الأول الثانوي تبعاً لاختلاف الجنس؟*

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفهم الوجداني. كما أُجري اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التفهم الوجداني وفقًا لمتغير الجنس. والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في درجات التفهم الوجداني وفقًا لمتغير الجنس

ابعاد المقياس	فئة المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
بعد الإحساس بمعاناة الآخرين	ذكور	3.69	0.93	-6.465	294	0.00*
	إناث	4.29	0.63			
المشاركة الإيجابية	ذكور	3.62	0.89	-4.365	294	0.00*
	إناث	4.03	0.72			
الاستجابة الملحة	ذكور	2.88	0.70	-6.580	294	0.00*
	إناث	3.42	0.71			
الانتباه الوجداني	ذكور	3.01	0.77	2.480	294	0.01*
	إناث	2.80	0.68			
الشعور بالاخرين	ذكور	3.06	0.71	-3.324	294	0.00*
	إناث	3.32	0.66			
الانتقال الوجداني	ذكور	3.35	0.85	-4.709	294	0.00*
	إناث	3.80	0.79			
الكلي	ذكور	3.27	0.43	-7.168	294	0.00*
	إناث	3.61	0.39			

*دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

تظهر البيانات في الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات التفهم الوجداني، وذلك على المستوى الكلي، وعلى مستوى كل بعد من الأبعاد تعزى إلى متغير الجنس. وبالرجوع إلى جدول المتوسطات الحسابية، يظهر أن الفروق جميعها كانت لصالح الإناث، باستثناء بعد الانتباه الوجداني الذي كانت الفروق فيه لصالح الذكور.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: *هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلق بالوالدين والأقران والتفهم الوجداني لدى طلبة الصف الاول الثانوي؟*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التعلق بالوالدين والأقران والتفهم الوجداني لدى طلبة الصف الأول الثانوي. والجدول (11) يوضح نتائج ذلك.

جدول (11): معامل ارتباط بيرسون بين التعلق بالوالدين والأقران والتفهم الوجداني لدى طلبة الصف الأول الثانوي

مقياس التفهم الوجداني	التعلق بالوالدين والأقران		
	صورة الأب	صورة الأم	صورة الأقران
الإحساس بمعاناة الآخرين	*0.48	*0.53	*0.51
المشاركة الإيجابية	*0.61	*0.55	*0.69
الانتقال الوجداني	*0.48	*0.53	*0.51
الشعور بالآخرين	*0.55	*0.69	*0.73
الاستجابة الملحة	*0.39	*0.70	*0.58
الانتباه الوجداني	*0.51	*0.60	*0.46
الكلي	*0.59	*0.69	*0.62

تظهر البيانات في الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلق بالوالدين والأقران والتفهم الوجداني (ككل) لدى طلبة الصف الأول الثانوي؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين المتغيرين بين (0.59-0.62)؛ مما يشير الى أنه كلما ازداد التعلق بالوالدين والأقران، يميل التفهم الوجداني لدى طلبة الصف الأول الثانوي إلى الازدياد. وعلى مستوى الأبعاد للتفهم الوجداني، كانت أقوى العلاقات بين بعد الشعور بالآخرين، وصورة الأقران؛ إذ بلغت العلاقة الارتباطية (0.73)، وأقل هذه العلاقات كانت لبعد الاستجابة الملحة مع صورة الأب؛ إذ بلغت قوة هذه العلاقة (0.39).

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: *"ما درجة مساهمة التعلق بالوالدين (صورة الأب، صورة الأم، صورة الأقران) في التنبؤ بالتفهم الوجداني لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، أُجري تحليل الانحدار الخطي (stepwise) للقدرة التنبؤية للتعلق بالوالدين والأقران في تفسير التفهم الوجداني لدى طلبة الصف الأول الثانوي. والجدول (12) يوضح نتائج ذلك.

جدول (12): نتائج تحليل الانحدار الخطي للقدرة التنبؤية للتعلق بالوالدين والأقران في تفسير التفهم الوجداني لدى طلبة الصف الأول الثانوي

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	نسبة التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي	معامل الانحدار B الوزن غير المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
صورة الأم	0.691	0.477	0.477	9.864	8.567	0.000
صورة الأقران	0.701	0.491	0.014	8.257	6.812	0.000
				7.242	3.166	0.002
صورة الأب	0.725	0.525	0.034	6.412	4.829	0.000
				7.420	3.368	0.001
				4.555	2.912	0.004

يتضح من الجدول (12) وجود قدرة تنبؤية بمستوى التفهم الوجداني من خلال التعلق بالوالدين والأقران (صورة الأب، صورة الأم، صورة الأقران)؛ إذ فسرت مجتمعة ما نسبته (52.5%) من التباين. وكان أكثر العوامل قدرة على التنبؤ بالتفهم الوجداني "صورة الأم"؛ إذ فسرت ما نسبته (47.7%) من التباين، ثم " صورة الأقران " التي فسرت مع صورة الأم ما نسبته (49.1%) من التباين، ثم " صورة الأب " وفسرت ما نسبته (52.5%) من التباين مع المتغيرين السابقين (صورة الأم، وصورة الأقران).

مناقشة النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

يمكن تفسير نتيجة السؤال الأول بأن الطلبة لديهم مستوى تراوح بين المرتفع والمتوسط؛ بسبب التغير في أساليب المعاملة الوالدية بناءً على المتغيرات والظروف المختلفة في الحياة؛ أي أن ما يمر به الوالدان أو أحدهما من ظروف معينة قد تغير من أسلوب المعاملة لديه، ولكنها لا تستمر وفقًا لهذه الظروف. وبذلك تتغير درجة التعلق بالنسبة للأبناء بناءً على هذه العوامل. فقد ذكر بيثريك وزيمر- جيمبك (Petherick & Zimmer-Gembeck, 2006) أن أنماط التعلق التي توجد في مرحلة الطفولة تستمر في مراحل المراهقة والبلوغ، وأن مظاهر التعلق في الطفولة المبكرة تتشابه مع مظاهر التعلق في المراهقة. وقد حصل بعد الثقة على أعلى مستوى. ويمكن تفسير ذلك بأن الثقة بالوالدين والأقران قد نشأت مع الأبناء منذ سنوات الطفولة الأولى واستمرت إلى المراحل اللاحقة. وقد تمثلت في التوقعات الإيجابية لدوافع الوالدين والأقران، والمستقبلات الآمنة المرتبطة بالخبرة الاجتماعية المبكرة للفرد. وقد ذكر ولكنسون وباري (Wilkinson, & Parry, 2004) أن العلاقات مع الأقران تمثل سندًا اجتماعيًا يقوّي من شعور الفرد بالثقة وتقدير الذات، وفاعلية الذات التي تساعد الفرد في مواجهة الضغوط، والاتصال الجيد مع الآخرين. وأشار روتنبرغ (Rotenberg, 2010) إلى أن الثقة بين الأشخاص لها إسهام في الصحة البدنية، والنفسية، والاجتماعية خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة. علاوة على ذلك، وبسبب المسارات التنموية؛ ينبغي أن تؤثر الثقة بين الأشخاص خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة قبل سن البلوغ بشكل مباشر (أي أن الثقة المبكرة تؤثر في الثقة في المراحل اللاحقة)، وبشكل غير مباشر عن طريق مسارات سابقة للصحة والأداء النفسي والاجتماعي. لذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جانتان، مجذوب، و إسحق (Jantan, Majzub & Ishak, 2014) التي أظهرت نتائجها أن بعد الثقة بالوالدين والأقران حقق أعلى مستوى، يليه بعد الاتصال، ثم بعد الاغتراب. كما تتفق مع نتائج دراسة لاينو وليما (Lino & Lima, 2017) التي أشارت إلى أن مستوى تعلق المراهقين بالأقران مرتفع بشكل عام، وجاء بعد الثقة في المرتبة الأولى، يليه بعد الاتصال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

يمكن تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني بأن الطلبة لديهم "مستوى متوسط" على المقياس ككل بسبب المرحلة العمرية الحرجة التي يمر بها طلبة المرحلة الثانوية، وما تتصف به من تغيرات نفسية وانفعالية وجسدية قد تؤثر فيها أساليب المعاملة الوالدية التي قد تتغير من حين لآخر. وكذلك يختلف الأمر باختلاف الفروق الفردية بينهم؛ إذ يختلف التفهم من فرد إلى آخر في أثناء التعامل مع الآخرين. فقد ذكرت ماكلارين (McLaren, 2013) أننا قد لا ندرك درجة تفهمنا الوجداني وتعاطفنا، إلا أننا جميعًا لدينا قدرات ومهارات وجدانية، وتكون لدى كل واحد منا درجة معينة من التفهم. وقد جاء بعد الإحساس بمعاناة الآخرين بدرجة مرتفعة لدى أفراد العينة. ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الطلبة يتأثرون بالمواقف التي فيها قدر من المعاناة والقسوة التي يتعرض لها الآخرون؛ كشخص تم تعذيبه أو تعرض للظلم. فهذا أمر بدهي وتختلف درجاته باختلاف طبيعة البشر، وما يحيط بهم من مواقف في مثل هذه الظروف. وقد يكون الفرد نفسه قد مرّ بشيء من هذه المعاناة؛ لذلك يبرز بعد الإحساس بمعاناة الآخرين لدى الطلبة بشكل مرتفع. وجاء بعد المشاركة الوجدانية "مرتفعًا" أيضًا. ويمكن عزو ذلك إلى أن طبيعة البشر يميزها التفهم والمشاركة الإيجابية للآخرين، والسعادة لسعادة الآخرين، والحزن لحزنهم؛ لذلك يتمتع الطلبة بهذا المستوى المرتفع للشعور بذلك في داخلهم، سواء مع الوالدين أو الإخوة أو الأقران. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بارا (Parra, 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن التفهم الوجداني حقق مستوى أعلى من التفهم المعرفي لدى أفراد العينة، وجاء بعد المشاركة الإيجابية، وبعد الإحساس بمعاناة الاخرين بمستويات مرتفعة لدى أفراد العينة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث يتعلقن بأمهاتهن أكثر من الذكور؛ لأن الأم بالنسبة للفتاة مصدر كبير للحنان والعطف ومكمن للأسرار. وعندما تعتري الفتاة تقلبات عاطفية، تتوجه إلى الأم وتخبرها بكل ما تحس به. والأم أكثر إحساسًا بالفتاة من الأب؛ لأن طبيعتها هي نفسها طبيعة ابنتها. وطبيعة الخصوصية لدى الفتيات فيما يتعلق بمتطلبات خاصة لا يمكن الإفصاح بها إلا للأم. فيما يميل الذكور في مرحلة المراهقة إلى الاستقلالية وقضاء وقت طويل مع الأقران، والخروج المتكرر من البيت. فهذا كله يجعل الفتيات أكثر تعلقًا بالأمهات. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (Ahmetoglu, Ildiz, Ilhan, Acar, Encinger & 2018., Song, Thompson & Ferrer, 2009) التي كشفت وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين على مقياس التعلق بالأم لصالح الإناث. فيما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة جانتان، مجذوب، وإسحق، (Jantan,Majzub & Ishak, 2014) التي أظهرت أن جودة تعلق الأبناء بالوالدين أعلى منها لدى الفتيات على بعدي الثقة والاتصال، ولكن ليس على بعد الاغتراب. أيضًا دراسة أغروال وبوجيثا (Agarwal & Poojitha, 2017) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين على مقياس التعلق بالأم. ويمكن تفسير بروز بعد الثقة بالأب لدى الفتيات بأنه يعد مصدرًا للقوة والحماية، خاصة في هذه المرحلة الحرجة للفتيات. كما تعده الفتاة مثالها السامي الذي يحتذى بسبب قدرته على تحمل المسؤولية والمصاعب في الحياة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة لاغي وباليني وبامغارتنر وبايوكو (Laghi, Pallini, Baumgartner & Baiocco, 2016) التي أشارت إلى أن مستوى بعد الثقة بالوالدين لدى الذكور أعلى منه

لدى الإناث. وبالنسبة لعدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص التعلق بالأقران، فقد تبين أنه خلال مرحلة المراهقة، فإن لمجموعة الأقران فاعليتها في التنمية الاجتماعية والعاطفية للفرد (Gorrese & Ruggieri, 2012). وبما أن المراهقين يقضون وقتًا طويلاً بعيدًا عن آبائهم، فإن تطور شخصياتهم يتأثر بشكل كبير ليس فقط بحياتهم الأسرية، ولكن أيضًا بأقرانهم (Arnon, Shamai & Illatov, 2008). فمن الضروري تأسيس علاقات جديدة، أو تعزيز العلاقات القائمة بالفعل مع الأقران (Nawaz, 2011). فبيئة الأقران لا توفر الدعم العاطفي فحسب، بل أيضًا الاعتراف. وهو أمر ضروري لتطوير الهوية (Abraham & Kerns, 2013). لذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الطلبة (ذكورًا وإناثًا) يتعلقون بأقرانهم بالمستوى نفسه، وبالأهمية نفسها خلال العلاقات المتبادلة بينهم، والحاجة إلى بعضهم بعضًا، سواءً في المدرسة، أو في الأماكن التي يرتادونها، أو من خلال وسائل الاتصال الحديثة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أغروال وبوجيثا (Agarwal & Poojitha, 2017) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين على مقياس التعلق بالأقران. فيما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سونغ وتومبسون وفيرر (Song, Thompson & Ferrer, 2009) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التعلق بالأقران لصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

يمكن تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع بأن الإناث يبرز لديهن الحنان والليونة والمشاعر الوجدانية الدافئة، التي تكون مرتبطة بالمفهوم الأنثوي بدرجة كبيرة. ولا يعني ذلك أن الذكور ليس لديهم تفهم وجداني ومشاعر دافئة، لكن الفرق هو أن الطالبات يعبرن عن مشاعرهن بطريقة تختلف عن الذكور. فالأنثى تعبر عن مشاعرها وأحاسيسها بشكل يتجسد في سلوكات الرعاية و الترابط والتفهم الوجداني. فيما يمكن إدراج مشاعر الذكور في سلوكات الحماية والوقاية وتحمل المسؤولية، والتعامل مع مجريات الأحداث بطريقة عقلانية وجدية. وذكر لافيرتي (Lafferty, 2004) أن الأسرة بحاجة إلى شخص يقوم بالدور التعبيري، الذي يمثل الاستجابة إلى حاجات الآخرين ومشاعرهم، من أجل الحفاظ على الأسرة كيانًا سليمًا ومنسجمًا. فالإناث يقمن من الناحية التقليدية بأدوار وسمات تواصلية مثل التعاطف واللطف والحنان، فيما يقوم الذكور بأدوار مكملة لدور الإناث ضمن الأسرة والمجتمع؛ من حيث مهارات الإتقان وحل المشكلات. وأشار باتسون وإكلوند وشيرموك وهويت وأورتيز (Batson, Eklund, Chermok, Hoyt & Ortiz, 2007) في دراسة لهم إلى أن الإناث سجلن مستويات من التفهم أعلى من الذكور. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (Sharafat & Zubair, 2013; Yu, Wang & Liu, 2012; Gelb, 2002) التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين على مقياس التفهم الوجداني لصالح الإناث. وبالنسبة لبعد الانتباه الوجداني، فقد كانت الفروق بين الجنسين لصالح الذكور، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة غوميز- بايا ومندوزا وبينو (Gomez-Baya, Mendoza & Paino, 2016) التي أظهرت أن الفروق في بعد الانتباه الوجداني كانت لصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

يمكن عزو النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس إلى أن ميل الطلبة للتفهم الوجداني يتأثر بدرجة تعلقهم بالآخرين. وعندما يكون التعلق آمنًا وإيجابيًا مع الوالدين والأقران، فذلك من شأنه أن يشكّل أرضية صحية مناسبة، ويولد التفهم الوجداني تجاه الآخرين، وإقامة العلاقات السليمة، ونمو التوافق النفسي والعاطفي لديهم. وعلى مستوى أبعاد التفهم الوجداني، كانت أقوى العلاقات بين بعد الشعور بالآخرين وصورة الأقران. ويرجع ذلك إلى قوة العلاقات بين الأقران ووجودهم الدائم مع بعضهم البعض، سواءً في المدرسة أو خارجها؛ لذلك يزداد شعورهم بانفعالاتهم الوجدانية المشتركة وتفهمهم لها. وجاءت أقل هذه العلاقات على بعد الاستجابة الملحة مع صورة الأب؛ إذ يرجع ذلك بسبب انشغال الأب الطويل في العمل، ووجوده المتكرر خارج البيت، فلا يتسنى له الشعور بالمواقف الانفعالية التي يمر بها الأبناء. وقد وجد بريتن وفيندلنغ (Britton & Fuendeling, 2005) أن التعلق هو أكثر ارتباطًا بالجانب الوجداني، بدلاً من الجانب المعرفي للمراهقين. كما وجد جورمان ونيدهام وكومنغز (Joireman, Needham & Cummings, 2001) أن التعلق الآمن كان مرتبطًا بإحساس إيجابي بالتفهم في أثناء المراهقة. ويشير بولبي وإينزورث (Bowlby & Ainsworth) إلى أن روابط التعلق بين الوالدين والأبناء توفر إطارًا لا يمكن الاستغناء عنه للتنمية العاطفية. ويؤدي التركيز على الآثار النفسية، والانفعالية، والسلوكية للعلاقة المبكرة بين الوالدين والأبناء إلى تطوير علاقات وثيقة مع الآخرين في المستقبل (Robinson, 2014; Gentzler; et al., 2014). واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراستي (Gelb, 2002; Sharafat & Zubair, 2013) التين أظهرت نتائجها أن هناك علاقة إيجابية بين التعلق بالوالدين والأقران والتفهم الوجداني لدى الطلبة. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة لي وسونغ (Lee & Song, 2015) التي أظهرت أن التفهم ارتبط بشكل سلبي مع التعلق.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

يمكن تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال السادس من حيث وجود قدرة تنبؤيه بمستوى التفهم الوجداني من خلال التعلق بالوالدين والأقران، بأن التعلق رابطة وجدانية مستمرة لفترة طويلة نسبيًا يبن الوالدين والأقران والأبناء؛ إذ يؤدي التركيز على الآثار النفسية، والانفعالية، والسلوكية للعلاقة المبكرة بينهم إلى تطوير علاقات وثيقة ترتبط بالفهم الإيجابي للجوانب الوجدانية، والأفكار، والحاجات المرتبطة بالآخرين في المستقبل. فهذه التفاعلات المستمرة والدافئة بين الوالدين والأبناء ترتبط بشكل إيجابي لتعزز الذات الإيجابية، إلى أن يصل فيها الفرد إلى مرحلة ناضجة من

القبول والتفهم. ويمكن عزو نتيجة أن صورة الأم جاءت أكثر العوامل المتنبئة في التفهم الوجداني؛ إلى أن الأم تقوم من الناحية التقليدية بدور تواصلي يمتاز بالجوانب الوجدانية والاحتواء العاطفي للأبناء؛ خاصة عندما تحدث مواقف معينة تخص العلاقات المختلفة بين الأبناء، سواءً أكانت سلبية أم إيجابية، وكذلك إلى وجودها المستمر في البيت إلى جانب الأبناء، والقيام بأغلب المهمات التي تربطها بالأبناء بشكل أكثر من غيرها. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (Sumalrot et al., 2018; Teymoori & Shahrazad, 2012) التي أشارت نتائجها إلى أن التعلق بالوالدين والأقران تتنبأ بالتفهم الوجداني لدى الطلبة. كما تتفق مع دراسة كوداباكش (Khodabakhsh, 2012) التي أشارت نتائجها إلى أن التعلق بالوالدين يتنبأ بما نسبته (76%) من التباين المفسر للتفهم الوجداني لدى طلبة كلية التمريض. **هذا** إضافة إلى دراسة يو ووانغ وليو (Yu, Wang & Liu, 2012) التي أشارت نتائجها إلى أن التعلق بالأقران تنبأ بالتفهم الوجداني لدى الطالبات.

التوصيات

- تبصرة الوالدين بالأساليب المناسبة لتنمية مستوى التواصل الفعّال مع الأبناء بشكل يمتاز بالعطف والتفهم، وبيان أهمية هذا التواصل وآثاره الإيجابية.
- أن ينتبه الوالدان إلى علاقات الأبناء بأقرانهم؛ لكي لا يعتمدوا عليهم ويعدّوهم مرجعيتهم في شتى المناحي، وينسوا دور الوالدين وأهميتهما.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من الجنسين، من حيث الخصائص النفسية والجسدية والوجدانية والإدراكية والميول والقدرات، من جانب الوالدين والمدرسة.
- عقد لقاءات دورية لمجلس أولياء الأمور في المدرسة بشكل منتظم، ومتابعة المرشد التربوي للوقوف على أهم القضايا التي تعترض الطلبة؛ خاصة في هذه المرحلة العمرية الحرجة، فيما يتعلق بالجوانب العاطفية ودرجة ارتباط الأبناء بوالديهم.
- دراسة متغير التفهم الوجداني مع متغيرات أخرى، مثل: تنظيم الذات، والقلق، والاكتئاب، والدعم الاجتماعي، ودراسة متغير التفهم المعرفي وعلاقته بالمتغيرات الأخرى.

References

Abderhman, M., & Alomari, A. (2015). *Emotional attachment scale to assess the dimensions of the relationships with parents and peers in adolescence*. Cairo: Modern Book House.

Abraham, M., & Kerns, A. (2013). Positive and negative emotions and coping as mediators of mother-child attachment and peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(4), 399-425.

Ackard, D., Neumark-Sztainer, D., Story, M., & Perry, C. (2010). Parent–child connectedness and behavioral and emotional health among adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 30, 59-66.

Agarwal, S., & Sai Poojitha, R. (2017). Parent and peer attachment and assertiveness in college students.*The International Journal of Indian Psychology*, *4*(3), 138-150.

Ahmetoglu, E., Ilhan Ildiz, G., Acar, I. H., & Encinger, A. (2018). Children's emotion regulation and attachment to parents: Parental emotion socialization as a moderator. *Social Behavior and Personality*, *46*(6), 969-984.

Armsden, G., & Greenberg, M. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16* (5), 427-454.

Baron-Cohen, S., & Weelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *34*(2), 163–175.

Barrocas, A. L. (2006). *Adolescent attachment to parents and peers*. Atlanta: The Emory Center for Myth and Ritual in American Life.

Batson, C., Eklund, J., Chermok, V., Hoyt, J., & Ortiz, B. (2007). An additional antecedent of empathic concern: Valuing the welfare of the person in need. *Journal of Personality and Social Psychology*, *93*(1),65-74.

Blair, R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition,* 14(4), 698-718.

Boruah, A. (2016). Positive impacts of peer pressure: A systematic review. *Indian Journal of Positive Psychology,* 7(1), 127-130.

Britton, P., & Fuendeling, J. (2005). The relation among varieties of adult attachment and the components of empathy. *The Journal of Social Psychology,* 145(5), 519-530.

Colaizzi, J. M. (2013). *Relationship between emotional contagion and cognitive development in early infancy***.** Doctoral Dissertation, Oklahoma State University, Oklahoma.

Chihadha, A., & Elassemi, R. (2016). Attachment to peers and its relationship with emotional empathy among a sample of master students in the college of education at the University of Damascus. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 3(2), 170- 195.

Decety, J., & Jackson, P. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neurosciences Reviews,* 3(2), 71–100.

Dziobeck, I., Rogers, K., Fleck, S., Bahnemann, M., Heekeren, H., Wolf, O., & Convit, A. (2008). Dissociation of cognitive and emotional empathy in adults with Asperger syndrome using the Multifaceted Empathy Test (MET). *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 38(3), 464–473.

Elaidy, A. (2008). *Attachment styles in relation to depression in adolescents: A psychometric clinical study*. Master's Thesis. Zagazig University, Zagazig.

Gelb, C. (2002). The relationship between empathy and attachment in the adolescent population. *ETD Collection for Pace University*. Paper AAI3026549. Retrieved from:. AAI3026549. https://digitalcommons.pace.edu/dissertations.

Gentzler, A., Ramsey, M., Yuen Y., Palmer, C., & Morey, J. (2014). Young adolescents' emotional and regulatory responses to positive life events: Investigating temperament, attachment and event characteristics. *Journal of Positive Psychology,* 9(2),108–121.

Gomez-Baya, D., Mendoza, R., & Paino, S. (2016). Emotional basis of gender differences in adolescent self-esteem. *Revista Psicologia,* 30(2), 1-14.

Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2012). Peer attachment: A meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal of Youth and Adolescence,* 41(5), 650-672 .

Guarnieri, S., Ponti,L., & Tani, F. (2015). The inventory of parent and peer attachment (IPPA): A study on the validity of styles of adolescent attachment to parents and peers in an Italian sample. TPM-Testing, *Psychometrics: Methodology in Applied Psychology,* 17(3), 103-130.

Heim, C. (2015). *Adult attachment styles and psychopathic traits: A relationship mediated by empathy and emotion regulation*? Master's Thesis. University of South Carolina, Aiken.

Hodges, S., & Myers,W. (2007). Empathy. In: R. F. Baumeister and K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of Social Psychology* (pp. 296-298). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ishak, N., Yunus., M., & Iskandar, I. (2010). Trust, communication and healthy parental attachment among Malaysian academically talented college students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 9, 1529-1536.

Jantan, R., Majzub , R., & Ishak , R. (2014). The quality of attachment to parents and peers among residential school students. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature,* 2(8), 129-134.

Jeffrey, D. (2016). Empathy, sympathy and compassion in healthcare: Is there a problem? Is there a difference? Does it matter? *Journal of the Royal Society of Medicine,* 109(12), 446-452.

Joireman, J., Needham, T., & Cummings, A. (2001). Relationships between dimensions of attachment and empathy. *North American Journal of Psychology,* 3(3), 63–80.

Jongenelen, I., Carvalho, M., Mendes, T., & Soares, I. (2009). Vinculação na adolescência [Attachment in adolescence]. In: I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (2ª ed., pp. 99-120). Braga: Psiquilíbrios.

Kafafi, A., & Aldawash, F. (2006) *Emotional empathy scale for adolescents and adults***.** Cairo: Anglo-Egyptian Bookshop.

Lafferty, J. (2004). The relationships between gender, empathy and aggressive behaviors among early adolescents. *Sciences and Engineering***,** 64(12),6377.

Laghi, F., Pallini, S., Baumgartner, E., & Baiocco, R. (2016). Parent and peer attachment relationships and time perspective in adolescence: Are they related to satisfaction with life? *Time & Society*, 25(1), 24-39.

Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: Links with emotional competence and social behavior. *Personality and Individual Differences***,** 43(5), 1185-1197.

Laursen, B., & Collins, W. (2004). Parent-child communication during adolescence. In: A. L. Vangelisti (Ed.), *Handbook of Family Communication* (pp.333-348). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lee, S., & Song, S. (2015). Relationships between nurses' empathy and adult attachment, self-esteem and communication self-efficacy. *Advanced Science and Technology Letters*. 104 ,66 -71.

Lino, A., & Lima, L. (2017). Emotional dysregulation as a predictor of peer attachment perceptions of adolescents in residential care. *Psychologica,* 60(1), 53-69.

Maruca, A., Díaz, D., Kuhnly, J., & Jeffries, P. (2015). Enhancing empathy in undergraduate nursing students: An experiential ostomate simulation**.** *Nursing Education Perspectives,* 36(6), 367-371.

McLaren, K. (2013). *The art of empathy: A complete guide to life's most essential skills.* Boulder, CO: Sounds True, Inc.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics and change***.** NY: Guilford Press.

Miño,V., Guendelman,S., Castillo-Carniglia,A., Sandana, C., & Quintana, S. (2018). Attachment styles and personality structure, *Journal of Depression and Anxiety*,7(2), 1-7.

Nawaz, S. (2011). The relationship of parental and peer attachment bonds with identity development during adolescence. *Journal of Social Sciences,* 5(1), 104-119.

Negri, T. (2017). *Peer attachment: A mediation relationship between peer victimization, anxiety and depression.* Master's Thesis, Harvard University. Cambridge.

Newman, B., & Newman, P. (2001). Group identity and alienation: Giving the we its due. *Journal of Youth and Adolescence,* 30(5), 515-538.

Nickerson, A., & Nagle, R. (2005). Parent and peer relations in middle childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence,* 25(2), 223-249.

Panfile, T., & Laible, D. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly,* 50(1), 1-21.

Parra, A. (2013). Cognitive and emotional empathy in relation to five paranormal/anomalous experiences. *North American Journal of Psychology*, 15(3), 405.

Petherick, J., & Zimmer-Gembeck, M. (2006). Attachment patterns during year 12: Rejection sensitivity, loneliness, social competence and support as correlates of stability and change. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology***,** 23(2), 65-86.

Reniers, R., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N., & Vo¨llm, B. (2011). The QCAE: A questionnaire of cognitive and affective empathy. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), 84–95.

Richardson, R. (2005). Developmental considera-tions of parent-child attachment in the later middle childhood years. In: K. Kearns & R. Richardson (Eds.). *Attachment in middle childhood* (pp. 24–45). NY: Guilford Press.

Robinson, J. (2014). *Adolescent peer group orientation, parent/attachment styles and mental health*. Doctoral Dissertation. Deakin University. Deakin.

Rotenberg, K (2010) The conceptualization of interpersonal trust: A basis,domain and target framework. In: K. J. Rotenberg (Ed.). *Interpersonal trust during childhood and adolescence*. NY: Cambridge University Press.

Sharafat, A., & Zubair, A. (2013). Perceived parental attachment and emotional empathy among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 7(1), 6-14.

Shi, F. (2015). Study on a stratified sampling investigation method for resident travel and the sampling rate. *Discrete Dynamics in Nature and Society*, 1(1), 1-7.

Siegel, D. (2004). Attachment and self-understanding: Parenting with the brain in mind. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology & Health*, 18(4), 273-285.

Song, H., Thompson, R., & Ferrer, E. (2009). Attachment and self-evaluation in Chinese adolescents: Age and gender differences. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1267-1286.

Stern, J. (2016). *Empathy in parents and children: Links to preschoolers' attachment and aggression*. Doctoral Dissertation. University of Maryland. Mrryland.

Sumalrot, T., Pinijvicha, I., Phattharayuttawat, S., Ngamthipwatthana, T., Imaroonrak, S., & Auampradit, N. (2018). The relationship between attachment styles and empathy. *Journal of the Medical Association of Thailand*, 101(1), 1-46.

Šukys, S., & Lisinskien,, A. (2015). Exploring the association between adolescents' participation in sport and their attachment to parents and peers**.** *International Scientific Conference: Society Integration Education-SIE,* 13, 604-611

Trusty, J., Ng, K., & Watts, R. (2005). Model of effects of adult attachment on emotional empathy of counseling students. *Journal of Counseling & Development*, 83(1), 66-77.

VandenBos, G. (2009). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Wilkinson, R., & Parry, M. (2004). Attachment styles, quality of attachment relationships, and components of self-esteem in adolescence. *Proceedings of the 39th Australian Psychological Society Annual Conference, 301-305*. Melbourne, Australia: The Australian Psychological Society.

Yu, G., Wang, Y., & Liu, C. (2012). Improving public service quality from a developmental perspective: Empathy, attachment and gender differences. *Public Personnel Management*, 41(5), 9-20.

Zahavi, D., & Overgaard, S. (2012). Empathy without isomorphism: A phenomenological account. In: J. Decety (Ed.), *Empathy: From Bench to Bedside* (3–20). Cambridge, MA: MIT Press.

Zeanah, C., Berlin, L., & Boris, N. (2011). Practitioner review: Clinical applications of attachment theory and research for infants and young children**.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(8), 819-833.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 16، عدد 3، 2020، 277-288

درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الإبداعي

قاسم البري و مشهور صدام*

Doi: //10.47015/16.3.2

تاريخ تسلم البحث 2019/1/15 تاريخ قبوله 2019/4/28

ملخص: هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الإبداعي. وتكونت عينة الدِّراسة من جميع كتب اللغة العربية المقررة؛ المستوى الأول والمستوى الثاني، وهما جزءان للمادة العلمية، وجزءان للتطبيقات. وظف الباحثان الجملة وحدة للتحليل. وكانت أداة الدِّراسة قائمة تحوي مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة من إعداد الباحثين شملت مهارات: الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتوسع. وتضم كل مهارة رئيسة عددًا من المهارات الفرعيةفي المرتبة الدالة على تلك المهارة، بلغ عددها (38) مهارة. وتوصلت الدِّراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أنّ هذه المهارات بمجموعها تكررت (1445) مرة، وتفاوتت النسبة المئوية لكل مهارة؛ فجاءت مهارة الطلاقة في المرتبة الأولى، وبنسبة (28.09%). وجاءت مهارة التوسع في المرتبة الثانية بتكرار بلغ (368)، وبنسبة (24.80%). في حين جاءت مهارة الأصالة في المرتبة الثالثة، وبنسبة (24.75%). وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاءت مهارة المرونة بنسبة (21.66%).

(**الكلمات المفتاحية**: تحليل محتوى، كتب اللغة العربية، مهارات التفكير الإبداعي، الصف الأول الثانوي)

مقدمة: لقد أصبح الكتاب المدرسي الإطار العام للمقرر الدِّراسي، الذي يحقق الأهداف المطلوبة. والكتاب تنظيم مناسب للمادة الدِّراسية، يعتمد عليه المعلم بالدرجة الأولى لوضع خططه المختلفة، ويتخذه أساسًا لتحقيق حاجات الطلبة، ويزودهم بأساسيات المعرفة من حقائق ومفاهيم وقيم ومهارات، ويرشدهم إلى مصادر المعرفة الأخرى. ولا يقف الكتاب المدرسي عند هذه الوضعية، وإنَّما يسهل أيضًا وضع الواجبات، ويزود الطلبة بالأنشطة والأسئلة والتمرينات. وبالنتيجة يساعدهم على فهم المادة، وعلى مراجعتها، بالإضافة إلى تنمية المهارات المختلفة في القراءة، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

وينبغي تأليف الكتاب المدرسي في ضوء رؤية واضحة، ليكون أداة ذات أثر واضح في عملية التعلم والتعليم. ولا يتأتى ذلك إلا بالاختيار الدقيق للمحتوى والأنشطة والخبرات، وضرورة تحديث مادته باستمرار. والكتاب المدرسي الجيد هو الذي يكون محتواه معبرًا، وطريقة عرضه جيدة، وأسلوب لغته متميزًا، ومعينات التدريس فيه سليمة، إضافة إلى بناء المواقف الهادفة واختيار المشكلات التي تحمل الطلبة على التفكير والفهم (Marei & Alhelah, 2010).

The Degree of Including the Creative Thinking Skills in Arabic Language Textbook for the First Secondary Grade in Saudi Arabia

Gasem Albari & Mashhor Saddam, *Al al-Bayt University, Jordan.*

Abstract: The study aimed to explore the degree of including the creative thinking skills in the Arabic language textbook for the first secondary grade in Saudi Arabia. The sample of the study consisted of all the scholastic Arabic language textbooks for the first and second levels, two parts of the student books and two parts of the workbooks. The researchers used the sentence as the analysis unit and prepared the study tool which consisted of (38) skills, distributed on the domains of fluency, originality, flexibility and expansion. The study revealed a number of results, the most important of which was that the total frequencies of the skills recorded (1445) times. However, the percentage of each skill varied. The fluency skill scored the first rank (28.09%); the skill of expansion got the second rank (24.80%); the originality skill obtained the third rank (24.75 %); finally, the skill of flexibility received the fourth and last rank with (21.66 %).

(**Keywords**: Degree of Inclusion, Arabic Language Textbook, Creativity Thinking Skills, First Secondary Grade)

ويتم تقويم الكتب المدرسية بطرق مختلفة. ومن أهم هذه الطرق تقويمها باستطلاع آراء من لهم علاقة بها، وبخاصة المعلمين الذين هم أكثر اتصالاً بهذه الكتب، لأنهم ينفذون مضامينها. وقد يكون التقويم بتحليل محتوى هذه الكتب، ويكون التحليل باعتماد معايير معينة بغية تعرف مدى توافرها في مضمون تلك الكتب. وفي الدِّراسة الحالية، تمّ تحليل كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. والتفكير الإبداعي، كما ذكر الحلاق (Alhalag, 2010)، أصبح من أبرز الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها؛ فالمبدعون يؤدون دورًا حيويًا في مجتمعاتهم.

والإبداع أصبح ظاهرة معقدة، بسبب تعدد الأشكال والمخرجات التي يظهر بها، وكذلك تنوع طرق تحقيقه، وكثرة العوامل التي تؤثر فيه، وتعدد المجالات العلمية التي تناولته (Ferrari & Punie , 2009).

* جامعة آل البيت-الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

لقد أصبح الاهتمام بالإبداع والمبدعين هدفًا أساسيًا للعملية التربوية. ويعد المبدعون الثروة الحقيقة للمجتمع. فالإبداع، كما أشار إليه الجابري والعامري (Aljabri & Alamri, 2013)، عملية عقلية تشتمل على الإنتاج والشخصية والبيئة، ويكون الإنتاج متميزًا بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية، والأصالة والتداعيات البعيدة. فالإبداع لا يقتصر على مجال معين، بل يشمل مجالات فكرية كثيرة ومتعددة.

وحظي الإبداع باهتمام العلماء والباحثين، فأجروا دراسات كثيرة حوله، وألفوا فيه كتبًا متعددة. فهو عملية تمر عبر أربع مراحل هي: التحضير، الذي يتمثل في مناقشة المشكلة بشكل واعٍ ومنهجي، والحضانة وتعني الامتناع عن التفكير الواعي بالمشكلة، والإشراق وهو ظهور الأفكار الإبداعية فجأة على شكل ضوء من الإلهام، وذلك عقب سلسلة من أفكار اللاوعي، ومن ثم المرحلة الأخيرة وهي مرحلة التحقق من صحة الفكرة الجديدة، باختبارها وإعادتها إلى الشكل الأصلي (Karakas, 2010).

وللإبداع، بعد ذلك، أهمية كبرى في تنمية فرضيات العمل الداخلية، واستخدام الخيال في التجريب. ويعمل على تلك التنمية باتباع سبع خطوات هي: التوجيه أي تحديد المشكلة؛ والتحضير ويعني تجميع البيانات؛ والتحليل أي تحليل المواد ذات الصلة والفرضية؛ أي صياغة البدائل في كل المشكلة؛ والحضانة أي السماح بزيادة الإشراق أو الإضاءة؛ والتركيب وفيه توضع الأجزاء مع بعضها؛ وأخيرًا التقويم وهو الحكم على الأفكار الناتجة (Schafersman , 2010). وتبرز أهمية الإبداع في مساعدته على التغلب على مشكلات الحياة، وتمثيله للغاية الأساسية للتربية، وتوثيق صلة الفرد ببيئته، وتزويد الفرد بالمبادئ والقيم، ولا يتحقق ذلك إلا بعقول مبدعة (Lad, 2012).

وللإبداع أهداف تسعى الأنظمة التربوية جميعها إلى تحقيقها، وهذه الأهداف، هي: زيادة نشاط الطلبة وحيويتهم في التخطيط للمواقف التعليمية وتنظيمها، وتفعيل دور المدرسة والخبرات التعليمية، وتطوير اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو المدرسة خاصة والتعلم عامة، وزيادة معالجة المواقف التعليمية وغير التعليمية لدى الطلبة، وذلك بزيادة كفاءة العمل العقلي لديهم، ومعالجة الطلبة لما يقدم لهم من أنشطة مختلفة بزيادة فاعليتهم نحو ذلك، ومعالجة المشكلة من وجوه متعددة، وزيادة وعي الطلبة بما يدور حولهم من أحداث (Khaled, 2013).

والإبداع هو قدرة العقل على إدراك العلاقات بين شيئين أو أكثر، بحيث ينتج عن ذلك ظهور شيء جديد. ويتضمن الإبداع عددًا كبيرًا من العناصر الذهنية، ويمثل إضافة في المعرفة المختزنة لدى الفرد، ويرتبط بالذات كطاقة خلاقة تتحقق استجاباتها عندما تبلغ درجة عميقة من التفاعل والاستثارة مع حركة الواقع بكل ما يتجه إليه من ظواهر وعلاقات وتناقضات. والإبداع بعد ذلك كله: عملية تحسس المشكلات، وإدراك مواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام أو النقص في المعلومات، والبحث عن الحلول التي يمكن التنبؤ بها، وإعادة صياغة الفرضيات في ضوء اختبارها بهدف توليد حلول جديدة، وذلك بتوظيف المعطيات المتوافرة، ومن ثم نشر النتائج وعرضها على الآخرين (Aljabri & Alamri, 2013).

وقد قسمت الأدبيات المختلفة مهارات التفكير الإبداعي إلى خمس مهارات رئيسة هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة أو التوسع، والحساسية للمشكلات. أما الطلاقة، فهي القدرة على توليد عدد كبير من الأفكار وحلول المشكلات، وتؤدي إلى الفهم الجيد للمعلومات، وهذه المهارة في جوهرها عملية تذكر واستدعاء للمعلومات المتوافرة في معرفة المتعلم. فالشخص الذي يعطي عشر أفكار في الدقيقة الواحدة هو أكثر طلاقة من الشخص الذي يعطي أقل من ذلك (Torrance,1965).

وتعني المرونة رؤية الأشياء من زوايا مختلفة باستخدام استراتيجيات متنوعة. ويتمثل ذلك في العمليات العقلية التي من شأنها التمييز بين الأفراد. وفي المرونة يجري تغيير الفرد لاتجاه تفكيره، وفيها يجري توليد عدد مختلف من الأفكار. في حين تعدُّ الأصالة مرادفة للإبداع؛ فهي القدرة التي تبدو في سلوك الفرد عندما يبتكر بالفعل إنتاجًا جديدًا. فهي تعني الجدة أو الندرة. ولكي يكون العمل أصيلاً، يجب أن يكون مناسبًا للهدف أو الوظيفة التي يؤديها العمل المبتكر. وهكذا فالأصالة هي توليد أفكار جديدة وفريدة وخلاقة. وتعدّ الأصالة العامل المشترك بين التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على المستوى الإبداعي. والأصالة بعد ذلك ليست خاصية مطلقة؛ فهي محددة في إطار الخبرة الذاتية التي مرّ بها الفرد. أما الإفاضة (التوسع)، فتعني القدرة على زيادة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو لحل مشكلة، أو إضافة تفاصيل إلى العمل بقصد تطويره، وإضافة مسحة جديدة لم تكن في حسبان الآخرين. وتسهم عملية التوسع في إكمال الموقف أو الموضوع مدار الحل أو البحث. وفي التحسس للمشكلات يمكن للفرد رؤية المشكلات في أدوات أو نظم اجتماعية قد لا يراها الآخرون، والتفكير في إدخال تحسينات على هذه النظم. والحساسية تعبر عن وعي الفرد بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر في البيئة أو الموقف. وهنا يتميز الفرد الذي لديه حساسية للمشكلة بأنه أسرع من غيره في الإحساس بوجود مشكلة (Torrance, 1965).

وتؤكد المناهج الدّراسية، على اختلافها، ضرورة الاهتمام بأنماط معينة من التفكير، وبخاصة التفكير الإبداعي. وقد عملت المناهج الدّراسية المختلفة، ومنها مناهج اللغة العربية، على الاهتمام بما ينمي مهارات التفكير المختلفة. وتأتي في مقدمتها مهارات التفكير الإبداعي؛ فقد اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بمجالات التفكير الإبداعي، وضرورة تضمينها في الكتب المدرسية، ومنها كتب اللغة العربية (Albujeri, 2014).

وقد أجْرِي عدد من الدّراسات حول مهارات التفكير الإبداعي وأنواع أخرى من التفكير حول محتوى كتب اللغة العربية؛ فأجرى عتوم (Otum, 2004) دراسة هدفت إلى تعرف مدى تركيز كتب

اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن على مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. وتكونت العينة من كتب اللغة العربية جميعها المقررة للمرحلة الثانوية، ومن خمسة معلمين وخمس معلمات. وقد أظهرت النتائج أنّ نسبة التركيز على مهارات التفكير الناقد والإبداعي في الكتب مجتمعة بلغت (64.2%)، وفي أداء المعلمين والمعلمات بلغت نسبة التركيز (30%).

وأظهرت نتائج دراسة آل المناخرة (Al Almanakhreh, 2006)، التي هدفت تعرف درجة تضمين كتب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في السعودية لمهارات التفكير الناقد، أنّ مهارات التفكير الناقد جاءت أولاً في كتب النحو والصرف، وثانيًا في كتاب المطالعة، وأخيرًا في كتاب الأدب العربي.

وأجرى أبو قطام (Abu Kutam, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تركيز منهاج اللغة الإنكليزية للصفين السابع والثامن على مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. وأعدّ الباحث قائمتين بمهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. وأظهرت النتائج أنّ تركيز الكتب على مهارات التفكيرين المذكورين كان "متوسطًا".

وهدفت دراسة واس وهارلاند وميرسر (Wass, Harland &, Mercer 2011) إلى الكشف عن مدى تضمين الكتب الجامعية مهارات التفكير الناقد، وتم تحليل محتوى (26) كتابًا مقررًا، في ضوء (12) مهارة من مهارات التفكير الناقد. وأشارت النتائج إلى أنّ الكتب مدار التحليل ركزت بشكل واضح على مهارات التفكير الناقد، مما أدى إلى تسهيل عملية نمو هذا النوع من التفكير لدى الطلبة.

وهدفت دراسة الفرا (Alfara, 2010) إلى تحليل محتوى كتاب " لغتنا الجميلة " للصف الرابع الأساسي في الأردن في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها. وتكونت العينة من جزأي الكتاب في المقررين لفصلين دراسيين، ومن عدد من طلبة الصف المذكور بلغ (219) طالبًا وطالبة. وتوصلت الدِّراسة إلى أنّ نسب تضمين مهارات التفكير الإبداعي في الكتاب كانت (85.1%) للطلاقة، و(18.2%) للمرونة، و (7.4%) للأصالة، و (12.2%) للتوسع، (2.4%) للحساسية للمشكلة، و(1.7%) لاتخاذ القرار.

وهدفت دراسة المحياوي والحريشي (Almahyawi & Alhareshi, 2012) إلى تقويم التدريبات في كتب القراءة والمحفوظات للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. تكونت العينة من جميع التدريبات المتضمنة في كتب القراءة. وتوصلت الدِّراسة إلى عدة نتائج أهمها: أنّ توفر مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة والتوسع) في هذه الكتب جاء بدرجة "ضعيفة".

وكان هدف دراسة الضبة (Aldabah, 2013) هو تحليل التدريبات والأنشطة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة في ضوء مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وتقديم تصور مقترح لإثرائها. واتبعت الدِّراسة أسلوب تحليل المحتوى. ضمت العينة جميع الأنشطة والأسئلة والتدريبات، وأعدت الباحثة قائمة بمهارات التفكير ما وراء المعرفي. وأظهرت النتائج أنّ التدريبات والأسئلة والأنشطة كان تضمينها مهارات التفكير ما وراء المعرفي "متدنيًا".

وأجرى البياتي (Albayati, 2014) دراسة هدفت إلى تعرف درجة تضمين أسئلة كتاب المطالعة والنصوص للصف الأول المتوسط في العراق لمهارات التفكير الإبداعي. ولتحقيق هدف الدِّراسة، جرى تحليل الأسئلة المتضمنة في الكتاب المذكور. وأعدّ الباحث قائمة بمهارات التفكير الإبداعي التي جرى التحليل في ضوئها. وأظهرت نتائج الدِّراسة أنّ مهارة الطلاقة جاءت بنسبة (47.9%)، تلتها مهارة التوسع بنسبة (19.88%)، ثم مهارة الأصالة بنسبة (18.12%)، فمهارة المرونة بنسبة (14.30%).

وأجرت السرحان (Alsarhan, 2019) دراسة هدفت إلى تعرف درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية لمهارات التخيل. وتكونت عينة الدِّراسة من كتاب اللغة العربية، واستخرجت النتائج باستخدام التكرارات لمهارات التخيل كافة، ولم يتم تضمين أي مهارة بصورة مقبولة.

ويلحظ أنّ الدِّراسات السابقة اتبعت أسلوب تحليل المحتوى للكتب الدِّراسية، التي تنوعت في المادة التي تناولتها والمراحل الدراسية التي هي مقررة لها. وجرى تحليل المحتوى في ضوء متغيرات مختلفة؛ فمنها ما حلل في ضوء مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفي. وقد جرى التحليل في معظم الدِّراسات في ضوء مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. وقد اتفقت الدراسة الحالية في اعتماد مهارات التفكير الإبداعي مع دراسات: عتوم (Otum, 2004)، وأبو قطام (Abu Ketam, 2008)، والفرا (Alfara, 2010)، والمحياوي والحريشي (Almahyawi & Alhareshi, 2012)، والضبة (Aldaba, 2013)، والبياتي (Albayati, 2014). وقد توصلت هذه الدِّراسات إلى أنّ تضمين الكتب التي تناولتها مهارات التفكير الإبداعي جاء بدرجات متفاوتة.

وتتميز الدِّراسة الحالية عن الدِّراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي أداة للتحليل، في أنّها طبقت ذلك على تحليل محتوى كتابي المادة العلمية، وكتابي التطبيقات، المقررة للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وهو ما لم يجر في أي دراسة سابقة – في حدود اطلاع الباحثين.

من جهة أخرى، فإنّ تعرّف درجة تضمين الكتب لمهارات التفكير الإبداعي وغيرها من المتغيرات يجري أفضل ما يجري بتحليل محتوى تلك الكتب؛ فتحليل المحتوى، أو تحليل المضمون، كما ذكرت الجعافرة (Aljaafreh, 2011)، يكون بتقسيم ما يتضمنه المحتوى من معارف وحقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين واتجاهات وقيم ومهارات، ومن ثم تحليل هذه العناصر، وتحديد

العلاقات بين الأجزاء، وتحديد طرق تنظيم العلاقات وتحليل المبادئ والأسس التنظيمية.

وتظهر أهمية تحليل محتوى الكتب الدراسية بإصدار أحكام حول مدى مجاراة هذه الكتب للمعايير أو للمهارات المختلفة. وتجاوزت أهمية التحليل مجرد الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمحتوى الكتاب إلى حل المشكلات، وتحليل محتوى الوسائل الإعلامية والأدبية والتعليمية، وضرورة بث هذه الرسائل للقيم التي ترفع من أهمية التعليم والثقافة (Taemah, 2004).

وأشار ساماني (Samani, 2006) إلى أنّ تحليل المحتوى يهدف إلى تحليل الخصائص الدلالية للرموز اللغوية، وتحليل هذه الخصائص، والكشف عن المعاني الكامنة، والاستدلال إلى مكونات المحتوى، ومعرفة الاتجاهات السائدة. ويسعى التحليل أيضًا إلى كشف الأهداف بالخلفيات العامة، والمقارنة بين ما جرى نشره وبين الاستجابات المطلوب تحقيقها. ويجري التحليل عادة في ضوء متغيرات معينة قد تكون أهدافًا أو نتاجات تعليمية أو معايير أو مهارات.

وتتضمن الكتب حصيلة المعرفة والفكر الإنساني. ولعل أهم هذه الكتب كتب اللغة العربية بفروعها المختلفة. لذا تطلب ذلك أن تكون هذه الكتب بمواصفات خاصة أهمها: أن يكون محتواها مرتبطًا بكتب العلوم الأخرى، من منطلق وحدة المعرفة وتكاملها، وأن تشتمل على شواهد من القرآن الكريم والحديث الشريف، وأن تعمل على ربط الطلبة بالمواقف الحياتية، وأن تكون المعلومات المتضمنة فيها منسجمة ومترابطة في أي كتاب من كتب اللغة، وفي أي مرحلة دراسية (Ismael & Aljaafreh,2011).

وتعدّ اللغة العربية من أكثر اللغات علاقة بالتفكير الإبداعي؛ فهي تُعنى بتنمية هذا النوع من التفكير، ويظهر ذلك جليًا في أدبها، ونقدها الأدبي، وتذوقها الجمالي. وتعد بلاغتها بعلومها: البديع، والبيان، والمعاني من أهم مستلزمات الإبداع. فهي التي تنمي القدرة على بناء الصور الفنية تحدثًا وكتابةً. فقد وصفت اللغة العربية بجمال جرسها الموسيقي، وبسعة الاشتقاق فيها، وسعة صورها الإعرابية، وذلك كله يؤدي إلى تنمية الإبداع، سواء في الطلاقة اللغوية، وأصالة الأفكار، والمرونة التلقائية، والتوسع في الأفكار، والحساسية للمشكلات بصورها المختلفة (Otum,2004).

وهكذا يخلص الباحثان إلى أنّ تحليل محتوى كتب اللغة العربية ضروري لتحقيق الأهداف؛ لأن المحتوى يشتمل على أمور مهمة ترتكز عليها تلك الأهداف. والتحليل أيضًا يساعد على اتخاذ قرارات تتعلق ببناء المنهج وتنظيمه وتقويمه وتطويره. ولذلك جاءت الدِّراسة الحالية لتكشف درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي لمهارات التفكير الإبداعي في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

تتأتى مشكلة الدِّراسة من أن تضمين مهارات التفكير الإبداعي في الكتب المدرسية عامة، وكتب اللغة العربية خاصة، أصبح أمرًا ضروريًا، ويكون ذلك بأنشطة الكتاب وأسئلته ودروسه، وعند تناول المهارات المختلفة للغة العربية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة. وقلة استخدام مهارات التفكير الإبداعي تعدّ نقصًا كبيرًا في محتوى الكتاب المقرر؛ فقد ذكر عتوم (Otum,2004) في دراسته أنَّ كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية لم تركز كثيرًا على مهارات التفكير الإبداعي؛ أي أنّ تركيز الكتب على تلك المهارات في محتواها لم يكن بالمستوى المطلوب. وأشارت دراسة المحياوي والحريشي (Almahyawi & Alhareshi, 2012)، التي أجريت في المملكة العربية السعودية، إلى قلة اهتمام كتب القراءة للمرحلة الابتدائية بمهارات التفكير الإبداعي. ولا يقتصر الأمر على تدني توافر مهارات التفكير الإبداعي، وإنما شمل مهارات تفكير أخرى؛ فقد توصلت دراسة السرحان (Alsarhan, 2019)، التي أجريت في المملكة العربية السعودية، إلى أنّ درجة تضمين كتاب لغتنا العربية للصف السادس الابتدائي لمهارات التفكير التخيلي لم تكن بالمستوى المطلوب. ولم يكن هذا التدني في مستويات الإبداع والتفكير الإبداعي مقتصرًا على محتوى الكتب المقررة، بل إنَّ معلمي بعض المواد لم يكونوا بالمستوى المطلوب في ممارسة هذه المهارات. وإذا كان المؤلفون يعتقدون أنّ هذا الأمر متروك للمعلمين، فقد أظهرت دراسة الحمدي (Alhamdi, 2004) ودراسة عبد الرحمن (Abdalrahman, 2011) أنّ المعلمين كانت درجة ممارستهم لمهارات التفكير الإبداعي متوسطة. وتتحدد مشكلة الدِّراسة الحالية في الكشف عن درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي مهارات التفكير الإبداعي في المملكة العربية السعودية، وحاولت الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتوسع) مجتمعة؟

2- ما درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتوسع) على حدة؟

أهمية الدِّراسة

تظهر الأهمية النظرية للدِّراسة في تناولها درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية مهارات التفكير الإبداعي، وفي إعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي، بأبعاده الأربعة الرئيسة: الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتوسع. أما أهميتها التطبيقية فتظهر في إفادتها مؤلفي مناهج اللغة العربية، بالكشف عن مدى تضمينهم الكتب المذكورة لمهارات التفكير الإبداعي، وإفادة معلمي اللغة بتنبيههم على أهمية تعليم

الطلبة هذه المهارات، وفتح المجال لباحثين آخرين لإجراء مزيد من الدِّراسات في هذا الجانب.

حدود الدِّراسة ومحدداتها

شملت الدِّراسة النصوص النثرية والشعرية والأسئلة، والنصوص الخاصة بالاستماع والتحدث. واستبعدت الصور والأشكال والتدريبات. وقد جرى تحليل جميع هذه النصوص في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. واقتصرت مهارات التفكير الإبداعي على أربع مهارات رئيسة هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع. أما محددات الدِّراسة فتتحدد نتائجها بمدى صدق أداة الدراسة وثبات التحليل.

التعريفات الإجرائية

- **درجة التضمين**: ويقصد بها في الدِّراسة الحالية مجموع التكرارات التي تحصل عليها كل مهارة فرعية من المهارات الرئيسة للتفكير الإبداعي مدار البحث. فقد حدد الخبراء أنَّ الفقرة التي تكون رتبتها من (1- 10) متحققة بدرجة "عالية"، والفقرة التي تكون رتبتها من (11- 20) متحققة بدرجة "متوسطة"، والفقرة التي تكون رتبتها من (21 - 29) متحققة بدرجة "ضعيفة".

- **مهارات التفكير الإبداعي**: وهي مهارة الطلاقة والمهارات الفرعية الدالة عليها، ومهارة الأصالة والمهارات الفرعية الدالة عليها، ومهارة المرونة والمهارات الفرعية الدالة عليها، ومهارة التوسع والمهارات الفرعية الدالة عليها.

- **الطلاقة:** وتشمل مهارات توليد الأفكار والطرق، واستدعاء المعلومات، وإنتاج الكلمات، وتصنيف الأشياء، واستخدام الكلمات في جمل، وتوليد الأسئلة، والتنبؤ بالنتائج، وإعادة صياغة الأفكار، واستعمال الأساليب.

- **الأصالة:** وتتضمن إنتاج الأفكار، وابتكار الحلول، وتوليد الألفاظ الدالة، واستعمال الصور الفنية، وملاءمة الهدف، وتجنب التكرار، وإنتاج أفكار خيالية، وزخرفة الألفاظ، والاستفادة من الخبرة السابقة، والتركيز على نوعية الأفكار.

- **المرونة:** وتضم المهارات المحددة في النظر إلى الأفكار من زوايا مختلفة، وإنتاج جمل معبرة، وتغير اتجاهات التفكير وتعددها، وتقديم التفسيرات، والتنويع في الأسلوب، وإنتاج أفكار تلقائية، وتغيير المواقف.

- **التوسع:** ويتعلق بإضافة التفاصيل الجديدة، وتطوير الأفكار، وإضافة الشخصيات، ووضع الرأي الذاتي، وتكملة الفكرة، وإغناء الظاهرة، وطرح الأسئلة، والإضافات الجديدة، واستثارة المعنى، واستخدام الحذف والإضافة والتجميع.

- **كتاب اللغة العربية**: الكتاب المقرر للصف الأول الثانوي بأجزائه الأربعة، الشامل لقواعد النحو، والاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

الطريقة

منهج الدِّراسة

اتبع في الدِّراسة الحالية منهج البحث الوصفي التحليلي/تحليل المحتوى: فهو الأنسب لتحقيق أهداف الدِّراسة.

عينة الدِّراسة

شملت عينة الدِّراسة جميع كتب اللغة العربية المقررة للصف الأول الثانوي، المستوى الأول والمستوى الثاني،؛ وهما جزءان للمادة العلمية، وجزءان للتطبيقات. وتم استبعاد المقدمات والفهارس والصور والأشكال. وأصبحت العينة مكونة من (523) صفحة خاضعة للتحليل، تشكل ما نسبته (86%) من حجم المجتمع الأصلي، وعدد موضوعاتها (133)، وزعت على كتب اللغة العربية للصف الأول الثانوي.

وحدة التحليل

اتُّخذت في الدِّراسة الحالية الجملة المفيدة وحدة للتحليل؛ لأنها تمثل وحدة مستقلة ذات معنى، وتم اعتبار مهارات التفكير الإبداعي فئات التحليل. وتم إدخال كل الأنشطة والنصوص والتدريبات في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في عملية التحليل، وقراءة المحتوى في كتاب اللغة العربية قراءة معمقة، بهدف التعرف إلى كل مهارة فيه، وتجزئة كل نص أو نشاط أو تدريب في كتاب اللغة العربية إلى جمل كاملة المعنى؛ من أجل تحديد المهارة المضمنة في الجملة في ضوء التصنيف الذي تم تطويره، وإعطاء كل مهارة تكرارًا واحدًا، وجمع التكرارات في كل مهارة في جداول خاصة بما يخدم هذه الدِّراسة، وحساب النسبة المئوية لكل مهارة من المهارات.

أداة الدِّراسة

جرى إعداد أداة الدِّراسة، وهي قائمة بمهارات التفكير الإبداعي، التي جرى تحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوئها. وراجع الباحثان الأدب النظري والدِّراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الإبداعي كدراسات عتوم (Otum, 2004)، وأبو قطام (Abu Ketam, 2008)، والفرا (Alfara, 2010)، والضبة (Aldaba, 2013)، والبياتي (Albayati, 2014). واتفقت معظم الدِّراسات على أربع مهارات رئيسة هي: الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتوسع أو الإضافة أو التفاصيل. وتضم كل مهارة رئيسة عددًا من المهارات الفرعية، أو المؤشرات السلوكية الدالة على تلك المهارة.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة، عرضت على مجموعة من المحكمين بصورتها الأولية، وهم من ذوي الاختصاص في المناهج والتدريس، وفي مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وعرضت أيضًا على عدد من المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية. وقد أجرى المحكمون بعض التعديلات على المهارات، التي كان عددها (38) مهارة، وأبقى المحكمون على هذه المهارات جميعها. وأخذ الباحثان بملاحظات المحكمين، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (38) فقرة.

ثبات التحليل

للتحقق من ثبات التحليل، جرى اختيار مجموعة النصوص والأسئلة والأنشطة المتضمنة في كتب اللغة العربية مدار التحليل. وحلل أحد الباحثين بنفسه هذه العينة المختارة في ضوء مهارات التفكير الإبداعي (أداة الدِّراسة)، وطلب إلى محلل آخر من ذوي الخبرة في تحليل المحتوى تحليل العينة نفسها بالاعتماد على معايير التحليل (مهارات الإبداع) التي زوّده الباحثان بها. وبعد الانتهاء من تحليل عينة النصوص والأسئلة والأنشطة، استخدمت معادلة هولستي (Holsti) للمقارنة بين نتائج المحللين، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين الباحث والمحلل الآخر(89%)، وبين الباحث ونفسه عبر الزمن (90%).

المعالجات الإحصائية

استخرج التكرار والنسبة والرتبة لكل مهارة فرعية من مهارات التفكير الإبداعي.

نتائج الدِّراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: *ما درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتوسع) مجتمعة؟ ومناقشتها*

للإجابة عن هذا السؤال، حسب التكرار والنسبة المئوية لكل مهارة رئيسة من مهارات الإبداع الأربع (الطلاقة والأصالة والمرونة والتوسع) والرتبة التي احتلتها كل مهارة. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): التكرار والنسبة المئوية والرتبة لكل مهارة رئيسة من مهارات التفكير الإبداعي مرتبة تنازليًا

المهارة	التكرار	النسبة	الرتبة
الطلاقة	406	% 28.09	1
التوسع	368	%24.80	2
الأصالة	358	% 24.75	3
المرونة	313	%21.66	4
المجموع	1445	% 100	

يلاحظ من الجدول (1) أنَّ التكرارات والنسب المئوية لتضمين كتب اللغة العربية للصف الأول الثانوي جاءت متقاربة إلى حد ما. وجاءت مهارة الطلاقة في المرتبة الأولى، بتكرار بلغ (406)، وبنسبة (28.09%). وجاءت مهارة التوسع في المرتبة الثانية، بتكرار بلغ (368)، وبنسبة (24.80%). في حين جاءت مهارة الأصالة في المرتبة الثالثة، بتكرار بلغ (358)، وبنسبة (24.75%). وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاءت مهارة المرونة بـ (313) تكرارًا، وبنسبة (21.66%).

أظهرت نتائج هذا السؤال أنَّ المهارات الرئيسة ترتبت تنازليًا حسب التكرارات التي حصلت عليها من أكثر تكرار إلى أقل تكرار كالآتي: الطلاقة، ثم التوسع، فالأصالة، ثم المرونة. وقد يعزى ذلك إلى أنَّ الطلاقة، التي احتلت المرتبة الأولى، هي من مهارات التفكير الإبداعي المهمة في مادة اللغة العربية خاصة؛ فالمحتوى هنا يجب أن يركز على توليد الأفكار، والاستفادة من الخبرة السابقة للمتعلم في ذلك، والتعامل مع الكلمات، وكثرة استعمالها، واستعمال أساليب متنوعة في التعبير. وكل ذلك يقع في صميم وظيفة اللغة العربية وأهدافها.

وبالنظر إلى النسب التي حققتها المهارات الرئيسة الأخرى، يتضح أنها متقاربة جدًا، وخصوصًا بين الأصالة والتوسع. ومجيء التوسع بعد الطلاقة يبدو أنَّه أمر طبيعي في محتوى اللغة العربية؛ فمهارات الطلاقة تتداخل كثيرًا بمهارات التوسع؛ إذ إن الطلب إلى الطالب أن يعطي أي شيء بغض النظر عن قيمة ذلك الشيء في الطلاقة هو بحدّ ذاته منح الطالب مرونة أكثر في استعمال اللغة، وفي التفكير.

أما مجيء الأصالة متقاربة جدًا مع التوسع، فقد يعزى إلى أنَّ محتوى اللغة العربية يهتم بأصالة الأفكار بالدرجة نفسها التي يهتم بها بالتوسع فيها. أي يجب المحافظة على أصالة الإنتاج، مع التوسع والإضافة فيه. أما المرونة، التي جاءت في المرتبة الأخيرة، فقد يعزى ذلك إلى أنَّها تتداخل بشكل كبير مع الطلاقة والتوسع. فتكررت مهارات الطلاقة والتوسع على حساب مهارات المرونة، علمًا بأنَّ الفرق في النسب بين هذه المهارات ليس كبيرًا.

وبمقارنة نتائج الدِّراسة الحالية بنتائج الدِّراسات السابقة ذات الصلة، يبدو أنَّها تختلف عن نتائج دراسة عتوم (Otum,2004) التي وجدت أنَّ نسبة التركيز على مهارات التفكير الإبداعي بلغت (46.2%)، في حين بلغت في الدِّراسة الحالية أكثر من (24%) بقليل. واتفقت مع نتيجة دراسة الفرا (Alfara, 2010) التي وجدت أنَّ أعلى نسبة حققتها مهارة الطلاقة، واختلفت عنها في ترتيب المهارات الأخرى؛ ففي الدِّراسة الحالية ترتبت المهارات: التوسع، ثم الأصالة، ثم المرونة، وترتبت هذه المهارات في دراسة الفرا في مادة اللغة العربية على النحو التالي: المرونة، ثم الأصالة، ثم التوسع.

واتفقت نتائج الدِّراسة الحالية مع نتائج دراسة البياتي (Albayati, 2014) في الرتب التي احتلتها مهارات التفكير الإبداعي، واختلفت عنها في النسب التي حققتها هذه المهارات. ففي حين بلغت النسب التي حققتها هذه المهارات في الدِّراسة الحالية للطلاقة، والتوسع، والأصالة، والمرونة على التوالي:(28.09%، 24.80 %، 24.75%، 21.66%)، بلغت نسب دراسة البياتي بالترتيب نفسه: (47.95%، 19.88%، 18.12%، 14.30%).

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: *ما درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية لكل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتوسع)؟ ومناقشتها*

وجرى تحليل الكتب المذكورة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (2).

جدول (2): التكرار والنسبة المئوية والرتبة لكل مهارة من المهارات الفرعية للتفكير الإبداعي

المهارة الرئيسة	الرقم	المهارة الفرعية (الفقرة)	التكرار	النسبة	الرتبة
الطلاقة	1	توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار.	41	%2.83	14
	2	توليد طرق مختلفة لحل المشكلة.	52	%3.59	10
	3	استدعاء المعلومات المتوافرة في البناء المعرفي للمتعلم (خبرات، مفاهيم، حقائق،...).	39	%2.69	15
	4	إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات مختلفة النسق والبناء.	62	%4.29	5
	5	تصنيف الأشياء بحسب شروط معينة.	33	%2.28	17
	6	استخدام أكبر عدد ممكن من الكلمات في جمل متنوعة المعنى.	57	%3.94	6
	7	توليد عدد من الأسئلة المتشعبة حول موضوع معين.	43	%2.97	13
	8	التنبؤ بالنتائج بناءً على المقدمات.	21	%1.45	24
	9	إعادة صياغة الأفكار بلغة المتعلم.	23	%1.59	23
	10	استعمال أساليب متنوعة في التعبير.	35	%2.42	16
الأصالة	11	ابتكار أفكار جديدة وإنتاجها.	41	%2.83	14
	12	ابتكار حلول غير تقليدية للمشكلات.	25	%1.73	22
	13	توليد الألفاظ الدالة على معانٍ معينة.	23	%1.59	23
	14	توظيف الصور الفنية.	35	%2.42	16
	15	ملاءمة العمل المبتكر للهدف.	23	%1.59	23
	16	توجيه الطلبة إلى عدم تكرار الأفكار موضوع المناقشة.	21	%1.45	24
	17	إنتاج أفكار حتى لو كانت خيالية.	12	%0.83	29
	18	العمل على زخرفة الأشياء البسيطة لجعلها أكثر جاذبية.	29	%2.00	19
	19	الاستفادة من الخبرة السابقة لإنتاج أفكار جديدة مبتكرة.	82	%5.67	2
	20	التركيز على نوعية الأفكار المنتجة وليس على عددها.	67	%4.63	3
المرونة	21	النظر إلى الأفكار من زوايا مختلفة.	53	%3.66	9
	22	تغيير اتجاه التفكير.	26	%1.79	21
	23	استخدام أنواع متعددة من التفكير.	33	%2.28	17
	24	إنتاج جمل معبرة ذات تسلسل منطقي.	85	%5.88	1
	25	تقديم تفسيرات واستنتاجات متنوعة.	20	%1.38	25
	26	التنويع في الأساليب اللغوية.	63	%4.35	4
	27	إنتاج أفكار تلقائية بغض النظر عن النتيجة التي يتوصل إليها.	19	%1.31	26
	28	توجيه الطلبة إلى عدم التعصب لأفكارهم.	14	%0.96	28

	29	إضافة تفاصيل جديدة للفكرة أو الأفكار.	25	%1.73	22
	30	تطوير الفكرة بإضافة مسحة جديدة إليها.	17	%1.17	27
	31	إضافة شخصيات جديدة لتجويد العمل.	31	%2.14	18
	32	وضع رأي شخصي يعبر عن الأفكاره.	56	%3.87	7
	33	إكمال أفكار أو أعمال تبدو غير كاملة.	47	%3.25	11
التوسع	34	إغناء القضية أو الظاهرة بإجراء مناقشة حولها.	55	%3.80	8
	35	منح الشيء إضافات جديدة يبدو معها أكثر جمالاً.	26	%1.79	21
	36	طرح أسئلة حول موضوع معين وإعطاء إجابات متنوعة.	45	%3.11	12
	37	استثارة معانٍ متنوعة مرتبطة بموضوع معين.	27	%1.86	20
	38	استخدام الحذف والإضافة والتجميع في إعادة صياغة الأفكار.	39	%2.69	15
		المجموع الكلي	1445	%100	

بملاحظة الفقرات التي توزعت في الجدول (2)، يظهر أنَّ هذه الفقرات بمجموعها تكررت (1445) تكرارًا. وتفاوتت تكرارات كل فقرة ونسبتها المئوية. فقد جاءت فقرة: "إنتاج جمل معبرة ذات تسلسل منطقي"، بأعلى تكرار بلغ (85) تكرارًا، وبنسبة (5.88%)، وهي من مهارة المرونة. وجاءت فقرة: " الاستفادة من الخبرة السابقة لإنتاج أفكار جديدة"، في المرتبة الثانية حاصلة على (82) تكراراً، وبنسبة (5.67%)، وهي من مهارة الأصالة. ومن مهارة الأصالة أيضًا، جاءت في المرتبة الثالثة فقرة: "التركيز على نوعية الأفكار المنتجة وليس على عددها"، بتكرار بلغ (67)، وبنسبة (4.63%).

وأظهرت نتائج هذا السؤال أنَّ المهارات الفرعية الخاصة بمهارات التفكير الإبداعي المتضمنة في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية جاءت متفاوتة في درجة التضمين في كل مهارة فرعية من المهارات الرئيسة الأربع: الطلاقة والأصالة والمرونة والتوسع. ويمكن مناقشة الفقرة حسب الرتبة التي احتلتها؛ إذ جاءت الرتب من (1-29). ويمكن اعتبار الفقرات التي جاءت في الرتب من (1-10)، وذات التسلسل (34،32،26،24،21،20،19،6،4،2) متحققة بدرجة "عالية"، والتي جاءت في الرتب من (11-20)، وذات التسلسل (37،36،33،31،23،18،14،11،10،7،5،3،1، 38) متحققة بدرجة متوسطة، والتي جاءت في الرتب من (21-29)، وذات التسلسل (26،25،22،17،16،15،13،12،9،8، 35،30،29،28) متحققة بدرجة "ضعيفة".

إنَّ الفقرة التي جاءت في المرتبة الأولى، هي: "إنتاج جمل معبرة ذات تسلسل منطقي"، وهي من مهارة المرونة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنَّ تعليم اللغة يقوم أساسًا على المنطق، وتكرر الأسئلة والتمرينات كثيرًا الطلب إلى الطالب أن يصوغ وينتج جملاً معبرة. ويأتي ذلك في الفعاليات اللغوية المختلفة، في القراءة والكتابة والتحدث؛ ذلك أنَّ الهدف من تعليم اللغة العربية للطلبة في مراحلهم الدِّراسية المختلفة هو تدريبهم على التعبير، ولا يكون التعبير إلا بجمل مفيدة تؤدي المعنى المطلوب، وبتسلسل منطقي مقبول. وحصلت فقرة: "الاستفادة من الخبرة السابقة لإنتاج أفكار جديدة مبتكرة" على الترتيب الثاني، وهي من مهارة الأصالة. ويعود السبب إلى أنَّ الكتاب المقرر في أنشطته المختلفة يحث الطالب على الاستفادة مما لديه من خبرة لإنتاج كل ما هو جديد. وهناك أسباب أخرى تتعلق بأنَّ موضوعات الكتاب تنظم استنادًا إلى النظرية البنائية. وفيها يمكن إنتاج المعلومات الجديدة، وإضافتها إلى الخبرة السابقة، فيحصل تراكم المعرفة لدى المتعلم. وهذا هدف مهم من أهداف تعليم اللغة العربية، خصوصًا في المرحلة الثانوية، التي يكون فيها الطالب قد قطع شوطًا مناسبًا يؤهله لإنتاج ما هو جديد.

ومن الفقرات التي كانت تكراراتها عالية الفقرة التي احتلت المرتبة الثالثة، وهي من مهارة الأصالة أيضًا، وهي: "التركيز على نوعية الأفكار المنتجة وليس على عددها". وقد يعود ذلك إلى أنَّ محتوى كتب اللغة العربية في هذه المرحلة يركز على كيفية إنتاج أفكار تتميز بالنوع لا بالكم. فالطالب يكون قد وصل إلى مرحلة يمكنه فيها تحسين أفكاره، والتعبير عنها بأسلوب جديد، فهو مطالب بأن يضمن أفكاره صورًا فنية، ومعالجات فيها شيء من الإبداع.

أما فقرة: "التنويع في الأساليب اللغوية"، من مهارة المرونة، فقد جاءت في المرتبة الرابعة بعدد تكرارات بلغ (63) تكرارًا، وبنسبة (4.35%). وجاءت في المرتبة الخامسة بتكرار بلغ (62) تكرارًا، وبنسبة (4.29%)، فقرة: "إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات مختلفة النسق والبناء"، وهي من مهارة الطلاقة. وفي المرتبة السادسة، ومن مهارة الطلاقة أيضًا، جاءت فقرة: "استخدام أكبر عدد ممكن من الكلمات في جمل متنوعة المعنى"، بتكرار بلغ (57) تكرارًا، وبنسبة (3.94%) وحصلت فقرة: "وضع رأي شخصي يعبر عن الأفكار"، على المرتبة السابعة بـ(56) تكرارًا، وبنسبة (3.87%)، وهي من مهارة التوسع. وفي المرتبة الثامنة، ومن مهارة التوسع أيضًا، جاءت فقرة: "إغناء القضية أو الظاهرة بإجراء مناقشة حولها"، بتكرارات بلغت (55) تكرارًا، وبنسبة (3.80%). ومن مهارة المرونة جاءت الفقرة: "النظر إلى الأفكار من زوايا مختلفة"، في المرتبة التاسعة بـ (53) تكرارًا، وبنسبة

(3.66%). ومن الطلاقة حصلت فقرة: "توليد طرق مختلفة لحل المشكلة"، على (52) تكرارًا، وبنسبة (3.59%).

وجاءت فقرة "التنويع في الأساليب اللغوية" في المرتبة الرابعة، وهي من مهارة المرونة. ويعود ذلك إلى أنَّ المحتوى في المرحلة الثانوية، والمراحل التي سبقتها، يركز على أن ينوّع الطالب في الأساليب اللغوية؛ لأن اللغة العربية تتنوع فيها الأساليب. فهناك النفي، والنهي، والاستفهام، والشرط، والاستثناء، وما إلى ذلك. وهذا كله يتطلب تدريبًا مستمرًا في القواعد النحوية، وفي البلاغة.

ومن الفقرات التي جاء تكرارها عاليًا أيضًا، وهي من مهارة الطلاقة، فقرة: "إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات مختلفة النسق والبناء". وهذا يعني أنَّ كتب اللغة العربية تقوم في كل ما تتناوله على التركيز على الكلمة العربية الفصيحة، وهي متنوعة في تركيبها وسياقها. وأكثر ما يجري التدريب عليه هو كيفية إنتاج كلمات كثيرة. والكلمة تختلف في معناها وتركيبها، سواء أكان ذلك نحويًا أم صرفيًا، والطالب في المرحلة الثانوية يفترض أن يصل إلى مستوى يؤهله لإنتاج مثل هذه الكلمات.

ومن مهارة التوسع جاءت فقرة: "وضع رأي شخصي يعبر عن الأفكار"، بدرجة تكرار عالية. وقد يعود السبب في ذلك إلى أنَّ المحتوى يحرص على أن يبدي الطالب رأيًا شخصيًا لتوسعة تفكيره. فكثيرًا ما يطلب إليه أن يصوغ بأسلوبه الخاص عبارات، بل موضوعات كاملة، كما هو الحال في التعبير بنوعيه الشفهي والتحريري. زيادة على أنَّ التعبير عن الرأي أصبح أمرًا ضروريًا للطالب في هذه المرحلة بالذات، التي فيها تنضج اتجاهاته وأفكاره، ويصبح مؤهلاً للتعبير عن تلك الأفكار.

وجاءت فقرة: "النظر إلى الأفكار من زوايا مختلفة"، وهي من مهارة المرونة، بتكرارات عالية. وقد يعزى ذلك إلى أنَّ الطالب في هذه المرحلة يمكنه التعامل مع الأفكار، والنظر إليها على أنَّها ليست في اتجاه واحد، من منطلق أنَّ اللغة العربية لغة اشتقاق وترادف، لذا تأخذ الفكرة الواحدة اتجاهات مختلفة. وبحسب التقسيم الذي اعتمده الباحثان في الدِّراسة الحالية، فإنَّ الفقرة التي جاءت في المرتبة العاشرة، هي آخر فقرة تحقق تكرارات عالية، ونصها: "توليد طرق مختلفة لحل المشكلة"، وهي من مهارة الطلاقة. ويعود ذلك إلى أنَّ منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية قد يكون قائمًا على منهج حل المشكلات، والتوصية إلى المعلم لاعتماد استراتيجية حل المشكلات، مما أدى إلى أنَّ تأتي هذه المهارة متقدمة على غيرها. يزاد على ذلك أنَّ طالب المرحلة الثانوية ينبغي أن يكون مؤهلاً لتوليد طرق مختلفة للتعامل مع موضوعات اللغة العربية، وبخاصة القواعد النحوية، والقضايا البلاغية والنقدية.

وجاءت فقرتان في المرتبة الرابعة عشرة، وبتكرار (41) لكل منهما، وبنسبة (2.83%)، وإحدى الفقرتين من مهارة الطلاقة، وهي "توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار"، والأخرى من مهارة الأصالة، وهي: "ابتكار أفكار جديدة وإنتاجها". وجاءت الفقرتان: "استدعاء المعلومات المتوافرة في البناء المعرفي للمتعلم"، وهي من مهارة الطلاقة و"استخدام الحذف والإضافة والتجميع في إعادة صياغة الأفكار"، وهي من مهارة التوسع، في المرتبة الخامسة عشرة بتكرار بلغ (39)، وبنسبة (2.69%) لكل منهما. واحتلت المرتبة السادسة عشرة فقرتان؛ الأولى من مهارة الطلاقة والثانية من مهارة الأصالة، بعدد تكرارات بلغ (35) تكراراً لكل منهما، وبنسبة (2.42%)، والفقرة الأولى هي: "استعمال أساليب متنوعة في التعبير"، والفقرة الثانية هي: "توظيف الصور الفنية".

وجاءت فقرة: "تصنيف الأشياء بحسب شروط معينة" في المرتبة السابعة عشرة، بـ (33) تكرارًا، وبنسبة (2.28%). وهي من مهارة الطلاقة، شاركتها بالتكرار نفسه فقرة "استخدام أنواع متعددة من التفكير"، وهي من مهارة المرونة. ومن مهارة التوسع جاءت فقرة: "إضافة شخصيات جديدة لتجويد العمل"، في المرتبة الثامنة عشرة، بـ (31) تكرارًا، وبنسبة (2.14%). ومن مهارة الأصالة احتلت الفقرة: "العمل على زخرفة الأشياء البسيطة لجعلها أكثر جاذبية" المرتبة التاسعة عشرة، بـ (29) تكرارًا، وبنسبة (2.00%). أما المرتبة العشرون فقد احتلتها الفقرة: "استثارة معانٍ متنوعة مرتبطة بموضوع معين"، وهي من مهارة التوسع، بـ (27) تكرارًا، وبنسبة (1.86%).

وقد عدّت الفقرات العشر التي جاءت في المراتب من (11-20) مهارات تحققت بدرجة "متوسطة". ويمكن مناقشة هذه الفقرات العشر مجتمعة لوقوعها بين التكرارات العالية والتكرارات الضعيفة. وأولى هذه الفقرات التي جاءت في المرتبة الحادية عشرة هي فقرة: "إكمال أفكار أو أعمال تبدو غير كاملة"، وهي من مهارة التوسع، وآخر فقرة جاءت في المرتبة العشرين: "استثارة معانٍ متنوعة مرتبطة بموضوع معين"، وهي من التوسع أيضًا.

ويبدو أنَّ المنهج يحرص إلى حد ما على أن يترك للطالب إكمال بعض الأفكار، وكذلك استثارة المعاني المتنوعة حول موضوع بعينه. وقد يعزى ذلك إلى أنَّ التوسع والإفاضة تشترك مع المرونة في كثير من النقاط، زيادة على اشتراكهما مع الطلاقة، التي تتطلب أن يأتي الطالب بأفكار كثيرة، بغض النظر عن نوعيتها.

أما الفقرات الأخرى التي جاءت بدرجة "متوسطة"، وبعضها أخذ المرتبة نفسها، فهي: "طرح أسئلة حول موضوع معين وإعطاء إجابات متنوعة"، و "توليد عدد من الأسئلة المتشعبة حول موضوع معين"، و "توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار"، و "ابتكار أفكار جديدة وإنتاجها"، و "استدعاء المعلومات المتوافرة في البناء المعرفي للمتعلم"، و "استخدام الحذف والإضافة والتجميع في إعادة صياغة الأفكار"، و "استعمال أساليب متنوعة في التعبير"، و "توظيف الصور الفنية". و "تصنيف الأشياء بحسب شروط معينة"، و "استخدام أنواع متعددة من التفكير"، و "إضافة شخصيات جديدة لتجويد العمل"، و "العمل على زخرفة الأشياء البسيطة لجعلها أكثر جاذبية".

وجاءت في المرتبة الحادية والعشرين، وبتكرار بلغ (26) لكل منهما، فقرتان؛ الأولى من مهارة المرونة، والثانية من مهارة التوسع. والفقرتان هما على التوالي: "تغيير اتجاه التفكير"، و "منح الشيء إضافات جديدة يبدو معها أكثر جمالاً". وفي المرتبة الثانية والعشرين جاءت فقرتان أيضًا، بـ (25) تكرارًا لكل منهما، وبنسبة (1.79%)، والفقرة الأولى من مهارة الأصالة، وهي: "ابتكار حلول غير تقليدية للمشكلات"، والفقرة الثانية من مهارة التوسع، وهي" إضافة تفاصيل جديدة للفكرة أو الأفكار".

واحتلت ثلاث فقرات المرتبة الثالثة والعشرين، بتكرار (23) تكرارًا لكل منهما، وبنسبة (1.59%). الفقرة الأولى هي: "إعادة صياغة الأفكار بلغة المتعلم"، وهي من مهارة الطلاقة. أما الفقرتان الثانية والثالثة فهما من مهارة الأصالة، وهما: "توليد الألفاظ الدالة على معانٍ معينة"، و "ملاءمة العمل المبتكر للهدف". واحتلت فقرتان المرتبة الرابعة والعشرين، بتكرار بلغ (21) تكرارًا لكل منهما، وبنسبة (1.45%). الفقرة الأولى هي: "التنبؤ بالنتائج بناء على المقدمات"، وهي من مهارة الطلاقة، والفقرة الثانية هي: " توجيه الطلبة إلى عدم تكرار الأفكار موضوع المناقشة"، وهي من مهارة الأصالة.

وحصلت فقرة: "تقديم تفسيرات واستنتاجات متنوعة" على المرتبة الخامسة والعشرين، بتكرار بلغ (20)، وبنسبة (1.38%)، وهي من مهارة المرونة. أما فقرة: "إنتاج أفكار تلقائية بغض النظر عن النتيجة التي يتوصل إليها"، وهي من مهارة المرونة، فقد جاءت في المرتبة السادسة والعشرين، بتكرار بلغ (19)، وبنسبة (1.31%)، وجاءت الفقرة: "توجيه الطلبة إلى عدم التعصب لأفكارهم"، وهي من مهارة المرونة، في المرتبة ما قبل الأخيرة، بتكرار بلغ (14)، وبنسبة (0.96%). وفي المرتبة الأخيرة حصلت فقرة: "إنتاج أفكار حتى لو كانت خيالية"، وهي من مهارة الأصالة، على (12) تكرارًا فقط، وبنسبة (0.83%).

وقد يعزى مجيء هذه المهارات بتكرارات بين العالية والضعيفة إلى أنّ المحتوى يركز إلى حد ما على حث الطالب على التساؤل، وتوليد أسئلة من نوع الأسئلة التي لها أكثر من جواب، وتوليد الأفكار الجديدة وابتكارها، والاستفادة من المعرفة السابقة لدى الطالب، وإعادة صياغة الأفكار بالحذف أو التجميع أو الإضافة، وتنويع أساليب التعبير، واستخدام صور فنية في ذلك التعبير، وتنمية مهارة التصنيف، وتنويع التفكير، وتجويد العمل بإضافة أبعاد جديدة، وجعل الأشياء أكثر جاذبية باستخدام الزخرفة اللفظية.

وهناك فقرات أخرى جاءت في مراتب ضعيفة، وأقل هذه الفقرات تكرارًا هي: "إنتاج أفكار حتى لو كانت خيالية"، وهي من مهارة الأصالة. وقد يعزى ذلك إلى أنّ المنهج في هذه المرحلة يركز على تنمية التفكير الواقعي أكثر من الخيالي. وقد وجد الباحثان أنّ منهج اللغة العربية في هذه المرحلة ركز على بيان وظيفة مهارات اللغة أكثر من التركيز على الموضوعات التي تنمي هذه المهارات؛ ففي موضوع القراءة مثلاً، تناول المحتوى: مفهوم القراءة وما بعدها، وعمليات القراءة السريعة، والقراءة المتعمقة، واستراتيجيات زيادة الفهم، ...وغير ذلك.

وجاءت فقرة: "توجيه الطلبة إلى عدم التعصب لأفكارهم"، وهي من مهارة المرونة، بتكرار منخفض. وقد يعود ذلك إلى انصراف الكتاب إلى تدريب الطالب على اتخاذ مواقف معينة حول القضايا اللغوية، أكثر من تغيير المواقف التي تجعله أكثر مرونة في التفكير، وفي تغيير الاستعمالات اللغوية.

وجاءت بعد هذه الفقرة من حيث عدد التكرارات فقرة: "تطوير الفكرة بإضافة مسحة جديدة إليها"، بتكرار بلغ (17)، وبنسبة (1.17%) وهي من مهارة التوسع. وقد يعزى ذلك إلى أنّ المحتوى يكتفي بحمل الطالب على فهم الأفكار، ونادرًا ما يطالبه بتطويرها بإضافة أبعاد جديدة لها، اعتقادًا من المؤلفين أنّ الطالب قد لا يمكنه تطوير أفكار أدبية أو بلاغية أو نحوية؛ إذ إنّ المجال الذي يمكن للطالب به تطوير أفكاره هو التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.

ومن مهارة المرونة، حصلت الفقرة: "إنتاج أفكار تلقائية بغض النظر عن النتيجة التي يتوصل إليها الطالب"، على تكرار "منخفض" بلغ (19)، وبنسبة (1.31%). وقد يعود ذلك إلى أنّ المحتوى يركز على أن يعطي الطالب أفكارًا شخصية، على أن تكون ذات قيمة ولها نتيجة مقبولة.

أما فقرة: "تقديم تفسيرات واستنتاجات متنوعة"، وهي من مهارة المرونة، فقد جاءت بتكرار "منخفض" بلغ (20)، وبنسبة (1.38%). وقد يكون سبب ذلك هو تركيز المحتوى على الفهم، أكثر من اجتهاد الطالب في التفسير والاستنتاج، أو قد يكتفي المحتوى بأن يعطي الطالب تفسيرات عامة، واستنتاجات ضمن المقرر، ولا يحثه على التنويع في التفكير الاستنتاجي.

وبتكرار واحد جاءت الفقرتان: "التنبؤ بالنتائج بناءً على المقدمات"، و "توجيه الطلبة إلى عدم تكرار الأفكار موضوع المناقشة"، بمرتبة "ضعيفة"، بتكرار بلغ (21)، وبنسبة (1.45%). وقد يعزى ذلك إلى أنّ التنبؤ بالنتائج من العمليات الفكرية التي تتسم بالصعوبة، أو إلى اعتقاد المؤلفين أنّ الطلبة في هذه المرحلة مشغولون بفهم المادة والنتائج التي يمكن تحقيقها أكثر من التنبؤ بها، أما " توجيه الطلبة إلى عدم تكرار الأفكار موضوع المناقشة"، فهو أيضًا لا يجري التركيز عليه؛ لأن المحتوى يحث الطلبة على الاستفادة من أفكار بعضهم بعضًا، فيما يسمى تلاقح الأفكار. فيكون الاستقلال في التفكير وإنتاج أفكار خاصة بالشخص عملية ثانوية.

وحصلت ثلاث فقرات على تكرار واحد، وهو تكرار "منخفض" أيضًا، وهذه الفقرات هي: "إعادة صياغة الأفكار بلغة المتعلم"، و "توليد الألفاظ الدالة على معانٍ معينة"، و "ملاءمة العمل المبتكر للهدف"، بتكرار بلغ (23)، وبنسبة (1.59%). ويمكن أن يعزى ذلك إلى التركيز على أن يقوم الطالب بفهم الأفكار

المتناولة وحفظها كما هي، من غير إعادة الصياغة بلغته، خوفًا من تغير دلالة الأفكار. ويرتبط بذلك توليد ألفاظ من الطالب تدل على معانٍ معينة؛ إذ قد يولد الطالب ألفاظًا لا تدل على تلك المعاني. وفي السياق ذاته، قد لا يتمكن الطالب من ابتكار أعمال تحقق الأهداف المرجوة، من منطلق أنّ المحتوى هو المسؤول الأول عن تحقيق تلك الأهداف، ويتم ذلك بقدرات المعلم على التنفيذ.

وجاءت بالتكرار نفسه أيضًا، وبرتبة "ضعيفة" فقرتان هما: " ابتكار حلول غير تقليدية للمشكلات"، و "إضافة تفاصيل جديدة للفكرة أو الأفكار"، بتكرار بلغ (25)، وبنسبة (1.73%). وقد يعزى ذلك إلى التركيز على التوصل إلى حلول للمشكلات؛ المهم أنّ يتوصل الطالب إلى حل المشكلة، بغض النظر عن نوعية الحل. أما بشأن "إضافة التفاصيل الجديدة للأفكار"، فإنها قد تصطدم بالمستوى المتدني للطلبة، أو إنّ المحتوى يعطي تفاصيل كثيرة، أو يتولى المعلم إعطاء تلك التفاصيل، فتكون حرية الطالب في ذلك محدودة.

وجاءت أخيرًا فقرتان أيضًا بالتكرار نفسه، وهما: "تغيير اتجاه تفكير الطالب"، و "منح الشيء إضافات جديدة يبدو معها أكثر جمالاً". وهما آخر فقرتين جاء تكرارهما "متدنيًا" بعض الشيء؛ إذ بلغ (26) تكرارًا، وبنسبة (1.79%). وقد يعود ذلك إلى أنّ تغيير اتجاه التفكير يحتاج إلى قدرات خاصة لم يصل إليها الطالب. ويتصل بهذا الأمر أن تكون لدى الطالب قدرات فنية بلاغية نقدية متقدمة، يمكنه معها جعل الشيء يبدو أكثر جمالاً.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة يقدم الباحثان التوصيات الآتية:

- تركيز محتوى كتب اللغة العربية على مهارات التفكير الإبداعي التي جاءت نسبتها متدنية في المهارات الفرعية: الطلاقة والأصالة والمرونة والتوسع.
- دعوة القائمين على تأليف كتب اللغة العربية إلى زيادة الاهتمام بمهارات التفكير الإبداعي وتضمينها كتب اللغة العربية وتوجيه المعلم في الأدلة المقررة للتركيز على هذه المهارات.
- إجراء دراسات أخرى في تحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي لمراحل دراسية أخرى.

References

Abdalaziz, S. (2006). *Thinking learning and its skills*. Amman: Dar Althaqafah.

Abdalrahman, A. (2011). *The degree of practicing creative thinking skills by the first three grades' teachers from their perspective in the UNRWA schools in Jordan.* MA Thesis, Balqa Applied University, Jordan.

Abu Hwaij, M. (2006). *Modern educational curricula: Concepts, elements, basics and operations.* Amman: Dar Althqafah.

Abu Jadu, S., & Nofal, M. (2010). *Thinking teaching*. Amman: Dar Almaseerah.

Abu Kettam, M. (2008). *The degree of including creative and critical thinking skills in the 7th and 8th grades' English language curricula.* Ph.D Disserattion, The University of Jordan, Jordan.

Al Almanakhreh, A. (2006). *The degree of including creative thinking skills in the first secondary grade arabic language textbook in Saudi Arabia.* MA. Thesis, University of Jordan, Jordan.

Alayasrah, W. (2011). *Creative thinking and problem-solving skills.* Amman: Dar Osamah.

Alayasrah, W. (2011). *Probing and creative thinking*. Amman: Dar Osamah.

Albayati, A. (2014). *The degree of including the creative thinking skills in the first intermediate grade reading texts in Iraq*. MA. Thesis, Al al-Bayt University, Jordan.

Albujairi, H. (2014). The degree of creative thinking and its relationship with academic excellence among female students at the education college in Aljawf University. *Journal of Educational Sciences in Azhar University*, 22(4), 63-72 .

Aldabah, I. (2013). *Analyzing lower basic stage Arabic language textbooks' exercises and activities in light of meta-thinking skills and a proposal for improving them*. MA. Thesis, the Islamic University, Gaza.

Alfara, M. (2010). *Analyzing 4th basic grade "Our Arabic Language" textbooks in light of creative thinking and students' acquisition of it.* MA. Thesis, the Islamic University, Gaza.

Alhalag, A. (2010). *The reference in teaching Arabic language skills and areas*. Tiberius: The Modern Establishment Book.

Alhamdi, E. (2004). *The reality of practicing creative and critical thinking skills by secondary stage history teachers in Saudi Arabia*. MA. Thesis, University of Yarmouk, Jordan.

Ali, S. & Ismael, E. (2011). *Arabic language curricula and methods of instruction*. Beirut: United International for Publication and Distribution.

Aljaafari, M. (2010). *Academic curricula: Philosophy, structure and evaluation*. Amman: Alyazori Academic House.

Aljaafreh, A. (2011). *Arabic language curricula and methods of instruction between theory and practice*. Amman: Arab Society Library.

Aljaberi, K., & Al-Ameri, M. (2013). *Thinking: psychological and interpretive study*. Amman: Dar Alshoroq.

Almahyawi, A., & Alhareshi, M. (2012). Evaluation of exercises in the higher three grades of the elementary stage in Saudi Arabia in light of creative thinking skills. *Educational Sciences Journal*, 20(3), 130-175.

Alsarhan, F. (2019). *The degree of including imagination skills in the 6th grade Arabic language textbook in Saudi Arabia*. MA. Thesis, Al al-Bayt University, Jordan.

Ferrari , A., & Punie , T. (2009). *Innovation and creativity in education and training in the EU member states : Fostering creative learning and supporting innovation teaching.* European Commission Joint Research Center Institute for Prospective Technological Studies, Spain.

Karakas, S. (2010). *Creative and critical thinking in arts and sciences: Some examples of congruence forum on poublic policy.* Florida Golf Coast University.

Khaled, H. (2013). *Developing creative thinking skills by the first three basic classes.* Amman: Dar Osamah.

Lad, K. (2012). *Creative thinking activities and exercises*. Retrieved on 20/4/2014 from: www. buzzle.com/artciles/creative- thinking-activities -and-exercises.htmal.

Marei, T., & Alhelah, M. (2010). *Modern educational curricula: concepts, elements, basics and operations*. Amman: Dar Almaserah.

Otum, K. (2004). *The degree of including critical and creative thinking skills in the secondary stage textbooks and by teachers*. PhD. Dissertation, The University of Jordan.

Samani, Y. (2006). *The degree of basic high stage national and civil education teachers' awareness of the system of values and the degree of the 10th grade students' acquisition of them*. MA. Thesis, The Hashemite University, Jordan.

Schafersman, S. (2010). *An introduction to critical thinking*. www.freeinquiry.com/critical-thinking.html.

Taemah, R. (2004). *Content analysis in humanitarian sciences*. Cairo: Arab Thought House.

Torrance, E. (1965). *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity.* N. J: Prentice- Hall, Englewood Cliffs.

Wass , R., Harlnd, T., & Mercer, A. (2011). Scaffolding critical thinking in the zone of proximal development. *Higher Education Research and Development* , 30(3), 317-328.

دور مشاهدة أولياء الأمور لمقاطع الفيديو من خلال تطبيقات الهواتف الذكية في دعم التربية الوالدية

أحمد مغاري*

Doi: //10.47015/16.3.3

تاريخ تسلم البحث 2019/5/8 تاريخ قبوله 2019/10/27

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور مشاهدة أولياء الأمور لمقاطع الفيديو عبر تطبيقات الهواتف الذكية في دعم التربية الوالدية الموجهة لطفل المرحلة المبكرة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق استبانة على (300) أب وأم في قطاع غزة. ولعل من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن (97.7%) من أفراد العينة يستخدمون الهواتف الذكية، وأن (99.6%) من أولياء الأمور الذين يستخدمون الهواتف الذكية يستخدمون تطبيقات التواصل الاجتماعي. كما أن (98.3%) من أولياء الأمور يشاهدون مقاطع الفيديو التي تدعم التربية الوالدية. وتبين النتائج أن (65%) من أولياء الأمور يشاهدون من ثلاثة مقاطع إلى أكثر من ستة أسبوعيًا، وأن الأمهات أكثر مشاهدة من الآباء. كما أنّ أكثر التطبيقات المستخدمة، هي: الفيسبوك بنسبة (93%)، فالواتساب بنسبة (47%)، ثم اليوتيوب بنسبة (39%). ويعتقد (77.4%) من أولياء الأمور أن المقاطع المقدمة من خلال تلك التطبيقات تشكّل مصدرًا مهمًا للمعلومات حول تربية الطفل. ويرى (97%) من الآباء أنهم يستفيدون من تلك المقاطع في تربية أطفالهم، وأن مشاهدة تلك المقاطع تدعم التربية الوالدية بمستوى عالٍ في جميع جوانبها: المعرفي والعاطفي والسلوكي وفي كل جانب منها على حدة. وكشفت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات التقديرات تبعًا لمتغيرات: الجنس، العمر، والمؤهل العلمي، فيما ظهرت فروق تبعًا لمتغير الحاجة إلى المعرفة حول تربية الطفل.

(الكلمات المفتاحية: التربية الوالدية، مقاطع الفيديو، تطبيقات التواصل الاجتماعي، الهاتف الذكي)

مقدمة: تمثل الطفولة المرحلة الأولى في حياة الإنسان، وفيها يتم بناء شخصيته عن طريق غرس القيم وتوجيه السلوك السليم. ويحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى رعاية الآخرين واهتمامهم؛ لعدم قدرته على الاعتماد على نفسه. وتعد الطفولة المرحلة الأساسية التي تؤسس لمناحي شخصيته المختلفة طيلة مراحل عمره (Ldera, 2017). وتتميز هذه المرحلة بمميزات عامة، منها: سرعة النمو - وإن كانت أقل من سرعته في المرحلة السابقة، والاتزان الفسيولوجي، والتحكم في عملية الإخراج، وزيادة الميل إلى الحركة والمشاغبة، ومحاولة التعرف على البيئة المحيطة، والنمو السريع في اكتساب اللغة وتوظيفها، ونمو ما اكتسب من مهارات، واكتساب مهارات جديدة، وبداية التنميط الجنسي، وبزوغ الطلعة الجنسية، والتوحد مع نماذج الوالدين، وتكوين المفاهيم الاجتماعية، وبزوغ الأنا الأعلى، والتفرقة بين الصواب والخطأ والخير والشر، وتكوين الضمير، وبداية نمو الذات، وازدياد وضوح الفروق في الشخصية حتى تصبح واضحة المعالم في نهاية هذه المرحلة (Zahran, 2005) .

* جامعة الأقصى، فلسطين.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

The Role of Parents' Watching of Videos through Smart Phone Applications in the Support of Parenting Education

Ahmed Meghari, *Al Aqsa University, Palestine.*

Abstract: The study aimed to identify the role of parents' watching of videos through smart phone applications in supporting parenting education, directed to early-stage children. The study used the descriptive approach, in which the researcher applied a questionnaire to (300) parents in Gaza Strip.The most important results were: (97.7%) of respondents use smart phones; (99.6%) of parents using smartphones use social networking applications; (98.3%) watch videos that support parenting; (65%) watch from three to more than six videos per week. Mothers are more watching than fathers. The applications used are: Facebook (93%), WhatsApp (47%), YouTube (39%). (77.4%) of parents believe that videos provided through these applications are an important source of information on child education. (97%) of parents benefit from it in educating their children.Watching these videos supports parenting education at a high level in all aspects of parenting, as well as in each aspect individually: Cognitive, emotional and behavioral. There are no statistically significant differences between the rating means of parents according to variables of: Sex, age, and educational qualification. There are statistically significant differences according to the variable of the need for knowledge about child rearing.

(**Keywords**: Parenting, Videos, Social Networking, Smart Phone Applications)

ويُعد دور الوالدين في هذه المرحلة مهمًا للغاية؛ فهما وسيط التربية الأهم في هذه المرحلة. وإن توافرت جهات أو أشخاص آخرون يلعبون أدوارًا ما، فإن ذلك يتم غالبًا، من خلال الوالدين؛ إذ يبدأ طفل المرحلة المبكرة في تعلم التعامل مع الآخرين من خلال وجوده في الأسرة مع والديه، ومن ثم يبدأ في تكوين الصداقات مع الأطفال الآخرين الذين يلعب معهم ويميل إلى الالتصاق بهم بصورة دائمة (Al-Kandari, 2013). كما يعد مستوى وعي الوالدين عاملاً أساسيًا في أسلوب معاملة الطفل وتنشئته الاجتماعية؛ إذ كلما زاد وعي الوالدين زاد الاهتمام بعملية تربية الأبناء، من خلال تأكيدهم لأهمية الإشباع النفسي والسعادة والانضباط الذاتي للأبناء. أما الوالدان المفتقران إلى الوعي التربوي، فإنهما يهتمان فقط بالمسايرة الاجتماعية أو الطاعة العمياء لأبنائهما، أو يميلان إلى استخدام القسوة والضبط الزائد لسلوكيات أبنائهما (Al-Zoghbi, 2009).

ولا شك في أن وسائل الإعلام تشكّل سبلاً مهمة في تشكيل وعي الجماهير. وتفرض عملية التواصل مع مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقاته والاتصال المباشر عبر الإنترنت، ومن خلال الهواتف الذكية، ظاهرة بارزة على المشهد الاتصالي في الوقت الراهن. وتؤكد الإحصائيات أن نسب استخدام الأجهزة في تصفح وسائل التواصل الاجتماعي في قطاع غزة هي كما يلي: الهواتف الذكية (73%)، الهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر (23%)، وأجهزة الكمبيوتر فقط (4%) (Palestinian Social and Digital Communication Report, 2017).

والهاتف الذكي من فئات الهاتف النقال الحديثة، وفيه يستخدم نظام تشغيل متطور من أنظمة متعددة تسمح بالاتصال بالإنترنت، ويستطيع مستخدمه من خلاله متابعة مواقع التواصل الاجتماعي، والاستمتاع بالمقاطع الصوتية والفيديوهات وتحميلها، والتفاعل مع الألعاب، وتصفح البريد الإلكتروني، والاستخدامات المكتبية والمشتريات الإلكترونية، وغيرها من التطبيقات التي يمكن تحميلها (Rasan, 2016). وقد يكون السبب في زيادة استخدام الهواتف الذكية في السنوات الأخيرة مقارنة بأجهزة الحاسب أن الهواتف الذكية تمكن مستخدميها من التواصل المستمر مع المجتمع ومعرفة الأخبار والمعلومات في أثناء التنقل. ويمكن القول إن الهواتف الذكية أصبحت أداة الإنترنت الأولى، وهي تشهد طلبًا متزايدًا لما توفره من إمكانية اتصال دائم بشبكة الإنترنت، ويعزز انتشارها ما توفره من خدمات وتطبيقات ومحتوى يعالج الاحتياجات التي ظهرت في الآونة الأخيرة. وإضافة إلى مواقع التواصل الاجتماعي، توجد تطبيقات للتواصل الاجتماعي من خلال الهواتف المحمولة الذكية التي توفر خدمة الإنترنت، مثل برامج (Whatsapp, Skype, KaKaoTalkkik, pMessenger, BlackBerry)، التي لا يقتضي استخدامها الجلوس أمام الحاسوب، بل أصبحت متاحة لجميع شرائح المجتمع في أي مكان أو زمان، طالما يمتلك الشخص هاتفًا ذكيًا واشتراكًا في الإنترنت (Al-laabown, 2018).

وتُستخدم معظم المواقع والتطبيقات مقاطع الفيديو، التي تعد في وقتنا الراهن شكلاً مهمًا وشائعًا ومنتشرًا، ويلقى إقبالاً كبيرًا من الجمهور المتلقي؛ إذ إنها أقرب رسالة إعلامية للاتصال بالمتلقي، كونها تجمع بين الصورة ذات الأبعاد المختلفة والحركة والألوان والأصوات. ويمكن أن يستقبلها المتلقي بتركيز وإدراك وذاكرة أقوى؛ لأن المتلقي يستخدم حاستين في الاستقبال: السمع والبصر؛ مما يزيد من درجة التأثير. كما أن تدفق المواد المسموعة والمرئية بشكل مضغوط من خلال الإنترنت يمكّن المتلقي من تشغيل مقاطع الفيديو فور الوصول إليها دون الحاجة إلى حفظها في الجهاز واستهلاك وقت طويل. وبإمكان المستخدم أن يوقف التشغيل أو يعيده مرة أخرى، أو يسرع، تمامًا مثلما بإمكانه أن يفعل والمقطع مخزن في الجهاز نفسه.

ومقاطع الفيديو المقدمة من خلال تطبيقات التواصل الاجتماعي هي رسائل مرئية ومسموعة، تتكون من الصورة والصوت؛ تهدف إلى تقديم رسالة محددة تتضمن فكرة أو مجموعة أفكار، لتحقيق هدف محدد. وقد تكون الصورة ثابتة أو متحركة، ويتم تقديمها من خلال إجراءات فنية وتكنولوجية، تصنعها معدات وأجهزة إنتاج الصورة المتحركة والثابتة ومعالجتها بطرق فنية وإبداعية، تحدد مدى جودتها وقيمتها الفنية والموضوعية، بجانب الصوت الذي يجمع بين الصوت البشري والموسيقى التصويرية والمؤثرات الصوتية. ويتم تقديم العنصرين بطريقة إبداعية من أجل تحقيق الهدف المحدد.

وتلزم عملية إنتاج مقاطع الفيديو إمكانات بشرية، وتكنولوجية، ومكانية، ومالية، وتخطيطية. ويتكون فريق الإنتاج من: المعد وكاتب النص والمصور والمونتير والمخرج والمقدم، وغيرهم. هذا بالإضافة إلى الأجهزة والمعدات الخاصة بالتصوير والمونتاج والإضاءة والصوت، وأماكن الإنتاج والتسجيل والتقديم: ستوديو أو مكان خارجي وغرفة التجهيز والإنتاج النهائي. هذا إلى جانب الإمكانات المالية التي تتعلق بشراء الأجهزة أو استئجارها، والأماكن إن لزم الأمر، والأجور، وبعض الإمكانات الفنية والصيانة وغير ذلك. وقبل ذلك، تأتي عملية الإعداد والتخطيط لرسالة مقطع الفيديو، ومراعاة مقومات الجمهور المستهدف وخصائصه، وتحديد الفكرة وطريقة التقديم وشكله (Ibrahim & Abdul Aziz, 2017). ومن الناحية التربوية؛ لا بد من أن يتصف مقطع الفيديو بإثارة الدافعية للمتلقي، وجذب انتباهه، من خلال الكثير من الصفات والملامح الفنية التي تناسب المتلقي.

لقد أدى التقدم التكنولوجي في ميدان الفيديو والحاسوب إلى العناية المتزايدة باستخدامها كأداة تعليمية ووسيلة للاتصال والتربية؛ مما أدى إلى عناية المربين والباحثين بدراسة الإمكانات التعليمية وأسس استخدامها لتحقيق الأهداف التعليمية. فنحن نعيش الآن عصر التكنولوجيا العلمية التي لا تقبل العفوية أو الجهالة، الأمر الذي يُحتم علينا استثمار كل ما في الكون من حولنا بعقول متفتحة تغذيها المعرفة (Al-Tamimi et al., 2016).

ويمكن أن تستخدم مقاطع الفيديو وتطبيقات التواصل الاجتماعي في دعم التربية الوالدية، وهذا ما بينته دراسات عدة: (Bakar, & Bakar, 2019; Yuanita, Jenny, Purwanti & Feliza, 2019; Ferraro, oehme, Bruker, Arpan & Opel, 2018; Hawala, Abu Amer & Mobarez, 2017; Dworkin, Connell, & Doti, 2013; Baker et al., 2017).

ويمكن أن تتسع مقاطع الفيديو لتقديم الدعم للتربية الوالدية من خلال إكساب المعلومات، والتدريب على السلوكيات، وتنمية التعليم الوالدي من خلال تعليم المعارف، والتوعية بخصائص الطفولة والرعاية الوالدية في مختلف المجالات، والوعي بالمخاطر التي تواجه الأسرة، وحقوق الطفل، والتخطيط الأسري. وكذلك التدريب الوالدي على أساليب التعامل مع الأبناء، وآليات المعاملة الوالدية وأساليبها والرعاية الوالدية للطفولة. هذا بالإضافة إلى الدعم الوالدي من خلال الدعم النفسي، والعلاقات الأسرية، والرعاية، والخدمات، ودعم الأسر التي فيها أفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتسع أيضًا مقاطع الفيديو للتدخل الوالدي من خلال الإرشاد النفسي والتربوي، وإدارة الغضب، والتعديل السلوكي للأطفال، وحل النزاعات الأسرية (Doha International Family Institute, 2018).

وقد بينت عدة دراسات أن الآباء يمكن أن يستفيدوا من تطبيقات التواصل الاجتماعي وما تقدمه من محتويات - ومنها مقاطع الفيديو - في دعم التربية الوالدية (Faraj, 2019; Ferraro, et al., 2018; Baker, et al., 2017; Ahmed, 2009; Dworkin et al., 2013).

ولمقاطع الفيديو دور جوهري في عملية دعم التربية الوالدية؛ إذ يمكن تقديمها من خلال أشكال وقوالب تتناسب مع الموضوعات والأهداف والرسائل المراد تقديمها للمتلقي، سواء كانت حديثًا مباشرًا دراميًا أو حوارًا رسومًا متحركة، أو غير ذلك. ولكل شكل ميزاته ومناسبته لموضوعات معينة، مما يزيد من الجاذبية للمتلقي. وبصورة عامة، فإنَّ الأشكال الإلكترونية عبر الإنترنت، التي تقدم الدعم الاجتماعي للآباء، لديها القدرة على تلبية احتياجات الآباء لمزيد من الدعم الاجتماعي. وبصورة عامة، تعد تطبيقات الهواتف الذكية أسرع وسيلة حديثة لنقل المعلومات والحصول عليها. لذا فإن نشر مقاطع الفيديو بسهولة وسرعة فائقة ساعد على الانتشار والتوزيع على المهتمين، وتعرضت نسبة كبيرة من الآباء للمضامين والرسائل التي تحملها تلك المقاطع. وبذلك أضحت مقاطع الفيديو وسيلة تلائم الموضوعات والقضايا المتجددة والآنية التي تتعلق بتربية الطفل ودور الآباء تجاهها. ونظرًا لأن مقطع الفيديو يمكن أن ينتج بأقل الإمكانيات الفنية، تتاح الفرصة لبعض الآباء المتخصصين لتقديم خبراتهم وتجاربهم ووجهات نظرهم بسهولة واختصار. ويمكن أن تتضاعف عمليات التأثير لتلك المقاطع؛ نظرًا لإمكانية التعرض لها مرات عدة، وبالتالي تنامي نسبة التركيز والاستيعاب لمضامينها. هذا بالإضافة إلى إمكانية تخزينها ليحتفظ المتلقي بها، لأجل التعرض لها لاحقًا، بهدف القدرة على التركيز والاستيعاب الأفضل (Al-Khathami, 2016). هذا إضافة إلى إمكانية مشاركتها، والتفاعل مع أشخاص عدة، وتبادل وجهات النظر، سواء مع المتخصصين، أو مع الآباء والأمهات من أصحاب الخبرات.

وتزداد أهمية مقاطع الفيديو في ضوء نقص تعرض الآباء لبرامج مؤسسية حول تربية الطفل، وأحيانًا عدم التعرض لها، نظرًا لقلة فرص توافرها، أو عدم الوعي بأهميتها.

وكذلك فإن هناك أسبابًا تدفع إلى إقبال الآباء على التعرض لمقاطع الفيديو، منها أن طبيعة إنتاج مقاطع الفيديو تسمح بتقديم الرسالة باختصار في زمن قصير؛ مما قد يؤدي إلى إتاحة فرصة كبيرة لتلقي الرسالة كاملة، والتعرض لمقاطع متنوعة، خاصة في ظل انشغال الآباء بأداء مهامهم المختلفة، إضافة إلى سهولة التعرض لتلك الرسائل التي لا تتطلب مهارات تكنولوجية صعبة، ولا تتطلب جهدًا في عملية التعرض، مثل قراءة المطبوعات. كما أن عملية التعرض لتطبيقات الهواتف الذكية ومقاطع الفيديو المقدمة من خلالها لا تتطلب نفقات مالية.

وعند استخدام مقاطع الفيديو لدعم التربية الوالدية لديهم، فإن على الآباء تحديد ما يهتمون به من موضوعات، ومحاولة التأكد من مصداقية مضمون تلك المقاطع من خلال التعامل مع مصادر موثوق بها. وقد بينت دراسة عامر (Amer, 2010) أن الآباء يريدون التأكد من مدى مصداقية ما يتعرفون عليه من خلال الإنترنت فيما يخص الدعم الأبوي، إضافة إلى تكرار التعرض لترسيخ ما يقدم في تلك المقاطع والتطبيق العملي المباشر ما أمكن (Des, 2018: 71).

ويلمس الباحث -بوصفه أبًا- اهتمامًا ملحوظًا من العديد من الآباء والأمهات -من مستويات ثقافية ومادية وعمرية مختلفة- بمشاهدة مقاطع الفيديو التي تتناول دعم التربية الوالدية، وتناقلها فيما بينهم.

وعليه، تحاول الدراسة الحالية الكشف عن طبيعة تعرض أولياء الأمور لمقاطع الفيديو التي تتناول التوعية حول تربية الطفل، وذلك من خلال تطبيقات التواصل الاجتماعي الخاصة بالهواتف الذكية.

وقد أُجريت عدة دراسات ذات صلة باستفادة أولياء الأمور من الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي في مجال التربية الوالدية. فكانت دراسة سركادي، وبرمبرج (Sarkadi &,Bremberg, 2005) التي هدفت إلى التعرف على الدعم الذي يحصل عليه الآباء من خلال الإنترنت بشأن تربيتهم لأبنائهم. وقد طبقت الدراسة على (2221) من الآباء والأمهات الذين يستخدمون أكبر موقع للأبوة والأمومة في السويد وتبين أنَّ نحو (95%) من المستجوبين كانوا من الإناث، ومتوسط أعمارهم (30.6) سنة، والمستوى التعليمي لهم عامة متدنٍ. وبينت النتائج أنَّ وجود الأم مع أبنائها دون الزوج، وانخفاض مستوى التعليم كان لهما دور في زيادة الاعتماد على الموقع في التزود بالمعلومات حول تربية الأطفال، كما وضح أن مشورة الآباء أكثر قيمة من مشورة الخبراء.

وأعد الحلاق (Al-Halaq, 2007) دراسة للتعرف على تأثير البرامج التليفزيونية في عملية التنشئة الاجتماعية. وطبقت الدراسة على عينة من أولياء الأمور. ورأى نحو (74%) من الآباء أنّ التليفزيون مصدر مساعد لهم في عملية التنشئة الاجتماعية، فيما رأى (11%) أن الكتب كانت مساعدة لهم، ورأى (12%) أن الندوات جهة مساعدة لهم. وأكدّ نحو (61%) أنّ التليفزيون يوعي الأهل ويوجههم نحو أصول التربية السليمة، فيما رأى نحو (33%) أنّ للتليفزيون دورًا مهمًا في التعريف بحقوق الطفل والدفاع عنه. ورأى الآباء أنّ المواضيع التي يتابعونها في البرامج المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية تتركز في: الإرشادات الصحية (78%)، والبرامج المتعلقة بالتعليم والتحصيل (65%)، والتغذية والطعام الصحي (54%)، والصحة النفسية والسلوك الاجتماعي (45%). كما أكدّ (38%) من الآباء أنّهم يطبقون النصائح والمعلومات التي يحصلون عليها من التليفزيون في تربية أطفالهم. كما رأى نحو (84%) أنهم يستفيدون من التليفزيون في تربية أبنائهم، وخاصة ما يتعلق بتوفير عناء البحث عن مصادر أخرى، والتزود بمعلومات جديدة عن تربية الطفل، وتصحيح بعض معلوماتهم الخطأ عن تربية الطفل والتعرف على سلوكيات إيجابية.

وأجرى لارس وكريستيان (Lars & Kristian, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن كيفية استخدام الآباء للإنترنت من أجل العثور على المعلومات التي تدعمهم فيما يتعلق بتربية الأطفال والصحة والحياة الأسرية، ومعرفة كيف يستخدم المهنيون الإنترنت من أجل دعم الآباء بالمعلومات التي يحتاجونها. وأجرى الباحثان مراجعة للأدبيات من خلال تحليل أربع وتسعين دراسة تم اختيارها من خمسة قواعد بيانات. وكشفت النتائج أنّ غالبية الآباء يبحثون عن المعلومات والدعم الاجتماعي على شبكة الإنترنت، وأن هناك فوارق تبعًا للنوع والسنّ والمستوى الاجتماعي. فالأمهات أكثرُ من الآباء اهتمامًا بالمعلومات، وكذلك فإن الأمهات في سن (30-35) سنة أكثر اهتمامًا بالمعلومات من الفئات العمرية الأخرى.

كذلك فإن دراسة جاد (Jad, 2009) هدفت إلى التعرف على كيفية تقديم توعية والدية متكاملة من خلال قناة "الأسرة والطفل"، كما هدفت إلى التعرف على دور التليفزيون في معالجة قضايا الأسرة والطفل. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأجرت تحليل مضمون لأربعة برامج، قدمت من خلال (273) حلقة. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر القضايا شيوعًا في البرامج: القضايا الصحية بنسبة (66.7%)، ثم التعليمية والتربوية بنسبة (10.9%)، تليها الاجتماعية بنسبة (5.6%)، ثم النفسية بنسبة (4.9%)، ثم السياسية بنسبة (4.3%)، ثم الدينية بنسبة (3.9%)، وأخيرًا الاقتصادية بنسبة (3.7%).

كما هدفت دراسة أحمد (Ahmed, 2009) إلى معرفة أثر استخدام الزوجة للإنترنت على إدارتها لمجالات الحياة المعيشية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت باستخدام استبانة على عينة قوامها (193) من الزوجات. وبينت الدراسة أنّ رعاية الطفل تحتل المركز الثاني من ضمن خمسة مجالات معيشية تتأثر فيها الزوجة بالإنترنت بشكل إيجابي، فضلاً عن وجود فروق بين استجابات الزوجات حول رعاية الطفل لمتغيرات الدراسة، تبعًا للمستوى التعليمي لصالح المستوى التعليمي المرتفع مقابل المنخفض والمتوسط، وكذلك لصالح المستوى المتوسط مقابل المستوى المنخفض، وتبعًا لعمل الزوجة، لصالح الزوجة العاملة.

وهدفت دراسة عامر (Amer, 2010) إلى تقصي دور وسائل الإعلام في تمكين الأسرة العربية من مسؤولياتها الاجتماعية والتربوية والثقافية، وذلك من خلال استعراض الاستراتيجية العامة لمجلة "البيت" الليبية، واعتمدت الدراسة أسلوب المسح المكتبي. وقد بينت النتائج أن المجلة تزيل الفوارق النوعية بين الأب والأم، وتتجاوز الخطاب التقليدي الذي يتوجه إلى المرأة فقط باعتبارها ربّة البيت، ليمتد إلى الاهتمام بعمليات الرعاية الاجتماعية بكل جوانبها. وقد أوصت الدراسة بتشكيل فريق عربي موحد لوضع استراتيجية عامة للإعلام العربي لتمكين الأسرة من أداء أدوارها والنهوض بمسؤولياتها.

أمّا دراسة دوركين وآخرين (Dworkin et al., 2013)، فقد هدفت إلى الكشف عن استخدامات الآباء للإنترنت، من خلال تحليل الأبحاث التي أجريت على استخدام الآباء للإنترنت في الحياة اليومية، وقام الباحثون بتحليل نحو (27) دراسة دارت حول استخدام الآباء للإنترنت. وقدمت الدراسة تلخيصًا لمحتوى الدراسات في ثلاثة موضوعات: ما يفعله الآباء من خلال الإنترنت، والدعم الاجتماعي لهم عبر الإنترنت، والفجوة الرقمية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج متعددة، من أهمها: أنّ الآباء يستخدمون الإنترنت من أجل الوصول إلى معلومات حول الأبوة والدعم الاجتماعي، وأنهم كانوا راضين عن المعلومات التي يجدونها، وأن لديهم رغبة كبيرة في تعلم البحث من خلال الإنترنت والتأكد من مصداقية ما يتعرفون عليه. فيما كان لديهم قدر من التردد في الثقة بما يستقونه عبر الإنترنت.

وقدمت جبالي (Jabali, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى وعي أرباب الأسر الأردنية بحقوق الطفل الأردني. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت على عينة تكونت من (200) أسرة في محافظة عجلون. وقد بينت نتائج الدراسة أنّ وعي أرباب الأسر جاء ضمن المستوى المتوسط، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي حسب الجنس لصالح الآباء الذكور، فيما لم تكن هناك فروق في مستوى الوعي بحقوق الطفل تبعًا لمتغير الوسيلة الإعلامية (تلفاز، راديو).

كما أجرى بيكر-سابين وآخرون (Baker-Sabine et al., 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن استخدام الآباء للإنترنت للتزود بالمعلومات التي تدعم الأبوة والأمومة من خلال الإنترنت. وقد طبقت الدراسة على مجموعة من الآباء الأستراليين قوامها (459) فردًا ممن لديهم أطفال في سنّ ما بين (2-12) سنة. وبينت النتائج أن الإنترنت يوفر فرصة كبيرة لدعم الأبوة والأمومة

لمجموعة واسعة من الآباء. وأن (65%) من الآباء يستخدمون المواقع المتخصصة في دعم الآباء والأمهات، فيما كان (45%) يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي لهذا الشأن. كما كان استخدام الآباء الذين لديهم أبناء أصغر سنًا لمواقع دعم الأبوة والأمومة أكثر من استخدام الآباء الذين لديهم أطفال أكبر سنًا. كذلك كان الاستخدام أكبر لمواقع التواصل الاجتماعي في دعم الأبوة والأمومة بالنسبة للآباء الذين لديهم أبناء أصغر، وبالنسبة للآباء الأصغر سنًا، والأمهات أيضًا، ومن يقضي ساعات أكثر استخدامًا للإنترنت. وكذلك كان اعتماد الآباء ذوي التعرض للمخاطرة العالية على مصادر المعلومات من خلال مواقع الإنترنت أكثر من اعتماد الآباء الأقل عرضة للمخاطر. أما بالنسبة للخلفيات الاجتماعية للآباء، فلم يكن لها أثر جوهري في الفروق بين استجابات الآباء.

وقامت حوالة وآخرون (Hawala et al., 2017) بالبحث في كيفية تطوير برامج التربية الوالدية الرقمية في المجتمع العربي من خلال الاستفادة من خبرات بعض الدول. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة والبرامج الوالدية الرقمية في خبرة بعض الدول، منها: الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة. وبينت الدراسة أنّ البرامج في الولايات المتحدة الأمريكية اتصفت بالتنوع والواقعية، وقدمت من خلال التعليم التفاعلي، وتُعدّ استجابة للتحديات التي تواجه الوالدين في تربية أبنائهما في عصر وسائل الإعلام الرقمية. وفي المملكة المتحدة، اتضح أن البرامج تتحمل مسؤولية كبيرة في توعية الآباء، كما اتصف محتواها بالتنوع والواقعية، والتركيز على أهمية النقاش والحوار مع الطفل، وأُلزِمت الأسرة بحضور برامج التربية الوالدية كنوع من التدخل المبكر والوقائي؛ لتجنيب الأبناء المشكلات قبل وقوعها. واتضح من تجربة الدولتين: أن هناك اهتمامًا واضحًا بالوالدية الرقمية الإيجابية من خلال تلبية احتياجات الوالدين في التعامل مع وسائل الإعلام الرقمية وشبكة الإنترنت. كما تبين أن تقديم برامج التربية الوالدية الرقمية يتم من خلال الموقع الإلكتروني للمؤسسة على شبكة الإنترنت، تليها البرامج على الإنترنت، ثم المواد المكتوبة وورش العمل، وبرامج الهواتف الذكية. ويتم التخطيط لتلك البرامج من خلال التعرف على احتياجات الآباء، وموظفي مؤسسات التربية الوالدية والعاملين فيها. تلك البرامج تهتم بالجانب الوقائي بدلاً من العلاج، وتنوعت موارد برامج الوالدية الرقمية، واعتمدت على التعلم الذاتي.

وقام فيرارو وآخرون (Ferraro et al., 2018) بدراسة هدفت إلى توعية الآباء المطلقين حول الطلاق وآثاره على الآباء وأبنائهم. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي من خلال تعريض (218) من الآباء الذين تزوجوا لمرة واحدة فقط، ولدى كل منهم طفل قاصر واحد على الأقل، تم اختيارهم من (37) ولاية أمريكية، منهم (77%) أمهات، لخمسة أشرطة فيديو على الإنترنت تمتد إلى أربع ساعات، وتوضح مواقف حول الوالدية بعد الطلاق لتوعية الآباء. وتركز الأشرطة على قضايا مختلفة، من أهمها الأثر العاطفي والأثر القانوني للطلاق، والحدّ من الصراع، والمهارات والاستراتيجيات لتعاون الوالدين من أجل أبنائهما، والتحولات العائلية، والرعاية الذاتية. الفيديو الأول - ويقدمه أساتذة متخصصون - يركز على فوائد التعاون بين الآباء المطلقين وتقديم المشورة لهم، والتفاعل والتعاون الايجابي بين الأطفال وآبائهم. ومناقشة أبرز الأبحاث ذات الصلة. أما الفيديو الثاني فيتناول تقديم تجارب أبناء لآباء مطلقين عندما كانوا صغارًا. وفي الفيديو الثالث: "الحقيقة حول الطلاق"، يعرض الأزواج آراءهم حول النتائج العاطفية السلبية للطلاق. ويتناول الفيديو الرابع التحدث إلى الأطفال حول الطلاق، وفيه يتناقش الآباء مع أطفالهم حول التأثير العاطفي للطلاق. ويدور الفيديو الخامس حول عملية تحدث الأبناء مع الآباء والتفكير في أمثلة للتفاعل السلبي والإيجابي للوالدين مع الأبناء، وحث الآباء على التفكير في سلوكهم. وبينت النتائج بعد تقييم مواقف الآباء في الاختبارين القبلي والبعدي أن (92.6 %) من المشاركين أكدوا أن التعرض للفيديوهات أدى لتغيير إيجابي في السلوكيات الوالدية. كما تحسنت العلاقات بين المشاركين وزوجاتهم وأزواجهن السابقين.

وأجرت فرج (Faraj, 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المرأة الفلسطينية نحو متابعة الصفحات النسائية على شبكات التواصل الاجتماعي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وطبقت على عينة من جمهور النساء الفلسطينيات قوامها (500) امرأة. وبينت النتائج أنّ نحو (97%) يستخدمن شبكات التواصل الاجتماعي، وأن (72%) يستخدمنها منذ أربع سنوات فأكثر، وحوالي (45%) يستخدمنها يوميًا ثلاث ساعات فأكثر، وحوالي (75%) يستخدمن الفيس بوك واليوتيوب. وفضّل حوالي (50%) من العينة متابعة موضوعات الأسرة والطفل. كما استحوذ "الإلمام بالمعلومات التي تفيد في تربية الطفل" على حوالي (40%) كدافع لمتابعة الصفحات النسائية. كما بينت النتائج أنّ الاستفادة من كيفية تربية الأطفال والتعامل معهم كانت بنسبة (61%)، والتعرف على أساليب جديدة في تربية الأطفال والتعامل معهم بنسبة (64%). كما بينت الدراسة وجود فروق في الاستفادة من كيفية تربية الأطفال تبعًا لمتغير العمر، ولمتغير المؤهل العلمي، لصالح الأعلى في المتغيرين.

وأجرى يوانيتا وآخرون (Yuanita, et al., 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تفضيل الأمهات الشابات في إندونسيا لوسائل الاعلام الاجتماعية كمصدر للمعلومات عن الوالدية. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت على عينة تكونت من (443) من الأمهات اللاتي ولدن خلال الفترة 1980-2000 م. وبينت النتائج أن أهم استخدامات الأمهات للإنترنت كانت: لاكتساب المعلومات (82.2%)، للترفيه (75.7%)، والتواصل الاجتماعي (72.7%). كما أن الأمهات يكتسبن معلوماتهن عن الوالدية من: الإنترنت (93.70%)، والأسرة (56.30%)، والندوات

(51.20%)، والكتب (48.20%)، والحي (15.60%). وتتوجه (55.40%) من الامهات للإنترنت كمرجع للتأكد من بعض المعلومات حول الوالدية. ونسبة كبيرة من المستخدمات للإنترنت يفضلن مواقع التواصل الاجتماعي كمصدر للمعلومات في رعاية الطفل: (94.8%) واتس اب، (82.8%) إنستجرام، و(79.2%) الفيسبوك. وكان استخدامهن يتراوح ما بين المتوسط والعالي. كما أن (91.3%) منهن يطبقن ما يحصلن عليه من وسائل التواصل الاجتماعي من معلومات الوالدية في حياتهن اليومية.

كما قام بكار وبكار (Bakar & Bakar, 2019) بدراسة للكشف عن استفادة أولياء أمور الأطفال المصابين بالتوحد من بعضهم البعض من خلال تسجيلهم في مجموعة في تطبيق الواتس أب. وعقدت المناقشات حول رعاية أطفالهم. وطبقت الدراسة على أربعة آباء من أعراق مختلفة حصلوا على دورة تدريبية لتثقيفهم حول التعامل مع أبنائهم المتوحدين. وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات الفردية شبه المنظمة. وتبين من الدراسة أن أولياء الأمور حصلوا على خمسة أنواع من الدعم فيما بينهم هي: تحديد أنواع الطعام المناسبة لأطفالهم لزيادة التركيز ومكافحة الاندفاع، وبيان التجارب الإيجابية مع أطفالهم المصابين بالتوحد، والشعور بالسعادة لأن المدربين ساعدوا أطفالهم على أن يكونوا أكثر تركيزًا بدلاً من تناول قصص حزينة حول مرض التوحد، والدعم المعلوماتي لتقديم خدمات مساندة لأطفالهم، والدعم العاطفي باعتبار أن الحزن على أطفالهم لن يجدي ولا يمكن أن يغير شيء، وأن الأجدر العمل لتحقيق مستقبل أفضل لأبنائهم قدر الإمكان.

وأوضحت الدراسات السابقة قدرًا من الاهتمام حول مستوى دعم التربية الوالدية من خلال وسائل الإعلام، وبخاصة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي. وما زالت هناك حاجة لتقديم دراسات حول واقع البرامج الوالدية بشكل عام، وما يقدم من خلال وسائل الإعلام حول ذلك، وتقديم رؤى ومقترحات حول تفعيل الأدوار الإعلامية، وبخاصة مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقاته، نحو دعم التربية الوالدية.

وقد أفادت بعض دراسات بأن الآباء بحاجة إلى دعم الوالدية لديهم، (Hawala et al., ; Jabali, 2017). وأكدت دراسات أخرى أن الآباء أنفسهم يؤكدون أنهم بحاجة إلى الدعم، ويمثل ذلك دافعًا مهمًا لتعرضهم للإنترنت ووسائل الإعلام. (Baker et al., Lars & Dworkin, et al., 2013; 2017; Faraj, 2019; Kristian, 2009; (Halaq, 2007). وأقرت الدراسات بجدوى تعرّض الآباء لوسائل الإعلام والإنترنت ومواقع وتطبيقات التواصل الاجتماعي في دعم التربية الوالدية، مثل دراسات: Bakar, & (Bakar, 2019) (Yuanita-Setyastuti, et al., 2019)، (Hawala-Suhair et al., 2017) Baker-Sabine & et (al., 2017).(Dworkin-Jodi, et al., 2013)، (Ahmed, 2009)، (Sarkadi, &, Bremberg, 2005).

وتتوافق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تتناول قضية دعم التربية الوالدية، وخاصة الدراسات التي تناولت هذا الدعم من خلال الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقات الهاتف الذكي، لكنها اختلفت عن بقية الدراسات في تركيزها على دور مقاطع الفيديو تحديدًا في دعم التربية الوالدية، وتطبيقها على أولياء الأمور في قطاع غزة بفلسطين. كما تميزت الدراسة الحالية بأنها ركزت على عملية دعم التربية الوالدية في ثلاثة محاور أساسية هي: المعرفية، السلوكية، والوجدانية. كما توضح الدراسة الحالية طبيعة تعرض أفراد العينة لمقاطع الفيديو المقدمة من خلال الهواتف الذكية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يقضي طفل المرحلة المبكرة أوقاتًا طويلة بين والديه وأعضاء الأسرة؛ لذا فإنَّ دور الوالدين والأسرة في عملية تربية طفل المرحلة المبكرة حاسم ومؤثر في مراحل النمو اللاحقة. ويرتبط ذلك بمدى وعي الوالدين بدورهما في هذه المرحلة. والوعي المرجو يتكون من خلال المعرفة والاطلاع الرشيد. ومصادر المعرفة متنوعة بين الكتاب، والمطبوعات، واللقاءات، ووسائل الإعلام.

وتبرز في وقتنا الراهن ظاهرة اتصالية شائعة تتمثل في استخدام أولياء الأمور للإنترنت، وتتركز بشدة في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقاته من خلال الهواتف الذكية، لفترات طويلة وبشكل يومي، كما بينت دراسة فرج (Faraj, 2019) ودراسة بيكر وآخرون (Baker et al.,2017)

وتمتاز هذه التطبيقات بتوفير قاعدة عريضة من الجهات الاتصالية، مثل أشخاص، أو جهات اعتبارية، أو مجموعات منسجمة، مما يتيح للمتعرض قدرًا عاليًا من الاختيارية. كما بينت الدراسات أن الوالدين يستفيدان من تلك الوسائل في تربية أبنائهم (Baker et al., 2017; Hawala et al., 2017; Faraj, 2019; Dworkin et al., 2013). ومن خلال احتكاك الباحث - باعتباره أبًا- مع أولياء الأمور، لاحظ اهتمامًا منهم بدعم التربية الوالدية من خلال التعرض لمقاطع فيديو من خلال تطبيقات الهاتف الذكي. وقام باستكشاف حول ذلك من خلال مقابلة خمسين أبًا وأمًا. وتبين له أن الغالبية تهتم بمتابعة مثل هذه المقاطع من أجل دعم التربية الوالدية أكثر من أي وسيلة أخرى. وتقدم مقاطع الفيديو الداعمة للتربية الوالدية رسالة مختصرة وسريعة وجذابة تعالج عدة قضايا، وتقدم الدعم السريع المفيد للأبوين. لذا وجب دراسة استفادة الوالدين من تلك المقاطع في عملية التربية الوالدية، وخاصة في ظل تراجع دور الأسرة أو تضاؤله بفعل مجموعة من الإخفاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في إنتاج التربية المؤسسة على القيم الهادفة الموصولة بموروثنا الثقافي والحضاري.

لذا تركزت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي : ما دور تعرض أولياء الأمور لمقاطع الفيديو في دعم التربية الوالدية لديهم؟ وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما أنماط تعرض أولياء الأمور لتطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال هواتفهم الذكية؟
2. ما أنماط تعرض أولياء الأمور إلى مقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل من خلال تطبيقات التواصل الاجتماعي عبر هواتفهم الذكية؟
3. ما أسباب تعرض أولياء الأمور لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر تطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي؟
4. ما تقديرات أولياء الأمور حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجالات: المعرفي، والسلوكي، والوجداني؟
5. هل توجد فروق بين تقديرات أولياء الأمور حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم، تبعًا لمتغير الجنس؟
6. هل توجد فروق بين تقديرات أولياء الأمور حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم، تبعًا لمتغير العمر؟
7. هل توجد فروق بين تقديرات أولياء الأمور حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي؟
8. هل توجد فروق بين تقديرات أولياء الأمور حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم، تبعًا لمتغير المعرفة؟

أهمية الدراسة

تعد الدراسة الحالية جزءاً من الجهود المبذولة للكشف عن الجهات الداعمة للتربية الوالدية؛ لتقدير أدوارها، ومن ثم القيام بتفعيل استخدامها وترشيده. وتتناول قضية مهمة تتعلق بتربية الطفل، وبخاصة في المرحلة المبكرة التي تلقي بآثارها على المراحل اللاحقة، كما تواكب قضية معاصرة تفرض نفسها بقوة، وهي التعرض المستمر والطويل لمواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقاته. كما تتعلق الدراسة بقضية مشاركة الوالدين في تربية أطفالهما؛ فهي تكشف عن مدى حرص كل من الأبوين على الاستفادة من أحد المصادر المعاصرة المتاحة في التزود بالمعرفة حول التربية الوالدية.

وتتناول الدراسة الحالية موضوعًا لم ينل نصيبه من البحث؛ فثمة ندرة في الأبحاث التي تتعلق بدراسة مقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقاته. ويتوقع أن تفضي الدراسة إلى نتائج مهمة تسهم في توعية أولياء الأمور حول الاستفادة من وسائل الإعلام في تربية أبنائهم. وقد تفيد نتائج الدراسة في دفع الجهات المعنية إلى تقديم مقاطع فيديو تتعلق بالتوعية الوالدية حول تربية الطفل.

التعريفات الإجرائية

- **التربية الوالدية:** تشكل مجمل الأفعال والأقوال الوالدية الهادفة الى تأطير الطفل وتوجيهه وتزويده بالمعارف والقيم اللازمة لمواجهة الحياة. وتتعلق بمقدار اكتساب المعارف والسلوكيات والدوافع الوجدانية لدى أولياء الأمور وتنميتها وتعديلها نتيجة تفاعلهم مع جهة ما، بحيث يستفيدون منها في الأقوال والأفعال التي تتعلق بدورهم في تربية أطفالهم. وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها ولي الأمر على أداة الدراسة.
- **الهواتف الذكية:** أجهزة الاتصال التي توفر خدمات التليفون اللاسلكي التقليدية، بالإضافة إلى تلك التي تحتوي تقنيات متطورة تعتمد على خدمة الإنترنت، بحيث تتيح نقل الصوت والصورة والنصوص المكتوبة وبعض الملفات في صيغة رقمية، وتصفح الإنترنت، والبريد الإلكتروني بطريقة مشابهة لعمل الأجهزة الحاسوبية المحمولة (Al-Otaibi, 2014).
- **تطبيقات التواصل الاجتماعي:** التطبيقات المرتبطة بشبكات التواصل على الإنترنت وتطبيقات المراسلة الفورية بأنواعها المختلفة التي تقدم خدمات التراسل الفوري بالنص والصوت والفيديو. وتعمل على استخدام تكنولوجيا الإنترنت لتحويل الاتصالات إلى حوار تفاعلي، ويتم استخدامها من مجموعة كبيرة من الناس لتبادل المعلومات وتطوير العلاقات الاجتماعية والمهنية. يمكن أن يستخدمها أولياء الأمور من خلال هواتفهم الذكية. ويتعرضون من خلالها لمقاطع فيديو تدعم لديهم التربية الوالدية الخاصة بطفل المرحلة المبكرة.
- **أولياء الأمور:** مجموعة الآباء والأمهات الفلسطينيين المقيمين في قطاع غزة، ولدى كل منهم طفل أو أكثر في المرحلة المبكرة.
- **مقاطع الفيديو:** من أشكال الوسائط المتعددة، وتخدم موضوعاً معيناً، وتتكون من مجموعة من الصور واللقطات المتتالية التي تتم معالجتها باستخدام الحاسوب، ويمكن تداولها ونشرها إلكترونيًا عند رفعها أو تحميلها كروابط أو على مواقع الفيديو الإلكترونية. وتتناول موضوعات تخص دعم التربية الوالدية، وتقدم من خلال تطبيقات التواصل الاجتماعي عبر الهواتف الخلوية.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على دور تعرض عينة من أولياء الأمور الذين لديهم طفل على الأقل في مرحلة الطفولة المبكرة، والمقيمين في قطاع غزة، لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل

عبر تطبيقات التواصل الاجتماعي للهواتف الذكية. وتم التطبيق في شهر شباط/فبراير من العام 2019.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

يشمل مجتمع الدراسة جميع أولياء الأمور- الآباء والأمهات - المقيمين في قطاع غزة. واختيرت عينة قصدية منهم، تمثلت في أولياء الأمور الذين لدى كل منهم طفل أو أكثر، في المرحلة المبكرة (3- 6 سنوات). وبلغ حجم العينة (300) ولي أمر من مستويات عمرية وتعليمية مختلفة. ولأن مجتمع أولياء الأمور يتكون من الآباء والأمهات، توزعت العينة إلى (150) أبًا، و(150) أمًا. ولأن قطاع غزة يتكون من خمس محافظات، فقد تم تقسيم أفراد العينة إلى خمسة أجزاء متساوية، من أجل تحقيق قدر مناسب من الشمولية الجغرافية؛ إذ تم اختيار (60) ولي أمر من كل محافظة، بواقع (30) أبًا، و(30) أمًا.

ويبين الجدول (1) توزيع أولياء الأمور في ضوء متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أولياء الأمور حسب متغيرات الدراسة

المتغير		آباء	أمهات	المجموع ك	%
العمر	أقل من 30	8	36	44	14.7
	من 30 إلى أقل من 35	46	59	105	35
	من 35 إلى أقل من 40	38	32	70	23.3
	من 40 إلى أقل من 45	40	13	53	17.7
	45 فأكثر	18	10	28	9.3
	أولياء الأمور	150	150	300	100
المؤهل العلمي	ثانوية فأقل	19	23	42	14
	دبلوم متوسط	10	32	42	14
	الدرجة الجامعية الأولى	69	70	139	46.3
	دراسات عليا	52	25	77	25.7
	أولياء الأمور	150	150	300	100

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات المطلوبة من أفراد العينة، من خلال مجموعة من الفقرات. وقد اعتمد الباحث في تكوينه للأداة على الإطار المعرفي، ومجموعة من الدراسات السابقة، (Baker et al., 2017; Jabali, 2017; Dworkin et al., 2013; Sarkadi, &, Bremberg, 2005; Al-Halaq, 2007; Jad, 2009). كما حاول الباحث التعرف على وجهات نظر بعض المتخصصين.

تكونت الأداة من أربعة أجزاء: الجزء الأول تضمن البيانات الأساسية ومتغيرات الدراسة: هل لديك طفل (3-6 سنوات)؟ النوع، والعمر، والمؤهل، والحاجة إلى المعرفة حول تربية الطفل. وتضمن الجزء الثاني أنماط التعرض لتطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهواتف الذكية ومدى استخدام أولياء الأمور للهواتف الذكية، ومدى استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي، والمجالات التي يتعرض لها أولياء الأمور من خلال استخدامهم لتلك التطبيقات. أما الجزء الثالث فقد تضمن أنماط التعرض لمقاطع الفيديو التي تدعم التربية الوالدية من خلال تطبيقات التواصل الاجتماعي عبر الهواتف الذكية: مدى التعرض لمقاطع الفيديو التي تدعم التربية الوالدية، والتطبيقات التي يتم من خلالها التعرض لتلك المقاطع والموضوعات المتضمنة في مقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل، وأساليب تعامل أولياء الأمور مع المضامين المقدمة في تلك المقاطع، وأسباب التعرض لتلك المقاطع. وتضمن الجزء الرابع دعم التربية الوالدية لدى أولياء الأمور من خلال تعرضهم لمقاطع الفيديو عبر هواتفهم الذكية. وقسم دعم التربية الوالدية إلى ثلاثة مجالات هي: المجال المعرفي (11) فقرة، والمجال السلوكي (11) فقرة، والمجال الوجداني (8) فقرات.

صدق الأداة

أ. الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في مجالي التربية والإعلام برتبة أستاذ، وقدموا ملاحظاتهم، سواء بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، حول تجسيد الفقرة لقياس ما وضعت من أجله، ومدى مناسبة الفقرة للمجال

الذي تنتمي إليه، ومدى كفاية الفقرات لقياس المجال التي تنتمي إليه. وتم العمل وفق الملاحظات التي أبداها المحكمون.

ب. صدق البناء: تم التأكد من صدق البناء من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على المجال والدرجة الكلية، وبين المجال والمجالين الآخرين كل على حدة، كما في الجدول (2).

جدول (2): صدق الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات دعم التربية الوالدية

المجال	المعرفي	السلوكي	الوجداني
المعرفي		0.88**	0.81**
السلوكي	0.88**		0.82**
الوجداني	0.81**	0.82**	
جميع المجالات	0.95**	0.96**	0.92**

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (2) أنّ جميع معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، سواء بين المجال الواحد والدرجة الكلية لجميع المجالات، وبين المجال الواحد وكل من المجالين الآخرين. وهذا يدل على درجة كبيرة من الصدق البنائي للاستبانة.

ج. صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من دلالات صدق الاتساق الداخلي لفقرات كل مجال: من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة الواحدة والدرجة الكلية للمجال الذي تتبعه تلك الفقرة. ويتضح ذلك في الجدول (3).

جدول (3): معامل ارتباط كل فقرة في المجال مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة

م	المجال المعرفي	معامل الارتباط
1	تكسبني معلومات حول طبيعة شخصية الطفل.	0.805**
2	تزيد معرفتي حول دوري في تلبية احتياجات الطفل.	0.757**
3	توضح الفروق الفردية في مظاهر النمو وقدرات الأطفال.	0.713**
4	تبين لي أسباب السلوكيات غير المرغوب فيها التي يفعلها طفلي.	0.732**
5	تعرفني على القضايا والمشكلات التي تواجه الطفل.	0.782**
6	تزيد معرفتي حول العناية بصحة الطفل بشكل عام.	0.768**
7	تعرفني بالقوانين والتشريعات الخاصة بالطفل	0.762**
8	توضح الاتجاهات السليمة في تربية الأطفال.	0.794**
9	تصحح لدي بعض معلوماتي وأفكاري حول تربية الأطفال.	0.763**
10	معرفة المؤسسات التي تقدم الرعاية التربوية للأطفال.	0.679**
11	تبين لي تأثيرات استخدام الطفل لوسائل الإعلام.	0.739**
م	المجال السلوكي	معامل الارتباط
1	تقدم لي توجيهات حول أساليب تربوية مميزة يمكن القيام بها في تربية طفلي.	0.656**
2	تعلمني كيف أُكسب القيم التربوية والسلوكيات المطلوبة لطفلي وأنميها لديه.	0.725**
3	تقدم لي توجيهات وحلولاً لمعالجة السلوكيات غير المطلوبة التي يفعلها طفلي.	0.712**
4	تزودني بالأساليب وطرق الحكم لتقييم مستوى أداء الطفل ونموه الطبيعي وفقا لعمره الزمني.	0.575**
5	تعلمني التصرفات السليمة الرشيدة في حالات الفروق الفردية.	0.651**
6	تساعدني في الكشف عن هوايات طفلي.	0.652**
7	تكسبني مهارات لتنمية هوايات أطفالي.	0.667**
8	تساعدني في توجيه أفراد الأسرة والتنسيق معهم حول السبل الرشيدة للتعامل مع الطفل.	0.684**
9	تزودني بمهارات لضبط عملية تعرض الطفل لوسائل الإعلام وتنمية استفادته منها وتجنب سلبياتها وخطورتها.	0.721**

10	تجعلني أكثر قدرة على النقاش والحوار مع الطفل.	0.706**
11	تكسبني مهارات تساعدني على تقديم الترفيه للطفل.	0.658**
م	المجال الوجداني	معامل الارتباط
1	تزيد اهتمامي وحرصي للمعرفة حول تربية طفلي.	0.796**
2	تشعرني بتزايد المسؤولية نحو متابعة سلوك الطفل وردود أفعاله وتحليلها.	0.855**
3	تشعرني بالثقة في نفسي تجاه تربية طفلي.	0.845**
4	تشعرني بالقلق إزاء أي تقصير من جهتي في رعاية الطفل.	0.806**
5	ساعدتني في استشعار مشكلات طفلي وسلوكياته قبل بروزها.	0.812**
6	تزيد رغبتي لتحقيق إنجاز ونجاح في التغلب على المشكلات التي تواجه طفلي.	0.812**
7	تجعلني أشعر بالمتعة والراحة في تربية طفلي.	0.843**
8	تزيد تقديري واحترامي للمتخصصين في تربية الطفل.	0.789**

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من نتائج الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة عالية وموجبة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يشير إلى أنّ جميع الفقرات تتصف بدرجة عالية من الصدق. وهكذا يتضح أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق، وتصلح لقياس ما بنيت من أجله.

ثبات الأداة

تم التحقق من دلالات ثبات فقرات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا. وجاءت معاملات الثبات كما في الجدول (4).

جدول (4): معامل ثبات كرونباخ ألفا للاستبانة ومجالاتها

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الأول: المعرفي	11	0.934
الثاني: السلوكي	11	0.958
الثالث: الوجداني	8	0.945
جميع المجالات	30	0.975

تؤكد نتائج الجدول (4) أن معاملات الثبات جميعها تزيد على (0.9) وهي دالة إحصائيًا عن مستوى الدلالة (0.01). الأمر الذي يدل على أن الأداة تتمتع بقدر عالٍ من الثبات.

التصحيح

طلب إلى أفراد العينة الإجابة عن فقرات الجزء الرابع من الاستبانة، التي اعتمدت تدريج ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جدًا- بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة - بدرجة ضعيفة- بدرجة ضعيفة جدًا). وجاءت جميع الفقرات موجبة الاتجاه. وتحصل كل إجابة خلال جمع البيانات على الدرجات: بدرجة كبيرة جدًا (5)، وبدرجة كبيرة (4)، وبدرجة متوسطة (3)، وبدرجة ضعيفة (2)، وبدرجة ضعيفة جدًا (1).

معيار التصنيف

كان معيار الحكم على متوسط الإجابات على الفقرة الواحدة أو المتوسط الإجمالي للمجال الواحد على النحو التالي: أقل من (1.8) ضعيف جدًا، من (1.8) إلى أقل من (2.6) ضعيف، من (2.6) إلى أقل من (3.4) متوسط، من (3.4) إلى أقل من (4.2) كبير، (4.2) فأكثر كبير جدًا.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي.

متغيرات الدراسة

- **المتغير المستقل:** تعرض أولياء الأمور لمقاطع الفيديو الخاصة بالتربية الوالدية التي تقدمها تطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال هواتفهم الذكية.
- **المتغير التابع:** تقديرات أفراد العينة حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو لتطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال هواتفهم الذكية في دعم التربية الوالدية (معرفيًا – سلوكيًا – وجدانيًا):
- المتغيرات **التصنيفية**: الجنس: (ذكر – أنثى). العمر: (أقل من 30 سنة- من 30 إلى 35 سنة- من 35 إلى 40 سنة- من 40 إلى 45 سنة- 45 سنة فأكثر). المؤهل الدراسي: (ثانوية عامة وما يعادلها فأقل - دبلوم متوسط - الدرجة الجامعية الأولى - دراسات عليا، الحاجة للمعرفة حول تربية الأطفال: (نعم- إلى حد ما- لا).

النتائج

نتائج السؤال الأول: *ما أنماط تعرض أولياء الأمور لتطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال هواتفهم الذكية؟*

أ- استخدام أولياء الأمور لأجهزة الهاتف الذكي

يوضح الجدول (5) تقديرات أفراد العينة حول مدى استخدامهم لأجهزة الهاتف الذكي.

جدول (5): استخدام أولياء الأمور لجهاز الهاتف الذكي

العينة / الاستخدام	الآباء		الأمهات		الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	143	95.3	150	100	293	97.7
لا	7	4.7	0	0	7	2.3
الكلي	150	100	150	100	300	100

وتبين أن (293) بنسبة (97.7%) من الآباء والأمهات يستخدمون الهواتف الذكية، مقابل (7) فقط بنسبة (2.3%) لا يستخدمونها.

يوضح الجدول (6) تقديرات جميع أفراد العينة الذين يستخدمون الهاتف الذكي حول مدى استخدامهم لتطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال أجهزة الهاتف الذكي.

جدول (6): استخدام أولياء الأمور لتطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي

العينة	الآباء					الأمهات					الكلي				
التعرض	ك	%	المرجح	المتوسط	الانحراف المعياري	ك	%	المرجح	المتوسط	الانحراف المعياري	ك	%	المرجح	المتوسط	الانحراف المعياري
كثيرًا	116	81.8				93	62				209	71.3			
أحيانًا	26	18.2				57	38				83	28.3			
لا	1	0.7				0	0				1	0.4			
الكلي	143	100	1.8		0.415	150	100	1.62		0.487	293	100	1.71		0.462

تبين النتائجأن (99.6%) من أولياء الأمور يستخدمون تطبيقات التواصل الاجتماعي؛ منقسمين بين (71.3%) منهم يستخدمونها كثيرًا، و(28.3%) يستخدمونها أحيانًا. وبلغ عدد من لا يستخدمونها واحدًا فقط بنسبة (0.4%). وجاء متوسط الاستخدام (1.71).

ب- فترة استخدام أولياء الأمور لتطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي

يبين الجدول (7) تقديرات جميع أفراد العينة حول فترة استخدامهم لتطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال أجهزة الهاتف الذكي.

جدول (7): فترة استخدام أولياء الأمور لتطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي

العينة / السنوات	الآباء			الأمهات			الكلي		
	ك	%	ترتيب	ك	%	ترتيب	ك	%	ترتيب
أقل من سنة	1	0.7	5	0	0	0	1	0.3	5
من سنة إلى أقل من سنتين	2	1.4	4	6	4	4	8	2.7	4
من سنتين إلى أقل من ثلاث سنوات	9	6.34	3	11	7.3	3	20	6.9	3
من ثلاث سنوات إلى أقل من أربع سنوات	20	14.1	2	18	12	2	38	13	2
أربع سنوات فأكثر	110	77.5	1	115	76.7	1	225	77.1	1
الكلي	142	100		150	100		292	100	

تبين النتائج أن (77.1%) من أولياء الأمور يستخدمون تلك التطبيقات منذ ما لا يقل عن أربع سنوات. و(13%) يستخدمونها منذ ثلاث سنوات إلى أقل من أربع سنوات، و(6.9%) يستخدمونها منذ سنتين إلى أقل من ثلاث سنوات، والذين يستخدمونها منذ سنة إلى أقل من سنتين بلغت نسبتهم (2.7%) و(0.3%) يستخدمونها منذ أقل من سنة.

ج- زمن استخدام أولياء الأمور لتطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي يوميًا

يوضح الجدول (8) تقديرات جميع أفراد العينة حول زمن استخدامهم لتطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال أجهزة الهاتف الذكي يوميًا.

جدول (8): زمن استخدام أولياء الأمور لتطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي يوميًا

العينة / ساعات الاستخدام	الآباء			الأمهات			الكلي		
	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب
أقل من ساعة	6	4.2	4	15	10	4	21	7.2	4
من ساعة إلى أقل من ساعتين	38	26.8	3	54	36	1	92	31.5	2
من ساعتين إلى أقل من ثلاث ساعات	40	28.2	2	44	29.3	2	84	28.8	3
ثلاث ساعات فأكثر	58	40.8	1	37	24.7	3	95	32.5	1
الكلي	142	100		150	100		292	100	

تبين النتائج أنّ (32.5%) من أفراد العينة يستخدمون التطبيقات ثلاث ساعات فأكثر، و(31.5%) يستخدمونها من ساعة إلى أقل من ساعتين، و(28.8%) يستخدمونها من ساعتين إلى أقل من ثلاث ساعات و (7.2%) يقتصر استخدامهم لها على أقل من ساعة يومياً.

د- المجالات التي يتعرض لها أولياء الأمور من خلال استخدامهم لتطبيقات التواصل الاجتماعي عبر الهاتف الذكي

يبين الجدول (9) تقديرات جميع أفراد العينة حول المجالات التي يتعرضون لها من خلال استخدامهم لتطبيقات التواصل الاجتماعي.

جدول (9): المجالات التي يتعرض لها أولياء الأمور من خلال استخدامهم لتطبيقات التواصل الاجتماعي عبر الهاتف الذكي

العينة / المجالات	الآباء			الأمهات			الكلي		
	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب
السياسية	130	91.5	1	79	52.7	4	209	71.6	1
الفنية	55	38.7	5	75	50	5	130	44.5	4
الدينية	35	24.6	9	94	62.7	2	129	44.2	5
الرياضية	57	40.4	4	16	10.7	9	73	25	9
الاجتماعية	86	60.6	2	113	75.3	1	199	68.2	2
التربوية والنفسية	50	35.2	7	102	68	3	152	52.1	3
التسويقية	40	28.2	8	50	33.3	6	90	30.8	7
التكنولوجيا	58	40.8	3	40	26.7	7	98	33.6	6
الغرائب	53	37.3	6	27	18	8	80	27.4	8

جاءت مجالات استخدام العينة اتطبيقات التواصل الاجتماعي كما يأتي: السياسية (71.6%)، والاجتماعية (68.2%)، والتربوية والنفسية (52.1%)، والفنية (44.5%)، والدينية (44.2%)، والتكنولوجيا (33.6%)، والتسويقية (30.8%)، والغرائب (27.4%)، والرياضية (25%).

أ- مدى تعرض أولياء الأمور لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل من خلال تطبيقات الهاتف الذكي

يوضح الجدول (10) تقديرات جميع أفراد العينة الذين يستخدمون تطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي حول مدى تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل.

2- نتائج السؤال الثاني: *ما أنماط تعرض أولياء الأمور إلى مقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل من خلال تطبيقات التواصل الاجتماعي عبر هواتفهم الذكية؟*

جدول (10): مدى تعرض أولياء الأمور مقاطع الفيديو المتناولة لتربية الطفل من خلال تطبيقات الهاتف الذكي

العينة / مدى الاستخدام	الآباء					الأمهات					الكلي				
	ك	%	المرجح	المتوسط	المعياري الانحراف	ك	%	المرجح	المتوسط	المعياري الانحراف	ك	%	المرجح	المتوسط	المعياري الانحراف
كثيرًا	16	11.3				43	28.7				59	20.2			
احيانًا	92	64.8				90	60				182	62.3			
نادرًا	29	20.4				17	11.3				46	15.8			
لا	5	3.5				0	0				5	1.7			
الكلي	142	100	1.8	0.659		150	100	2.2	0.610		292	100	2	0.655	

تبين النتائج أن (62.3%) من أولياء الأمور يتعرضون "كثيرًا" لتلك المقاطع، و(20.2%) يتعرضون لها "أحيانًا" و(15.8%) يتعرضون لها "نادرًا" و(1.7%) لا يتعرضون لها "إطلاقًا". وبلغ متوسط التعرض (2)، ويأتي ضمن المستوى "أحيانًا".

ب- عدد مقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل من خلال تطبيقات التواصل الاجتماعي الخاصة بالهاتف الذكي خلال الأسبوع

يبين الجدول (11) تقديرات جميع أفراد العينة حول عدد مقاطع الفيديو -التي تتناول تربية الطفل- التي يتعرض لها أفراد العينة من خلال تطبيقات التواصل الاجتماعي خلال الأسبوع.

جدول (11): عدد مقاطع الفيديو -التي تتناول تربية الطفل- التي يتعرض لها أولياء الأمور عبر تطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي خلال الأسبوع

العينة / عدد المقاطع	الآباء			الأمهات			الكلي		
	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب
من مقطع إلى مقطعين	70	51.1	1	30	20	3	100	34.8	2
من ثلاثة إلى أربعة مقاطع	32	23.4	2	74	49.3	1	106	36.9	1
من خمسة إلى ستة مقاطع	27	19.7	3	45	30	2	72	25.1	3
ستة مقاطع فأكثر	8	5.8	4	26	17.3	4	34	11.8	4
الكلي	137	100		150	100		287	100	

كشفت النتائج أن (36.9%) من أولياء الأمور يتعرضون إلى ثلاثة إلى أربعة مقاطع ، ومن مقطع إلى مقطعين (34.8%)، ومن خمسة إلى ستة مقاطع (25.1%)، وستة مقاطع فأكثر (11.8%).

ج- تطبيقات التواصل الاجتماعي التي يتعرض أولياء الأمور من خلالها لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل

ويوضح الجدول (12) تقديرات جميع أفراد العينة حول تطبيقات التواصل الاجتماعي التي يتعرض من خلالها أولياء الأمور لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهواتف الذكية.

جدول (12): تطبيقات التواصل الاجتماعي التي يتعرض أولياء الأمور من خلالها لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل

العينة / التطبيقات	الآباء			الأمهات			الكلي		
	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب
فيسبوك (Face book)	133	93.7	1	145	96.7	1	278	95.2	1
واتس أب (Whatsapp)	85	59.9	3	76	50.7	3	161	55.1	3
يوتيوب (You tube)	108	76.1	2	93	62	2	201	68.8	2
تويتر (Tweetter)	23	16.2	5	14	9.3	5	37	12.7	5
إنستجرام (Instagram)	35	24.6	4	37	24.7	4	72	24.7	4
جوجل بلس (Google Plus)	10	7	6	13	8.7	6	23	7.9	6

وتكشف النتائج نسب تعرض أولياء الأمور إلى التطبيقات الآتية: فيسبوك (95.2%)، ويوتيوب (68.8%)، وواتس اب (55.1%)، وإنستجرام (24.7%)، وتويتر (12.7%)، وجوجل بلس (7.9%).

د- المجالات التي يتعرض لها أولياء الأمور من خلال مقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر تطبيقات الهاتف الذكي

يبين الجدول (13) تقديرات جميع أفراد العينة حول الموضوعات التي يتعرضون لها من خلال تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل.

جدول (13): الموضوعات المتضمنة في مقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل التي يتعرض لها أولياء الأمور عبر تطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي

العينة / الموضوعات	الآباء			الأمهات			الكلي		
	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب
الصحية	137	100	1	106	70.7	1	243	84.7	1
العقلية	61	44.5	4	76	50.7	6	137	47.7	6
التغذية	119	86.9	2	94	62.7	5-4	213	74.7	2
الجسمية والفسيولوجية	23	16.8	10	45	30	11	68	23.7	11
التعليمية والتحصيل الدراسي	81	29.1	7	98	65.3	2	179	62.4	3
النفسية	68	49.6	3	95	63.3	3	163	56.8	4
الاجتماعية	56	40.9	6	71	47.3	8	127	44.3	7
اللغوية	29	21.2	8	48	32	10	77	26.8	9
الأخلاقية	60	43.8	5	94	62.7	5-4	154	53.7	5
الدينية	0	0	11	74	49.3	7	74	25.8	10
الحركية والحسية	25	18.3	9	58	38.7	9	83	30	8

وكانت النسب كما يأتي: الصحية (84.7%)، والتغذية (74.7%)، والتعليمية والتحصيل الدراسي (62.4%)، والنفسية (56.8%)، والأخلاقية (53.7%)، والعقلية (47.7%)، والاجتماعية (44.3%)، والحركية والحسية (30%)، واللغوية (26.8%)، والدينية (25.8%)، والجسمية والفسيولوجية (23.7%).

أ- أسباب تعرض أولياء الأمور لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر تطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي

يوضح الجدول (14) تقديرات جميع أفراد العينة لأسباب تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر تطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي.

3- نتائج السؤال الثالث: *ما أسباب تعرض أولياء الأمور لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر تطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي؟*

جدول (14): أسباب تعرض أولياء الأمور لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر تطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي

العينة / الأسباب	الآباء			الأمهات			الكلي		
	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب
مصدر مهم لمعرفة معلومات واتجاهات حول تربية الطفل	133	97.1	1	89	59.3	1	222	77.4	1
تقدم معلومات لا يمكن الحصول عليها من مصادر أخرى	24	17.5	9	32	21.3	10	56	19.5	9
تقدم قضايا تربية الطفل بشكل متجدد	47	34.3	3	76	50.7	2	123	42.9	2
تتناول الموضوعات بحرية وصراحة	41	29.9	4	38	25.3	7	79	27.5	6
تتفق الموضوعات المطروحة مع اهتماماتي	29	21.2	7	58	38.7	3	87	30.3	5

العينة / الأسباب	الآباء			الأمهات			الكلي		
	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب	ك	%	الترتيب
تواكب الظروف الحياتية الراهنة	50	36.5	2	71	37.3	4	121	42.2	3
تتميز بقدر عالٍ من الجاذبية	22	16.1	10	33	22	9-8	55	19.2	10
تتميز بقدرة كبيرة على التأثير والإقناع	26	19	8	40	26.7	6	66	23	7
تقدم الأفكار والحلول في تربية الطفل بشكل ملموس وليس تنظيريًا	40	29.2	5	59	29.3	5	99	34.5	4
تغنيني عن المواد والبرامج المشابهة في وسائل الإعلام الأخرى	31	22.6	6	33	22	9-8	64	22.3	8

وكانت نسب أسباب التعرض لمقاطع الفيديو كما يأتي: مصدر مهم لمعرفة معلومات واتجاهات حول تربية الطفل (77.4%)، وتقدم قضايا تربية الطفل بشكل متجدد (42.9%)، وتواكب الظروف الحياتية الراهنة (42.2%)، وتقدم الأفكار والحلول في تربية الطفل بشكل ملموس وليس تنظيريًا (34.5%)، وتتفق الموضوعات المطروحة مع اهتماماتي (30.3%)، وتتناول الموضوعات بحرية وصراحة (27.5%)، وتتميز بقدرة كبيرة على التأثير والإقناع (23%)، وتغنيني عن المواد والبرامج المشابهة في وسائل الإعلام الأخرى (22.3%)، وتقدم معلومات لا يمكن الحصول عليها من مصادر أخرى (19.5%)، وتتميز بقدر عالٍ من الجاذبية (19.2%).

كما تتضح من الجدول (14) تقديرات الآباء بمفردهم، كما يأتي: مصدر مهم لمعرفة معلومات واتجاهات حول تربية الطفل (97.1%)، وتواكب الظروف الحياتية الراهنة (36.5%)، وتقدم قضايا تربية الطفل بشكل متجدد (34.3%)، وتتناول الموضوعات بحرية وصراحة (29.9%)، وتقدم الأفكار والحلول في تربية الطفل بشكل ملموس وليس تنظيريًا (29.2%)، وتغنيني عن المواد والبرامج المشابهة في وسائل الإعلام الأخرى (22.6%)، وتتفق الموضوعات المطروحة مع اهتماماتي (21.2%)، وتتميز بقدرة كبيرة على التأثير والإقناع (19%)، وتقدم معلومات لا يمكن الحصول عليها من مصادر أخرى (17.5%)، وتتميز بقدر عالية من الجاذبية (16.1%).

أما تقديرات الأمهات فكانت كما يلي: مصدر مهم لمعرفة معلومات واتجاهات حول تربية الطفل (59.3%)، وتقدم قضايا تربية الطفل بشكل متجدد (50.7%)، وتتفق الموضوعات المطروحة مع اهتماماتي (38.7%)، وتواكب الظروف الحياتية الراهنة (37.3%)، وتقدم الأفكار والحلول في تربية الطفل بشكل ملموس وليس تنظيريًا (29.3%)، وتتميز بقدرة كبيرة على التأثير والإقناع (26.7%)، وتتناول الموضوعات بحرية وصراحة (25.3%)، وتتميز بقدر عالٍ من الجاذبية (22%)، وتغنيني عن المواد والبرامج المشابهة في وسائل الإعلام الأخرى (22%)، وتقدم معلومات لا يمكن الحصول عليها من مصادر أخرى (21.3%).

4- نتائج السؤال الرابع: *ما تقديرات أولياء الأمور حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجالات: المعرفي، والسلوكي، والوجداني؟*

أ- استفادة أولياء الأمور من تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر تطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي

يوضح الجدول (15) تقديرات جميع أفراد العينة لمدى استفادتهم من مقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر تطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهاتف الذكي.

جدول (15): استفادة أولياء الأمور من تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل من خلال تطبيقات التواصل الاجتماعي عبر الهاتف الذكي

العينة / الاستفادة	الآباء		الأمهات		الكلي	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	135	98.5	144	96	279	97.2
لا	2	1.5	6	4	8	2.8
الكلي	137	100	150	100	287	100

وقد أكد (97.2%) ممن يتعرضون لتلك المقاطع أنهم يستفيدون منها، فيما أكد (2.8%) منهم عدم الاستفادة.

ب- تقديرات أولياء الأمور حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجال المعرفي

يوضح الجدول (16) متوسط التقديرات حول دور تعرض أولياء الأمور لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجال المعرفي.

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لتقديرات أولياء الأمور حول دعم التربية الوالدية في المجال المعرفي من خلال تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل

	دعم التربية الوالدية في المجال المعرفي	مستويات تقدير الدعم المعرفي					مجموع الأوزان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التأثير	الترتيب
		كبير جداً	كبير	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً						
1	تكسبني معلومات حول طبيعة شخصية الطفل	68	114	92	5	0	1082	3.9	0.795	78	كبير	3-2-1
2	تزيد معرفتي حول دوري في تلبية احتياجات الطفل	56	114	99	7	3	1050	3.8	0.862	76	كبير	7-6-5-4
3	توضح الفروق الفردية في مظاهر النمو وقدرات الأطفال	51	120	93	14	1	1083	3.9	0.869	78	كبير	3-2-1
4	تبين لي أسباب السلوكيات غير المرغوب فيها التي يفعلها طفلي	63	130	70	12	4	1073	3.8	0.851	76	كبير	7-6-5-4
5	تعرفني على القضايا والمشكلات التي تواجه الطفل	67	117	83	10	2	1074	3.8	0.860	76	كبير	7-6-5-4
6	تزيد معرفتي حول العناية بصحة الطفل بشكل عام	73	99	96	11	0	1071	3.6	1.059	72	كبير	8
7	تعرفني بالقوانين والتشريعات الخاصة بالطفل	41	84	105	32	17	937	3.4	0.802	68	كبير	9
8	توضح الاتجاهات السليمة في تربية الأطفال	72	125	75	6	1	1098	3.9	0.844	78	كبير	3-2-1
9	تصحح لدي بعض معلوماتي وأفكاري حول تربية الأطفال	61	136	65	15	2	840	3	1.148	60	متوسط	11
10	معرفة المؤسسات التي تقدم الرعاية التربوية للأطفال	39	82	89	44	25	903	3.2	0.844	64	متوسط	10
11	تبين لي تأثيرات استخدام الطفل لوسائل الإعلام	66	111	83	15	4	1057	3.8	1.148	76	كبير	7-6-5-4
	الدرجة الكلية	657	1232	950	171	59	11464	3.7	0.914	74	كبير	

وجاءت متوسطات تقدير أولياء الأمور حول دعم التربية والوالدية في المجال المعرفي كما يأتي: تكسبني معلومات حول طبيعة شخصية الطفل (3.9)، وتوضح الفروق الفردية في مظاهر النمو وقدرات الأطفال (3.9)، وتوضح الاتجاهات السليمة في تربية الأطفال (3.9)، وتزيد معرفتي حول دوري في تلبية احتياجات الطفل (3.8)، وتبين لي أسباب السلوكيات غير المرغوب فيها التي يفعلها طفلي (3.8)، وتعرفني على القضايا والمشكلات التي تواجه الطفل (3.8)، وتبين تأثيرات استخدام الطفل لوسائل الإعلام (3.8)، وتزيد معرفتي حول العناية بصحة الطفل بشكل عام (3.6)، وتعرفني بالقوانين والتشريعات الخاصة بالطفل (3.4)، ومعرفة المؤسسات التي تقدم الرعاية التربوية للأطفال (3.2)، وتصحح بعض معلوماتي وأفكاري حول تربية الأطفال (3).

ج- تقديرات أولياء الأمور حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجال السلوكي.

يوضح الجدول (17) متوسط تقديرات أفراد العينة حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجال السلوكي.

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لتقديرات أولياء الأمور لدعم التربية الوالدية في المجال السلوكي من خلال تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل

	دعم التربية الوالدية في المجال السلوكي	مستويات تقدير الدعم السلوكي					مجموع الأوزان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التأثير	الترتيب
		كبير جداً	كبير	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً						
1	تقدم لي توجيهات وأساليب تربوية مميزة يمكن القيام بها في تربية طفلي	56	132	81	11	0	1073	3.8	0.781	76	كبير	1-2-3-4-5
2	تعلمني كيف أُكسب القيم التربوية والسلوكيات المطلوبة لطفلي وأنميها لديه	42	141	85	10	1	1050	3.8	0.759	76	كبير	1-2-3-4-5
3	تقدم لي توجيهات وحلولاً لمعالجة السلوكيات غير المطلوبة التي يفعلها طفلي	46	126	88	17	2	1034	3.7	0.839	74	كبير	6-7
4	تزودني بالأساليب وطرق الحكم لتقييم مستوى أداء الطفل ونموه الطبيعي وفقاً لعمره الزمني	38	139	87	12	3	1034	3.7	0.759	74	كبير	6-7
5	تعلمني التصرفات السليمة الرشيدة في حالات الفروق الفردية	42	122	90	24	1	1017	3.6	0.852	72	كبير	8-9
6	تساعدني في الكشف عن هوايات طفلي	44	113	97	23	2	1011	3.6	0.872	72	كبير	8-9
7	تكسبني مهارات تنمية هوايات أطفالي	47	121	97	11	3	1057	3.8	0.829	76	كبير	1-2-3-4-5
8	تساعدني في توجيه أفراد الأسرة والتنسيق معهم حول السبل الرشيدة للتعامل مع الطفل	38	112	91	34	4	983	3.5	0.924	70	كبير	10
9	تزودني بمهارات لضبط عملية تعرض الطفل لوسائل الإعلام وتنمية استفادته منها وتجنب سلبياتها وخطورتها	48	112	87	27	5	1008	3.6	0.941	72	كبير	8-9
10	تجعلني أكثر قدرة على النقاش والحوار مع الطفل	58	116	88	13	4	1048	3.8	0.884	76	كبير	1-2-3-4-5
11	تكسبني مهارات تساعدني على تقديم الترفيه للطفل	54	131	80	9	5	1052	3.8	0.853	76	كبير	1-2-3-4-5
	الدرجة الكلية	513	1365	971	191	30	11250	3.7	0.853	74	كبير	

وجاءت النتائج في المجال السلوكي كما يأتي: تقدم توجيهات وأساليب تربوية مميزة يمكن القيام بها في تربية طفلي (3.8)، وتعلمني كيف أُكسب القيم التربوية والسلوكيات المطلوبة لطفلي وأنميها لديه (3.8)، وتكسبني مهارات تنمية هوايات أطفالي (3.8)، وتجعلني أكثر قدرة على النقاش والحوار مع الطفل (3.8)، وتكسبني مهارات تساعدني على تقديم الترفيه للطفل (3.8)، وتقدم لي توجيهات وحلولاً لمعالجة السلوكيات غير المطلوبة التي يفعلها طفلي (3.7)، وتزودني بالأساليب وطرق الحكم لتقييم مستوى أداء الطفل ونموه الطبيعي وفقا لعمره الزمني (3.7)، وتعلمني التصرفات السليمة الرشيدة في حالات الفروق الفردية (3.6)، وتساعدني في الكشف عن هوايات طفلي (3.6)، وتزودني بمهارات لضبط عملية تعرض الطفل لوسائل الإعلام وتنمية استفادته منها وتجنب سلبياتها وخطورتها (3.6)، وتساعدني في توجيه أفراد الأسرة والتنسيق معهم حول السبل الرشيدة للتعامل مع الطفل (3.5).

د- تقديرات أولياء الأمور حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجال الوجداني

يبين الجدول (18) متوسط تقديرات أفراد العينة حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجال الوجداني.

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لتقديرات أولياء الأمور حول دعم التربية الوالدية في المجال الوجداني من خلال تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل

	دعم التربية الوالدية في المجال الوجداني	مستويات تقدير الدعم الوجداني					مجموع الأوزان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التأثير	الترتيب
		كبير جداً	كبير	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً						
1	تزيد اهتمامي بالمعرفة وحرصي عليها حول تربية طفلي	73	127	68	7	4	1095	3.9	0.855	78	كبير	4-3-2-1
2	تشعرني بتزايد المسؤولية نحو متابعة سلوك طفلي وردود أفعاله وتحليلها	66	133	67	9	4	1085	3.9	0.851	78	كبير	4-3-2-1
3	تشعرني بالثقة في نفسي تجاه تربية طفلي	65	120	78	12	4	1067	3.8	0.886	76	كبير	6-5
4	تشعرني بالقلق إزاء أي تقصير من جهتي في رعاية الطفل	65	104	87	19	4	1044	3.7	0.939	74	كبير	8-7
5	ساعدتني في استشعار مشكلات وسلوكيات طفلي قبل بروزها	58	113	76	27	5	1029	3.7	0.966	74	كبير	8-7
6	تزيد رغبتي لتحقيق إنجاز ونجاح في التغلب على المشكلات التي تواجه طفلي	66	123	76	13	1	1075	3.9	0.842	78	كبير	4-3-2-1
7	تجعلني أشعر بالمتعة والراحة في تربية طفلي	66	110	88	10	5	1059	3.8	0.904	76	كبير	6-5
8	تزيد تقديري واحترامي للمتخصصين في تربية الطفل	66	130	74	5	4	1086	3.9	0.832	78	كبير	4-3-2-1
	الدرجة الكلية	525	960	614	102	31	8540	3.8	0.888	76	كبير	

وجاءت النتائج للمجال الوجداني كما يأتي: تزيد اهتمامي بالمعرفة وحرصي عليها حول تربية طفلي (3.9)، وتشعرني بتزايد المسؤولية نحو متابعة سلوك طفلي وردود أفعاله وتحليلها (3.9)، وتزيد رغبتي لتحقيق إنجاز ونجاح في التغلب على المشكلات التي تواجه طفلي (3.9)، وتزيد تقديري واحترامي للمتخصصين في تربية الطفل (3.9)، وتشعرني بالثقة في نفسي تجاه تربية طفلي (3.8)، وتجعلني أشعر بالمتعة والراحة في تربية طفلي (3.8).

5- نتائج السؤال الخامس: *هل توجد فروق بين تقديرات أولياء الأمور حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم، تبعاً لمتغير الجنس؟*

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات تقديرات الآباء والأمهات في المجالات: المعرفية، والسلوكية، والوجدانية. ويوضح الجدول (19) نتائج تلك المقارنات، وكانت قيم ت للمجالات الثلاثة غير دالة إحصائيًا.

جدول (19): نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات درجات تقديرات أولياء الأمور حول مجالات دعم التربية الوالدية لديهم من خلال تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي تبعًا لمتغير الجنس

الأثار السلبية	المراهقون	عدد الأفراد	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	متوسط الفروق	مستوى الدلالة عند (0.05)
المجال المعرفي	ذكور	129	277	3.77	75.4	0.644	1.019	0.820	0.309 غير دال
	إناث	150		3.69	73.8	0.698			
المجال السلوكي	ذكور	129	277	3.68	73.6	0.651	-0.237	-0.019	0.813 غير دال
	إناث	150		3.70	74	0.743			
المجال الوجداني	ذكور	129	277	3.90	78	0.649	-0.192	0.166	0.059 غير دال
	إناث	150		3.77	75.4	0.798			

6- نتائج السؤال السادس: *هل توجد فروق في تقديرات أولياء الأمور حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم، تبعًا لمتغير العمر؟*

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، ويوضح الجدول (20) ذلك.

جدول (20): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات تقديرات أولياء الأمور حول مجالات دعم التربية الوالدية لديهم من خلال تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي تبعًا لمتغير العمر

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال المعرفي	بين المجموعات	4	0.195	0.065	0.143	0.934
	داخل المجموعات	274	124.737	0.454		غير دال
المجال السلوكي	بين المجموعات	4	0.331	0.110	0.227	0.878
	داخل المجموعات	274	133.548	0.486		غير دال
المجال الوجداني	بين المجموعات	4	0.434	0.145	0.273	0.845
	داخل المجموعات	274	145.878	0.530		غير دال

يتضح من الجدول (20) أن قيم "ف" للمجالات الثلاثة غير دالة إحصائيًا.

7- نتائج السؤال السابع: *هل توجد فروق في تقديرات أولياء الأمور حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي؟*

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، ويوضح الجدول (21) ذلك.

جدول (21): نتائج تحليل التباين الأحادي لتقديرات أولياء الأمور حول مجالات دعم التربية الوالدية لديهم من خلال تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي تبعًا لمتغير المؤهل **العلمي**

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال المعرفي	بين المجموعات	3	0.195	0.065	0.143	0.934
	داخل المجموعات	275	124.737	0.454		غير دال
المجال السلوكي	بين المجموعات	3	0.331	0.110	0.227	0.878
	داخل المجموعات	275	133.548	0.486		غير دال
المجال الوجداني	بين المجموعات	3	0.434	0.145	0.273	0.845
	داخل المجموعات	275	145.878	0.530		غير دال

يتضح من الجدول (21) أن قيم "ف" للمجالات الثلاثة غير دالة إحصائيًا.

8- نتائج السؤال الثامن: *هل توجد فروق في تقديرات أولياء الأمور حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم، تبعًا لمتغير المعرفة؟*

للإجابة عن السؤال الثامن، قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA). ويوضح الجدول (23) نتائج التحليل.

أ- مدى حاجة أفراد العينة للمعرفة حول تربية الأطفال

تم توجيه سؤال لجميع أفراد العينة حول حاجتهم للمعرفة حول التربية الوالدية. وكانت الإجابات كما يوضحها الجدول (22).

جدول (22): مدى حاجة أولياء الأمور إلى المعرفة حول التربية الوالدية

أولياء الأمور	الآباء				الأمهات				الكلي			
مدى الحاجة للمعرفة	ك	%	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ك	%	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ك	%	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري
نعم	70	46.7			79	52.7			149	49.7		
إلى حد ما	59	39.3			65	43.3			124	41.3		
لا	21	14			6	4			27	9		
الكلي	150	100	1.3	0.576	150	100	1.5	0.709	300	100	1.4	0.650

يتبين من الجدول (22) أن (49.7%) من أولياء الأمور أجابوا "نعم"، و(41.3%) "إلى حد ما"، و (9%) "لا"، بمتوسط عام مقداره (1.4). وكانت إجابات الآباء بمفردهم: نعم (46.7%)، وإلى حد ما (39.3%)، ولا (14%)، بمتوسط عام بلغ (1.3)، أما الأمهات فكانت إجاباتهن على النحو التالي: "نعم" (52.7%)، و"إلى حد ما" (43.3%)، و"لا" (4%)، بمتوسط عام مقداره (1.5).

جدول (23): نتائج تحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد العينة حول مجالات دعم التربية الوالدية لديهم من خلال تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي

المحاور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال المعرفي	بين المجموعات	2	15.386	7.693	19.383	0.00
	داخل المجموعات	276	109.545	0.397		
المجال السلوكي	بين المجموعات	2	16.497	8.248	19.394	0.00
	داخل المجموعات	276	117.382	0.425		
المجال الوجداني	بين المجموعات	2	13.713	6.857	14.272	0.00
	داخل المجموعات	276	132.599	0.480		

ولتحديد مواقع الفروق بين فئات متغير مدى الحاجة إلى المعرفة، تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما يتضح في الجداول 24 و25 و26.

جدول (24): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في المجال المعرفي

المتغير المقارن	المتغير المقارن به	متوسط الفروق	الدلالة
نعم	إلى حد ما	0.482*	0.000
	لا	0.327	0.146
إلى حد ما	لا	-0.068	0.651

يتضح من الجدول (24) وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجال المعرفي بين فئة "نعم" وفئة "إلى حد ما"، لصالح الأولى.

جدول (25): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في المجال السلوكي

المتغير المقارن	المتغير المقارن به	متوسط الفروق	الدلالة
نعم	إلى حد ما	0.493	0.000
	لا	0.426	0.049
إلى حد ما	لا	-0.068	0.924

يتضح من نتائج الجدول (25) وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجال السلوكي بين فئة "نعم" وفئتي "إلى حد ما"، و"لا"، لصالح الأولى.

جدول (26): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في المجال الوجداني

المتغير المقارن	المتغير المقارن به	متوسط الفروق	الدلالة
نعم	إلى حد ما	0.457	0.000
	لا	0.142	0.737
إلى حد ما	لا	0.314-	0.236

يتضح من الجدول (26) وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجال الوجداني بين فئة "نعم" وفئة "إلى حد ما"، لصالح الأولى.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

تبين من نتائج السؤال الأول أنَّ معظم أفراد العينة يستخدمون الهواتف الذكية، وهو أمر يتناسب مع الانتشار الواسع لتلك الهواتف، باعتبارها الوسيط الاتصالي الأبرز بين الأفراد في وقتنا الراهن، وبخاصة في ظل انخفاض أسعار تلك الهواتف مقارنة بسنوات سابقة، بالإضافة إلى انخفاض سعر المكالمات الهاتفية العادية. كما أن اقتناء الهواتف الذكية ليس من أجل إجراء مكالمات هاتفية فقط؛ إذ إن إتاحة استخدام الإنترنت بخدماته كافة عامل مهم يفسر شدة الاهتمام باقتناء تلك الاجهزة، وخاصة في ظل تطور خدمات الإنترنت وانخفاض أسعار استخدامه في السنوات الاخيرة. ويمكن أن يبرر ذلك ضرورة القيام بدراسات تتعلق باستخدام الهواتف الذكية.

وتشير النتائج أيضًا إلى أنَّ نسبة الاستخدام تكاد تكون متماثلة بالنسبة لمستخدمي الهواتف الذكية، وأنَّ هذا الاستخدام يمكن وصفه بأنَّه استخدام وفير. وهذا الاستخدام يمتد إلى التعرض والتواصل مع أشخاص وجهات ومجموعات مختلفة عبر وسائل تفاعل متعددة، مثل التعرض من خلال القراءة والرؤية للرسائل النصية والمصورة ومقاطع الفيديو، والإعجاب والمشاركة والتعليق، وهذا يوجب التعرف على مدى استفادة أفراد العينة من ذلك الاستخدام، وبخاصة فيما يتعلق بتربية أطفالهم.

كما تبين ان حوالي (90%) من أفراد العينة يستخدمون تلك التطبيقات منذ ثلاث سنوات ويزيد. وهذا الاستخدام متاح تقريبًا في أي وقت وأي مكان يمكن أن يوجد فيه أفراد العينة. وذلك يعني أن أفراد العينة قد تعرضوا لتطبيقات التواصل الاجتماعي وتفاعلوا مع أشخاص وجهات عدة، خاصة وأن هناك الإضافات المستمرة للأصدقاء، والاشتراك المتاح دائمًا في صفحات مختلفة ومتنوعة، وتنوع سبل التفاعل التي تتيح قدرًا عاليًا من الاستيعاب والتأثر والتأثير، الأمر الذي يجعل قضية تأثير تلك التطبيقات على جانب كبير من الأهمية، ويستدعي التعرف إلى طبيعة هذا الاستخدام والاستفادة منه في تربية الأطفال.

وتشير النتائج إلى أن أفراد العينة يقضون وقتًا طويلاً في استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي. فحوالي ثلث العينة يقضون أكثر من ثلاث ساعات في الاستخدام، وثلث آخر منهم يستخدمها بين الساعتين والثلاث ساعات. وتمثل تلك الساعات نسبة عالية جدًا من يوم أفراد العينة، مقارنة بالأعمال والأعباء والأنشطة المختلفة التي يمارسونها خلال اليوم الواحد. كما أن كمية الرسائل التي يمكن التعرض إليها من خلال تلك التطبيقات يُتوقع أن تكون كبيرة، وهي تتصف في أغلب الأحوال بالتركيز والاختصار والوضوح؛ إذ يمكن تقديمها من خلال جميع إمكانيات وسائل الإعلام من كلمة مقروءة، وصوت، وصورة، وحركة.

وتوضح النتائج أن المجال السياسي هو من أبرز المجالات التي يتعرض لها أولياء الأمور، وينسجم ذلك مع الاهتمام الكبير الذي يبديه المجتمع الفلسطيني بالقضايا السياسية؛ إذ يشكل قطاع غزة منطقة جغرافية لها مشكلاتها السياسية الداخلية. كما يظهر المجالان الاجتماعي والتربوي ضمن المجالات التي تهتم بها نسبة

كبيرة من أفراد العينة. وينسجم ذلك مع سبل التثقيف لتطوير الدور التربوي والاجتماعي المطلوب من الآباء والأمهات في تربية أبنائهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

يتبين من نتائج السؤال الثاني أن التعرض يقع ضمن المستوى "أحيانًا". ويعني هذا التقدير مستوى مرتفعًا لتعرض أفراد العينة لتلك المقاطع باعتبار أنّها ليست برامج إذاعية أو تليفزيونية لها مواعيد دورية ثابتة. كما أنّ التعرض "أحيانًا" لمقاطع تطبيقات الهاتف الذكي يعني تعرضًا أكبر من التعرض أحيانًا لبرامج أسرية إذاعية أو تليفزيونية، خاصة أن البرامج الأسرية على القنوات الفلسطينية قليلة جدًا ودورتها أسبوعية. وبالتالي، فإن تلك المقاطع تعدّ رسالة مهمة في إطار تناول جوانب تربية الطفل. وتتفق هذه النتائج نوعًا ما مع دراسة حلاوة وآخرين (Hawala et al., 2017) التي بينت أنّ برامج التربية الوالدية تقدم من خلال تطبيقات الهواتف الذكية في بعض الدول المتقدمة.

كما تبين نتائج السؤال الثاني أنّ الفئتين من ثلاثة مقاطع إلى أربعة، ومن خمسة إلى ستة، حصلتا على مجموع (56%) من أفراد العينة. وهي نسبة عالية ومهمة، خاصة أنّ المقاطع المقدمة في تطبيقات التواصل الاجتماعي تتمتع بالتركيز والحداثة. كما يمكن تكرار المشاهدة والتركيز على أجزاء معينة من تلك المقاطع، ومتابعة المقاطع في الأوقات المناسبة بالنسبة للمبحوث، وقراءة التعليقات وإبداء الرأي حولها وإمكانية المناقشة، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى مزيد من الفهم والاستيعاب.

وبحسب النتائج، فإن الفيسبوك يقع في المرتبة الأولى من حيث استخدام معظم أفراد العينة، بنسبة وصلت إلى (95%). ويعدّ الفيسبوك أشهر مواقع التواصل الاجتماعي؛ فهو أكثر المواقع مساهمة في نشر ثقافة التواصل الاجتماعي بين الناس من مختلف الطبقات والاتجاهات والأديان حول العالم، وذلك لخصائصه التي يسّرت التواصل وشجعت الناس على الاشتراك والتواصل عبره (Des, 2018). وتشير الإحصائيات إلى أن التطبيقات الأكثر صعودًا في فلسطين هي: الفيسبوك (87%)، والواتساب (75%)، واليوتيوب (55%) (*Palestinian Social and Digital Communication Report*, 2017). ويستخدم أيضًا ما يزيد على نصف العينة اليوتيوب والواتساب. ويُعد اليوتيوب موقعًا متخصصًا في نشر الفيديو، ويمكن مشاركته من خلال تطبيقات تواصل مختلفة. كما يمكن التعليق على مضمونه من خلال موقع اليوتيوب نفسه، أو من خلال مشاركته عبر التطبيقات الأخرى.

أما الواتساب فهو تطبيق صنع خصيصًا للهواتف الذكية، بحيث يتم الاشتراك فيه عبر رقم الهاتف. وأصبح له استخدام مؤخرًا من خلال أجهزة الحاسوب. وكانت تقديرات أفراد العينة لبقية التطبيقات التي تستخدمها في التعرض لمقاطع الفيديو المتناولة لقضايا تربية الطفل منخفضة، مما يؤكد أهمية التطبيقات الثلاثة الأولى المذكورة سابقًا.

تبين النتائج أيضًا أن اهتمام معظم أفراد العينة ينصب على الجوانب الصحية والتغذية الخاصة بالطفل. وقد يعود ذلك إلى نظرة قاصرة من أفراد العينة لتربية طفل المرحلة المبكرة باعتبارها تربية تتعلق بنموه وصحته وبناء جسمه في المقام الأول. والحقيقة أن التربية بمختلف مجالاتها يجب أن تبدأ في تلك المرحلة، وأن عدم إدراك ذلك يشكل قصورًا في دور أفراد العينة تجاه تربية الطفل. ويتبين من النتائج أنّ الآباء ينظرون إلى الموضوعات الصحية على أنها الأهم في عملية تربية الطفل، يلي ذلك موضوعات التغذية. وجميع الموضوعات الأخرى نالت تقديرًا أقل من ذلك. ويمكن أن يعزى ذلك إلى قصور في إدراك شمولية تربية الطفل، في حين أن أكثر من نصف عينة الأمهات يرين أن هناك موضوعات عدة يتابعنها من خلال مقاطع الفيديو تتعلق بجوانب مهمة في تربية الطفل، ونظرتهن فيها قدر عالٍ من الشمولية، وهو ما يشير إلى نضج ووعي من الأمهات حول تربية أطفالهن. وتتفق النتائج الحالية جزئيًا مع نتائج دراسة حلاوة وآخرين (Hawala et al., 2017) التي بينت تنوع محتوى برامج التربية الوالدية الرقمية. وهناك أيضًا توافق مع دراسة جاد (Jad, 2009) التي بينت أنّ موضوعات الصحة تأتي في الصدارة، تليها الموضوعات التعليمية والتربوية، وجاءت في المركز قبل الأخير الموضوعات الدينية. وهناك قدر من التوافق مع دراسة الحلاق (Al-Halaq, 2007).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

تشير النتائج إلى أنّ نسبة كبيرة جدًا من أفراد العينة ترى أن مقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل مصدر مهم للمعرفة حول تربيته، وهذا سبب رئيس بالطبع، ويجمل الأسباب الأخرى التي قدّرها أفراد العينة. كما أكدت نسبة تعدت (40%) أنّ تلك المقاطع تتميز بتناول تربية الطفل بطرق متجددة وموضوعات مواكبة للظروف الراهنة. ويشكل ذلك دافعًا مميزًا لمتابعة تلك المقاطع. ويتبين من النتائج أنّ السبب الذي حاز موافقة العينة كلها تقريبًا، وبفارق كبير جدًا عن الأسباب الأخرى، هو أنّ مقاطع الفيديو المحددة تعدّ مصدرًا مهمًا لمعرفة معلومات واتجاهات حول تربية الطفل. وقد يعود ذلك إلى أن تلك المقاطع تحمل رسالة موجزة ومركزة، ولا تتطلب جهدًا من المتلقي يتعلق بمهارات القراءة، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، فقد يعزى ذلك إلى تدني المعرفة حول تربية الطفل والاتجاه نحو مصادر معرفة أخرى. فكان تقدير الأمهات للسبب نفسه بنسبة عالية، ولكن بنسبة أقل من الآباء (حوالي 60%)؛ وقد يعود ذلك إلى المعرفة السابقة حول تربية الطفل، واحتمال التعرض لمصادر معرفة أخرى نتيجة اهتمام الأمهات بتربية الطفل. وتتوافق النتائج مع دراسة يوانيتا وآخرين (Yuanita et al., 2019)، ودراسة دوركين وآخرين (Dworkin, et al., 2013)، اللتيْن بينتا أنّ الآباء يستخدمون الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي من أجل الدعم الاجتماعي ودعم الوالدية، وكذلك تتوافق مع دراسة لارس وكريستيان (Lars & Kristian, 2009). وهناك قدر من التوافق مع دراسة

الحلاق (Al-Halaq, 2007)، واختلاف مع نتائج دراسة فرج (Faraj, 2019) فيما يتعلق بأسباب التوجه لمواقع التواصل.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

تشير النتائج إلى أنّ هناك شبه إجماع من أفراد العينة الذين يتعرضون لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر تطبيقات التواصل الاجتماعي من خلال الهواتف الذكية، على أنهم يستفيدون من تلك المقاطع في تربية أطفالهم، ما يشير إلى أنّ تطبيقات التواصل الاجتماعي وما تقدمه من مقاطع فيديو باتت لها آثار مهمة على التربية الوالدية. ويحاول الباحث تحديد ما يمكن أن يستفيده أفراد العينة في هذا الخصوص، من خلال النتائج في الجداول التالية.

وتبين النتائج أن هناك توافقًا كبيرًا بين الأمهات والآباء حول الاستفادة من تلك المقاطع. واقتربت نسبة التأكيد على ذلك من شبه إجماع، سواء من جهة الآباء أو الأمهات. وتتوافق النتائج مع دراسة بكار وبكار (Bakar & Bakar, 2019)، ودراسة أحمد (Ahmed, 2009)، التي بينت أن رعاية الطفل تحتل المركز الثاني من بين خمسة مجالات معيشية تتأثر فيها الزوجة بالإنترنت بشكل إيجابي. وتتفق النتائج مع دراسة فرارو وآخرين (Ferraro et al., 2018) التي بينت أن مقاطع الفيديو تدعم التربية الوالدية، وهناك توافق مع دراسة لارس وكريستيان (Lars & Kristian, 2009)، وقدر من التوافق مع دراسة الحلاق (Al-Halaq, 2007). وتختلف النتائج مع دراسة بيكر وآخرين (Baker et al., 2017)، التي بينت أنّ (45%) يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي لدعم التربية الوالدية. وهناك تباين أيضًا مع نتائج دراسة فرج (Faraj, 2019)، التي بينت أن (61%) يستفيدون من تلك المواقع في مجال تربية الأطفال.

كما تبين من النتائج أن متوسط التقدير الإجمالي لأفراد العينة لدور تعرضهم لمقاطع الفيديو في دعم التربية الوالدية في مجال المعرفة، يقع ضمن المستوى "كبير". وبالنسبة لفقرات هذا المجال، فقد أوضحت النتائج أنها جميعها ضمن مستوى التقدير "كبير"، باستثناء فقرتين فقط جاءتا ضمن المستوى "متوسط". وأبرزت النتائج أنّ أكثر جوانب دعم التربية الوالدية في المجال معرفي جراء تعرض أفراد العينة لمقاطع الفيديو كانت: تكسبني معلومات حول طبيعة شخصية الطفل، وتوضح الفروق الفردية في مظاهر النمو وقدرات الأطفال، وتوضح الاتجاهات السليمة في تربية الأطفال. وهي جوانب معرفية تتعلق في الأساس بطبيعة شخصية الطفل والفروق الفردية بين الأطفال. وبهذا، فإنّ أفراد العينة تتجه لتلك المقاطع لاكتساب المعرفة حول عالم الطفل في الأساس، وذلك يشير إلى تراجع المعرفة حول الطفل من خلال مصادر أخرى مثل وسائل الإعلام والمطبوعات وغيرها. وفي مستوى التقدير نفسه، تأتي الفقرة المتعلقة بتوضيح الاتجاهات السليمة في تربية الطفل، وهي فقرة تتعلق بأفكار ومناهج متنوعة لكيفية التعامل مع الطفل. وبالفعل، فإن الفقرات الثلاث السابقة تشكل أهم سبل الاستفادة المعرفية الرئيسة في عملية تربية الطفل. وبتفحص الفقرات الأخرى، يمكن اعتبارها مناحي فرعية للفقرات الثلاث الأولى.

كما أظهرت النتائج أن الفقرتين الوحيدتين اللتين حصلتا على تقدير "متوسط" هما: "معرفة المؤسسات التي تقدم الرعاية التربوية للأطفال"، و"تصحح لدي بعض معلوماتي وأفكاري حول تربية الأطفال". وبالنسبة لانخفاض التقدير للفقرة الأولى، فإن ذلك يعزى إلى أن مقاطع الفيديو المقصودة تتناول القضايا بصورة مجردة عن الصيغة المحلية، كما أنّ نسبة كبيرة منها من إنتاج أجنبي غير عربي. وبالنسبة للفقرة الثانية، وإن كانت حصلت على تقدير "متوسط"، فهذا أمر مميز؛ إذ تصل تلك المقاطع إلى درجة تصحيح معلومات وأفكار، فهذا يدل على مدى الإعداد الرشيد لتلك المقاطع، ومجاراتها للجمهور المستهدف وحاجاته في عملية تربية الطفل.

وبحسب النتائج، فإنّ متوسط التقدير الإجمالي لأفراد العينة لدور تعرضهم لمقاطع الفيديو في دعم التربية الوالدية في مجال السلوك، يقع ضمن المستوى "كبير". وبالنسبة لفقرات هذا المجال، فقد أوضحت النتائج أنها جميعها ضمن مستوى التقدير "كبير"، ويعد الأثر الإيجابي على درجة كبيرة من الأهمية؛ نظراً لأنّ تربية الطفل تتطلب قدرات مميزة في التعامل مع الطفل نفسه؛ إذ إنّ التوقف عند المعرفة والثقافة والاطلاع لا يؤتي ثماره إلا من خلال تطبيق سلوكي مميز ورشيد. وبينت النتائج أنّ جميع التقديرات كانت متقاربة جدًا. فكان أكبر تقدير (3.8)، والأقل (3.5). ويدلُّ ذلك على قيمة كبيرة لما تقدمه تلك المقاطع من دعم سلوكي للتربية الوالدية لدى أفراد العينة، وبخاصة الفقرات الخمس الأولى التي حصلت على تقدير (3.8)، والتي ركزت على تعلم أساليب تربوية لتربية الأطفال، وكيفية إكساب الطفل قيمًا وسلوكيات مطلوبة، وتنمية القدرة على النقاش والحوار مع الطفل، لأنّ في ذلك طريقًا ممهدًا لتربيته. كما يستفيد أفراد العينة بتعلم مهارات لتقديم الترفيه للطفل، وهذا أمر شديد الأهمية لحاجة الطفل للترفيه، وإمكانية إكسابه المطلوب من خلال الترفيه ذاته. وكان أقل تقدير للفقرة: تساعدني في توجيه أفراد الأسرة والتنسيق معهم حول السبل الرشيدة للتعامل مع الطفل؛ إذ يتضح أن المقاطع تتوجه لأفراد العينة أنفسهم؛ ماذا يفعلون وكيف يفعلون، ولا تركز على كيفية قيام أفراد العينة بتوجيه أفراد الأسرة الآخرين نحو تربية الطفل. كما أنّ مجمل اهتمام أفراد العينة من الطبيعي أن يركز على كيفية صقل دورهم أنفسهم وماذا يجب أن يقدموا.

وتشير النتائج إلى أن متوسط التقدير الإجمالي لأفراد العينة لدور تعرضهم لمقاطع الفيديو في دعم التربية الوالدية في المجال الوجداني، يقع ضمن المستوى "كبير". وبالنسبة لفقرات هذا المجال، فقد أوضحت النتائج أنّها جميعها ضمن مستوى التقدير "كبير"، وكانت التقديرات متقاربة جدًا، فكان أكبر تقدير (3.9)، والأقل (3.7). وذلك يشير إلى الدور المميز لتلك المقاطع في شحذ وجدان أفراد العينة وعواطفهم نحو تربية أطفالهم، بأشكال

متنوعة ومفيدة جدًا، ما يزيد من أثرها في عملية الاستفادة من التزود المعرفي والتعلم السلوكي حول تربية الطفل؛ إذ إنّ التعلم المعرفي والسلوكي ودعمه من خلال دوافع ومحفزات وانفعالات وجدانية وعاطفية إيجابية، إنما يكون له الأثر المنشود في تحقيق الاستفادة القصوى. فكانت الفقرات الأربع الأولى التي حصلت على أكبر تقدير تدور حول زيادة الاهتمام بأهمية المعرفة بتربية الطفل، والشعور بالمسؤولية حيال ذلك، وزيادة الرغبة في التخلص من المشكلات التي تواجه الأطفال، وكانت الفقرة الرابعة التي تتعلق بزيادة تقدير المتخصصين في تربية الطفل، وقد يكون لذلك الأثر الإيجابي الكبير، من خلال التوجه لهم وطلب مد يد العون والتعاون والمساعدة في تربية الطفل، الأمر الذي يحقق قدرًا عاليًا من دعم التربية الوالدية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

يتضح من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجالات الثلاثة: المعرفية، والسلوكية، والوجدانية، تبعًا لمتغير النوع. فهناك توافق بين تقديرات الآباء وتقديرات الأمهات، فكلاهما أكد على الاستفادة مما تقدمه مقاطع الفيديو المحددة سلفًا في مجال دعم التربية الوالدية؛ فعلى الرغم من أن تعرض الآباء كان أقل من تعرض الأمهات لتلك المقاطع، لم تختلف تقديرات الآباء عن تقديرات الأمهات. وقد يرجع ذلك إلى أنّ الوعي التربوي لدى الآباء أقل منه لدى الأمهات، ورغم تعرضهم الأقل من تعرض الأمهات، فهم يستفيدون بمستوى كبير أيضًا، مقارنةً بمستوى وعيهم في تربية الأطفال. وبصورة عامة، فإن النتائج تؤكد أهمية تلك المقاطع من حيث الشكل والمضمون في مساندة التربية الوالدية، الأمر الذي يحتم ضرورة اتباع إجراءات من شأنها توعية أفراد العينة حول أهمية التعرض لتلك المقاطع والاستفادة منها، ومن ناحية أخرى ضرورة إنتاج مقاطع لها علاقة بالهوية الفلسطينية وبظروف مجتمعنا الفلسطيني وتحدياته وطموحاته، التي لها علاقة بتربية الطفل. وهناك اختلاف مع نتائج دراسة لارس وكريستيان (Lars & Kristian, 2009)، التي بينت وجود اختلاف في التقديرات يرجع للنوع، لصالح الأمهات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

يتضح من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجالات الثلاثة: المعرفية، والسلوكية، والوجدانية، تبعًا لمتغير العمر. فهناك توافق بين جميع الفئات العمرية المذكورة، وإن كان من المتوقع أنّ أفراد العينة في فترة عمرية متقدمة نوعًا ما، تكون لديهم معرفة وخبرة وتلمس لقضايا تربية الطفل أكثر من الفئات العمرية الأقل. ولكن لم تظهر النتائج ذلك، ويعزى ذلك إلى أنّ تلك المقاطع تقدم موضوعات وأفكارًا نوعية ومهمة، قد لا تكون للفئات العمرية المختلفة خبرة ومعرفة كافية حولها، وهو ما يؤكد أهمية ما تقدمه تلك المقاطع. وتختلف النتائج مع دراسة بيكر وآخرين (Baker et al., 2017)، التي بينت أنّ الآباء الأصغر سنًا أكثر استخدامًا لمواقع التواصل الاجتماعي في دعم التربية الوالدية. وتتباين النتائج مع دراسة لارس وكريستيان (Lars & Kristian, 2009)، التي بينت وجود اختلاف في التقديرات يرجع للعمر لصالح الأمهات في سن 30-35.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجالات الثلاثة: المعرفية، والسلوكية، والوجدانية، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي. وهناك توافق لدرجة كبيرة بين جميع فئات المستويات الدراسية لأفراد العينة، ما يشير إلى أنّ تلك المقاطع تقدم موضوعات وقضايا وأفكارًا مميزة حول دعم التربية الوالدية، وأن أسلوب التقديم والعرض مناسب لجميع المستويات الدراسية. كما أنّ هذا المضمون يمكن أن يكون إلى حد بعيد خارج معرفة جميع فئات المستويات الدراسية وخبراتها، ما يجعل أفراد العينة جميعًا يؤكدون استفادتهم من مضمون مقاطع الفيديو في دعم التربية الوالدية لديهم. وذلك من شأنه تأكيد أهمية التعرض لتلك المقاطع وما تقدمه حول تربية الطفل. وتتفق النتائج مع دراسة بيكر وآخرين (Baker et al., 2017)، بينما تختلف مع دراسة أحمد (Ahmed, 2009) التي بينت وجود فروق بين استجابات أفراد العينة حول رعاية الطفل تبعًا للمستوى التعليمي لصالح المستوى التعليمي العالي مقابل الأقل. وهناك قدر من الاختلاف مع دراسة ساركادي وبريميرغ (Sarkadi & Bremberg, 2005). التي بينت أنّ انخفاض مستوى التعليم كان له دور في زيادة الاعتماد على الموقع في التزود بالمعلومات حول تربية الأطفال.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

يتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد العينة حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في جميع المجالات الثلاثة: المعرفية، والسلوكية، والوجدانية، تبعًا لمتغير مدى الحاجة للمعرفة حول تربية الأطفال. ومن الطبيعي أن تختلف التقديرات حسب متغير شعور أفراد العينة بمدى الحاجة للمعرفة حول تربية أطفالهم. فمن يشعر بالحاجة ويدركها، يمكن أن يكون أكثر حرصًا على تلبيتها وإشباعها، وعندما تتوافر لديه الفرصة أو المصدر للإشباع، يمكن أن يكون أكثر استفادة من هذا المصدر.

ولتبيان الفروق بين فئات متغير الحاجة للمعرفة، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه. وتبين وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجال المعرفي بين فئة نعم وفئة إلى حد ما، لصالح الأولى. ويعزى ذلك إلى أنّ الفئة التي أقرت بوضوح أنّها في حاجة للمعرفة حول تربية الطفل، كان تقديرها أعلى من الفئة التي أكدت أنّها في حاجة للمعرفة إلى حد ما. وهذا أمر منطقي؛ إذ إنّ أفراد العينة المتعرضين لمقاطع الفيديو ممن لديهم حاجة للمعرفة يكون لديهم حرص كبير على الاستفادة من تلك المقاطع أكثر من الفئة التي تشعر بالحاجة للمعرفة إلى حد ما. كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق بين فئتي "نعم" و"لا"، وكذلك بين فئتي "إلى حد ما" و"لا". وقد يرجع ذلك إلى أن الفئة التي أجابت بِـ "لا" قد تعرضت لمعلومات ومعارف مهمة حول تربية الطفل من خلال مقاطع الفيديو، واستفادت منها بشكل كبير. وهذا يدلل على أهمية المعلومات المقدمة من خلال تلك المقاطع.

وتشير النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجال السلوكي بين فئة "نعم" وفئتي "إلى حد ما"، و"لا"، لصالح الأولى. ويبدو أنّ الفئة التي تؤكد أنّها في حاجة إلى المعرفة عن تربية الطفل تكون أحرص على اكتساب سلوكيات تتعلق بتربية الطفل؛ إذ إنّ فهم السلوكيات الواجب القيام بها وتعلمها يحتاج إلى إدراك الحاجة للمعرفة حول تربية الطفل بشكل كبير. فيما بينت النتائج عدم وجود فروق بين فئتي أفراد العينة الذين أجابوا بـ "إلى حد ما"، و"لا"؛ إذ إنّ دعم التربية الوالدية في مجال السلوك يتطلب قدرًا مناسبًا من التركيز والمتابعة واكتساب المهارات، وهذا الأمر لا يمكن أن يتم بالشكل المطلوب إلا إذا كانت لدى أفراد العينة حاجة واضحة للتعلم والمعرفة حول تربية الطفل.

كما بينت النتائج وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول دور تعرضهم لمقاطع الفيديو التي تتناول تربية الطفل عبر الهاتف الذكي في دعم التربية الوالدية لديهم في المجال الوجداني بين فئة "نعم" وفئة "إلى حد ما"، لصالح الأولى. ويبدو أنّ الفئة التي أقرت بأنها في حاجة إلى المعرفة حول تربية الطفل من السهل أن تتأثر وجدانيًا بشكل إيجابي فيما يتعلق بمزيد من الاهتمام والرغبة والدوافع الوجدانية جراء تعرضها لمقاطع الفيديو. ويكون هذا التأثر أكبر من تأثر الفئة التي لم تقر بشكل واضح بأنّها في حاجة للمعرفة حول تربية الطفل. فيما بينت النتائج أنّه لا فروق بين فئتي "نعم" و"لا". ويعزى ذلك إلى أنّ الفئة التي أقرت بأنّها ليست في حاجة للمعرفة حول تربية الطفل قد اعتقدت أنها ليست في حاجة للمعرفة؛ نظرًا للفقر المعرفي حول تربية الطفل. وبعد تعرضها لمقاطع الفيديو، حدث الدعم الوجداني لها فيما يخص دورها في تربية الطفل. وبينت النتائج أنه لا توجد فروق بين فئتي "إلى حد ما" و"لا". وقد يعود ذلك إلى أن أفراد العينة في الفئتين، بعد تعرضهم لمقاطع الفيديو، تولدت لديهم بعض التأثيرات الوجدانية الإيجابية نحو عملية التربية الوالدية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:

- عقد دورات إرشادية لتوعية أولياء الأمور حول الاستفادة من مقاطع الفيديو التي تتناول دعم التربية الوالدية، وبخاصة حول طفل المرحلة المبكرة.
- استحداث برامج إعلامية وطنية محلية توجه الوالدين لصفحات ومواقع متخصصة في تقديم الفيديوهات التي تفيد في تربية الأطفال.
- الاستفادة من التجارب الناجحة في هذا المجال على المستويين العربي والعالمي.
- إجراء دراسات استطلاعية للتعرف على احتياجات الآباء والأمهات في تربية أبنائهم؛ من أجل إنتاج فيديوهات تدعمهم في عملية تربية أبنائهم.

References

Ahmed, I. (2009). The impact of internet use on wife management of life sciences. *Journal of Childhood Studies*, 12(43), 55-71.

Ahrshawi, G. (2017). Childhood education and child psychology, *Journal of Arab Childhood*, 18(70), 75-79.

Al-Halaq, P. (2007). The effect of television programs on the socialization process. *Damascus University Journal*, 23 (2), 95-141.

Al-Kandari, A. (2013). *Family psychology*. Amman: Dar Haneen for Publishing and Distribution.

Al-Khathami, M. (2016). Applications of smart phones by students of the Faculty of Computer Science and Information, Imam Muhammad bin Saud Islamic University: A descriptive study. *Jordanian Journal of Social Sciences*, 19, 75-92.

Al-Laabown, G. (2018). The role of family in reducing the effects of the use of means of social communication in family relations. *Journal of Social Affairs*, 35 (137), 37-80.

Al-Otaibi, M. (2014). Youth uses of smartphones: An ethnographic study in Makkah. *Umm Al-Qura University Journal of Social Sciences*,7 (1), 11-73.

Al-Sherbini, G., & Abdel Salam, W. (2014). The educational role of social networking sites in making social change from the perspective of King Khalid University students. *Journal of Education*, 1(157), 11-67.

Al-Tamimi, N., Felemban, N., Mazroua, M., Omari, G., & Arini, S. (2016). The impact of using an instructional video from YouTube on increasing the educational attainment of secondary school students in Riyadh region. *Journal of Culture and Development*, 17 (110), 1-36.

Al-Zoghbi, A. (2009). Role of family and kindergartens in early childhood socialization and preparation for school entry. *Education Journal*, 38(99), 180-199.

Bakar, J., & Bakar, R. (2019). Understanding the support for parents of children with autism through the WATSAPP group. *Asia Proceedings of Social Sciences*, 4(2), 117-120.

Baker, S., Sanders, M., & Morawska, A. (2017). Who uses online parenting support? A cross-sectional survey exploring Australian parents' internet use for parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 916–927.

Bushikhawi, A., & Mahmudi, M. (2015). Values reflected by foreign content in children's cartoon programs and their impact on the cultural cognitive structure of the child. *Journal of Childhood and Development*, 23(6), 119-166.

Des, A. (2018). *The role of YouTube in the development of cultural awareness among female university students*. Master Thesis. Al-Jilai Bounaama University, Algeria.

Doha International Family Institute. (2018). *Parenting programs in the Arab world*. Doha: Hamad Bin Khalifa University.

Dworkin, J. Connell ,J., & Doty, J. (2013). A literature review of parents' online. *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(2), 387-393.

Faraj, F. (2019). *Palestinian women's attitudes toward follow-up of women's pages on social networks.* Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.

Farwana, A. (2012). *The effectiveness of electronic video sites in acquiring digital image design skills for female students of the Faculty of Education.* Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.

Ferraro, A., Oehme, K., Bruker, M., Arpan, L., & Opel, A. (2018). The impact of training videos on attitudes about parenting after divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 59(3), 590-600.

Hawala, S., Abu Amer, A., & Mobarez, M. (2017). Digital parent education programs in light of the experiences of some countries. *Journal of Education Technology-Studies and Research*, (33), 326-299.

Ibrahim, M., & Abdul Aziz, B. (2017) *Production of radio and television programs*. Cairo: Modern Book House.

Jabali, S. (2014). The role of educational media in developing awareness of children's rights in Jordanian society. *Journal of Education* (159)1, 290-304.

Jad, M. (2009). *Parental awareness in family programs in family and child channel*. Master Thesis, Ain Shams University, Cairo.

Kathleen S. (2005). Internet social support for parents: The state of science. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 1(14), 26-35. Retrieved from ,https.//doi.org/10.1111 /j.1744-6171.2005.00007.x,2005.

Lars, P., & Kristian D. (2009). *Parenthood: Information and support on the internet: A literature review of research on parents and professionals online.* BMC Family Practice, Retrieved from: https.//doi.org/10.1186/1471-2296-10-34.

Ldera, N. (2017). Satellite TV and value education for children. *Journal of Human and Social Sciences*, (30) , 157-162.

Palestinian Social and Digital Communication Report, IBook. (2017). Palestine.

Rasan, N. (2016). Some psychological and social variables predicting smartphone addiction. *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(1), 12-16.

Sarkadi, A., & Bremberg. S. (2005). Socially unbiased parenting support on the internet: A cross-sectional study of users of a large Swedish parenting website. *Journal of Child Care, Health and Development*, 31(1), 43-52.

Yuanita, S., Jenny, S., Purwanti, H., & Feliza, Z. (2019). Millennial moms: Social media as the preferred source of information about parenting in Indonesia. *Library Philosophy and Practice* (e-journal), Retrieved from: https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2558.

Zahran, H. (2005). *The psychology of growth*. Cairo: The World of Books.

Zaqout, H. (2016).*The use of Palestinian journalists of applications of social communication through smart phones.* Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو استخدام التعلم المقلوب ومعوقات تطبيقه في التدريس

رانية اللهيبي* و إيمان ريس**

Doi: //10.47015/16.3.4

تاريخ تسلم البحث 2019/7/7 تاريخ قبوله 2019/9/15

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو استخدام التعلم المقلوب ومعوقات تطبيقه في التدريس. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من(220) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في عدد من الجامعات السعودية، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1439/1440هـ. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم استبانة مكونة من أربعة مجالات هي: اتجاهات عضو هيئة التدريس نحو دور التعلم المقلوب في التدريس، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية التعلم المقلوب بالنسبة لهم، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية التعلم المقلوب بالنسبة للطلبة الجامعيين، ومعوقات استخدام التعلم المقلوب في التدريس في الجامعات السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة جدًا على جميع مجالات الدراسة. كما أظهرت النتائج وجود عدة معوقات تحول دون استخدام التعلم المقلوب في التدريس. فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب ومعوقات تطبيقه في التدريس، تعزى إلى متغيرات: الجنس، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة.

(**الكلمات المفتاحية**: التعلم المقلوب، الاتجاهات، أعضاء هيئة التدريس، المعوقات)

مقدمة: أدت التطورات التكنولوجية إلى تطوير عناصر المنظومة التعليمية كافة في مختلف المراحل الدراسية. وتأثرت عمليتا التعليم والتعلم بهذه التطورات، الأمر الذي أدى إلى تطور أساليب التعليم والتعلم المعاصرة، وظهور أساليب قائمة على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجالات التعليم والتعلم كافة.

وشكّل التكامل الفعال والهادف للتكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من مشاريع تطوير عمليتي التعليم والتعلم في العقود الأخيرة. وأصبح من الضروري إعداد الطلبة لمواجهة التحديات والفرص المستقبلية، من خلال الاستخدام الفعّال والمبتكر للتكنولوجيا، وتطوير كفاءات الطلبة في التواصل والتفكير الناقد، وحل المشكلات المعقدة، والتحول بعيدًا عن نشر المعلومات إلى التعلم القائم على الاستقصاء، وتعزيز قدرتهم على التعلم الذاتي وإكسابهم مهارات التفكير المختلفة كالتفكير الناقد والتفكير الابتكاري، ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات المعاصرة (Mazur, Brown & Jacobsen, 2015).

The Attitudes of Faculty Members at the Saudi Universities toward Using Flipped Learning and the Obstacles to Its Application in Teaching

Raniyah Al-Luhaybi, *Al-Baha University, Saudi Arabia.*
Eman Rayes, *Umm al-Qura University, Saudi Arabia.*

Abstract: This study aimed at identifying the attitudes of faculty members at the Saudi universities toward using flipped learning and the obstacles to its aapplication in teaching. The descriptive approach was adopted. It was applied to a random sample of 220 faculty members at education faculties in a number of Saudi universities, during the first semester of the academic year 1439/1440 AH, A questionnaire has been designed to achieve the aim of of this study. It was composed of four fields: The attitudes of faculty members toward the role of flipped learning in teaching, the attitudes of faculty members toward the importance of flipped learning for them, the attitudes of faculty members toward the importance of flipped learning for university students and the barriers of using flipped learning in teaching in at Saudi universities. The results of the study showed that the attitudes of faculty members were positive on all fields of the study, while there were some barriers that hinder using flipped learning in teaching. The results also showed no statistically significant differences in the attitudes of the faculty members toward using flipped learning and the barriers hindering its application in teaching, due to the following variables: gender, academic degree and years of experience.

(**Keywords**: Flipped Learning, Attitudes, Faculty Members, Barriers)

ويتطلب هذا الأمر تطوير أنظمة التعليم الجامعي، والبعد عن القوالب التقليدية، والتفكير في أنماط جديدة وصيغ مبتكرة وأساليب حديثة تنسجم وحاجات عملية التنمية، بحيث يُمكن من خلالها النهوض بقطاع التعليم الجامعي، باعتباره يمثل قمة الهرم التربوي (Siam, 2013). وشهد التعليم الجامعي مرحلة جديدة وكبيرة من التطوير، وتزايدت أعداد الجامعات التي تستخدم الأجهزة المتنقلة لتعزيز مناهجها الدراسية ونظمها التعليمية، بهدف جعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية. وسعى صناع السياسات التعليمية إلى وضع اتجاهات قائمة على توظيف المستحدثات التكنولوجية، بهدف تأسيس أشكال جديدة من التعلم القائم على التعاون بين أداء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة (Ismail, 2009).

* جامعة الباحة، السعودية.
** جامعة أم القرى، السعودية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وظهرت في هذا الصدد أفكار جديدة تدعو إلى التخلص من الصورة التقليدية للتعليم الصفي، وتؤكد على دمج التكنولوجيا بأبعادها المختلفة في التدريس. وظهرت أنماط عدة لهذا الدمج. ويُعد التعلم المقلوب (Flipped Learning) أحد هذه الأنماط وأحدثها، وقد شهد انتشارًا كبيرًا في العديد من دول العالم. وانتقل تطبيق التعلم المقلوب من مرحلة التعليم ما قبل الجامعي إلى المرحلة الجامعية، بهدف حل بعض المشكلات التي تواجه عمليتي التعليم والتعلم؛ من خلال تغيير الأدوار التقليدية للطالب والمعلم، وتغيير طبيعة الأنشطة التعليمية التعلمية في كل من المنزل وقاعات الدراسة (Phillips & Trainor, 2014). وهناك أعداد متزايدة من الجامعات حول العالم تقدم العديد من المقررات الدراسية عبر الفصول المقلوبة. ومكّن هذا الأسلوب المحاضرين الجامعيين من توظيف وقت المحاضرات في إجراء مناقشات موسعة حول المحتوى الدراسي، والبعد عن الطريقة التقليدية القائمة على جهد المحاضر في عرض المحتوى الدراسي وتطبيق العديد من الأنشطة العملية (Bane, 2014).

ويعتمد التعلم المقلوب على توظيف تقنيات الاتصال الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم. وهو ما يناسب الجيل الجديد من الطلبة الجامعيين، الذي يُعرف بجيل الألفية أو جيل المواطنين الرقميين. وهم أكثر الأجيال استخدامًا لوسائل الاتصال الحديثة. إضافة لما سبق، فإن استخدامهم لتلك الوسائل هو للوصول إلى المحتوى الدراسي ومطالعته حسب الزمان والمكان المناسبين، باعتبار ذلك أمرًا مألوفًا ومفضلاً بالنسبة لهم كبديل عن الطرق التقليدية في التعليم والتعلم. وهو ما قد يسهم في جذب اهتمامهم بشكل أكبر نحو التعليم والتعلم والبحث الدائم عن المعلومات والمعارف (Rohel,Reddy & Shannon, 2013).

وقد حظي التعلم المقلوب باهتمام كبير من الباحثين والمؤسسات التربوية. وبرز ذلك الاهتمام في العديد من المؤتمرات، مثل المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2015) الذي عقد في الرياض، والمؤتمر الدولي حول الإدراك والتعلم الاستكشافي في العصر الرقمي (2014) الذي عقد في البرتغال، والمؤتمر الدولي العاشر للتعليم المفتوح (2014) الذي عقد في سلوفينيا. فقد تناولت وقائع هذه المؤتمرات العديد من البحوث والندوات التي أظهرت فاعلية التعلم المقلوب وأهميته في تطوير العملية التعليمية في جميع المراحل، وخاصة المرحلة الجامعية.

ويؤكد الباحثون أن التعلم المقلوب يُعد نموذجًا مطورًا يتفق مع المعطيات والتطورات المعاصرة. وفي هذا الصدد، أشار لوغان (Logan, 2015) إلى أن التعلم المقلوب يمثل التطور الطبيعي لطرق التعليم واستراتيجياته بما يتماشى مع العصر الرقمي، الذي يسعى فيه التربويون إلى تحقيق التمايز في التدريس. كما أنه يضمن استمرار التطور التربوي، والاندماج مع التطورات المحيطة بالبيئة التعليمية.

وأظهرت العديد من الدراسات فاعلية التعلم المقلوب وأهميته في تنمية العديد من المتغيرات ذات الصلة بعمليتي التعليم والتعلم لطلبة المرحلة الجامعية، ومنها التحصيل الدراسي(Al-Baghaidi, 2018; Seydou & Hassan, 2018)، والفهم القرائي (Karimi & Hamzavi, 2017)، ومهارات الكتابة باللغة الإنجليزية (Ahmed, 2016)، والمهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية (Suleiman, 2017)، وكفايات التقويم وعادات العقل (Al- Shalabi, 2017)، ومهارات التعلم التشاركي (AL-Baz, 2016).

وعرفت الكحيلي (Al-Kahili, 2015) التعلم المقلوب بأنه: استراتيجية تعلم وتعليم تقوم على توظيف تكنولوجيا التعليم في توصيل المحتوى الدراسي للطالب قبل الحضور إلى الصف، وتوظيف وقت الحصة لممارسة الأنشطة.

وذكر جونسون وبيكر واسترادا وفريمان (Johnson, Becker, Estrada & Freeman, 2014) أن التعلم المقلوب يحوِّل المحاضرة التقليدية، من خلال التكنولوجيا المتوفرة والمناسبة، إلى دروس مسجلة يتم وضعها على الإنترنت، بحيث يستطيع الطلبة الوصول إليها خارج المحاضرة، مع إفساح المجال للقيام بنشاطات أخرى داخل المحاضرة، مثل: حل المشكلة والنقاشات وحل الواجبات. ومع أن الفيديو هو الشائع في هذا التعلم، ويكون المعلم هو من يقوم بإنتاج المحاضرات، وجعلها متوفرة للطلبة على الإنترنت في البيت قبل الحضور إلى الحصة، فإن التكنولوجيا قد تأخذ في هذا التعلم أشكالاً متعددة، بما في ذلك الفيديو والعروض التقديمية، والكتب الإلكترونية المطورة والمحاضرات الصوتية، والتفاعل مع الطلبة الآخرين من خلال المنتديات الإلكترونية وغيرها.

ويشمل التعلم المقلوب يشمل العديد من أساليب التعلم، وبشكل خاص التعلم المدمج، والتعلم بالاستقصاء، والتعلم الذاتي القائم على دور المتعلم في متابعة المحاضرة أو المحتوى التعليمي في المنزل قبل حضور المحاضرة، إلى جانب التعلم التعاوني الذي يُطبق في وقت المحاضرة. ويعني ذلك أن التعلم المقلوب يضمن تطبيق أكثر من أسلوب من أساليب التعلم. ويجمع بين دور المتعلم في اكتساب المعرفة وبنائها بنفسه ودور المشاركة الجماعية والتفاعل الاجتماعي في تعزيز عملية التعلم. بالإضافة إلى دور المعلم أو المحاضر في متابعة سير الأنشطة التعليمية التعلمية وتنفيذها.

ولا يُعد التعلم المقلوب مجرد استخدام للتكنولوجيا أو دمج لها في العملية التعليمية. بل هو كما أشار الشرمان(Al-Sharman, 2015) حالة يتم فيها توظيف التكنولوجيا المناسبة والمتوفرة من أجل إثراء العملية التعليمية وتحسين تحصيل الطلبة. كما أن التعلم المقلوب يذهب إلى أكثر من أن يكون مجرد تعلم من خلال فيديوهات تعليمية توضع على الإنترنت. فهو يسعى إلى دمج أنماط التعلم واستراتيجياته لتشمل التدريس المباشر والتعلم النشط

الذي يعتمد في الأساس على الطالب. فأهم جزئية في التعلم المقلوب هي التفاعل الذي يحدث داخل قاعة الدرس. يُضاف إلى ذلك أن هذا النوع من التعلم يتسم بالمرونة التي تمكّنه من إحداث تغييرات إيجابية في العملية التعليمية.

وترى الباحثتان أن التعلم المقلوب يمثل التطور الذي تحتاجه العملية التعليمية في ظل انتشار التعلم الإلكتروني وإتاحة شبكة الإنترنت بصورة واسعة، والحاجة إلى الاستفادة من ذلك في تحسين العملية التعليمية لتواكب التطورات التربوية، وتنتقل بالتعليم من حالة الجمود إلى المرونة، وتنشيط دور الطالب وتمحور التعلم حوله، وإتاحة وقت أفضل للمعلم لتقديم أنشطة تنمي مهارات الطلبة وتفكيرهم، وتساعد في مواجهة المشكلات التي يواجهونها. كما أنه تعلم يراعي الفروق الفردية، ويدرب الطلبة على التعاون، ويُسهم في إيجاد بيئة تفاعلية بين المعلم وطلبته، وبين الطلبة أنفسهم، وينوّع مصادر التعلم، ويسهم في تحقيق الإبداع.

ويرى كل من حسن والشرمان، ومتولي وسليمان (Hassan and Al-Sharman, 2015; Metwally and Suleiman, 2015). أن التطبيق الناجح للتعليم المقلوب يتطلب توفر أربع دعائم رئيسة، هي:

1. **بيئة تعليمية مرنة (Flexible Learning Environment)**: حيث تتميز بيئة التعلم المقلوب بإعادة الترتيب والتنظيم وفقًا لمستجدات الموقف التعليمي وبما يتناسب مع مسؤوليات الطلبة وحاجاتهم. كما أن المرونة تعني أن يتقبل المعلم التغيرات التي تحدث في أدوار الطلبة وتنظيمهم وتفاعلهم.
2. **ثقافة التعلم (Learning Culture)**: ويعتمد التعلم المقلوب على غرس ثقافة التعلم، بحيث يتحول المفهوم من التمركز حول المعلم كمصدر رئيس للمادة العلمية إلى التمركز حول الطالب كمحور للعملية التعليمية. ويكون دور المعلم هو مساعدة الطالب للانتقال من مستوى معرفي لآخر.
3. **المحتوى المتعمد (Intentional Content):** ويعني إعادة تصميم المحتوى الدراسي وتنظيمه من المعلم لضمان نجاح الصف المقلوب، مع تدعيم المحتوى بالأنشطة التعليمة المتمركزة حول المتعلم، واستراتيجيات التعلم النشط.
4. **المعلم المتمكن (Professional Educator):** وهو المعلم الذي يتمتع بالكفاءات المهنية اللازمة لتطبيق التعلم المقلوب، لأن المعلم في التعلم المقلوب يصبح لديه الكثير من القرارات التي لابد له من أن يتخذها، ولا بد من أن تكون هذه القرارات أقرب إلى الصواب، مثل: التنقل بين التدريس المباشر والتدريس غير المباشر من خلال التكنولوجيا.

يتضح من هذه الدعائم، أن التعلم المقلوب لا يستند في نجاحه على توفر المعطيات المادية أو التقنيات اللازمة لتطبيقه فقط، بل يتطلب أيضًا تفاعل كل هذه العوامل معًا. فتهيئة بيئة التعلم، والمرونة في التعلم، لا تقلان أهمية عن تفهم أولياء الأمور والطلبة لأهمية هذا النوع من التعليم وأبعاده وأهدافه، والمشاركة في نجاحه. ولا يتحقق النجاح دون معلم لديه الاستعداد لتطبيقه، وينمي مهاراته في استخدامه وتوظيفه في العملية التعليمية، ولديه القدرة على التخطيط لتنفيذه، وانتقاء الأنشطة وتصميم المواد التعليمية، خاصة مقاطع الفيديو التي تُعد عصب التعلم المقلوب. فضلاً عن قدرته على تنويع التدريس بما يتناسب مع خصائص الطلبة ومراعاة الفروق الفردية، وتركيز التعلم حول الطالب، واعتبار أن دوره الرئيس كمعلم هو تصميم التعلم وتوجيهه، ومساعدة الطلبة على تحقيق أهداف التعلم. كل هذه المتطلبات تُعد على درجة من الأهمية لتطبيق التعلم المقلوب.

كما يؤدي تطبيق التعلم المقلوب إلى كسر جمود المحاضرة التقليدية ورتابتها، من خلال استخدام وسائل سمعية وبصرية تسهم في إثارة الأسئلة الفضولية أو التخيلية التي تدور في ذهن الطالب. ويتحول الطالب إلى باحث عن مصادر المعلومات، وتزداد دافعيته للتعلم، وتتهيأ العديد من الفرص لتطبيق التعلم النشط بكل سهولة، و يُحفز على التواصل الاجتماعي والتعليمي بين الطلبة عند العمل في مجموعات تشاركية صغيرة. هذا بالإضافة إلى بناء علاقات أقوى بين الطالب وعضو الهيئة التدريسية، وتوفير آلية لتقييم استيعاب الطلبة، فالاختبارات والواجبات القصيرة التي يجريها الطلبة تُعد مؤشرًا على نقاط القوة والضعف في استيعابهم للمحتوى، مما يساعد عضو هيئة التدريس على التركيز عليها (Al-Shalabi, 2017).

وأورد جودوين وميلر (Goodwin & Miller, 2013)، والزين (Al-Zein, 2015)، والشرمان (Al-Sharman, 2015) ومكلوم وشلتز وسلك وسبارتز (McCallum; Schultz, Sellke & Spartz, 2015) عددًا من الفوائد التي تبرز أهمية التعلم المقلوب، لعل أبرزها: ضمان الاستغلال الجيد لوقت التعلم في قاعة الدراسة، وتنشيط التعلم، وتحسين مشاركة الطلبة في التدريس، وتقديم تغذية راجعة فورية للطلبة من المعلمين في وقت المحاضرة، وتحفيز التواصل الاجتماعي والتعليمي والتعاون بين الطلبة عند العمل في مجموعات تشاركية صغيرة، والمساعدة على سدّ الفجوة المعرفية التي يسببها غياب الطلبة القسري أو الاختياري عن الفصول الدراسية.

وعلى الرغم من أهمية تطبيق التعلم المقلوب، فإن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون استخدامه في التعليم الجامعي وغيره من المراحل التعليمية. وتشير بعض الدراسات، كدراسة الباز (Al-Baz, 2016) ودراسة مازور وآخرون (Mazur et al., 2015) إلى بعض تلك المعوقات؛ فهو يتطلب إعدادًا جيدًا، ومكثفًا، وخبرة كبيرة قد لا تتوفر لدى كثير من المعلمين. كما أن تسجيل المحاضرات أو المقاطع أو إنتاجها يتطلب جهدًا كبيرًا ومهارة عالية، ومهارات خاصة بإنتاج الفيديوهات التعليمية، والعديد من المهارات التدريسية الجديدة. يُضاف إلى ذلك صعوبة الحصول على نوعية

جيدة من مقاطع الفيديو التعليمية من شبكة الإنترنت، الأمر الذي يشعر معه بعض المعلمين بأن تطبيق التعلم المقلوب سيكون عبئًا إضافيًا عليهم. فضلاً عن حداثة التعلم المقلوب بالنسبة للطلبة وما قد يترتب عليها من عدم تفاعلهم معه؛ كعدم استماع المحاضرة وكتابة الملاحظات حولها في البيت قبل الحضور لقاعة الدراسة، مما يقلل من فرص نجاح التعلم المقلوب.

وذكرت الزين (Al-Zein, 2015) والمعيذر والقحطاني (Al-Muaither & Al-Qahtani, 2015) أن التحدي الأصعب الذي يواجه أعضاء هيئة التدريس في تطبيق التعلم المقلوب يتمثل في الوقت الإضافي والجهد المطلوب لإعادة تصميم المقرر والتحضير له. فبعضهم يُدرّس أكثر من مقرر، وأحيانًا في أماكن عدة، وقد تكون لديهم أعباء مهنية إضافية، فلا يتوفر لهم وقت كافٍ للتحضير لاستخدام التعلم المقلوب.

وهكذا، فإن تطبيق التعلم المقلوب يتطلب إعادة النظر في أدوار كل من المحاضر أو المعلم من جهة، وأدوار الطلبة من جهة أخرى؛ إذ لا بد من امتلاك طرفي العملية التعليمية التعلمية المهارات الأساسية، كما لا بد من تخفيف الأعباء التدريسية عن المحاضرين بالقدر الذي يسمح لهم بالتفرغ لمتابعة نشاطات التعلم المقلوب، وتهيئة الطلبة لهذا النوع من التعلم، وتعزيز الوعي لديهم بضرورة بذل مزيد من الجهد في بناء المعرفة واكتسابها، والقيام بالأنشطة الاستقصائية للبحث عن المعارف والمعلومات الجديدة خارج قاعات المحاضرات، وضرورة المشاركة الفاعلة في وقت المحاضرة. بالإضافة إلى تهيئتهم للقيام بتطوير معارفهم الدراسية بشكل مستمر باستخدام الأدوات التقنية المعاصرة، وذلك بالقدر الذي يُمكّنهم من متابعة التطورات العلمية المعاصرة.

بالإضافة إلى ما سبق من أهمية لدور التعلم المقلوب ومعوقات مرتبطة باستخدامه، فإن الاتجاهات السائدة لدى المعلمين أو أعضاء الهيئات التدريسية تلعب دورًا كبيرًا في استخدام التعلم المقلوب أو عدمه (Al-Subaie, 2017). وقد اختلف علماء النفس في تحديد مفهوم الاتجاه؛ فلا يوجد تعريف مانع جامع يعترف به جميع المشتغلين بعلم النفس. ويُعدّ المفكر هربرت سبنسر (Herbert Spencer) من أوائل علماء النفس الذين استخدموا هذا المفهوم، وذكر أن الوصول إلى الأحكام الصحيحة في المسائل المثيرة للجدل يعتمد إلى حد كبير على الاتجاه الذهني للفرد. وعرف ألبورت (Alport) الاتجاه بأنه إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي والعصبي التي تنظمها الخبرة؛ فما يثبته الاتجاه يوجه استجابات الفرد نحو الأشياء والمواقف المختلفة (Al-Khatatna & Al-Nawaysa, 20111).

ويعكس الاتجاه مجموع استجابات الفرد التي تتمثل في سلوكه نحو الموضوعات والمواقف الاجتماعية التي تختلف نحوها استجابات الأفراد، بحكم أن هذه الموضوعات أو المواقف تكون جدلية بالضرورة، وتختلف فيها وجهات النظر. وتتسم استجابة الفرد بالقبول أو الرفض بدرجات متباينة (Shehata & Najjar, 2003).

وعلى هذا، فإن الاتجاه يمثل اعتقادًا للفرد تجاه موضوع معين. ويتكون هذا الاعتقاد نتيجة مروره بخبرات سابقة ذات صلة بهذا الموضوع. وهو ما يؤدي إلى اتخاذ مواقف بالرفض أو القبول تجاه أي خبرات مستقبلية مماثلة.

ويتفق علماء النفس على وجود ثلاثة مكونات رئيسة للاتجاه؛ هي: المكون العاطفي، والمكون المعرفي، والمكون السلوكي. ويمكن توضيح هذه المكونات على النحو الآتي (Al-Zaq, 2008):

أ- المكون العاطفي أو الوجداني: يشير هذا المكون إلى المشاعر الإيجابية والسلبية نحو موضوع محدد؛ أي الشعور بالحب أو الكراهية، والرضا أو عدم الرضا، والقبول أو الرفض. ويتضمن رغبات الفرد ودوافعه نحو هذا الموضوع.

ب- المكون المعرفي: يتضمن الاعتقادات أو الأفكار التي كوّنها الفرد نحو موضوع ما. ويمثل رصيده من الخبرات والمعلومات والمعتقدات التي يعرفها حول هذا الموضوع.

ج - المكون السلوكي: يوضح هذا المكون نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة، ليصبح أكثر ميلاً إلى أن يسلك سلوكًا محددًا تجاه موضوع معين أو فكرة معينة، بحيث يعبر سلوك الفرد وتصرفه عن مجموعة المعتقدات والمشاعر التي تكونت لديه. وتعمل الاتجاهات كموجهات لسلوك الفرد، تدفعه إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه.

وهذه المكونات مترابطة وتعمل معًا؛ بمعنى أن الاستجابة لموقف معين أو موضوع ما بالقبول أو الرفض، تأتي محصلة لتلك المكونات الثلاثة. ويصعب فصل أي مكون عن الآخر. ويأتي التأكيد على موضوع الاتجاهات ومكوناتها المختلفة في المجال العملي والتربوي باعتبار أن الاتجاه الإيجابي نحو موضوع معين يسهم بدور مهم في تحقيق الرضا المهني وزيادة الدافعية للإنجاز.

وقد تطرقت العديد من الدراسات السابقة إلى التعلم المقلوب، ووردت الإشارة إلى مفهوم التعلم المقلوب بمفاهيم متعددة على النحو الذي سبق عرضه، ومنها دراسة أبو مغنم (Abu-Maghnam, 2014) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية لاستخدامه. وتكونت عينة البحث من (80) معلمًا ومعلمة للدراسات الاجتماعية، وتم إعداد مقياس اتجاهات نحو التدريس باستخدام الصف المقلوب. وكشفت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو التدريس بالصف المقلوب وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه بدرجة كبيرة فيما يتعلق بجميع مجالات الدارسة.

وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من الاتجاهات الإيجابية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لتطبيق هذا النموذج التعليمي الجديد، وتوفير التدريب المناسب لهؤلاء المعلمين على مهاراته في ظل طبيعة مجتمع المعرفة والتطور التقني.

وأجرى زين الدين وأتاران (Zainuddin & Attaran, 2016) دراسة هدفت إلى رصد تصورات طلاب جامعة الملايا في ماليزيا نحو استخدام التعلم المقلوب، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتمثلت أداة الدراسة في المقابلة المفتوحة التي طبقت على عينة من الطلبة الذين يدرسون باستخدام التعلم المقلوب. وقد أظهرت النتائج أن معظم الطلبة لديهم تصورات إيجابية مرتفعة نحو استخدام التعلم المقلوب، وأنهم يعدّونه أفضل في تعليم اللغة من الأساليب الأخرى.

وأما دراسة الدريبي (Al-Daribi, 2016) فقد سعت إلى التعرف على اتجاهات طالبات البكالوريوس في جامعة الملك سعود نحو تطبيق الفصل المقلوب في التعليم. تكونت عينة الدراسة من (52) طالبة من طالبات البكالوريوس في جامعة الملك سعود. وأعدت الباحثة استبانة لقياس الاتجاه نحو تطبيق الفصل المقلوب وأوجه القصور في تطبيقه، بالإضافة إلى خمسة أسئلة مفتوحة لقياس التصورات. وكشفت نتائج الدراسة اتجاهات إيجابية لدى طالبات البكالوريوس فيما يتعلق باستخدام الفصل المقلوب في التعليم. ويعد الفصل المقلوب من الطرق الحديثة في تطوير بيئات التعليم التعاونية، ويسمح للمعلم بقضاء المزيد من الوقت في التفاعل مع الطلبة بدلاً من إلقاء المحاضرات. وهذا يتم بشكل أكثر شيوعًا باستخدام الفيديوهات التي يقوم المعلم بإعدادها، والتي يشاهدها الطلبة خارج الأوقات الدراسية في الفصول. ومن أوجه القصور في تطبيق الفصول المقلوبة أنها تتطلب تحضيرًا مسبقًا، وقد لا تتمكن الطالبة من مشاهدة العرض مسبقًا، وقد لا يعطي المعلم مادته التعليمية بشكل وافٍ كما في التعليم التقليدي، ولا يتطرق إلى التفاصيل كافة في الفيديو التعليمي، كما يحتاج تطبيق الفصول المقلوبة إلى وقت أطول مقارنة بالطريقة التقليدية.

وهدفت دراسة أحمد (Ahmed, 2016) إلى التعرف على أثر الفصل المقلوب في مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، واتجاهات الطالبات نحو استخدام الفصل المقلوب. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة في قسم اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم، تم تقسيمهن إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة). وتم إعداد اختبار تحصيلي في مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية ومقياس اتجاهات نحو الفصل المقلوب. وأظهرت نتائج التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مجموعتي الدراسة، وجاءت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى طالبات المجموعة التجريبية نحو استخدام الفصل المقلوب في تعلم مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية.

أما دراسة أديدوجا (Adedoja, 2016) فقد سعت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو التعلم المقلوب، والمعوقات التي تواجههم عند تطبيقه. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (237) من الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة إبادان في نيجيريا. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة نحو استخدام التعلم المقلوب، وأن التعلم المقلوب يُتيح لهم قدرًا كبيرًا من التفاعل مع المحتوى الدراسي ومع بعضهم البعض. بالإضافة إلى التفاعل مع المحاضرين في أثناء المحاضرات الدراسية، ويُمكّنهم من التقدم في الدراسة حسب إمكاناتهم وقدراتهم الذاتية، ويهيئ لهم فرصًا متعددة للاطلاع على المحتوى الدراسي ومراجعته أكثر من مرة قبل مناقشة المحتوى في أثناء المحاضرات. ومن المعوقات التي واجهتهم عند تطبيق التعلم المقلوب: ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت، وهو ما يعوّق تحميل مقاطع الفيديو التعليمية وخاصة ذات الأحجام الكبيرة، وارتفاع أسعار خدمات الاشتراك بشبكة الانترنت بالنسبة للخطوط عالية السرعة، وكذلك ضعف شبكات الكهرباء في بعض المناطق وهو ما يؤدي إلى تذبذب خدمة الاتصال بشبكة الإنترنت.

وهدفت دراسة أحمد وسلطان وشاهين (Ahmed, Sultan & Shaheen, 2017) إلى التعرف على اتجاهات المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي نحو استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس العلوم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وأعد الباحثون استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (187) مدرسًا ومدرسة لمادة العلوم في مرحلة التعليم الثانوي في مدينة اللاذقية بسوريا. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي نحو استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس العلوم اتجاهات إيجابية، بأهمية نسبية بلغت (79.9%)، وأن التعلم المقلوب يساهم في زيادة وقت التعلم ويوفر بيئة تعليمية تحفز مشاركة المتعلمين في تحمل مسؤوليات تعلمهم. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهاتهم نحو استخدام استراتيجية التعلم المقلوب تبعًا لمتغير الجنس، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخبرة في التدريس ومتغير المعرفة باستخدام الحاسوب.

وسعت دراسة السبيعي (Al- Subaie , 2017) إلى التعرف على اتجاهات معلمات الحاسب الآلي نحو استخدام استراتيجية الصف المقلوب في محافظة الخرج. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (47) معلمة من معلمات الحاسب الآلي في محافظة الخرج. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة نحو استخدام استراتيجية الصف المقلوب.

كما سعت دراسة كريمي وحمزاوي (Karimi & Hamzavi, 2017) إلى التعرف على أثر استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارة الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، والتعرف على اتجاهات الطلبة نحو استراتيجية الصف المقلوب. وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا يدرسون في معهد اللغة الخاصة المعتمد في أصفهان. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة). واتبعت الدراسة المنهج التجريبي. وتم إعداد اختبار خاص بالفهم القرائي ومقياس اتجاهات الطلبة نحو استراتيجية الصف المقلوب. وأسفرت النتائج عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي. علاوة على ذلك، أظهرت نتائج التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نمو الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم اللغة الانجليزية باستخدام الصف المقلوب.

أما دراسة فرح وقواسمة (Farrah & Qawasmeh, 2018) فقد هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة قسم اللغة الإنجليزية نحو استخدام الصف المقلوب في التعليم. تكونت عينة الدراسة من (150) طالبًا وطالبة في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة الخليل في فلسطين. وأعد الباحثان استبانة لتعرف اتجاهات الطلبة نحو استخدام الصف المقلوب في التعليم، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع عدد من أفراد العينة لتعرف معوقات تطبيق الصف المقلوب. وأظهرت استجابات أفراد العينة أن استخدام الصف المقلوب ينمي مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة، ومهارات طرح الأسئلة، وإمكانية الوصول إلى المحاضرات في أي وقت بكل سهولة. كما يتيح التواصل بين المتعلمين. ومن معوقات تطبيق الصف المقلوب: عدم تجهيز قاعات الدراسة بشكل يناسب استخدام الصف المقلوب، والحاجة إلى تحسين مستوى الاتصال بشبكة الإنترنت، وعدم اهتمام بعض الطلبة بمراجعة المواد العلمية قبل حضور المحاضرة، بالإضافة إلى عدم تقبل بعض الطلبة لفكرة استخدام استراتيجيات حديثة في التعلم.

وأجرت البجيدي (Al-Baghaidi, 2018) دراسة سعت إلى الكشف عن فاعلية استخدام التعلم المقلوب عبر نظام البلاك بورد (Blackboard) في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعلم المقلوب. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة مع التطبيق القبلي- البعدي لأدوات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبة في قسم رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة الجوف. وأعدت الباحثة اختبارًا تحصيليًا لقياس الجانب المعرفي في تحصيل مقرر "مدخل إلى رياض الأطفال"، ومقياس الاتجاه نحو التعلم المقلوب. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام التعلم المقلوب عبر نظام البلاك بورد (Blackboard) في تنمية التحصيل الدراسي. كما أسهم استخدام التعلم المقلوب في تنمية الاتجاه نحو التعلم المقلوب.

وهدفت دراسة سيدو وحسن (Seydou & Hassan, 2018) إلى التعرف على أهمية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس لدى طلبة الفصل الدراسي في كلية التربية بجامعة القضارف بالسودان. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا وطالبة في كلية التربية بجامعة القضارف. وأعد الباحثان اختبارًا تحصيليًا في مقرر التقنيات التعليمية، ومقياس اتجاهات نحو استخدام التعلم المقلوب. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وأن طلبة المجموعة التجريبية كانوا أكثر فاعلية وإيجابية في أثناء المحاضرات. وكشفت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة المجموعة التجريبية نحو استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التدريس.

يتضح من الدراسات السابقة أن التعلم المقلوب هو محل اهتمام العديد من الباحثين في الميدان التربوي؛ فقد اهتمت العديد من الدراسات بالاتجاهات نحو التعلم المقلوب، وهو ما يمثل محل اتفاق مع الدراسة الحالية، وأظهرت نتائج تلك الدراسات وجود اتجاهات إيجابية لدى عيناتها نحو نحو استخدام التعلم المقلوب.

ولم تتطرق أي من الدراسات السابقة إلى معوقات تطبيق التعلم المقلوب، باستثناء دراسة أديدوجا (Adedoja, 2016) التي اتفقت في ذلك معها الدراسة الحالية. إلا أن الدراسة الحالية اختلفت عن تلك الدراسة من حيث العينة، وفي ضوء ما سبق، فقد عنيت الدراسة الحالية بتقصي الاتجاهات نحو التعلم المقلوب ومعوقات تطبيقه في المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تسعى الجامعات السعودية بشكل مستمر إلى تطوير منظومتها التعليمية، وتمثل ذلك في تبني تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامجها ومقرراتها الدراسية، واستخدام أنظمة التعلم الإلكتروني. وللتعليم العالي في المملكة العربية السعودية تجربة رائدة في مجال توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتعلم، بناءً على فلسفة قائمة على حرية التعليم والتعلم وطرقه وأساليبه واستراتيجياته، مما يفتح آفاقًا لدى المعلم في البحث عن تطبيق استراتيجيات تدريسية حديثة تتواكب وعصر التكنولوجيا الحديث.

وعلى الرغم من تلك الجهود، فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى بعض التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في المملكة، ومنها دراسة الرويلي (Al- Ruwaili, 2014) التي أشارت إلى أوجه القصور في بنية التعليم وطرائقه ومحتواه ووسائله، ودراسة شهوان والخثلان والربيعة وحمد (Shahwan, Al-Khathlan, Al-Rabiah & Hamad, 2013) التي أكدت أن الجامعات السعودية بحاجة ماسة لتطوير رؤيتها ورسالتها لتستوعب الجوانب التقنية الحديثة، وأشارت دراسة الروساء (Al-Roasaa, 2018) إلى سيادة الطريقة التقليدية في التدريس الجامعي، وهو ما لا يتناسب مع طبيعة المسؤولية الملقاة على عاتق

الطلبة في هذه المرحلة، ولا يتناسب مع توجهات الجيل الحالي من الطلبة الذين تشغل التقنية الحديثة حيزًا كبيرًا من حياتهم.

ومن جهة أخرى، أشارت دراسة العنزي والفيلكاوي (Al-Anzi & Al-Failkawi, 2017) إلى أن البحث في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تكنولوجيا التعليم أهم من معرفة تطبيقاتها وأدواتها وبرامجها؛ فلا بد من تقييم توجهات أعضاء الهيئة التدريسية ومعرفة إيجابية تلك التوجهات وسلبيتها؛ للوقوف على جوهر المشكلة التي تتعلق بالعزوف عن استخدام الأدوات التكنولوجية وأساليب التعليم الحديثة القائمة على استخدام تلك الأدوات في التعليم الجامعي. ويتفق ذلك الرأي مع دور الاتجاهات في تحديد السلوك وتفسيره، وتوضيح استجابات الأفراد نحو مواضيع وقضايا معينة، وتحديد مدى الإقبال على سلوك معين أو العزوف عنه (Al-Khatatna & Al-Nawaysa, 2011)، ولا بد من الإشارة إلى الأثر الإيجابي لتطبيق التعلم المقلوب في المرحلة الجامعية، على النحو الذي أظهرته الدراسات السابقة، وعدم تطرق أي من الدراسات السابقة – على حد علم الباحثتين – إلى تقصي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب في المرحلة الجامعية ومعوقات تطبيقه. وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس وتحديد معوقات تطبيقه.

وتسعى الدراسة من خلال هذه المشكلة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو دور التعلم المقلوب في التدريس؟
2. ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو أهمية التعلم المقلوب بالنسبة لهم؟
3. ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو أهمية التعلم المقلوب بالنسبة للطلبة الجامعيين؟
4. ما معوقات استخدام التعلم المقلوب في التدريس في الجامعات السعودية؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس تبعًا لمتغيرات: الجنس، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو دور التعلم المقلوب في التدريس، بالنسبة لكل من المعلم والطلبة الجامعيين. كما سعت إلى الكشف عن معوقات استخدام التعلم المقلوب في التدريس في الجامعات السعودية، إضافة إلى تقصي أثر معرفة مدى المتغيرات الآتية: الجنس، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على أسلوب التعلم المقلوب، باعتباره أحد أساليب التعلم الحديثة القائمة على توظيف الأدوات التكنولوجية المختلفة في عمليتي التعليم والتعلم، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس الجامعي. كذلك يُؤمل أن تكون الدراسة مُدخلاً لوضع خطة لتطوير تدريس المقررات الجامعية لتتماشى مع الاتجاهات المعاصرة. وتأتي الدراسة الحالية لتستكمل ما توصلت إليه الدراسات السابقة الحديثة التي تناولت التعلم المقلوب دون أن تتطرق إلى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب في المرحلة الجامعية ومعوقات استخدامه. وقد تُسهم الدراسة الحالية في جذب اهتمام القائمين على أمر التعليم الجامعي نحو رفع درجة الاهتمام باستخدام التعلم المقلوب في المرحلة الجامعية وغيرها من المراحل الدراسية، وهو ما من شأنه أن يؤدي إلى تحقق العديد من الآثار الإيجابية الناتجة عن استخدام التعلم المقلوب.

كما يُؤمل أن يستفيد العاملون في التدريب في الجامعة من نتائج الدراسة في إعداد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة لاستخدام التعلم المقلوب في التدريس. وقد تُسهم الدراسة الحالية في جذب اهتمام المزيد من الباحثين نحو التعلم المقلوب والتوصل إلى مقترحات عملية لتطبيق التعلم المقلوب والتغلب على معوقات تطبيقه في مختلف المراحل التعليمية، وهو ما يؤدي إلى تطوير عملية التعليم والتعلم، والإفادة من التطورات التكنولوجية المعاصرة بشكل فعال في قاعات الدراسة وخارجها.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على التعلم المقلوب والاتجاهات نحوه ومعوقات استخدامه. كما اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية، وطُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/1439هـ.

التعريفات الإجرائية

- **الاتجاه:** المواقف التي يظهرها أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على فقرات مقياس "الاتجاه نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس" الذي أعدته الباحثتان.
- **التعلم المقلوب:** بيئة تعليمية تفاعلية قائمة على توظيف التكنولوجيا المعاصرة، بهدف إتاحة المحتوى الدراسي للطلبة

قبل حضورهم إلى قاعات الدراسة، وذلك عبر شبكة الإنترنت، ومن ثم تخصيص وقت المحاضرات الدراسية لإجراء العديد من الأنشطة التعلمية التعاونية تحت إشراف المحاضرين وتوجيههم.

الطريقة

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، لأن هذا المنهج من أنسب مناهج البحث العلمي لموضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية. فيما تكونت عينة الدراسة من (220) عضو هيئة تدريس في كليات التربية في (19) جامعة سعودية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات: الجنس، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	118	%54
	أنثى	102	%46
الرتبة العلمية	أستاذ مساعد	107	%49
	أستاذ مشارك	69	%31
	أستاذ	44	%20
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	52	%24
	من 5-10 سنوات	62	%28
	أكثر من 10 سنوات	106	%48

أداة الدراسة

تم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات. وتم إعداد الاستبانة في ضوء الاطلاع على الدراسات السابقة: (Al-Ddaribi, 2016; Ahmed et al., 2017; Al-Subaie, 2017; Al-Baghaidi, 2018). بالإضافة إلى ما ورد في الأدب التربوي بخصوص التعلم المقلوب والاتجاهات نحوه ومعوقات تطبيقه. وتم تطبيق الاستبانة إلكترونيًا.

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (35) فقرة تقيس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس، موزعة على أربعة مجالات على النحو الآتي:

- المجال الأول: اتجاهات عضو هيئة التدريس نحو دور التعلم المقلوب في التدريس.
- المجال الثاني: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية التعلم المقلوب بالنسبة لهم.
- المجال الثالث: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية التعلم المقلوب بالنسبة للطلبة الجامعيين.
- المجال الرابع: معوقات استخدام التعلم المقلوب في التدريس في الجامعات السعودية.

وبعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، تم التأكد من دلالات صدقها وثباتها على النحو الآتي:

صدق الاستبانة

تم عرض الاستبانة على (9) من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية، وذلك للتحقق من مدى مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، ودقة الصياغة العلمية واللغوية لفقرات الاستبانة، ومدى انتماء كل فقرة للمجال الذي تندرج تحته، وتعديل ما يرونه مناسبًا بالحذف أو الإضافة. وفي ضوء آراء المحكِّمين، تم حذف ثلاث فقرات، وإعادة صياغة عدد من الفقرات الأخرى. وبذلك أصبح عدد الفقرات (32) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة في الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك بعد التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (20) عضو هيئة تدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية، من خارج عينة الدراسة. والجدول (2) يوضح النتائج.

جدول(2): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

دور التعلم المقلوب في التدريس		أهمية التعلم المقلوب لعضو هيئة التدريس		أهمية التعلم المقلوب للطلبة الجامعيين		معوقات استخدام التعلم المقلوب في التدريس	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.842**	9	0.841**	17	0.661**	25	0.895**
2	0.852**	10	0.818**	18	0.590**	26	0.871**
3	0.857**	11	0.785**	19	0.704**	27	0.832**
4	0.790**	12	0.851**	20	0.664**	28	0.836**
5	0.641**	13	0.615**	21	0.523*	29	0.774**
6	0.828**	14	0.796**	22	0.624**	30	0.888**
7	0.836**	15	0.856**	23	0.731**	31	0.933**
8	0.857**	16	0.706**	24	0.541*	32	0.773**

** مستوى الدلالة 0.01؛ * مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول (2) أن جميع فقرات الاستبانة ذات ارتباطات دالة إحصائيًا مع الدرجة الكلية للاستبانة؛ فقد تراوحت قيم الارتباط بين (0.523- 0.933). وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة؛ مما يشير إلى اتساق فقرات الاستبانة.

وتم كذلك حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (3) يوضح النتائج.

جدول (3): معامل الارتباط بين درجة كل مجال في الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

مجالات الاستبانة	معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة
دور التعلم المقلوب في التدريس	0.801
أهمية التعلم المقلوب لعضو هيئة التدريس	0.787*
أهمية التعلم المقلوب للطلبة الجامعيين	0.749
معوقات استخدام التعلم المقلوب في التدريس التدريس	0.571

** مستوى الدلالة 0.01.

يتضح من الجدول (3) أن جميع مجالات الاستبانة ذات ارتباطات دالة إحصائيًا مع الدرجة الكلية للاستبانة؛ فقد تراوحت قيم الارتباط بين (0.571-0.801)، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يشير إلى تمتع الاستبانة بالاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بعد التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (20) عضو هيئة تدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية. ويوضح الجدول (4) معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

جدول (4): معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

مجالات الاستبانة	معامل الثبات
دور التعلم المقلوب في التدريس	0.920
أهمية التعلم المقلوب لعضو هيئة التدريس	0.909
أهمية التعلم المقلوب للطلبة الجامعيين	0.780
معوقات استخدام التعلم المقلوب في التدريس	0.944
الكلي	0.928

يشير الجدول (4) إلى أن معاملات الثبات لمجالات الاستبانة تراوحت بين (0.780- 0.944)، بينما بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.928)؛ الأمر الذي يشير إلى تمتع الاستبانة بقدرٍ عالٍ من الثبات.

تصحيح الاستبانة

تم تقدير استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة وفق مقياس "ليكرت" الخماسي وفق تدريج من (1-5)، بحيث تُعطى الاستجابة "موافق بشدة" 5 درجات، و"موافق" 4 درجات، و"موافق بدرجة متوسطة" ثلاث درجات، و"غير موافق" درجتين، و"غير موافق بشدة" درجة واحدة.

وتم تفسير النتائج من خلال تحديد الحد الفاصل للحكم على تقديرات المتوسطات الحسابية الموزونة بناءً على طول الفئة، وذلك كما يلي: المدى= أكبر قيمة - أصغر قيمة = 5 – 1 = 4، وعدد الفئات = 5؛ أي أن طول الفئة = 4 ÷ 5 = 0.8، وبذلك تم حساب المتوسط الحسابي الموزون على النحو الآتي:

(1-1.79) تعني درجة موافقة "منخفضة جدًا"، و(1.8-2.59) درجة موافقة "منخفضة"، و(2.6-3.39) تعني درجة موافقة "متوسطة"، و(3.40-4.19) تعني درجة موافقة "كبيرة"، و(4.2-5) تعني درجة موافقة كبيرة جدًا.

الإجراءات

تم توزيع أداة الدراسة إلكترونيًا على أفراد العينة؛ إذ تم توزيع (330) استبانة الكترونية، ولم يستجب إلا (220) من أفراد العينة.

الأساليب الإحصائية

تم تحليل البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لحساب استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، والانحرافات المعيارية لحساب مدى تشتت الاستجابات لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار "ت" لإيجاد الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير الرتبة العلمية، ومتغير عدد سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: *ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو دور التعلم المقلوب في التدريس؟* ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المجال الأول من مجالات الاستبانة، ومن ثم حساب النسبة المئوية ودرجة الموافقة على كل فقرة من فقرات هذا المجال، كما في الجدول (5).

جدول (5): نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس على مجال دور التعلم المقلوب في التدريس

الرقم	دور التعلم المقلوب في التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
1	أعتقد أن استخدام التعلم المقلوب يجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية من التعليم التقليدي.	4.45	0.70	%89.0	كبيرة جدًا
2	أرى أن استخدام التعلم المقلوب يسمح بزيادة وقت التعلم.	4.44	0.74	%88.8	كبيرة جدًا
3	أجزم بأن التعلم المقلوب يسهم في تغيير روتين التعلم داخل قاعة الدراسة.	4.42	0.62	%88.4	كبيرة جدًا
4	أرى أن استخدام التعلم المقلوب في التدريس يضمن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.	4.35	0.83	%87.0	كبيرة جدًا
5	أتوقع أن التعلم المقلوب في التدريس يضمن الاستغلال الأمثل للوقت في أثناء المحاضرة.	4.36	0.68	%87.2	كبيرة جدًا
6	أعتقد أن استخدام التعلم المقلوب في التدريس يشجع على الاستخدام الأفضل لتقنيات المعلومات الحديثة.	4.59	0.59	%91.8	كبيرة جدًا
7	أرى أن التعلم المقلوب يعمل على بقاء أثر التعلم والاحتفاظ به له لفترة أطول.	4.20	0.98	%84.0	كبيرة جدًا
8	أعتقد أن استخدام التعلم المقلوب في التدريس يوفر الكثير من الجهد في أثناء شرح المحاضرات.	3.75	0.89	%75.0	كبيرة
	الكلي	4.32	0.76	%86.4	كبيرة جدًا

يتضح من الجدول (5) وجود اتجاهات إيجابية بدرجة "كبيرة جدًا" لدى أعضاء هيئة التدريس نحو دور التعلم المقلوب في التدريس. ويتضح ذلك من خلال موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة جدًا على جميع فقرات هذا المجال. فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات العينة (4.32)، بدرجة كبيرة جدًا، باستثناء الفقرة (8)، التي جاءت الموافقة عليها بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.75).

وتشير هذه النتائج إلى أن التعلم المقلوب يُسهم في تحقيق العديد من الأهداف، ومنها الاستخدام الأفضل لتقنيات المعلومات الحديثة، وهو أمر حتمي في ظل التطور المستمر لتلك التقنيات وما يُمكن أن تؤديه من أدوار متعددة في عمليتي التعلم والتعلم. ويُسهم التعلم المقلوب في جعل عملية التعلم أكثر تفاعلية، بخلاف الأساليب التقليدية للتعلم؛ إذ تتاح فرص متعددة للتفاعل بين الطلبة وبينهم وبين المحتوى التعليمي، وبينهم وبين عضو هيئة التدريس. ومن الأدوار الهامة للتعلم المقلوب الاستغلال الأمثل لوقت المحاضرة، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة وقت التعلم وتوفير الكثير من الجهد في عملية الشرح القائمة على المحاضرة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أوردته دراسة الكحيلي (Al-Kahili, 2015) بخصوص دور التعلم المقلوب في مواكبة التقنيات الحديثة، وما أشار إليه أديدوجا (Adedoja, 2016) بالنسبة للجانب التفاعلي في التعلم المقلوب. كما يؤدي التعلم المقلوب إلى مضاعفة وقت التعلم، والخروج عن الصورة التقليدية لأسلوب المحاضرة. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة أحمد وآخرين (Ahmed et al., 2017).

وبالإضافة إلى ما سبق، فإن التعلم المقلوب يتيح لكل متعلم مراجعة المحتوى التعليمي أكثر من مرة حسب قدراته الشخصية، الأمر الذي يضمن مراعاة الفروق الفردية، والاحتفاظ بالتعلم لفترة أطول. ويتفق ذلك مع ما أورده مازور وآخرون (Mazur et al., 2016). وجاء تقييم الفقرة المتعلقة بتوفير الكثير من الجهد أثناء شرح المحاضرات بدرجة متأخرة بالنسبة لباقي فقرات هذ المجال، باعتبار أن التعلم المقلوب يتطلب جهدًا غير تقليدي، يتمثل في إعداد مقاطع الفيديو التعليمية، ومن ثم التفرغ لأنشطة تعليمية تعلمية متنوعة في أثناء المحاضرات.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: *ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو أهمية التعلم المقلوب بالنسبة لهم؟* ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المجال الثاني من مجالات الاستبانة، وحساب النسبة المئوية ودرجة الموافقة على كل فقرة من فقرات هذا المجال، وترتيب تلك الفقرات حسب النتائج، كما في الجدول (6).

جدول (6): نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس على مجال أهمية التعلم المقلوب لعضو هيئة التدريس

الرقم	أهمية التعلم المقلوب لعضو هيئة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
1	يمكنني التعلم المقلوب من تحديث المحتوى التعليمي بشكل مستمر.	4.22	1.05	%84.4	كبيرة جدًا
2	يشجعني استخدام التعلم المقلوب في التدريس على اكتساب الكثير من المهارات الإلكترونية لإعداد المحاضرات وتقديما.	4.58	0.50	%91.6	كبيرة جدًا
3	يشجعني التعلم المقلوب في التدريس على توجيه المتعلمين وتحفيزهم ومساعدتهم.	4.27	0.76	%85.4	كبيرة جدًا
4	أرى أن التعلم المقلوب في التدريس يعزز مهارات التواصل بيني وبين الطلبة.	4.45	0.91	%89.0	كبيرة جدًا
5	يساعدني التعلم المقلوب في التطرق إلى مواضيع عديدة ذات صلة بالمحتوى التعليمي.	4.40	0.72	%88.0	كبيرة جدًا
6	أعتقد أن التعلم المقلوب سيمكنني من تطبيق استراتيجيات تدريس متنوعة.	4.51	0.60	%90.2	كبيرة جدًا
7	يمكنني التعلم المقلوب من توظيف تقنيات الاتصال الحديثة بصورة أكثر فاعلية.	4.53	0.75	%90.6	كبيرة جدًا
8	أعتقد أن التعلم المقلوب سيساعدني في تقييم أداء الطلبة بصورة أكثر واقعية.	4.50	0.68	%90.0	كبيرة جدًا
	الكلي	4.43	0.75	%88.6	كبيرة جدًا

يتضح من الجدول (6) وجود اتجاهات إيجابية بدرجة "كبيرة جدًا" لدى أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية التعلم المقلوب بالنسبة لهم. ويتضح ذلك من خلال موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة جدًا على جميع فقرات هذا المجال؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات العينة **(4.43)** بدرجة كبيرة جدًا.

وتشير هذه النتائج إلى أهمية التعلم المقلوب لعضو هيئة التدريس؛ إذ يتطلب استخدام التعلم المقلوب اكتساب المهارات الالكترونية لإعداد المحاضرات وتقديمها، وتوظيف تقنيات الاتصال الحديثة في قاعات المحاضرات بصورة أكثر فاعلية، بالإضافة إلى العديد من النقاط التي تتعلق بتنوع استراتيجيات التدريس، وتطبيق التقييم الواقعي، وتعزيز مهارات التواصل بين عضو هيئة التدريس والطلبة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أورده كل من أبو مغنم؛ والشرمان (Abu-Maghnam, 2014; Al-Sharman, 2015;) بهذا الخصوص، باعتبار أن استخدام التعلم المقلوب يتيح لعضو هيئة التدريس تقييم أداء الطلبة بصورة أكثر واقعية، من خلال متابعة الأداء الخاص بكل طالب في قاعات المحاضرات في أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية التعلمية المنوعة في وقت المحاضرة. ويتفق هذا مع ما سبق التطرق إليه من دور المعلم المتمكن باعتباره أحد العناصر الرئيسة لبيئة التعلم المقلوب، بالإضافة إلى ما أوردته الشلبي (Al- Shalabi, 2017) حول الدور الهام للتعلم المقلوب في تطوير تقييم أداء المتعلمين.

وتتاح العديد من صور التواصل بين عضو هيئة التدريس والمتعلمين من خلال استخدام التعلم المقلوب. كما يُمكن التطرق إلى مواضيع ذات صلة بالمحتوى التعليمي، وذلك بصورة ميسرة عبر بعض الروابط التي يُمكن تضمينها مقاطع الفيديو التعليمية، أو عبر إرشاد المتعلمين إلى تلك المواضيع في أثناء الأنشطة التفاعلية في وقت المحاضرة. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراستا السبيعي، والدريبي (Al-Subaie, 2017; Al-Daribi, 2016)، ويُمكن كذلك تحديث هذا المحتوى بصورة مماثلة، وخلال أنشطة التعلم في أثناء المحاضرة تتهيأ لعضو هيئة التدريس فرص عديدة لتوجيه المتعلمين وتحفيزهم، ويتفق هذا مع ما ورد في دراسة أحمد وآخرين (Ahmed et al., 2017).

3- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** *ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو أهمية التعلم المقلوب بالنسبة للطلبة الجامعيين؟* ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المجال الثالث من مجالات الاستبانة، وحساب النسبة المئوية ودرجة الموافقة على كل فقرة من فقرات هذا المجال، كما في الجدول (7).

جدول (7): نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس على مجال أهمية التعلم المقلوب للطلبة الجامعيين

الرقم	أهمية التعلم المقلوب للطلبة الجامعيين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
1	أعتقد أن المتعلمين يزداد اندماجهم في الأنشطة والتدريبات داخل البيئة الصفية بعد مشاهدتهم لمقاطع الفيديو التعليمية قبل حضور المحاضرة.	4.59	0.61	%91.8	كبيرة جدًا
2	أشعر بأن التعلم المقلوب يزيد الترابط بين المتعلمين.	4.49	0.66	%89.8	كبيرة جدًا
3	أرى أن التعلم المقلوب يساعد على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين.	4.47	0.64	%89.4	كبيرة جدًا
4	أعتقد أن التعلم المقلوب يحسن من تحصيل المتعلمين الدراسي.	4.56	0.62	%91.2	كبيرة جدًا
5	اعتقد أن التعلم المقلوب يوفر الحرية الكاملة لدى المتعلم في اختيار المكان والزمان والسرعة.	4.45	0.67	%89.0	كبيرة جدًا
6	أرى أن التعلم المقلوب يساعد في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين.	4.53	0.62	%90.6	كبيرة جدًا
7	يوفر التعلم المقلوب تغذية راجعة فورية للمتعلمين في أثناء المحاضرات.	4.41	0.59	%88.2	كبيرة جدًا
8	يكسب التعلم المقلوب الطلبة مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر.	4.62	0.72	%92.4	كبيرة جدًا
	الكلي	4.51	0.64	%90.2	كبيرة جدًا

يتضح من الجدول (7) وجود اتجاهات إيجابية بدرجة "كبيرة جدًا" لدى أعضاء هيئة التدريس نحو أهمية التعلم المقلوب بالنسبة للطلبة الجامعيين؛ فقد جاءت جميع الاستجابات على فقرات هذا المجال بدرجة كبيرة جدًا وبمتوسط حسابي مقداره **(4.51)**.

وتشير هذه النتائج إلى أهمية التعلم المقلوب بالنسبة للطلبة الجامعيين؛ إذ إن تطبيق التعلم المقلوب يُكسبهم مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر، ويعمل على زيادة اندماج الطلبة في أنشطة التعلم، ويُسهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير المختلفة، إلى جانب مهارات حل المشكلة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات السابقة (Seydou & Hassan, 2018; Ahmed, 2016; Karimi & Hamzavi, 2017; Al-Baghaidi, 2018) باعتبار أن التعلم المقلوب يعتمد بشكل كبير على الدور المركزي والهام للطالب في تحضير المادة العلمية والاطلاع عليها قبل المجيء إلى قاعات المحاضرات، وهو ما يُكسبه مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر. كذلك يتيح التعلم المقلوب الاستغلال الأمثل لوقت المحاضرة وممارسة قدر كبير من الأنشطة التعلمية، وهو ما يعمل على زيادة اندماج الطلبة في أنشطة التعلم، ويؤدي إلى تنمية مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير المختلفة ومهارات حل المشكلات التي تواجههم في أثناء تنفيذ أنشطة التعلم المختلفة. وكغيره من أساليب التعلم القائمة على توظيف التقنيات المختلفة، فإن التعلم المقلوب يتيح للطلبة فرصًا متعددة ومتنوعة لمراجعة المادة العلمية والاطلاع عليها حسب سرعتهم الذاتية في التعلم، وفي المكان والزمان المناسبين لهم.

4- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: *ما معوقات استخدام التعلم المقلوب في التدريس في الجامعات السعودية؟* ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المجال الرابع من مجالات الاستبانة، وحساب النسبة المئوية ودرجة الموافقة على كل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (8) يوضح هذه النتائج.

جدول (8): نتائج استجابات أعضاء هيئة التدريس على مجال معوقات استخدام التعلم المقلوب

الرقم	معوقات استخدام التعلم المقلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
1	أعتقد أن استخدام التعلم المقلوب لا يناسب التخصصات الدراسية كافة.	4.26	0.79	%85.2	كبيرة جدًا
2	أعتقد أن من الصعب عليّ إنتاج مقاطع فيديو تعليمية ذات قدرات فنية عالية.	4.46	0.68	%89.2	كبيرة جدًا
3	أجد صعوبة لدى المتعلمين بتكليفهم بالرجوع إلى المقرر الدراسي عبر الحاسب أو الإنترنت.	4.28	0.82	%85.6	كبيرة جدًا
4	قد لا يتمكن بعض الطلبة من مشاهدة المقاطع التعليمية قبل موعد المحاضرة.	4.32	0.77	%86.4	كبيرة جدًا
5	أعتقد أن استخدام التعلم المقلوب في التدريس قد يزيد من أعبائي التدريسية.	4.37	0.73	%87.4	كبيرة جدًا
6	عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة لإعداد المحاضرات ومقاطع الفيديو التعليمية من معيقات تطبيق التعلم المقلوب في التدريس.	4.41	0.71	%88.2	كبيرة جدًا
7	أشعر بأن التعلم المقلوب قد يشتت أذهان الطلبة بعيدا عن المحتوى التعليمي.	4.24	0.79	%84.8	كبيرة جدًا
8	أرى أن استخدام التعلم المقلوب قد يؤدي إلى عزوف الطلبة عن حضور المحاضرات.	4.21	0.83	%84.2	كبيرة جدًا
	الاجمالي	4.31	0.77	%86.2	كبيرة جداً

يتضح من الجدول (8) وجود معوقات بدرجة "كبيرة جدًا" لدى أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس؛ إذ جاءت جميع الاستجابات على فقرات هذا المجال بدرجة كبيرة جدًا وبمتوسط حسابي مقداره **(4.31)**.

وتشير هذه النتائج إلى وجود عدد من المعوقات التي تحول دون استخدام التعلم المقلوب في التدريس، ومن أهم تلك المعوقات: صعوبة إنتاج مقاطع فيديو تعليمية ذات قدرات فنية عالية، باعتبار أن إنتاج تلك المقاطع يتطلب قدرًا معينًا من الإلمام ببرامج الفيديو والتعامل مع مقاطع الفيديو والمقاطع الصوتية، وهو ما قد لا يتوافر لدى عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس. كذلك فإن إنتاج تلك المقاطع يتطلب وقتًا إضافيًا، ما يزيد من الأعباء التدريسية التي يُكلف بها عضو هيئة التدريس. وتوجد معوقات تتعلق بالطلبة منها: عدم تمكن البعض منهم من مشاهدة المقاطع التعليمية قبل موعد المحاضرة أو وجود صعوبة لدى بعضهم في الاستعانة بالإنترنت للتعلم والبحث. وقد يرجع ذلك إلى صعوبات في الاتصال بالإنترنت لدى بعضهم، أو عدم امتلاك مهارات التعلم الذاتي لدى بعضهم. ومن المعوقات الأخرى أن استخدام التعلم المقلوب يرتبط بمشاهدة مقاطع فيديو متنوعة، وتصفح مواقع إنترنت متعددة أحيانًا، ما قد يشتت أذهان الطلبة بعيدًا عن المحتوى التعليمي. وقد يكتفي الطالب بمشاهدة المقاطع التعليمية، ويرى في ذلك العرض التعليمي بديلاً لحضور المحاضرة والمشاركة في أنشطة التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات التي تناولت معوقات تطبيق التعلم المقلوب، ومنها دراسات أديدوجا؛ وفرح

وقواسمة؛ والسبيعي؛ والدريبي (Adedoja, 2016; Farah & Al-Qawasmeh, 2018; Al-Subaie, 2017; Al-Daribi, 2016) بالإضافة إلى ما أوردته دراسة أبو مغنم (Abu-Maghnam, 2014) بخصوص وجود احتياجات تدريبية للمعلمين في مجال استخدام التعلم المقلوب، وتتعلق تلك الاحتياجات بالجانب التقني.

5- **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:** *هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس تبعاً لمتغيرات: الجنس، و الرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة؟* ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، وذلك بالنسبة لكل متغير على حدة، كما يلي:

أ- النتائج الخاصة بمتغير الجنس

تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (9) يوضح هذه النتائج.

جدول (9): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم المقلوب تبعًا لمتغير الجنس

مجالات الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
دور التعلم المقلوب في التدريس	ذكر	118	4.29	0.38	218	1.27	0.206	غير دالة
	انثى	102	4.35	0.37				
أهمية التعلم المقلوب لعضو هيئة التدريس	ذكر	118	4.41	0.44	218	0.626	0.532	غير دالة
	انثى	102	4.45	0.46				
أهمية التعلم المقلوب للطلبة الجامعيين	ذكر	118	4.52	0.35	218	0.407	0.685	غير دالة
	انثى	102	4.50	0.41				
معوقات استخدام التعلم المقلوب	ذكر	118	4.27	0.45	218	1.37	0.171	غير دالة
	انثى	102	4.36	0.46				

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس تبعًا لمتغير الجنس، وذلك بالنسبة لمجالات الاستبانة كافة. وتشير هذه النتائج إلى وجود اتفاق بين أفراد العينة، على اختلاف الجنس، بالنسبة لدور التعلم المقلوب في التعليم، وأهميته بالنسبة لعمل عضو هيئة التدريس وكذلك للطالب الجامعي، بالإضافة إلى اتفاقهم بالنسبة للمعوقات التي تحول دون استخدام التعلم المقلوب بصورة موسعة في التدريس الجامعي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أحمد وآخرين (Ahmed et al., 2017).

ب- النتائج الخاصة بمتغير الرتبة العلمية

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس تبعًا لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ مساعد – أستاذ مشارك – أستاذ). والجدول (10) يوضح هذه النتائج.

جدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب تبعًا لمتغير الرتبة العلمية

مجالات الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	الدلالة
دور التعلم المقلوب في التدريس	بين المجموعات	0.184	2	0.092	0.635	0.531	غير دالة
	داخل المجموعات	31.47	217	0.145			
	المجموع	31.65	219				
أهمية التعلم المقلوب لعضو هيئة التدريس	بين المجموعات	0.213	2	0.106	0.518	0.597	غير دالة
	داخل المجموعات	44.58	217	0.205			
	المجموع	44.79	219				
أهمية التعلم المقلوب للطلبة الجامعيين	بين المجموعات	0.039	2	0.019	0.137	0.876	غير دالة
	داخل المجموعات	31.83	217	0.147			
	المجموع	31.87	219				
معوقات استخدام التعلم المقلوب	بين المجموعات	0.023	2	0.012	0.054	0.947	غير دالة
	داخل المجموعات	46.17	217	0.213			
	المجموع	46.20	219				

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس تبعًا لمتغير الرتبة العلمية، وذلك بالنسبة لمجالات الاستبانة كافة. وتشير هذه النتائج إلى وجود اتفاق بين أفراد العينة، على اختلاف رتبهم العلمية، بالنسبة لدور التعلم المقلوب في التعليم، وأهميته بالنسبة لعمل عضو هيئة التدريس، وكذلك للطالب الجامعي، بالإضافة إلى اتفاقهم بالنسبة للمعوقات التي تحول دون استخدام التعلم المقلوب بصورة موسعة في التدريس الجامعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السبيعي (Al- Subaie, 2017)، بينما تختلف مع نتائج دراسة أحمد وآخرين (Ahmed et al.,2017).

ج- النتائج الخاصة بمتغير عدد سنوات الخبرة

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، والجدول (11) يوضح هذه النتائج.

جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

مجالات الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	الدلالة
دور التعلم المقلوب في التدريس	بين المجموعات	0.413	2	0.206	1.434	0.241	غير دالة
	داخل المجموعات	31.24	217	0.144			
	المجموع	31.65	219				
أهمية التعلم المقلوب لعضو هيئة التدريس	بين المجموعات	0.242	2	0.121	0.596	0.555	غير دالة
	داخل المجموعات	44.55	217	0.205			
	المجموع	44.79	219				
أهمية التعلم المقلوب للطلبة الجامعيين	بين المجموعات	0.190	2	0.095	0.650	0.523	غير دالة
	داخل المجموعات	31.68	217	0.146			
	المجموع	31.87	219				
معوقات استخدام التعلم المقلوب	بين المجموعات	0.03	2	0.015	0.071	0.932	غير دالة
	داخل المجموعات	46.17	217	0.213			
	المجموع	46.20	219				

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم المقلوب في التدريس تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، وذلك بالنسبة لمجالات الاستبانة كافة. وقد يرجع ذلك إلى انتشار استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في مجال التعليم والتعلم، ووعي أفراد العينة، على اختلاف عدد سنوات الخبرة لديهم، بالدور الهام لأساليب التعلم القائمة على توظيف تلك التقنيات في مجال العملية التعليمية التعلمية، ومنها التعلم المقلوب الذي يمثل أحدث تلك الأساليب، بالإضافة إلى اتفاقهم بالنسبة لوجود معوقات خاصة باستخدام التعلم المقلوب في التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السبيعي (Al-Subaiie, 2017)، بينما تختلف مع نتائج دراسة أحمد وآخرين (Ahmed et al., 2017).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، فإنه يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- تطوير بناء المقررات الدراسية الجامعية بما يناسب استخدام التعلم المقلوب، وذلك ضمن استراتيجية محددة تهدف إلى استخدام تقنيات الاتصال والمعلومات في مجال التعليم والتعلم في المرحلة الجامعية، بحيث يسهل على أعضاء هيئة التدريس تطوير تدريس المقرر باستخدام التعلم المقلوب.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعات لتنمية مهاراتهم في استخدام التقنية، والتعامل معها، وتعريفهم بأهميتها في التعليم والتعلم.
- تجهيز قاعات الدراسة لتدعم استخدام الاستراتيجيات القائمة على التعلم المقلوب، بحيث يمكن تشكيل أثاثها في شكل مجموعات لتسهيل تكوين مجموعات تعاونية للتعلم البنائي، وتجهيزها بشبكة الانترنت، وأجهزة حاسب آلي، وجهاز عرض وسبورة ذكية للاستفادة منها في تطبيق التعلم المقلوب.
- إجراء دراسات تتناول الاحتياجات التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية، في مجال استخدام التعلم المقلوب في التدريس.

References

Abu-Maghnam,K.(2014).The attitudes of social studies teachers in the intermediate stage towards teaching with flipped classroom and their training needs to be used. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology* , 48(4), 151-205.

Adedoja, G. (2016). Pre-service teachers' challenges and attitude toward the flipped classroom. *African Educational Research Journal*, 4(1),13-18.

Ahmed, M. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language*, 14(2), 98-114.

Ahmed, M., Sultan, M., & Shaheen,Y. (2017). Attitudes of teachers in the secondary education towards using flipped classroom strategy in science teaching: A field study in the city of Latakia. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies*, 39(4),563-581.

Al-Anzi, A., & Al-Failkawi, A. (2017). The faculty's attitudes towards the use of educational technology in the College of Basic Education in the public authority for applied education and training in Kuwait**.** *Journal of Educational Sciences*, 1(2),1-30.

Al-Baz, M. (2016). Effectiveness of a flipped electronic course in developing science teaching skills for people with special needs and participatory learning skills among teacher students at the Faculty of Education. *Journal of Research in Education and Psychology*, 29 (1),1-43.

Al-Baghaidi, G. (2018). The effectiveness of flipped classroom through the blackboard system in developing academic achievement and attitude towards flipped classroom among students of the Department of Kindergartens at the Faculty of Education, Al-Jouf University, Saudi Arabia**.** *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 26(3), 29-53.

Al-Daribi, O. (2016). Attitudes and perceptions of female university students towards applying flipped classroom in higher education**.** *Arab Research Journal in the Field of Qualitative Education*, , 3, 253-276.

Al-Dosari, F., & Al-Massad, A. (2017). Effectiveness of applying flipped classroom strategy in learning achievement in the computer curriculum and information technology in first-grade secondary students. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 137-164.

Al-Kahili, I. (2015). *Effectiveness of flipped classrooms in education*. Madinah: Dar al-Zaman Library.

Al-Khatatna, S., & Al-Nawaysa, F. (2011). *Social psychology*. Amman: Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution.

Al-Muaither, R.**,** & Al-Qahtani, A. (2015). The effectiveness of flipped classroom strategy in developing information security concepts among university students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 4(8), 21-39.

Al-Roasaa, T. (2018). The effectiveness of flipped classroom in teaching the science teaching strategy and its assessment course on the academic achievement and mind habits development of the student of Princess Norah bint Abdulrahman University. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 26(1),128-150.

Al-Ruwaili, N. (2014). The reality of university education and its challenges in some Saudi universities from faculty members' point of view: A field study. *Al - Jouf Journal of Social Sciences*, 1(1),95-120.

Al- Shalabi, E. (2017). Effectiveness of a teaching program based on flipped classroom strategies in developing the competencies of evaluation and mind habits of student teachers at Imam Mohammad Ibn saud Islamic University. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 13(1), 99-118.

Al-Sharman, A. (2015). *Blended learning and flipped classroom*. Amman: Dar Al Masirah for Printing & Publishing.

Al-Subaie, H. (2017). The nature of computer teachers' attitudes toward using the flipped classroom strategy in Al-Kharj Governorate in light of some variables. *Journal of the Faculty of Education*, 137(1), 258-292.

Al-Zaq, A. (2008). *Psychology*. Amman: Dar Wael for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Zein, H. (2015). The effect of using flipped learning strategy on academic achievement of the students of the Faculty of Education, Princess Nourah bint Abdulrahman University. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 4(1), 171-186.

Ali, A. (2015). Developing a model for the motivational design for flipped course and its impact on the learning outcomes, the level of information processing and the acceptance of innovation assistive technology for special needs. Paper presented at the *Fourth Conference on e-Learning and Distance Education*, Riyadh, March 2-5.

Bane, J. (2014). *Flipped by design: Flipping the classroom through instructional design***.** Ohio: Ohio State University.

Ben Shalhoub, H. (2015). *Methods of research in social service***.** Riyadh: Al - Shigiri Library for Publishing and Distribution

Farrah, M., & Qawasmeh, A. (2018). English students' attitudes towards using flipped classroom in language learning at Hebron University. *Research in English Language Pedagogy*, 6(2), 275-294.

Goodwin, B., & Miller,K. .(2013). Evidence on flipped classrooms is still coming in educational leadership. *Technology-Rich Learning* ,70(6), 78- 80

Hassan, N. (2015). The effectiveness of flipped learning based on visual blogging in developing the skills of designing electronic tests for faculty members at Umm Al-Qura University. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, (61), 113-176.

Ismail, G. (2009). *E-learning from the application to professionalism and quality*. Cairo: The World of Books.

Johnson, L. (2012). *Effects of a flipped classroom model on a secondary computer applications, course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement*. Ph.D. Dissertation, University of Louisville, Kentucky.

Johnson, L., Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC horizon report 2014: Higher education edition.* Austin, Texas: The New Media Consortium.

Karimi, M., & Hamzavi, M. (2017). The Effect of flipped model of instruction on EFL learners' reading comprehension: Learners' attitudes in focus. *Advances in Language and Literary Studies*,8(1), 95-103.

Logan, B. (2015). Deep exploration of the flipped classroom before implementing. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16(6), 1-12.

Mazur, A., Brown, B., & Jacobsen, M. (2015). Learning design using flipped classroom instruction. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 41(2),1-26.

Mccallum, S., Schultz, J., Sellke, K., & Spartz, J. (2015). An examination of the flipped classroom approach on college student academic involvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Educatio*, 27(1),42-55.

Metwally, A., & Suleiman, M. (2015).Flipped classroom, "concept, characteristics, implementation strategy". *Journal of E-Learning*, (18), 1-14.

Phillips, C., & Trainor, J. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *Paper presented at ASBBS Annual Conference*, Las Vegas, 21(1),519-530.

Rohel, A., Reddy, S., & Shannon, G. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 44-50.

Seydou, Y., & Hassan, A. (2018). The impact of using flipped classroom strategy on students' achievement in the Faculty of Education. *International Journal of Human and Social Sciences*, 2,1-30.

Shahwan, A., Al-Khathlan, M., Al-Rabiah, S., & Hamad, A. (2013). The higher education policy in Saudi Arabia agrees with the issues of the development of modern university education. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 38 (1),57-84.

Shehata, H., & Najjar, Z. (2003**).** *Dictionary of educational and psychological terms*. Cairo: Egyptian Lebanese House.

Siam, M. (2013). Electronic virtual learning and training applications in virtual universities: The Syrian virtual university model in electronic learning and training: Reality experience and prospects for development. *Journal for Education and Psychology*, 11 (4),190-208

Suleiman, A. (2017). The flipped classroom strategy, development of teaching skills and professional self-esteem for teacher students: An empirical study**.** *Journal of the Faculty of Education*, 176 (2), 13-74.

Zainuddin, Z., & Attaran, M. (2016). Malaysian students' perceptions of flipped classroom: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 660-670.

فعالية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين

أحمد غزو*، محمد عبود*، علي الغزو**، وبراءة محمود*

Doi: //10.47015/16.3.5

تاريخ تسلم البحث 2019/7/10 تاريخ قبوله 2019/9/15

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى عينة من الأحداث الجانحين. تكونت عينة الدراسة من (30) فردًا من الأحداث الجانحين، تراوحت أعمارهم بين (10-18) سنة، تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تكونت كل مجموعة من (15) حدثًا. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس وصمة العار. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياسي الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالاتي، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)، ووصمة العار وأبعاده الفرعية (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد التمييزي، والبعد الديني) في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على الدرجة الكلية لمقياس وصمة العار وأبعاده الفرعية، لصالح القياس التتبعي. فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والقياس التتبعي في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية.

(الكلمات المفتاحية: نظرية جولمان، الذكاء الانفعالي، وصمة العار، الأحداث الجانحون، الإرشاد الجمعي)

مقدمة: تحتل ظاهرة جنوح الأحداث مكانة هامة في مجال الدراسات النفسية، وهي ظاهرة عالمية، تتفاوت أشكالها وشدتها ومدى انتشارها، حتى أصبحت ظاهرة مقلقة في البلدان المتقدمة التي توليها اهتمامًا كبيرًا على صعيد الدراسة والبحث والوقاية والرعاية والتأهيل. ويزداد تفاقم هذه المشكلة بسبب انشغال الآباء والأمهات وانصرافهم عن توجيه الرعاية الأبوية، والإشراف على الأبناء. وتتضح خطورة هذه الظاهرة في تعدد الجوانب المرتبطة بها، و تعدد أنواع السلوك الجانح الذي يقوم به الجانحون، وتأثير ذلك على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والقانونية والأخلاقية في المجتمع الذي يعيشون فيه، إن لم يجدوا برامج العلاج والتأهيل المناسبة.

The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on Goleman Theory in Developing Emotional Intelligence and Reducing Stigmatization among Juvenile Delinquents

Ahmad Gazo, Mohammad Abood, *Hashemite University, Jordan.*
Ali Ghazo, *Ministry of Education, Jordan.*
Bara'ah Mahmoud, *Hashemite University, Jordan.*

Abstract: This study aimed to determine the effectiveness of a group counseling program based on Goleman theory in developing emotional intelligence and reducing stigmatization among a sample of juvenile delinquents. The study sample consisted of (30) juvenile delinquents with ages between (10-18) years, who were assigned randomly to two equal group; experimental and control groups, each group consisting of (15) juvenile delinquents. To achieve the aim of the study, emotional intelligence scale and stigmatization scale were used. The results of the study showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups on the emotional intelligence scale and its subscales (emotion awareness, management of emotion, managing emotions of others and using emotions), as well as on the stigmatization scale and its subscales (psychological dimension, social dimension, discriminatory dimension and religious dimension) in the post-test, in favor of the experimental group. The results also showed statistically significant differences between the mean scores of the experimental group on the post-test and follow-up test on the stigmatization scale and its subscales (psychological dimension, social dimension, discriminatory dimension, and religious dimension), in favor of the follow-up test. However, the results revealed no statistically significant differences between mean scores of the experimental group on the post-test and follow-up test on the emotional intelligence scale and its subscales.

(**Keywords**: Goleman Theory, Emotional Intelligence, Stigma, Juvenile Delinquents, Group Counseling)

* الجامعة الهاشمية، الأردن.
** وزارة التربية والتعليم، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وتشغل ظاهرة الجنوح بال الكثير من العلماء والمفكرين؛ كونها مشكلة تعاني منها مختلف الدول؛ لما لها من نتائج سلبية تؤدي إلى تأخير عجلة التنمية والتقدم للمجتمعات. وقد تنوعت وجهات النظر حول العوامل التي تسبب هذه المشكلة، وحاولت -في مجملها- تقديم تفسير وحلول لتلك المشكلة أو التخفيف من حجمها. ويرى البعض أن سبب هذه المشكلة يعود إلى عوامل أسرية تتمثل في مشكلات الطلاق والعنف الأسري، والبعض الآخر ردّها إلى البيئة التي يسكن فيها الحدث، أو العوامل الاقتصادية والفقر، أو إلى عوامل وراثية. ويتمثل السلوك المنحرف عادة في الأفعال الجرمية المحددة بالقانون، مثل العنف، والإيذاء، والسرقة، وإضرام النيران، وتخريب الممتلكات العامة وممتلكات الغير. فضلاً عن أنماط انحرافية أخرى، مثل الكذب والتحدي والعناد. ومثل هذه السلوكيات قد تكون مؤشرًا على مشكلات أخرى في مرحلة المراهقة (Al-Rashidi, 2000).

ونظرًا لاختلاف معايير كل مجتمع، فإن مفهوم جنوح الأحداث ينظر له من أكثر من ناحية؛ فمن الناحية الاجتماعية يعرّف بأنه موقف اجتماعي يخضع فيه الحدث لعامل أو أكثر من العوامل ذات القوة الضاغطة؛ مما يؤدي به إلى سلوك غير توافقي، وغير مقبول اجتماعيًا (Al-Amiri & Al-Qahtani, 2010). أما من الناحية الدينية، فهو فعل ما نهى الله عنه أو ترك ما أمر الله به (Al-Jower, 1990). وقانونيًا يعرف بأنه ارتكاب الحدث لفعل أو مجموعة من الأفعال الخارجة عن العرف القانوني ويعاقب عليها القانون (Al-Diwiri, 1985). ويعرف بقلي (Baqli, 2005) الجنوح بأنه الخروج عن القواعد والمعايير المتعارف عليها ضمن جماعة واحدة من خلال القيام بفعل أو سلوك مخالف لتلك المعايير والقواعد، ويواجه- في الغالب- بالرفض والمعارضة من تلك الجماعة. أما الحدث الجانح، فيعرفه فولر (Fuller,2009) بأنه الشخص الذي يتم تحديده من خلال كسره للقانون، أو ارتكابه جرائم تهدد الدولة التي يعيش فيها. وهو شخص قاصر، يفتقر إلى المسؤولية، ولا يتم الحكم عليه كالبالغ.

ويسهم جو الأسرة في تحديد الأشخاص الذين لديهم دوافع الإجرام؛ لأن تربية الأطفال تؤثر في بنائهم الشخصي، مما يدفعهم إلى تبني سلوكيات إجرامية. فالأطفال الذين يتم رفضهم من والديهم، وينشأون في منازل يسودها الصراع والخلاف، أو الذين لا يتم الإشراف عليهم، هم أكثر عرضة للخطر (Wright & Wright,1994). وقد أكدت دراسة الحليبي (Al-Halibi, 2008) وجود علاقة بين التفكك الأسري وجنوح الأحداث. أما الأوضاع الاقتصادية للأسرة، فتعد بمثابة الدعامة الأساسية لاستمرار الأسرة وقيامها. كما أن صعوبة الظروف الاقتصادية والحرمان قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى خروج الأبناء إلى الشارع لطلب المساعدة أو التسول. وقد يلجأ بعض الأطفال للعمل بأجور زهيدة في بيئات غير آمنة وغير صحية. وهذه العوامل تشكل في مجملها دوافع قوية لانحراف الأطفال وارتكابهم الجرائم (Ibrahim, 2008). كما يؤثر المستوى التعليمي للأهل في جنوح الأحداث من خلال عدم إدراك الأسر لحاجات الطفل وكيفية إشباعها. فالأسرة التي يكون فيها الأب والأم على مستوى جيد من التعليم، تتجه إلى الأساليب الحديثة في التربية، بعكس الأسر الأمية أو ذات التحصيل المتدني (Issawi, 1985).

ولا يقف خطر جنوح الأحداث عند الأحداث أنفسهم، بل يتعداه إلى المجتمع، ليهدد بقاءه وأمنه الاجتماعي، ويحطم الأواصر بين أفراده. هذا إضافة إلى الاندماج في عصابات، تعويضًا عن أسرهم، وأملاً في الشعور بالأمن غير الحقيقي؛ مما يدفعهم إلى أسلوب حياة جديد، يقوم على السرقة، والعنف، والاستهتار، واللامبالاة، ليندفع بعضهم إلى عالم الجريمة (Al-Jumaili, 1985).

وهنالك العديد من النظريات التي فسرت جنوح الأحداث، منها:

1- النظرية البيولوجية الوراثية: يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك الإجرامي ينتقل وراثيًا من السلف إلى الخلف؛ بمعنى أن المجرم يورث مجرمًا؛ إذ يعرف المجرم على أنه الشخص الذي يعتاد ارتكاب الجرائم لأسباب أصيلة في تكوينِه البيولوجي؛ أي أنه ورث الاستعداد الإجرامي من الآباء والأمهات (Khafaji, 1977).

2- النظرية النفسية: يرى أصحاب هذه النظرية أن العوامل النفسية هي السبب وراء السلوك المنحرف الذي يتمثل في الاختلالات الغريزية والعواطف المنحرفة والأمراض النفسية والتخلف العقلي (Sheta, 1984).

3- نظرية الصراع الاجتماعي والثقافي: يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك الجانح يأتي من الفوضى الاجتماعية، والتوزيع الجغرافي، والاكتظاظ، والفقر، واختلاف الثقافات، ودورها في ظهور الانحراف، بالإضافة إلى عدم الاستقرار الاجتماعي، والتفكك، وتدني مستوى التعليم، وارتفاع مستوى الأمية؛ إذ إن أكبر نسبة للجنوح تأتي من المناطق العشوائية وغير النظامية في المدن (Sutherland, Cressey & Lukenbill,1992).

4- نظرية الوصم الاجتماعي: يرى أصحاب هذه النظرية أن الجنوح ناتج عن عدة عوامل، وأنه خليط اجتماعي بين المنحرف ورد فعل المجتمع؛ إذ يوصم الجانح من المجتمع بما ينبذه ويعيده إلى الانحراف (Al-Hanaki, 2006).

والجنوح يخلقه المجتمع بسبب النظرة الاجتماعية للجانح. فالجماعات تساعد على خلق الانحراف بوضعها القواعد التي تقف حائلاً أمام اندماج الجانحين في الحياة العامة، فيتركز حدوث عملية الوصم على التأثيرات العملية التي يحدثها إلصاق صفة الانحراف بالأفراد، من خلال نظرة المجتمع إلى هؤلاء الأفراد، ونظرة الأفراد

لأنفسهم، وهو ما يؤثر في أنماط التفاعل بينهم وبين غيرهم (Becker,1963).

ويؤكد ماك قراتز (Mc Gratz, 2009) على أن إلصاق العلامات والصفات بالأفراد يمكن أن يؤدي إلى نتائج اجتماعية ومهنية سلبية، وأن الإكثار من وضع العلامات للأفراد المنحرفين يؤدي إلى زيادة المشاركة في النشاط الإجرامي، مما يؤدي إلى زيادة العودة إلى المراكز. ومن هذه الوصمة ما يطلق على الأحداث عند مثولهم أمام المحكمة الجنائية، ونظرة الآخرين لهم، فيستقر في أنفسهم الشعور بالعار، ويكونون أكثر عرضة للإجرام. وتحدث الوصمة عندما يعتقد الشخص أنه يمتلك بعض السمات التي تخفض قيمة هويته الاجتماعية، خصوصًا في السياق الاجتماعي. وتتقاسم تعريفات الوصمة افتراض أن الأشخاص الذين يعانون من الوصم لديهم، أو يعتقدون أن لديهم سمة تميزهم بأنهم مختلفون عن غيرهم، وهذا يؤدي إلى خفض قيمتهم في عيون الآخرين. وقد تكون علامات الوصم مرئية أو غير مرئية، وربما يمكن السيطرة أو لا يمكن السيطرة عليها. وقد ترتبط بالمظهر كالتشوهات والإعاقات. ومن الجدير بالذكر أن الوصمة ترتبط بسياق اجتماعي محدد (Link & Phellam, 2001)؛ فالوصمة تقلل من الرغبة بالعمل، وتقلل الدافعية للموارد والفرص المتقدمة، وتجعل الفرد يشعر بالنقص، والعزلة، واليأس، كما تمنع الآخرين من مساعدة الموصوم، والعناية به، وتمنعهم من القيام بأدوارهم الإرشادية في مجتمعهم (World Health OrganizationWHO, 1984).

ويؤكد باثي وبريور (Bathje & Pryor, 2011) أن وصمة العار العامة تؤثر بشكل مباشر في ظهور وصمة العار الذاتية، وذلك من خلال الوعي الذاتي لنظرة الآخرين للفرد، وانعكاسها على ذات الحدث. ويعرف جوفمان (Goffman, 1963) الوصمة بأنها وصف مشوه للإنسان بشكل عميق. وتعرف وصمة العار الذاتية بأنها الأفكار التقييمية والخوف الناجم عن نظرة الفرد لذاته، ومقارنتها بالآخرين. وهي العملية التي من خلالها يظهر رد فعل الآخرين. ولها أشكال تتمثل في: التشوهات الظاهرة (مثل الندوب والمظاهر المادية من الإعاقة وغيرها)؛ والوصمة الانحرافية في الصفات الشخصية (مثل الانحراف السلوكي والإدمان على المخدرات)، والوصمة القبلية (وهي المختصة بالدين والعرق واللون).

وتعرف الوصمة بشكل عام بأنها اتجاهات اجتماعية سلبية تتصل بخصائص الشخص؛ فقد تتعلق بقصور عقلي أو بدني أو اجتماعي، وتتضمن رفضًا اجتماعيًا، وربما تؤدي إلى عدم العدالة والتمييز ضد الشخص وإقصائه بعيدًا عن الجماعة. وتعرف الوصمة حسب قاموس أكسفورد بأنها علامة مرئية أو خاصية مرضية تدل على الخزي أو العار أو سوء السمعة. وهي عبارة عن اتجاه أو اعتقاد يقوي تمييز الفرد عن الجماعة بحيث يصبح منعزلاً عنهم (Soanes & Hawker, 2008). وتعرف الوصمة الاجتماعية بأنها الرفض الشديد والاستياء من شخص أو مجموعة على أساس مميز اجتماعي ينظر له الأعضاء الآخرون في المجتمع. وقد تنشأ الوصمة الاجتماعية بناءً على مرض عقلي، أو أمراض معدية وسارية، أو اتجاه هوية جنسية، أو عرق، أو لون البشرة، أو دين، أو تعليم. ويعني ذلك أن الوصمة تختلف تبعًا للسياقات الاجتماعية والسياسية التي يتبعها المجتمع (Jopling, 1991). وقد جاء في دليل الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 2002) أن الوصمة هي الصورة النمطية السلبية والمعتقدات الضارة لدى الناس، فضلاً عن الممارسات التمييزية أو غير المنطقية التي يمكن أن تنتج عن ذلك، ومستوى البنية الاجتماعية التي تسبب الاتجاهات السلبية غير العادلة، والتي تختلف باختلاف المجتمعات والعادات والتقاليد (Sartorius, Graebel, Cleveland, Stuart, Akiyama, & Arboleda-Florez, 2010).

ويرى باترسون وماكينزي وليندزي (Paterson, McKenzie & Lindsay, 2012) أن هناك أدلة قوية على أثر الوصمة بشكل سلبي على الحالة النفسية، وخفض الثقة بالنفس، والمزاج. وأكد كروكر وفويلكل وكوموبل ومايجور (Crocker, Voelkl, Comwell & Major,1989) وجود علاقة بين الوصم واضطراب الذات؛ إذ تؤثر النظرة العامة سلبًا في الأفراد، وتتسلل الصفات السلبية للمجتمع إلى شعورهم الذاتي، مما يؤدي إلى انخفاض احترام الذات. أما البلوي (Balawi, 2011) فقد أكد من خلال دراسته لدور الوصم الاجتماعي في العودة إلى الجريمة. وجود علاقة إيجابية بين الوصم الاجتماعي من الأهل والجيران والعودة إلى الجريمة، وانعدام الفرص الاقتصادية لدى العائدين المفرج عنهم. كما تبين أن العائدين المفرج عنهم ينظرون لأنفسهم نظرة سلبية، لأنهم يعتبرون أنفسهم عبئًا على المجتمع.

أما عن الأساليب التي تعمل على خفض وصمة العار، فقد أشار مايمني وكامبل وفولس وسيبيا (Maimane ,Campbell, Foulis & Sibiya, 2005) إلى أنها تتمثل في نشر الثقافة لدى الأفراد حول حقيقة الوصمة وأنها لا تؤثر فيهم، وإيجاد قوانين وتشريعات تمنع التمييز، وإيجاد مشاركة اجتماعية من أجل مواجهة وصمة العار. ويرى البعض أن هناك طريقتين للتوافق مع الوصمة الاجتماعية، الأولى يقوم فيها الشخص بوضع نفسه ضمن موقع أهميته مع عدم إخفاء وصمته الاجتماعية، والثانية أن يحاول الموصوم الاندماج مع المجموعة السائدة وتقليص وطأة الوصمة الاجتماعية.

وقد أثبت العديد من الدراسات أن الآثار السلبية الناتجة عن وصمة العار تتمثل في مجموعة من الاضطرابات النفسية، مثل اضطرابات المزاج، واضطرابات في الشخصية، والفصام، وانخفاض الذكاء الانفعالي. وتظهر آثار الوصمة عندما لا يتصالح الفرد مع نفسه، ويزيد في لوم ذاته، بحيث تكون الوصمة حاجزًا أما السعي إلى تحقيق أهداف الأفراد في الحياة الكريمة، مما ينعكس في عدم

تقبل العلاج، أو تأخره (Luoma, Kohlenber, Hays, Hnting & Rye, 2008).

أما مفهوم الذكاء الانفعالي فقد ظهر على يد مجموعة من علماء النفس، الذين سعوا إلى تغيير النظرة التقليدية للذكاء. ويعد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 2004) من الأوائل الذين أطلقوا هذا المفهوم، الذي أحدث ضجة كبيرة في الأوساط العلمية منذ أن قاما بسلسلة أبحاثهما على هذا المفهوم في عام 1990، إلا أن الفضل الأكبر في انتشار هذا المفهوم يرجع إلى جولمان (Goleman, 1998) في كتابه الشهير "الذكاء الانفعالي". ويعود سبب شيوع مفهوم الذكاء الانفعالي إلى التطور العلمي والتكنولوجي، وسيطرة الماديات على أساليب تعامل الفرد مع البيئة، وانتشار العنف والإرهاب وانتهاك الحقوق. وقد تنبه العلماء إلى أهمية فهم الإنسان لذاته، وفهمه للآخرين، وقدرته على توظيف هذا الفهم الذي يمكّنه من السيطرة على مشاعرهِ وانفعالاتهِ والتحكم فيها، كما ينمي لديهِ القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم ومساندتهم، إضافة إلى النظر إلى هذا المفهوم على أنه أفضل متنبئ بالنجاح في الحياة الاجتماعية، وتحقيق الرضا عن الحياة (Naser, 20111). ويعد الانفعال والتفكير عمليتين متفاعلتين ومتداخلتين لا يمكن فصلهما. والذكاء الانفعالي يقوم على فكرة مؤداها أن نجاح الفرد في الحياة الاجتماعية والمهنية لا يتوقف على ما يوجد لديهِ من قدرات عقلية فقط (الذكاء العام)، ولكن على ما يمتلكهُ من مهارات انفعالية واجتماعية تشكل مكونات هذا الذكاء (Sala, 2001).

ويعرف جولمان (Goleman, 1995) الذكاء الانفعالي بأنهُ قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين والتمييز بينها، وقدرته على إنتاج انفعالاته وإدارتها بطريقة أفضل. ويعرفه ماير وكاروزو وسالوفي (Mayer, Caruso & Salovey, 1999) بأنهُ القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الذاتية ومشاعر الآخرين. كما يعرفهُ زي وشاكيل (Zee & Schakel, 2002) بأنهُ مجموعة من القدرات التي تمكّن الفرد من التمييز بين مشاعرهِ وانفعالاتهِ، ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، واستخدام هذه المعلومات في توجيه التفكير واتخاذ القرارات.

ويشير جولمان (Goleman, 2000) إلى أن نسبة الذكاء (I.Q.) تسهم في (20%) فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، تاركًا (80%) للعوامل الأخرى. فالغالبية العظمى من الحاصلين على مراكز متميزة في المجتمع والمتميزين في مجالات الحياة لا يرجع تميزهم إلى ما يمتلكونه من نسبة ذكاء، وإنما لامتلاكهم مهارات الذكاء الانفعالي (Bukhari, 2007). وكذلك فإن نسبة الذكاء والذكاء الانفعالي ليسا مجالين متعارضين، على الرغم من أنهما أسلوبان مختلفان ومنفصلان لقياس الذكاء. فمن النادر نسبيًا أن نجد من يجمع بين نسبة ذكاء مرتفعة وذكاء انفعالي منخفض، أو نسبة ذكاء منخفضة وذكاء انفعالي مرتفع. والواقع أن هناك علاقة متلازمة بين نسبة الذكاء وبعض مظاهر الذكاء الانفعالي، وأن الأفراد الذين يجمعون بين المستويات المرتفعة في كل من الذكاء العقلي والذكاء الانفعالي سيكونون أكثر قدرة على التوافق مع مواقف الحياة المختلفة (Muammariyah, 2005). لذا فإن من الضروري تعليم الأبناء مهارات الذكاء الانفعالي لإعدادهم لحياة آمنة، لا سيما أن هذه المهارات تنمى وتكتسب من خلال التعليم والتدريب، وتسفر عن تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الفرد عن شخصية متزنة لديها القدرة على تحمل المسؤولية وتأكيد الذات، وتفهم الآخرين ومشاعرهم. كما تستطيع حل المشكلات، وضبط النفس في مواقف الصراع والاضطراب واتزان المشاعر والسلوك والفكر، وتمتلك مهارة عالية على التواصل الفعّال، وتوقع النتائج المترتبة على السلوك (Goleman, 2000).

ويتكون مفهوم الذكاء الانفعالي من خمسة مكونات أساسية كما أشار إليها سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) تتمثل في: المعرفة الانفعالية (Emotional Cognition)، وتعني القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية والتمييز بينها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث، وإدارة الانفعالات (Emotion Management)، وتعني القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وممارسة مهارات الحياة بفاعلية، وتنظيم الانفعالات (Emotion Regulation) ويعني القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتوافق، واستخدام الانفعالات في صنع قرارات أفضل، والتعاطف (Empathy)، ويعني القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليًا؛ والتواصل (Communication)، ويعني القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين وإدارة العلاقات معهم.

ويتصف الفرد صاحب الذكاء الانفعالي بعدة صفات، تتمثل في تعاطفه مع الآخرين، خاصة في أوقات ضيقهم، ويسهل عليه تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم، ويتحكم بالانفعالات والتقلبات الوجدانية، ويعبر عن مشاعره وأحاسيسه بسهولة، ويتفهم المشكلات بين الأشخاص ويحلها بيسر، ويحترم الآخرين ويقدرهم، ويظهر درجة عالية من اللطف والمودة في تعاملاتهُ مع الآخرين، ويتفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم، ويستطيع أن ينظر إلى الأمور من وجهات نظرهم، ويميل إلى الاستقلال في الرأي والحكم على الأمور، ويتكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة، ويواجه المواقف الصعبة بسهولة أيضًا، ويشعر بالراحة في المواقف الحميمية التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة، ويستطيع أن يتصدى للأخطاء والامتهان الخارجي (Abu-Saad, 2005). كما أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع أكثر صحة ونجاحًا، ويؤسسون علاقات شخصية قوية، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة ونجاحًا مهنيًا أكثر مقارنة مع نظرائهم من ذوي القدرات المحدودة في الذكاء الانفعالي (Cooper & Sawaf, 1997).

وتبرز أهمية الذكاء الانفعالي من خلال ارتباطهِ الوثيق بالصحة العقلية للفرد؛ فالفرد القادر على إدراك انفعالاتهِ وانفعالات الآخرين

وفهمها هو الأكثر قدرة على التنظيم الفعال لانفعالاته وإدارتها. وبالتالي هو الأكثر سعادة، وقدرة على التكيف الاجتماعي والنجاح في تحقيق أهدافه (Salovey & Mayer, 1990).

ويرى جولمان (Goleman, 1998) أن مشكلات العنف والعدوان لدى الطلبة تعود إلى النقص الواضح في مهارات الذكاء الانفعالي؛ فهم يفتقرون إلى مهارات التواصل مع الآخرين وإدارة الصراعات والنزاعات، ويفتقرون إلى مهارات الإصغاء وإرسال رسائل إيجابية، كما أن لديهم ضعفًا في مهارات التعاطف الوجداني مع الآخرين وفهم مشاعرهم وحاجاتهم، ويفتقدون مهارات ضبط الذات والتحكم في الانفعالات وإدارة الغضب والتكيف مع التغير وتحمل المسؤولية ومهارة حل المشكلات.

وتشير العديد من الدراسات (Andreou, 2006; Babu, 2007; Goleman, 2000) إلى أن أنماط السلوكات العدوانية الشائعة تشير إلى افتقار واضح للمهارات الانفعالية أو العاطفية، وإلى نقص في الكفاءة الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة. ويتضح من تلك الدراسات أن الطلبة تنقصهم مهارات العلاقات الاجتماعية العاطفية، تلك المهارات الضرورية للتكيف الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية البناءة التي يدرك فيها المرء مشاعر الآخرين، كما تنقصهم مهارة التعاطف مع من يحيطون بهم. ويظهر ذلك فيما يتصفون به من حدة الطباع والسلوك العنيف.

وما زالت الأبحاث تتوالى حول دور الذكاء الانفعالي في التأثير في جميع جوانب الحياة والصحة النفسية، والتعلم والسلوك والعلاقات والتطور المهني. وقد استخدمت برامج الذكاء الانفعالي في معالجة العديد من الاضطرابات السلوكية، وفي علاج حالات الاكتئاب وعدم النضج الانفعالي لدى المراهقين؛ فقد قام سليجمان (Seligman) في جامعة بنسلفانيا بتطبيق برامج عديدة لعلاج الاكتئاب ومشاعر الغضب بين المراهقين تستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي كأساس للبرامج الإرشادية، ودعا إلى تطوير مهارات هذا الذكاء لدى المراهقين من خلال البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية والتنموية، بحيث يكون الهدف الأساسي لبرامج الإرشاد تطوير الكفايات الانفعالية والاجتماعية لدى المراهقين (Ackerman & Shelton, 2006).

وقام إيدي وريد وفترو (Eddy, Reid & Fetrow, 2000) بدراسة تجريبية هدفت إلى توضيح كيف يمكن لبرامج التدخل المبكر المعتمد على مهارات الذكاء الانفعالي أن تقلل من تطور جنوح الأحداث المراهقين وسلوكياتهم العنيفة. تكونت عينة الدراسة من (36) مراهقًا، تم توزيعهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وتم تدريب المراهقين على ثلاثة مجالات: يتضمن الأول بعض المشكلات السلوكية، والثاني العدوان الجسدي، والثالث علاقة المراهق بزملائه. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لسلوكيات المراهقين نتيجة للتدريب على البرنامج، لصالح المجموعة التجريبية.

وقام أولتاس وأوموورغلو (Ulutas & Omeroglu, 2007) بدراسة هدفت إلى فحص فاعلية برنامج تدريبي تعليمي يستند إلى نظرية سالوفي للذكاء الانفعالي في تحسين الذكاء الانفعالي لدى عينة من الأطفال. تكونت عينة الدراسة من (120) طفلاً؛ قسموا إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية. تكونت المجموعة الضابطة من (80) طفلاً، فيما تكونت المجموعة التجريبية من (40) طفلاً. وأظهرت النتائج وجود أثر دال للبرنامج التدريبي التعليمي في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى جروان (Grewan, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادي يستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي في خفض السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية نحو المدرسة، لدى عينة من طلبة الصفين الثامن والتاسع من مديرية تربية عمان الثانية. بلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالبًا وطالبة، تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياسي السلوكيات العدوانية والاتجاهات السلبية لصالح المجموعة التجريبية، فيما لم تظهر فروق تعزى إلى أثر التفاعل بين الجنس والمجموعة.

كما أجرى الحارثي (Al-Harthy, 2013) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض حدة السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا في المرحلة الثانوية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج وجود أثر دال للبرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الانفعالي وانخفاض حدة السلوك العدواني.

كما قام المنصور (Al-Mansour, 2014) بدراسة هدفت إلى قياس أثر برنامجين إرشاديين؛ يستند الأول إلى العلاج العقلاني العاطفي السلوكي، ويستند الثاني إلى النظرية الواقعية في خفض وصمة العار لدى عينة من الأحداث الجانحين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (45) جانحًا من دور رعاية الأحداث الجانحين في الأردن، تم اختيارهم عشوائيًا، وتقسيمهم إلى ثلاث مجموعات متكافئة؛ مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. ضمت كل مجموعة (15) حدثًا جانحًا. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج العقلاني العاطفي السلوكي والبرنامج القائم على النظرية الواقعية في خفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين.

أما محمود (Mahmoud, 2015) فقد هدفت دراسته إلى فحص فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في خفض السلوك العدواني لدى الفتيات الجانحات. تكونت عينة الدراسة من (36) فتاة تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية. تكونت كل مجموعة من (18) فتاة من الفتيات الجانحات اللاتي تتراوح أعمارهن بين (12-18) سنة. وأظهرت النتائج وجود أثر دال للبرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الفتيات الجانحات.

وأجرت جمال (Jamal, 2015) دراسة هدفت إلى تقصي أثر البرنامج التدريبي المستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والهوية المنجزة لدى طالبات مرحلة المراهقة. تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة تراوحت أعمارهن بين (14-15) سنة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: ضابطة (20) طالبة، وتجريبية (20) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس ككل، ولصالح المجموعة التجريبية. أما فيما يتعلق بالهوية المنجزة، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس ككل، لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي على عينة الدراسة.

كما أجرى عبد الرحمن (Abedulraman, 2016) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الابتدائية وأثره في خفض اتجاهاتهم السلبية نحو المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا من طلبة المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم بين (11.5-12.5) سنة. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية وخفض الاتجاهات السلبية للطلبة نحو المدرسة.

وقام المنشاوي (Al-Manshawi, 2018) بدراسة هدفت إلى فحص فاعلية برنامج إرشادي جمعي مستندٍ إلى نظرية جولمان في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والتواصل الاجتماعي لدى عينة من الممرضين في الأردن. تم اختيار عينة متيسرة مكونة من (32) ممرضًا وممرضة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وقد تم اختيارهم عشوائيًا من بين (56) ممرضًا وممرضة من قسم العناية المركزة في مستشفى الحسين للسرطان؛ لحصولهم على أدنى الدرجات الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الذكاء الانفعالي والتواصل الاجتماعي، لصالح المجموعة التجريبية. مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الانفعالي والتواصل الاجتماعي.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، يلاحظ تعدد الدراسات المستندة إلى نظرية جولمان واتفاقها على وجود أثر دال إحصائيًا لبرامجها. كما يلاحظ اختلافها في العينة المستهدفة. فهناك دراسات استهدفت طلاب المدارس (Abedulrahan, 2016; Grewan, 2008)، ودراسات استهدفت المراهقات الجانحات (Mahmud, 2015; Jamal, 2015)، ودراسة استهدفت الممرضين (Al-Manshawi, 2018). كما يلاحظ اختلاف المتغيرات المستهدفة في هذه الدراسات. فهناك دراسات هدفت إلى خفض السلوك العدواني والاتجاهات السلبية نحو المدرسة (Eddy, 2000; Grewan, 2008; Mahmud, 2015). وفي الوقت نفسه، هنالك دراسات هدفت إلى تنمية الذكاء الانفعالي والتواصل الاجتماعي والكفاءة الذاتية (Al-Harthy, 2013; Jamal, 2016; Abedluraman, 2016; Grewan, 2008). ام الدراسة الحالية، فتتفرد عن غيرها في كونها هدفت إلى تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين، استنادًا إلى نظرية جولمان. علمًا بان الباحثين لم يجدوا إلا دراسة واحدة هدفت إلى خفض الوصمة لدى الأحداث الجانحين في الأردن، وهي دراسة المنصور (Al-Mansour, 2014).

مشكلة الدراسة وفرضياتها

تُعدُ ظاهرة جنوح الأحداث خطرًا يهدِّد كيان المجتمع، وقد نالت هذه الظاهرة اهتمام الباحثين والعاملين في هذا الحقل. ويؤيد هذا نتائج بعض الدراسات التي قام بها الباحثون، كدراسة غرياني (Gharyani, 2001) التي أشارت إلى أنّ الانحراف من أخطر المشاكل الاجتماعية التي تعاني منها دول العالم المعاصر، وتزداد خطورته عندما يأخذ أشكالاً وأنماطًا عديدة، ودراسة السرحان (Sarhan, 2004) التي أشارت إلى أن الانحراف يُمثِّل من الناحية الاجتماعية ظاهرة خطيرة. وجاءت الدراسة الحاليةٍ في ضوء التزايد المستمر لظاهرة جنوح الأحداث بأشكاله المختلفة، سواءً على الصعيد العالمي أو الصعيد المحلي؛ إذ يعود هذا التزايد إلى عوامل متعددة ذات أبعاد أسرية واقتصادية واجتماعية وثقافية. وتُعدُ فئة الأحداث الجانحين جزءًا من المجتمع يحتاج إلى رعاية واهتمام، لما يعانونَ منهُ اليوم من أنواع الوصم الاجتماعي والأسري، ونقص في الوعي الاجتماعي، وصعوبة في بناء العلاقات مع الآخرين، الأمر الذي يتطلب الوقوف أمام سلوكياتهم بكل حزم، ومساعدتهم على التخلص من هذه السلوكيات ليصلوا إلى مرحلة من التعايش والتصالح مع أنفسهم من جهة ومع المجتمع من جهة أخرى. وهذا يتطلب الدخول إلى ذوات الأحداث وتغيير بعض التصورات السلبية لديهم، والكشف عمّا لديهم من مهارات اجتماعية تساعدهم في رفع مستوى الذكاء الانفعالي؛ لما لذلك من دور أساسي في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، الذي يجعلهم يتمتعون بمستوى عالٍ من الصحة النفسية، ويؤدي إلى خفض مستوى شعورهم بالوصم، مع التأكيد على أنه حاجة ضرورية للنجاح في الحياة والعمل والتعليم بعد الخروج من دور رعاية الأحداث وانقضاء فترة محكوميتهم.

وفي ضوء ما تقدَّم، جاءت الدراسة الحالية لتحاول الإجابة عن السؤال الأتي: ما أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين؟ وبشكل أكثر تحديدًا، فقد حاولت الدراسة الحالية فحص الفرضيات الآتية:

- الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي في الاختبار البعدي.

- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس وصمة العار في الاختبار البعدي.
- الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي في الاختبار البعدي ومتوسطات درجاتهم عليه في الاختبار التتبعي.
- الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس وصمة العار في الاختبار البعدي ومتوسطات درجاتهم عليه في الاختبار التتبعي.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناولته، ومن الاهتمام الذي توليه دور التربية الاجتماعية ظاهرة الأحداث الجانحين؛ إذ إنّ الأعداد الكبيرة للأحداث الجانحين تُعدُّ مؤشرًا على ضعف البرامج والخطط الإرشادية الوقائية في حماية هذه الفئة من الانغماس في السلوك الجانح. وتكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في فحص كفاءة برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي، وخفض مستوى وصمة العار لدى عينة من الأطفال الجانحين في دور رعاية الأحداث. كما تتضح الأهمية النظرية في إبراز فئة متجذرة في المجتمع، وهي فئة الأحداث الجانحين، وحاجتها إلى الرعاية الحثيثة من المؤسسات المعنية وجميع أفراد المجتمع، خاصّة فيما يتعلّق بظاهرة الوصم التي يعمل على تأصيلها أفراد المجتمع؛ إذ تتسلل إلى ذات الحدث وتفرض عليه الانطواء والعزلة والاقصاء الاجتماعي. كما تبرز أهمية الدراسة النظرية في تعريف أفراد المجتمع بالآثار النفسية التي يسببها الوصم لدى الأحداث الجانحين وعلاقة تلك الآثار بانخفاض الذكاء الانفعالي، الأمر الذي سيسهم بدوره في الحدِّ من انتشار هذه الظاهرة وتفشيها في المجتمع.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتظهر من خلال الأدوات والمواد الإرشادية التي من الممكن أن تستخدم في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى عينة من الأحداث الجانحين، ودراسة موضوع الوصمة لدى هذه الفئة باعتباره متغيرًا هامًا، وتوعية الأُسر بأهم الاستراتيجيات التي تساعدها على خفض الشعور بالوصمة والتي بدورها ستزيد من ثقة الأفراد بأنفسهم ومن ذكائهم الانفعالي.

التعريفات الإجرائية

- **برنامج الإرشاد الجمعي**: يعرف على أنه برنامج الإرشاد الجمعي المصمم لأغراض الدراسة الحالية لعينة من الأحداث الجانحين الذين يعانون من تدنٍ في مستوى الذكاء الانفعالي، وارتفاع وصمة العار، الذي طبق في الدراسة الحالية على أفراد المجموعة التجريبية فقط، البالغ عددهم (15) حدثًا جانحًا.
- **وصمة العار (Stigma)**: هي العلامة التي تجرد الفرد من أهلية القبول الاجتماعي الكامل. فهي العملية التي تنسب الأخطاء والآثام الدالة على الانحراف إلى أشخاص المجتمع، فيوصفون بصفات وسمات تجلب لهم العار، وتجعلهم محطَ الأنظار السلبية للآخرين. وتعرف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الوصمة المستخدم في الدراسة الحالية.
- **الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence)**: هو قدرة الفرد على إدراك مشاعره الذاتية، وإدارة انفعالاته بشكل جيد، وتحفيز ذاته لزيادة دافعيته وتعاطفه مع الآخرين، وإدراك مشاعر الآخرين وإدارة علاقاتهم معه. ويعرف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية.
- **الحدث الجانح (Juvenile Delinquent)**: هو الفرد الذي وصل سن التمييز ولم يصل إلى سن الرشد. ويعرف إجرائيًا بأنه أي فرد أتم السابعة من عمره، ولم يكمل الثامنة عشرة، وارتكب عملاً يخالف المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع الأردني، وعوقب عليه بمقتضى قانون الأحداث الأردني، وهو نزيل أحد مراكز رعاية الأحداث (Jordanian Juvenile Law, 2007).

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية تبعًا للخصائص النفسية والشخصية والديمغرافية لأفراد عينة الدراسة من الأطفال الجانحين الذين يعانون من الشعور بتدني مستوى الذكاء الانفعالي وارتفاع مستوى وصمة العار، من الفئة العمرية الواقعة بين (10-18) سنة. كما تتحدد بالخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات والمعلومات المستخدمة في الدراسة الحالية، وظروف تطبيق البرنامج الإرشادي.

الطريقة

عينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الأحداث الجانحين البالغ عددهم (109) أحداث جانحين لموجودين في دار رعاية أحداث عمان في أثناء فترة التطبيق واختيار عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (30) حدثًا جانحًا من الذكور، تراوحت أعمارهم بين (10-18) سنة، أظهرت نتائج تقديراتهم الذاتية أنهم يعانون من مستوى منخفض من الذكاء الانفعالي ومستوى مرتفع من الوصمة. وقد تم الحصول على العينة بالطريقة المتيسرة، من الموجودين في دار رعاية أحداث عمان. وتم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وضمت (15) حدثًا، والمجموعة الضابطة وضمت (15) حدثًا. وللتأكد من تكافؤ المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة، تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس وصمة العار على أفراد المجموعتين قبل بدء البرنامج الإرشادي. والجدول (1) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لمستوى الذكاء الانفعالي ووصمة العار لدى أفراد المجوعتين.

جدول (1): المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) ونتائج الاختبار التائي (t-test) لمستوى الذكاء الانفعالي ووصمة العار القبلية

المتغيرات	المجموعة	العدد	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
إدراك الانفعالات	الضابطة	16	2.41	0.28	28	-1.652	0.11
	التجريبية	16	2.62	0.39			
إدارة انفعالاتي	الضابطة	16	2.49	0.29	28	-0.228	0.82
	التجريبية	16	2.51	0.22			
إدارة انفعالات الآخرين	الضابطة	16	2.43	0.26	28	-0.401	0.69
	التجريبية	16	2.48	0.34			
استخدام الانفعالات	الضابطة	16	2.38	0.24	28	0.350	0.72
	التجريبية	16	2.35	0.27			
الذكاء الانفعالي	الضابطة	16	2.48	0.17	28	0.785	0.34
	التجريبية	16	2.44	0.11			
البعد النفسي	الضابطة	16	3.25	0.92	28	0.066	0.94
	التجريبية	16	3.22	0.90			
البعد الاجتماعي	الضابطة	16	3.61	0.88	28	0.539	0.59
	التجريبية	16	3.40	1.22			
البعد التمييزي	الضابطة	16	3.55	0.92	28	0.179	0.85
	التجريبية	16	3.47	1.26			
البعد الديني	الضابطة	16	3.69	1.40	28	0.230	0.82
	التجريبية	16	3.59	1.04			
وصمة العار	الضابطة	16	3.52	0.70	28	0.383	0.70
	التجريبية	16	3.42	0.76			

يتبين من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي ووصمة العار لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة؛ فقد كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائيًا. وهذا يدل على وجود تكافؤ بين المجوعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس وصمة العار. وفيما يلي وصف لكل منهما:

أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي

استخدم الباحثون مقياس الذكاء الانفعالي لشاتيه وآخرين (Schutte et al., 1998) بعد أن قاموا بترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ومن ثم إعادة الترجمة من اللغة العربية إلى الإنجليزية؛ للتأكد من سلامة الترجمة. تكون المقياس من (33) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: إدراك الانفعالات، وخصصت لهذا البعد (9) فقرات، وإدارة انفعالاتي، وخصصت لهذا البعد (9) فقرات، وإدارة انفعالات الآخرين، وخصصت لهذا البعد (9) فقرات، واستخدام الانفعالات، وخصصت لهذا البعد (6) فقرات. وتكون استجابة المفحوص على المقياس وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي: دائمًا (5)، غالبًا (4)، أحيانًا (3)، نادرًا (2)، مطلقًا (1) للفقرات الموجبة، في حين يتم عكس الأوزان للفقرات السالبة. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من (33-165).

صدق المقياس بصورته الأصلية

قام شاتيه وآخرون (Shcutte et al., 1998) بالتحقق من صدق مقياس الذكاء الانفعالي باستخدام الصدق التلازمي، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (346) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية. بلغ معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس تورنتو للأكسثيما (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 في الدراسة الحالية

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من صدق مقياس الذكاء الانفعالي من خلال الصدق التلازمي، وصدق المحتوى، وصدق البناء.

الصدق التلازمي

تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الذكاء الانفعالي المطور من العلوان (Al-Alwan, 2011)، ومقياس الذكاء الانفعالي المطور من النبهان (Al-Nabhan, 2003) على عينة استطلاعية مكونة من (40) طفلاً من الأحداث الجانحين. بلغ معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس العلوان للذكاء الانفعالي (0.87)، وبلغ معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس النبهان للذكاء الانفعالي (0.86).

صدق المحتوى

تم عرض فقرات المقياس على تسعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي في الجامعة الهاشمية. وتم إجراء بعض التعديلات على فقرات المقياس وفقًا لأراء المحكمين؛ إذ تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. واعتمد معيار اتفاق (80%) من المحكمين فما فوق لقبول الفقرة من عدمه.

صدق البناء

للتحقق من صدق بناء مقياس الذكاء الانفعالي، تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (2).

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

الأبعاد	إدراك الانفعالات	إدارة انفعالاتي	إدارة انفعالات الآخرين	استخدام الانفعالات	الدرجة الكلية
إدراك الانفعالات	1				
إدارة الانفعالات	0.41	1			
إدارة انفعالات الآخرين	0.35	0.63	1		
استخدام الانفعالات	0.54	0.61	0.81	1	
الدرجة الكلية	0.71	0.80	0.85	0.90	1

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.71-0.90)، وأن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس تراوحت بين (0.35-0.81). 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).

جدول (3): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الذكاء الانفعالي وأبعادها والدرجة الكلية للمقياس

إدراك الانفعالات			إدارة انفعالاتي			إدارة انفعالات الآخرين			استخدام الانفعالات		
الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي
.1	0.55	0.26	.10	0.56	0.40	.19	0.79	0.72	.28	0.61	0.48
.2	0.66	0.61	.11	0.57	0.43	.20	0.53	0.42	.29	0.49	0.33
.3	0.77	0.35	.12	0.54	0.53	.21	0.47	0.24	.30	0.82	0.78
.4	0.68	0.53	.13	0.58	0.31	.22	0.53	0.49	.31	0.81	0.74
.5	0.61	0.41	.14	0.62	0.32	.23	0.66	0.58	.32	0.58	0.55
.6	0.57	0.31	.15	0.46	0.35	.24	0.71	0.69	.33	0.69	0.67
.7	0.57	0.46	.16	0.76	0.65	.25	0.70	0.62			
.8	0.80	0.60	.17	0.30	0.26	.26	0.44	0.31			
.9	0.66	0.52	.18	0.53	0.35	.27	0.28	0.23			

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدراك الانفعالات مع مجالها تراوحت بين (0.55-0.80). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدراك الانفعالات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.26-0.61). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات

بُعد إدارة انفعالاتي مع مجالها بين (0.30-0.76). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد إدارة انفعالاتي مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.26 -0.65). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدراك انفعالات الآخرين مع مجالها بين (0.28-0.79). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إدراك انفعالات الآخرين مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.23-0.72). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد استخدام الانفعالات مع مجالها بين (0.49-0.82). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد استخدام الانفعالات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.33-0.78). وتعد قيم معاملات الارتباط مقبولة حسب ما أشار إليه ننالي وبرنشتاين (Nunnally & Bernstein, 1994).

ثبات المقياس بصورته الأصلية

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

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التطبيق-إعادة التطبيق (test-retest)؛ إذ طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طفلاً من الأحداث الجانحين من خارج عينة الدراسة. وبعد مرور أسبوعين، تم تطبيق المقياس على العينة نفسها. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي

الأبعاد	عدد الفقرات	التطبيق-إعادة التطبيق	كرونباخ ألفا
إدراك الانفعالات	9	0.83	0.76
إدارة انفعالاتي	9	0.78	0.70
إدارة انفعالات الآخرين	9	0.79	0.71
استخدام الانفعالات	6	0.77	0.71
المقياس ككل	33	0.85	0.73

يتبين من الجدول (4) أن معامل ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة التطبيق-إعادة التطبيق بلغ (0.85)، وبلغ معامل ثبات مقياس الذكاء الانفعالي باستخدام معادلة كرونباخ الفا (0.73). وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة التطبيق-وإعادة التطبيق بين (0.77 -0.83). وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بين (0.70 - 0.76).

ثانيًا: مقياس وصمة العار

قام الباحثون بإعداد مقياس وصمة العار بعد اطلاعهم على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع وصمة العار، كدراسة المنصور (Al-Mansour, 2014)، ودراسة وليم وإيليتي وبيرقتا (William, Eliette & Birgitta, 2013)، ودراسة لي (Lee,2012). كما قاموا بسؤال عينة من الأحداث الجانحين عن المواقف والمشاعر التي ترافق إحساسهم بالوصمة؛ للاستفادة منها في إعداد فقرات المقياس. تكون المقياس بصورته الأولية من (43) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي: البعد النفسي (12) فقرة، والبعد الاجتماعي (12) فقرة، والبعد التمييزي (12) فقرة، والبعد الديني (7) فقرات. وتكون استجابة المفحوص على المقياس وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي: تنطبق بدرجة كبيرة جدًا (5)، وتنطبق بدرجة كبيرة (4)، وتنطبق بدرجة متوسطة (3)، وتنطبق بدرجة قليلة (2)، وتنطبق بدرجة قليلة جدًا (1) للفقرات الموجبة. ويتم عكس التصحيح للفقرات السالبة. وتراوحت الدرجة الكلية على المقياس بين (43 -215). وتشير الدرجة المرتفعة إلى إحساس مرتفع بالوصمة، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى إحساس منخفض بالوصمة.

صدق المقياس

تم التحقق من صدق مقياس وصمة العار من خلال صدق المحتوى، وصدق البناء.

صدق المحتوى

تم عرض فقرات المقياس على تسعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي في الجامعة الهاشمية، وتم إجراء بعض التعديلات على فقرات المقياس وفقًا لآراء المحكمين؛ إذ تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. واعتمد معيار قبول (80%) من المحكمين فما فوقلقبول الفقرة من عدمه.

صدق البناء

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

جدول (5): قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس وصمة العار والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	النفسي	الاجتماعي	التمييزي	الديني	الدرجة الكلية
النفسي	1				
الاجتماعي	0.73	1			
التمييزي	0.75	0.81	1		
الديني	0.39	0.32	0.48	1	
الدرجة الكلية	0.87	0.88	0.93	0.62	1

يتبين من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.62-0.93)، وأن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس تراوحت بين (0.32-0.81). 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 بين فقرات مقياس وصمة العار وأبعادها والدرجة الكلية للمقياس

البعد النفسي			البعد الاجتماعي			البعد التمييزي			البعد الديني		
الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي
.1	0.35	0.32	.13	0.74	0.66	.25	0.85	0.80	.37	0.34	0.22
.2	0.87	0.86	.14	0.83	0.76	.26	0.41	0.37	.38	0.22	0.20
.3	0.28	0.20	.15	0.70	0.68	.27	0.70	0.58	.39	0.32	0.25
.4	0.70	0.66	.16	0.76	0.75	.28	0.75	0.68	.40	0.33	0.26
.5	0.82	0.77	.17	0.68	0.55	.29	0.68	0.62	.41	0.33	0.28
.6	0.69	0.65	.18	0.70	0.61	.30	0.70	0.54	.42	0.32	0.23
.7	0.80	0.65	.19	0.67	0.61	.31	0.77	0.69	.43	0.30	0.25
.8	0.80	0.68	.20	0.73	0.71	.32	0.66	0.61			
.9	0.90	0.71	.21	0.44	0.24	.33	0.64	0.57			
.10	0.76	0.70	.22	0.63	0.41	.34	0.68	0.67			
.11	0.89	0.73	.23	0.59	0.42	.35	0.69	0.62			
.12	0.74	0.62	.24	0.51	0.45	.36	0.54	0.54			

يتبين من الجدول (6) أن قيم معاملات ارتباط فقرات البعد النفسي مع مجالها تراوحت بين (0.28 -0.90). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد النفسي مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.20 -0.86). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الاجتماعي مع مجالها بين (0.44-0.83). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الاجتماعي مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.24-0.76). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد التمييزي مع مجالها بين (0.41-0.85). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد التمييزي مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.37-0.80). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الديني مع مجالها بين (0.22-0.34). وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الديني مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.20-0.28). وتعد قيم معاملات الارتباط مقبولة حسب ما أشار إليه ننالي وبرنشتاين (Nunnally & Bernstein, 1994).

ثبات مقياس وصمة العار

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة-التطبيق (test-retest)؛ إذ طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طفلاً من الأحداث الجانحين من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين، تم تطبيق المقياس على العينة نفسها. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): قيم معاملات الثبات لمقياس وصمة العار

الأبعاد	عدد الفقرات	التطبيق-إعادة التطبيق	كرونباخ ألفا
النفسي	12	0.83	0.73
الاجتماعي	12	0.76	0.70
التمييزي	12	0.76	0.69
الديني	7	0.69	0.65
المقياس ككل	43	0.84	0.74

يتبين من الجدول (7) أن معامل ثبات مقياس وصمة العار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بلغ (0.84). وبلغ معامل ثبات مقياس وصمة العار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.74). وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بين (0.69 -0.83). وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة كرونباخ ألفا بين (0.65 -0.73).

مادة الدراسة

برنامج الإرشاد الجمعي

قام الباحثون ببناء البرنامج الإرشادي المستند إلى نظرية جولمان، بعد مراجعتهم للأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية (Al-Manshawi, 2018; Grewan, 2008; Mahmud, 2015)، والتعلم الاجتماعي (Bandura, 1982) باستخدام أسلوب الإرشاد الجمعي (Yalom, 1995). وبلغ عدد جلسات البرنامج الإرشادي (14) جلسة، مدة كل جلسة (60) دقيقة. واستغرق تطبيق البرنامج (7) أسابيع، بواقع جلستين كل أسبوع، وتم تطبيقه خلال الفترة الواقعة بين (3/3/ 2019) و (2019/4/11). وكنت هناك جلسة متابعة بعد شهر من انتهاء البرنامج. وفيما يلي وصف مختصر للبرنامج الإرشادي ومحتوياته:

الجلسة الأولى (تمهيدية): هدفت هذه الجلسة إلى تعارف أعضاء المجموعة وتعرفهم على المرشد، والتعرف على الصعوبات التي تواجههم، وتحديد الأهداف المرجو تحقيقها، ومناقشة توقعات الأعضاء، والتأكيد على الالتزام بقواعد الجلسة الإرشادية والواجبات البيتية والزمان والمكان المتفق عليها.

الجلسة الثانية (الوصمة وتأثيرها على الأحداث): هدفت هذه الجلسة إلى تعرف الأعضاء على مفهوم الوصمة، وأنواعها، وأسبابها، وكيف تؤثر على حياة الأعضاء بشكل عام.

الجلسة الثالثة (الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية): هدفت هذه الجلسة إلى تعرف الأعضاء على مفهوم الذكاء الانفعالي، وأهميته في نجاح الأفراد في حياتهم، وارتباطه الوثيق بالصحة العقلية والنفسية. بالإضافة تعريفهم بمكونات الذكاء الانفعالي كما أشار جولمان المتمثلة في: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات الذاتية، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والعلاقات الشخصية الفعالة.

الجلسة الرابعة (الوعي بالذات): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية قدرة الأعضاء على الوعي بالذات، وإدراكهم لمشاعرهم ومشاعر الآخرين، وتعريفهم بنقاط القوة والضعف لديهم.

الجلسة الخامسة (إدارة الانفعالات الذاتية): هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء على أهم استراتيجيات إدارة الانفعالات وضبطها، من خلال تدريبهم على فهم الانفعالات وتحليلها، وكيفية الحكم عليها، والقدرة على تحويل الانفعالات السالبة إلى انفعالات موجبة.

الجلسة السادسة (الدافعية الذاتية): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية دافعية الأعضاء نحو تحقيق الأهداف وإنجازها، وتنمية القدرة على تجاوز التحديات التي تعوق الوصول إلى الهدف، والقدرة على إنجاز المهمات الموكولة لهم، مع شعورهم بالرضا والمتعة في أثناء إنجاز المهمة.

الجلسة السابعة (التعاطف): هدفت هذه الجلسة إلى توضيح مفهوم التعاطف وأهميته في حياة الفرد، وتنمية قدرة الأعضاء على الإحساس بمشاعر الآخرين والتناغم والتوحد معهم انفعاليًا.

الجلسة الثامنة (العلاقات الشخصية الفعالة): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية قدرة الأعضاء على بناء علاقات شخصية فعالة ومميزة مع الآخرين بكل سهولة ويسر، وإكسابهم مهارات الحوار والاتصال الفعال مع الآخرين.

الجلسة التاسعة (اضبط نفسك): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية قدرة الأعضاء على التحكم في انفعالاتهم خلال مواجهتهم للمواقف المؤلمة والعدائية من الآخرين.

الجلسة العاشرة (التكيف مع كل ما هو جديد): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية قدرة الأعضاء على التكيف مع المواقف الجديدة بكل سهولة، والتعامل معها بمرونة عاطفية تسمح لهم بالتوافق النفسي.

الجلسة الحادية عشرة (عبّر عن مشاعرك): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية قدرة الأعضاء على التعبير عن مشاعرهم، سواء كانت إيجابية أو سلبية، للآخرين بكل سهولة ويسر، وإكسابهم استراتيجيات متنوعة تساعدهم على التعبير، كالتخيل مثلاً.

الجلسة الثانية عشرة (المبادأة): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية قدرة الأعضاء على إنجاز أعمالهم بنفسهم، دون رضوخهم للإجبار من الآخرين، والقدرة على التنبؤ والمبادأة بالمشكلات قبل وقوعها.

الجلسة الثالثة عشرة (تواصل وتحاور معي بطريقة بناءة): هدفت هذه الجلسة إلى تنمية مهارات التواصل لدى الأعضاء وتعريفهم بأهم مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية التي تساعدهم على التواصل مع الآخرين بطريقة فعالة.

الجلسة الرابعة عشرة (ختامية تقويمية): هدفت هذه الجلسة إلى تقييم مدى نجاح البرنامج الإرشادي، من خلال تطبيق القياس البعدي على الأحداث ومعرفة مدى استفادة الأعضاء من البرنامج.

الجلسة الخامسة عشرة (المتابعة): هدفت هذه الجلسة إلى معرفة مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي لدى الأعضاء من خلال تطبيق قياس المتابعة.

الإجراءات

تم اتباع الإجراءات الآتية:

1. مخاطبة الجهات الرسمية في وزارة التنمية لتطبيق أدوات الدراسة في دار عمان لرعاية الأحداث للعام الدراسي 2019/2018.
2. أخذ الموافقة الخطية من المشاركين وأولياء أمورهم على تطبيق مقياسي الدراسة والمشاركة المبدئية في البرنامج الإرشادي من خلال نماذج الموافقة.
3. تطبيق أداتي الدراسة المتمثلتين في مقياس الذكاء الانفعالي، وصمة العار كاختبار قبلي على مجتمع الدراسة، تمهيدًا لاختيار عينة الدراسة والوصول إلى الحالات التي تنطبق عليها شروط الدراسة، وهي: مستوى منخفض من الذكاء الانفعالي، ومستوى مرتفع من وصمة العار.
4. توزيع المشاركين بطريقة عشوائية على مجموعتين إحداهما تجريبية (ن = 15) حدثًا جانحًا، خضعت للبرنامج الإرشادي، واستمرت عملية التطبيق حوالي شهر ونصف، والأخرى ضابطة (ن = 15) حدثًا جانحًا دون تدخل إرشادي وعلى قائمة الانتظار.
5. تطبيق أداتي الدراسة كاختبار بعدي على عينة الدراسة.
6. تطبيق أداتي الدراسة كاختبار تتبعي على أفراد المجموعة التجريبية فقط بعد شهر من تطبيق الاختبار البعدي.

تصميم الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية كما يأتي:

EG: O1 X O2 O3

CG: O1- O2

EG: المجموعة التجريبية

CG: المجموعة الضابطة

X: برنامج الارشاد الجمعي

O1: القياس القبلي

O2: القياس البعدي

O3: القياس التتبعي

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة الحالية عددًا من المتغيرات هي:

- المتغير المستقل: برنامج الإرشاد الجمعي.
- المتغيران التابعان: 1.الذكاء الانفعالي. 2. وصمة العار.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام التحليل الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وتم استخدام اختبار ليفين لتجانس التباين (Leven's test for equality of variances) للتحقق من تجانس درجات ميل الانحدار لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس وصمة العار في القياس القبلي. وقد بلغت قيمة ف للتجانس لمقياس الذكاء الانفعالي (0.065)، و(0.175) لمقياس وصمة العار، وهي قيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا مؤشر لاستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA). وتم استخدام الاختبار التائي للعينة المترابطة (Paired sample t-test) للمقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: *توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، على مقياس الذكاء الانفعالي في الاختبار البعدي، ومناقشتها*

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للأداء البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي ككل، وعلى أبعاده الفرعية الأربعة (إدراك الانفعالات، إدارة انفعالاتي، إدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية وفقًا للمجموعة

المتغيرات	المجموعة	العدد	القياس القلبي		القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدراك الانفعالات	الضابطة	15	2.41	0.28	2.67	0.51
	التجريبية	15	2.62	0.39	3.72	0.39
إدارة انفعالاتي	الضابطة	15	2.49	0.29	2.56	0.84
	التجريبية	15	2.51	0.22	3.96	0.38
إدارة انفعالات الآخرين	الضابطة	15	2.43	0.26	2.50	0.68
	التجريبية	15	2.48	0.34	3.93	0.54
استخدام الانفعالات	الضابطة	15	2.38	0.24	2.42	1.00
	التجريبية	15	2.35	0.27	3.62	1.04
الذكاء الانفعالي	الضابطة	15	2.48	0.17	2.54	0.47
	التجريبية	15	2.44	0.11	3.81	0.38

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية في مستوى الذكاء الانفعالي ككل، وفي الأبعاد الأربعة الفرعية المكونة له (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالاتي، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات) في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجات على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية الأربعة (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالاتي، إدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات)، في الاختبار البعدي لكل من المجوعتين التجريبية والضابطة، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول(9): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للأداء على مقياس الذكاء الانفعالي في الاختبار البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحساب المعدل	الخطأ المعياري
إدراك الانفعالات	الضابطة	2.62	0.118
	التجريبية	3.77	0.118
إدارة انفعالاتي	الضابطة	2.56	0.172
	التجريبية	3.96	0.172
إدارة انفعالات الآخرين	الضابطة	2.51	0.162
	التجريبية	3.92	0.162
استخدام الانفعالات	الضابطة	2.41	0.226
	التجريبية	3.63	0.226
الذكاء الانفعالي	الضابطة	2.53	0.114
	التجريبية	3.82	0.114

ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية في القياس البعدي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One-Way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول(10): نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (One-way ANCOVA) للذكاء الانفعالي في القياس البعدي وفقًا لمتغير المجموعة

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القياس القبلي	إدراك الانفعالات	0.606	1	0.606	3.047	0.09	0.101
	إدارة انفعالاتي	0.020	1	0.020	0.045	0.83	0.002
	إدارة انفعالات الآخرين	0.184	1	0.184	0.468	0.50	0.017
	استخدام الانفعالات	0.991	1	0.991	0.938	0.34	0.034
	الذكاء الانفعالي	0.031	1	0.031	0.162	0.691	0.006
المجموعة	إدراك الانفعالات	8.906	1	8.906	44.779	*0.00	0.624
	إدارة انفعالاتي	14.710	1	14.710	33.066	*0.00	0.550
	إدارة انفعالات الآخرين	14.995	1	14.995	38.173	*0.00	0.586
	استخدام الانفعالات	11.196	1	11.196	10.599	*0.00	0.282
	الذكاء الانفعالي	12.028	1	12.028	62.530	*0.00	0.698
الخطأ	إدراك الانفعالات	12.011	27	0.445			
	إدارة انفعالاتي	10.790	27	0.385			
	إدارة انفعالات الآخرين	10.606	27	0.393			
	استخدام الانفعالات	28.521	27	1.056			
	الذكاء الانفعالي	5.194	27	0.192			
الكلي المصحح	إدراك الانفعالات	26.722	29				
	إدارة انفعالاتي	26.125	29				
	إدارة انفعالات الآخرين	26.125	29				
	استخدام الانفعالات	40.320	29				
	الذكاء الانفعالي	17.335	29				

يتبين من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي ككل، وعلى الأبعاد الأربعة الفرعية المكونة له (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالاتي، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات) تعزى إلى متغير المجموعة، مما أدى إلى قبول الفرضية البحثية. فقد تبين أن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي للذكاء الانفعالي للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي لإدراك الانفعالات للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي لإدارة انفعالاتي للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي لإدارة انفعالات الآخرين للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي لاستخدام الانفعالات للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة.

ولتحديد نسبة مساهمة برنامج الإرشاد الجمعي القائم على نظرية جولمان في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي ككل، وعلى أبعاده الفرعية الأربعة، تم حساب قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر(Effect size). وقد بلغت قيمة مربع إيتا للذكاء الانفعالي ككل(69.8%)، و(62.4%) لبعد إدراك الانفعالات، و(55%) لبعد إدارة انفعالاتي، و(58.6%) لبعد إدارة انفعالات الآخرين، و(28.2 %) لبعد استخدام الانفعالات. وهذا يدل على وجود أثر دال إحصائيًا لبرنامج الإرشاد الجمعي القائم على نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى الأنشطة والتمارين التي تم استخدامها في البرنامج، والتي ركزت على تنمية وعي الأعضاء بذواتهم وذوات الآخرين، وقدرتهم على إدارة انفعالاتهم مع الآخرين وضبطها، والتفاعل معهم بطريقة تتسم بالانسجام، مما يجعلهم قادرين على تغيير إدراكهم للمواقف التي يتعرضون لها من السلبية إلى الإيجابية. والأهم من ذلك قدرتهم على إقامة علاقات مع الآخرين يسودها التعاطف. وهذا من شأنه أن يسهل عليهم التعبير

عن انفعالاتهم للآخرين، والتواصل معهم بطريقة فعالة تساعدهم على تحديد أهدافهم بدقة والسعي نحو تحقيقها. وقد تم ذلك من خلال تدريبهم على مجموعة من مهارات التواصل الاجتماعي التي تجعلهم قادرين على مواجهة الصعوبات والضغوطات، باعتمادهم على أنفسهم، واتخاذهم قرارات تشعرهم بأنهم مسؤولون عنها. والجانحون بحاجة إلى تنمية الذكاء الانفعالي لديهم، لما لذلك من دور كبير في تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وأن تكون لديهم دافعية ذاتية، ومبادأة نحو إنجاز المهمات التي يرغبون فيها، دون رضوخهم للآخرين، مع التأكيد على أن الأفراد الذين يمتلكون مثل هذه المهارات سوف يرتفع مستوى ذكائهم الانفعالي تدريجيًا. كما تضمن البرنامج الإرشادي تنوعًا كبيرًا للفنيات والأساليب والتقنيات المستخدمة فيه. فقد ضم البرنامج العديد من الأنشطة والتمارين لتوفير بيئة مناسبة للتعلم الفعال، وربط ما تم تعلمه خلال التدريب بالمتعة والفائدة. كما أن نقل الأعضاء لما تعلموه من مهارات إلى حياتهم كان له أثر إيجابي. وقد ساهم بشكل فعال في ذلك وجود "الواجبات المنزلية" التي تضمنها البرنامج. وهو ما يعمل على غرس عادات إيجابية جديدة لدى الأعضاء. هذا بالإضافة إلى ما احتواه البرنامج من مهارات تكيفية؛ إذ إن امتلاك الفرد للمهارات يجعله أكثر قدرة على التعامل مع المواقف المختلفة والضغوطات التي يواجهها. وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع عدد من الدراسات السابقة، مثل دراسة (Ulutas & Omeroglu, 2007)، ودراسة (Eddy, 2000)، التي ركزت على أهمية التدريب على أبعاد التعبير والفهم الانفعالي والتحكم في الانفعالات وإدارتها في تنمية الذكاء الانفعالي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: *توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس وصمة العار في الاختبار البعدي، ومناقشتها*

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للأداء البعدي على مقياس وصمة العار ككل، وعلى أبعاده الفرعية الأربعة: (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد التمييزي، والبعد الديني)، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس وصمة العار وأبعاده الفرعية وفقًا للمجموعة

المتغيرات	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد النفسي	الضابطة	15	3.25	0.92	3.27	0.78
	التجريبية	15	3.22	0.90	2.42	0.58
البعد الاجتماعي	الضابطة	15	3.61	0.88	3.27	1.09
	التجريبية	15	3.40	1.22	2.28	0.75
البعد التمييزي	الضابطة	15	3.55	0.92	3.37	1.26
	التجريبية	15	3.47	1.26	2.21	0.58
البعد الديني	الضابطة	15	3.69	1.40	3.52	1.22
	التجريبية	15	3.59	1.04	2.61	1.32
وصمة العار	الضابطة	15	3.52	0.70	3.36	0.70
	التجريبية	15	3.42	0.76	2.38	0.70

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في مستوى وصمة العار ككل، وفي الأبعاد الفرعية الأربعة المكونة له (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد التمييزي، والبعد الديني) في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجات على مقياس وصمة العار وأبعاده الفرعية الأربعة: (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد التمييزي، والبعد الديني)، في الاختبار البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول(12): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للأداء على مقياس وصمة العار في الاختبار البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
البعد النفسي	الضابطة	3.27	0.181
	التجريبية	2.41	0.181
البعد الاجتماعي	الضابطة	3.29	0.239
	التجريبية	2.26	0.239
البعد التمييزي	الضابطة	3.36	0.251
	التجريبية	2.22	0.251
البعد الديني	الضابطة	3.50	0.318
	التجريبية	2.63	0.318
وصمة العار	الضابطة	3.36	0.186
	التجريبية	2.38	0.186

ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية في القياس البعدي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One-way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (One-way ANCOVA) لمستوى وصمة العار في القياس البعدي وفقًا لمتغير المجموعة

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
القياس القبلي	البعد النفسي	0.160	1	0.160	0.326	0.57	0.012
	البعد الاجتماعي	1.835	1	1.835	2.159	0.15	0.074
	البعد التمييزي	1.769	1	1.769	1.867	0.18	0.065
	البعد الديني	4.724	1	4.724	3.123	0.08	0.104
	وصمة العار	0.008	1	0.008	0.015	0.90	0.001
المجموعة	البعد النفسي	5.615	1	5.615	11.441	*0.00	0.298
	البعد الاجتماعي	7.935	1	7.935	9.337	*0.00	0.257
	البعد التمييزي	9.720	1	9.720	10.262	*0.00	0.275
	البعد الديني	5.670	1	5.670	3.749	*0.04	0.122
	وصمة العار	7.098	1	7.098	13.714	*0.00	0.337
الخطأ	البعد النفسي	13.250	27	0.491			
	البعد الاجتماعي	22.947	27	0.850			
	البعد التمييزي	25.574	27	0.947			
	البعد الديني	40.481	27	1.513			
	وصمة العار	13.974	27	0.518			
الكلي المصحح	البعد النفسي	19.049	29				
	البعد الاجتماعي	32.037	29				
	البعد التمييزي	37.357	29				
	البعد الديني	51.704	29				
	وصمة العار	21.152	29				

يتبين من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات أداء أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس وصمة العار ككل، وعلى الأبعاد الفرعية الأربعة المكونة له (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد التمييزي، والبعد الديني) تعزى إلى متغير المجموعة، وهو ما يؤدي إلى قبول الفرضية البحثية. فقد تبين أن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي لوصمة العار للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي للبعد النفسي للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي للبعد الاجتماعي للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي للبعد التمييزي للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة، وأن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي للبعد الديني للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة.

ولتحديد نسبة مساهمة برنامج الإرشاد الجمعي القائم على نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في الأداء على مقياس وصمة العار ككل، وعلى أبعاده الفرعية الأربعة، تم حساب قيمة مربع إيتا لقياس حجم الأثر (Effect size)؛ إذ بلغت قيمة مربع إيتا لوصمة العار ككل (33.7%)، و(29.8%) للبعد النفسي، و(25.7%) للبعد الاجتماعي، و(27.5%) للبعد التمييزي، و(12.2%) للبعد الديني. وهذا يدل على وجود أثر ذي دلالة لبرنامج الإرشاد الجمعي القائم على نظرية جولمان في خفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين.

ويُعزو الباحثون هذه النتيجة إلى ما تم تقديمه في البرنامج من مهارات من أجل تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأحداث الجانحين، بحيث يصبح لديهم إدراكٌ أفضل لانفعالاتهم، ويتعرفون على نقاط القوة والضعف لديهم، ويعون أن لكل مشكلة حلاً بعيدًا عن الوصم أو غيره من السلوكات العدوانية والانفعالات السالبة التي يتعرضون لها من الآخرين. فقدرتهم على التحكم بانفعالاتهم في حال تعرضهم للوصم، وكيفية التصرف وضبط غضبهم من أساسيات نجاح الفرد في حياته، وتعد مؤشرًا لتمتع ذلك الفرد بمستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي. ولأن الحدث الجانح هو المحور الأساسي في هذه العملية، وأي رد فعل غير مناسب سيزيد المشكلة تعقيدًا، يجب أن يمتلك الحدث الجانح أساليب وأدوات تساعده في ضبط انفعالاته، لأنها تزيد من قدرته على التعبير عن انفعالاته بطريقة سليمة، بعيدة كل البعد عن الانفعالات السالبة بشكل عام والوصم بشكل خاص، ويكون قادرًا على تحديد مشكلته بنفسه، ويزيد من احترامه لذاته ومن قدرته على التعبير بكل سهولة.

ويمكن تفسير النتائج الإيجابية التي حققها البرنامج الإرشادي الجمعي برغبة المجموعة في تجاوز مشكلة الشعور بالوصم، الذي أحدث لهم قصورًا في علاقاتهم الاجتماعية، وصعوبة في بناء علاقات صداقة ناجحة. فقد تضمن البرنامج الإرشادي أنشطة وتمارين ساعدت المشاركين على زيادة الوعي بأنفسهم، وتعزيز عناصر القوة لديهم، وتمارين زادت من مهارات المشاركين في حماية أنفسهم في أثناء التفاعل مع الآخرين، والدفاع عن حقوقهم عند تعرضهم للوصم من الأخرين.

وجاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع العديد من الدراسات، كدراسة رزق الله (Rizkullah, 2004)، ودراسة مطر (Mater, 2004)، التي توصلت جميعها إلى أن امتلاك الأفراد مهارات الذكاء الانفعالي يساعدهم على ضبط انفعالاتهم، وخفض سلوكياتهم غير السوية، ويجعلهم يتصرفون بشكل أفضل في كثير من مجالات حياتهم بشكل عام، وعند تعرضهم للوصم بشكل خاص.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: *توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الانفعالي في الاختبار البعدي ومتوسطات درجاتهم في الاختبار التتبعي، ومناقشتها*

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية للأداء البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي ككل، وعلى أبعاده الفرعية الأربعة: (إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالاتي، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات). كما تم تطبيق الاختبار التائي للعينات المترابطة، كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت للفروق بين درجتي القياس البعدي والتتبعي لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية وفقًا للقياس البعدي والتتبعي

المتغيرات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
إدراك الانفعالات	بعدي	3.72	0.39	1.315	0.21
	تتبعي	3.54	0.47		
إدارة انفعالاتي	بعدي	3.96	0.38	1.552	0.14
	تتبعي	3.76	0.46		
إدارة انفعالات الآخرين	بعدي	3.93	0.54	-0.121	0.90
	تتبعي	3.95	0.30		

المتغيرات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
استخدام الانفعالات	بعدي	3.62	1.04	-1.840	0.08
	تتبعي	4.12	0.40		
الذكاء الانفعالي	بعدي	3.81	0.38	-0.345	0.73
	تتبعي	3.84	0.13		

يتبين من الجدول (14) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي ككل وعلى أبعاده الفرعية الأربعة.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى تعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي، وجلسة المتابعة بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج. فقد استمرت فاعلية البرنامج الإرشادي لاحتوائه على مهارات تنمي الذكاء الانفعالي من خلال استخدام مهارات اجتماعية متنوعة، وأساليب متعددة كالحوار والمناقشة مع الأحداث، وإقامة علاقة إرشادية معهم ضمن جو يسوده الحب والتقبل. هذا بالإضافة إلى الاندماج والتأكيد على أن الحدث هو المسؤول عن المرحلة التي وصل إليها، وحاجته الماسة إلى أن يكون واعيًا بانفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعبير عن مشاعره بطريقة مناسبة، وتعلمه طرقًا جديدة وفعالة تساعدهُ على كيفية التصرف بإيجابية في حال تعرضهِ لمواقف أذى من الآخرين. أما عن استمرارية فعالية البرنامج، فتعود إلى تمسك الأحداث بمهارات الذكاء الانفعالي التي أصبحت جزءاً من حياتهم ومتطلبًا لها، واستمرارهم في تطبيق ما تعلموه داخل البرنامج، ونقل أثر التعلم إلى الخارج. ويؤكد الباحثون أن العقل والسلوك والعواطف تعدّ أهم البنى الأساسية لدى الأحداث في تجديد ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعامل مع الآخرين. وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع العديد من الدراسات، كدراسة المنصور (Al-Mansour, 2014)، ودراسة المنشاوي (Al-Manshawi, 2018).

رابعًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: *توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس وصمة العار في الاختبار البعدي ومتوسطات درجاتهم في الاختبار التتبعي، ومناقشتها*

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية للأداء البعدي والتتبعي على مقياس وصمة العار ككل، وعلى أبعاده الفرعية الأربعة (البعد النفسي، والبعد الاجتماعي، والبعد التمييزي، والبعد الديني). كما تم تطبيق الاختبار التائي للعينات المترابطة، كما هو مبين في الجدول (15).

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت للفروق بين درجتي القياس البعدي والتتبعي لمقياس وصمة العار وأبعاده الفرعية وفقًا للقياس البعدي والتتبعي

المتغيرات	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد النفسي	بعدي	2.41	0.58	2.575	0.02
	تتبعي	1.91	0.28		
البعد الاجتماعي	بعدي	2.88	0.75	2.539	0.02
	تتبعي	1.71	0.25		
البعد التمييزي	بعدي	2.21	0.58	3.361	0.00
	تتبعي	1.62	0.27		
البعد الديني	بعدي	2.61	1.32	2.679	0.01
	تتبعي	1.60	0.32		
وصمة العار	بعدي	2.38	0.70	3.265	0.00
	تتبعي	1.71	0.12		

يتبين من الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس وصمة العار ككل، وعلى أبعاده الفرعية الأربعة، مما أدى إلى قبول الفرضية البحثية، وهو ما يدل على أن التحسن استمر لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء برنامج الإرشاد الجمعي. فقد تبين أن المتوسط الحسابي للدرجات على الاختبار التتبعي لوصمة العار للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي، وأن المتوسط الحسابي للدرجات على الاختبار التتبعي للبعد النفسي للمجموعة التجريبية كان أدنى من

المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي، وأن المتوسط الحسابي للدرجات على الاختبار التتبعي للبعد الاجتماعي للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي، وان المتوسط الحسابي للدرجات على الاختبار التتبعي للبعد التمييزي للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية، وأن المتوسط الحسابي للدرجات على الاختبار التتبعي للبعد الديني للمجموعة التجريبية كان أدنى من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى تعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي، وجلسة المتابعة بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض لأي معالجة. وتتمركز فاعلية البرنامج حول تضمنهِ مهاراتٍ تجعلهم واعين بذواتهم، لأن ذلك سيساهم بشكل إيجابي في خفض مشاعر الوصم لديهم، وزيادة قدرتهم على حل مشكلاتهم دون اندفاع، في حال تعرضهم لمواقف وصم من الآخرين. هذا بالإضافة إلى أن مهارة تنظيم الذات ساهمت في تدريبهم على كيفية التعامل مع المشاعر والانفعالات السالبة التي تؤذيهم وترعبهم، وتولد لديهم الحقد والكراهية، والتخلص من هذه المشاعر والانفعالات وتحويلها إلى موجبة، لما لذلك من نتائج في خفض الوصم لدى الأحداث.

ويعزو الباحثون النتيجة كذلك إلى الأنشطة التي طبقت في البرنامج وما كان لها من دور فعال في صقل شخصية الأعضاء وتعديل سلوكهم واتجاهاتهم. فقد سمحت للمشاركين باختبار ذواتهم كجزء من المجموعة. كما يعزو الباحثون استمرار أثر البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية إلى أن الأنشطة التي تم استخدامها في البرنامج كانت تلامس حاجات المشاركين، وحظيت بقبول كبير لديهم. ومن تلك الأنشطة مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، مثل نبرة الصوت والحديث الإيجابي، وتدريبهم على المهارات الاجتماعية مثل الإصغاء والتكيف مع كل ما هو جديد، إلى جانب تدريبهم على مهارة ضبط الانفعالات وغيرها من المهارات. كما يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى التزام عينة الدراسة بحضور الجلسات جميعها، واهتمامهم بالواجبات البيتية ومشاركتهم الفعالة في أثناء التطبيق، الأمر الذي سهل عليهم نقل أثر التعلم إلى الخارج.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تم تقديم التوصيات الآتية:

1. إجراء المزيد من الدراسات حول أثر البرامج الإرشادية والتدريبية القائمة على نظرية جولمان في خفض سلوكات عدوانية -كالتنمر- لدى عينة من طلبة المدارس بأعمار مختلفة.
2. توجيه نظر المسؤولين في دور رعاية الأحداث إلى أهمية الذكاء الانفعالي ودوره في خفض وصمة العار لدى الأحداث الجانحين.
3. تدريب المرشدين القائمين على رعاية الأحداث على أساليب إرشادية متنوعة في تنمية الذكاء الانفعالي.
4- عقد دورات ومحاضرات وندوات للعاملين في دور رعاية الأحداث حول أهمية الذكاء الانفعالي في الحياة الاجتماعية والمهنية وخطر الوصمة الاجتماعية وسلبياتها.

References

Abdulrahman, M.(2016). The effectiveness of a training program based on the theory of Daniel Goleman emotional intelligence to develop emotional and social skills and reduce negative attitudes toward school among primary school students in the eastern province. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 3(12), 65-131.

Abu Saad, M.(2005). *Emotional intelligence*. Duabi: Elite Center.

Ackerman, M., & Shelton, C. (2006). Partition perspective on school counseling &emotional intelligence. In: J. Prelitter, R. Stern, C. Shelton & Ackerman (Eds.), *Emotional intelligent school counseling* (pp.17-20). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Al-Alwan, A.(2011). Emotional intelligence and its relationship with social skills and attachment styles of university students in light of specialization and gender. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 7(2), 125-144.

Al-Amiri, R., & Al-Qahtani, S.(2010). Sponsoring events in Saudi Arabia and theories explaining juvenile delinquents and professional intervention with them. *Journal of Social Sciences*, 1, 1-27.

Al-Diwiri, A. (1985). *Juvenile delinquency: Problem and cause*. Kuwait: Related Series Library.

Al-Halibi, H.(2008). *Family disintegration and its relationship to juvenile delinquents in the juvenile welfare center at the central prison of Bahrain*. Unpublished MA Thesis. Bahrain University, Bahrain.

Al-Hanaki, A.(2006). *Social reality of juvenile families retuning to deviation.* Unpublished MA. Thesis. Naïf Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Al-Harthy, S.(2013). Effectiveness of cognitive behavioral program in improving emotional intelligence and its effect on reducing aggressive behavior among a sample of secondary students. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 29, 14-74.

Al-Jowair, M.(1990). *Islamic education and its role in the treatment of juvenile delinquents.* Riyadh: Arab Center of Security Studies and Training.

Al-Jumaili, K.(1985). *Social services of juvenile delinquents.* Cairo: Modern University Office.

Al-Manshawi, A.(2018). *Effectiveness of a collective counseling program based on Golman theory to develop emotional intelligence and social communication skills among a sample of nurses in Jordan*. Ph.D. Dissertation, Word University of Islamic Sciences, Amman.

Al-Mansour, K.(2014). *The impact of the use of two counseling programs to reduce stigma among a sample of juvenile delinquents in Jordan*. MA. Thesis. Yarmouk University, Jordan.

Al-Nabhan, M.(2003). *Emotional intelligence scale for students of the Ministry of Education in the United Arab Emirates.* MA. Thesis. United Arab Emirates University, UAE.

Al-Nasia, W.(2005). *Emotional intelligence and its relation to self-efficacy among teachers*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Mustansiriya University. Baghdad,

Al-Rashidi, B.(2000). *Psychological disorders in adolescence and childhood*. Kuwait: Office of Social Development.

American Psychiatric Association. (2002). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision) (DSM-IV-TR). Arlington, VA: Author.

Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence. *School Psychology International*, 27, 339–351.

Ayad, H. (2007). S*ocial implications of criminal stigma: An empirical study of social contractions facing the release of punitive institutions in western governorate*. Ph.D. Dissertation, University of Tanta, Egypt.

Babu, M. (2007). *Social intelligence and aggression among senior secondary school students: A comparative sketch*. Project Done as a Part and PGDHE of IGNOU, New Delhi.

Balawi, K. (2011). *The role of social stigma in returning to crime: A filed study on returnees to crime in Tabuk central prison in Saudi Arabia*. MA. Thesis, Yarmuk University.

Baqli, H. (2005). *Child adolescence deviation: Causes, prevention, treatment*. Cario: Dar Al-Nahda.

Bathje, J., & Pryor, B. (2011). The relationships of public and self- stigma to seeking mental health services. *Journal of Mental Health Counseling*, 33(2), 161-176.

Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. NY: Free Press.

Cooper, R., & Sawaf, A.(1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. NY: Grosset/Putnum,

Crocker, J., Voelkl, K., Comwell, B., & Major, B. (1989). *Effects on self-esteem of attributing interpersonal feedback to prejudice*. Unpublished manuscript, State University of New Park at Buffalo.

Eddy, J., Reid, J., & Fetrow, R.(2000). An elementary-school based prevention program targeting modifiable antecedents of youth delinquency and violence: Linking the interests of families and teachers (LIFT). *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 165-176.

Fuller, J. (2009). *Juvenile delinquency: Mainstream and crosscurrents*, (2nd ed.): Oxford; University of England Press.

Gharyani, A. (2001). *Socialization styles and its relationship* with j*uvenile delinquency.* MA. Thesis, Naif University for Security Sciences, Riyadh.

Goffman, G. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs*, NJ: Prentice Hall.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. NY: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. NY: Bantam Books.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review,* 78(2), 4-17.

Grewan, F. (2008). The impact of a collective counseling program based on Goleman theory of emotional intelligence on reducing aggressive behavior and negative attitudes toward school among middle school students in Jordan. *Journal of Arab Children*, 10(37), 8-35.

Ibrahim, M.(2008). The effect of social factors in juvenile delinquents. *Journal of Al-Zahar University of Humanities,* 10(2), 150-193.

Issawi, A.(1985). *Psychology of socialization*. Alexandria: Dar Al-Fikr.

Jamal, M.(1015). *The impact of a training program based on Goleman theory of emotional intelligence in the development of academic self-efficacy and identity achieved among female adolescence.* Ph.D. Dissertation, University of Jordan, Jordan.

Jordanian Juvenile Law.(1968). *Law no.24 and its amendments up to 2007*. United Nations for Children, Jordan Office.

Jopling, W. (1991). Leprosy stigma in leprosy review, The Free Encyclopedia. *Centenary Review Article*, 62, 1-12.

Khafaji, H. (1977). *Studies in criminal sociology.* Jeddah: Al-Medina for Printing.

Lee, J. (2012). *Stigma sentiments and self-meanings: Applying the modified labeling theory to juvenile delinquents.* Retrieved from http://www.sjsu.edu.

Link, B., & Phelam, J. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27,363-385.

Luom, J., Kohlenberg, B., Hays, S., Unting, K., & Rye, A.(2008). Reducing self- stigma in substance abuse through acceptance and commitment therapy: Model manual development and pilot outcomes. *Addiction Research and Theory,* 16 (2), 149-165.

Mahmoud, E.(2015). Effectiveness of a counseling program based on Goleman theory of emotional intelligence in reduce aggressive behavior among female delinquents in the age group12-18 years. *Journal of Arabic Studies*, 14(3), 465-509.

Maimane, S., Campbell, C., Foulis, C., & Sibiya, Z. (2005). I have an evil child at my house: stigma and IIIV/ AIDS management in a South African community. *American Journal of Public Health,* 95 (5), 15-80.

Mater, J.(2004). *The impact of an educational program based on the theory of emotional intelligence on the level of emotional intelligence among students.* Ph.D. Dissertation, University of Jordan.

Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P.(1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27, 267– 290.

Mayer, J., DiPaolo, M., & Salovey, P.(1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772–781.

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97–105.

Mc Gratz, A. (2009). Offender's perception of the sentencing process: A study of deterrence and stigmatization in the new south Wales children's court. *The Australia and New Zealand Journal of Criminology*, 42(1), 24-64.

Muammariyah, B.(2005). Emotional intelligence A: new concept in psychology. *Journal of Arab Psychological Network,* 6, 40-51.

Nasser, A.(2011). Emotional intelligence as a product of stress management skills among al-Azhar University students. *16th Annual Conference*, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, 154-202.

Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). NY: McGraw-Hill.

Paterson, L. McKenzie, K., & Lindsay, B. (2012). Stigma, social comparison and self- esteem in adults with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 166-176.

Rizkullah, M. (2004). *Effectiveness of a training program in developing the skills of emotional intelligence: A filed study in the schools of Damascus*. Ph.D. Dissertation, University of Damascus, Damascus.

Sala, F. (2001). It's lonely at the top: *Executives emotional intelligence self (mis)-perceptions.* Retrieved on September, 26, 2005, from: www. Eiconsortium.org.

Salovey, P., & Mayer, J.(1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.

Sarhan, K.(2004). *The effects of the economic situation on juvenile delinquency.* Master Thesis. Naif University for Security Science, Riyadh.

Sartorius, N., Graebel, W., Cleveland, H., Stuart, H, Akiyama, T., & Arboleda- Florez. (2010). WAA guidance on how to combat stigmatization of psychiatry and psychiatrists. *World Psychiatry*, 9(3), 131-144.

Schutte, N., Malouf, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dorney, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences,* 25(2), 167- 177.

Sheta, A. (1984). *Criminal psychology*. Al-Dammam: Dar al-Islah for Printing.

Soanes, C., & Hawker, S. (2008). *Compact Oxford English dictionary of current English*. Oxford: Oxford University Press.

Sutherland, E. Gressey, D. & Lukenbill. (1992). *Principles of criminology*. NY: Dix Hills.

Ulutas, L., & Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence eeducation pprogram on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35 (10), 1365- 1372.

WHO. (1984). *Mental health care in developing countries:* A Critical appraisal of research funding. Teclmical Report Series. 8-69.

William, J., Eliette, C., & Birgitta, E. (2013). Measuring -HIV and AIDS- related stigma and discrimination in Nicaragua: Results from a Community-based study. *Aids Education and Prevention*, 25 (2), 164- 178.

Wright N., & Wright, E. (1994). Family life, delinquency and crime: A policy maker's guide. *Justice Quarterly*, 1(2), 4-21.

Zee, K., & Schakel, M.(2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.

واقع أنماط سلوك التأثير المستخدمة من مديري المدارس الثانوية التقنية العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بمصادر سلطتهم

سعاد أبو ليل و عارف عطاري*

Doi: //10.47015/16.3.6

تاريخ تسلم البحث 2019/7/22 تاريخ قبوله 2019/11/11

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أنماط سلوك التأثير التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية التقنية العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بمصادر سلطتهم من منظور المعلمين في تلك المدارس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وقد تم إعداد أداتين: الأولى لأساليب التأثير، والثانية لمصادر السلطة. شارك في الدراسة (560) معلمًا. وأظهرت النتائج أن ستة من الأنماط المستخدمة، وهي: اللجوء إلى القوانين، وإثارة الإلهام، والإقناع العقلاني، والتعاون، والإطراء، والاستشارة، جاءت بدرجة "كبيرة" من الاستخدام؛ وجاء نمطان بدرجة "متوسطة"، وهما: الإخبار، والضغط. فيما جاءت ثلاثة بدرجة "متدنية"، وهي العلاقة الشخصية، والتحالف، والتبادل. وجاءت سبعة من مصادر السلطة (السلطة القانونية، الخبرة، المرجعية، المكافأة، المعلومات، العقلانية، البيئة) في المقدمة. وجاءت سلطة الإكراه في المرتبة الأخيرة. وأظهرت النتائج علاقة موجبة بين أنماط سلوك التأثير ومصادر السلطة، باستثناء سلطة الإكراه التي ارتبطت سلبًا بمعظم الأنماط.

(الكلمات المفتاحية: أنماط سلوك التأثير، مصادر السلطة، المدارس التقنية، المدارس العربية داخل الخط الأخضر)

مقدمة: برزت أهمية القيادة في العقود الأخيرة من القرن العشرين، نظرًا لما واجهته المنظمات من تحديات لم تعد الممارسات الإدارية الروتينية كافيةً لمواجهتها. وارتبطت القيادة بالتأثير الذي يعد من أهم مؤشرات نجاح القائد، وهو ما يميز القائد من الإداري العادي. ولكن حتى الإداري العادي، يمكن أن يمارس الإدارة بطريقة قيادية، عندما تكون لديه القدرة على التأثير في المرؤوسين لتنفيذ ما هو مطلوب، أو لتأييد الخطط والسياسات.

وقد ارتبطت القيادة والتأثير بالقوة أو السلطة (Power)؛ إذ لا بد للقائد من مصدر قوة أو سلطة رسمية أو غير رسمية حتى يتمكن من التأثير في المرؤوسين. وكان ويبر (Weber) قد تحدث منذ مطلع القرن الماضي عن مصادر سلطة القادة التي قسمها إلى ثلاثة أقسام، وهي: المصدر التقليدي (القيادة بالوراثة)، والمصدر الشخصي (الإلهام أو الكاريزما)، والمصدر العقلاني (القوانين). ورأى أن المصدر الأخير هو الأنسب في المنظمات المعاصرة (Hoy & Miskel, 2013). ولكن بعض النظريات الحديثة في القيادة، مثل القيادة التحويلية، أعادت الاعتبار للإلهام أو الكاريزما. أما إيتزيوني (Etzioni)، فقد صنف أنماط السلطة في المنظمات إلى: معيارية، وإكراهية، وذرائعية. وربط كلاً منها بنمط سلوكي: أخلاقي، واغترابي، وانتهازي، على التوالي.

* جامعة اليرموك،الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Status Quo of Types of Influence Tactics Used by Principals at Arab Technical Secondary Schools across the Green Line and Their Relationship to Their Power Sources

Suaad Abo-Lail and Aaref Attari, *Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: This study aimed at identifying the types of influence tactics used by principals at the Arab technical secondary schools across the Green Line and their relation to their power sources. The study used the descriptive survey correlation approach. Two questionnaires were designed; one: for the influence tactics and the other for power sources, and were administered to (560) respondents. The results showed that six types of influence tactics were the mostly used; namely, legitimation, inspirational appeal, rational persuasion, collaboration, ingratiation and consultation. Two tactics: Apprising and pressure were moderately used and three tactics: Personal appeal, coalition and exchange were rarely used. Seven power sources came with higher means: Legitimation, expertise, reference, rewarding, information, rationality and environmental sources and one source (coercion) came with a low mean. The results also revealed a positive relationship between the influence tactics and power sources, except for "coercion" that was negatively related to most of the influence tactics.

(**Keywords**: Types of Influence Tactics, Power Sources, Technical Schools, Arab Schools across the Green Line)

ورأى إيتزيوني أن المنظمات التعليمية يناسبها النمط المعياري والسلوك الأخلاقي (Lunneburg, 2012). أما فرنش و رافن (French and Raven, 1959)، فقد صنفا مصادر السلطة إلى: المكافأة والإكراه والقانون والدراية والمرجعية. وقد خضع هذا التصنيف للتنقيح عدة مرات من رافن (Raven, 2008)، و شريشيم و هينكن (Schriesheim and Hinkin, 1990). وقام يوكل (Yukl, 2013) بعد عدة تنقيحات للتصنيفات السابقة بتصنيف مصادر السلطة إلى:

1) السلطة العقلانية: التي تستند إلى استخدام المنطق، وجعل المطلوب مقبولاً عقليًا، كما تستند إلى البيانات والمعطيات.

2) السلطة القانونية: التي تستمد من مجموعة التشريعات والمواثيق واللوائح والقرارات ومنظومة القيم العليا الصادرة عن السلطة الرسمية ذات الولاية التشريعية أو الإدارة العليا أو الكيان الحاكم للمؤسسة، ممن يحق لهم إصدار القرارات التي على العاملين اتباعها وفقًا لعقود العمل.

3) سلطة المكافأة: التي يتصور فيها الشخص المستهدف أنه سيحصل عليها من الشخص المؤثر، مثل الموارد والمكافآت أو المخصصات والامتيازات. وقد يمتلك الموظفون أحيانًا سلطة المكافأة؛ مثلاً، إذا كان تقييمهم للمدير له أثر على الوضع الوظيفي له.

4) سلطة الإكراه: القائمة على فرض العقوبات. وهناك ميل في الآونة الأخيرة إلى عدم استخدام سلطة الإكراه، لما قد تؤدي إليه من صراع ومقاومة من المرؤوس.

5) سلطة المرجعية: كأن يعد الشخص المستهدف القائد مثله الأعلى ويتماهى معه ويعجب به، وبالتالي، يقبل كل ما يطلبه منه أو يؤيده في كل شيء.

6) سلطة الدراية: التي تتمثل في المعرفة والمهارات المتميزة التي يمتلكها الشخص المؤثر، التي تجعل الآخرين يقبلون رؤيته ويؤيدونه، خاصةً عندما لا تكون لدى الشخص المستهدف مصادر معرفة أخرى. هذه الدراية تتعزز بالتعليم المستمر واكتساب المهارات الجديدة ومواكبة التطورات وتراكم الإنجازات.

7) سلطة المعلومة: التي تنبع من إمكانية الوصول إلى المعلومة والتحكم بها، خاصةً المعلومة المهمة. وهناك أشخاص يمتلكون من المعلومات ما لا يمتلكه غيرهم. ويرتبط بهذا كيفية تفسير الشخص المؤثر للمعلومة وأحيانًا تشويهها.

8) سلطة البيئة: التي تظهر في قدرة القائد على التحكم بالبيئة الفيزيقية والتكنولوجية والاجتماعية واستخدامها للتأثير في الآخرين، مثل توزيع الفصول والسيارات والقاعات والأجهزة وتنظيم العلاقات.

ويمكن القول إن تصنيف يوكل (Yukl) يتفرد بإضافة سلطة المعلومة وسلطة البيئة، وهذا يعكس التطور الدراماتيكي الذي أحدثه عصر المعلومات والاهتمامات البيئية. وسوف يتم في هذه الدراسة تبني تصنيف "يوكل" لمصادر السلطة.

وقد أدرك بعض العلماء أن السلطة والتأثير متداخلان، غير أنهما متمايزان. والتأثير (Influence) هو النتيجة التي يراد إحداثها عند الشخص المستهدف، مثل حمله على قبول مقترح ما، أو تغيير أو تنفيذ عمل أو تنفيذ القرارات التنظيمية أو تأييد جدول أعمال اجتماعات أو معايير لاتخاذ قرارات. ويتم التأثير بالاستخدام الفعلي للسلطة، الذي من شأنه أن يغير سلوك أو إدراك الآخر. أما السلطة (Power) فتوجد بهدف التأثير، ولكن قد لا تستخدم لسبب أو لآخر. ولذلك، ففي دراسة التأثير، يتم الاهتمام بالسلوك والأسلوب المستخدم. أما في دراسة السلطة، فيتم الاهتمام بمصدرها (Klocke, 2009).

من هنا، نبع الاهتمام بمصادر السلطة من الاهتمام بأنماط سلوك التأثير. وقد حدد كيبنيس و شميدت (Kipnis and Shmidt, 1999) ستة أنماط من سلوك التأثير، هي: الصداقة، والعقلانية، والمساومة، والتأكيد، واللجوء إلى السلطة العليا، والتحالف. أما يوكل (Yukl, 2013)، فقد حدد أحد عشر نمطًا، وهي: الإقناع العقلي، والإخبار، وإثارة الإلهام، والاستشارة، والتعاون، والإطراء، والعلاقة الشخصية، وتبادل المنافع، والتحالف، واللجوء إلى القوانين، والضغط. وأصبحت هذه الأنماط هي الأوسع انتشارًا واستخدامًا. وتصنيف يوكل هذا لأنماط سلوك التأثير هو الذي سوف يستخدم في الدراسة الحالية. وقد عد يوكل (Yukl, 2013) الأساليب الأربعة الأكثر تأثيرًا هي: الإقناع العقلي، والاستشارة، والتعاون، وإثارة الإلهام. وأطلق عليها اسم "الأساليب الجوهرية" (Core Tactics) التي من شأنها إحداث التزام لدى المستهدفين، وليس مجرد إلزام أو امتثال. أما أقل الأساليب تأثيرًا فهي: الضغط، والتحالف، واللجوء إلى القوانين. ولكن كل ذلك يعتمد على الحالة. كما أشار يوكل (Yukl, 2013) إلى إمكانية تصنيف الأساليب الأحد عشر إلى إيجابية (الإقناع العقلي، والإخبار، والالهام، والاستشارة، والتبادل، والتعاون)؛ وسلبية (اللجوء إلى القوانين، والتحالف، والضغط، والإطراء، والعلاقة الشخصية). وهناك من صنف هذه الأساليب إلى ناعمة (مثل الحفز، والاحترام، والعلاقة الشخصية، والتعاون، والتبادل) وخشنة (مثل الضغط، والتحالف، والإخبار) وعقلانية (مثل اللجوء إلى القوانين، والإقناع العقلاني، والإخبار). وتحتاج الأساليب الناعمة والعقلانية إلى وقت وجهد؛ فالإقناع مثلاً يحتاج إلى حجج وحقائق. والعلاقة الشخصية تحتاج إلى ثقة ووقت لبنائها. والتبادل والاستشارة والحفز تحتاج إلى فهم الآخرين الذين تتعامل معهم. ويمكن القول بشكل عام، إن المزاج الإنساني العالمي المعاصر يتجه نحو استخدام الأساليب الناعمة، وليس الخشنة، حتى لو كانت الاخيرة مبررة. بل هناك من يرى أن استخدام الأساليب الخشنة يمثل انتهاكًا للقيم الإنسانية (Feser, 2017).

وقد قام بروسكي (Brosky, 2011) بدراسة بهدف تقصي المهارات السياسية للمدير، وأنماط سلوك التأثير في السياق التنظيمي للبيئة المدرسية. استخدمت الدراسة استبانة المهارة السياسية وأساليب التأثير. كما استخدمت الأسئلة المفتوحة والمقابلات شبه المقننة. شارك في الإجابة عن الاستبانة (149) معلمًا مشاركًا في برنامج تطوير المهارات القيادية من (19) منطقة تعليمية في أمريكا. كما شارك تسعة منهم في المقابلات. كشفت النتائج أن المديرين يستخدمون مزيجًا من أنماط سلوك التأثير، وفي مقدمتها الإقناع العقلاني، والعلاقة الشخصية، ولكنهم يستخدمون أيضًا التبادل، والإخبار، واللجوء إلى القوانين. ويستخدمون أحيانًا أساليب سلبية مثل التحالفات.

وهدفت دراسة قعدان و تزينر و وايزميل-مانور (Qiadan, Tziner and Waismel-Manor, 2012) إلى التعرف على الفروقات بين الموظفين العرب والموظفين اليهود (في فلسطين 1948) في تقدير درجة فعالية عدد من أنماط سلوك التأثير، وفحص ما إذا كانت هذه الفروق تعزى إلى الفروق في الثقافة.

شارك في الدراسة (222) موظفًا، (113) من اليهود و(109) من العرب. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتم استخدام أداة "يوكل" لأنماط سلوك التأثير، ومقياسًا للقيم الثقافية. أظهرت نتائج الدراسة أن الموظفين اليهود يميلون أكثر من الموظفين العرب إلى الاعتقاد بأن أسلوب الإقناع العقلاني أكثر تأثيرًا. وفي المقابل، يميل الموظفون العرب إلى الاعتقاد بأن أساليب المديح والضغط والتحالف أكثر تأثيرًا.

وأجرت القضاة (Al-Qudah, 2013) دراسة بهدف تحديد مصادر سلطة المدير، وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلم في المدارس الحكومية بمحافظة عجلون. تكونت العينة من (182) معلمًا و(54) مديرًا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وكشفت نتائج الدراسة أن ترتيب مصادر سلطة المدير حسب الأهمية جاءت كالآتي: السلطة الشرعية، فالخبرة، فالمرجعية، فالإكراه، فالمكافأة. كما أظهرت النتائج أن مستوى الأداء الوظيفي جاء "مرتفعًا"، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مصادر سلطة المدير والأداء الوظيفي للمعلمين.

وهدفت دراسة الخضر (Al-Khadr, 2013) إلى التعرف على مصادر سلطة مديري مدارس المرحلة الثانوية في مدينة جدة، ودرجة ممارستهم للسلطة، من وجهة نظر المعلمين ومشرفي الإدارة، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي يمكن أن تعزى إلى الخبرة والمسمى الوظيفي. اتبع الباحث المنهج الوصفي، واختار عينة عشوائية من (314) معلمًا و(18) مشرفًا. تمثلت أداة الدراسة في استبانة طورت اعتمادًا على تصنيف فرنش و رافن (المكافأة، والإكراه، والقانون، والمرجعية، والخبرة). وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة السلطة للمديرين - من وجهة نظر المعلمين – "متوسطة". أما من وجهة نظر المشرفين فقد جاءت "عالية". كما كشفت النتائج فروقًا في درجات ممارسة مصادر السلطة ومصدري المرجعية والخبرة، تبعًا للمسمى الوظيفي، لصالح المشرفين، بينما جاءت الفروق لصالح المعلمين في مصدر الإكراه. كما تبين عدم وجود فروق تعزى إلى الخبرة باستثناء مصدر الإكراه، الذي كانت فيه الفروق لصالح الذين تقل خبرتهم عن (10) سنوات.

وهدفت دراسة أبو كركي (Abu Karaki,2014) إلى تقصي أنماط السلطة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية في مدينة الزرقاء، وعلاقتها بدرجة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (305) معلمين ومعلمات. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: جاء الترتيب التنازلي لأنماط السلطة لدى المديرين على النحو الآتي: النمط المرجعي، فالنمط الخبير، فالنمط القانوني، فالنمط المكافئ، فالنمط الإكراهي. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط الإكراهي، تعزى إلى الجنس، لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في النوع الإكراهي، تعزى إلى الخبرة، لصالح المعلمين من ذوي الخبرة (من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات).

وهدفت دراسة الشمري (Al-Shammari,2015) إلى معرفة مستوى استخدام مديرات المدارس الثانوية لمصادر السلطة، ومستوى التكيف التنظيمي لديهن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. اشتملت عينة الدراسة على جميع مديرات المدارس الثانوية للبنات في مدينة حائل البالغ عددهن (32) مديرة. وتكونت أداة الدراسة من استبانة لقياس استخدام مصادر السلطة، ومستوى التكيف التنظيمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المديرات لمصادر السلطة جاء ضمن المستوى "المرتفع"، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى متغير الخبرة، لصالح المديرات من فئة الخبرة الطويلة (10 سنوات فاكثر).

وتناولت دراسة بوشينكو و ليش و جبسون و بات و سيجريست (Bochenko, Leech, Gibson, Pate & Siegrist, 2015) درجة فعالية أنماط سلوك التأثير التي تستخدمها مجالس التعليم مع المديرين في مدارس ولاية جورجيا الأمريكية، من وجهة نظر المديرين. شارك في الدراسة (1365) مديرًا من (147) منطقة تعليمية عبر الولاية. استخدم الباحثون مقياس "يوكل" المكون من (11) أسلوب تأثير. وأشارت النتائج إلى أن الأساليب جميعًا تستخدم من مجالس التعليم بدرجة "متوسطة".

وهدفت دراسة كورو وسنكير (Kuru and Cinkir, 2018) إلى تحديد تأثير مديري المدارس الثانوية والمدرسين على بعضهم البعض، وتصوراتهم لأنواع العدالة التنظيمية. كما تم اختبار ما إذا كانت أنواع العدالة التنظيمية تتنبأ باستراتيجيات التأثير التنظيمي أم لا. تم جمع البيانات من (284) مدير مدرسة و (854) مدرسًا من عدة مدن تركية. استخدمت الدراسة بروفايل استراتيجيات التأثير التنظيمي لكيبنيس و شميدت (Kipnis and Schmidt, 1999). وأظهرت نتائج الدراسة أنه في حين يستخدم المعلمون تكتيكات الود والمساومة والتأكيد بشكل كبير للتأثير على مديريهم، فإنهم يستخدمون تكتيكات أخرى مثل التحالف على مستوى معتدل. ومن ناحية أخرى، يستخدم مديرو المدارس تكتيكات الود والمساومة والتحالف بدرجة كبيرة، وتكتيك العقوبات على مستوى معتدل. وأظهرت النتائج أيضًا أنه من بين أنواع العدالة التنظيمية، تتنبأ العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية باستراتيجيات التأثير التنظيمي للمعلمين ومديري المدارس إلى أقصى حد.

وقام كيرتيس (Curtis, 2018) بدراسة العلاقة بين القيادة التحويلية وأنماط سلوك التأثير في جامعة موردو في أستراليا. شارك في الدراسة (320) فردًا، (160) منهم يعملون في مناصب قيادية، بينما كان النصف الآخر مرؤوسين. استخدمت الدراسة استبانة أنماط سلوك التأثير لـ "يوكل"، واستبانة القيادة المتعددة العوامل لـ باس وأفوليو (Bass and Avolio, 1994). كشفت النتائج أن أنماط سلوك التأثير الأكثر فعالية هي: (الإقناع العقلاني، والاستشارة، وإثارة الإلهام، والتعاون). كما ارتبطت أساليب الإخبار،

والإطراء، واللجوء إلى القوانين إيجابًا بكل من القيادة التبادلية والتحويلية، فيما ارتبط التبادل بالقيادة التبادلية، وارتبط التحالف بالقيادة التحويلية. أما العلاقة الشخصية والضغط فلم يرتبطا بأي من القيادتين.

يشير عرض الدراسات السابقة إلى أن الدراسات العربية تمحورت حول مصادر السلطة (Al-Quda, 2013; Al-Khadr, 2013; Abu Karaki, 2014; Al-Shammari, 2015)، ولم يتناول أي منها أساليب التأثير. أما الدراسات الأجنبية، فقد تناول بعضها مصادر السلطة وتناول بعض آخر أساليب التأثير. ولكن بشكل عام، شهدت الدراسات الأجنبية تحولاً ملحوظًا من البحث في مصادر السلطة إلى البحث في أنماط سلوك التأثير، من مثل دراسة بروسكي (Brosky, 2011)، ودراسة بوشينكو وزملائه (Bochenco et al., 2015)، ودراسة كيرتيس (Curtis, 2018). وهناك دراسة واحدة أجريت داخل الخط الأخضر، وهي دراسة مقارنة بين الموظفين العرب واليهود (Qiadan et al., 2012). ولكن حسب علم الباحثين، لم تجر دراسات من هذا النوع في المدارس العربية داخل الخط الأخضر. وما يميز الدراسة الحالية أنها أجريت في بيئة جديدة، وهي المدارس العربية الثانوية التقنية داخل الخط الأخضر. كما تتميز عن الدراسات العربية باستخدام التصنيفات الأحدث لمصادر السلطة وأساليب التأثير.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظت الباحثة في الدراسة الحالية من خلال عملها مستشارة ومرشدة في المدارس التقنية التابعة لـ "وزارة العمل والرفاه والخدمات الاجتماعية" داخل الخط الأخضر، التنوع الكبير في أنواع السلطة وأنماط سلوك التأثير المستخدمة من مديري تلك المدارس، مع اختلاف فعالية تلك الأساليب. وكان المعلمون يستجيبون أحيانًا، فيما يمتنعون أحيانًا أخرى عن تنفيذ تعليمات المديرين ويعترضون على سلطتهم. من هنا كان التوجه للقيام بالدراسة الحالية لتحديد مصادر سلطة أولئك المديرين، وأي الأساليب يستخدمون لإحداث التأثير. وتسعى الدراسة لتحقيق هذا الغرض من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما واقع أنماط سلوك التأثير التي يستخدمها المديرون للتأثير في المعلمين في المدارس العربية الثانوية التقنية داخل الخط الأخضر كما يدركها المعلمون في تلك المدارس؟

2- ما مصادر السلطة التي يستند إليها المديرون في المدارس العربية الثانوية التقنية داخل الخط الأخضر كما يدركها المعلمون في تلك المدارس؟

3- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أنماط سلوك التأثير المستخدمة ومصادر السلطة؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أنها قد تسد ثغرة في الدراسات العربية، وتسهم في الإضافة إلى المعرفة الحالية لبحوث السلطة والقيادة، بتقديم بيانات ميدانية من بيئة جديدة، وتكون منطلقًا لدراسات أخرى. كما يؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المديرون والمشرفون في المدارس داخل الخط الأخضر، بشكل عام، ومديرو والمدارس التقنية ومشرفوها بشكل خاص؛ إذ تزودهم بتغذية راجعة لممارساتهم للتأثير في المعلمين وانعكاساتها عليهم. كما يتوقع أن يستفيد منها المسؤولون عن برامج التدريب والتطوير المهني، وجميع أصحاب المصلحة والمؤسسات الاجتماعية والثقافية داخل الخط الأخضر.

التعريفات الإجرائية

- **السلطة (Power)**: قدرة المديرين في المدارس العربية الثانوية التقنية داخل الخط الأخضر على إحداث تأثير في معلميهم.
- **مصدر السلطة (Source of Power)**: الجهة أو المرجع الذي يستقي منه الطرف المؤثر قدرته على التأثير، كأن يكون المصدر هو اللوائح والقوانين أو المعرفة والدراية. ويقاس في الدراسة الحالية من خلال الاستبانة المعدة لذلك.
- **نمط سلوك التأثير (Influence Tactic)**: نمط من السلوك المستخدم إراديًا للتأثير في اتجاهات وسلوكه طرف آخر. ويقاس من خلال الاستبانة المعدة لذلك.
- **الخط الأخضر (Green Line)**: خط الهدنة الذي فرضته الأمم المتحدة عام 1948 ليفصل بين الجيوش العربية والكيان الاسرائيلي. ويعرف أيضًا بحدود 1967. وتعيش وراء هذا الخط إلى الغرب الأقلية العربية الفلسطينية التي تعرف أحيانًا بفلسطينيي الداخل أو عرب 1948.
- **المدارس العربية الثانوية التقنية:** هي مدارس تعد الطلبة تربويًا، وتوجههم سلوكيًا، وتكسبهم مهارات، وقدرات مهنيةً في أحد برامج التعليم المهني الصناعي، أو الزراعي، أو الفندقي، أو التجاري، أو الاقتصاد المنزلي، بعد إنهاء الصف التاسع بنجاح. تتبع هذه المدارس "وزارة العمل والرفاه والخدمات الاجتماعية" داخل الخط الأخضر، ويبلغ عددها (21) مدرسةً.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على تعرف أنماط سلوك التأثير التي يستخدمها مديرو المدارس العربية الثانوية التقنية وعلاقتها بمصادر سلطتهم، لدى عينة من معلمي المدارس الثانوية التقنية العربية، داخل الخط الأخضر، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2019/2018.

الطريقة

منهج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي والارتباطي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية التقنية العربية داخل الخط الأخضر خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018، وعددهم (617) معلمًا، موزعون على (21) مدرسة. وقد تم اختيار جميع أفراده باستثناء (35) ممن شاركوا كعينة استطلاعية. وبعد استبعاد الاستبانات غير الصالحة، أصبح عدد المشاركين في الدراسة (560) مشاركًا، بنسبة استرداد بلغت (96.2%)، ويبين الجدول (1) توزع المشاركين حسب متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والعمر.

جدول (1): توزع المشاركين حسب المتغيرات

المتغير	المستوى / الفئة	العدد	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	262	46.8
	أنثى	298	53.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس	333	59.5
	مؤهلات عليا (ماجستير/دكتوراه)	227	40.5
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	148	26.4
	5-10 سنوات	143	25.5
	10-20 سنة	139	24.8
	20 سنة فما فوق	130	23.2
المسمى الوظيفي	معلم	466	83.2
	مركز طبقة أو موضوع أو مجال	52	9.3
	مستشار	33	5.9
	نائب مدير	9	1.6
العمر	أقل من 35 سنة	212	37.9
	35 سنة فما فوق	348	62.1
	المجموع	560	100

تبين النتائج التي يعرضها الجدول (1) تفاوتًا، لصالح الإناث في أعداد المشاركين (53.2% إناث مقابل 46.8% ذكور)، ولصالح حملة البكالوريوس (59.5% بكالوريوس مقابل 40.5% دراسات عليا). ولكن الأعداد جاءت متقاربة من حيث عدد سنوات الخبرة. أما من حيث المسمى الوظيفي، فالأغلبية العظمى من المشاركين هي من فئة المعلمين (83.2%) مقارنة بالمستشارين والمركزين ونواب المدير. أما من حيث العمر، فأغلبية المشاركين (62.1%) هي من عمر 35 سنة فما فوق.

أداتا الدراسة

استخدم الباحثان استبانة لمصادر السلطة، أعداها استنادًا لتصنيف "يوكل" لمصادر السلطة (Yukl, 2013)، المكون من ثمانية مصادر. كما استخدما استبانة "يوكل وزملائه" لأنماط سلوك التأثير Influence Behavior Questionnaire: (IBQ) (Yukl, Seifert & Chavez, 2008)، وذلك بعد ترجمتها باستخدام الترجمة والترجمة العكسية.

صدق أداتي الدراسة

تم عرض الأداتين على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والكليات العربية داخل الخط الأخضر والخبراء العرب في مجالات الإدارة التربوية داخل الخط الأخضر، بهدف التأكد من صلاحية الأداتين لقياس ما تهدفان لقياسه، وتحديد مدى انتماء فقراتهما للمجالات التي أدرجت تحتها، وكذلك الدقة اللغوية، ومناسبتهما للبيئة العربية. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين من حيث إعادة الصياغة، وحذف بعض الفقرات التي لم يتفق عليها (80%) على الأقل من المحكمين (وعددهم 15 محكمًا)، وإضافة فقرات جديدة واستبدال أخرى، بحيث اشتملت استبانة أنماط سلوك التأثير على (36) فقرة، موزعة على (11) مجالاً. أما استبانة مصادر السلطة، فقد اشتملت على (35) فقرة، موزعة على (8) مجالات.

ثبات أداتي الدراسة

للتحقق من ثبات الأداتين، تم تطبيق الاختبار وإعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية، مرتين، بفارق زمني مدته أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (معامل ثبات الاستقرار) بين التطبيقين. كما تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي من خلال معامل كرونباخ ألفا. وقد أظهرت النتائج المتعلقة بثبات أنماط سلوك التأثير في الجدول (2) أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المشاركين على الاستبانة في مرتي التطبيق، تراوحت بين (0.792-0.942). وكان معامل ثبات الأداة ككل (0.871). أما معاملات ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، فقد تراوحت بين (0.776-0.944)، في حين بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككل (0.910).

جدول (2): معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا لمجالات استبانة أنماط أساليب التأثير

المجال	معامل ثبات الاتساق الداخلي	معامل ثبات الإعادة
الإقناع العقلاني	0.889	0.901
الحفز(إثارة الإلهام)	0.870	0.821
الاستشارة	0.928	0.932
التعاون	0.914	0.921
الاحترام (الإطراء والمديح)	0.930	0.942
العلاقة الشخصية	0.896	0.923
التبادل	0.937	0.942
إضفاء الشرعية (القوانين)	0.913	0.921
الإخبار	0.944	0.934
التحالف	0.861	0.881
الضغط	0.776	0.792
الأداة ككل	0.910	0.871

أما بالنسبة لثبات استبانة مصادر السلطة، فتظهر النتائج في الجدول (3) أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المشاركين على مجالات الأداة في مرتي التطبيق، تراوحت بين (0.792-0.932)، وكان معامل الثبات للأداة ككل (0.934). أما معاملات ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، فقد تراوحت بين (0.752-0.936)، في حين بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككل (0.947). وهذه القيم ملائمة لغايات إجراء الدراسة الحالية.

جدول (3): معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا لأداة مصادر السلطة

المجال	معامل ثبات الاتساق الداخلي	معامل ثبات الإعادة
السلطة القانونية	0.765	0.832
السلطة العقلانية	0.772	0.821
سلطة المكافأة	0.842	0.888
سلطة الإكراه	0.752	0.799
سلطة المعلومات	0.892	0.792
سلطة البيئة	0.932	0.912
سلطة المرجعية	0.921	0.932
سلطة الخبرة	0.936	0.920
الأداة ككل	0.947	0.934

تصحيح أداتي الدراسة

تم وضع خمسة بدائل مقابل كل فقرة. وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل الخمسة "دائمًا"، و "غالبًا"، و"أحيانًا"، و "نادرًا"، و"أبدًا"، على التوالي. وللحكم على المتوسطات، اعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسومًا على عدد البدائل = 0.8.

وبذلك يصبح معيار الحكم كما يلي: متدنية جدًا من (1.00 - أقل من 1.80)، ومتدنية من (1.80 - أقل من 2.60)، ومتوسطة من (2.60 - أقل من 3.40)، وكبيرة من (3.40 - أقل من 4.20)، وكبيرة جدًا من (4.20 – 5.00).

النتائج

1- نتائج السؤال الأول: *ما واقع أنماط سلوك التأثير التي يستخدمها المديرون للتأثير في المعلمين في المدارس الثانوية التقنية العربية داخل الخط الأخضر كما يدركها المعلمون في تلك المدارس؟*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات أنماط سلوك التأثير. والجدول (4) يعرض هذه النتائج.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات أنماط سلوك التأثير

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
اللجوء للقوانين	3.98	0.968	1	كبيرة
إثارة الإلهام	3.93	0.937	2	كبيرة
الإقناع العقلاني	3.85	0.938	3	كبيرة
التعاون	3.66	0.994	4	كبيرة
الاطراء	3.63	0.973	5	كبيرة
الاستشارة	3.55	1.104	6	كبيرة
الإخبار	3.31	1.070	7	متوسطة
الضغط	2.60	.985	8	متوسطة
العلاقة الشخصية	2.30	1.198	9	متدنية
التحالف	2.23	1.008	10	متدنية
التبادل	1.80	1.079	11	متدنية

يلاحظ من النتائج التي يعرضها الجدول (4)، أن ستة من الأساليب المستخدمة جاءت بمتوسطات كبيرة تتراوح بين (3.55 - 3.98)، وهي على التوالي: اللجوء إلى القوانين، وإثارة الإلهام، والإقناع العقلاني، والتعاون، والاطراء، والاستشارة. كما جاء أسلوبان بدرجة "متوسطة"، وهما الإخبار، والضغط (2.6-3.31).

وجاءت ثلاثة أساليب بدرجة "متدنية"، وهي العلاقة الشخصية، والتحالف، والتبادل (1.8 و2.23 و2.3، على التوالي).

ويعرض الجدول (5) متوسطات فقرات مجالات أنماط سلوك التأثير والانحرافات المعيارية.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات أنماط سلوك التأثير

	فقرات اللجوء إلى القوانين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	يتأكد مديري أن الطلب قانوني استنادًا للوثائق كاللوائح أو العقد الرسمي.	4.09	1.028	1	كبيرة
3	يحرص مديري على أن تتوافق طلباته ومقترحاته مع الممارسات المتبعة.	4.03	1.019	2	كبيرة
1	يحرص مديري على أن يكون طلبه أو مقترحه متسقًا مع القواعد والسياسات العامة.	3.81	1.139	3	كبيرة
	اللجوء إلى القوانين (ككل)	3.98	0.968		كبيرة
	فقرات إثارة الإلهام				
2	يعرض مديري بحماس النشاط المقترح أو التغيير.	4.06	1.036	1	كبيرة
1	يحرص مديري على إيضاح الرؤية الملهمة للمشروع أو التغيير المقترح.	3.89	1.052	2	كبيرة
3	يربط مديري بين المثل والقيم والنشاط أو التغيير المقترح	3.85	1.053	3	كبيرة
	إثارة الإلهام (ككل).	3.93	0.937		كبيرة
	فقرات الإقناع العقلاني				
3	يوفر مديري معلومات أو دلائل ليؤكد أن النشاط المقترح أو التغيير سيكون ناجحًا.	3.95	1.020	1	كبيرة
2	يوضح مديري مسوغات القيام بعمل ما.	3.83	1.028	2	كبيرة
1	يستخدم مديري الحقائق والمنطق للإقناع للقيام بطلب أو الموافقة على اقتراح.	3.78	1.110	3	كبيرة
	الإقناع العقلاني (ككل).	3.85	.9380		كبيرة

	فقرات التعاون				
2	يعرض مديري توفير موارد ربما أحتاجها لأقوم بعمل يطلبه مني.	3.76	1.093	1	كبيرة
1	يعرض مديري مساعدتي في المهمة التي يريدني القيام بها.	3.66	1.122	2	كبيرة
3	يعرض مديري مساعدتي في كيفية أداء مهمة يريد مني القيام بها.	3.55	1.095	3	كبيرة
	التعاون (ككل)	3.66	.994		كبيرة
	فقرات الاطراء				
1	يمتدح مديري مهاراتي ومعارفي التي تمكنني من القيام بالعمل المطلوب.	3.73	1.105	1	كبيرة
2	يمتدح مديري أدائي السابق أو إنجازاتي عندما يطلب مني القيام بعمل أو دعم اقتراح.	3.67	1.065	2	كبيرة
3	يشير مديري إلى أنني الشخص الأكثر تأهيلاً لمهمة يريدني القيام بها.	3.50	1.085	3	كبيرة
	الإطراء (ككل)	3.63	.973		كبيرة
	فقرات الاستشارة				
1	يطلب مني مديري اقتراحات يمكن أن أقدمها لمساعدته في تحقيق المهمة أو حل المشكلة.	3.58	1.186	1	كبيرة
3	يشجعني مديري على التعبير عن هواجسي بشأن النشاط أو التغيير الذي يتوقع مني تنفيذه.	3.57	1.221	2	كبيرة
2	يتشاور مديري معي للحصول على أفكار حول النشاط المقترح أو التغيير الذي يريد حشد التأييد له أو تنفيذه.	3.48	1.204	3	كبيرة
	الاستشارة (ككل)	3.55	1.104		كبيرة
	فقرات الإخبار				
4	يوضح مديري كيف يمكن لقيامي بالمهمة المطلوبة أن يساعد في تقدمي الوظيفي.	3.38	1.236	1	متوسطة
3	يوضح مديري لماذا سينعكس النشاط المقترح أو التغيير إيجابًا علي.	3.35	1.123	2	متوسطة
1	يوضح مديري ما سيعود علي من منافع لو قمت بالمهمة أو النشاط المقترح.	3.34	1.162	3	متوسطة
2	يوضح مديري كيف يمكن للنشاط المقترح أو التغيير أن يساعد في تحقيق أهدافي الشخصية.	3.15	1.239	4	متوسطة
	الإخبار (ككل)	3.31	1.070		متوسطة
	فقرات الضغط				
2	يراقب مديري باستمرار أنني قمت بالعمل	3.45	1.248	1	متوسطة
1	يذكرني مديري أو يلح علي للقيام بما يطلبه مني.	2.77	1.323	2	متوسطة
3	يحاول مديري الضغط علي للقيام بالعمل.	2.38	1.340	3	متدنية
4	يستخدم مديري التهديد والتحذير عندما يطلب مني القيام بعمل ما.	1.81	1.181	4	متدنية
	الضغط (ككل)	2.60	0.985		متوسطة
	فقرات العلاقة الشخصية				
1	يذكرني مديري بصداقته عندما يطلب مني شيئًا.	2.45	1.379	1	متدنية
2	يطلب مني مديري كصديق القيام بعمل ما.	2.28	1.294	2	متدنية
3	يطلب مديري مساعدتي كصنيع أو معروف أقدمه له.	2.18	1.258	3	متدنية
	العلاقة الشخصية (ككل)	2.30	1.198		متدنية

	فقرات التحالف				
1	يتعمد مديري ذكر أسماء أشخاص آخرين يؤيدون المقترح عندما يطلب مني تأييده.	2.49	1.164	1	متدنية
2	يوظف مديري أشخاصًا آخرين ليوضحوا لي لماذا يؤيدون المقترح الذي يطلب مني تأييده.	2.26	1.171	2	متدنية
3	يطلب مديري من شخص أحترمه التأثير علي للقيام بعمل أو تأييد مقترح.	2.12	1.158	3	متدنية
4	يأتي مديري بأشخاص آخرين لدعمه عند طلبه مني القيام بعمل أو تأييد مقترح.	2.05	1.197	4	متدنية
	التحالف (ككل)	2.23	1.008		متدنية
	فقرات التبادل				
1	يعرض علي مديري تقديم شيء أريده مقابل مساعدتي له في تنفيذ العمل أو تأييد المقترح.	1.88	1.192	1	متدنية
2	يعرض مديري القيام بشيء ما لي مقابل قيامي بما يطلب.	1.77	1.158	2	متدنية جدًا
3	يعرض مديري القيام بشيء ما في المستقبل مقابل مساعدتي له.	1.74	1.142	3	متدنية جدًا
	التبادل (ككل)	1.80	1.079		متدنية

تبين النتائج التي يعرضها الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات أنماط سلوك التأثير قد تراوحت بين (1.74 - 4.09). وقد جاءت فقرات المجالات الستة الأولى، وهي: اللجوء إلى القوانين، وإثارة الإلهام، والإقناع العقلاني، والتعاون، والإطراء، والاستشارة، بدرجة "كبيرة" (3.48 - 4.09). أما فقرات مجالي: الإخبار، والضغط، فقد تراوحت درجاتها بين "المتوسطة والمتدنية" (1.81 - 3.45). وتراوحت فقرات مجالات العلاقة الشخصية، والتحالف، والتبادل بين "المتدنية والمتدنية جدًا" (1.74 - 2.49).

2- نتائج السؤال الثاني: *ما مصادر السلطة التي يستند إليها المديرون في المدارس الثانوية التقنية العربية داخل الخط الأخضر كما يدركها المعلمون في تلك المدارس؟*

للإجابة عن هذا السؤال، يعرض الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مصادر السلطة.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات مصادر السلطة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
السلطة القانونية	4.17	.745	1	كبيرة
سلطة الخبرة	3.99	1.002	2	كبيرة
سلطة المرجعية	3.90	1.024	3	كبيرة
سلطة المكافأة	3.76	1.007	4	كبيرة
سلطة المعلومات	3.76	.894	4	كبيرة
السلطة العقلانية	3.60	.868	6	كبيرة
سلطة البيئة	3.59	1.013	7	كبيرة
سلطة الإكراه	2.33	.941	8	متدنية

يلاحظ من النتائج التي يعرضها الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لسبعة من مجالات مصادر السلطة جاءت بدرجة "كبيرة". وجاء ترتيب المجالات تنازليًا وفقًا للمتوسطات: السلطة القانونية؛ الخبرة؛ المرجعية؛ المكافأة؛ المعلومات؛ العقلانية؛ البيئة. وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.59 - 4.17). وجاءت سلطة الإكراه فقط بدرجة "متدنية" (2.33)، وبالتالي جاءت في المرتبة الأخيرة. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات مصادر السلطة، والجدول (7) يعرض ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات مصادر السلطة

	فقرات سلطة اللجوء إلى القوانين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	يذكر مديري العاملين دائمًا باللوائح والأنظمة المدرسية لضمان الالتزام بالعمل.	4.27	0.859	1	كبيرة جدًا
4	يتوقع مديري بحكم موقعه الوظيفي من المعلمين تنفيذ تعليماته.	4.21	0.843	2	كبيرة جدًا
3	يفسر مديري الصلاحيات التي تفوضها له الوزارة بطريقة يضبط بها أداء العمل.	4.11	0.879	3	كبيرة
1	يعتمد مديري على صلاحياته الرسمية في توزيع المهام.	4.08	1.053	4	كبيرة
	السلطة القانونية (ككل)	4.17	0.745		كبيرة
	فقرات سلطة الخبرة				
1	يستخدم مديري خبراته المهنية الإدارية في تسيير العمل في المدرسة.	4.13	1.046	1	كبيرة
5	يظهر مديري ثقة في خبرته لضمان حسن سير العمل.	4.08	1.067	2	كبيرة
2	يوظف مديري خبراته في تعزيز روح الفريق بين المعلمين في المدرسة.	3.93	1.131	3	كبيرة
3	يوظف مديري خبرته لمساعدة المعلمين على مواجهة أية مشكلات في العمل.	3.92	1.094	4	كبيرة
4	يستخدم مديري خبراته في تشجيع المعلمين على استنباط أفكار جديدة.	3.91	1.130	5	كبيرة
	سلطة الخبرة (ككل)	3.99	1.002		كبيرة
	فقرات سلطة المرجعية				
5	يجعل مديري العاملين يشعرون بأن أهدافه وأهدافهم واحدة.	3.99	1.103	1	كبيرة
3	يلتزم مديري بما يتخذ من قرارات وإجراءات وقواعد.	3.96	1.094	2	كبيرة
2	يحرص مديري على عدم إساءة استغلال منصبه.	3.95	1.166	3	كبيرة
4	يشيع مديري المتعة والسرور في أثناء التعامل معه والعمل بشكل عام.	3.84	1.133	4	كبيرة
1	يتعامل مديري مع جميع المعلمين بإنصاف.	3.75	1.225	5	كبيرة
	سلطة المرجعية (ككل)	3.90	1.024		كبيرة
	فقرات سلطة المكافأة				
2	يستخدم مديري عبارات المديح والشكر لتشجيع المعلمين.	3.96	1.057	1	كبيرة
1	يوفر مديري فرص التطوير والتدريب للمعلمين لضمان سير العمل.	3.89	1.132	2	كبيرة
3	يكرم مديري المعلمين الذين انتهت خدمتهم بحفلات رمزية وشهادات تقديرية.	3.72	1.277	3	كبيرة
4	يكافئ مديري المعلمين على اي جهد اضافي يبذلونه خلال العام الدراسي.	3.48	1.273	4	كبيرة
	سلطة المكافأة (ككل)	3.76	1.007		كبيرة
	فقرات سلطة المعلومات				
2	يعمل مديري على تحديث المعلومات المهمة ذات التأثير في العمل.	3.92	1.029	1	كبيرة
1	يوفر مديري البيانات والمعلومات ذات الأهمية في المدرسة.	3.90	1.060	2	كبيرة
4	تتسم المعلومات التي يوفرها مديري بالدقة والشمول والخلو من الغموض.	3.66	1.077	3	كبيرة
3	يكشف مديري المعلومات ذات الصلة بالعمل للمعلمين المعنيين بذلك.	3.56	1.087	4	كبيرة
	سلطة المعلومات (ككل)	3.76	0.894		كبيرة

فقرات السلطة العقلانية					
1	يعتمد مديري على الخبرات السابقة والحالات والتجارب المشابهة لإثبات صواب القرارات.	3.82	.979	1	كبيرة
2	يستخدم مديري أسلوب الإقناع والبراهين العلمية والفكرية لإثبات وجهة نظره.	3.76	1.067	2	كبيرة
3	يقوم مديري بتطبيق بعض القرارات على سبيل التجريب ليبرهن إمكانية التطبيق.	3.46	.997	3	كبيرة
4	يسترشد مديري بنتائج البحوث العلمية عند اتخاذ القرارات.	3.37	1.135	4	متوسطة
	السلطة العقلانية (ككل)	3.60	.868		كبيرة
فقرات سلطة البيئة					
4	يعمل مديري على أن يكون الجمال سمة مميزة للمدرسة.	3.92	1.109	1	كبيرة
5	يعمل مديري على أن تكون المدرسة منفتحة على البيئة الخارجية المحيطة بها بكل مكوناتها.	3.86	1.180	2	كبيرة
3	يطبق مديري مفهوم المدرسة الإلكترونية.	3.49	1.233	3	كبيرة
1	يعمل مديري على التقليص من معدلات التلوث البيئي.	3.36	1.148	4	متوسطة
2	يعمل مديري على تطبيق مفهوم المدرسة الخضراء.	3.31	1.285	5	متوسطة
	سلطة البيئة (ككل)	3.59	1.013		كبيرة
فقرات سلطة الإكراه					
1	يتخذ مديري إجراءات عقابية بحق المعلمين لضمان حسن سير العمل.	2.65	1.133	1	متوسطة
3	يسلط مديري الضوء على الممارسات السلبية للمعلمين لحملهم على التخلي عنها.	2.60	1.268	2	متوسطة
2	يمارس مديري التهديد المبطن بالعقوبات ليجعل المعلمين يقومون بأعمال خارج نطاق عملهم.	2.06	1.206	3	متدنية
4	يهدد مديري بنقل المعلم من مكان عمله في حالة الاختلاف معه.	2.00	1.210	4	متدنية
	سلطة الإكراه (ككل)	2.33	0.941		متدنية

يتبين من النتائج التي يعرضها الجدول (7) أن فقرات المصادر الخمسة الأولى لسلطة المديرين: (القانونية، والخبرة، والمرجعية، والمكافأة، والمعلومات)، كانت "كبيرة أو كبيرة جدًا" (3.48 -4.27). أما السلطة العقلانية، فجاءت جميع متوسطات فقراتها "كبيرة" (3.46 - 3.82)، عدا فقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة (3.37)، وهي "يسترشد مديري بنتائج البحوث العلمية عند اتخاذ القرارات". كما جاءت سلطة البيئة بمتوسطات "كبيرة" (3.49 – 3.92)، عدا فقرتين جاءتا بدرجة "متوسطة" (3.31 - 3.36)، وهما: "يعمل مديري على التقليص من معدلات التلوث البيئي" و"يعمل مديري على تطبيق مفهوم المدرسة الخضراء". وأخيرًا، جاءت فقرتان من سلطة الإكراه بدرجة "متوسطة" (2.6 - 2.65)، وفقرتان بدرجة "متدنية" (2 - 2.06)، وهما "يمارس مديري التهديد المبطن"، و"يهدد مديري بنقل المعلم".

3- نتائج السؤال الثالث: *هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين أنماط سلوك التأثير التي يستخدمها المديرون للتأثير في المعلمين في المدارس الثانوية التقنية العربية داخل الخط الأخضر ومصادر السلطة لديهم؟*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أنماط سلوك التأثير ومصادر السلطة. ويعرض الجدول (8) النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (8): معامل ارتباط بيرسون بين أنماط سلوك التأثير المستخدمة ومصادر السلطة

المجالات	السلطة القانونية	السلطة العقلانية	سلطة المكافأة	سلطة الإكراه	سلطة المعلومات	سلطة البيئة	سلطة المرجعية	سلطة الخبرة	مصادر السلطة
الإقناع العقلاني	0.477**	0.653**	.644**	-0.337**	0.619**	0.474**	0.679**	0.701**	0.714**
الحفز إثارة الإلهام	0.453**	0.648**	.674**	-0.318**	0.583**	0.535**	0.695**	0.725**	0.733**
الاستشارة	0.278**	0.557**	.577**	-0.230**	0.525**	0.459**	0.629**	0.615**	0.630**
التعاون	0.361**	0.611**	.637**	-0.254**	0.587**	0.567**	0.677**	0.687**	0.714**
الاحترام الاطراء والمديح	0.271**	0.567**	.622**	-0.249**	0.528**	0.478**	0.627**	0.630**	0.643**
الصداقة	-0.061	0.141**	.125**	0.185**	-0.014	0.114**	0.027	0.041	0.106*
التبادل	-0.097*	0.081	.026	0.321**	-0.099*	0.004	-0.061	-0.070	0.021
اضفاء الشرعية (القوانين)	0.496**	0.572**	.531**	-0.254**	0.629**	0.497**	0.659**	0.652**	0.689**
الإخبار	0.261**	0.483**	.415**	-0.030	0.333**	0.351**	0.425**	0.459**	0.495**
التحالف	-0.105*	0.015	-.083	0.402**	-0.144**	-0.027	-0.225**	-0.166**	-0.063
الضغط	0.076	-0.061	-.215**	0.502**	-0.157**	-0.127**	-0.286**	-0.213**	-0.100*
أنماط سلوك التأثير	0.367**	0.667**	.617**	-0.027	0.522**	0.519**	0.596**	0.629**	0.713**

** ذو دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.01$).

يلاحظ من النتائج التي يعرضها الجدول (8) وجود:

- علاقة موجبة بين كل من أنماط: الإقناع العقلي، وإثارة الإلهام، والاستشارة، والتعاون، والإطراء، واللجوء إلى القوانين، والإخبار، والتحالف ومجالات مصادر السلطة، باستثناء سلطة الإكراه؛ إذ كانت العلاقة سالبة وذات دلالة إحصائية.
- علاقة موجبة بين نمط العلاقة الشخصية ومجالات مصادر السلطة، باستثناء كل من: السلطة القانونية، وسلطة المعلومات، وسلطة المرجعية، وسلطة الخبرة.
- علاقة موجبة بين نمط التبادل ومجالات مصادر السلطة، باستثناء السلطة القانونية، وسلطة المعلومات، وسلطة المرجعية.
- علاقة سالبة بين نمط التحالف ومجالات مصادر السلطة، باستثناء سلطة الإكراه؛ إذ كانت العلاقة موجبة وذات دلالة إحصائية.
- علاقة سالبة بين نمط الضغط ومجالات مصادر السلطة، باستثناء سلطة الإكراه، إذ كانت العلاقة موجبة وذات دلالة إحصائية.
- علاقة موجبة بين أنماط سلوك التأثير (ككل) ومصادر السلطة (ككل)؛ إذ جاءت العلاقة موجبة وذات دلالة إحصائية.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن أنماط سلوك التأثير الأكثر استخدامًا من مديري المدارس الثانوية العربية التقنية داخل الخط الأخضر، من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس، جاءت على الترتيب التنازلي التالي للمتوسطات: اللجوء إلى القوانين، فإثارة الإلهام، فالإقناع العقلاني، فالتعاون، فالإطراء، فالاستشارة. وجاء أسلوبا الاخبار، والضغط بدرجة "متوسطة". أما مجالات العلاقة الشخصية، والتحالف، والتبادل، فتراوحت بين "المتدنية والمتدنية جدًا". وهكذا فإن المديرين يستخدمون جميع أنماط سلوك التأثير، ولكن بدرجات متفاوتة. وقد يؤكد هذا ما تورده بعض الأدبيات من وجود اتفاق عام على عدم وجود نمط سلوك تأثير أكثر فعالية من غيره بشكل مطلق، بل تعتمد الفعالية على التفاعل بين القادة والمرؤوسين وبحسب الموقف. وبما أن القيادة تنشأ من خلال التفاعل، فالتأثير يكون متبادلاً متعدد الاتجاهات وسياقيًا؛ أي أنه لا يحدث في فراغ (Von Dohlen, 2012). وتندرج أربعة من الأنماط الأكثر استخدامًا (إثارة الإلهام، والإقناع العقلاني، والتعاون، والاستشارة) ضمن الأساليب الأكثر فعالية أو الأساليب المحورية، كما سماها يوكل Yukl، وضمن الأساليب الإيجابية. كما أن الإقناع العقلاني، واللجوء إلى القوانين يعدان من الأساليب العقلانية. ويعد الإطراء من الأساليب الناعمة. فإذا أخذت هذه النتائج معًا، فإنها توحي بأن مديري المدارس الثانوية العربية التقنية داخل الخط الأخضر أكثر ميلاً لاستخدام أنماط سلوك التأثير الإيجابية، والفعالة، والناعمة؛ أي أنهم يتجنبون إلى حد كبير الأساليب السلبية والخشنة واللاعقلانية.

ويمكن عزو هذه النتائج إلى أن مديري المدارس العربية التقنية داخل الخط الأخضر على وعي بأنماط سلوك التأثير الأكثر فعالية، والتي تنسجم مع مزاج العصر الذي لا يميل إلى الأساليب الخشنة والسلبية بشكل عام، والتي إن كان لا بد من استخدامها ففي نطاق محدود. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها عدد من الدراسات السابقة من مثل دراسة كيرتيس (Curtis, 2018) التي بينت أن القادة الأكاديميين في جامعة "موردو" بأستراليا يستخدمون الأساليب الأربعة المحورية الأكثر تأثيرًا، إضافة إلى أسلوب الإخبار. أما دراسة بروسكي (Brosky, 2011) فقد أشارت إلى أن الإقناع العقلي والعلاقة الشخصية كانا الأكثر استخدامًا من بين الأساليب. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بوشينكو (Boshenko, 2015) التي وجدت أن المديرين يستخدمون جميع أنماط سلوك التأثير بدرجات متوسطة. كما اختلفت مع نتائج دراسة قعدان وآخرين (Qiadan et al., 2012) التي وجدت أن الموظفين اليهود يستخدمون الإقناع العقلاني أكثر من العرب، وأن الموظفين العرب يستخدمون المديح والضغط والتحالف أكثر من اليهود.

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن مديري المدارس العربية الثانوية التقنية يمارسون جميع مصادر السلطة بدرجة "كبيرة"، باستثناء سلطة الإكراه التي يمارسونها بدرجة "متدنية". ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وعي المديرين بأهمية الاستناد إلى مصادر السلطة الإيجابية للتأثير في المعلمين، وإلى عدم اقتناعهم بأي أثر إيجابي لسلطة الإكراه التي قد تحدث امتعاضًا ومقاومة لدى المعلمين. وقد جاءت سلطة القانون أولاً. وقد يعكس ذلك شعورًا عامًا بأهمية العمل وفقًا للقانون، والعمل وفقًا للقانون هو أحد أهم مبادئ الحوكمة الرشيدة اليوم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ فقد وجد أبو كركي (Abu Karaki, 2014) أن الإكراه هو أقل مصادر السلطة استخدامًا. واختلفت بعض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات سابقة أخرى من مثل دراسة السعود والعساف (Al-Saoud & Al-Assaf, 2008) التي حظي فيها "الإكراه" بمتوسط "مرتفع"، وجاء في الترتيب قبل المكافأة، وكذلك مع دراسة القضاة (Al-Qudah, 2013) التي حل فيها الإكراه قبل المكافأة.

كما كشفت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وجود علاقة موجبة بين مجالات أنماط سلوك التأثير، خاصة الإيجابية، والناعمة، والعقلانية، مع مجالات مصادر السلطة، عدا سلطة الإكراه التي كانت العلاقة بينها وبين تلك الأنماط سالبة. وتبدو هذه النتيجة طبيعية؛ فسلطة الإكراه -شأنها في ذلك شأن الأساليب السلبية- غير مرغوبة وغير مفيدة، بل وحتى غير قابلة للتطبيق، لأن من شأنها أن تثير مقاومة المعلمين حتى لو تظاهروا بقبولها أو الامتثال لها. فالمرؤوسون؛ خاصةً في عصر المعلومة والفضاء الالكتروني، ليسوا أدوات سلبية، بل عناصر فاعلة يمكنها، حتى لو تظاهرت بقبول سلطة ما، أن تقاومها سلبًا أو إيجابًا (Dhiman, 2017). كما أن بعض المرؤوسين -ومنهم المعلمون- يستطيعون ممارسة التأثير بقدر ما لديهم من سلطة غير رسمية كتلك المرتبطة بدرايتهم ومرجعيتهم المهنية والعلمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره لاينز (Lines, 2007) الذي كشف وجود علاقة ارتباطية بين مصدر السلطة وأساليب التأثير. كما تتفق مع ما توصل إليه كيبنيس وشميدت (Kipnis and Shmidt, 1999) من أن الأسلوب المستخدم يتأثر بالسلطة النسبية لدى المدير؛ فالمدير الذي لديه سلطة أكبر قد يستخدم التأكيد أكثر من المدير الذي يمتلك سلطة أقل.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحثين يوصيان بالآتي:

- تدريب المديرين على متطلبات استخدام الأساليب الإيجابية، والعقلانية، والناعمة.
- الابتعاد عن أنماط سلوك التأثير السلبية والخشنة.
- تجنب الأساليب غير العقلانية وغير المهنية، مثل العلاقة الشخصية وتبادل المنافع والإطراء.
- إجراء دراسات أخرى ذات صلة في بيئات تربوية مختلفة داخل الخط الأخضر، وباستخدام أدوات بحث أخرى ومتغيرات أخرى.

References

Abu Karaki, S. (2014). *The organizational strength patterns of principals of the basic stage in Zarqa city and their relation to the degree of functional exemption of teachers*. Master Thesis, Hashemite University, Amman, Jordan.

Al-Khadr, A. (2013). *Sources of power principals of secondary schools and the degree of exercising of the point of view of teachers, supervisors and school management in Jedda*. MA Thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Al-Qudah, I. (2013). *Sources of the authority of the director and its relationship to the teachers' performance in public schools in Ajloun Governorate*. Master Thesis, Jerash University, Jordan.

Al-Shammari, S. (2015). *The level of use of power sources and their impact on organizational adjustment among high-school principals in Hail*. Master Thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Al-Saud, R., & Al-Assaf, L. (2008). Authority sources of public high-school principals in Jordan and their relation with the control center among the teachers of these schools. *Dirasat:Educational Sciences*. 35(2), 334-359.

Bochenko, M., Leech, D., Gibson, N., Pate, J., & Siegrist, G. (2015). Principals' perceptions of influential tactics utilized by school board Members. *International Journal of Humanities and Social Science,* 5(7), 33-40.

Brosky, D. (2011). Teacher leaders' use of political skills and influence tactics. *International Journal of Educational Leadership Preparation,* 6(1), 1-17.

Curtis, G. (2018). Connecting influence tactics with full-range leadership styles. *Leadership and Organization Development Journal*, 39 (1), 2-13.

Dhiman, A. (2017). *Effect of employees' upward influence tactics on managerial decision-making*, Working Paper, Indian Institute of Management, Calcutta.

Feser, C. (2017). *When execution is not enough: Decoding inspirational leadership*. Switzerland: Wiley.

French, J., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In: D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*. (pp. 259-269). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

Hoy, W., & Miskel, C. (2013), *Educational administration: Theory, research and practice*. Education, NY: McGraw-Hill.

Kipnis, D., & Schmidt, S. (1999). *Profiles of organizational influence strategies: Influencing your manager (Form M)*. San Diego, CA: University Associates, Inc.

Klocke, U. (2009*). Effects of influence tactics and power bases on powerholders' self and target evaluations*. Berlin: Humboldt-Universitat.

Kuru, S., & Cinkir, S. (2018). Relation between school managers and teachers downward and upward influence tactics and organizational justice. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(2), 126-153.

Lines, R. (2007). Using power to install strategy: The relationships between expert power, position power, influence tactics and implementation success. *Journal of Change Management, 7*(2), 143-170.

Lunneburg, F. (2012). Power and leadership: An influence process. *International Journal of Management, Business and Administration, 15* (1), 1-9.

Qiadan, E., Tziner, A., & Waismel, R. (2012). Differences in the perceived effectiveness of influence tactics among Jews and Arabs: The mediating role of cultural values. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(4). 487-889.

Raven, B. (2008). The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence. *Analyses of Social Issues and Public Policy Issues*, 8(1), 1-22.

Schriesheim,C., & Hinkin, T. (1990). Influence tactics used by subordinates: A theoretical and empirical analysis and refinement of the Kipnis, Schmidt and Wilkinson subscales. *Journal of Applied Psychology,* 75, 246-257.

Von Dohlen, H. (2012). *Teacher leadership behaviors and proactive influence tactics in North Carolina public schools.* Doctoral Dissertation, North Carolina University, North Carloine.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Yukl, G., Seifert, C., & Chavez, C. (2008). Validation of the extended influence behavior questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 19, 609-621.

فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب (*QAR*) في تنمية مهارات الفهم القرائي

سامي المقيمي* وسليمان الغتامي**

Doi: //10.47015/16.3.7

تاريخ تسلم البحث 2019/8/25 تاريخ قبوله 2019/11/10

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى فحص فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب (QAR) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. وللتحقق من ذلك، اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة؛ فقد ضمت المجموعة التجريبية (27) طالبًا، والمجموعة الضابطة (28) طالبًا من مدرستين مختلفتين. وأعدّ الباحثان لذلك مادتين بحثيتين، هما: قائمة بمهارات الفهم القرائي، ودليل للمعلم في التدريس بالاستراتيجية، كما أعدّا اختبارًا لمهارات الفهم القرائي، وتحققا من دلالات صدق المادتين، ومن دلالات صدق الاختبار وثباته. ولتطبيق التجربة، تمّ تسليم معلم المجموعة التجريبية دليل استخدام الاستراتيجية، وكل ما يتعلق بها من أنشطة، وتمّ توضيح الدور الذي يقوم به خلال التطبيق، والمدة الزمنية اللازمة للانتهاء من التجربة. ولمزيد من التوضيح للمعلم، نفذّ أحد الباحثين من خارج عينة الدراسة درسًا في القراءة ، وذلك بحضور المعلم. وقد استمرت فترة التطبيق سبعة أسابيع. وكشفت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي مجتمعة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

(**الكلمات المفتاحية**: الفهم القرائي، استراتيجيات القراءة، مهارات الفهم القرائي، استراتيجية السؤال والجواب)

مقدمة: اللغة وسيلة عرفتها البشرية لتحقيق التواصل بين أجناسها؛ فقد ضمنت التخاطب الفكري والترابط الثقافي بين الشعوب. وباللغة استطاع الإنسان أن يعبّر عن حاجاته ورغباته ومشاعره، وأن يترجم أفكاره. كل ذلك يحدث في الاتصال اللغوي المرتكز على أربع مهارات لغوية رئيسة متمثلة في: الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة. وهذه المهارات الأربع مترابطة ومتكاملة، وبصفتي الترابط والتكامل هاتين، يتحقق التواصل اللغوي بالشكل المطلوب.

لذا حظيت القراءة باهتمام الدراسات والبحوث التي ركزت على تحليلها، وتفسير عملياتها (MOE,2006)، وأبرز ما أشار إليه الأدب التربوي تطور مفهوم القراءة، بعد أن كان مقتصرًا على العملية الآلية المتمثلة في فكّ الرموز والنطق بها، ليصبح عملية قائمة على نشاط عقلي تتدخل شخصية القارئ فيه، بهدف الوقوف على المعنى، وفهم المقروء (Galvan,2015).

Effectiveness of Question Answer Relationship (QAR) Strategy in Developing Reading Comprehension Skills

Sami Al-Muqimi, *Ministry of Education, Sultanate of Oman.*
Sulaiman Al-Ghattami, *Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*

Abstract: The present study aimed to test the effectiveness of question answer relationship (QAR) in strategy developing reading comprehension skills of basic eighth grade students. To achieve this aim, the study adopted a semi-experimental approach, based on the design of experimental and control groups. The experimental group included (27) students and the control group (28) students, from two different schools. The researchers prepared two research materials: A list of reading comprehension skill, and a teacher manual in teaching strategy. The research tool consisted of a reading comprehension skill test. The researchers have verified the validity of the materials and the tool. To implement the experiment, the teacher of the experimental group was given the experiment guideline manual, its activities, provided with verbal instruction on his role and the duration of the experiment. In addition, the teacher of the experimental group attended a practical session, where a teacher, out of the study sample, performed a text reading lesson. The implementation period lasted seven weeks. The results revealed the effectiveness of (QAR) strategy in developing reading comprehension skills as a whole, in favor of the students of the experimental group.

(**Keywords**: Reading Comprehension, Reading Strategies, Reading Comprehension Skills, QAR Strategy)

لقد أظهر تطور المفهوم الذي أوجد علاقة بين القراءة والتفكير - من حيث إن فهم المقروء نشاط عقلي تتضمنه عمليات كالتحليل، والتقييم، والاستنتاج، واتخاذ القرارات- العديد من التصنيفات لمستويات الفهم القرائي، إلا أن ثمة رابطًا مشتركًا بين هذه التصنيفات. فغالبًا ما تبدأ التصنيفات بالمستوى المباشر، وتنتهي بالمستوى الإبداعي (Abdullah & Ammar, 2014).

* وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
** جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

واتفقت العديد من الدراسات، مثل دراسات: النهراوي (El-Nahrawy, 2013)، وأبو شامة (Abu Shama, 2011)، واللبودي (Al-Laboudi, 2011)، على تصنيف رباعي لمستويات مهارات الفهم القرائي يتمثل في: مستوى الفهم المباشر (الحرفي)، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم الإبداعي. وقد تزيد المهارات الفرعية أو تنقص في كل مستوى حسب الدراسة، مع وجود الاختلاف في تصنيف بعض المهارات الفرعية وفق مستواها. وتسير الدراسة الحالية نظرًا لطبيعتها إلى اعتماد هذا التصنيف الرباعي، الذي يتميز بالوضوح، والدقة، والتدرج المنظم والمنطقي في المستويات، مما يسهم في إيجاد حدود منطقية نوعًا ما بين المهارات الفرعية للمستويات.

ووفقًا للتصنيف الرباعي المذكور، الذي سارت وفقه الدراسة الحالية، وبالرجوع إلى وثيقة تقويم تعلم الطلبة للغة العربية (MOE, 2016)، ودليل المعلم إلى كتاب لغتي الجميلة (MOE, 2014)، وبعض الدراسات (Abdulnabi Al-Rasool, Al-Shidiya, 2014؛2015؛ Ibrahim, 2010)، فإن الباحثين وضعا في مستوى الفهم المباشر (الحرفي) مهارات من بينها: توضيح معنى الكلمات الصعبة باستعمال السياق، وتحديد مرادفات الكلمات وأضدادها، وتحديد مفرد الكلمات ومثنّاها وجمعها، وتحديد بعض الأساليب اللغوية الواردة في النص كالاستفهام والنداء والتعجب، وذكر الأحداث وترتيبها حسب ورودها في المقروء، وتعيين أسماء أو أماكن أو أزمنة من المقروء. ويتضمن مستوى الفهم الاستنتاجي مهارات عديدة، منها: استنتاج مضمون المقروء من وحي العنوان أو الصور والأشكال المرفقة في النص، واستخلاص الأفكار الرئيسة والجزئية من المقروء، واستنتاج غرض الكاتب وهدفه، واستنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها النص، وربط النتائج بمسبباتها، واستنتاج ما يتضمنه المقروء من قيم واتجاهات، واستنتاج سمات الشخصية الواردة في المقروء. ويحوي مستوى الفهم الناقد مهارات متنوعة، كالتمييز بين الحقيقة والرأي في المقروء، وتكوين رأي حول القضايا والأفكار الواردة فيه، والحكم عليه في ضوء الخبرات السابقة، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، وإبراز أوجه الاتفاق والاختلاف مع الكاتب، والحكم على الأدلة والشواهد الواردة فيها. ويستوعب مستوى الفهم الإبداعي جملة من المهارات، كتقديم حلول مبتكرة لمشكلات وردت في المقروء، وتدعيمه بأدلة وشواهد لم تذكر فيه، والتنبؤ بالأحداث بناءً على معطيات معينة منه، وتقديم مقترحات جديدة ومتنوعة لتطويره، وربط النص بخبرات الطلاب وواقعهم وبأحداث حياتهم اليومية، وإعادة إنتاج النص وتلخيصه كتابيًا في سطور، أو في قالب فني جديد كالخرائط الذهنية.

وعلى الرغم من تنوع تصنيفات هذه المستويات، يظل الفهم القرائي مهارة محورية أساسية تتضمن عدة مهارات فرعية. وبالتالي، لا بد من أن تسعى عملية تعليم القراءة إلى تنمية تلك المهارات، وتزويد المتعلمين بها؛ نظرًا لما يفرضه العصر الحالي من تقدم معرفي وثقافي (Al-Tetri, 2016). إضافة إلى التقدم التقني، لا سيما في مجال وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية، وما تقدمه من إنتاج فكري في منشورات مقروءة تستهدف شريحة كبيرة من المجتمع.

علاوة على ذلك، تؤكد دراسة إبراهيم (Ibrahim, 2010) وجود علاقة موجبة بين القراءة الجيدة والفهم القرائي؛ إذ يقلل الفهم القرائي من أخطاء الطلاب في القراءة، ويسهم في تصحيح ما يقعون فيه من أخطاء بسهولة وسرعة. هذا إضافة إلى أنه يرتقي بلغة الطلاب، ويمنحهم ثراءً لغويًا يعينهم على التعمق في النص، واستنباط العلاقات، وإبداء الرأي الموضوعي، والتنبؤ الإبداعي فيما يقرأون.

وبناءً على أهمية الفهم القرائي، لم تغب تنمية مهاراته عن رؤى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في مناهج اللغة العربية؛ فقد ضُمّنت هذه المهارات في الأهداف الخاصة بالقراءة في وثيقة منهاج اللغة العربية. ومثال ذلك: أن يستنتج الطالب ما يتضمنه المقروء من قيم واتجاهات، وأن يتمكن من قراءة النصوص فهمًا وتحليلاً ونقدًا.

وعلى الرغم من الاهتمام الذي حظي به الفهم القرائي في الأدب التربوي، وفي وثائق وزارة التربية والتعليم المتعلقة بتدريس اللغة العربية في سلطنة عمان، ما زال هناك ضعف في مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب؛ فقد أشارت دراسة وزارة التربية والتعليم (MOE, 2006) إلى تدني درجات إتقان الطلاب كفايات فهم المقروء؛ إذ انحصرت تلك الدرجات بين (37% و73%)، وهي دون المستوى المأمول الذي حددته الدراسة. وتجلى القصور في مهارات القراءة عمومًا، في التصنيف المتأخر للسلطنة، المشار إليه في التقرير الوطني للدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة؛ إذ حصلت السلطنة على المركز الرابع والأربعين من أصل خمس وأربعين دولة شملتها الدراسة (MOE. 2011). وأظهرت نتائج دراسة الهاشمية (Al-Hashemia, 2015) قصورًا أيضًا في مستوى الإتقان لمهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بالسلطنة؛ حيث بلغ متوسط الأداء (60%)، وهو دون المستوى المطلوب الذي حددته الدراسة بـ (80%).

وأوصت نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في الميدان التربوي، بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي، والتركيز على تعليمها للطلاب؛ كدراسة عبد الحميد (Abdul Hamid, 2015)، ودراسة بو فاتح وبن عيسى (Bou Fatih & Benaissa, 2016).

كما أوصت دراسة العيثاوي (Al-Ithawi, 2012)، والتتري (Al-Tatari, 2016) بضرورة العناية بطرائق التدريس المتبعة في تنمية الفهم القرائي، واختيار الاستراتيجيات التي تسهم في تعليم الطلاب وتعلمهم لمهارات الفهم القرائي.

ونجم عن هذه التوجهات ظهور العديد من البحوث والدراسات التجريبية في الميدان التربوي التي تقصت فاعلية الاستراتيجيات المختلفة، وأثرها في تنمية مهارات الفهم القرائي، من مثل دراسة الغامدية (Al-Ghamdia, 2019) التي كشفت فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؛ ودراسة الأسمري (Al-Asmari, 2018) التي هدفت إلى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية باستعمال استراتيجية القراءة التعاونية وكشفت فاعليتها؛ ودراسة محمود (Mahmoud, 2018) التي بحثت في أثر استراتيجية "ارسم أفكارك" في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بالعراق وكشفت فاعليتها؛ ودراسة عبد الحميد (Abdul Hamid, 2015) التي بحثت عن فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، وأشارت نتائجها إلى تحسن مستوى الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية؛ ودراسة الشيدية (Al-Shidiya, 2014) التي هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي، وكشفت نتائجها أفضلية أداء المجموعة التجريبية وفاعلية الاستراتيجية المذكورة.

وتتضمن استراتيجيات القراءة دعائم تعليمية مساندة يعدّها المعلم لمساعدة المتعلمين في الوصول بقدراتهم الحالية إلى تحقيق الأهداف المرجوة منهم في الفهم القرائي. ومن بين هذه الدعائم وأبرزها ما يعرف بدعائم الأسئلة. وتعد استراتيجية علاقة السؤال والجواب من بين تلك الاستراتيجيات التي ترتكز على العلاقة المنطقية بين السؤال الموجه والإجابة، وتسهم في أن تجعل المتعلمين باحثين بارعين في بحثهم عن الإجابات المطلوبة (Bahloul, 2003).

وترتكز استراتيجية علاقة السؤال والجواب على ما يجب تعلمه، وتشجع على استعمال العمليات العقلية (Abdulnabi Al-Rasool, 2015)، وتمنح الطلاب الشعور بالثقة في قدراتهم؛ فمستوياتها تشجعهم على التعامل مع النص بشكل أفضل، وتتيح الفرصة للاستفادة من الخبرات والمعارف السابقة (Wahyuni, 2014).

ويذكر روثونغ (Rothong, 2013)، وستافورد (Stafford, 2012) أنّ تافي رافائيل (Taffy Raphael) في عام 1980 بدأت أبحاثها التجريبية الأولى المتعلقة باستراتيجية علاقة السؤال والجواب، واستطاعت أن تحدد معالم طبيعتها، وتوصلت في أبحاثها إلى تحديد مستويين لمصادر المعلومات التي يحتاجها المتعلم في فهم النص وفق هذه الاستراتيجية، وهما: "في الكتاب" و"في رأسي". وتضمنا ثلاث فئات فرعية، هي: "الإجابة في النص"، و"فكّر وابحث"، و"أنا ونفسي". وفي عام 1986، أضافت رافائيل الفئة الرابعة "أنا والكاتب"، تحت مستوى "في رأسي".

وجاء في دراسة رافائيل (Raphael, 1986) أن استراتيجية علاقة السؤال والجواب (Question-Answer Relationship Strategy: QAR) هي: استراتيجية توضح للمتعلم الطريقة التي يتعامل بها مع النص، مستندًا في ذلك إلى معلومات النص، والمعرفة السابقة، متبعًا تقنية استراتيجية "في الكتاب" و"في رأسي" لأجل الوصول إلى المعنى وفهم المقروء.

ويعرفها روثونغ (Rothong, 2013) بأنها استراتيجية تساعد المتعلم على الفهم القرائي، من خلال أربعة أنواع مختلفة من الأسئلة التي توجهه إلى البحث عن الإجابة من مصدرين للمعلومات، هما: النص والمعرفة السابقة.

يتضح من التعريفات السابقة أن استراتيجية علاقة السؤال والجواب تهدف إلى تعزيز الفهم القرائي لدى المتعلم، من خلال أسئلة محفزة للتفكير. وهي تركز على مصدرين مهمين للمعلومات التي يحتاجها المتعلم في فهم النص، وهما: معلومات النص نفسه، والمعرفة السابقة للمتعلم عن الموضوع، ما يجعل المتعلم قادرًا على الإجابة عن تلك الأسئلة بطريقة صحيحة.

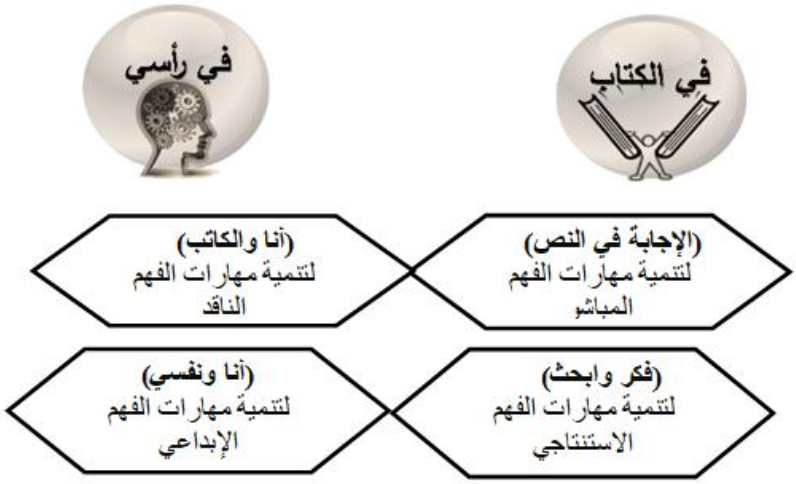
وتعتمد استراتيجية علاقة السؤال والجواب على مستويين أساسيين لتحديد مصدر المعلومة التي ينشدها الطالب في الإجابة عن سؤال الفهم، وهذان المستويان هما:

أ- في الكتاب أو في الصفحة (In the Book or in the Page)، ويدل هذا المستوى من الاستراتيجية على أن المعلومة المطلوبة من السؤال موجودة في الكتاب، وتندرج تحته فئتان: الإجابة في النص (Answer in the Text)، وفكّر وابحث (Think and Search). ويوضح السرطاوي وآخرون (Al-Sartawi et al., 2009) "الإجابة في النص" بأن الإجابة المطلوبة عن الأسئلة في هذه الفئة موجودة في النص بشكل مباشر في جملة، أو فقرة واحدة. وقد يؤخذ نص السؤال من النص مباشرة. ويشير رافائيل (Raphael, 1986) إلى ارتباط هذه الفئة بمهارات الفهم المباشر من مهارات الفهم القرائي. أما بالنسبة إلى الفئة الثانية (فكّر وابحث)، فيوضحها ستافورد (Stafford, 2012) بأن الإجابة المطلوبة موجودة في النص، ولكنها ليست في مكان واحد؛ فهي تحتاج إلى ربط بين الجمل والفقرات. ويؤكد روثونغ (Rothong, 2013) أن هذه الفئة تتوافق مع مهارات الفهم الاستنتاجي.

ب- في رأسي أو خارج الصفحة (In my Head or Outside the Page): ويدل هذا المستوى من الاستراتيجية على أن المعلومة المطلوبة من السؤال لا توجد في الكتاب، بل في معارف المتعلم السابقة وخبراته. وتندرج تحته فئتان، هما: "أنا والكاتب" (Author and Me)، و"أنا ونفسي" (I and Myself). ويوضح أدلير (Adler, 2012) فئة (أنا والكاتب) بأن الإجابة تتطلب التفاعل مع ما كتبه الكاتب، وما لدى الطالب من معرفة سابقة. ويشير ستافورد (Stafford, 2012) إلى

ارتباط أسئلة هذه الفئة بمهارات الفهم الناقد في الفهم القرائي. أما الفئة الثانية (أنا ونفسي)، فيبينها بهلول (Bahloul,2003) في أن إجابة أسئلة هذه الفئة تعتمد على الخبرات الشخصية والخلفية المعرفية لدى الطالب عن الموضوع. ويشير روثونغ (Rothong, 2013) في السياق ذاته إلى توافق هذه الفئة مع مهارات الفهم الإبداعي.

ويلخص الباحثان مستويي استراتيجية علاقة السؤال والجواب وفئتها، وارتباطها بالفهم القرائي في الشكل (1).



الشكل (1): مستويا استراتيجية علاقة السؤال والجواب وفئاتها، وارتباطها بمهارات الفهم القرائي

وأوضحت الدراسات السابقة أهمية التدريس بهذه الاستراتيجية؛ فهي تركز على ما يجب تعلمه في النصوص القرائية (Raphael, 1986)؛ مما يثري دروس النصوص بسبر أغوارها، وما تحويه من معانٍ صريحة وضمنية. كما تساعد عبر مراحلها في التدرب على مهارات التفكير في مستويات مختلفة من العمليات العقلية (Abdulnabi & Al-Rasool, 2015; Al-Gharibi, 2016)، وعلى إنشاء علاقة بين معلومات النص وخبرات المتعلمين السابقة ومعارفهم (Raphael, 1986؛Rothong, 2013). هذا فضلاً عن كونها تعمل على توضيح العلاقة المنطقية بين السؤال ومصدر إجابته؛ من خلال تصنيف السؤال في فئات الاستراتيجية، وتبرير التصنيف (Peng et al., 2007).

وأثبتت العديد من الدراسات فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي، كدراسة الغريبي (Al-Gharibi, 2016) التي كشفت فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان؛ ودراسة الرسول (Al-Rasool,2015) التي ركزت على تنمية مهارات الفهم الناقد من مهارات الفهم القرائي، وتحققت من فاعلية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم الناقد؛ ودراسة الكفارنة (Al-Kafarna, 2015) التي كشفت فاعلية الاستراتيجية في تنمية المهارات العليا في القراءة لدى طالبات الصف السادس الأساسي بفلسطين؛ ودراسة واهيوني (Wahyuni, 2014) التي أثبتت فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن بإندونيسيا.

ولخص الباحثان مراحل التدريس باستراتيجية علاقة السؤال والجواب في الشكل (2).

الشكل (2): ملخص مراحل التدريس باستراتيجية علاقة السؤال والجواب وإجراءاته

مشكلة الدراسة وسؤالها

بناءً إلى ما أفضت إليه الدراسات السابقة من توصيات حول توظيف الاستراتيجيات المختلفة في تنمية مهارات الفهم القرائي، ووفقًا لاستطلاع الشبيبية (Al-Shabibia,2011) الذي أجرته على مجموعة من الخبراء اللغويين المستضافين في ندوة اللغة العربية التي أقيمت في سلطنة عمان، الذين أكدوا أهمية اتباع الاستراتيجيات في تدريس القراءة، رأى الباحثان أهمية تقصي فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي. ويعزّز هذا الموقف ندرة الدراسات العربية التي تناولت استراتيجية علاقة السؤال والجواب. إضافة إلى عدم وجود أية دراسة في سلطنة عمان تناولت فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية، في حدود علم الباحثين.

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في تقصي فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي؛ كونها استراتيجية حديثة تعتمد على المهارات العقلية لدى المتعلمين، وتدربهم على آلية فهم المقروء، وتزيد ثقتهم بقدراتهم. وتسعى الدراسة الحالية إلى تناول هذه المشكلة عن طريق الإجابة عن السؤال الآتي:

"هل هناك أثر للتدريس باستراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي؟"

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية المرتبطة بسؤالها:

1- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي مجتمعة.

2- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي مجتمعة.

3- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مستوياته الرئيسة مفصلة.

أهمية الدراسة

من المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في مجال أساليب تدريس اللغة العربية بتزويد القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية بقائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثامن الأساسي ولفت أنظار واضعي مناهج اللغة العربية إلى توظيف استراتيجية علاقة السؤال والجواب في إعداد أنشطة مهارات الفهم القرائي. كما يتوقع أن تفتح بابًا لدراسات أخرى في استراتيجية علاقة السؤال والجواب وفاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي في مختلف المراحل الدراسية. هذا إضافة إلى إثراء المكتبة العربية بالمعرفة حول مهارات الفهم القرائي واستراتيجية علاقة السؤال بالجواب.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2017/2016).

كما يتحدد موضوعها بدروس القراءة المقررة في كتاب "لغتي الجميلة" للصف الثامن الأساسي. واقتصرت الدروس على خمسة، وهي: الكامل لأبي العبّاس المبرد، والبُن، ودواؤكم في طعامكم، وعائشة الريامية، ولعلكم تشكرون.

متغيرات الدراسة

1- المتغير المستقل: طريقة التدريس، ولها مستويان: استراتيجية علاقة السؤال والجواب، والطريقة المعتادة.

2- المتغير التابع: مهارات الفهم القرائي.

التعريفات الإجرائية

- **استراتيجية علاقة السؤال والجواب (Question-Answer Relationship Strategy):** استراتيجية تعمل على إيجاد علاقة منطقية بين السؤال والجواب عن طريق تعامل الطالب مع النص وفق مستوييها، وهما: في الكتاب، وفي رأسي، وما تحويانه من فئات، بشكل تتدرج فيه المهارات من حيث الصعوبة والاتساع. وهذا التدرج يكسب الطلاب الثقة في قدراتهم على فهم المقروء، ويعزز التعلم الفردي واستمراره لديهم.
- **مهارات الفهم القرائي:** تعرف الدراسة الحالية مهارات الفهم القرائي بأنها: أداءات لغوية، ومعرفية، وعقلية متدرجة تبدأ بالفهم المباشر، ثم الفهم الاستنتاجي، ثم الفهم الناقد، وأخيرًا الفهم الإبداعي، تتم تنميتها لدى الطلاب وفق فئات استراتيجية علاقة السؤال والجواب. وتقاس تلك المهارات بالاختبار الذي أعدّه الباحثان لقياس مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.

الطريقة

أفراد الدراسة

تمثّل تحديد أفراد الدراسة في اختيار مدرستين، ثم اختيار شعبة من كل مدرسة بطريقة عشوائية؛ مثّلت إحداهما المجموعة الضابطة، والثانية المجموعة التجريبية من بين المدارس التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، في الفصل الثاني

من العام الدراسي 2016-2017م. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة.

م	المجموعة	المدرسة	العدد
1	**التجريبية**	الشيخ سالم بن حمود السيابي (5-9)	27
2	**الضابطة**	أنس بن النضر (7-11)	28
	المجموع		**55**

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي.

مادتا الدراسة

1- قائمة مهارات الفهم القرائي: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثامن الأساسي. وقد تمّ التحقق من دلالات صدق القائمة ومناسبتها لطلاب الصف الثامن الأساسي، من خلال عرضها على ستة عشر محكمًا من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي اللغة العربية وآدابها، إضافة إلى المعنيين بالمناهج في وزارة التربية والتعليم، ومشرفي اللغة العربية ومعلميها. وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، تمّ إعداد القائمة بصورتها النهائية. وقد عُدت المهارة التي حصلت على اتفاق (80%) فما فوق من المحكمين مهارة مناسبة للدراسة.

2- دليل المعلم: هدف الدليل إلى مساعدة المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي؛ وذلك بتقديم مادة علمية عن طبيعة استراتيجية علاقة السؤال والجواب، إضافة إلى توضيح مراحل التدريس بالاستراتيجية، وإجراءاته، وإعداد الأنشطة. عُرِضَ الدليل في صورته المبدئية على خمسة وعشرين محكمًا من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي اللغة العربية وآدابها، إضافة إلى المعنيين بالمناهج في وزارة التربية والتعليم، ومشرفي اللغة العربية ومعلميها. وقد طُلِبَ إليهم إبداء آرائهم حول الدليل، ثم أجريت التعديلات التي أجمع عليها (80%) فما فوق منهم.

أداة الدراسة

مثّلَ اختبار مهارات الفهم القرائي أداة للدراسة الحالية، وهدف إلى قياس مستوى طلاب الصف الثامن الأساسي في خمس عشرة مهارة من مهارات الفهم القرائي التي حدّدتها الدراسة الحالية، وهي مهارات: الفهم المباشر (4 أسئلة)، والاستنتاجي (4 أسئلة)، والناقد (3 أسئلة)، والإبداعي (4 أسئلة).

صدق الاختبار

عرض الباحثان الاختبار في صورته المبدئية على خمسة وعشرين محكمًا لإبداء رأيهم في قياس الاختبار ما وضع أصلاً لقياسه. واتفق المحكمون بنسبة بلغت (96%) على كفاية النص المختار ومناسبته، وبنسبة (92%) على مناسبة مستواه لطلاب الصف الثامن الأساسي، بعد إجراء بعض التعديلات المطلوبة في الصياغة.

ثبات الاختبار

تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، من خارج عينة الدراسة، قوامها ثلاثون طالبًا؛ بغية حساب ثبات الاختبار، والتأكد من وضوح تعليمات الاختبار ومحتواه. وقد حُدِد زمن الاختبار بمتوسط الوقت الذي استغرقه أول خمسة طلاب وآخر خمسة طلاب في الإجابة عن الأسئلة. وعليه حدد زمن الإجابة عن الاختبار بأربعين دقيقة. وتمّ حساب معامل الاتساق الداخلي بواسطة معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الثبات للاختبار (0.86)، وتُعد هذه القيمة كافية للوثوق بصلاحية اختبار مهارات الفهم القرائي للتطبيق.

التحقق من تكافؤ طلاب المجموعتين في الاختبار القبلي لمهارات الفهم القرائي

يظهر الجدول (2) نتيجة تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار؛ فقد بلغت قيمة ت (0.75) ومستوى الدلالة (0.46). وهي تعني أنها غير دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05)، ما يعني تكافؤ المجموعتين قبليًا.

جدول (2): نتيجة اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	27	10.80	5.99	0.75	0.46
الضابطة	28	9.64	5.36		

* الدرجة الكلية من 25

الإجراءات

بعد التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، تمّ الالتقاء بمعلم المجموعة التجريبية لتسليمه دليل المعلم في توظيف الاستراتيجية، وتوضيح مكونات الدليل وشرح محتوياته، والأدوار المطلوبة إليه في تنفيذها، إضافة إلى تزويده بملفات خاصة بالطلاب تحوي أنشطة الاستراتيجية، وبطاقات تعريفية بطبيعتها، واتفق معه على جدول زمني بأيام التطبيق. وقد درّب أحد الباحثين المعلم على تطبيق الاستراتيجية من خلال تنفيذ درس من دروس القراءة على شعبة من خارج عينة الدراسة قبل التجربة. وبدأ تطبيق المعلم الفعلي للاستراتيجية بتاريخ 2017/2/27م، وأنتهى بتاريخ 2017/4/10م؛ أي أن فترة التطبيق استمرت سبعة أسابيع، بواقع عشر حصص لجميع عينة دروس القراءة، إضافة إلى حصة تعريفية بالاستراتيجية، وحضر أحد الباحثين ست حصص لمتابعة تنفيذ التجربة. أما المجموعة الضابطة، فقد سار تدريسها وفق الطريقة المعتادة. وبعد انتهاء التجربة، طبق الباحثان اختبار مهارات الفهم القرائي على المجوعتين.

النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الأولى: *لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي مجتمعة، ومناقشتها*

للتحقق من صحة الفرضية الأولى، تمّ إجراء اختبار "ت" للعينتين المستقلتين. ويوضح الجدول (3) نتيجة اختبار "ت".

جدول (3): اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي مجتمعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	27	16.87	7.78	4.12	53	0.001
الضابطة	28	9.02	6.30	4.11		

* الدرجة الكلية من 25.

يتضح من الجدول (3) ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية، مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في المهارات الأساسية الأربع مجتمعة، وهي: مهارات الفهم المباشر، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم الناقد، ومهارات الفهم الإبداعي. فقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (16.87)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (9.02). وكان الفرق بينهما دالاً إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية. وعليه، ترفض الفرضية الأولى.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: " *لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي مجتمعة"، ومناقشتها*

للتحقق من الفرضية الثانية، تمّ إجراء اختبار "ت" للعينة المترابطة، ويعرض الجدول (4) نتيجة ذلك.

جدول (4): نتيجة اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي مجتمعة

المجموعة	تطبيق الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	القبلي	27	10.80	5.99	0.75	0.001
	البعدي	27	16.87	7.78	4.12	

* الدرجة الكلية من 25.

يتضح من الجدول (4) ارتفاع متوسط درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي؛ فقد بلغ متوسط درجاتهم (16.87)، مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق القبلي الذي كانت قيمته (10.80)، وتشير النتائج إلى وجود فرق دالاً إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي مجتمعة. وتقود هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الثانية. وتدل هذه النتيجة على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي الذين درسوا باستراتيجية علاقة السؤال والجواب.

وللكشف عن تأثير المتغير المستقل (استراتيجية علاقة السؤال والجواب) في المتغير التابع (مهارات الفهم القرائي) في

التطبيق البعدي، حُسبت قيمة مربع إيتا (η^2) لتحديد حجم الأثر بحسب المعادلة الحسابية (Al-Dardeer, 2006) الآتية:

$$\eta^2 = \frac{ت^2}{ت^2 + \text{درجات الحرية}}$$

حيث "ت^2" تساوي مربع قيمة "ت". وبعد تطبيق المعادلة، فإن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (0.242). ويُعرف حجم الأثر بحساب دلالة قيمة مربع إيتا (η^2) حسب المعادلة الآتية:

$$\text{حجم الأثر (d)} = \frac{2 \sqrt{\text{مربع معامل إيتا}}}{\sqrt{1 - \text{مربع معامل إيتا}}}$$

وبالتعويض في معادلة حجم الأثر السابقة، بلغت قيمة "d" (1.05)، ووفق المعيار المرجعي لحجم الأثر (Al-Tetri, 2016)، فإن حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية علاقة السؤال والجواب) في المتغير التابع (تنمية مهارات الفهم القرائي) جاء "كبيرًا".

وبناءً على ما توصلت إليه نتيجة اختباري "ت"، ونتيجة حجم الأثر لدى فحص الفرضيتين الأولى والثانية، يمكن القول إنّ استراتيجية علاقة السؤال والجواب (QAR) أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي مجتمعة لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بها، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة، كدراسة الغريبي (Al-Gharibi, 2016) التي أثبتت فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف العاشر في اللغة الإنجليزية. كما تتفق مع دراسة الكفارنة (Al-Kafarna, 2015) التي كشفت فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية المهارات العليا من الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الأساسي بفلسطين، وكذلك مع نتائج دراسة واهيوني (Wahyuni, 2014) التي برهنت فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن بإندونيسيا، ودراسة بينغ وآخرين (Peng et al., 2007) التي أظهرت تأثير الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

ويمكن أن تعزى نتيجة فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب (QAR) في تنمية مهارات الفهم القرائي في الدراسة الحالية إلى تدريب الطلاب على استراتيجية علاقة السؤال والجواب (QAR)؛ إذ كان للمستوى الأول من الاستراتيجية (في الكتاب) بفئتيه "الإجابة في النص"، و"فكّر وابحث"، والمستوى الثاني بفئتيه "أنا والكاتب"، و"أنا ونفسي" دور في تدريب الطلاب على منهجية منظمة في التعامل مع مهارات الفهم القرائي، والقدرة على الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمهاراته.

هذا إضافة إلى تركيز هذه الاستراتيجية على ما يجب تعلمه في النصوص القرائية (Abdulnabi Al-Rasool,2015؛ Peng et al., 2007؛ Raphael, 1986)؛ إذ تلفت انتباه المعلم في أثناء إعداده لأنشطة الاستراتيجية إلى إيجابية المتعلم، وقدرته على التفكير في مختلف المستويات العقلية كالمستوى الاستنتاجي والنقدي والإبداعي. وبهذا شجعت استراتيجية علاقة السؤال والجواب المعلم على عدم الاقتصار في تدريسه للنصوص القرائية على المستويات الدنيا من مهارات الفهم القرائي.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثالثة: ***لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مستوياته الرئيسة مفصلة، ومناقشتها***

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة، تمّ استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين، ويوضح الجدول 5 هذه النتائج.

جدول (5): نتيجة اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات الفهم القرائي الرئيسة مفصلة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

مستوى الفهم القرائي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الفهم المباشر	التجريبية	27	4.56	1.96	1.93	0.59
	الضابطة	28	3.52	2.03		
الفهم الاستنتاجي	التجريبية	27	4.13	2.04	3.15	0.003
	الضابطة	28	2.54	1.71		
الفهم الناقد	التجريبية	27	3.85	2.27	4.77	0.001
	الضابطة	28	1.43	1.43		
الفهم الإبداعي	التجريبية	27	4.33	2.54	4.53	0.001
	الضابطة	28	1.54	2.02		

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الإجمالي لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارات مستوى الفهم المباشر لاختبار مهارات الفهم القرائي بلغ (4.56)، وهو أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (3.52)، إلا أنه غير دال إحصائيًا، ما يدل على عدم فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات مستوى الفهم المباشر. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة واهيوني (Wahyuni, 2014)، ودراسة بينغ وآخرين (Peng et al., 2007) في عدم فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم المباشر. فيما اختلفت مع دراسة الغريبي (Al-Gharibi, 2016) التي كشفت فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم المباشر. وتعزى هذه النتيجة إلى أن هذا المستوى الأدنى للاستيعاب القرائي يمكن تحقيقه بجهود عقلية متواضعة لا تحتاج إلى استراتيجيات ومهارات عقلية متقدمة.

كذلك تكشف نتائج الجدول (5) ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية (4.13)، مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة (2.54) في التطبيق البعدي في مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي لاختبار مهارات الفهم القرائي. وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي في مستوى الفهم الاستنتاجي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة كدراسة واهيوني (Wahyuni, 2014)، ودراسة بينغ وآخرين (Peng et al., 2007) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي.

وبالرجوع إلى نتائج الجدول (5)، يتضح وجود فرق دال إحصائيًا في التطبيق البعدي في مستوى مهارات الفهم الناقد لاختبار مهارات الفهم القرائي، لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي المرتفع البالغ (3.85)، مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (1.43). وتدل هذه النتيجة على فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم الناقد.

وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة، من مثل دراسة الغريبي (Al-Gharibi, 2016)، ودراسة الرسول (Al-Rasool, 2015)، ودراسة بيكر (Becker, 2012) التي أثبتت فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم الناقد.

كما يتبين من الجدول (5) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية البالغ (4.33) مرتفع، مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (1.54) في التطبيق البعدي في مهارات مستوى الفهم الإبداعي لاختبار مهارات الفهم القرائي. ويشير مستوى الدلالة إلى وجود فرق دال إحصائيًا (α=0.05) لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم الإبداعي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة توصلت إلى فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم الإبداعي، ومنها: دراسة الكفارنة (Al-Kafarna, 2015)، ودراسة بيكر (Becker, 2012)، ودراسة بينغ وآخرين (Peng et al., 2007).

ويمكن أن تعزى فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي، والناقد والإبداعي، إلى أن فئة "فكّر وابحث"، وفئة "أنا والكاتب"، وفئة " أنا ونفسي" من استراتيجية علاقة السؤال والجواب (QAR) ساعدت طلاب المجموعة التجريبية بشكل واضح في التعامل مع مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي، والناقد والإبداعي؛ إذ سهّلت لهم الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بهذه المستويات.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، توصل الباحثان إلى عدد من التوصيات، تمثلت في الآتي:

- تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوياته المختلفة لدى الطلاب باستعمال الاستراتيجيات القائمة على دعائم الأسئلة، مثل استراتيجية العلاقة بين السؤال والجواب.
- تدريب المعلمين على استراتيجية علاقة السؤال والجواب بشكل قصدي في برامج التأهيل المختلفة، والإفادة من دليل المعلم في توظيف استراتيجية علاقة السؤال والجواب الذي أعدّه الباحثان في الدراسة الحالية.
- الاستفادة من فئتي الإجابة في النص، وفكّر وابحث باستراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم المباشر والاستنتاجي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- إجراء دراسات حول فاعلية استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تدريس النصوص الأدبية، وفي تنمية الاتجاه نحو القراءة، في تنمية مهارات الفهم الاستماعي.

References

Abdul Hamid, A. (2015). The effectiveness of direct learning in developing some reading comprehension skills for students with learning disabilities. *Journal of Special Education and Rehabilitation - Foundation of Special Education and Rehabilitation,* 2(8), 202-239.

Abdullah, R., & H. (2014). *Teach thinking through reading*. Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Abdulnabi al-Rasool, I. (2015). The effectiveness of using question and answer relationship strategy in developing critical comprehension skills for first-year secondary students. *Journal of the Faculty of Education,* 39 (2), 884-916.

Abu Shama, M. (2011). The effect of interaction between self-questioning strategy and the levels of information processing on the development of reading comprehension levels of physical texts and the tendency towards studying them among first secondary students. *Journal of the Faculty of Education in Mansoura,* 2(77), 74-141.

Adler, A. (2012). Seven strategies that contribute to students' understanding reading text. Translation: Younes Fathi Ali. *Journal of Teaching and Knowledge*, 134, 27-35.

Al-Ajrash, H. (2015). *Foundations of research in education and psychology*. Amman: Curricula House for Publishing and Distribution.

Al-Dardeer, A. (2006). *Parametric and non-paparametric statistics in testing the hypotheses of psychological, educational and social research*. Cairo: The World of Books.

Al-Ghamdi, A. (2019). The effectiveness of mental perception strategy in the development of reading comprehension skills and the attitude towards reading among sixth grade students. *Journal of College of Education,* 35 (9), 536-584.

Al-Gharibi, S. (2016). *The effect of question-answer relationship (QAR) strategy on reading comprehension of Omani female EFL grade ten students.* Master Thesis, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Al-Hashemia, H. (2015). The extent of mastery of eighth grade students in Oman of reading comprehension skills. *Journal of Reading and Knowledge,* 170, 97-122.

Al-Hudaibi, A. (2013). The impact of a proposed strategy in developing reading comprehension skills of Arabic language learners in other languages. *Educational Journal*, 106 (27), 183-239.

Al-Huwaiji, K., & Khazaleh, M. (2012). *Learning and thinking skills.* Amman: Al-Khawarizmi Publishing & Distribution.

Al-Ithawi, M. (2012). Types of reading and skilled ESL reading comprehension. *Journal of College of Education,* 2, 449-461.

Al-Kafarna, R. (2015). *The impact of using question answer relationship strategy on enhancing sixth graders' higher-order thinking skills in reading and their attitudes toward it.* Master Thesis, The Islamic University of Gaza, Palestine.

Al-Laboudi, M. (2011). Establishing and graduating a question bank to measure reading comprehension skills among secondary school students. *Studies in Curriculum and Instruction,* 173, 17-53.

Allam, S. (2006). *Educational and psychological evaluation: Basics, applications and contemporary trends.* Cairo: Arab Thought House.

Al-Rayes, T. (2013). The effectiveness of the application of a strategy (introductory theory - review - review) in improving the skills of literacy direct reading comprehension of deaf students in the primary stage. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 6 (2), 913-963.

Al-Sartawi, A., Al-Tibi, S., Al-Gazow, I., & Al-Mansour, N. (2009). *Diagnosis and treatment of reading difficulties*. Amman: Wael Publishing House.

Al-Shabibia, H. (2011). Reading poll in the second symposium on Arabic language. *Teacher's Message,* 35, 80-83.

Al-Shidiya, F. (2014). *Effectiveness of self-questioning strategy in developing reading comprehension skills and attitudes towards reading among tenth grade students* Master Thesis, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Al-Tattari, M. (2016). *The effect of using digital stories on developing reading comprehension skills for third-grade students.* Master Thesis, Islamic University, Palestine.

Al-Wahhabia, F. (2013). *Effectiveness of the six hats strategy in developing reading comprehension skills and the survival of learning effect of fourth-grade students.* Master Thesis, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Asmari, A. (2018). The effect of cooperative reading strategy on developing reading comprehension skills among intermediate students in Aseer educational zone. *Journal of Scientific Research in Education,* 19(11), 381-409.

Bahloul, I. (2003). Recent trends in metacognitive strategies in reading education. *Journal of Reading and Knowledge*, 30, 148-280.

Becker, C. (2012*). The effect of metacognitive question-answer relationships (QAR) strategy on student reading comprehension and articulation of strategy use.* Master Thesis, Cardinal Stritch University, Milwaukee.

Bou Fatih, M., & Benaissa, A. (2016). Reading comprehension meta-cognition and its relationship with working memory of fifth-year primary dyslexic students: A field study in some Laghouat municipality schools. *Journal of the Generation of Humanities and Social Sciences*, 17(18), 247-263.

El-Nahrawy, Z. (2013). Using thinking maps for developing some reading comprehension skills of secondary school students. *Journal of Scientific Research in Education,* 14(4), 601-638.

Galvan, N. (2015). Reading. *P*roceedings *of the International Forum: Generation of Iqra*. Center for Generation of Scientific Research, Algeria, Generation Center for Scientific Research, 55-62.

Ibrahim, C. (2010). Reading comprehension and its levels. *Reading and Knowledge Magazine,* 105, 59-85.

Mahmoud, S. (2018). The impact of "draw your Ideas" strategy in the development of reading. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology*, 32, 404-418.

Ministry of Education (2006). Reading impairment in the first cycle of basic education in the Sultanate of Oman. *Teacher's Message,* 11, 88-97.

Ministry of Education. (2014). *Teacher guide to my beautiful language book.* Muscat: Ministry of Education.

Ministry of Education. (2016). *Document for evaluating students' learning of the Arabic language*. Muscat: Ministry of Education.

Ministry of Education. (2017*). Educational statistics year book*. Ministry of Education.

Peng, R., Hoon, T., Khoo, S., & Joseph, M. (2007). *Impact of question-answer relationship on reading comprehension.* Singapore: Pei Chun Public School and Marymount Govent Ministry of Education.

Raphael, T. (1986). Teaching question-answer relationship: Revisited. *The Reading Teacher,* 39(6), 516-522.

Rothong, A. (2013*). Effects of reading instruction using question- answer relationship (QAR) and reading strategies on reading comprehension ability of eleventh grade,* Master Thesis, Chulalongkorn University. Retrieved August 5,2016 from: on http:// portal.edu.chula.ac.th.images.thesis.

Stafford, T. (2012*). The effect of question-answer relationship on ninth-grade students' ability to ccurately answer comprehension questions.* Doctoral Dissertation, University of Central Florida, Orlando, Florida. Retrieved on August 5,2016 from: http://etd.fcla.edu/CF/ CFE0004605/Stafford_Final_pdf_11-5-11.pdf

Wahyuni, N. (2014). *Improving reading comprehension through question-answering instruction of eighth-grade students of SMP Sapta Andika Denpasar in the academic year 2013/2014.* Master Thesis, Mahasaraswati Denpasar University, Indonesia.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 16، عدد 3، 2020، 385-398

أداء مؤشر مطابقة الفرد(l_z^p) في الكشف عن الاستجابات غير الجدية للفقرات متعددة التدريج باختلاف عدد فئات التدريج

ربا جوارنة و محمود القرعان*

Doi: //10.47015/16.3.8

تاريخ تسلم البحث 2019/8/29 تاريخ قبوله 2019/10/27

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أداء المؤشر الإحصائي l_z^p كطريقة للكشف عن الاستجابات غير الجدية في المقاييس غير المعرفية باختلاف عدد فئات التدريج لفقرات ليكرت (ثلاثي، رباعي، خماسي، سباعي). ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس التحيزات المعرفية المكون من (42) فقرة بعد إعداد أربع صور للمقياس، تمثل كل منها إحدى فئات التدريج الأربع. وتم تطبيق هذه الصور الأربع على عينة الدراسة الكلية المؤلفة من (1495) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، المسجلين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018. ولحساب المؤشر الإحصائي l_z^p لكل مستجيب، تم استخدام نموذج الاستجابة المتدرجة كأحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة. وتبين من نتائج الدراسة الحالية أن توزيع المؤشر l_z^p، بغض النظر عن عدد فئات تدريج الفقرة، ملتوٍ نحو اليسار ولا يتوزع توزيعًا طبيعيًا. كما تبين أنّ خصائص التوزيع للمؤشر الإحصائي l_z^p لا تختلف باختلاف عدد فئات التدريج للفقرة، في حين أنّ نسب الكشف عن الاستجابات غير الجدية المُكتشفة وفق المؤشر l_z^p تختلف باختلاف عدد فئات تدريج الفقرة، وكانت أعلى نسبة استجابات غير جدية كشفها المؤشر هي (19.7%) عند استخدام تدريج ليكرت الرباعي. في حين أنّ أقل نسبة استجابات غير جدية هي (10.7%) عند استخدام تدريج ليكرت الثلاثي.

(الكلمات المفتاحية: الاستجابات غير الجدية، عدد فئات تدريج المقياس، المقاييس غير المعرفية، استجابات من نوع ليكرت)

مقدمة: يفترض الباحثون في التربية وعلم النفس أنّ المشاركين في دراساتهم يمتلكون الدرجة المناسبة من الدافعية والجدية في الاستجابة على أدوات القياس المستخدمة في جمع البيانات، في حين أن بعض الدراسات قد بينت أن بعض المشاركين قد لا يقومون بإعطاء الوقت والجهد الكافيين لاختيار الاستجابة المناسبة على فقرات الاستبانات. فقد يختار بعضهم البدائل بشكل عشوائي (Random Responses)، وقد يستجيب الآخرون وفق نمط معين (Pattern Responses). وتصنف مثل هذه الاستجابات على أنها استجابات غير جدية وتهدد جودة البيانات ودقة النتائج.

وتحدث الاستجابات غير الجدية (Insufficient Effort Responding: IER) عندما لا يولي المستجيب أي انتباه لفقرات المقياس في أثناء استجابته لها (Huang, Curran, Keeney, Popski & Deshon, 2012). وقد سميت هذه الاستجابات بعدة مسميات منها: الاستجابة العشوائية (Random Responding)، والاستجابة غير الواضحة (Inattentive Responding)، وعدم الاهتمام في أثناء الاستجابة (Careless Responding)، والاستجابة غير الجدية (Insufficient Effort Responding IER) (Meade & Craig, 2012).

ويعرف باير وبالنجر وبيري وويتر (Baer, Ballenger, Berry & Wetter,1997) الاستجابات غير الجدية على أنها عدم قدرة المستجيب أو عدم رغبته في الاستجابة عن الفقرات باهتمام. وترتبط أسباب حدوث الاستجابات غير الجدية باهتمام المستجيبين، ودافعيتهم، والمشتتات البيئية، وطول المقياس؛ (Meade & Craig, 2012). وتؤثر الاستجابات غير الجدية على صدق البيانات وجودتها بشكل سلبي؛ إذ تؤثر على الثبات والنتائج المستخلصة من تلك البيانات باستخدام التحليلات الإحصائية المختلفة (McGrath, Mitchell, Kim & Hough, 2010).

The Performance of l_z^p Person-Fit Statistic in Detecting Insufficient Effort Responses According to the Likert Item Scale Points

Ruba Jawarneh & Mahmoud Alquraan, *Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: The current study aimed at investigating the performance of l_z^p person-fit statistic in detecting insufficient effort responses in noncognitive scales according to Likert item scale points (3, 4, 5 and 7 points). To achieve the aim of this study, cognitive biases scale (DACOBS) was used to collect the data after creating four forms of the scale to represent the number of item-scale points. The four forms of the scale were administered to a sample that consisted of (1495) undergraduate students at Yarmouk University. IRT graded response model was used to estimate item and ability parameters. Then, l_z^p was calculated for every responder. The results of the current study showed that l_z^p distributions do not change over all Likert item scale points (3, 4, 5 and 7), while being not normally distributed and negatively skewed. Moreover, the results showed that the lowest detected rate of insufficient effort responses (IERs) occurred when using three-point Likert type items (10.7%), whereas the highest detection rate occurred when using four -point Likert type items no neutral option (19.7%).

(**Keywords**: Insufficient Effort Responding, Number of Scale Points, Noncognitive Scales, Likert Scale)

* جامعة اليرموك-الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويوجد عدد من المسببات التي قد تؤدي إلى وجود الاستجابات غير الجدية؛ فوجود الأسئلة الحساسة في أدوات التقدير الذاتي يؤدي أحيانًا إلى الاستجابة غير الجدية. والفقرات الحساسة هي تلك الأسئلة التي لا يرغب المستجيب بإجابتها، أو يقوم بتزوير الإجابة، أو إظهار عدم الاهتمام تجنبًا للإحراج المجتمعي، لأنها تعكس جزءًا من جوانب خاصة ومظلمة من حياته لا يرغب بإظهارها (Tourangeau & Yan, 2007). كذلك فإن استخدام مصطلحات صعبة أو غير واضحة و وجود اختصارات مبهمة وغير معروفة لدى المستجيبين عند صياغة فقرات أداة القياس، يؤديان إلى زيادة في نسب الاستجابات غير الجدية (Meade & Craig, 2012). ومن جانب آخر، فإن زيادة عدد فقرات أداة القياس من أهم أسباب وجود الاستجابات غير الجدية؛ فهي تتطلب جهدًا كبيرًا ووقتًا طويلاً من المستجيبين للإجابة عنها، مما يؤدي إلى إعطاء إجابات عشوائية أو نمطية أو غير جدية (Rupp, 2013).

ويشير زيجلست وسيجتسما (Zijlst & Sijtsma, 2011) الى أن وجود الاستجابات غير الجدية يؤثر على قيم التحليلات الإحصائية من أوساط حسابية وانحرافات معيارية، الأمر الذي يؤدي إلى التحيز.

وتؤثر مثل هذه الاستجابات أيضًا على الصدق والثبات؛ فعند حساب الصدق المرتبط بمحك، فإن وجود الاستجابات غير الجدية يؤدي إلى تضخم معامل الارتباط بين المتنبئ والمتنبأ به (Huang et al., 2012). كما أن الاستجابات غير الجدية تؤدي إلى وجود عامل جديد عند استخدام التحليل العاملي كمؤشر لصدق الأداة؛ إذ إن البناء العاملي للبيانات بوجود الاستجابات غير الجدية يختلف عنه بعد حذفها (Alquraan, 2019). كما يصعب التنبؤ بأثر الاستجابات غير الجدية على الثبات؛ فقد تؤدي إلى انخفاض معامل الثبات أو ارتفاعه (Meade & Craig, 2012). ووضح كوك وفاوست وماير (Cook, Faust & Meyer, 2016) أن الاستجابات غير الجدية تؤثر سلبًا في تشخيص الأمراض والتقارير النفسية، و بناءً عليها يتم تصنيف الأفراد في العيادات النفسية والمجالات الطبية، وتؤثر بشكل خطير على النتائج المستخلصة من التقييمات والأبحاث الطبية. كما أن الاستجابات غير الجدية تدخل في كل المجالات، سواءً كانت علمية أو طبية أو استراتيجية أو اجتماعية أو نفسية، وغيرها من المجالات التي تعتمد في قراراتها على البيانات التي تم جمعها من أدوات القياس المختلفة. لذلك لا بد من الكشف عن هذه الاستجابات حتى لا تؤثر بشكل سلبي على تلك القرارات.

وهناك نظريتان في القياس يتم استخدامهما للكشف عن الاستجابات غير الجدية، هما: النظرية الحديثة (Item Response Theory: IRT)، والنظرية التقليدية (Classical Test Theory: CTT). وتحتوي كل نظرية على مجموعة من طرق الكشف عن الاستجابات غير الجدية. فبالنسبة للطرق التي تحتويها النظرية الحديثة فهي (Meijer & VanKrimpen-Stoop,1999): طريقة اختبارات مطابقة الفرد (Person-Fit Test: PFT)، وطريقة دالة استجابة الفرد (Person Response Function: PRF)، وإحصائيات مطابقة الفرد (Person Fit Statistics: PFS) التي تشير إلى درجة المطابقة بين النموذج اللوجستي الذي تم اختياره ونمط استجابة الفرد على الفقرة. ويمكن قياس درجة المطابقة بواسطة إحصائي (مؤشر) مطابقة الفرد الذي يوضح مدى استجابة الفرد عن فقرات المقياس وفقًا لافتراضات النموذج المستخدم، ويكون نمط الاستجابة غير مطابق إذا كانت غير محتملة أو غير متوقعة في ظل النموذج المستخدم (Karabatsos, 2003). وفي هذه الدراسة، تم استخدام إحصائيات مطابقة الفرد (PFS) كطريقة للكشف عن الاستجابات غير الجدية، علماً بوجود بعض الطرق التقليدية التي تكشف عن الاستجابات غير الجدية، ومن هذه الطرق: طريقة الفقرات الزائفة (Bogus Items Method)، وسلسلة الإجابات المتكررة (Long String)، والمؤشرات البعدية (Post-hoc indices)، ومقياس مهلانوبويس (Mahalanobois).

واقترح ليفن وروبن (Levine & Rubin,1979) اقتران لوغاريتم الأرجحية العظمى (Function Log-likehood: l_o) في الكشف عن مطابقة الفرد للفقرات ثنائية التدريج الذي يعطى بالمعادلة الآتية:

$$l_o = \sum_{i=1}^{j}[X_j \ln P_j(\hat{\theta}) + (1 + X_j) \ln(1 - P_j(\hat{\theta}))] \quad \ldots\ldots (1)$$

إذ إن:

X_j: استجابة الفرد للفقرة.

j :عدد فقرات الاختبار.

$P_j(\hat{\theta})$: احتمال إجابة الفرد ذي القدرة θ عن الفقرة j إجابة صحيحة.

ولأن التوزيع الإحصائي لـِ l_o غير معروف، ولا توجد نقطة قطع محددة للإحصائي l_o، وأن تصنيف المستجيبين إلى جدي وغير جدي يعتمد على القدرة، قام دراسقو وليفن ووليمز (Drasgow, Levine & Williams, 1985) باقتراح لوغاريتم الأرجحية المعياري (Standardized Log-Likelihood Statistic l_z)، وذلك بتحويل l_o إلى صورة معيارية تشبه العلامة المعيارية الزائية (z-score)، بحيث يعطى بالمعادلة الآتية للفقرات ثنائية التدريج:

$$l_z = \frac{l - E(l_0)}{Var(l_0)^{\frac{1}{2}}} \quad \ldots\ldots\ldots\ldots (2)$$

إذ إن:

E(l_o)): القيمة المتوقعة لـِ l_o.

var (l_o): التباين في l_o.

$$E(l_0) = \sum_{j=1}^{j}\{P_j(\hat{\theta})LnP_j(\hat{\theta}) + [1 - P_j(\hat{\theta})]Ln[1 - Pj(\theta)$$ .....(3)

$$Var(l_0) = \sum_(j = 1)\text{^}j \; [\![P_j(\theta\text{^})[1 - P_j(\theta\text{^})]\{\{Ln(P_j(\theta\text{^}))/(1 - P_j(\theta\text{^}))\}\text{^}2]\!]$$ .....(4)

أما فيما يتعلق بالفقرات متعددة التدريج، فقد قام دراسقو وليفن ووليمز (Drasgow, Levine & Williams, 1985) باشتقاق إحصائي مطابقة الفرد l_z^p للبيانات متعددة الاستجابة؛ إذ بدأ الإحصائي l_o^p بتعريف المتجهات V=(V1,V2,……..,Vj) كمتجه عشوائي لبدائل الاستجابة على مجموعة من الفقرات، بحيث يكون متجه الاستجابة الملاحظ عن الفقرات هو v=(v1,v2,……..,vj)، والصيغة الرياضية للإحصائي l_o^p هي:

$$l_0^p = \sum_{j=1}^{J}\sum_{m=1}^{A}\delta_m(v_j)lnP_{jm}(\hat{\theta})$$ .....(5)

إذ أن:

M: بدائل الاستجابة (m=1,2,3,…….).

p_{jm}: نسبة المستجيبين للبديل m عن الفقرة j.

$\delta_m(v_j)$: تساوي (1) إذا كانت الاستجابة الملاحظة تساوي m، و(0) إذا كانت غير ذلك.

وبما أنّ الإحصائي l_o^p يقوم على استخدام نفس إجراءات الإحصائي l_z نفسها، فإنّ الصورة المعيارية له الخاصة بالفقرات متعددة التدريج تكون على النحو الآتي:

$$l_z^p = \frac{l_o^p - El(l_o^p)}{Var(l_o^p)^{\frac{1}{2}}}$$ .....(6)

إذ إنّ الصيغة الرياضية للقيمة المتوقعة وللتباين هي:

$$E(l_o^p) = \sum_{j=1}^{J}\sum_{m=1}^{A}P_{jm}(\hat{\theta})\ln P_{jm}(\hat{\theta})$$ .....(7)

$$Var(l_o^p) = \sum_{j=1}^{J}\left[\sum_{m=1}^{A}\sum_{k=1}^{A}P_{jm}(\hat{\theta})P_{jk}(\hat{\theta})\ln P_{jm}(\hat{\theta})\ln\left(\frac{P_{jm}(\hat{\theta})}{P_{jk}(\hat{\theta})}\right)\right]$$ (8)

وقد اقترح سنيجرز (Snijders, 2001) تصحيحًا للإحصائي l_z وأصبح يُعرف بالإحصائي l_z^* وذلك لجعل الإحصائي l_z يتوزع توزيعًا طبيعيًا عند استخدام ($\hat{\theta}$)؛ فقد قام سنيجرز بتطبيق هذا التصحيح على الفقرات ثنائية التدريج، وبعد ذلك قام سنهاري (Sinharay, 2015) بتعميم تصحيح Snijders على الإحصائي l_z^p على الفقرات متعددة التدريج.

ويتوزع الإحصائي l_z^p توزيعًا طبيعيًا فقط عندما يتم استخدام القدرة الحقيقية (θ) في المعادلة السابقة، وليس القدرة المقدرة ($\hat{\theta}$) (Molenaar& Hoijtink,1990). وبزيادة مدى عدم مطابقة الفرد، فإنّ قيمة الإحصائي l_z^p تتناقص، والقيمة السالبة للإحصائي l_z^p تشير إلى عدم المطابقة (Sinharay,2015). ومن جهة أخرى، كشفت الدراسات أن الإحصائي l_z^p ربما لا يتوزع توزيعًا طبيعيًا عندما يتم تقدير (θ) من ($\hat{\theta}$) وتحت ظروف مختلفة من خصائص الأداة والمستجيب (Nering, 1995; Schmitt, Chan, Sacco , McFarland & Jennings,1999). وبما أن l_z^p لا يتوزع توزيعًا طبيعيًا، فإن استخدام نقطة القطع (-1.64) التي تُحدد منطقة الرفض للفرضية الصفرية تحت منحنى التوزيع الطبيعي المعياري عند مستوى الدلالة (α=0.05) غير دقيق. لذا تم في الدراسة الحالية استخدام أسلوب إعادة المعاينة (Bootstrapping) لتقدير نقطة القطع على النحو الذي اقترحه سنهاري (Sinharay, 2015)، وتبين من بعض الدراسات أنه أكثر فاعلية وأكثر قدرة على الكشف عن الاستجابات غير الجدية مقارنة مع نقطة القطع (-1.64) التي تعتمد على التوزيع الطبيعي المعياري (Algazo & Alquraan, 2018).

وهناك دراسات عدة حاولت دراسة فاعلية l_z في ضوء عدد من المتغيرات، منها: طول الاختبار (Due &Reise,1991; Noonan, Boss & Gessaroli,1992; Kbar,1994; Meijer & Van, 1999; Snijders, 2001; Deng, 2007; De la Toree & Deng, 2008) وقد أجمعت نتائج هذه الدراسات على أن زيادة طول الاختبار تزيد من قوة الإحصائي في الكشف عن الأنماط غير المطابقة. ودرس دو وريس، ونيرنغ (Due & Reise, 1991; Nering, 1995) فاعلية المؤشر في ضوء مستويات التخمين، وأظهرت النتائج أنه كلما قلّ التخمين، ازدادت نسب الكشف عن الأنماط غير المطابقة للأفراد ذوي القدرات المتدنية، وأن نسب الكشف عن الأنماط غير المطابقة لم تتأثر بوجود التخمين للأفراد ذوي القدرات العليا. وتمت دراسة فاعلية المؤشر في ضوء النموذج اللوجستي المستخدم (Li & Oliejnke, 1997; Pina & Montesions, 2005) استنادًا إلى نموذج راش (Van & Meijer, 1999)، بينما استخدمت دراسات أخرى النموذج ثنائي المعلمات، واستخدمت دراسات أخرى غيرها (Due & Reise, 1991; Snijders, 2001; De la Toree & Deng, 2008; Dodeen & Darabi, 2009) النموذج ثلاثي المعلمات.

وركزت بعض الدراسات على أكثر من مؤشر إحصائي (Li & Oliejnke, 1997; Pina & Montesions, 2005). وقد تمت المقارنة بين خمسة مؤشرات معيارية هي (l_z ,$ECI4_z$,$ECI2_z$,z_u,z_w) باختلاف طول الاختبار وحجم العينة ومدى صعوبة الفقرات. وأظهرت النتائج أن الإحصائي ($ECI4_z$)

كشف عن أعلى نسبة في الأنماط غير المطابقة. وأما ميجر ونيرنغ (Meijer & Nring,1997) فدرسا فاعلية المؤشر في ضوء طريقة تقدير القدرة؛ إذ تناولت الدراسة ثلاث طرق في تقدير القدرة هي (Maximum Likelihood, BIW , Expected A Posterior)، وأظهرت نتائج الدراسة أن طريقة (*EAP*) تجعل تقدير القدرة أقل تحيزًا. وتقصى البعض الآخر من الدراسات فاعلية المؤشر الإحصائي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، (Lamprianou & Boyle, 2004) وتناولت متغيرات مثل اللغة والعرق. وتناولت دراسات أخرى (Brown & Villarreal, 2007) الجنس والعرق ومستوى الصف. كما تناولت دراسة الغزو (Alghazo, 2017) الجنس والمستوى الدراسي والكلية والتقدير الجامعي. وأظهرت نتائج تلك الدرسات أن نسب الكشف عن أنماط الاستجابة غير المطابقة تختلف باختلاف المتغيرات الديمغرافية ومستوياتها، وبنسب متفاوتة.

ويلاحظ أنّ عددًا كبيرًا من الدراسات السابقة ركزت على الكشف عن أنماط الاستجابات غير المطابقة في الاستجابات الثنائية (Dichotomous)، وقليل منها ركز على الاستجابات المتعددة (Polytomous). كما أنّ نسب الكشف عن الاستجابات غير الجدية باختلاف تدريج الفقرة للاستجابات المتدرجة لم تحظ بالاهتمام المناسب في الدراسات السابقة، وهذا ما سعت الدراسة الحالية إلى تقصيه.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

تم في الدراسة الحالية تقصي أداء الإحصائي (l_z^p) في الكشف عن المستجيبين غير الجديين، بدلالة عدد فئات تدريج المقياس (ثلاثي، رباعي، خماسي، سباعي). وقد بينت نتائج عدد من الدراسات أن مؤشر(l_z^p) للكشف عن أنماط الاستجابة غير المطابقة والاستجابات غير الجدية من الإحصائيات الأكثر فعالية مقارنة بالطرق الأخرى (Nering, 1995; Karabatsos, 2003; Rupp, 2013; Armstrong, Stoumbos, Kung & Shi, 2007). وفي السنوات الاخيرة، تم تقصي فعالية الإحصائي (l_z^p) في ضوء عدد من المتغيرات، منها حجم العينة وعدد فقرات أداة القياس، إلا أن أداء المؤشر(l_z^p) في ضوء عدد فئات تدريج المقياس (ثلاثي، رباعي، خماسي، سباعي) لم ينل القدر الكافي من الدراسة. لذا، تسعى الدراسة الحالية لتقصي أداء المؤشر الإحصائي (l_z^p) تحت ظروف مختلفة من فئات تدريج الفقرة.

وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1) هل تختلف خصائص التوزيعات الإحصائية للمؤشر (l_z^p) باختلاف عدد فئات تدريج الفقرة (ثلاثي، رباعي، خماسي، سباعي)؟

2) هل تختلف نسب الاستجابات غير الجدية وفق مؤشر(l_z^p) باختلاف عدد فئات تدريج الفقرة (ثلاثي، رباعي، خماسي، سباعي)؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من تناولها لأحد أهم المؤشرات الإحصائية والأكثر انتشارًا واستخدامًا من بين إحصائيات مطابقة الفرد، وهو (l_z^p)، ومعرفة أداء هذا الإحصائي في الكشف عن أنماط الاستجابات غير الجدية باختلاف فئات تدريج الفقرات (ثلاثي، رباعي، خماسي، وسباعي). كما أن استخدام أداة قياس غير معرفية بفقرات متعددة التدريج يضيف أهمية أخرى للدراسة؛ إذ إن معظم الدراسات ركزت على الفقرات ثنائية التدريج (0،1) والمقاييس المعرفية. ومن المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة الباحثين في تحديد عدد فئات التدريج للفقرات من نوع ليكرت الممكن استخدامه في دراساتهم وأبحاثهم لضمان جودة البيانات. فاختيار عدد فئات التدريج الذي يقلل من نسب الاستجابات غير الجدية في البيانات يساعد الباحثين في الحصول على بيانات ذات جودة عالية، وبالتالي يزيد من درجة الثقة بالنتائج التي يتم الحصول عليها بناءً على تلك البيانات.

الطريقة

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك المسجلين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018 والبالغ عددهم (26411) طالبًا وطالبةً بحسب إحصاءات دائرة القبول والتسجيل.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية عنقودية من طلبة البكالوريوس بجميع مستوياتهم الدراسية في جامعة اليرموك المسجلين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018، وكانت وحدة الاختيار هي الشعبة الدراسية. بلغ حجم عينة الدراسة (1495) طالبًا وطالبةً، من عشر كليات مختلفة. وبلغ حجم العينة على التدريج الثلاثي (373) طالباً وطالبةً، وعلى التدريج الرباعي (375) طالباً وطالبةً، وعلى التدريج الخماسي(374) طالبًا وطالبةً، وعلى التدريج السباعي (373) طالبًا وطالبةً. وقد تم توزيع الأداة على المستجيبين بشكل عشوائي من خلال ترتيب الأداة بشكل تسلسلي من حيث فئات التدريج للفقرة (ثلاثي، رباعي، خماسي، سباعي). وعند توزيع الأداة على الطلبة، أُعطي الطالب الأول التدريج الثلاثي والثاني التدريج الرباعي والثالث التدريج الخماسي والرابع التدريج السباعي، وتكرر ذلك لجميع الطلبة بهدف ضمان تكافؤ المجموعات.

أداة الدراسة

تم استخدام مقياس دافوس لتقدير التحيزات المعرفية (Davos Assessment of Cognitive Biases Scale) الذي قام ببنائه فان دير غاج وزملاؤه (Van der Gaag et al., 2013)، وكيفهُ للبيئة الأردنية الحموري (Al-Hamouri, 2017)؛ بهدف الكشف عن مستوى التحيزات المعرفية لدى أفراد الدراسة. يتكون المقياس من (42) فقرة من نوع تدريج ليكرت السباعي ضمن ثلاثة مجالات رئيسة، تتفرع منها مجالات فرعية وعلى النحو الآتي:

1) التحيزات المعرفية (Cognitive Biases)، وتضم: (القفز إلى الاستنتاجات (Jumping to Conclusions)، وجمود المعتقدات (Belief Inflexibility)، والانتباه للمهددات (Attention for Threats)، والعزو الخارجي (External Attribution)).

2) المحددات المعرفية (Cognitive Limitations) وتضم: (المشكلات المعرفية الاجتماعية (Social Cognition Problems)، والمشكلات المعرفية الذاتية (Subjective Cognition Problems)).

3) السلوكيات الآمنة (Safety Behaviors).

هذا، ويتم تصحيح المقياس بناءً على درجة الموافقة (موافق بشدة، موافق، موافق نوعًا ما، محايد، غير موافق نوعًا ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث تعطى الاستجابات السابقة الدرجات الآتية على التوالي (7, 6, 5, 4, 3, 2, 1).

صدق أداة الدراسة وثباتها

قام فان دير غاج وزملاؤه (Van der Gaag et al., 2013) بالتحقق من صدق أداة الدراسة بصورتها الأصلية من خلال التحليل العاملي، وقد فسرت مجالات المقياس السبعة (45%) من التباين الكلي للمقياس.

كما قاموا بالتحقق من ثبات أداة الدراسة بثلاث طرق هي: كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، وطريقة الاختبار-إعادة الاختبار. وتراوحت معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا بين (0.64-0.82) للمجالات الفرعية و (0.90) للأداة ككل. في حين تراوحت معاملات الثبات بين (0.70-0.76) للمجالات و (0.92) للأداة ككل وفق طريقة التجزئة النصفية. أما بطريقة الاختبار-إعادة الاختبار فتراوحت معاملات الثبات بين (0.74-0.88) للمجالات و(0.93) للأداة ككل.

صدق الصورة الأردنية لأداة الدراسة وثباتها

قام الحموري (Al-Hamouri, 2017) بمجموعة من الإجراءات للتحقق من صدق أداة الدراسة؛ فقد قام بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص لضمان صدق المحتوى.

وتم حساب معاملات الثبات للمجالات الفرعية وللأداة ككل بطريقتي الاتساق الداخلي والاستقرار، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): معاملات ثبات الصورة الأردنية لمقياس التحيزات المعرفية

اسم المجال	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي	معامل ثبات الاستقرار
القفز إلى الاستنتاجات	6	0.71	0.77
جمود المعتقدات	6	0.74	0.78
الانتباه إلى المهددات	6	0.73	0.77
العزو الخارجي	6	0.71	0.79
مشكلات المعرفة الاجتماعية	6	0.77	0.80
مشكلات المعرفة الذاتية	6	0.69	0.80
السلوكيات الآمنة	6	0.80	0.78
الدرجة الكلية	42	0.87	0.89

وقد بلغت قيمة كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.87) بطريقة الاتساق الداخلي و(0.89) بطريق الاختبار-إعادة الاختبار (الاستقرار). كما تم إعداد صورة جديدة لأداة الدراسة تختلف من حيث التدريج (ثلاثي، رباعي، خماسي، إضافة إلى الصورة الاصلية للمقياس وهي التدريج السباعي). وتم استخراج معاملات الثبات لها وفق النظرية التقليدية في القياس (كرونباخ ألفا) وكذلك الثبات الإمبريقي وفق نظرية الاستجابة للفقرة، الذي يعتمد على دالة معلومات الفقرة والاختبار ويأخذ بعين الاعتبار أن الخطأ المعياري في القياس يختلف باختلاف مستويات القدرة للمستجيبين، بعكس النظرية التقليدية في القياس التي تفترض تساوي الخطأ المعياري للقياس عند مستويات القدرة كافة ، كا هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): معاملات ثبات كرونباخ ألفا والثبات الامبريقي للبيانات الحالية

عدد فئات التدريج	معامل كرونباخ ألفا	معامل الثبات الإمبريقي
ثلاثي	0.797	0.85
رباعي	0.818	0.86
خماسي	0.865	0.89
سباعي	0.887	0.91

التحقق من افتراضات النظرية الحديثة (IRT)

المؤشر الاحصائي l_z^p هو أحد تطبيقات نظرية الاستجابة للفقرة، والنموذج المناسب للبيانات هو نموذج الاستجابة المتدرجة (Graded Response Model). لذا تم التحقق من افتراضات النظرية للتمكن من حساب المؤشر (l_z^p)، وعلى النحو الآتي:

أولاً: التحقق من افتراض أحادية البعد

تم التحقق من افتراض أحادية البعد لفقرات المقياس بإعداد ملف SPSS خاص لكل فئة من فئات التدريج على حدةٍ، ثم إجراء تحليل المكونات الأساسية باستخدام (SPSS v16.0)، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): نتائج التحليل العاملي لفقرات مقياس التحيزات المعرفية

عدد فئات التدريج	الجذر الكامن للعامل الأول	الجذر الكامن للعامل الثاني	الجذر الكامن للعامل الثالث	النسبة*	النسبة**
ثلاثي	5.346	2.211	2.065	2.418	21.473
رباعي	5.516	2.672	1.932	2.064	3.843
خماسي	6.672	3.139	1.821	2.126	2.681
سباعي	7.962	2.741	1.897	2.905	6.186

النسبة*: ناتج قسمة الجذر الكامن للعامل الأول على الجذر الكامن للعامل الثاني.

النسبة**: ناتج قسمة حاصل طرح الجذر الكامن الثاني من الجذر الكامن الأول على حاصل طرح الجذر الكامن الثالث من الجذر الكامن الثاني.

يلاحظ من الجدول (3) أن التحليل العاملي لفقرات المقياس يقدم دليلاً على تحقق أحادية البعد على جميع فئات التدريج، وذلك على النحو الآتي: ناتج قسمة الجذر الكامن للعامل الأول على الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من(2)، ثم ناتج قسمة حاصل طرح الجذر الكامن الثاني من الجذر الكامن الأول على حاصل طرح الجذر الكامن الثالث من الجذر الكامن الثاني ذو قيمة عالية (Lord, 1980).

ثانيًا: التحقق من افتراض الاستقلال الموضعي لفقرات المقياس

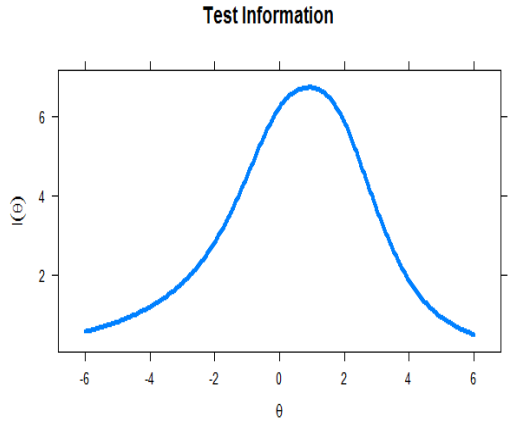
تم التحقق من افتراض الاستقلال الموضعي لفقرات المقياس بحساب قيمة (x^2) للاستقلال الموضعي المعياري (Standardized LD x^2) لكل فئة من فئات التدريج لكل زوج من أزواج فقرات المقياس التي يبلغ عددها (861) زوجًا، وذلك بضرب (42) فقرة في (41)، ثم القسمة على (2) باستخدام برنامج IRTPRO 4.2(x64). وحسب ما ذكره شِن وثيسن (Chen & Thissen, 1997)، فإن أزواج الفقرات التي تزيد قيمتها على (10) تعد انتهاكًا لافتراض الاستقلال الموضعي. وقد تم حساب عدد الأزواج التي تزيد قيمتها على (10) لكل فئة من فئات التدرج، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): العدد والنسب المئوية للاستقلال الموضعي لفقرات مقياس التحيزات المعرفية

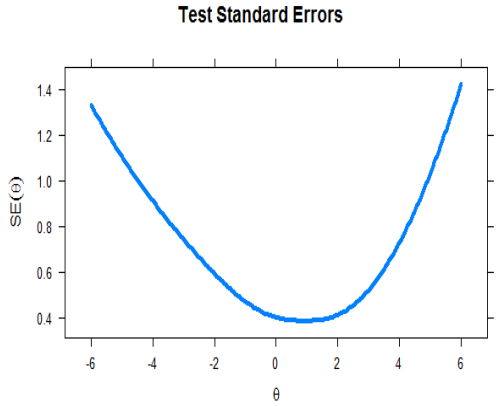
النموذج	معتمدة		مستقلة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ثلاثي	0	0.00	861	%100
رباعي	4	%0.047	857	%99.53
خماسي	4	%0.047	857	%99.53
سباعي	2	%0.023	859	%99.77

يلاحظ من الجدول (4) أنّ الاستقلال الموضعي متحقق على جميع فئات التدريج؛ فقد بلغ عدد الأزواج المستقلة على التدريج الثلاثي (861)، أي ما نسبة (100%)، وبلغ عدد الأزواج المستقلة على التدريج الرباعي والخماسي (857)، أي ما نسبته (99.53%)، وبلغ عدد الأزواج المستقلة على التدريج السباعي (859) أي ما نسبة (99.77%).

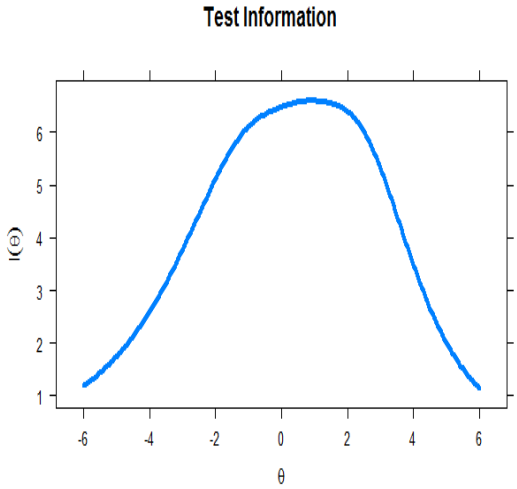
كما تم حساب دالة معلومات الاختبار لكل فئة من فئات التدريج، وكذلك تم حساب الخطأ المعياري للتعرف على مطابقة البيانات لنموذج الاستجابة المتدرجة، والأشكال الآتية توضح ذلك:



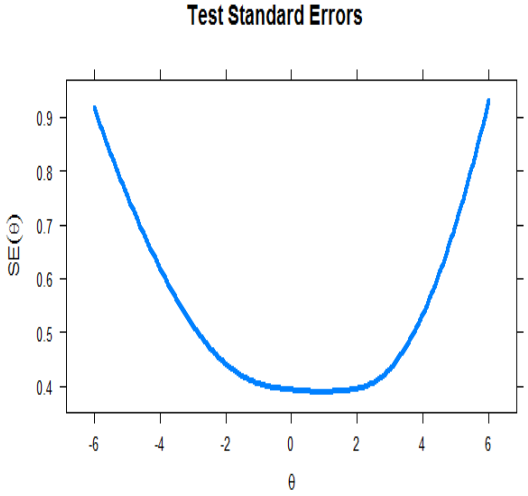
الشكل (1): دالة معلومات الاختبار للتدريج الثلاثي



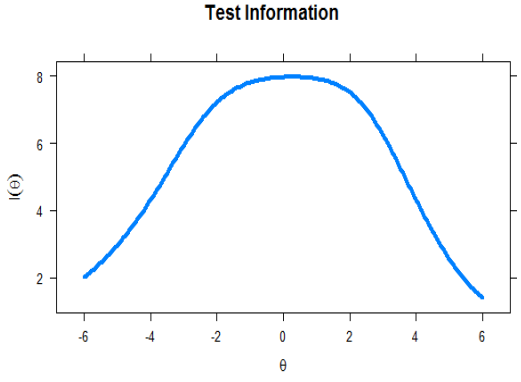
الشكل (2): الخطأ المعياري للتدريج الثلاثي



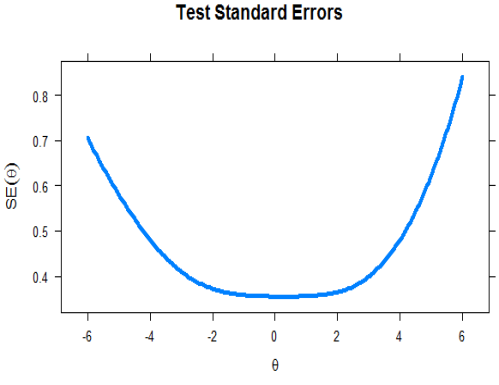
الشكل (3): دالة معلومات الاختبار للتدريج الرباعي



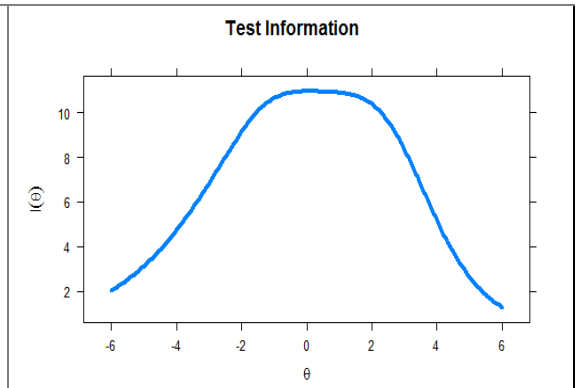
الشكل(4): الخطأ المعياري للتدريج الرباعي



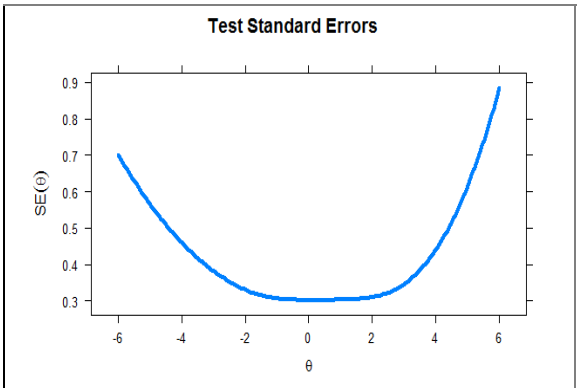
الشكل (5): دالة معلومات الاختبار للتدريج الخماسي



الشكل (6): الخطأ المعياري للتدريج الخماسي



الشكل (7): دالة معلومات الاختبار للتدريج السباعي



الشكل (8): الخطأ المعياري للتدريج السباعي

الإجراءات

لحساب مؤشر مطابقة الفرد الإحصائي (l_z^p)لأنماط الاستجابة غير الجدية ضمن نموذج الاستجابة المتدرجة على مقياس التحيزات المعرفية، تم اتباع الخطوات الآتية باستخدام برمجية (R) والرزمة الخاصة بتقدير مؤشرات المطابقة وحسابها (PerFit):

1- تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، ثم إصدار أمر لعرض معالم الفقرات (معلمة التمييز وعتبات لمعلمة الصعوبة) المقدرة بطريقة (EAP).

2- إصدار الأمر الذي يحسب مؤشر مطابقة الفرد(l_z^p).

3- إصدار الأمر الذي يحسب الخطأ المعياري لمؤشر مطابقة الفرد (l_z^p).

4- إصدار أمر لتفعيل العشوائية بقيمة استهلالية قيمتها (512)، علمًا بأنها غير ملزمة؛ بهدف التمكن من حساب درجة القطع للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة التي تتم بعد إعادة التعيين (Resampling) لألف مرة بشكل مسبق الإعداد في رزمة (PerFit).

5- إصدار أمر لحساب درجة القطع للمؤشر الإحصائي (l_z^p)، لأنماط الاستجابة التي تتم بعد إعادة التعيين Resampling لألف مرة بشكل مسبق الإعداد في رزمة (PerFit). ويسمى هذا الاجراء (Bootstrapping)، مع إجراء ألف مستنسخة لكل عملية إعادة تعيين. وينصح باستخدام هذه الطريقة بناءً على الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع (Sinharay, 2015).

6- تم حساب درجة القطع للمؤشر الإحصائي (l_z^p)، واحتمالية الخطأ لها عند مستوى الدلالة (α=0.05)، والخطأ المعياري، وفترة الثقة الخاصة بها، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): قيم درجة القطع للمؤشر الإحصائي l_z^p واحتمالية الخطأ لها والخطأ المعياري وفترة الثقة المتعلقة بها تبعًا لعدد فئات تدريج المقياس (ثلاثي، رباعي، خماسي، سباعي)

عدد فئات التدريج	حجم العينة	قيمة درجة القطع	احتمالية الخطأ	الخطأ المعياري	فترة الثقة المئينية لإعادة التعيين لدرجة القطع	
					2.5%	97.5%
ثلاثي	373	-1.351	0.1072	0.0672	-1.5121	-1.2499
رباعي	375	-1.5683	0.1973	0.1069	-1.7124	-1.3409
خماسي	374	-1.5404	0.1684	0.0816	-1.6590	-1.3797
سباعي	373	-1.448	0.1448	0.1019	-1.6673	-1.3128

يلاحظ من الجدول (5) أن فترات الثقة لدرجة القطع للمؤشر الإحصائي (l_z^p) باختلاف عدد فئات التدريج (ثلاثي، رباعي، خماسي، سباعي) كانت متقاطعة. وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجة القطع للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة باختلاف تدريج المقياس. وقد كانت أصغر قيمة لدرجة القطع للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة على التدريج الرباعي؛ إذ بلغت (-1.5683)، وأكبر قيمة لدرجة القطع للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة على التدريج الثلاثي؛ إذ بلغت (-1.351). ويلاحظ أيضًا أنّ أصغر قيمة للخطأ المعياري لدرجة القطع للمؤشر الإحصائي (l_z^p) كانت لأنماط الاستجابة على التدريج الثلاثي؛ إذ بلغت (0.0672)، وأكبر قيمة للخطأ المعياري لدرجة

القطع للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة على التدريج الرباعي؛ إذ بلغت (0.1069).

7- إصدار أمر لعرض قيم المؤشر الإحصائي (l_z^p) لكل نمط استجابة والخطأ المعياري الخاص بكل منها.

النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الأول: *هل تختلف خصائص التوزيعات الإحصائية للمؤشر(l_z^p) باختلاف عدد فئات تدريج الفقرة (ثلاثي، رباعي، خماسي، سباعي)؟ومناقشتها.*

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب الإحصاءات الوصفية للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة ضمن نموذج الاستجابة المتدرجة على مقياس التحيزات المعرفية، والتحقق من مطابقته للتوزيع الطبيعي باستخدام اختبار كولمجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) وذلك تبعًا لعدد فئات تدريج الفقرة، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): الإحصاءات الوصفية للتوزيعات العينية للمؤشر الإحصائي l_z^p لأنماط الاستجابة على مقياس التحيزات المعرفية، ونتائج اختبار كولمجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) وفقًا لعدد فئات التدريج (ثلاثي، رباعي، خماسي، سباعي)

عدد فئات التدريج	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للوسط	فترة الثقة لوسط المؤشر		الالتواء	التفلطح	K-S Sig.
				2.5%	97.5%			
ثلاثي	0.189	1.220	0.063	0.065	0.314	-0.876	1.236	0.000
رباعي	0.164	2.072	0.107	-4.610	0.374	-0.777	0.659	0.000
خماسي	0.179	1.940	0.100	-1.752	0.377	-0.896	1.423	0.000
سباعي	0.157	1.656	0.085	-1.097	0.326	-0.894	1.182	0.000

يلاحظ من الجدول (6) أن فترات الثقة للوسط الحسابي لقيم المؤشر الإحصائي (l_z^p) الخاصة بأنماط الاستجابة على مقياس التحيزات المعرفية لفئات التدريج الأربع متقاطعة، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين الأوساط الحسابية لقيم المؤشر الإحصائي (l_z^p). فقد تراوحت الأوساط الحسابية بين (0.157) على التدريج السباعي و (0.189) على التدريج الثلاثي. ويلاحظ أن الانحرافات المعيارية لقيم المؤشر الإحصائي (l_z^p) الخاصة بأنماط الاستجابة على مقياس التحيزات المعرفية لفئات التدريج الأربع تراوحت بين (1.220) على التدريج الثلاثي و (2.072) على التدريج الرباعي.

وتراوحت الأخطاء المعيارية للأوساط الحسابية لقيم المؤشر الإحصائي (l_z^p) باختلاف عدد فئات التدريج بين (0.063) على التدريج الثلاثي و (0.107) على التدريج الرباعي. مما يدل على فاعلية المؤشر الإحصائي (l_z^p) على التدريج الثلاثي مقارنة بفئات التدريج الأخرى. وبالتالي، فإنّه يعكس موثوقية أعلى في قيمة الوسط الحسابي للمؤشر الإحصائي. ويلاحظ أن الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي (l_z^p) على التدريج الرباعي قد تراجعت فاعليته بالمقارنة مع فئات التدريج الأخرى. وبالتالي، فإنّه يعكس موثوقية أقل في قيمة الوسط الحسابي للمؤشر الإحصائي.

ويلاحظ أن المدى لفترة الثقة على التدريج الرباعي تراوحت بين (4.610-) و (0.374). وهذا يدل على أن فترة الثقة الأكثر اتساعًا كانت على التدريج الرباعي، وأنه لا يتوزع توزيعًا طبيعيًا، بينما كان المدى لفترة الثقة لباقي فئات التدريج متقاربًا ولا يتوزع توزيعًا طبيعيًا.

كما يشير الجدول (6) الى أنّ الالتواء لقيم المؤشر الإحصائي (l_z^p) الخاصة بأنماط الاستجابة على مقياس التحيزات المعرفية باختلاف عدد فئات التدريج تراوحت بين (0.896-) على التدريج الخماسي و (0.777-) على التدريج الرباعي، ما يدل على أن التدريج الخماسي هو الأبعد عن التوزيع الطبيعي والتدريج الرباعي هو الأقرب إلى التوزيع الطبيعي، غير أن أيًا منهما لا يتوزع توزيعًا طبيعيًا. وهذا يتفق مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (Noonan et al., 1992)؛ (Meijer & Van Krimpen-Stoop , 1999).

أما بالنسبة لتفلطح قيم المؤشر الإحصائي (l_z^p) الخاصة بأنماط الاستجابة على مقياس التحيزات المعرفية باختلاف عدد فئات التدريج فتراوحت بين (1.423) على التدريج الخماسي و (0.659) على التدريج الرباعي، ما يدل على أنّ التدريج الرباعي هو الأقرب إلى التوزيع الطبيعي، والتدريج الخماسي هو الأبعد عن التوزيع الطبيعي، غير أن أيًا منهما لا يتوزع توزيعًا طبيعيًا. وهذا يتفق مع نتائج دراسات سابقة (Noonan et al., 1992)؛ (Meijer & Van Krimpen-Stoop , 1999).

ويلاحظ أن قيم المؤشر الإحصائي (l_z^p) الخاصة بأنماط الاستجابة على مقياس التحيزات المعرفية باختلاف عدد فئات

التدريج قد اختلفت عن التوزيع الطبيعي بمستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) ضمن اختبار كولمجروف-سميرنوف (Kolmogorov -Smirnov).

وبناءً على نتائج الجدول (6)، فإنّ التوزيع العيني للمؤشر الإحصائي (l_z^p) ملتوٍ نحو اليسار، ولا يتوزع توزيعًا طبيعيًا. وقد اتفقت هذه النتيجة مع أغلب الدراسات التي وضحت أن المؤشر الإحصائي (l_z^p) يميل نحو الالتواء السالب والتفلطح الموجب (De la Toree & Deng, 2008 ; Reise,1995 ; Meijer &Van Krimpen-Stoop,1999). وقد يكون السبب في ذلك أن الدراسة الحالية قد استندت الى القدرة المقدرة للمستجيب ($\hat{\theta}$) وليس إلى القدرة الحقيقية (θ) في حساب قيمة المؤشر الاحصائي (l_z^p). وقد أشارات دراسة مولينار وهوجتنك (Molenaar & Hoijtink, 1990) إلى أن (l_z^p) يتوزع توزيعًا طبيعيًا فقط إذا تم استخدام القدرة الحقيقية للمستجيب وليس القدرة المقدرة.

كذلك تم حساب الإحصاءات الوصفية للخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط استجابة الأفراد ضمن نموذج الاستجابة المتدرجة على مقياس التحيزات المعرفية، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): الإحصاءات الوصفية للتوزيعات العينية للخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لانماط الاستجابة على مقياس التحيزات المعرفية، ونتائج اختبار كولمجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) وفقًا لعدد فئات التدريج (ثلاثي، رباعي، خماسي، سباعي)

عدد فئات التدريج	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للوسط	فترة الثقة لوسط المؤشر	
				2.5%	97.5%
ثلاثي	0.8521	0.22629	0.01172	0.8291	0.8752
رباعي	0.8984	0.30708	0.01586	0.8672	0.9296
خماسي	0.8957	0.28736	0.01486	0.8665	0.9249
سباعي	0.8926	0.27709	0.01435	0.8644	0.9208

يلاحظ من الجدول (7) أنّ فترات الثقة للوسط الحسابي لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة حسب عدد فئات التدريج كانت جميعها متقاطعة، مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين الأوساط الحسابية لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة، ويدل على أن فاعلية تقدير المؤشر الاحصائي على فئات التدريج وموثوقيته كانتا متكافئتين. ويلاحظ أيضًا أنّ قيمة الخطأ المعياري الأصغر كانت على التدريج الثلاثي.

كما يلاحظ من الجدول (7) أنّ قيم الأوساط الحسابية للخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة قد تراوحت بين (0.8521) على التدريج الثلاثي و (0.8984) على التدريج الرباعي. وفيما يتعلق بقيم الانحرافات المعيارية لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة، فقد تراوحت بين (0.22629) على التدريج الثلاثي و (0.30708) على التدريج الرباعي. كما يشير الجدول (7) إلى أن قيم الأخطاء المعيارية للأوساط الحسابية لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة تراوحت بين (0.01172) على التدريج الثلاثي و (0.01586) على التدريج الرباعي.

ولمقارنة الأوساط الحسابية لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8): تحليل التباين الأحادي للأوساط الحسابية لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.535	3	0.178	2.339	0.072
داخل المجموعات	113.678	1491	0.076		
الكلي	114.213	1494			

يلاحظ من الجدول (8) أن الأوساط الحسابية لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، في حين يلاحظ أنها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.1) لصالح الوسط الحسابي الأقل، وهو للتدريج الثلاثي. فقد بلغ الوسط الحسابي لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي (l_z^p) لأنماط الاستجابة على التدريج

الثلاثي (0.8521)، وعلى التداريج الرباعي والخماسي والسباعي كانت القيم قريبة من القيمة (0.89)، ما يشير إلى وجود أخطاء قياس أقل عند استخدام تدريج ليكرت الثلاثي عند مقارنته مع التداريج الرباعي والخماسي والسباعي.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الثاني: *هل تختلف نسب الاستجابات غير الجدية وفق مؤشر(l_z^p) باختلاف عدد فئات تدريج الفقرة (ثلاثي، رباعي، خماسي، سباعي)؟ ومناقشتها.*

للإجابة عن السؤال الثاني، تم تصنيف استجابات الأفراد إلى استجابات جدية واستجابات غير جدية بناءً على درجة القطع لكل تدريج وفق مؤشر (l_z^p) ضمن نموذج الاستجابة المتدرجة على مقياس التحيزات المعرفية باختلاف عدد فئات التدريج (ثلاثي، رباعي، خماسي، سباعي)، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9): تصنيف استجابات الأفراد إلى استجابات جدية واستجابات غير جدية بناءً على درجة القطع لكل تدريج (ثلاثي، رباعي، خماسي، سباعي) وفق مؤشر (l_z^p)

التصنيف		التصنيف بناءً على عدد فئات التدريج				
		ثلاثي	رباعي	خماسي	سباعي	الكلي
جدي	العدد	333	301	311	319	1264
	النسبة المئوية من عدد فئات التدريج %	89.3%	80.3%	83.2%	85.5%	84.5%
غير جدي	العدد	40	74	63	54	231
	النسبة المئوية من عدد فئات التدريج %	10.7%	19.7%	16.8%	14.5%	15.5%
الكلي	العدد	373	375	374	373	1495

يلاحظ من الجدول (9) أنّ النسب الملاحظة للاستجابات غير الجدية تختلف باختلاف عدد فئات التدريج؛ فقد بلغت على التدريج الثلاثي (10.7%)، وعلى التدريج الرباعي (19.7%)، وعلى التدريج الخماسي (16.8%)، وعلى التدريج السباعي (14.5%). ونجد أن أقل نسبة من الاستجابات غير الجدية، ثم كانت على التدريج الثلاثي، ثم على التدريج السباعي، ثم التدريج الخماسي. وأخيرًا، فإن أعلى نسبة كشف عن الاستجابات غير الجدية كانت على التدريج الرباعي. ومن الملاحظ من الجدول أنّ أعلى نسبة استجابات غير جدية كشفها الإحصائي (l_z^p) هي عند تدريج ليكرت الرباعي، الذي يخلو من البديل "محايد". وتجدر الإشارة إلى أن بعض الدراسات بينت أن عدم وجود البديل " محايد " لمقياس ليكرت قد يؤدي إلى نقص المعلومات، أو عدم وجود رأي حول الموقف، أو نقص الدافعية لدى المستجيب، أو تناقض في المشاعر، أو عدم اليقين بقوة الموقف، أو عدم الاهتمام في أثناء الاستجابة، كدراسة شومان وبرسر(Schuman & Presser, 1981). وهذا قد يؤدي الى زيادة نسبة الاستجابات غير الجدية عند استخدام التدريج الرباعي لفقرات المقياس. كما وجد كالتون وآخرون (Kalton et al., 1980) وبيشوب (Bishop, 1987) في دراساتهم أن وجود البديل " محايد " له أثر على توزيع الاستجابات على البدائل المتبقية، مما قد يؤدي إلى وجود استجابات عشوائية أو غير جدية من المستجيب. واقترح البعض تسمية البديل محايد بِـ (لا أعرف)، التي تكون مقبولة اجتماعيًا للمستجيبين ولا تجبرهم على تقديم آرائهم (Schuman & Presser, 1981). وأشار فرانسس وبوش (Francis & Busch, 1975) إلى أن الاستجابة بخلو البدائل من "محايد" قد تدل على الإهمال أو الالتباس. وهذا يشير إلى الاستجابة العشوائية أو التخمين أو تقديم نمط معين في الاستجابة.

ومن الملاحظ أيضًا من الجدول (9) أنّ أقل نسبة استجابات غير جدية كشفها الإحصائي (l_z^p) هي عند تدريج ليكرت الثلاثي. وقد يفسر ذلك بأن قلة عدد الخيارات على الفقرة لا يتطلب الوقت والجهد من المستجيب لاختيار البديل المناسب؛ إذ إن السرعة في الاستجابة قد تؤدي إلى استجابات غير جدية (Huang, Liu & Bowling, 2015). وبالتالي، فإن قلة عدد الخيارات في (التدريج الثلاثي) قد تسهم في تقليل نسب الاستجابات غير الجدية الناتجة عن التسرع في الإجابة.

ولإجراء المقارنات الثنائية بين النسب المئوية الأربع بعد تصحيح مستوى الدلالة الإحصائية بالاعتماد على طريقة بنفروني (Bonferroni Correction)، ومفادها أنه عند إجراء المقارنات الثنائية يتغير مستوى الدلالة بناءً على عدد النسب؛ وذلك للمحافظة على الخطأ من النوع الأول؛ فتمت قسمة مستوى الدلالة الإحصائية على عدد المقارنات الثنائية، لتصبح قيمة مستوى الدلالة الإحصائية بعد التصحيح (0.008). وتم حساب عدد المقارنات الثنائية بين النسب، ثم تم استخدام كاي تربيع (χ^2) للمقارنة الثنائية بين النسب، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10):المقارنات الثنائية بين النسب واختبار كاي تربيع χ^2

فئة التدريج	ثلاثي		رباعي		خماسي	
الثلاثي	الاحتمالية		الاحتمالية		الاحتمالية	
رباعي	11.750	0.001				
خماسي	5.886	0.015	1.045	0.307		
سباعي	2.386	0.122	3.642	0.056	0.793	0.373

يلاحظ من الجدول (10) أنّ نسب الكشف عن الاستجابات غير الجدية مرتبطة بفئة التدريج. وبناءً على مقارنة قيمة الاحتمالية بقيمة (0.008)، كانت هناك دلالة إحصائية واحدة فقط بين التدريج الرباعي والتدريج الثلاثي، مما يدل على أن أعلى نسبة كشف عن الاستجابات غير الجدية كانت على التدريج الرباعي وأقل نسبة كشف عن الاستجابات غير الجدية كانت على التدريج الثلاثي. أما باقي المقارنات الثنائية بين أزواج فئات التدريج، فلم تكن أي منها ذات دلالة إحصائية.

ويمكن تلخيص نتائج الدراسة الحالية في أن الاستجابات غير الجدية التي تم الكشف عنها باستخدام المؤشر الاحصائي (l_z^p) تتأثر بعدد فئات تدريج الفقرة وبوجود البديل "محايد". فقد اتضح أن زيادة عدد فئات التدريج قد يؤدي الى زيادة نسب الاستجابات غير الجدية. كذلك فإن عدم وجود البديل "محايد" قد يدفع بعض المستجيبين إلى عدم الجدية في الاستجابة. وقد تكون هذه النتيجة مرتبطة بشكل أساسي بالجوانب النفسية والاجتماعية للمستجيب. فقد تساهم عوامل السرعة والوقت والجهد الذي تتطلبه الاستجابة على فقرات المقياس في زيادة نسب الاستجابات غير الجدية. وبالتالي، فإن على الباحثين أخذ ذلك بعين الإعتبار عند إعداد أدوات جمع البيانات من أجل إلى الوصول الى بيانات ذات جودة عالية. كما أن حذف البديل "محايد" قد يؤدي إلى حذف البديل الذي ينطبق على المستجيب، وبالتالي دفعه لعدم الاستجابة بجدية عن فقرات المقياس.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يأتي:

1) أهمية وجود البديل " محايد " في مقياس ليكرت، كونه يقلل من نسب الاستجابات غير الجدية.

2) عدم المبالغة بزيادة عدد فئات تدريج مقياس ليكرت، ما لم يضطر الباحث لذلك أواستخدام التدريج الثلاثي للفقرات.

3) إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة أثر البديل "محايد" على نسب الاستجابات غير الجدية بحيث يكون عدد فئات التدريج ستة بدائل.

References

Alghazo, A., & Alquraan, M. (2018). The effectiveness of bootstrapping procedure in estimating (l_z^p) person-fit statistic cutoff- score for polytomous items in noncognitive scales. *Jordan Journal of Educational Sciences* , 14(1), 1-12.

Alghazo, A. (2017). *The characteristics of person-fit index sampling distributions and the percent of miss-fit responses according to graded response model in the light of some variables.* PhD. Dissertation, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Hamouri, F. (2017). Cognitive biases among Yarmouk University students in relation to gender and academic achievement. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 13(1), 1-14.

Al-Quraan, M. (2019). The effect of insufficient effort responding on the validity of student evaluation of teaching. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(3), 604-615.

Armstrong, R., Stoumbos, Z., Kung, M., & Shi, M. (2007). On the performance of the lz person-fit statistic. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(16), 1-15.

Baer, R., Ballenger, J., Berry, D., & Wetter, M. (1997). Detection of random responding on the MMPI-A. *Journal of Personality Assessment*, 68(1), 139-151.

Bishop, F. (1987). Experiments with the middle response alternative in survey questions. *Public Opinion Quarterly*, 51(2), 220-232.

Brown, R., & Villareal, J. (2007). Correcting for person misfit in aggregated score reporting. *International Journal of Testing*, 7(1),1-25.

Chen, W., & Thissen, D. (1997). Local dependence indices for item pairs using item response theory. *Journal of Educational and Behavioral Statistics* , 22(3), 265-289.

Cook, N., Faust, D., Meyerm J., & Faust, K. (2016). The impact of careless and random responding on juvenile forensic assessment: Susceptibility of commonly used measures and implications for research and practice. *Journal of Forensic Psychology Practice,* 16(5), 425-447.

De la Toree, J., & Deng, W.(2008). Improving person fit assessment by correcting the ability estimate and its reference distribution. *Journal of Educational Measurement,* 45(2), 159-177.

Deng, W. (2007). *An innovative use of the standardized log-likelihood statistic to evaluate person fit*. Doctoral Dissertation. The State University of New Jersey, New Brunswick, NJ.

Deu, A., & Reise, P. (1991). The influence of test characteristics on the detection of aberrant response patterns. *Applied Psychological Measurement* , 15(3), 217-226.

Dodeen,H., & Darabi, M. (2009). Person-fit: relationship with personality test in mathematics. *Research Papers in Education,* 24 (1), 115-126.

Drasgow, F., Levine, M.V.,& Williams, E. (1985). Appropriateness measurement with polychotomous item response models and standardized models. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology,* 38(1), 67-86.

Francis, J., & Busch, L. (1975). What we don't know about "I don't know". *Public Opinion Quarterly*, 39(2), 207-218.

Huang, J., Curran , P., Keeney, J., Poposki, E., & DeShon, R. (2012). Detecting and deterring insufficient effort responding to surveys. *Journal of Business Psychology,* 27*(*1), 99-114.

Huang, J., Liu, M., & Bowling, N. (2015). Insufficient effort responding: Examining an insidious confound in survey data. *Journal of Applied Psychology*, 100(3), 828-845.

Kalton, G., Julie, R., & Tim, H. (1980). The effects of offering a middle response opinion with opinion questions. *The Statistician*, 29(1), 65-78.

Karabatsos, G. (2003). Comparing the aberrant response detection performance of thirty – six person-fit statistics. *Applied Measurement in Eduction,*16(4), 277-298.

Kbar, F. (1994). Effectiveness of person-fit indices in detecting guessing carelessness: A simulated study. *Dissertation Abstracts International -Section A: Humanities and Social Sciences,* 55(3-A), 541.

Lamprianou , I., & Boyle , B. (2004) Accuracy of measurement in the context of mathematics national curriculum tests in England for ethic minority pupils and pupils who speak English as an additional language. *Journal of Educational Measurement* , 41(3), 239-259.

Levine, M., & Rubin, D. (1979). Measuring the appropriateness of multi-choice test scores. *Journal of Educational Statistics,* 4(4), 269-290.

Li, M., & Olejnik, S. (1997). The power of rasch person-fit statistic in detecting unusual response patterns. *Applied Psychological Measurement,* 21(3), 215-231.

Lopez, A., & Montesinos, H.(2005). Fitting Rasch model using appropriateness measure statistics. *The Spanish Journal of Psychology,* 8(1), 100-110.

Lord, F. (19980). *Application of item response to practical testing problems*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

McGrath, R., Mitchell, M., Kim, B., & Hough, L. (2010). Evidence for response bias as a source of error variance in applied assessment. *Psychology Bulletin,* 136(3), 450-470.

Meade, A., & Craig, S. (2012). Identifying careless responses in survey data. *Psychological Methods,* 17(3), 437-455.

Meijer, R., & Nering. L.(1997). Trait level estimation for nonfitting response vectors. *Applied Psychological Measurement,* 21(4), 321-336.

Meijer, R., & van Krimpen-Stoop, E.(1999).The null distribution of person fit statistics for conventional and adaptive test. *Applied Psychological Measurement,* 23(4), 327-345.

Meijer, R.,& Sijtsma, K.(2001). Methodology review: Evaluating person fit. *Applied Psychological Measurement,* 25(2), 107-135.

Molenaar, I. , & Hoijtink, H. (1990). The many null distribution of person fit indices. *Psychometrika*, 55(1), 75-106.

Nering, M.(1995). The distribution of person fit using true and estimated person parameters. *Applied Psychological Measurement*, 19(2), 121-129.

Noonan, B., Boss, M., & Gessaroli, M. (1992). The effect of test length and IRT model on the distribution and stability of three appropriateness indices. *Applied Psychologcal Measurement*, 16(4), 345-352.

Noonan, B., Boss, M., & Gessaroli, M. (1992). The effect of test length and IRT model on the distribution and stability of three appropriateness indices. *Applied Psycholog-cal Measurement*, 16(4), 345-352.

Pina, J., & Montesions , M. (2005). Fitting Rasch model using appropriateness measure statistics. *The Spanish journal of Psychology*, 8(1), 100-110.

Reise, S. (1995). Scoring method and detection of person misfit in a personality assessment context. *Applied Psychological Measurement*, 19(3), 213-229.

Rupp, A. (2013). A systematic review of the methodology for person fit research in item response theory: Lessons about generalizability of inferences from the design of simulation studies. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55(1), 3-38.

Schuman, H., & Presser, S. (1981). *Questions and answers in attitude surveys*. New York: Academic Press.

Sinharay, S. (2015). Assessment of person fit for mixed-format tests. *Journal of Educational and Behavioral Statistics* , 40(4), 343-365.

Schmitt, N., Chan, D., Sacco, J., McFarland, L., & Jennings, D. (1999). Correlates of person-fit and effect of person-fit on test validity. *Applied Psychological Measurement*, 23(1), 41-54.

Snijders, T. (2001). Asymptotic null distribution of person fit statistics with estimated person parameters. *Psychometrika*, 66(3), 331-342.

Tourangeau, R., & Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859.

Van der Gaag, M., Schütz, C., Ten Napel, A., Landa, Y., Delespaul, P., Bak, M.,... & De Hert, M. (2013). Development of the Davos assessment of cognitive biases scale (DACOBS). *Schizophrenia Research*, 144(1-3), 63-71.

Zijlstra, W., Ark. , A., & Sijtsma, K. (2011). Outliers in questionnaire data: Can they detect, and should they be removed. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*,63(2), 186-212.

Subscription Form

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan

قسيمة اشتراك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

I would like to subscribe to the Journal أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية

For **لمدة**

☐ One Year ☐ سنة واحدة

☐ Two Years ☐ سنتان

☐ Three Years ☐ ثلاث سنوات

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.

سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price	أسعار الاشتراك السنوي One Year Subscription Rates	
	داخل الأردن Inside Jordan	خارج الأردن Outside Jordan
سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750	الأفراد 7 دنانير Individuals JD 7.00	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00	المؤسسات 10 دنانير Institutions JD 10	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops		

ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.

Correspondence

Subscriptions and Sales:

Prof. Shadia Al-Tel
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University
Irbid – Jordan
Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3208
Fax: 00 962 2 7211121

المراسلات

مراسلات البيع والاشتراكات:

عميد البحث العلمي والدراسات العليا
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك
اربد – الأردن
هاتف 7211111 2 962 00 فرعي 3208
فاكس 7211121 2 962 00

TABLE OF CONTENTS

Volume 16, No. 3, Muharram, 1442 H, September 2020

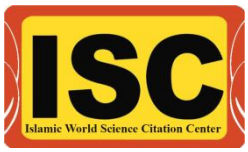
Articles in Arabic

- **Parental and Peer Attachment and Its Relationship with Emotional Empathy** **257**
  Abdullah Altarawneh
- **The Degree of Including the Creative Thinking Skills in Arabic Language Textbook for the First Secondary Grade in Saudi Arabia** **277**
  Gasem Albari and Mashhor Saddam
- **The Role of Parents' Watching Videos Through Smart Phone Applications in the Support of Parenting** **289**
  Ahmed Meghari
- **The Attitudes of the Faculty Members at the Saudi Universities Toward Using Flipped Learning and the Obstacles to its Application in Teaching** **317**
  Raniyah Al-luhaybi and Eman Rayes
- **The Effectiveness of a Group Counseling Program Based on Goleman Theory in Developing Emotional Intelligence and Reducing Stigmatization among Juvenile Delinquents** **335**
  Ahmad Gazo, Mohammad Abood, Bara'ah Mahmoud and Ali Ghazo
- **Status Quo of Types of Influence Tactics Used by Principals at Arab Technical Secondary Schools across the Green Line and Their Relationship to Their Power Sources** **359**
  Suaad Abo-Lail and Aaref Attari
- **Effectiveness of Question Answer Relationship (QAR) Strategy in Developing Reading Comprehension Skills** **373**
  Sami Al-Muqimi and Sulaiman Al-Ghattami
- **The Performance of l_z^p Person-Fit Statistic in Detecting Insufficient Effort Responses According to the Likert Item Scale Points** **385**
  Ruba Jawarneh and Mahmoud Alquraan

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, 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*
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".

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 16, No. 3, Muharram, 1442 H, September 2020

ADVISORY BOARD

Prof. Abdalla Ababneh
*NCHRD, **JORDAN***
Email: AbdallaA@nchrd.gov.jo

Prof. Abdalla El-Mneizel
*University of Sharjah, **UAE***
Email: amneizel@sharjah.ac.ae

Prof. Abdallah Oweidat
*Amman Arab University, **JORDAN***
Email: oweidat2007@yahoo.com

Prof. Ahmad Hariri
*Duke University, **USA***
Email: ahmad.hariri@duke.edu

Prof. Ahmad Heggi
*Helwan University, **EGYPT***
Email: aheggi@hotmail.com

Prof. Ali AL-Shuaili
*Sultan QaboosUniversity, **OMAN***
Email: alshuaili@squ.edu.om

Prof. Ali Ayten
*Marmara University, **TURKEY***
Email: aliayten@marmara.edu.tr

Prof. Ali Jifri
*University of Jeddah, **KSA***
Email: ajifri1@uj.edu.Sa

Prof. Amal AL-Ahmad
*Damascus University, **SYRIA***
Email: amal.alahmad.edu@gmail.com

Prof. Amany Saleh
*Arkansas State University, **USA***
Email: asaleh@astate.edu

Prof. Ayesh Zeiton
*Jerash University, **JORDAN***
Email: azeitone@ju.edu.jo

Prof. Ekhleif Tarawneh
*Univdersity of Jordan, **JORDAN***
Email: ek_tarawneh@yahoo.com

Prof. Fadhil Ibrahim
*University of Mosul, **IRAQ***
Email: fadhil_online@yahoo.com

Prof. Fahad Alshaya
*King Saud University, **KSA***
Email: falshaya@ksu.esu.sa

Prof. Farouq Rousan
*WISE University, **JORDAN***
Email: farouqrousan@hotmail.com

Prof. Jasem Al-Hamdan
*Kuwait Univesity, **KUWAIT***
Email: djhamdan@yahoo.com

Prof. Mahmoud AL-Sayed
*Damascus University, **SYRIA***
Email: mahmoudsyd@gmail.com

Prof. Maryam AL-Falasi
*Qatar University, **QATAR***
Email: malflassi@qu.edu.qa

Prof. Meziane Mohammed
*University of Oran, **ALGERIA***
Email: mezianeoran@yahoo.fr

Prof. Mohamad AL-Baili
*United Arab Emirate University, **UAE***
Email: vice_chancellor@uaeu.ac.ae

Prof. Naseer ALkhawaldeh
*University of Jordan, **JORDAN***
Email: naseerahkh@yahoo.com

Prof. Nazeih Hamdi
*Amman Arab University, **JORDAN***
Email: nazhamdi@ju.edu.jo

Prof. Othman Omayman
*Elmergib University, **LIBYA***
Email: omayman.othman @yahoo.com

Prof. Rateb AL-Soud
*University of Jordan, **JORDAN***
Email: rsaud@hotmail.com

Prof. Ruba Bataineh
*Yarmouk University, **JORDAN***
Email: rubab@yu.edu.jo

Prof. Safaa Afifi
*Ain Shams University, **EGYPT***
Email: moali_2003@yahoo.com

Prof. Said AL-Tal
*University of Jordan , **JORDAN***
Email: s.altal@ju.edu.jo

Prof. Salha Issam
*Sultan Qaboos University, **OMAN***
Email: sissan@squ.edu.om

Prof. Sanaa Aboudagga
*Islamic University, **Gaza,PALASTINE***
Email: sabudagga@gmail.com

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. 3, Muharram, 1442 H, September 2020

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 16, No. 3, Muharram, 1442 H, September 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.tal@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

Prof. Adeeb Hamadneh
Faculty of Educational Science, Al al-BAYT University, MAfraq, Jordan.
Email: adeebhamadnah@yahoo.com

Prof. Ahmad Al-Ayasrah
Faculty of Education Sciences, The World Islamic Sciences & Education University, Amman, Jordan.
Email: draalayasrah@yahoo.com

Prof. Ahmad Thawabieh
Faculty of Educational Sciences, Tafila Technical University, Tafila, Jordan.
Email: m_ ahmadthawabieh@yahoo.com

Prof. Ali Al-Barakat
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Email: alialbarakat@yu.edu.jo

Prof. Fuad Talafha
Faculty of Educational Sciences, Mutah University, Al-karak, Jordan.
Email: Fuad_talafha@hotmail.com

Prof. Jebreen Hussain
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.
Email: jhusan52@hotmail.com

Prof. Mohammad Al Zboon
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.
Email: m.alzboon@ju.edu.jo

Hyder Al-Momani, **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
Yarmouk University Website: http://www.yu.edu.jo

Website: *http://journals.yu.edu.jo/jjes*