المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (15)، العدد (1)، جمادى الآخرة 1440هـ / آذار 2019 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 العربية الرقمية "معرفة" وحاصلة على المرتبة الأولى عربياً في العام 2018 (معامل أرسيف:0.7857)

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 بطاح

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، الكرك، الأردن

Email: mbattah@mutah.edu.jo

أ.د. أمل خصاونة

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email: Amal.Khasawneh@yu.edu.jo

أ.د. رافع الزغول

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email: rzghoul@yu.edu.jo

أ.د . سليمان القادري

كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن

Email: alqaderee@yahoo.com

أ.د. سميح كراسنة

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email: nhsamih@yahoo.com

أ.د. محمد طوالبة

كلية التربية، الجامعة العربية المفتوحة، عمان، الأردن

Email: m_tawalbeh@aou.edu.jo

أ.د. نايل الشرعة

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

Email: sharah@ju.edu.jo

المحرر اللغوي (اللغة العربية): د. رائد خضير

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): أ.د. لمياء حمّاد

تنضيد وإخراج: عبد السلام غنيمات

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

الأستاذ الدكتورة شادية التل

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك

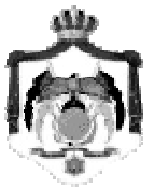
اربد - الأردن

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 (15)، العدد (1)، جمادى الآخرة 1440هـ / آذار 2019 م

المجلة الأردنية في العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة
المجلد (15)، العدد (1)، جمادى الآخرة 1440هـ / آذار 2019 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 الخاص (نموذج التعهد) يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى إضافة الى معلومات مختصرة عن عنوانه وتخصصه.
6- 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 بالمصطلحات
- الطريقة وإجراءات الدراسة، 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 مبدئياً على محكمينْ اثنينْ 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، ويلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحتفظ المجلة بحقها في رفض البحث والتعميم عن صاحبة في حالة 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 خطياً بالمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية (الملكية الفكرية) وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نسخة البرمجية أو الاختبار.
12- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.
13- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشر مستلات.
14- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
15- **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 (15)، العدد (1)، جمادى الآخرة 1440هـ / آذار 2019 م

البحوث باللغة العربية

- **أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية** — 1
  رائد خضير وغلا مريسات
- **استراتيجيات إدارة الصراع لدى معلمي المدارس في لواء قصبة المفرق وعلاقتها بكفاءة الاتصال** — 17
  احمد محاسنة وعمر العظامات
- **الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقّال (النوموفوبيا) لدى طلبة جامعة اليرموك** — 33
  فواز المومني وشيرين العكور
- **العلاقة بين الأداء التفاضلي للمموهات والأداء التفاضلي للفقرات في اختبار رياضيات من نوع الاختيار من متعدد** — 49
  يوسف السوالمة وجهاد العجلوني
- **مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى بجامعة الملك سعود** — 65
  السيد بريك
- **الذكاء الانفعالي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك** — 79
  فيصل الربيع
- **أثر خصائص الفقرة ومستوى قدرة الأفراد في افتراض الاستقلال الموضعي في نظرية الاستجابة للفقرة** — 99
  زايد بني عطا
- **أثر استخدام المدوّنة الإلكترونيّة في تحسين مهارة التلخيص الكتابيّ** — 113
  ألمازة خطايبة

أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية

رائد خضير* و عُلا مريسات**

تاريخ تسلم البحث 2018/5/14 تاريخ قبوله 2018/12/27

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى فحص أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة من مدرستين تابعتين لمديرية تربية لواء بني كنانة، حيث بلغ عدد أفرادها (50) طالبة، بواقع (25) طالبة في المجموعة التجريبية، درسن باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية، و(25) طالبة في المجموعة الضابطة، درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولتحقيق هدف الدراسة؛ أعد الباحثان اختبارًا في الكتابة الإبداعية، تم التحقق من صدقه وثباته. وخضعت مجموعتا الدراسة لاختبار الكتابة الإبداعية قبل تطبيق الدراسة وبعده. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة، وكل مهارة من المهارات الفرعية.

(الكلمات المفتاحية: الرسوم الكاريكاتيرية، الكتابة الإبداعية، الصف العاشر الأساسي)

The Effect of Using Caricatures on Improving Creative Writing Skills

Raed Khodair, *Yarmouk University, Jordan.*
Ola Mraisat, *Ministry of Education, Jordan.*

Abstract: The present study aimed at investigating the effect of using caricatures on improving creative writing skills among female tenth basic grade students in Jordan. The study followed a quasi-experimental research design where two groups were allocated; one as experimental and another as control. The sample of the study was selected conveniently from two schools in Bani-Kananeh directorate of education. The number of the participants in both groups was found as (50) participants, distributed as two intact groups. One group consisted of (25) students, as an experimental group, taught by using caricatures, and a second group consisted of (25) students, as a control group, taught by using conventional method. In order to achieve the aim of the study, the researchers developed a creative writing test and verified its validity and reliability. The two groups were subjected to the pre-post creative writing test. The results of the study revealed a statistically significant effect by using caricatures on improving creative writing skills collectively, and for each skill of the five sub skills under study.

(**Keywords**: Caricatures, Creative Writing Skills, Tenth Basic Grade)

مقدمة: تؤدي الكتابة دورًا مهمًا في حياة الفرد والمجتمع، فهي تساعده على تسجيل تراثه الثقافي، وتدوين معلوماته وخبراته، ومعارفه، وأفكاره؛ بل حضارته عبر الأجيال، وهي وسيلة أساسية وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتواصل مع الآخرين. كما تُعد أداة أساسية لتوليد القدرات الإبداعية والتعبير عنها في صورة مكتوبة، حيث توصف هذه المهارة بأنها تفكير على الورق.

والكتابة مهارة إنتاجية مركبة من مهارات فرعية، وقد قسمت الكتابة من حيث المضمون والأسلوب إلى وظيفية وإبداعية. فهي من الإبداعات الّتي تميّز بها الإنسان؛ لأن الكتابة التعبيرية تشتمل على صياغة الكلمة، التي ستصبح إبداعًا متعلقًا بالكاتب، تقترب من القارئ فتثير مشاعره، وتحرك أفكاره وتنير عقله، فتصبح قطعة أدبيّة (الخصاونة،2008).

وتتمتع الكتابة الإبداعية بأهمية كبرى في ميدان الكتابة التعبيرية؛ حيث تعد ثمرة الثقافة الأدبية واللغوية للفرد، فهي المصب الفكري الذي من خلاله يعبر عن آرائه، وأفكاره، فبعض الأفراد لا يفكرون إلا من خلال استمطار الأفكار ورقيًا، فيظهر المنتج بطريقة إبداعية مبتكرة؛ لذا فهي تحتاج لموهبة خالصة، وفكر يقظ ومتابع للحدث، ومساحة كافية من الحرية للتعبير عما يجيش في النفس (عبد الباري،2010).

ويرتبط مفهوم الكتابة الإبداعية بشكل مباشر بمفهوم التفكير الإبداعي (Creative Thinking)، الذي يعرفه علماء النفس بأنه نشاط معرفي قد يؤدي إلى توليد نتاج جديد يتصف بالمرونة والأصالة، وهو بذلك ليس نتاجًا تلقائيًا أو عشوائيًا بل ثمرة جهود عقلية خلاقة (العتوم، 2004).

وقد تعددت المفاهيم والتعريفات التي تناولت الكتابة الإبداعية، حيث عرفت في الموسوعة الحرة (ويكيبيديا،2014) بأنها" تعبير عن الرؤى الشخصية، وما تحتويه من انفعالات، وما تكشف عنه من حساسية خاصة تجاه التجارب الإنسانية. فالكتابة الإبداعية ابتكار وليس تقليدًا، وتأليف لا تكرار، تختلف من شخص لآخر حسب ما يتوافر من مهارات خاصة، وخبرات سابقة، وقدرات لغوية، ومواهب أدبية، وهي تبدأ بالفطرة، ثم تنمو بالتدريب والاطلاع".

* جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
** وزارة التربية والتعليم الأردنية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ويعرفها مدكور (2009: 22) بأنها "كلّ نثر يشتمل على جمال الأداء في الفكرة، وحسن صياغة في الأسلوب، تظهر معه قدرات الكاتب ومهاراته الخاصة التي تميزه عن غيره". وعرفها الصويركي (93:2010) بقوله: "هي المهارة التي يجد فيها المتعلمون متعة ولذة في التعبير عن مشاعرهم الخاصة في أشكال أدبية للأدباء المشهورين، ويكون هذا النوع من الكتابة أقرب إلى الفن، فالتفكير والشعور يستحقان أن يعرضا في قوة وتأثير".

وعرفت أحمد (2011: 99) الكتابة الإبداعية بأنها" القدرة على تقديم أكبر عدد من الأفكار الجديدة، والمعاني الأصيلة التي تتسم بالجدة والمرونة، والاستدلال على الأفكار، واستخدام الصور التعبيرية التي تؤثر في وجدان القارئ ومشاعره وعواطفه". وعرّفت أيضًا بأنها: "نشاط لغوي يعبر من خلاله الكاتب عن مشاعره وأحاسيسه وانفعالاته، وما يدور في خاطره من أفكار، وما يمر به من مواقف وخبرات بأسلوب أدبي يتسم بجمال التعبير، ودقة التصوير، وقوة الخيال" (Mcvey, 2008: 289).

وعرّفت كذلك بأنها نشاط كتابي يقوم على الخروج عن المألوف دون انحراف عن القيم المعروفة، وتوليد أفكار جديدة مختلفة عن أفكار الآخرين، وذلك باستخدام الخيال الحر للوصول إلى كتابة مطلقة، متصفة بالأصالة، لإبداع نواتج كتابية مؤثرة بالقارئ (Brookes & Marshall, 2004). ووصفت جونز(Jones, 2014) الكتابة الإبداعية بأنها عملية معقدة تنطوي على الإمكانيات الإبداعية للكاتب، التي تجعله يدخل فضاءً تخيليًا داخل النص، فيصبح المنتج جزءاً من الكاتب أو قطعة منه.

من خلال ما سبق، يمكن القول إنّ الكتابة الإبداعية فن نثري، يبرز فيه الكاتب قدراته اللغوية بشكل منطقي ومنظم، فيخضع مجموعة الأفكار التي يولدها، وما يجول في خاطره من رؤى ومشاعرَ وأحاسيسَ إلى مخزونه المعرفي واللغوي والبلاغي المتجذر، بأسلوب أدبي مميز ومشوّق، ليكون الناتج النهائي نصًا مبتكرًا تتوافر فيه عناصر الطلاقة والأصالة والمرونة، وتختلف طرائق الطرح من شخص لآخر، وتنمو هذه المهارة بالممارسة والتدريب وحسن الاطلاع.

ويتطلب اكتساب مهارات الكتابة الإبداعية ممارسات ذهنية معقدة كعمليات التخطيط، والتنظيم، والتأويل، وإعادة البناء، وتوليد الأفكار، وتوظيف الخيال الحر (Sharples, 1996). وقد اتفق الباحثون على أن أي منتج لغوي لابد أن يعكس قدرات الفرد المنتج، وترتبط مهارات الكتابة الإبداعية بمهارات التفكير الإبداعي، وهناك ما يشبه الإجماع لدى الباحثين في مجال الكتابة الإبداعية على مجموعة من المهارات الفرعية التي يجب أن تتسم بها هذه المهارة أهمها: الطلاقة والأصالة والمرونة والتوسع، وفيما يلي وصف لكل مهارة من هذه المهارات (أبو غريبة، 2008؛ جروان، 2008؛ الحارثي، 2009؛ الخصاونة، 2008؛ عبد الباري، 2010؛ قطامي واللوزي،2008):

أ- **الطلاقة (Fluency):** وتمثل الجانب الكمّي للإنتاج الإبداعي؛ فهي تعبر عن قدرة الفرد على توليد أو إنتاج عدد كبير من البدائل أو المقترحات بطريقة انسيابية خلال فترة زمنية محددة، والسهولة في توليدها، والقدرة على استدعاء أي فكرة محفوظة في الذاكرة. وتتمثل أنماط الطلاقة في: الطلاقة اللفظية أو الكلمات، وطلاقة المعاني أو الأفكار أو الطلاقة التعبيرية أو الفكرية، والطلاقة الشكلية. ومن المؤشرات الدالة على الطلاقة: تدعيم الفكرة أو الرأي بأكبر عدد من الأدلة المناسبة، وإعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار في وحدة زمنية محددة، وأكبر عدد من العناوين المناسبة للموضوع.

ب- **الأصالة (Originality)**: وتعني الجدة والتفرد في القدرة على إنتاج استجابات غير مباشرة، وأفكار ذات مدى بعيد عن الشيوع، تتسم بالجدة، ومن المؤشرات التي تدل عليها: إعادة صياغة النص بقالب جديد، وإثارة حلول غير مألوفة لمشكلة ما، واختيار عنوان جديد ومناسب للموضوع، وتكوين خاتمة مميزة للموضوع.

ج- **المرونة (Flexibility):** وتمثل الجانب النوعي للإنتاج الإبداعي، وهي قدرة الفرد على توليد أو إنتاج أفكار متنوعة وغير متوقعة، من خلال مهارة الفرد في تغيير زوايا التفكير أو تغيير الحالة الذهنية حسب معطيات الموقف، فهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادةً، وتبني أنماط ذهنية غير محدودة، فالمرونة عكس الجمود، أي بناء أنماط قابلة للتغير والتطور حسب ما تستدعيه الحاجة، وتنقسم مهارة المرونة إلى نوعين هما: المرونة التلقائية، وتعني الانتقال من فكرة إلى أخرى بسرعة وسهولة، والمرونة التكيفية، وهي سلوك ناجح عن طريق التغيير في أسلوب التفكير لمواجهة مشكلة ما. ومن المؤشرات التي تدل على مهارة المرونة: تقديم بدائل وإجراءات لمواقف كتابية متعددة، وتقديم حلول متنوعة لمشكلة ما، وترتيب أفكار نص ما بطريقة مختلفة، وتقديم عناوين مبتكرة، وعرض المحتوى بأسلوب مبتكر جديد.

د- **التوسع (Elaboration):** وتعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة على فكرة أو حل لمشكلة، والقدرة على إعادة التنظيم وإضافة شيء جديد. ومن المؤشرات التي تدل عليها: توليد تفصيلات جديدة متعلقة بفكرة مطروحة، تقديم حلول مقترحة حول مشكلة ما، وتفصيل موضوع غامض، وإضافة صور بيانية ومحسنات بديعية.

ومن العوامل التي تحفز الطلبة على الانخراط في أنشطة الكتابة الإبداعية امتلاكهم مهارات التفكير العليا، ومهارات الملاحظة والاكتشاف، والمعرفة المتنوعة، وعادات القراءة الاستراتيجية، والقدرة على الابتكار، والنظرة الفاحصة والناقدة للأشياء التي تحدث حولهم (Temizkan, 2011).

وعلى الرغم من أهمية الكتابة الإبداعية، يعاني الطلبة في مختلف المراحل الدراسية ضعفًا واضحًا في إتقان مهاراتها بشكل جيد، ويعزو مدكور(2006) هذا الضعف إلى أسباب متعددة، لعل أبرزها الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم اللغة بشكل عام والكتابة التعبيرية بشكل خاص، إذ لم تعد الطرائق التقليدية المتبعة في تدريس الكتابة التعبيرية قادرة على تحقيق النتاجات المتوقعة. كما أشارت كثير من الدراسات إلى أن الضعف ناتج من تقصير البرامج التعليمية المستخدمة التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة، التي بدورها توسع مدارك المتعلم وتطلق العنان للتفكير والإبداع، وتوظيف هذه القدرات الإبداعية في مجال الكتابة (جلهوم،2010).

ويتطلب تعليم مهارات الكتابة الإبداعية توظيف بعض الاستراتيجيات والوسائل التعليمية التي تثير التفكير، وتعد الرسوم الكاريكاتيرية مثيرًا نوعيًا جديدًا وغير تقليدي، يحفز المتعلم على توليد أفكار إبداعية، وصياغتها وتحويلها إلى نتاجات كتابية، للارتقاء بمستوى العمل الكتابي كمًا ونوعًا، والانطلاق في فضاء الإبداع. والرسوم الكاريكاتيرية من الرسوم الشائعة في حياتنا، ونشاهدها في الصحف والمجلات، وهي تعبر عن ظاهرة أو فكرة علمية أو ثقافية أو اجتماعية أو سياسية او اقتصادية، مع عرضها بشكل ساخر، وقد يضاف إلى الرسم تعليق قصير، وقد يظهر دون تعليق (السعود،2008).

وقد عرفها عثمان (32:2005) بأنها" رسوم خطية لشخصيات وأحداث حقيقية، تقدم بطريقة أكثر تقبلًا من الأفراد". بينما عرفتها ألابا (Alaba, 2007: 916) بأنها" أشكال من الرسوم التعليمية، تهدف إلى ترفيه القراء وتثقيفهم، ويمكن أن تأخذ شكل العرض التصويري؛ لتحكي قصة، أو تنقل رسالة خفية، وتعرب عن القوة والعمق والتركيز في تجسيد الحدث، أو السلوك، أو الفكرة، أو حالة الرأي العام".

وتنطلق الرسوم الكاريكاتيرية من طروحات النظرية البنائية Constructivism Theory في التعلم، فالطريقة التي يدرك فيها المتعلم معنى الرسوم المعروضة أو المرسومة يتم بصورة فردية؛ حيث يبني كل متعلم فكرته ورأيه بنفسه حول المضمون الذي تعبر عنها هذه الرسوم، فالمعرفة وفق المنظور البنائي لا يتم تلقيها بصورة سلبية، لكنها تبنى من خلال نشاط المتعلم ومشاركته الفعالة، والتعلم يمكن تحقيقه بفعالية أكبر عندما يكون الأشخاص نشيطين في بناء المعرفة، وهو جوهر التعلم في المدخل البنائي (Kabapinar, 2005).

وتمتاز الرسوم الكاريكاتيرية بوصفها رسومًا تعليمية ببعض المميزات، فهي محفز للكلام وبالتالي للكتابة أيضًا، يتعرض من خلالها الرسام للفكرة الرئيسة التي يحاول إيصالها للقارئ، ويتحاشى كثيرًا من الموضوعات الفرعية، واختيار شخصية مألوفة لدى جمهور القراء والتعبير عنها، وقد تمثل هذه الشخصية نمطًا سائدًا ومعروفًا، حيث يمكن التعرف إليها بسرعة، وفهم صفاتها وخصائصها، ومما يميز الرسوم الكاريكاتيرية أيضًا أنه يسهل التعامل معها، فهي تختصر الزمن، وتعبر أحيانًا عن موضوع طويل في عدة إطارات متتالية، يتضمن كل إطار كاريكاتيرًا يبين أحد عناصر الموضوع؛ لذا فهي محفزة ومثيرة للأفكار الإبداعية، وتعد الرسوم الكاريكاتيرية من الرسوم التعليمية الثابتة، وهي من الوسائل المرئية، تستخدم لتفعيل التواصل بين المعلم والمتعلم لسهولة إدراكها بأقل جهد وأسرع وقت (السعود، 2008).

وقد أشار زيمرمان (Zimmerman, 2009) إلى أهمية استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في الغرفة الصفية، وأورد عددًا من الاستخدامات للرسوم الكاريكاتيرية في تعليم الكتابة الإبداعية، وتعريف المتعلمين على عالم الكتابة الإبداعية ومتعة توظيف مخيلتهم بشكل كامل باستخدام حس الفكاهة من خلالها لشحذ مهارات القراءة والكتابة، بالإضافة إلى أن المعلم يستطيع استخدامها أيضًا في إنشاء قصص تعبيرية مرسومة على لوحات لقصة أصلية، أو لتوضيح كتاب أو رواية تمت قراءتها في الصف، ويمكن من خلال الرسوم الكاريكاتيرية إنشاء قصة قصيرة من عمل الطالب تكون لاحقًا أساسًا ولبنة لبناء قصة طويلة أو رواية وتكون كمشروع للمتعلم، فقد يستطيع أن يتقمص أدوار القصة أو الرواية، وعمل رسوم كاريكاتيرية لتغيير نهاية القصص والروايات التي تستدعي من الطلاب اقتراح نهايات مختلفة، ولا تقف عند هذا الحد بل تستخدم في مختلف مهارات اللغة أيضًا مثل المحادثة والتعبير عن الشخصيات الكاريكاتيرية المختلفة مكونةً لبنات اللغة الأساسية، فيستخدم المتعلمون المفردات مكونين سياقًا ذا معنى، وبالتالي تشجيعهم على التعبير الشفهي أولًا، حيث يعبرون عن هذه الرسوم بصوت عالٍ، فيأخذون فرصةً لتبادل الأفكار، ثم الكتابة ثانيًا، حيث إن المحادثة خطوة أساسية لتعلم الكتابة.

وفي السياق ذاته، دعا جافيجان وتوماسيفيش (Gavigan & Tomasevich, 2011) إلى ربط الرسوم الكاريكاتيرية بالمناهج الدراسية؛ لأن حب الطلبة لهذه الرسوم سيساعد في انخراطهم بالقراءة والكتابة والتحدث، ويشجعهم على سرد قصصهم الخاصة، والتعبير عن انطباعاتهم حول هذه الرسوم بصورة شفوية أو مكتوبة، وبالتالي يرتقون إلى الإحساس بأن الكتابة نشاط ليس مملاً كما يعتقد بعضهم.

وأشار علي (2008) إلى الدور الفاعل الذي تؤديه الرسوم الكاريكاتيرية في تدريس التعبير بشقيه الشفوي والكتابي، حيث تعمل هذه الرسوم على حفز وتنمية قدرات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة، وتشجيعهم على الإفصاح عن مشاعرهم تجاه هذه الرسوم بأسلوب رفيع العبارة، بما تعالجه من موضوعات وقضايا واقعية، وما توفره من مناخ صفي يشجع على النقد والإبداع.

وأضاف طعيمة ومناع (2005) فيما يخص كيفية توظيف الرسوم الكاريكاتيرية في تعليم التعبير الكتابي بشكل عام والكتابة الإبداعية بشكل خاص، أنه من الممكن أن يعرض المعلم على طلبته في حصة التعبير رسمًا كاريكاتيريًا ذا مغزى يتصل بالأحداث

الجارية؛ ليثير تساؤلاتهم وانفعالاتهم ومناقشاتهم بصورة شفوية؛ ليصلوا من ورائها- بتوجيه المعلم- إلى تحديد موضوع التعبير، ثم يكلفوا بالكتابة في هذا الموضوع، كما يمكن للمعلم تكليف الطلبة بجمع ما يستهويهم من رسومات كاريكاتيرية من الصحف والمجلات، والتعليق عليها بجمل تبين موضوعاتها، والمغزى الذي تستهدفه، وإجراء مسابقات لاختيار أفضل تعليق على تلك الرسوم.

واقترح علي (2008: 174-175) مجموعة من الخطوات المنظمة التي يمكن لمعلم اللغة العربية أن يتبعها لتوظيف الرسوم الكاريكاتيرية في تعليم مهارات الكتابة الإبداعية، أبرزها:

- تهيئة التلاميذ عقليًا ووجدانيًا للتعبير عن الموضوع المطروح، وحثهم على الكتابة فيه.
- عرض الصور الكاريكاتيرية على التلاميذ في مكان مناسب، بحيث تكون واضحة للجميع.
- قراءة المحتوى اللفظي المصاحب للكاريكاتير، وإعادة صياغته باللغة الفصيحة.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات من (5-7) تلاميذ في كل مجموعة، وتوجيه كل مجموعة إلى تأمل الصورة وإدراك عناصرها في فترة زمنية محددة.
- مناقشة بعض عمليات الكتابة الإبداعية، وتوضيح كيفية الكتابة عنها بتقديم أمثلة أو نماذج.
- تكليف التلاميذ بممارسة الأنشطة المصاحبة للصورة، والموجهة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية مثل: كتابة أكبر عدد من التعليقات الطريفة، أو طرح أكبر عدد من الأسئلة المثيرة على هذا الكاريكاتير في فترة محددة، وكتابة أكبر عدد من الجمل والفقرات حول النتائج المترتبة على القضية التي يعرضها الكاريكاتير، أو كتابة أكبر عدد من الجمل والفقرات التي تعبر عن مشاعر الأشخاص في الكاريكاتير، أو كتابة قصة قصيرة ذات عنوان مثير حول الفكرة الأساسية للكاريكاتير وتصوير شخصياته، أو تحويل الكاريكاتير إلى حوار يدور بين أشخاص،...إلخ.
- إتاحة الفرصة لكل تلميذ لممارسة عمليات الكتابة الإبداعية بصورة تلقائية في مناخ صفي آمن.
- إدارة الموقف التعليمي بطريقة ذكية ومتابعة عمل المجموعات، وتشجيع التلاميذ، وتقديم المساعدة والتغذية الراجعة للمجموعات والأفراد.
- تقويم عمل المجموعات والأفراد بعرض كتاباتهم، وتقديم التعزيز المناسب.
- غلق الدرس بطريقة منطقية جذابة.

في ضوء ما سبق يمكن القول إن الرسوم الكاريكاتيرية تعد وسيلة تعليمية حديثة ومهمة، يمكن توظيفها في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية، إذ تتيح للمتعلمين التعلم بطريقة ممتعة ومثيرة للتفكير، فهي بمثابة الحافز لجميع الطلبة للخروج عن الأسلوب النمطي في توليد الأفكار وصياغتها في قوالب لغوية، تتوافر فيها عناصر الإبداع والجاذبية والتشويق.

وقد أجري عدد من الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين أداء الطلبة في المواد الدراسية المختلفة، وقد لوحظ ندرة الدراسات التي سعت إلى الكشف عن أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في ميدان التعلم اللغوي بشكل عام والكتابة الإبداعية بشكل خاص، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

فقد أجرت سالم (2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تنمية مهارات الفهم في مادة التاريخ وتحسين اتجاهات طلاب الصف الثالث الإعدادي نحوها، وكانت حدود الدراسة تقتصر على الوحدة السادسة من منهج الدراسات الاجتماعية بالصف الثالث الإعدادي، وأفراد من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمحافظة القاهرة، واستخدام الرسوم الكاريكاتيرية المرتبطة بالوحدة، توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الرسوم الكاريكاتيرية في تنمية مهارات الفهم لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة الدرسات الاجتماعية.

وفي الدراسة التي أجرتها ألابا (Alaba, 2007) في نيجيريا كان من بين أهدافها الكشف عن أثر استخدام الرسوم الهزلية والكرتونية في تحسين قدرات الطلبة الإبداعية في حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة في عمر دون عشر سنوات في المدارس الابتدائية الخاصة، وزعوا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث تلقت المجموعة التجريبية تدريبًا على حل المشكلات باستخدام الرسوم الهزلية والكرتونية، بينما دربت المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء المجموعتين على اختبار حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى علي (2008) دراسة في مصر هدفت إلى معرفة فعالية استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تدريس التعبير في تنمية الكتابة الناقدة والإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. بلغ عدد أفراد الدراسة (40) طالبًا في كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة. استخدم في الدراسة اختباران: أحدهما لقياس مهارات الكتابة الناقدة، والآخر لقياس مهارات الكتابة الإبداعية، طُبقا على أفراد الدراسة قبل تنفيذ الدراسة وبعده. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائيًا في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارات الكتابة الناقدة والإبداعية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية.

وهدفت دراسة فلمبان (2011) إلى معرفة أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية على التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مكة المكرمة،

تكونت عينة الدراسة من (59) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، (31) طالبة مثلت المجموعة التجريبية، درسن باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية، و(28) طالبة مثلت المجموعة الضابطة، درسن بالطريقة الاعتيادية، واستخدم في الدراسة اختبار تحصيلي في العلوم، ومقياس في التفكير الإبداعي قبل تطبيق التجربة وبعده. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في تحصيل الطالبات في العلوم وفي مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

وأعد أفريلياسانتي وباسثومي (Afrilyasanti & Basthomi, 2011) دراسة نوعية في أندونيسيا هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية والكرتونية في تمكين الطلبة من تعلم اللغة الإنجليزية، ومهارات الاتصال والتفكير الناقد والإبداعي، واكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين. تكونت عينة الدراسة من (76) طالبًا وطالبة من الصفين السابع والثامن. أظهرت نتائج الدراسة أن هذه الرسوم قد ساعدت الطلبة على اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال استخدام الرسوم الكاريكاتيرية والمتحركة والقصص المصورة، التي من خلالها يمكن للطلبة التمتع بالتعلم، والاستكشاف بحرية، وتحسين قدرتهم على دقة الملاحظة، وتحقيق قدر أكبر من الفهم، وممارسة التفكير الإبداعي والتحليلي، حيث تم تشجيع الطلبة على نقد هذه الرسوم وتحليلها، وفهم المعاني التي تتضمنها.

وأجرى نيكسون (Nixon, 2012) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى معرفة أثر الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين الكتابة السردية للمتعلمين، استغرقت الدراسة سبعة أشهر، حيث أخذت هذه الرسوم من خلال ديليني وراسموسن، والمبدعين من بيتي، واستخدمت مع المتعلمين الصغار من عمر(5-7) و(9-10) سنوات. أظهرت نتائج الدراسة أن هذه الرسومات أسهمت في محو الأمية للمتعلمين، وتعد موارد غنية حيث يكتب المتعلم، ويؤلف الجمل حول الرسومات المرتبطة بالموضوع، ويعبر عنها برسومات من خياله، وأكدت على اشتراك تعليم الكتابة والفكاهة من خلال الرسومات الكاريكاتيرية.

وهدفت دراسة السنوسي (2012) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية رسوم الكاريكاتير في تدريس علوم البيئة في اتخاذ القرارات البيئية وتنمية الدافعية نحو تعلم القضايا البيئية لدى طلاب الثانوية العامة. تكونت عينة الدراسة من (70) طالبة تم توزيعهن بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستمر تطبيق التجربة ثمانية أسابيع بواقع حصة كل أسبوع. استخدم في الدراسة اختبار اتخاذ القرارات البيئية، ومقياس الدافعية نحو تعلم القضايا البيئية قبليًا وبعديًا. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في التطبيق البعدي لأداتي الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الشمري (2013) دراسة في العراق هدفت إلى معرفة أثر توظيف الرسوم الكاريكاتيرية في الأداء التعبيري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد تم اختيار أفراد الدراسة عشوائيًا من مدرسة الفاطمية الابتدائية للبنين، حيث بلغ عددهم (54) طالبًا وزعوا عشوائيًا إلى مجموعتين، مثلت إحداهما التجريبية (26) طالبًا، ومثلت الأخرى المجموعة الضابطة (28) طالبًا، استخدم الباحث اختبارًا بعديًا في الأداء التعبيري، توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في الأداء التعبيري لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أونال ويجن (Unal & Yegen, 2013) إلى الكشف عن أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تدريس صيغ الأفعال في اللغة التركية. تكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا وطالبة في الصف السابع وزعوا بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، حيث خضعت المجموعتان لاختبار قبلي وآخر بعدي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا في أداء المجموعتين على الاختبار البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي درست صيغ الأفعال باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية.

وهدفت دراسة المعموري (2014) التي أجريت في العراق إلى الكشف عن أثر استعمال الرسوم الهزلية والكاريكاتيرية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الفيزياء ودافعيتهن نحوها. تكونت عينة الدراسة من (57) طالبة في قضاء بعقوبة في محافظة ديالى، بواقع (25) طالبة في المجموعة الضابطة، و(32) في المجموعة التجريبية، استخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا في مادة الفيزياء، ومقياسًا للدافعية طبّقا قبل تطبيق التجربة وبعده. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء الطالبات على الاختبار التحصيلي البعدي، وعلى مقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى توبال (Topal, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تعليم المفردات باللغة التركية كلغة أجنبية. تكونت عينة الدراسة من (67) طالبًا وطالبة في قسم الأدب واللغة التركية في جامعة كابل، وزعوا إلى مجموعتين: تجريبية، تكونت من (34) طالبًا وطالبة، وضابطة، تكونت من (33) طالبًا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا في تعلم المفردات باللغة التركية، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية.

وأجرى ناصر (2015) دراسة في العراق هدفت إلى معرفة أثر استعمال الرسوم الكاريكاتيرية في تحصيل طلبة كلية التربية في جامعة ميسان في مادة التربية البيئية، تكونت عينة الدراسة من (90) طالبًا وطالبة تم توزيعهم بالتساوي إلى مجموعتين: الأولى تجريبية، درست باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية، والثانية ضابطة، درست بالطريقة الاعتيادية، واستخدم في الدراسة اختبار موضوعي مكون من (20) فقرة طبق على المجموعتين بعد نهاية التجربة. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائيًا لاستخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تحصيل الطلبة، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن جميع هذه الدراسات أجريت في بيئات عربية أو أجنبية، ولم يعثر على أي دراسة- في حدود علم الباحثين- أجريت في البيئة الأردنية؛ مما شجعهما لإجراء هذه الدراسة. ويمكن تصنيف هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور: **الأول**: دراسات تناولت أثر الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين مهارات التفكير الإبداعي (فلمبان، 2011؛ علي، 2008؛Alaba, 2007)، **والثاني:** دراسات تناولت أثر الرسوم الكاريكاتيرية في التحصيل في المواد الدراسية المختلفة (ناصر، 2015؛ المعموري، 2014؛ السنوسي، 2012؛ سالم،2003)، **والثالث**: دراسات تناولت أثر الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين المهارات اللغوية المختلفة (الشمري، 2013؛ علي، 2008)، ودراسات كل من: (Nixon ,2012; Unal & Topal, 2015; Afrilyasanti & Basthomi, 2011; Yegen, 2013). واتفقت نتائج الدراسات السابقة على أهمية استخدام الرسوم الكاريكاتيرية لتحقيق النتاجات المرجوة؛ لما لها من آثار إيجابية في توفير بيئة تعليمية مشجعة، من خلال العمل على زيادة مستوى الدافعية للتعلم لدى المتعلمين، وتدريبهم على مهارات التعلم الذاتي، وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي. وتميزت الدراسة الحالية بتناولها مهارة الكتابة الإبداعية، حيث إنها تمثل إحدى الغايات النهائية لتعلم فروع اللغة المختلفة باعتبارها مهارة إنتاجية تمثل انعكاسًا لثقافة الكاتب وفكره.

مشكلة الدراسة وسؤالها

تزداد أهمية الكتابة الإبداعية كلما تقدم الطلبة في المراحل الدراسية، ويرجع ذلك إلى ازدياد المعارف والخبرات التي اكتسبوها، وزيادة رصيدهم اللغوي، واتساع دائرة استخدامهم للغة المكتوبة، ودور الكتابة في حياة الطلبة كأداة للتعبير عن التفكير، وإعمال الرؤية والخيال، واختيار المفردات والتراكيب، وانتقاء الأفكار وترتيبها.

ومن خلال الزيارات الإشرافية الميدانية للباحث الأول في المدرسة النموذجية بجامعة اليرموك، والمقابلات الفردية والجماعية التي أجراها مع المعلمات، وكون الباحثة الثانية معلمة للغة العربية، لوحظ قلة اهتمام هؤلاء المعلمات بتنمية الجوانب الإبداعية في الكتابة، والاقتصار على بعض الطرائق التقليدية في تدريس موضوعات الكتابة؛ مما أدى إلى تدني مستوى الطالبات في الكتابة بشكل عام، والكتابة الإبداعية بشكل خاص.

وتعزو معظم الدراسات السابقة الضعف اللغوي عامة والكتابي خاصة إلى أسباب عدة أبرزها استخدام طرائق تدريس تقليدية (قطامي واللوزي،2008)، حيث أشار العبيدي (2009) أن تدريس التعبير الكتابي الإبداعي بشكله الحالي لا يوفر للمتعلمين جو الإبداع، ولا يهيئ المناخ الملائم للأخذ بأيديهم نحو إتقان أسس الكتابة التعبيرية الصحيحة بجميع متطلباتها شكلًا ومضمونًا، كما أكدت عبد العظيم (2009) وجود قصور واضح في تعليم الكتابة، نجم عنه ضعف الطلبة في مهارات الكتابة عمومًا، ومهارات الكتابة الإبداعية على وجه الخصوص؛ مما دعا إلى ضرورة الاهتمام بتطوير تعليم الكتابة بحيث يكون موازيًا لعمليات التفكير، ويصبح أداة لتنمية الخيال والإبداع، والحفاظ على جمال اللغة وتذوقها لدى الطلبة، وذلك من خلال البحث عن وسائل وأساليب ومداخل تدريسية حديثة من شأنها الارتقاء بمهارات الكتابة الإبداعية.

وانبثقت فكرة الدراسة الحالية في ضوء توصيات بعض الدراسات السابقة التي تناولت تبني الإبداع في اللغة بشكل عام والكتابة بشكل خاص (الحربي، 2013؛ جلهوم،2008). ومن هنا جاءت هذه الدراسة محاولة الكشف عن أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، وبالتحديد فقد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية تعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)؟

أهمية الدراسة

ترتبط الكتابة الإبداعية ارتباطًا وثيقًا بالتفكير الإبداعي، فالمتعلم قد يمتلك أفكارًا أولية حول الموضوع الذي سيكتب عنه، لكنّه بحاجة إلى محفز يثيرها؛ لذا لابد من تجريب طرائق ووسائل تدريس حديثة وجذابة ومثيرة؛ من أجل إثارة أفكار الطلبة، والتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم، وعما يجول في خواطرهم بشكل منطلق دون قيود. وعلى المعلم أن يكون أكثر مرونة في البحث عن مثل هذه الوسائل الجذابة لتحقيق الفائدة من الكتابة.

ويمكن تحديد جوانب أهمية الدراسة بالنقاط الآتية:

1- تزويد معلمي اللغة العربية بوسيلة جديدة قد تسهم في تحسين مستوى الأداء الكتابي الإبداعي للطلبة.

2- تشجيع الطلبة على الخروج بأفكار إبداعية جديدة تتسم بالجدة والمرونة، والتمكن من التعبير عن العواطف والهواجس بفكر غير مألوف.

3- يتوقع أن يستفيد منها القائمون على إعداد مناهج اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم، من خلال تضمين كتب اللغة العربية بعض التقنيات اللازمة لتنمية مهارة الكتابة الإبداعية كتقنية الرسوم الكاريكاتيرية بشكل خاص.

التعريفات الإجرائيّة

تتضمن الدراسة التعريفين الآتيين:

الكتابة الإبداعية (Creative Writing): كل نثر يشتمل على جمال الأداء في الفكرة، وحسن صياغة في الأسلوب، تظهر معه قدرات ومهارات الكاتب الخاصة والتي تميزه عن غيره. وتعرف إجرائيًا بقدرة طالبة الصف العاشر الأساسي على التعبير عن

مشاعرها وأحاسيسها وأفكارها وآرائها بصورة مكتوبة، تتصف بالأصالة، والطلاقة، والمرونة، وتنظيم المحتوى، والالتزام بآليات الكتابة، وتصاغ بصورة أدبية جميلة، بغرض إشباع حاجاتها من خلال الاستعانة برسوم كاريكاتيرية محددة. وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الكتابة الإبداعية المعد لهذا الغرض.

الرسوم الكاريكاتيرية (Caricatures): هي رسوم تبسيطية يسهل فهمها، حيث تجذب انتباه القارئ وتثير سلوكه للإتيان باستجابات محددة. وتعرف إجرائيًا بأنها رسومات بسيطة تعبر عن مواقف وأحداث وشخصيات ساخرة ومعبرة تثير تفكير الطالبة، ويعبر عنها بيسر وسهولة بأقل وقت وجهد، ويتم توظيفها لاستدعاء استجابات كتابية إبداعية حول قضايا وموضوعات محددة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

- أفراد الدراسة (50) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء بني كنانة.
- تقتصر نتائج الدراسة على الأداة التي قام الباحثان بإعدادها، وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.
- مهارات الكتابة الإبداعية موضع الدراسة هي: (الأصالة، والطلاقة، والمرونة) إضافة إلى (تنظيم المحتوى، وآليات الكتابة)، وتتضمن كل مهارة فرعية ثلاثة مؤشرات.
- عدد الحصص التي تم تطبيقها باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية (16) حصة بواقع (45) دقيقة لكل حصة كتبت فيها الطالبات ثمانية موضوعات تعبيرية.

الطريقة

منهج الدراسة

استخدم الباحثان التصميم شبه التجريبي، الذي يتضمن القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة. حيث تلقت المجموعة التجريبية تدريبًا باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (50) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي تم اختيارهن بالطريقة المتيسرة من مدرستين تابعتين لمديرية تربية والتعليم في لواء بني كنانة، الأولى ضابطة من مدرسة سحم الثانوية للبنات وعددها (25) طالبة، والثانية تجريبية من مدرسة سمر الثانوية للبنات وعددها (25) طالبة؛ لتوافر الظروف المساعدة لتطبيق أداة الدراسة، كتعاون مديرة المدرسة والمعلمات، وتشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية لأفراد الدراسة في المدرستين.

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار يقيس مهارات الكتابة الإبداعية المحددة في الدراسة، وتقييم الأداء الكتابي لأفراد الدراسة في ضوء معايير الكتابة الإبداعية وقواعدها التي اعتمدت لهذه الغاية، والتحقق من دلالات الصدق والثبات اللازمة لهذا الاختبار، وقد تكون الاختبار في صورته النهائية من تسع فقرات من نوع الأسئلة المقالية، تقيس كل فقرة منها مؤشرًا من مؤشرات مهارات الكتابة الإبداعية المعنية في هذه الدراسة على النحو الآتي: (ثلاث فقرات لقياس مؤشرات مهارة الأصالة، وثلاث فقرات لقياس مؤشرات مهارة الطلاقة، وثلاث فقرات لقياس مؤشرات مهارة المرونة). أما فيما يخص مهارتي (تنظيم المحتوى، وآليات الكتابة)، فقد تم قياس مؤشراتهما في جميع فقرات الاختبار بشكل عام. وقد جرى إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

بناء الاختبار

قام الباحثان بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالكتابة الإبداعية والتفكير الإبداعي (أبو غريبة، 2008؛ جروان، 2008؛ الحارثي، 2009؛ الخصاونة، 2008؛ عبد الباري، 2010؛ قطامي واللوزي، 2008)، والاطلاع على نتاجات منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، حيث أفادا من ذلك في إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشرات الأداء الدالة عليها، وتضمنت خمس مهارات فرعية هي: **مهارة الطلاقة**، ويمثلها في الدراسة ثلاثة مؤشرات هي: إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات الصلة بالموضوع في وحدة زمنية محددة، وتدعيم الفكرة أو الرأي بأكبر عدد من الأدلة المناسبة، وإعطاء أكبر عدد من العناوين المناسبة للموضوع. و**مهارة الأصالة**، ويمثلها في الدراسة ثلاثة مؤشرات هي: إعادة صياغة النص بقالب جديد، واقتراح حلول غير مألوفة لمشكلة ما، وتكوين خاتمة مميزة للموضوع. و**مهارة المرونة**، ويمثلها في الدراسة ثلاثة مؤشرات هي: تقديم بدائل لمواقف كتابية متعددة، وعرض المحتوى بأسلوب مبتكر، وتقديم حلول متنوعة لمشكلة ما. و**مهارة تنظيم المحتوى**، ويمثلها في الدراسة ثلاثة مؤشرات هي: تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، وتناول الفقرة فكرة واحدة، ومراعاة التسلسل المنطقي في عرض الأفكار. و**مهارة آليات الكتابة**، ويمثلها في الدراسة ثلاثة مؤشرات هي: صحة الكتابة الإملائية، ومراعاة القواعد النحوية، واستخدام علامات الترقيم المناسبة. أي بواقع (15) مؤشرًا أدائيًا.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار؛ فقد عرض بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في مناهج

اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعلم النفس التربوي في الجامعات الأردنية، وعلى بعض مشرفي اللغة العربية ومعلميها في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية؛ بهدف إبداء آرائهم في النقاط الواردة في استمارة التحكيم وهى كالآتي: مدى شمولية مهارات الكتابة الإبداعية للصف العاشر الأساسي، ومؤشرات الأداء لكل مهارة من المهارات الفرعية، ومدى مناسبة الرسوم الكاريكاتيرية للموضوعات المقترحة للصف العاشر الأساسي. وقد أخذ الباحثان بالملاحظات والتوجيهات والإرشادات التي حصلت على إجماع بين المحكين بنسبة 80% فأكثر، وتم تعديل الاختبار من حيث صياغة وتعديل بعض الفقرات ليخرج بصورته النهائية.

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار قام الباحثان بتطبيقه بصورته السابقة بعد الأخذ بملاحظات المحكمين على عينة استطلاعية قوامها (29) طالبة اختيرت عشوائيًا من خارج أفراد الدراسة، وذلك بهدف تحديد الزمن اللازم للاختبار، والتحقق من وضوح الرسوم الكاريكاتيرية، ومدى استجابة الطالبات لتعليمات الاختبار. وجرى حساب زمن الاختبار المناسب، حيث حسب متوسط زمن أول خمس طالبات أكملن الاختبار من أفراد العينة الاستطلاعية، فكان (35) دقيقة تقريبًا، ومتوسط زمن آخر خمس طالبات انتهين من الاختبار وكان (45) دقيقة تقريبًا، وبالتالي أصبح المتوسط الحسابي (40) دقيقة، وهو الزمن المعتمد في تطبيق كل من الاختبارين القبلي والبعدي، وتبين كذلك أن المهمات الكتابية واضحة للطالبات ومناسبة لمرحلتهن العمرية، كما جرى التأكد من وضوح الرسوم الكاريكاتيرية، وتمت الإجابة عن تساؤلات بعض الطالبات عن هذه الرسوم.

وبعد ذلك جرى تصحيح الاختبار للتأكد من ثبات الاتفاق بين المُصححتين، حيث قامت الباحثة الثانية ومعلمة ذات خبرة مناسبة، وتحمل درجة الماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها بتصحيحه وتقدير العلامات وفق معيار التصحيح المتفق عليه، حيث خصصت درجتان لكل مؤشر من المؤشرات، أي بواقع (6) درجات لكل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الإبداعية المحددة في الدراسة؛ وبناء على ذلك فقد بلغت الدرجة الكلية للاختبار (30). وتم حساب معامل ثبات التوافق بين تقدير المعلمتين المصححتين باستخدام معادلة هولستي.

وبلغت قيمته للاختبار ككل (0.90) وهي قيمته مقبولة لأغراض هذه الدراسة، ويبين الجدول (1) معاملات ثبات التوافق بين المُصححتين لكل مهارة من مهارات اختبار الكتابة الإبداعيّة وللاختبار ككل.

جدول (1): معاملات ثبات التوافق بين المُصححتين لكل مهارة من مهارات اختبار الكتابة الإبداعيّة وللاختبار ككل

المهارة	معاملات ثبات التوافق بين المصححتين
الأصالة	0.81
الطلاقة	0.88
المرونة	0.84
تنظيم المحتوى	0.82
آليات الكتابة	0.80
اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة ككل	**0.90**

تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي؛ حُسب المتوسطان الحسابيان، والانحرافان المعياريان لأداء أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية القبلي مجتمعة، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين؛ لمعرفة دلالة الفرق الظاهري بين المتوسطين الحسابيين، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطان الحسابيان، والانحرافان المعياريان لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة القبلي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الاعتيادية	25	17.10	4.76	-0.932	48	0.356
الرسوم الكاريكاتيرية	25	18.16	4.73			
الكلي	**50**	**17.63**	**4.73**			

يتبين من الجدول (2) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (ت) بلغت (0.356)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين القبليين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة؛ مما يعنى تكافؤ مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي.

مادة الدراسة

الرسوم الكاريكاتيرية

لتحقيق هدف الدراسة؛ وفر الباحثان مجموعة من الرسوم الكاريكاتيرية التي تم اختيارها بعناية لتدريس مهارات الكتابة الإبداعية في الموضوعات الآتية من كتاب اللغة العربية للصف العاشر الأساسي: (آداب الاستئذان؛ الانتفاضة الفلسطينية؛ حفظ اللسان؛ أصبح العالم قرية صغيرة بفعل شبكة المعلومات الإلكترونية؛ العنف المدرسي والجامعي؛ حب الوطن والانتماء إليه؛ نحن جزء من البيئة، فكيف نحافظ عليها؟).

وقد تم توفير الرسوم المناسبة لكل موضوع من الموضوعات السابقة بطريقتين: الأولى بالبحث في مواقع الإنترنت المتخصصة في مجال الرسوم الكاريكاتيرية، أما الطريقة الثانية فكانت بالاستعانة ببعض الأشخاص المتخصصين أو الموهوبين في مجال الرسم، حيث طلب إليهم إعداد مجموعة من الرسوم الكاريكاتيرية المناسبة لموضوعات الكتابة الإبداعية المذكورة أعلاه بعد تحديد أبرز الأفكار في كل موضوع، وعليه فقد توافر لدى الباحثين مجموعة كبيرة من هذه الرسوم. وللتحقق من مناسبتها لموضوعات الكتابة الإبداعية المذكورة سابقًا؛ فقد عرضت كل مجموعة من الرسوم الكاريكاتيرية مقترنة بموضوع محدد من الموضوعات السابقة على عدد من المتخصصين في مجال الرسم والتربية الفنية ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعلم النفس التربوي؛ لإبداء الرأي في جودة هذه الرسوم، وعمقها، ودلالتها، ووضوحها، وتسلسلها، وارتباطها بموضوع الكتابة الإبداعية، وإضافة تعليقات على بعضها، أو تركها دون تعليق، واقتراح أي تعديلات يرونها مناسبة. وبعد الأخذ بملاحظاتهم أصبحت الرسوم الكاريكاتيرية جاهزة للاستخدام.

الإجراءات

أ- اختيار إحدى شعب الصف العاشر الأساسي من مدرسة سمر الثانوية للبنات المختلطة كمجموعة تجريبية، وإحدى شعب الصف العاشر الأساسي من مدرسة سحم الثانوية كمجموعة ضابطة، وقد تم اختيارهما بطريقة عشوائية.

ب- تطبيق الاختبار القبلي على مجموعتي الدراسة.

ج- تطبيق الدراسة وفق خطة دراسية مصممة من الباحثين؛ حيث بلغ عدد الحصص (16) حصة، مدة كل حصة (45) دقيقة، وبواقع حصتين كل أسبوع. هذا وقد تم **تعليم الكتابة الإبداعية باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية لطالبات المجموعة التجريبية في دليل المعلمة في الدراسة الحالية على النحو الآتي:**

1- تعريف الطالبات بالرسوم الكاريكاتيرية وفائدتها في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية، من خلال عرض بعض الرسوم الكاريكاتيرية، ومناقشتها.

2- تكليف الطالبات بجمع رسوم كاريكاتيرية من الإنترنت والكتب والصحف والمجلات، وقد يرسم بعضهن رسومًا تعالج بعض الموضوعات المطروحة في واقع الحياة، ومن الممكن الاستعانة بشخص لرسم الرسوم المطلوبة.

3- تخصيص ركن في الصف تلصق عليه الرسوم الكاريكاتيرية.

4- تحديد الموضوعات الكتابية، والرسومات الكاريكاتيرية المناسبة.

5- التمهيد للحصة من خلال طرح بعض الأسئلة لاستكشاف المعرفة والخبرة السابقة لدى الطالبات حول الموضوع المطروح.

6- يتم الإعلان عن موضوع الكتابة من خلال كتابته على السبورة، وعرض الرسوم الكاريكاتيرية المرافقة لجذب انتباه الطالبات وإثارة دافعيتهن.

7- استخدام النشاط الشفوي الذي يعد المدخل الأول لدرس الكتابة مثل:(الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، والتفكير الناقد)، إذ يمكن عمل حلقة عصف ذهني حول الرسوم المعروضة، تطرح فيها أسئلة، وتناقش الأنشطة المصاحبة التي تثير مهارات التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية.

8 - استقبال الردود مع تقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب، وتعزيز الإجابات المتميزة، وتصويب بعض الاتجاهات لتبقى الطالبة في الإطار المطلوب.

9- توزيع الرسوم بشكل ثنائي بين الطالبات، لمناقشة الرسم، وطرح أسئلة حوله، وإبراز الأفكار، والتدقيق في التفاصيل.

10- تسجيل الأفكار التي تم مناقشتها مع الطالبات على السبورة.

11- إعطاء فرصة للطالبات لكتابة الموضوع التعبيري، والتركيز على مهارات الكتابة الإبداعية.

12- قراءة ما كتبته الطالبات، ومناقشته في الغرفة الصفية، وتقديم التغذية الراجعة من المعلمة أولًا، ومن الطالبات ثانيًا.

د- تطبيق الاختبار البعدي على مجموعتي الدراسة.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغير المستقل: طريقة التدريس، وله فئتان**:** الطريقة الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية.

ثانياً: المتغير التابع: متوسط أداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة المعد لهذا الغرض.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية مُجتمعة، وفقا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، واستخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)؛ لتحديد دلالة الفروق بين المجموعتين. كما

استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA)؛ لتحديد دلالة الفروق على مستوى المهارات الفرعية. ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائيًا؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البَعدية، وأخيرًا استخدم مؤشر مربع إيتا (Eta Square)؛ لمعرفة حجم الأثر (Effect Size) لطريقة الرسوم الكاريكاتيرية.

النتائج

وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء سؤالها.

- **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء طالبات الصف العاشر الأساسي في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية تعزى لطريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)؟**

أولاً: نتائج مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة القبلي والبعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة القبلي والبعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

طريقة التدريس	الأداء القبلي			الأداء البعدي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	25	17.10	4.76	17.90	4.93
الرسوم الكاريكاتيرية	25	18.16	4.73	22.28	3.21
الكلي	**50**	**17.63**	**4.73**	**20.09**	**4.68**

يتبين من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة البعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية). ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One- Way Ancova)، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة البعدي مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب(الاختبار القبلي)	404.700	1	404.700	44.458	.000	.486
طريقة التدريس	171.808	1	171.808	***18.874**	***.000***	***.287***
الخطأ	427.840	47	9.103			
المجموع المُعدل	**1072.345**	**49**				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (4) يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار ككل أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05). ولتحديد قيمة الفرق - الدالة إحصائيًا - بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعدي على الاختبار ككل وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، وكذلك معرفة لصالح من ذلك الفرق؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسب المتوسطان الحسابيان المعدّلان لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

جدول (5): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين المعدّلين لعلامات أفراد الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة البعدي ككل، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

طريقة التدريس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
الاعتيادية	18.22	0.61	*3.74
الرسوم الكاريكاتيرية	21.96	0.61	

* دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05)

تشير النتائج المبينة في الجدول (5) إلى وجود فرق دال إحصائيًا على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة بين أداء أفراد الدراسة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي (الطالبات) اللواتي درسن باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية.

ثانيًا: نتائج كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة على حِدة، وتضم: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وتنظيم المحتوى، وآليات الكتابة).

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة في الاختبارين القبلي والبعدي، وفقا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، وذلك كما في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة في الاختبارين القبلي والبعدي، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

المهارة	طريقة التدريس	الأداء القبلي			الأداء البعدي	
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	الاعتيادية	25	3.26	0.87	3.38	0.94
	الرسوم الكاريكاتيرية	25	3.46	1.07	4.04	0.78
	الكلي	**50**	**3.36**	**0.97**	**3.71**	**0.92**
المرونة	الاعتيادية	25	3.36	1.07	3.54	0.99
	الرسوم الكاريكاتيرية	25	3.66	1.00	4.32	0.69
	الكلي	**50**	**3.51**	**1.03**	**3.93**	**0.93**
الأصالة	الاعتيادية	25	3.34	1.12	3.48	1.38
	الرسوم الكاريكاتيرية	25	3.50	0.99	4.24	0.69
	الكلي	**50**	**3.42**	**1.05**	**3.86**	**1.15**
تنظيم المحتوى	الاعتيادية	25	3.54	1.01	3.74	1.09
	الرسوم الكاريكاتيرية	25	3.80	1.03	4.96	0.84
	الكلي	**50**	**3.67**	**1.02**	**4.35**	**1.14**
آليات الكتابة	الاعتيادية	25	3.60	1.15	3.76	1.17
	الرسوم الكاريكاتيرية	25	3.74	0.98	4.72	0.79
	الكلي	**50**	**3.67**	**1.06**	**4.24**	**1.10**

يُلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة في الاختبار البعدي، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية). ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق وفقا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One - Way Mancova)، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة في الاختبار البعدي، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

مصدر التباين	المهارة الأداء البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الطلاقة القبلي)	الأصالة	.136	1	.136	.272	.604	.006
	الطلاقة	.291	1	.291	.672	.417	.015
	المرونة	.194	1	.194	.291	.593	.007
	تنظيم المحتوى	.003	1	.003	.005	.944	.000
	آليات الكتابة	.117	1	.117	.186	.669	.004
المصاحب (المرونة القبلي)	الأصالة	1.157	1	1.157	2.323	.135	.051
	الطلاقة	3.085	1	3.085	7.108	.011	.142
	المرونة	6.046	1	6.046	9.044	.004	.174
	تنظيم المحتوى	2.956	1	2.956	5.543	.023	.114
	آليات الكتابة	.311	1	.311	.492	.487	.011
المصاحب (الأصالة القبلي)	الأصالة	.350	1	.350	.704	.406	.016
	الطلاقة	.872	1	.872	2.009	.164	.045
	المرونة	1.067	1	1.067	1.596	.213	.036
	تنظيم المحتوى	.854	1	.854	1.601	.213	.036
	آليات الكتابة	1.193	1	1.193	1.887	.177	.042
المصاحب (تنظيم المحتوى القبلي)	الأصالة	.933	1	.933	1.873	.178	.042
	الطلاقة	.552	1	.552	1.272	.266	.029
	المرونة	1.044	1	1.044	1.562	.218	.035
	تنظيم المحتوى	.990	1	.990	1.857	.180	.041
	آليات الكتابة	1.125	1	1.125	1.780	.189	.040
المصاحب (آليات الكتابة القبلي)	الأصالة	.137	1	.137	.274	.603	.006
	الطلاقة	.422	1	.422	.971	.330	.022
	المرونة	.021	1	.021	.031	.860	.001
	تنظيم المحتوى	.009	1	.009	.016	.898	.000
	آليات الكتابة	.501	1	.501	.793	.378	.018
طريقة التدريس Hotelling's Trace=0.658 الدلالة الإحصائية = 0.001*	الأصالة	2.685	1	2.685	***5.392**	***.025**	***.111**
	الطلاقة	3.820	1	3.820	***8.802**	***.005**	***.170**
	المرونة	2.903	1	2.903	***4.341**	***.043**	***.092**
	تنظيم المحتوى	11.646	1	11.646	***21.838**	***.000**	***.337**
	آليات الكتابة	7.422	1	7.422	***11.740**	***.001**	***.214**
الخطأ	الأصالة	21.415	43	.498			
	الطلاقة	18.662	43	.434			
	المرونة	28.749	43	.669			
	تنظيم المحتوى	22.932	43	.533			
	آليات الكتابة	27.183	43	.632			

مصدر التباين	المهارة الأداء البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
	الأصالة	41.045	49				
	الطلاقة	42.505	49				
المجموع المُعدّل	المرونة	64.520	49				
	تنظيم المحتوى	64.125	49				
	آليات الكتابة	59.620	49				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (7)، يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة في الاختبار البعدي(الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وتنظيم المحتوى، وآليات الكتابة) تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية لكل مهارة من المهارات أقل من مستوى (α=0.05)، مما يؤكد وجود أثر للرسوم الكاريكاتيرية في تحسين كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

ولتحديد قيمة الفروق - الدالة إحصائيًا - بين المتوسطات الحسابية لعلامات أفراد الدراسة البعدية وفي كل مهارة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)، ولصالح من تلك الفروق؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (8).

جدول (8): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات اختبار الكتابة الإبداعيّة البعدي، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الرسوم الكاريكاتيرية)

المهارة	طريقة التدريس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
الأصالة	الاعتيادية	3.47	0.14	***0.48**
	الرسوم الكاريكاتيرية	3.95	0.14	
الطلاقة	الاعتيادية	3.65	0.13	***0.56**
	الرسوم الكاريكاتيرية	4.21	0.13	
المرونة	الاعتيادية	3.61	0.17	***0.50**
	الرسوم الكاريكاتيرية	4.11	0.17	
تنظيم المحتوى	الاعتيادية	3.85	0.15	***1.00**
	الرسوم الكاريكاتيرية	4.85	0.15	
آليات الكتابة	الاعتيادية	3.84	0.16	***0.80**
	الرسوم الكاريكاتيرية	4.64	0.16	

ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

تشير النتائج المبينة في الجدول (8) إلى وجود فرق دال إحصائيًا في كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية(الطلاقة، المرونة، الأصالة، تنظيم المحتوى، وآليات الكتابة) بين أداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية البعدي، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، أي الطالبات اللواتي درسن باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية البعدي مجتمعة تبعًا لمتغير طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية، ويعزو الباحثان هذا التحسن الذي طرأ على أداء طالبات المجموعة التجريبية إلى أن الرسوم الكاريكاتيرية بطبيعتها ذات جاذبية كبيرة، وتساعد على إشاعة جو من المرح والفكاهة والحرية؛ مما أسهم في إطلاق الطاقات الإبداعية لدى هؤلاء الطالبات، واستدعاء استجابات إبداعية شفوية وكتابية دون خوف أو تردد. كما يمكن أن يعزى ذلك الأثر الإيجابي إلى أن الرسوم الكاريكاتيرية التي تم توظيفها في الدراسة الحالية قد اختيرت بعناية، اعتمادًا على مجموعة من العناصر الإيجابية المتمثلة بارتباطها الوثيق بالموضوعات التي درست، وعمقها، وتركيزها، وتسلسلها، حيث عززت هذه الرسوم اشتراك جميع الطالبات في

الكتابة، سواء الطالبات المتفوقات وكذلك بطيئات التعلم، وتهتم بمراعاة الفروق الفردية. فضلًا عن ذلك فإن الأنشطة التي صممت حول الرسوم الكاريكاتيرية تشجع بطبيعتها مهارات التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية، ومن هذه الأنشطة مثلًا: تكليف الطالبات بكتابة أكبر عدد ممكن من التعليقات الطريفة عن الرسوم الكاريكاتيرية، وإجراء مسابقات لاختيار أفضل تعليق من هذه التعليقات، واقتراح عناوين معبرة لكل رسم، وتحويل الرسوم إلى حوارات مكتوبة، وغيرها من الأنشطة التي تثير التفكير الإبداعي، وتستدعي استجابات شفوية ومكتوبة.

وقد ظهر دور الرسوم الكاريكاتيرية كذلك في التعزيز الداخلي والرضا عن الذات لدى الطالبات، فهي مشوقة وممتعة وجاذبة وتثير التفكير، وتضبط السلوك، وتقلل من التشتت؛ مما عزز الدافعية نحو الكتابة الإبداعية، فالرسوم الكاريكاتيرية أكثر مرونة وتقبلًا لدى الطالبات بعكس الطريقة الاعتيادية، فهي محفز للكلام وبالتالي للتعبير الكتابي.

كما يرى الباحثان أن الرسوم الكاريكاتيرية يسهل التعامل معها، فهي تختصر الزمن؛ لذا فهي محفزة ومثيرة للأفكار، كما أنها تجعل الطالبات محور عملية التعلم بشكل فعال وإيجابي في التفكير والتعلم الذاتي، كما أن الرسوم الكاريكاتيرية فتحت أمام الطالبات نوافذ غير تقليدية للتعبير الكتابي. وهذا ما أكدته دراسة نيكسون (Nixon, 2012) في أن الرسوم الكاريكاتيرية موارد غنية تدفع المتعلم لكي يولد الأفكار، ويؤلف الجمل حول الرسومات المرتبطة بالموضوع، ويعبر عنها برسومات وأفكار من خياله، حيث تؤكد على اشتراك تعليم الكتابة والفكاهة من خلال الرسومات الكاريكاتيرية، فهي مثيرة ومشوقة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشمري (2013)، التي أظهرت أن الرسوم الكاريكاتيرية غيّرت طبيعة الدور التقليدي بين المعلمة والطالبة، بحيث تكون الطالبة محور عملية التعلم، والمعلمة محفزة ودافعة للتفكير، تدير دفة النقاش المثير والممتع في آن واحد. واتفقت كذلك مع دراسة علي(2008)، التي كشفت عن الدرور الفاعل والإيجابي للرسوم الكاريكاتيرية في تحسين مهارات الكتابة الناقدة والإبداعية بشكل عام. واتفقت كذلك مع نتائج دراستي كل من أونال ويجن، وتوبال (Unal & Yegen, 2013; Topal, 2015) اللتين كشفتا عن وجود آثار إيجابية لاستخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تعليم الأفعال والمفردات في اللغة التركية.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضًا مع نتائج دراسة سالم (2003)، ودراسة أفريلياسانتي وباسثومي(Afrilyasanti & Basthomi, 2011) اللتين أثبتتا أن للرسوم الكاريكاتيرية أثرًا في تحسين مهارات الطلبة، وتنمية مهارة التعلم الذاتي، حيث يمكن تحويل المادة التعليمية الجامدة إلى مادة حيوية ذات فعالية، كذلك تغيير اتجاهات الطلبة بشكل إيجابي نحو التعلم والتفاعل، مما ينعكس على أدائهم، بصرف النظر عن المادة التعليمية.

وفيما يتعلق بكل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية على حدة، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مهارات الكتابة الإبداعية، حيث احتلت مهارة تنظيم المحتوى المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.96) لدى المجموعة التجريبية مقابل (3.74) لدى طالبات المجموعة الضابطة، ثم مهارة آليات الكتابة بمتوسط حسابي بلغ (4.72) لدى المجموعة التجريبية، مقابل(3.76) لدى طالبات المجموعة الضابطة، ثم مهارة المرونة بمتوسط حسابي بلغ (4.32) لدى المجموعة التجريبية، مقابل (3.54) لدى طالبات المجموعة الضابطة، ثم مهارة الأصالة بمتوسط حسابي بلغ (4.24) لدى المجموعة التجريبية، مقابل (3.48) لدى طالبات المجموعة الضابطة، ثم مهارة الطلاقة بمتوسط حسابي بلغ (4.04) لدى المجموعة التجريبية، مقابل (3.38) لدى طالبات المجموعة الضابطة.

ويعزو الباحثان تقدم المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الإبداعية ككل، وفي كل مهارة على حدة إلى دور الرسوم الكاريكاتيرية في إثارة فكر الطالبات وتعزيز مبدأ التعلم الذاتي، وتنمية مهارات الربط والتحليل والاستنتاج. ويتضح التقدم جليًا في مهارة تنظيم المحتوى، وبشكل خاص في صياغة المقدمة والخاتمة بطريقة مشوقة ومثيرة، فهذه الرسوم أدت إلى تدريب الطالبات على دقة الملاحظة واكتشاف مضمونها، والربط بينها وبين الموضوع التعبيري، حيث تسهم الرسوم في استثارة وتوليد الأفكار الإبداعية، والربط فيما بينها بطريقة مبتكرة، ليصبح الموضوع الكتابي نسجًا منظمًا متكاملًا يتسم بالجدة والطلاقة والمرونة ضمن آليات الكتابة السليمة.

كما أن الأفكار كانت مختلفة من طالبة لأخرى؛ لأن كل طالبة تنظر إلى الرسم الكاريكاتيري من منظور مختلف عن الأخرى؛ وهذا ما عزز مهارة الأصالة، وقد أتاح استخدام الرسوم الكاريكاتيرية فرصة للمعلمة في طرح بعض الأسئلة كعصف ذهني؛ مما حفز التفكير الإبداعي الذي يجعل الطالبات أكثر حماسة وإقبالًا على الكتابة بالاتجاه الذي تسعى إليه هذه الدراسة؛ وأسهم النقاش المنظم بين الطالبات في توليد عدد كبير من الأفكار حول الرسوم؛ مما رفع من مستوى الطلاقة. أما فيما يخص إتقان الطالبات لآليات الكتابة الإبداعية، فقد يعزى ذلك إلى ألفة الطالبات للمعايير والمؤشرات الخاصة بهذه المهارة التي تتعلق بالخط والإملاء وقواعد النحو، فهذه المعايير ليست جديدة بالنسبة للطالبات، ويتم ممارستها والتركيز عليها في دروس الكتابة بصورة مستمرة، حيث كان هناك دور كبير في اعتماد الطالبات على خبراتهن السابقة في هذا المجال، فضلًا عن المتابعة من المعلمة، وتأكيدها على الالتزام بهذه المعايير.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة نيكسون (Nixon, 2012)، والشمري (2013) وعلي (2008)، في وجود فرق ذي دلالة إحصائية في كل مهارة من

مهارات الكتابة الإبداعية على حدة، وما أكدته دراسة سالم (2003)، ودراسة أفريلياسانتي وباسثومي Afrilyasanti & (Basthomi, 2011) في أن الرسوم الكاريكاتيرية تحسن من مستوى كل مهارة من مهارات التفكير الناقد والإبداعي والتحليلي.

التوصيات

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

1- توجيه اهتمام القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية إلى ضرورة تضمين كتب اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية وسائل حديثة، كالرسوم الكايكاتيرية؛ سيما أن نتائج الدراسة الحالية أثبتت فاعليتها في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية.

2- إجراء مزيد من الدراسات حول فاعلية استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين المهارات اللغوية المختلفة، وبشكل خاص مهارة التحدث، ودراسة متغيرات أخرى كأنماط التعلم والجنس والمستوى الدراسي.

3- تدريب معلمي اللغة العربية على كيفية استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تعليم المهارات اللغوية المختلفة.

المراجع

أبو زايدة، عبد الفاتح. (2000). *الكتابة والإبداع*. بنغازي: الدار الوطنية للكتب.

أبو غريبة، إيمان.(2008). *الإبداع التربوي*، عمان: دار البداية.

أحمد، سناء. (2011). فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *المجلة التربوية/ جامعة سوهاج*،4 (30).83-144.

جروان، فتحي. (2008). *الموهبة والتفوق*. عمان: دار الفكر.

جلهوم، عدلي. (2008). فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تدريس الأدب على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية/ جامعة المنصورة*، *1*(67)، 86-90.

الحارثي، إبراهيم. (2009). *تعليم التفكير*. القاهرة: الروابط العالمية.

الحربي، فايز. (2013). *أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الاستيعاب القرائي الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الخصاونة، رعد. (2008).*أسس تعليم الكتابة الإبداعية*. عمان: جدارا للكتاب العالمي.

سالم، شيرين. (2003). *فاعلية تدريس التاريخ لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس، مصر.

السعود، خالد. (2008). *تكنولوجيا التعلم وفاعليتها*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

السنوسي، هالة.(2012). فاعلية استراتيجية رسوم الكاريكاتير في تدريس علوم البيئة في اتخاذ القرارات البيئية وتنمية الدافعية نحو تعلم القضايا البيئية لدى طلاب الثانوية العامة. *مجلة كلية التربية/ جامعة الأزهر*، *150* (1)، 135-169.

الشمري، أحمد. (2013). *أثر توظيف الرسوم الكاريكاتيرية في الأداء التعبيري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بابل، العراق.

الصويركي، محمد. (2010). *التعبير الكتابي التحريري: أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه*. إربد: دار الكندي.

طعيمة، رشدي ومناع، محمد.(2000). *تدريس اللغة العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الباري، ماهر. (2010). *الكتابة الوظيفية والإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم*.عمان: دار المسيرة.

عبد العظيم، ريم.(2009). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة القراءة والمعرفة*/ جامعة عين شمس، 2 (94)، 32-112.

العبيدي، خالد.(2009). *فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

العتوم، عدنان. (2004). *علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.

عثمان، سعد. (2005). *الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم*.(ج2). دمياط: مكتبة نانسي.

علي، أبو الدهب البدري.(2008). فعالية استخدام الرسوم الكاريكاتورية في تدريس التعبير في تنمية الكتابة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي العشرون- مناهج التعليم والهوية الثقافية، *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة*، ج1، 30-31 يوليو، 134-214.

فلمبان، رشا. (2011). *أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية على التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالعاصمة المقدسة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

قطامي، يوسف واللوزي، مريم. (2008). *الكتابة الإبداعية للموهوبين: النموذج والتطبيق*.الأردن: دار وائل.

مدكور، علي. (2006). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر.

مدكور، علي. (2009). *تدريس فنون اللغة العربية: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.

المعموري، عصام. (2014). أثر استعمال طريقة الرسومات الهزلية والكاريكاتيرية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط ودافعيتهن نحو مادة الفيزياء. *مجلة دراسات تربوية*. *7*(28)، 153-174.

الموسوعة الحرة (ويكيبيديا).http://ar.wikipedia.org/wiki/ تم استرجاعه بتاريخ7 /2014/11.

ناصر، إبراهيم.(2015). أثر استعمال الرسوم الكاريكاتيرية في تحصيل طلبة كلية التربية في مادة التربية البيئية. *مجلة جامعة بابل/ العلوم الإنسانية، 23*(3)، 1491- 1509.

وزارة التربية والتعليم، http://www.moe.gov.jo/ تم استرجاعه بتاريخ2015/1/8م.

Afrilyasanti., R. & Basthomi, Y. (2011). Adapting comics and cartoons to develop 21st century learners. *language in India, 11* (11), 552-568.

Alaba, S. (2007). The use of educational cartoons and comics in enhancing creativity in primary school pupils in Ile-ife, Osun State, Nigeria**.** *Journal of Applied Sciences Research,3*(10),913-920.

Brookes.,I.& Marshall, M.(2004).*Good writing guide*. New York: Harap Publishers Ltd.

Gavigan, K., & Tomasevich, M.(2011). Connecting comics to curriculum: strategies for grades 6-12. Santa Barbara, Libraries Unlimited: California: ABC. CLIO, LLC.

Jones, R.(2014). Writerly dynamics and culturally situated authentic human existence in Amalia Kahana-Carmon's theory of creative writing. *Culture & Psychology* , *20*(1), 118–144.

Kabapinar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Educational Sciences: Theory and Practice, 5* (1), 135-146.

Mcvey , D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International, 45* (3), 289 – 294.

Nixon, R. (2012). Teaching narrative writing using comics: Delainey and Rasmussen, the Creators of "Betty", share their composing strategies as rich literacy resources for elementary teachers.. *Literacy, 46* (2),81-93.

Sharples, M.(1996). An account of writing as creative design, in the science of writing theories, methods, individual differences and applications. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Temizkan, M.(2011). The effect of creative writing activities on the story writing skills. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(1), 933-939.

Topal, Y.(2015). Effect of use of caricatures on teaching vocabulary in teaching Turkish as foreign language. *Educational Research and Reviews. 10*(13), 1876-1880.

Unal, F. & Yegen, U.(2013). The use of caricatures in teaching verbs[1]. *International Journal of Educational Science, 5*(3), 187-193.

Zimmerman, B.(2009). *26 Ways to make beliefs comix. com in the classroom*. retrieved from:https:// www.makebeliefscomix.com

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 1، 2019، 17-32

استراتيجيات إدارة الصراع لدى معلمي المدارس في لواء قصبة المفرق وعلاقتها بكفاءة الاتصال

احمد محاسنة* وعمر العظامات**

تاريخ تسلم البحث 2018/5/14 تاريخ قبوله 2018/11/15

ملخص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات إدارة الصراع وكفاءة الاتصال لدى المعلمين، ومعرفة درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات إدارة الصراع، ومستوى كفاءة الاتصال لديهم. كما هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات إدارة الصراع تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس استراتيجيات إدارة الصراع، ومقياس كفاءة الاتصال. تكونت عينة الدراسة من(488) معلماً ومعلمة من معلمي مديرية تربية وتعليم محافظة المفرق. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر استراتيجية إدارة صراع مستخدمة هي استراتيجية التكامل، تليها استراتيجية التجنب، فاستراتيجية التسوية، واستراتيجية الإجبار، وفي المرتبة الأخيرة استراتيجية السيطرة، وأن مستوى كفاءة الاتصال لدى أفراد العينة كان متوسطاً. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام استراتيجية التكامل، واستراتيجية التجنب، واستراتيجية التسوية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح المعلمين الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً في استخدام استراتيجية التكامل، واستراتيجية التجنب تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس. ووجود فروق في استخدام استراتيجية التجنب تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم على عشر سنوات. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين (استراتيجية التكامل, واستراتيجية التجنب، واستراتيجية التسوية)، وكفاءة الاتصال، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين (استراتيجية الإجبار، واستراتيجية السيطرة)، وكفاءة الاتصال.

(الكلمات المفتاحية: الكلمات المفتاحية: استراتيجيات إدارة الصراع، كفاءة الاتصال، المعلمون)

Conflict Management Strategies for School Teachers in Al-Mafraq Directorate and its Relationship to Communication Efficiency

Ahmad Mahasneh, *Hashemite University, Jordan.*
Omar Al-Adamat, *Ministry of Education, Jordan.*

Abstract: The present study aimed to investigate the relationship between conflict management strategies and teachers' communication efficiency, the degree of using conflict management strategies and the level of communication efficiency among teachers, and to define whether there are statistically significant differences in conflict management strategies and communication efficiency due to variables of gender, scientific qualification and years of experience. The study used conflict management strategies scale and communication efficiency scale. The sample consisted of (488) teachers. The results of the study showed that the most strategies used were integrating strategy, followed by avoidant strategy, compromising strategy, obliging strategy, and dominating strategy, while the level of communication efficiency was medium. The results also showed statistically significant differences in the use of integrating strategy, avoiding strategy and compromising strategy attributed to teacher gender, in favor of male teachers, and statistically significant differences in the use of integrating strategy and avoiding strategy attributed to scientific qualification, in favor of teachers who have a bachelors degree, and statistically significant differences in the use of avoiding strategy attributed to years of experience, in favor of teachers who have more than (10) years of experience. The results of study also showed a positive correlation between (integrating strategy, avoiding strategy and compromising strategy) and communication efficiency, but a negative correlation between (obliging strategy, dominating strategy), and communication efficiency.

(**Keywords:** Conflict Management Strategies, Communication Efficiency, Teachers)

مقدمة: يعود أصل مفهوم الصراع إلى بداية تاريخ الإنسانية. وظهور الصراعات أمر طبيعي في كل بيئة يوجد فيها الإنسان (Dağli & Siğri, 2014). وعند سماع كلمة الصراع للمرة الأولى، يتبادر إلى الذهن مفاهيم مثل العنف، والخوف، والتوتر، والغضب، وخيبة الأمل، وعدم الثقة، والعداء، والضرر، والتدمير، والمناقشة. وتظهر هذه الحقيقة أن فكرة الصراع أو المناقشة تثير الأفكار السلبية. وعلى الرغم من هذه الحقيقة، يدرك الأفراد أن للصراع جوانب إيجابية كاعتباره فرصة للتطور الشخصي، والبحث عن الإثارة، والتشجيع. ومن ناحية أخرى فالصراع هو جزء من الحياة اليومية، وهو أمر لا مفر منه (Seval, 2006; Stulberg, 1987; Tjosvold, 1991).

ويؤكد رحيم (Rahim, 2001) بأن مصطلح الصراع ليس له معنى واحد واضح، ويمكن تعريف الصراع بأنه اختلاف يحدث بشكل طبيعي في الحياة (Özmen & Aküzüm, 2010; Öztaş & Akın, 2009). ويُعرف ولينغتون (Wellington, 2011) الصراع بأنه عملية تفاعلية يظهر في عدم التوافق، أو الاختلاف، أو عدم الانسجام داخل، أو بين الكيانات الاجتماعية. ويُعرف ماركيز وهوستون (Marquis and Huston, 1996) الصراع بأنه خلاف داخلي ناتج عن الاختلاف في الأفكار، أو القيم، أو المشاعر بين اثنين أو أكثر من الأفراد.

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

والصراع أمر حتمي، لأن الأشخاص في المؤسسات لديهم آراء واهتمامات ووجهات نظر وثقافات مختلفة. ويحصل الصراع عندما تكون هناك أنشطة غير متناسبة مع الاحتياجات، وخيارات سلوكية متعارضة، وقيم متعارضة، وأهداف متعارضة (Rahim, 2001). ويشير مونتانا وشارنوف (Montana & Charnov, 2000) إلى أن الصراع بين المجموعات في المؤسسة أمر حتمي بسبب عاملين رئيسيين للحياة التنظيمية هما: المنافسة على الموارد الشحيحة، والأنماط الإدارية المختلفة اللازمة للعمل الفعال في الأقسام المختلفة.

ويرى يونسون (Eunson, 2007) أن من بين أسباب الصراع الأساسية الموارد الشحيحة، والشدائد، والتواصل الخاطئ، واختلاف وجهات النظر. وتصنف مونتانا وشارنوف (Montana and Charnov, 2000) مصادر الصراعات على أنها اختلاف في الأهداف، والتنافس على الموارد، وفشل في التواصل، وسوء تفسير المعلومات، والاختلاف على معايير الأداء، وتعارض البنية التنظيمية. كما يذكر رحيم (Rahim, 2001)، أن مصادر الصراع هي: الصراع العاطفي، وتضارب المصالح، وتضارب القيم، وصراع الأهداف، وصراع الواقع ضد اللاواقع، وصراع مؤسسي ضد صراع غير تنظيمي.

ويرى ماك كونون وماك كونون (McConnon & McConnon, 2008) أن الصراع يمكن أن يكون بنائياً فقط إذا تم فهم الآخر أكثر، وأصبحت العلاقات أقوى، وكانت هناك رغبة أكبر في تلبية احتياجات الآخرين. أما إذا أدى الصراع إلى إحباط أعمق، ومشاعر سلبية، وعداء متزايد، فهو مدمر للعلاقات بين الأفراد. ويذكر مونتانا وشارنوف(Montana & Charnov, 2000)، بأن هناك ميلاً لفهم الصراع بأنه في البداية مدمرً. إلا أن الصراع يمكن أن يحفز الابتكار في حل المشكلات، وبالتالي يكون مفيدًا للمؤسسة. ويشير ولينجتون (Wellington, 2011)، الى أن الصراع يصبح بناءً إذا كان تعاونياً وليس عدائياً. ويرى جيونج (Jeong, 2009) إنه من أجل منع الصراع ، ينبغي أن يكون التركيز الأساسي على تهيئة بيئة ودية من أجل التفاوض.

والصراع هو جزء مهم من التفكير، والمراقبة، والأداء، والإدارة في المؤسسة(Tjosvold, 1991). وفي هذا السياق، فالصراع هو واقع تنظيمي، فالأشخاص الذين يقودون الصراع لديهم خصائص شخصية، وفهم، وحكم تقييمي، ووجهات نظر، وأهداف، واتجاهات، ومعتقدات، ومهارات تواصل مختلفة (Ceylan, Ergün, & Alpkan, 2011; Demir, 2010; Seval, 2006). وهذه الاختلافات تسبب صراعات مختلفة في الحياة الاجتماعية والتنظيمية. وهذه الصراعات تزداد كثيراً عندما تتقاطع الأعمال، وتصبح معقدة وغامضة (Akgün, Yıldız, & Çelik, 2009; Zia & Syed, 2013; Yıldızoğlu & Burgaz, 2014). وعليه، فإن الصراع هو أحد الموضوعات الأكثر أهمية والأكثر إلحاحاً والتي تحتاج إلى نقاش(Sharma, 2014). وعلى الرغم من ذلك، لوحظ أن الأفراد يحاولون إدارة اتجاهات سلوكية معينة في الصراعات التي شهدوها (Toytok & Açıkgöz, 2013).

إنّ إدارة الصراع تؤدي دوراً حاسماً من حيث تشكيل بيئة عمل جيدة (Mayer, 1990; Sharma, 2014). وفي إدارة الصراع الفعال، فالمطلوب تحديد مصدر النزاع بشكل ملائم وتحليل أسباب ذلك بشكل صحيح (Ceylan, Ergün, & Alpkan, 2011; Sökmen & Yazıcıoğlu, 2005)، وإذا لم يتم إدارة الصراع بشكل مناسب، قد تتضرر بنية المؤسسة على المدى القصير والطويل. وإذا تمت إدارة الصراع بشكل صحيح، فإنه يوفر فوائد على المدى الطويل لجميع أقسام المؤسسة (Karip, 2003; Özmen & Aküzüm, 2010; Zia & Syed, 2013). ولهذا السبب، فانه من الضروري إدارة النزاعات والاختلافات بشكل بناء وإيجابي، وبطريقة دمج الأطراف المتصارعة وتعزيز العلاقات قدر الإمكان(Türnüklü, 2005). وبالتالي، يتم تشجيع الناس على تطوير القيم، والسلوكيات، والمعرفة (Johnson & Johnson, 1996). ومع فهم مساهمات إدارة الصراع في الحياة التنظيمية، تغيرت التصورات لمفهوم الإدارة بشكل كبير في الآونة الأخيرة. وتغير مفهوم الصراع نحو الاستماع للآخرين، والتفاوض معهم، وفهم الاختلافات الثقافية، ومهارات القيمة المضافة، بدلاً من ممارسة السلطة والصراع معهم (Prause & Mujtaba, 2015).

واقترح بليك وموتون (Blake and Mouton, 1964) خمسة أنماط للتعامل مع الصراع هي: حل المشكلات، والإجبار، والتمهيد، والانسحاب، والمشاركة. ويقترح يونسون (Eunson, 2007) خمسة أنماط للتعامل مع الصراع بين الأشخاص هي: التنافس، والتعاون، والتنازل، والتجنب، والتكيف. ويقترح ويلينجتون(Wellington, 2011) خمس خطوات من أجل معالجة حالة الصراع بنجاح هي: تحديد أسباب الصراع، ثم فهم وجهات النظر المختلفة، ثم إيضاح التفضيلات، ثم اختبار البدائل، ثم الحصول على الالتزام من أجل التحسين والتغيير.

ويعد تصنيف رحيم (Rahim, 1983) لأنماط إدارة الصراع الأكثر انتشاراً، حيث قسم استراتيجيات إدارة الصراع إلى خمس استراتيجيات هي:(1) نمط التكامل (Integrating Style): ويتضمن اهتماماً شديداً بالذات والآخرين، ويرتبط بحل المشكلات التي قد تؤدي إلى حلول ابتكارية. ويتضمن الانفتاح على الآخرين، وتبادل المعلومات، والبحث عن بدائل، وفحص الاختلافات للوصول إلى حل فعال مقبول لطرفي الصراع.(2) نمط الإجبار(Compelling Style): ويتضمن اهتماماً منخفضاً بالذات واهتماماً شديداً بالآخرين، ويهتم بمحاولة التقليل من الاختلافات، والتأكيد على القواسم المشتركة لإرضاء اهتمام الطرف الآخر. (3) نمط السيطرة (Dominating Style): ويتضمن اهتماماً شديداً بالذات واهتماماً منخفضاً بالآخرين، وينصب اهتمام طرفا الصراع

على الفوز بأهدافهم، وغالباً ما يتم تجاهل احتياجات وتوقعات الطرف الآخر. (4) نمط التجنب (Avoiding Style): ويتضمن هذا النمط اهتماماً منخفضاً بالذات وبالآخرين، ويميل طرفا الصراع وفقاً لهذا النمط إلى العزلة، والانسحاب من مواجهه الصراع. (5) نمط التسوية (Compromising Style)، ويضمن هذا النمط اهتماماً وسطاً بالذات والآخرين، ويتخلى طرفا الصراع عن شيء ما للوصول إلى قرار مقبول للطرفين. ويمكن أن يكون هذا النمط مناسباً إذا كان طرفا الصراع متساويين في القوة، ولا يكون هذا النمط مناسباً لقضية معقدة تتطلب اتباع منهج حل المشكلات.

وفي السنوات الأخيرة، كان الاتصال موضوعًا مهمًا للبحث في مجال الإدارة. والاتصال هو عملية تفاعل من خلالها يقوم الأفراد ببناء المعاني والاشتقاقات باستخدام الرموز (Wood, 2011). ووفقا لفيلدينج (Fielding,2006)، فإن الاتصال هو عملية يتم إنشاؤها بواسطة الرموز من قبل المشاركين. وتعد عملية الاتصال واحدة من أهم العمليات المتعلقة بنجاح المديرين وفعالية المؤسسات، لكونها تعد أداة أساسية للمدير لإنجاز المهام بنجاح، وتظهر مهارات الاتصال لدى المديرين عند تنفيذ الأنشطة الإدارية (Kocel, 2013).

وقد اختلف المنظرون حول كيفية وصف المعلم الكفء، فالكفاءة المهنية للمعلمين هي نظام المعرفة، والمهارات، والقدرات والتنظيمات التحفيزية التي توفر الإدراك الفعال لأنشطة التدريس المهنية. وقد عرَف أوجينكو ورولياك (Ogienko and Rolyak, 2009) ثلاثة مجالات لكفاءات المعلمين هي: الكفاءات الرئيسية، والكفاءات الأساسية، والكفاءات الخاصة. وتعد كفاءة الاتصال للمعلمين جزءً من كفاءة المعلمين الأساسية والأولية. وفي السنوات العشرين الأخيرة، كانت كفاءة الاتصال للمعلم إحدى أهم محتويات برامج تدريب المعلمين (Bjekić & Zlatić, 2006; Pantić & Wubbels, 2009). ووفقاً للمدرسة التقليدية والحديثة، يتم تحديد جودة العملية التعليمية من خلال نوعية الاتصال باعتباره الجزء الأكثر وضوحاً في التفاعل الاجتماعي بين المعلم والطلبة. وينظر إلى مهارات اتصال المعلمين على أنها المهارات اللازمة لتحسين تعلم الطلاب (O'Hair & Wright, 1990).

وقد تم تطبيق نموذج العلاقة لكفاءة الاتصال (Wiemann, Takai, Ota & Wiemann, 1997)، لتوضيح كفاءة الاتصال لدى المعلمين، الذي يركز على الأسس النظرية للعلاقات، ويقوم بدمج المكونات الهامة كعملية ديناميكية، ويتضمن عدداً كبيراً من المتغيرات الموجودة في سياق الكلام. وعلى الرغم من اختلاف تعريفات كفاءة الاتصال، إلا أن بعضها ركز على البيئة من خلال التفاعلات الفعالة (O'Hair & Wright, 1990). وتُعد كفاءة الاتصال بمنزلة قدرة الشخص على اختيار سلوك الاتصال المناسب لتحقيق الهدف من العلاقة الاجتماعية (Spitzberg & Cupach, 1989)، ويقوم تكامل كفاءة الاتصال بالدمج بين البعدين، الإدراكي والسلوكي (Reardon, 1998)، ومهارات التواصل الأساسية (المهارات المعرفية والمهارات السلوكية). ويعتبر ريردون (Reardon, 1998) البعد المعرفي لكفاءة الاتصال كمفهوم واسع. ويتكون البعد المعرفي من عملية الوعي والمعالجة المعرفية للمعلومات (الوعي بين الأشخاص، وجهات النظر الاجتماعية، والبنى المعرفية، والرصد الذاتي، والتعاطف). ويشير البُعد السلوكي إلى مظاهر مختلفة لكفاءة الاتصال(المشاركة في التفاعل، ومرونة السلوك، والاستماع ونمط التواصل، ومكونات السلوك الأخرى). ويحدث تطوير كفاءة الاتصال كجزء من التنشئة الاجتماعية، سواء كانت التنشئة الاجتماعية التلقائية التي تتأثر بالحياة نفسها في سياق اجتماعي محدد، أو من خلال الإجراءات التعليمية باعتبارها قطاعات التنشئة الاجتماعية الموجهة للأهداف. ومن الضروري تعليم مهارات التواصل للمعلمين على مستوى التعليم الابتدائي لمهنة التعليم وبشكل مستمر في المجال المهني.

ويوجد في الأدب التربوي دراسات ذات نتائج مختلفة تناقش العلاقة بين الاتصال والصراع. فعلى سبيل المثال، يرى ماو وهيل (Mao and Hale, 2015) أن مستوى الحساسية بين الثقافات لدى الموظفين الصينيين كان مرتبطًا بأنماط إدارة الصراع في التواصل التنظيمي. ومن جهة أخرى، أكد كروس وموريسيلا (Krauss & Morsella, 2006) أن الاتصال ليس دواءً لكل داء. وفي غياب الرغبة الحقيقية في حل الصراع، فمن المرجح أن يتفاقم خلاف الأطراف على تعديلها. وغالباً ما تخدم الصراعات وظائف متعددة، وقد تقترب الأطراف من حل بعض التناقض. وربما يجدون أن الفوائد المتوقعة لاستمرار الصراع تفوق تكاليفها. ولا يمكن للاتصال الجيد أن يضمن تخفيفاً أو حلاً للنزاع، لكن الاتصال الضعيف يزيد بشكل كبير من احتمال استمراره أو يزيده سوءً. ويؤكد تيم وبيترسون وستيفينز (Timm, Peterson & Stevens, 1990) أن الصراع يرتبط دائماً بسلوكيات الاتصال. وفي الأدب التربوي ذات الصلة، يتفق العديد من الباحثين على أن الاستخدام الفعال للاتصال يلعب دوراً جوهرياً في معالجة الصراع. وأن استخدام بعض استراتيجيات التواصل المحددة يؤدي لأن تكون عملية إدارة النزاع بناءة وعملية (Shapiro, 2004; Wilson & Waltman, 1988). ويؤدي الاتصال دوراً جوهرياً في كل مرحلة من مراحل تطور الصراع. كما يلعب دوراً مركزياً في وضع المفاهيم حول الجدل، وفي اختيار طرق التعامل مع الصراع (Putnam, 1988).

وعلى الرغم من وفرة الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات إدارة الصراع، إلا أن هناك دراسات قليلة تناولت العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصراع وكفاءة الاتصال لدى المعلمين. فقد هدفت دراسة علي(2014) إلى معرفة أساليب إدارة الصراع المستخدمة من المعلمين، ومعرفة الفروق في أساليب إدارة الصراع تبعاً لمتغيرات الجنس، ونوع المدرسة، وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس أساليب إدارة الصراع. تكونت عينة الدراسة من(240) معلماً ومعلمة من معلمي

المدارس الابتدائية، والإعدادية بمحافظة المنيا في مصر. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب إدارة الصراع المستخدمة من المعلمين هي: أسلوب التعاون، ثم أسلوب التوسيط، ثم أسلوب التجنب، ثم أسلوب التنافس. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب التنافس، وأسلوب التوسيط تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعاون، وأسلوب التجنب، وأسلوب السيطرة تعزى لمتغير الجنس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة يستيرنر وكيس (Ustuner & Kis, 2014) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة الاتصال وأساليب إدارة الصراع لدى المشرفين التربويين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس كفاءة الاتصال، ومقياس أساليب إدارة الصراع. تكونت عينة الدراسة من(217) مشرفاً ومشرفة من المشرفين التربويين في تركيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد كفاءة الاتصال(التعاطف، والانتماء والدعم، والاسترخاء الاجتماعي) ونمطي الصراع الشخصي، وصراع المجموعات.

وهدفت دراسة عبدالعزيز (2016) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين المناخ النفسي والأمن النفسي وأساليب إدارة الصراع لدى المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مقياس المناخ النفسي، ومقياس الأمن النفسي، ومقياس أساليب إدارة الصراع. وتكونت عينة الدراسة من (208) من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بمحافظة المنيا في مصر. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المناخ النفسي وأسلوب الإجبار، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ النفسي وأسلوب التعاون، وأسلوب التجنب, وأسلوب التفاوض. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب الإجبار تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعاون، وأسلوب التجنب، وأسلوب التفاوض تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة أوزون وايك (Uzun & Ayik, 2017) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين كفاءة الاتصال واستراتيجيات إدارة الصراع لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدام الباحثان مقياس استراتيجيات إدارة الصراع، ومقياس كفاءة الاتصال. تكونت عينة الدراسة من(245) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية في تركيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد كفاءة الاتصال (التعاطف، والاسترخاء الاجتماعي، والانتماء والدعم)، واستراتيجيات إدارة الصراع (التكامل، والتعاون، والتجنب، والتسوية. فيما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين أبعاد كفاءة الاتصال (التعاطف، والاسترخاء الاجتماعي، والانتماء والدعم)، وإستراتيجية السيطرة.

وهدفت دراسة صابانسي وشاهين واوزدمير (Sabanci, Sahin & Ozdemir, 2018) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين مهارات الاتصال الشخصي واستراتيجيات إدارة الصراع لدى المشرفين التربويين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس استراتيجيات إدارة الصراع، ومقياس مهارات الاتصال الشخصي. تكونت عينة الدراسة من(573) مشرفاً تربوياً في تركيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مهارات الاتصال الشخصي (التعاطف، والفعالية، والتغذية الراجعة، والثقة)، واستراتيجيات إدارة الصراع (حل المشكلات، والتسوية). فيما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الاتصال الشخصي (التعاطف، والفعالية، والتغذية الراجعة، والثقة)، وإستراتيجية التجنب، والسيطرة.

ومن خلال الاطلاع على الأدب السابق، تبين أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجيات إدارة الصراع، والتي تناولت كفاءة الاتصال لدى المعلمين. إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصراع وكفاءة الاتصال لدى المعلمين. ونظراً لأهمية إدارة الصراع في الارتقاء بمستوى أداء المعلمين وتحسين مستوى كفاءتهم في العمل المدرسي، فقد شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي اهتماماً كبيراً من المؤسسات التربوية باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها العاملون في هذه المؤسسات. ومن هنا فقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصراع وكفاءة الاتصال لدى المعلمين العاملين في مديرية تربية وتعليم قصبة المفرق.

مشكلة الدراسة

تتطلب إدارة الصراع تفاعلاً بين المعلمين ومدرائهم، والتواصل اللفظي وغير اللفظي بين الأطراف المتنازعة التي تؤثر على هذا التفاعل. وتعد المؤسسات التربوية مؤسسات اجتماعية يمثل الإنسان فيها العنصر الأول، فهو يعبر عن حيويتها وتفاعلها بما يبذله من جهد في أدائه وما يظهره من فعالية، الأمر الذي ينعكس على فعالية المؤسسة. وكل شخص في المؤسسة لا يمكن له أن يعمل وحده، فهو يعتمد في عمله على التعاون مع الزملاء في المؤسسة لتحقيق المهام المطلوبة. ونتيجة العمل مع الأفراد والاتصالات أياً كان نوعها يحصل الائتلاف أو قد ينتج الاختلاف وعدم التوافق الذي يؤدي إلى الصراع. وعليه يكون ظهور الصراع أمراً ضرورياً لبيئة المؤسسة، لأنه يعمل على فتح قنوات جديدة للاتصال من خلال العمل على تسهيل عملية الاتصال بين المعلمين، وأن ضعف قنوات الاتصال لديهم، وسوء الفهم بين الأفراد يكون سببًا مهمّاً من أسباب الصراع. وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في معرفة استراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بكفاءة الاتصال لدى المعلمين. وبشكل أكثر تحديداً سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة استخدام استراتيجيات إدارة الصراع لدى المعلمين في لواء قصبة المفرق من وجهه نظرهم؟

السؤال الثاني: ما درجة كفاءة الاتصال لدى المعلمون في لواء قصبة المفرق من وجهه نظرهم؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة حول درجة استخدام استراتيجيات إدارة الصراع تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات إدارة الصراع وكفاءة الاتصال لدى المعلمين؟

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في محاولتها التعرف على استراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بكفاءة الاتصال لدى المعلمين في المؤسسات التربوية، لذا تعد محاولة لإثراء المكتبة العربية بدراسات حول هذا الموضوع. كما توفر إطاراً مرجعيّاً معرفيّاً لمفهوم إدارة الصراع وكفاءة الاتصال. وتبرز الأهمية العملية في إمكانية توظيف النتائج والمعلومات التي تم التوصل إليها في تبصير المسئولين لمعرفة أنماط الصراع التي يتبعها المعلمون في حالة حدوث صراع، حيث يُعد الصراع التنظيمي ظاهرة طبيعية متلازمة للمؤسسات البشرية بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص، فالمدارس تشكل مجالاً وبيئة خصبة للصراعات، والمهم هو التعامل مع الصراع بشكل يتم توظيفه لخدمة هذه المؤسسات، والذي ينعكس بالتالي على المجتمع. كما يؤمل من الدراسة الحالية تقديم حلول وأساليب ناجحة وسليمة لاحتواء الصراعات التنظيمية داخل المدارس. ويمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية صناع القرار في المجال التربوي كونها تسلط الضوء على العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصراع وكفاءة الاتصال لدى المعلمين.

التعريفات الاجرائية

استراتيجيات إدارة الصراع: الأساليب الممكن ممارستها لحل الخلافات بين المعلمين بحسب مقتضيات الموقف. وتُعرف إجرائيّاً بالدرجة التي حصل عليها المعلم على مقياس استراتجيات إدارة الصراع.

كفاءة الاتصال: قدرة المعلم على اختيار السلوك المناسب لتحقيق أهداف العلاقات الاجتماعية (Spitzberg & Cupach, 1989). وتُعرف إجرائيّاً بالدرجة الكلية التي حصل عليها المعلم على مقياس كفاءة الاتصال.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مديرية تربية وتعليم قصبة المفرق في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2017، والبالغ عددهم (2953)؛ منهم (1219) معلماً، و(1734) معلمة. أما عينة الدراسة فتكونت من(488) معلماً ومعلمة، بواقع(244) معلماً، و(244) معلمة. وقد اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول(1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول(1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	244	%50
	أنثى	244	%50
المجموع		488	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	288	%59
	دراسات عليا	200	%41
المجموع		488	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	88	%18
	5 سنوات- أقل من 10 سنوات	152	%31.1
	أكثر من 10 سنوات	248	%50.9
المجموع		488	%100

أداتا الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية أداتان هما :

أولاً : مقياس استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي (Organizational Conflict Styles Inventory**)**

تم استخدام مقياس استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي الذي طوره رحيم (Rahim, 1983)، ويتكون من(28) فقرة لقياس خمس استراتيجيات لإدارة الصراع هي: استراتيجية التكامل (Integrating strategy), واستراتيجية الإجبار (Obliging strategy), واستراتيجية السيطرة (Dominating strategy)، واستراتيجية التجنب (Avoiding strategy)، واستراتيجية

التسوية (Compromising strategy). وتكون الاستجابة لهذه الفقرات على مقياس ليكرت خماسي التدريج، بحيث يمثل الرقم (1) لا تنطبق، والرقم (5) تنطبق تماماً.

ولأغراض الدراسة الحالية، قام الباحثان بترجمة مقياس استراتيجيات إدارة الصراع من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وتم عرض النسخة الأصلية للمقياس، والنسخة المعربة من المقياس على اثنين من ذوي الاختصاص في اللغة الانجليزية لمطابقة الترجمة العربية للمقياس مع النسخة الانجليزية. وبعد أن تم التأكد من دقة الترجمة تمت إعادة الترجمة للمقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية مع للتأكد من سلامة الترجمة، وتمت المطابقة بين النسخة الأصلية والنسخة المترجمة للمقياس.

صدق المقياس بصورته الأصلية

قام رحيم (Rahim, 1983) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي الأساسي على عينة مكونة من(609) من طلبة جامعة ولاية يونغستاون (Youngstown University) لمرحلة البكالوريوس والماجستير. وقد أظهرت نتائج التحليل وجود خمسة عوامل للمقياس فسرت ما نسبته(89.3%) من التباين الكلي. حيث فسرت إستراتيجية التكامل ما نسبته(30.5%) من التباين الكلي، وفسرت استراتيجية الإجبار ما نسبته(11.4%) من التباين الكلي، وفسرت استراتيجية السيطرة ما نسبته(16.9%) من التباين الكلي، وفسرت استراتيجية التجنب ما نسبته (22.4%) من التباين الكلي، وفسرت استراتيجية التسوية ما نسبته(8.2%) من التباين الكلي. وكذلك قام رحيم (Rahim, 1983) بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الخمسة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين(0.03-) إلى (0.33).

جدول(2): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس إدارة الصراع

الإستراتيجية	التكامل	الإجبار	السيطرة	التجنب	التسوية
التكامل	1				
الإجبار	*0.10-	1			
السيطرة	*0.09-	*0.48	1		
التجنب	*0.64	*0.15-	0.002-	1	
التسوية	*0.76	0.023-	0.02	*0.68	1

(*مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$)

يتبين من الجدول(2) وجود ارتباط موجب بين استراتيجية التكامل واستراتيجية التجنب واستراتيجية التسوية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين(0.64-0.76), ووجود ارتباط موجب بين إستراتيجية السيطرة، وإستراتيجية الإجبار، ووجود ارتباط سالب بين استراتيجية التكامل، واستراتيجية الإجبار، واستراتيجية السيطرة. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين(0.09-) و(0.10)، ووجود ارتباط سالب بين استراتيجية التجنب واستراتيجية الإجبار. وكذلك حُسبت معاملات الارتباط بين فقرات كل إستراتيجية من استراتيجيات إدارة الصراع مع مجالها ومع الدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات استراتيجية التكامل بين(0.61-0.73) مع مجالها، وبين (0.47-0.74) مع المقياس ككل. وأن قيم معاملات ارتباط فقرات استراتيجية الإجبار قد تراوحت بين (0.42-0.66) مع مجالها، وبين (0.20-0.35) مع المقياس ككل، وأن قيم معاملات ارتباط استراتيجية السيطرة قد تراوحت بين (0.47-0.65) مع مجالها، وبين (0.20-0.33) مع المقياس ككل. وأن قيم معاملات ارتباط فقرات استراتيجية التجنب قد تراوحت بين (0.59-0.72) مع مجالها، وبين (0.39-0.69) مع المقياس ككل, وأن قيم معاملات ارتباط فقرات استراتيجية التسوية قد تراوحت بين (0.66-0.81) مع مجالها، وبين (0.50-0.75) مع المقياس ككل. وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات المقياس بصورته الأصلية

قام رحيم (Rahim, 1983) بالتحقق من ثبات مقياس استراتيجيات إدارة الصراع من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من(609) من طلبة جامعة ولاية يونغستاون (Youngstown University) لمرحلة البكالوريوس والماجستير وإعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوع من التطبيق الأولي، وحُسبت معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الثبات لاستراتيجية التكامل(0.83), و(0.81) لاستراتيجية الإجبار، و(0.76) لاستراتيجية السيطرة، و(0.79) لاستراتيجية التجنب، و(0.60) لاستراتيجية التسوية. وقام رحيم (Rahim, 1983)

دلالات صدق مقياس استراتيجيات إدارة الصراع في الدراسة الحالية

صدق المحتوى: عُرض مقياس استراتيجيات إدارة الصراع على سبعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإدارة التربوية، والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية، للتحقق من ملاءمة فقرات المقياس ومناسبته لما وضع له. وبناءً على ملاحظاتهم عدلت صياغة بعض الفقرات التي أجمع عليها ثلاثة محكمين فأكثر.

صدق البناء: للتأكد من صدق بناء مقياس استراتيجيات إدارة الصراع، حُسبت معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس استراتيجيات إدارة الصراع، كما هو مبين في الجدول(2).

بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وقد بلغت قيمة معامل الثبات لاستراتيجية التكامل(0.77)، و(0.72) لاستراتيجية الإجبار، و(0.72) لاستراتيجية السيطرة، و(0.75) لاستراتيجية التجنب، و(0.72) لاستراتيجية التسوية.

ثبات مقياس استراتيجيات الصراع في الدراسة الحالية

تحقق الباحثان من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test-Re-test)، إذ تم توزيع المقياس على (40) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وطُبق المقياس على العينة نفسها مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وحُسبت معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الثبات لاستراتيجية التكامل(0.82)، و(0.78) لاستراتيجية الإجبار، و(0.73) لاستراتيجية السيطرة، و(0.76) لاستراتيجية التجنب، و(0.80) لاستراتيجية التسوية. وكذلك تحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة كرونباخ ألفا لاستراتيجية التكامل(0.76)، و(0.68) لاستراتيجية الإجبار، و(0.69) لاستراتيجية السيطرة، و(0.73) لاستراتيجية التجنب، و(0.77) لاستراتيجية التسوية.

معيار تصنيف استخدام الاستراتيجيات

لتحديد درجة استخدام استراتيجيات إدارة الصراع لدى أفراد عينة الدراسة، فقد حدد الباحثان ثلاثة مستويات، هي: "مرتفع، ومتوسط، ومنخفض"، بناءً على المعادلة التالية:

طول الفئة= (الحد الأعلى للبديل-الحد الأدنى للبديل)/ عدد المستويات

طول الفئة= (5-1)/3= 4/3= 1.33 وبذلك تكون المستويات كالآتي:

مستوى منخفض: من(1-2.33).

مستوى متوسط: من(2.34-3.66).

مستوى مرتفع: من (3.67-5).

ثانياً: مقياس كفاءة الاتصال (Communication Competence Scale): تم استخدام مقياس كفاءة الاتصال الذي طوره ويمان (Wiemann, 1977)، ويتكون المقياس من(32) فقرة لقياس خمسة أبعاد لكفاءة الاتصال هي: بعد إدارة التفاعل (Interaction Management)، وبعد التعاطف (Empathy)، وبعد الانتماء والدعم (Affiliation/ Support)، وبعد الاسترخاء الاجتماعي (Social Relaxation)، وبعد مرونة السلوك (Behavior Flexibility). وتكون الاستجابة لهذه الفقرات على مقياس ليكرت خماسي التدريج، بحيث يمثل الرقم (1) لا تنطبق، والرقم (5) تنطبق تماماً.

ولأغراض الدراسة الحالية، قام الباحثان بترجمة مقياس كفاءة الاتصال من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتم عرض النسخة الأصلية للمقياس، والنسخة المعربة من المقياس على اثنين من ذوي الاختصاص في اللغة الإنجليزية لمطابقة الترجمة العربية للمقياس مع النسخة الإنجليزية. وبعد أن تم التأكد من دقة الترجمة أعيدت الترجمة للمقياس إلى اللغة الإنجليزية، وتمت المطابقة بين النسخة الأصلية والنسخة المترجمة للمقياس.

صدق المقياس بصورته الأصلية

قام ويمان (Wiemann, 1977) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي الأساسي على عينة مكونة من(239) من طلبة جامعة روتجرز (Rutgers University) المسجلين لمساق أساسيات الاتصال. وقد أظهرت نتائج التحليل وجود خمسة عوامل للمقياس فسرت ما نسبته(82.8%) من التباين الكلي.

دلالات صدق مقياس كفاءة الاتصال في الدراسة الحالية

صدق المحتوى: عُرض مقياس كفاءة الاتصال على سبعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية، للتحقق من ملاءمة فقرات المقياس ومناسبته لما وضع له. وبناءً على ملاحظات المحكمين عدلت صياغة بعض الفقرات التي أجمع عليها ثلاثة محكمين فأكثر.

صدق البناء: للتأكد من صدق بناء مقياس كفاءة الاتصال، حُسبت معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس كفاءة الاتصال، كما هو مبين في الجدول(3).

جدول(3): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس كفاءة الاتصال

البعد	إدارة التفاعل	التعاطف	الانتماء والدعم	الاسترخاء الاجتماعي	مرونة السلوك	المقياس ككل
إدارة التفاعل	1					
التعاطف	*0.59	1				
الانتماء والدعم	*0.74	*0.56	1			
الاسترخاء الاجتماعي	*0.60	*0.53	*0.45	1		
مرونة السلوك	*0.62	*0.41	*0.66	*0.42	1	
المقياس ككل	*0.91	*0.77	*0.86	*0.69	*0.76	1

(*مستوى الدلالة α = 0.01)

يتبين من الجدول(3) وجود ارتباط موجب بين أبعاد مقياس كفاءة الاتصال والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.69-0.91)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس كفاءة الاتصال بين (0.41-0.74). وكذلك حُسبت

معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد من أبعاد كفاءة الاتصال مع مجالها ومع الدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد إدارة التفاعل بين (0.27-0.56) مع مجالها، وبين (0.20-0.63) مع المقياس ككل، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد التعاطف قد تراوحت بين (0.31-0.77) مع مجالها، وبين (0.24-0.58) مع المقياس ككل، وأن قيم معاملات ارتباط بعد الانتماء والدعم قد تراوحت بين (0.25-0.68) مع مجالها، وبين (0.24-0.57) مع المقياس ككل. وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الاسترخاء الاجتماعي قد تراوحت بين (0.28-0.64) مع مجالها، وبين (0.20-0.53) مع المقياس ككل, وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد مرونة السلوك قد تراوحت بين (0.20-0.69) مع مجالها، وبين (0.37-0.56) مع المقياس ككل. وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات المقياس بصورته الأصلية

قام ويمان (Wiemann, 1977) بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمتها لبعد إدارة التفاعل(0.96)، و(0.86) لبعد التعاطف، و(0.90) لبعد الانتماء والدعم، و(0.93) لنمط الاسترخاء الاجتماعي، و(0.95) لبعد مرونة السلوك.

ثبات مقياس كفاءة الاتصال في الدراسة الحالية

تحقق الباحثان من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-test)، إذ تم توزيع المقياس على (40) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وطُبق المقياس على العينة نفسها مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الثبات لبعد إدارة التفاعل (0.78)، و(0.81) لبعد التعاطف، و(0.79) لبعد الانتماء والدعم، و(0.76) لبعد الاسترخاء الاجتماعي، و(0.79) لبعد مرونة السلوك، و(0.88) للمقياس ككل. وكذلك تُحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمتها لبعد إدارة التفاعل(0.70)، و(0.76) لبعد التعاطف، و(0.72) لبعد الانتماء والدعم، و(0.70) لبعد الاسترخاء الاجتماعي، و(0.76) لبعد مرونة السلوك، و(0.79) للمقياس ككل.

معيار تصنيف مستوى كفاءة الاتصال

لتحديد مستوى كفاءة الاتصال لدى أفراد عينة الدراسة، حدد الباحثان ثلاثة مستويات، على النحو الآتي:

مستوى منخفض: من(1-2.33).

مستوى متوسط: من(2.34-3.66).

مستوى مرتفع: من (3.67-5).

الإجراءات

لتحقيق أهداف الدّراسة، قام الباحثان بترجمة أدوات الدراسة وعرضها على مجموعة من المختصين، وتم التوصل إلى أدوات الدّراسة بصورتها الأولية، والتأكد من صدقها وثباتها بتحكيمها وتطبيقها على عينة استطلاعية، ثمّ تمّ تحديد عينة الدّراسة من معلمي ومعلمات مديرية تربية وتعليم قصبة المفرق، وبعد ذلك تمّ توزيع أدوات الدّراسة على أفراد العينة، ثم جمع أدوات الدّراسة وتم إدخال البيانات إلى الحاسوب وتحليلها، والتوصل إلى النتائج.

المعالجة الإحصائية

استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني، والاختبار التائي (Independent Sample t-test) وتحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثالث، ومعامل ارتباط بيرسون (Person) للإجابة عن السؤال الرابع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة استخدام استراتيجيات إدارة الصراع لدى المعلمين في لواء قصبة المفرق من وجهه نظرهم؟" ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس استراتيجيات إدارة الصراع، كما هو مبين في الجدول(4).

جدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة الصراع لدى المعلمين

الإستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
التكامل	3.62	0.69	1	متوسطة
الإجبار	2.31	0.36	4	منخفضة
السيطرة	2.06	0.41	5	منخفضة
التجنب	3.45	0.69	2	متوسطة
التسوية	3.39	0.78	3	متوسطة

يتبين من الجدول(4) أن أكثر استراتيجية من استراتيجيات إدارة الصراع مستخدمة من أفراد عينة الدراسة هي استراتيجية التكامل بمتوسط حسابي(3.62)، تليها استراتيجية التجنب بمتوسط حسابي(3.45)، فاستراتيجية التسوية، بمتوسط حسابي(3.39)، فاستراتيجية الإجبار، بمتوسط حسابي(2.31)، وفي الترتيب الأخير جاءت استراتيجية السيطرة بمتوسط حسابي(2.06).

بينت نتائج هذا السؤال أن أكثر استراتيجية من استراتيجيات إدارة الصراع استخداماً من أفراد عينة الدراسة هي استراتيجية التكامل، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن استخدام هذا النمط يقلل من وجود الصراع، ويدل على الحزم والتعاون، ويحافظ على مصلحة فريق العمل وعلى العمل نفسه لتحقيق مصلحة المدرسة. وكذلك يظهر القدرة عند المعلمين على حل المشكلات التي

تواجههم لتعزيز الشعور الإيجابي عند أطراف الصراع، وبالتالي تحقيق أهداف المدرسة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة التنوك (Altionk,2009)، التي أظهرت نتائجها أن الأسلوب الأكثر استخدامًا كان التعاون. كما تتفق مع نتائج دراسة علي (2014)، التي أظهرت نتائجها أن الأسلوب الأكثر استخداماً كان التعاون.

كما كشفت النتائج أن استراتيجية التجنب تحتل المرتبة الثانية من حيث الاستخدام. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين يلجأون إلى هذه الاستراتيجية عند استنفاد الاستراتيجيات السابقة. وقد يعود تجنب المعلمين لموضوع الخلاف إدراكًا منهم أن تجنب المشكلة أفضل من حلها بالنسبة للعمل التربوي، إن كان موضوع الخلاف بسيطاً ولا يحتاج بذل الجهد والوقت من أجله.

أما في الترتيب الثالث فكانت استراتيجية التسوية. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى رغبة المعلمين في اتخاذ موقف وسط من جميع الأطراف المشاركة في العملية التربوية، ويسعون للوصول إلى الحلول الوسط للخلافات والمواقف التي يواجهونها، بسبب رؤية المعلمين بمناسبتها لأطراف الصراع وتحافظ على العلاقات الإنسانية بينهم مما يحقق نتائج ايجابية في جو يسوده المودة والمحبة.

وتحتل استراتيجية الإجبار المرتبة الرابعة في الاستخدام. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن إجبار المعلمين على حلول تفرض عليهم قد يتسبب في إحباط الأطراف المتصارعة مما يقلل حماسهم للوصول إلى الأهداف المنشودة.

بينما جاءت استراتيجية السيطرة في المرتبة الأخيرة، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى ما تتميز به هذه الاستراتيجية من اهتمام عال بالذات واهتمام متدن بالآخرين، إذ يستخدم الفرد أسلوب القوة والإجبار لتحقيق أهدافه ورغباته دون الاهتمام بأهداف وبرغبات الطرف الآخر، وتمثل هذه الإستراتيجية موقف رابح-خاسر.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما درجة كفاءة الاتصال لدى المعلمون في لواء قصبة المفرق من وجهه نظرهم؟" ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس كفاءة الاتصال، كما هو مبين في الجدول(5).

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفاءة الاتصال لدى المعلمين

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
إدارة التفاعل	3.44	0.44	متوسطة
التعاطف	3.41	0.62	متوسطة
الانتماء والدعم	3.59	0.53	متوسطة
الاسترخاء الاجتماعي	3.46	0.62	متوسطة
مرونة السلوك	3.73	0.58	مرتفعة
كفاءة الاتصال	3.51	0.44	متوسطة

يتبين من الجدول(5) أن مستوى كفاءة الاتصال لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً بمتوسط حسابي(3.51). ويتبين من الجدول(5) أن بعد مرونة السلوك حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.73)، يليه بعد الانتماء والدعم بمتوسط حسابي(3.59)، فبعد الاسترخاء الاجتماعي بمتوسط حسابي(3.46)، فبعد إدارة التفاعل بمتوسط حسابي(3.44), وفي الترتيب الأخير جاء بعد التعاطف بمتوسط حسابي(3.41).

بينت نتائج هذا السؤال أن مستوى كفاءة الاتصال لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطًا، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أهمية ممارسة المعلمين لعملية الاتصال في عملهم، فالمعلم لا يستطيع القيام بجميع العمليات التدريسية من تخطيط وتنظيم وتنسيق ومتابعة إلا من خلال عملية الاتصال، إضافة إلى ارتباط نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها بنجاح عملية كفاءة الاتصال فيها. وأن أي عمل يشترك فيه اثنان أو أكثر لا بد وأن تكون هناك عملية اتصال، إذ لا يمكن حل أي مشكلة إلا بالاتصال.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل هناك فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة حول درجة استخدام استراتيجيات إدارة الصراع تعزى إلى متغيرات: الجنس, والمؤهل العلمي, وعدد سنوات الخبرة؟" ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة الصراع وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول(6).

جدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات إدارة الصراع وفقاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

المتغير	مستوى المتغير	التكامل		الإجبار		السيطرة		التجنب		التسوية	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الجنس	ذكور	3.80	0.45	2.07	0.39	2.04	0.40	3.59	0.55	3.59	0.55
	إناث	3.39	0.80	2.12	0.41	2.07	0.43	3.30	0.78	3.30	0.89
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.65	0.67	2.08	0.41	2.04	0.38	3.54	0.63	3.45	0.73
	دراسات عليا	3.52	0.69	2.11	0.38	2.07	0.46	3.31	0.75	3.44	0.78
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.71	0.51	2.04	0.46	1.97	0.41	3.42	0.52	3.50	0.83
	5 سنوات –أقل من 10 سنوات	3.61	0.70	2.14	0.39	2.06	0.45	3.35	0.73	3.42	0.68
	10 سنة فأكثر	3.55	0.72	2.08	0.38	2.08	0.39	3.52	0.72	3.44	0.77

يتبين من الجدول(6) وجود فروق ظاهرية في درجة استخدام استراتيجيات إدارة الصراع المستخدمة من قبل أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم الاختبار التائي(t-test) لمعرفة دلالة الفروق وفقا لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق وفقا لمتغير سنوات الخبرة، كما هو مبين في الجداول(7).

جدول(7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار التائي (t-test) لاستراتيجيات إدارة الصراع وفقا لمتغير الجنس

الإستراتيجية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التكامل	ذكر	244	3.80	0.45	486	6.875	*0.00
	أنثى	244	3.39	0.80			
الإجبار	ذكر	244	2.07	0.39	486	-1.503	0.13
	أنثى	244	2.12	0.41			
السيطرة	ذكر	244	2.04	0.40	486	-0.911	0.36
	أنثى	244	2.07	0.43			
التجنب	ذكر	244	3.59	0.55	486	4.782	*0.00
	أنثى	244	3.30	0.78			
التسوية	ذكر	244	3.59	0.55	486	4.395	*0.00
	أنثى	244	3.30	0.89			

يتبين من الجدول(7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في استخدام استراتيجية التكامل، واستراتيجية التجنب، واستراتيجية التسوية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. حيث بلغت قيمة "ت" لإستراتيجية التكامل (6.875)، ولإستراتيجية التجنب(4.782)، ولاستراتيجية التسوية(4.395)، وهي جميعها دالة إحصائياً ($\alpha = 0.00$). ويتبين من الجدول كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجية الإجبار، واستراتيجية السيطرة لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام إستراتيجية التكامل، واستراتيجية التجنب، واستراتيجية التسوية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن طبيعة الصراعات عند الذكور تختلف عن الإناث من حيث الأسباب والنتائج المترتبة على الصراع، حيث إن الصراعات عند الذكور قد تكون أكبر حجمًا وأكثر تأثيراً على سير العمل لديهم.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عبدالعزيز (2016)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التجنب، وأسلوب التفاوض تعزى لمتغير الجنس. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة علي(2014)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في أسلوب التوسيط تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. فيما تختلف النتيجة مع نتيجة دراسة علي (2014)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أسلوب التعاون، وأسلوب التجنب تعزى لمتغير الجنس.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجية الإجبار، واستراتيجية السيطرة لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن

ظروف العمل في مدارس الذكور والإناث موحدة من حيث التعليمات الإدارية والمالية والفنية، وطبيعة العلاوات والترقيات، حتى التجهيزات الفيزيقية للمدارس لا يوجد فيها اختلاف واضح. كما أن قانون الانضباط المدرسي المتعلق بالمخالفات التي قد تحدث من أي فرد من أفراد المجتمع المدرسي معمول به في مدارس الذكور والإناث على حد سواء، مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات إن لم تكن موحدة، فإنها ستكون قريبة جدًا في حال التعامل مع موضوعات الصراع. كما أن أفراد العينة من كلا الجنسين كانوا متماثلين من حيث إعدادهم وتأهيلهم وتدريسهم، وأنهم يخضعون لتعليمات وتشريعات موحدة، ويعيشون في إطار ثقافة واحدة، مما يجعلهم يدركون عملية الاتصال بشكل غير مختلف.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة التنوك (Altionk,2009)، التي أشارت إلى أن هناك فروقاً في أساليب إدارة الصراع التنظيمي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. فيما تتفق النتيجة مع نتيجة دراسة علي(2014)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أسلوب السيطرة، تعزى لمتغير الجنس. كما تختلف النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالعزيز(2016)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب الإجبار تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين الذكور.

جدول(8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الاختبار التائي (t-test) لاستراتيجيات إدارة الصراع وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

الإستراتيجية	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التكامل	بكالوريوس	288	3.65	0.67	486	2.068	*0.03
	دراسات عليا	200	3.52	0.69			
الإجبار	بكالوريوس	288	2.08	0.41	486	-0.685	0.49
	دراسات عليا	200	2.11	0.38			
السيطرة	بكالوريوس	288	2.04	0.38	486	-0.721	0.47
	دراسات عليا	200	2.07	0.46			
التجنب	بكالوريوس	288	3.54	0.63	486	3.519	*0.00
	دراسات عليا	200	3.31	0.75			
التسوية	بكالوريوس	288	3.45	0.73	486	0.121	0.90
	دراسات عليا	200	3.44	0.78			

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في استخدام استراتيجية التكامل، واستراتيجية التجنب لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس. حيث بلغت قيمة "ت" لاستراتيجية التكامل (2.068)، ولاستراتيجية التجنب(3.519). كما يتبين من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجية الإجبار، واستراتيجية السيطرة، واستراتيجية التسوية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجية التكامل، واستراتيجية التجنب لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن هذه الفئة هي الأكثر طموحاً في محاولة إثبات الذات والرقي والتطور في موقعها الوظيفي بالإضافة إلى السعي للحصول على مؤهلات أكاديمية عليا، مما يجعلها تنحو نحو استراتيجية التكامل واستراتيجية التجنب.

وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجية الإجبار، واستراتيجية السيطرة، واستراتيجية التسوية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى تشابه الخلفية الأكاديمية والمعرفية للمعلمين، واتفاقهم على نوع المعارف التي تلقوها في مرحلة الجامعة، بالإضافة إلى اتفاقهم بالدورات التدريبية التي شاركوا بها في وزارة التربية والتعليم. وكذلك إلى التشابه في البيئة التعليمية وعدم وجود التنوع والفارق الكبير بين مدرسة وأخرى، كما أنها ذات القوانين واللوائح التي تطبق على كافة المعلمين بغض النظر عن مؤهلاتهم.

جدول(9): نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لاستراتيجيات إدارة الصراع وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التكامل	بين المجموعات	1.903	2	0.952	2.040	0.13
	داخل المجموعات	226.196	485	0.466		
	المجموع	228.099	487			
الإجبار	بين المجموعات	0.659	2	0.330	2.027	0.13
	داخل المجموعات	78.859	485	0.163		
	المجموع	79.518	487			
السيطرة	بين المجموعات	0.731	2	1.410	2.110	0.12
	داخل المجموعات	84.033	485	0.482		
	المجموع	84.765	487			
التجنب	بين المجموعات	2.820	2		2.928	*0.05
	داخل المجموعات	233.556	485			
	المجموع	236.375	487			
التسوية	بين المجموعات	0.387	2		0.338	0.71
	داخل المجموعات	277.544	485			
	المجموع	277.931	487			

يتبين من الجدول(9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في استخدام استراتيجية التجنب لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. حيث بلغت قيمة "ف" لاستراتيجية التجنب(2.928)، وهي قيمة دالة إحصائيًا ($\alpha = 0.05$). وكذلك يتبين من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجية التكامل، واستراتيجية الإجبار، واستراتيجية السيطرة، واستراتيجية التسوية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولمعرفة دلالة الفروق في استراتيجية التجنب وفقا لمتغير سنوات الخبرة، استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول(10).

جدول(10): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لاستراتيجيات إدارة الصراع وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الإستراتيجية	المستوى	سنوات الخبرة			
		المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5 سنوات-أقل من 10 سنوات	10 سنة فأكثر
التجنب	أقل من 5 سنوات	3.42			
	5 سنوات-أقل من 10 سنوات	3.35			-0.17
	10 سنوات فأكثر	3.52		0.17	

يتبين من الجدول(10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية التجنب وفقا لمتغير سنوات الخبرة، فقد أظهرت نتائج المقارنات البعدية وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى($\alpha = 0.05$) في متوسط استراتيجية التجنب بين المعلمين الذين تتراوح خبراتهم عن خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، والمعلمين الذين تزيد خبراتهم على عشر سنوات، لصالح المعلمين الذين تزيد خبراتهم على عشر سنوات. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأطول لديهم القدرة على إدراك أساليب الصراع بصورة أكثر من نظرائهم حديثي الخبرة من المعلمين. كما أن أصحاب هذه الفئة من الخبرة يملكون دوافع تشجعهم لإثبات الذات وتطوير استراتيجيات إدارة الصراع. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة علي(2014)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أساليب إدارة الصراع تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات إدارة الصراع وكفاءة الاتصال لدى المعلمين؟" ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال، حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين استراتيجيات إدارة الصراع من جهة، وكفاءة الاتصال من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول(11).

جدول(11): مصفوفة معاملات الارتباط بين استراتيجيات إدارة الصراع وكفاءة الاتصال لدى المعلمين

المتغيرات	استراتجيات إدارة الصراع				
	التكامل	الإجبار	السيطرة	التجنب	التسوية
إدارة التفاعل	*0.36	*-0.19	*-0.13	*0.34	*0.45
التعاطف	*0.27	*-0.09	-0.01	*0.19	*0.33
الانتماء والدعم	*0.47	*-0.17	*-0.14	*0.33	*0.48
الاسترخاء الاجتماعي	*0.20	*-0.19	*-0.34	*0.23	*0.30
مرونة السلوك	*0.57	*-0.22	*-0.17	*0.33	*0.49
كفاءة الاتصال	*0.46	*-0.21	*-0.16	*0.36	*0.51

(*مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$)

يتبين من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا ($\alpha = 0.05$) بين كل من: إستراتيجية التكامل، واستراتيجية التجنب، واستراتيجية التسوية، وكفاءة الاتصال ككل، وأبعاد كفاءة الاتصال(إدارة التفاعل, والتعاطف, والانتماء والدعم, والاسترخاء الاجتماعي, ومرونة السلوك). وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.19-0.57). ويتبين من الجدول(11) وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا ($\alpha = 0.05$) بين كل من: استراتيجية الإجبار، واستراتيجية السيطرة، وكفاءة الاتصال ككل، وأبعاد كفاءة الاتصال(إدارة التفاعل، والتعاطف، والانتماء والدعم، والاسترخاء الاجتماعي، ومرونة السلوك), وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين(0.09-) و(0.34-).

بينت نتائج هذا السؤال وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين استراتيجية التكامل، واستراتيجية التجنب، واستراتيجية التسوية، وكفاءة الاتصال كلل، وأبعاد كفاءة الاتصال (إدارة التفاعل، والتعاطف، والانتماء والدعم، والاسترخاء الاجتماعي، ومرونة السلوك)، ويرجع الباحثان هذه العلاقة الإيجابية بين استراتيجيات (التكامل، والتجنب، والتسوية)، مع جميع أبعاد كفاءة الاتصال على وجه التحديد إلى مما تتميز به هذه الاستراتيجيات من الهدوء في الوصول إلى حل الخلافات من خلال تبادل المعلومات ومواجهة الأطراف المتصارعة مع بعضهم في جو يسوده الهدوء وتقديم الحلول الموضوعية وإحداث نمو وتطور في العلاقات الإنسانية. الأمر الذي يزيد العلاقات الطيبة ويدعم أواصر المحبة والتعاون بين المعلمين كأفراد أسرة واحدة وهذا كله ينعكس إيجاباً على رفع كفاءة عملية الاتصال بينهم وتعزيزها ويصبح الصراع مصدرا للتعلم والإبداع، وعن طريق الاتصال يدار الصراع باستخدام الاستراتيجية المحددة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أوزون وايك (Uzun & Ayik, 2017)، ودراسة صابانسي وشاهين وأوزدمير (Sabanci, Sahin & Ozdemir, 2018)، اللتين أشارتا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة أبعاد كفاءة الاتصال(التعاطف، والاسترخاء الاجتماعي، والانتماء والدعم)، واستراتيجيات إدارة الصراع (التكامل، والتعاون، والتجنب، والتسوية). فيما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة صابانسي وشاهين وأوزدمير (Sabanci, Sahin & Ozdemir, 2018)، التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الاتصال الشخصي(التعاطف، والفعالية، والتغذية الراجعة، والثقة)، واستراتيجية التجنب، والسيطرة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجية الإجبار، واستراتيجية السيطرة، وكفاءة الاتصال كلل، وأبعاد كفاءة الاتصال(إدارة التفاعل، والتعاطف، والانتماء والدعم، والاسترخاء الاجتماعي، ومرونة السلوك)، ويرجع الباحثان هذه العلاقة السالبة بين استراتيجيتي الإجبار والسيطرة إلى ما تتميز به هاتان الاستراتيجيتان من إهمال لبعد التعاون، وإحباط الأطراف المتصارعة، وعدم الاهتمام برغبات وأهداف الطرف الآخر، مما ينعكس سلبًا على كفاءة عملية الاتصال والتوصل بين المعلمين وبالتالي يؤدي إلى الإحباط. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: أوزون وايك (Uzun & Ayik, 2017)، ودراسة يستيرنر وكيس (Ustuner & Kis, 2014)، اللتين أشارتا إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد كفاءة الاتصال(التعاطف، والاسترخاء الاجتماعي، والانتماء والدعم)، واستراتيجية السيطرة، ونمط الصراع الشخصي، وصراع المجموعات.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- العمل على رفع كفاية المعلمين، في مجال إدارة الصراع، عن طريق تدريبهم على كيفية استخدام كل نمط من أنماط إدارة الصراع المختلفة.
- عقد ورشات عمل لتدريب المعلمين على استراتيجيات إدارة الصراع المناسبة.
- إقامة دورات تدريبية لتحسين مهارات الاتصال للمعلمين في أثناء الخدمة.

المراجع

عبد العزيز، أسماء.(2016). المناخ النفسي وعلاقته بالأمن النفسي وأساليب إدارة الصراع لدى المعلمين. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، 26(1)، 23-69.

علي، حسام محمود.(2014). أساليب إدارة الصراع المهني كمتنبئ بالأمن النفسي لدى عينة من المعلمين بالمنيا: دراسة سكومترية تنبؤية. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، 30(1)، 514-567.

اللوزي، موسى (2003). *التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة*. ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

Akgün, N., Yıldız, K., & Çelik, D. (2009). Examining the relationship between communication skills and conflict management styles of school administrators according to perceptions of primary and secondary school teachers. *Abant Izzet Baysal University Education Journal*, 9(1), 89-101.

Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf.

Bjekić, D., & Zlatić, L. (2006). Effects of professional activities on the teachers´ communication competencies development. In: M. Brejc, (Ed.). *Cooperative partnerships in teacher education– Proceedings*(pp.163-172), Ljubljana: National School for leadership in Education.

Ceylan, A., Ergün, E., & Alpkan, L. (2011). Causes and conflict management. *Dogus University Journal*, 1(2), 39-51.

Dağli, B., & Siğri, U. (2014). The leaders role in conflict management as mediator. *Research Journal of Business and Management*, *1*(2), 87-102.

Demir, M. (2010). The Effects of emotional intelligence on organization conflict management: A survey on employers perceptions in the hospitality business. *Dogus University Journal*, *11*(2), 199-211.

Eunson, B. (2007). *Conflict management*. Melbourne: John Wiley & Son.

Fielding, M. (2006). *Effective communication in organizations*. Cape Town: Juta Academic Lansdowne.

Johnson, D. & Johnson, R.(1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research, 66* (4), 459-506.

Jeong, H. (2009). *Conflict management and resolution: An introduction*. London: Rutledge.

Karip, E. (2003). *Conflict management*. Ankara: Pegema Publishing.

Kocel, T. (2013). *Business management*. Istanbul: Beta Publishing publications.

Krauss, R. & Morsella, E. (2006). Communication and conflict. In M. Deutsch & P. Coleman (Eds.), *The handbook of constructive conflict resolution: Theory and practice*, 2nd ed., (pp.144-157). San Francisco: Jossey-Bass.

Mao, Y. & Hale, C.(2015) Relating intercultural communication sensitivity to conflict management styles, technology use, and organizational communication satisfaction in multinational organizations in China. *Journal of Intercultural Communication Research, 44*(2), 132-150.

Marquis B., & Huston C.(1996). *Leadership roles and managers function in nursing*, 2nd ed., Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Mayer, R.(1990). *Conflict management. The courage to confront*. Columbus Richland: Battelse Press.

McConnon, S., & MConnon, M. (2008). *Conflict management in the workplace: How to manage disagreements and develop trust and understanding*. Oxford: Spring Hill House.

Montana, P., & Charnov, B. (2000). *Management*, 3rd ed., Barron's Educational Series, New York: Hauppage.

O'Hair, M. & Wright, R. (1990). Application of communication strategies in alleviating teacher stress. In: D. O'Hair & G. L. Kreps (Eds). *Applied communication theory and research*, Hillsdalw, NJ: Erlbaum.

Ogienko, O. & Rolyak, A. (2009). *Model of professional teachers competences formation: European dimension*. TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education, May 2009 , Sweden: Umea University.

Sökmen, A., & Yazıcıoğlu, İ. (2005). A field survey of administrators conflict management styles and textile businesses under Thomas model. *Journal of Commerce Tourism Education*, 1, 1-19.

Spitzberg, B., & Cupach. W.(1989). *Handbook of interpersonal competence research, Recent Research in Psychology*. New York: Springer-Verlag.

Stulberg, J. (1987). *Taking charge/managing conflict*. Lexington, MA: Lexington Books.

Tjosvold, D. (1991). *The conflict-positive organization. Stimulate diversity and create unity*. New York: Addison-Wesley publishing Company.

Timm, P., Peterson, B. & Stevens, J.(1990). *People at work human relations in organizations* (3rd ed.) St. Paul: West Publishing Company.

Toytok, E., & Açıkgöz, A. (2013). Examination of high school managers conflict resolution strategies and tactics from social constructivist perspective. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction, 1*(2), 24-36.

Türnüklü, A. (2005). Relationship between communication competence and conflict management styles of school principle. *Eurasian Journal of Educational Research*, 11(2), 255-278..

Wellington, P. (2011). *Effective people management: Improve performance delegate more effectively handle poor performance and manage conflict*. London: Kogan Page Publishers.

Wilson, S. & Waltman, M.(1988). Assessing the Putnam-Wilson organizational communication conflict instrument (OCCI). *Management Communication,* 1(3), 367-388.

Wiemann, J.(1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213.

Wiemann, J., Takai, J., Ota, H., & Wiemann, M. (1997). A rational model of communication competence. In: B. Kovacic (Ed). *Emerging theories in human communication*. Albany(pp. 25-44). New York: Suny Press.

Wood, T.(2011). *Communication in our lives*. Boston: Wadsworth.

Özmen, F. & Aküzüm, C. (2010). The attitudes towards conflict in the cultural orientation of schools and leadership behaviors of principals in the management of impersonal conflicts. *Journal of Social and Humanities*, 2(2), 65-75.

Öztaş, U. & Akın, O. (2009). Gender differences organztion conflict management: A research in Antalya free zone. *Journal of Organization and Managements Science*, 1(1), 9-24.

Pantić, N. & Wubbels, T. (2009). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703.

Prause, D. & Mujtaba, B. G. (2015). Conflict management practices for diverse workplaces. *Journal of Business Studies Quarterly*, *6*(3), 13-22.

Putnam, L.(1988). Communication and interpersonal conflict in organizations. *Management Communication Quarterly, 1*(3), 293-301.

Rahim, M.(1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2),368-375.

Rahim, M. (2001). *Managing conflict in organizations*., New York: Praeger Publishers.

Reardon, K. (1998). *Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susreću*. Zagreb: Alinea.

Sabanci, A., Sahin, A., & Ozdemir, I.(2018). The correlation between interpersonal communication skills of inspection groups and their conflict management strategies. *European Journal of Education Studies*, 4(4), 173- 196.

Seval, H. (2006). The conflict management styles of managers on the scope of the Thomas model. *Manas Journal of Social Science*, 15, 245-254.

Sharma, P. (2014). Ways of conflict resolution adopted by supporting and non-teaching staff in management schools. *The Journal of Management Awareness*, *17*(2), 46-55.

Shapiro, D. (2004). *Conflict and communication: A guide through the labyrinth of conflict management.* New York: International Debate Association.

Yıldızoğlu, H. & Burgaz, B. (2014). The relationship between school administrators five factor personality traits and their conflict management style preference. *Hacettepe University Journal of Education* , 29(2), 295-310.

Zia, Y. & Syed, P.(2013). An exploratory study into the causes of conflict and the effect of conflict management style on outcome in a competitive workplace. *Journal of Managerial Sciences*, *7*(2), 300-315.

Üstüner, M., Kış, A. (2014). The relationship between communication competence and organizational conflict: A study on heads of educational supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 23-44.

Uzun, T. & Ayik, A.(2017). Relationship between communication competence and conflict management styles of school principle. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 167-186.

الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقَّال (النوموفوبيا) لدى طلبة جامعة اليرموك

فواز المومني وشيرين العكور*

تاريخ تسلم البحث 2018/6/5 تاريخ قبوله 2018/11/15

ملخص: هدفت الدراسة الحالية الكشف عن مدى انتشار الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقال (النوموفوبيا) لدى طلبة جامعة اليرموك، بالإضافة إلى الكشف عن القدرة التنبئية للعوامل الديمغرافية (الجنس، والكلية، وعدد سنوات امتلاك الهاتف، وطبيعة السكن، ومكان الإقامة، والسنة الدراسية) في انتشار النوموفوبيا لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (1425) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، تم استخدام مقياس يلدريم (**Yildirim, 2014**) لقياس الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقال بعد التحقق من صدقه وثباته. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقَّال (النوموفوبيا) بين طلبة جامعة اليرموك (من وجهة نظر الطلبة) كان مقدارها (**15.37**%). وأظهرت النتائج وجود أثر نسبي للمتنبئ (عدد سنوات امتلاك الهاتف النقال) الذي يرتبط طرديًا مع المتنبأ به (النوموفوبيا). كما كشفت النتائج وجود أثر نسبي للمتنبئ (الجنس) لصالح الطلبة الإناث مقارنة بنظرائهم الطلبة الذكور. وكذلك وجود أثر مشترك للمتنبئات (عدد سنوات امتلاك الهاتف، ثم الجنس) بالمتنبأ به (النوموفوبيا). وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن عدم وجود أثر نسبي أو قدرة تنبؤية للعوامل الديمغرافية المؤثرة (الكلية، وطبيعة السكن، ومكان الإقامة، والسنة الدراسية) في انتشار النوموفوبيا لدى طلبة جامعة اليرموك.

(**الكلمات المفتاحية:** النوموفوبيا، الهاتف النقَّال، طلبة جامعة اليرموك)

Nomophobia Among Yarmouk University Students

Fawwaz Momani, *Yarmouk University. Jordan.*
Sherin Okour, *Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: The purpose of this research is to analyze the prevalence of Nomophobia among Yarmouk University students regarding various factors. The Nomophobia Scale (NMP-Q), which was used in this study, was developed by Yildirim (2014), and was adapted into Arabic by the authors. The sample of the study consisted of (**1425**) students. According to the results of this study, mean scores obtained from the scale demonstrated that the ratio of nomophobia among university students was (15.37%). Besides, female students have higher nomophobia levels compared to male students in terms of gender variable. The results also revealed a positive significant difference between nomophobia levels of university students in terms of the duration of mobile phone ownership variable. A significant difference was found between nomophobia levels of university students in terms of the joint variables (duration of mobile phone ownership and gender). Furthermore, according to results of the analysis, a positive significant difference could not be found between nomophobia level of university students in terms of students living location, college, education level, and the nature of the housing.

(**Keywords:** Nomophobia, Smart Phones, University Students)

مقدمة: أحدثت تكنولوجيا الهاتف النقَّال، تغييراً جذرياً في نمط حياة الأفراد والجماعات، سواءً على مستوى استخدامها كوسيلة للاتصال، أو آثارها في الجوانب الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، حيث أسهم في إلغاء الفروق المكانية والزمانية بين الأفراد، وتحول إلى مكتب متنقل يمكن من خلاله تنفيذ كافة الأعمال المكتبية، وذلك من خلال التطبيقات التي أتاحتها الوسائط المتعددة الملحقة به.

حيث أعلنت وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات الأردنية عن نتائج مسح استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل المنازل (2015) الذي تم تنفيذه بالتعاون مع دائرة الإحصاءات العامة. فقد أظهرت نتائج المسح أن (69.2%) من الأسر يتوفر لديها خدمة الإنترنت في المنازل. وبيّنت نتائج المسح أن خدمة الإنترنت عن طريق الهاتف المتنقل عريض النطاق (Mobile Broadband) هي الوسيلة الأكثر استخداما للاتصال بالأنترنت، إذ بلغت النسبة (99%). وأظهرت بيانات المسح أن معظم الأفراد مستخدمي الإنترنت هم من الفئة العمرية (20-24) سنة، ومن الطلبة، ومن حملة المؤهل التعليمي بكالوريوس فأعلى. وأظهرت نتائج المسح أن الاستخدام الأكبر للإنترنت هو للتواصل مع الأصدقاء عبر مواقع التواصل الاجتماعي، والاقل لشراء أو بيع البضائع والخدمات.

وفيما يتعلق بالهاتف الخلوي، فقد أظهرت نتائج المسح أن نسبة الأسر التي يتوافر لديها هاتف خلوي (عادي / ذكي) قد بلغت (98.7%) خلال عام (2015)، كما بيّنت نتائج المسح أن نسبة كبيرة من الأسر يتوافر لدى أحد أفرادها هاتف خلوي ذكي، حيث تبين أن أكثر من ثلثي الأسر يتوافر لدى أفرادها هذا النوع من الأجهزة الخلوية (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات الأردنية، 2016).

ووفقا للإحصائيات الصادرة عن هيئة تنظيم قطاع الاتصالات الأردنية؛ إن نسبة مستخدمي الإنترنت في الأردن والخلوي جاءت أعلى من المعدل العالمي. حيث إن المعدل العالمي لانتشار الإنترنت لكل (100) مستخدم سجل (41%)، فيما سجل في الأردن (53.4%) وسجل المعدل العالمي لانتشار الخلوي (114.4%) لكل (100) مستخدم، فيما بلغ بالأردن (179.4 %) وارتفع عدد الخطوط الخلوية الفعّالة بواقع سجل عددها (16.7) مليون خط عام 2016.

* جامعة اليرموك - الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، الأردن.

وأظهرت النتائج أن مجموع الحركة الهاتفية للأردنيين عبر الأجهزة النقّالة في عام (2013) تجاوز(34.9) مليار دقيقة اتصال هاتفية، ما يعادل نحو(2.9) مليار دقيقة اتصال في الشهر الواحد، أي قرابة (95.7) مليون دقيقة اتصال في اليوم الواحد (هيئة تنظيم قطاع الاتصالات الأردنية، 2016).

وقدر غريفثس (Griffiths, 2013) أن (40%) من المراهقين يستخدمون هواتفهم النقّالة لمدة تزيد على عشر ساعات يومياً من أجل إجراء المكالمات أو إرسال واستقبال الرسائل النصية، حيث يشعر هؤلاء بالحزن عندما لا يتمكنون من الرد على المكالمات أو الرسائل النصية التي ترد إليهم. كما أنهم يميلون إلى الانزعاج الكلي والقلق، والحرمان من النوم، وسرعة الغضب عند إغلاقهم أو فقدانهم للهاتف النقّال.

وفي هذا المجال، يرى ثومي (Thomée, 2012) أن سوء استخدام الهاتف النقّال يمكن أن يكون له تأثير على الصحة النفسية لدى البالغين من الشباب، وأن كثرة استخدام الهاتف النقّال يعد عاملاً خطراً لحصول اضطرابات النوم، وظهور أعراض الاكتئاب لكلا الجنسين، وكذلك ظهور سلوكيات مرضية تتضمن مشكلات شخصية في العمل أو الدراسة، وتجاهل الأصدقاء والمسؤوليات الأسرية والشخصية، وظهور أعراض الانسحاب التي تتجلى في سرعة الغضب، والتغير في نمط الحياة، والانخفاض العام في الأنشطة الجسدية، والحرمان من النوم أو تغير في نمطه.

واستأثرت الهواتف النقّالة على حيز واسع من أنشطة طلبة الجامعات، ووجدت لديهم إقبالاً ملموساً، حيث ظهر لديهم علامات انشغال بعالم تطورات الهواتف النقّالة، وما يستجد من تطور تكنولوجي مرادف لخدماته التي تقدمها شركات الهواتف النقّالة، من خلال العروض المغرية التي تتمثل في توفير الأجهزة والمكالمات بأسعار تنافسية، الأمر الذي أدى إلى الانتشار الواسع للهاتف النقال واقتنائه رغم ما يترتب على ذلك من احتمالية الإدمان عليه وتأثيراته السلبية الأخرى (أبو جدي، 2008).

وأكد لي (Lee, 2014) أن الهواتف النقّالة تحظى باهتمام بالغ، وتنال شعبية ورواجًا لدى الطلبة الجامعيين، ويُعدّون من المتعاملين مع الهواتف النقّالة في وقت مبكر. وتعود شعبية هذه الهواتف إلى كونها توفر فوائد جمة وخدمات ضرورية تلبي احتياجات الطلبة الأساسية ورغباتهم، ولكنها تسبب بعض المشكلات النفسية المرتبطة باستخدامه. فقد تبين أن الهواتف النقّالة قد تتسبب بعادات التصفح القهري (Compulsive Checking Habits) (Oulasvirta, Rattenbury, Ma and Raita, 2012)، وقد تؤدي إلى الاستخدام القهري وزيادة الضغوط النفسية (Compulsive Usage & Increased Distress)، (Lee, Chang, Lin, & Cheng, 2014)، بالإضافة إلى أنها قد تؤدي إلى الإدمان على الهاتف(Mobile Addiction) (Negahban & Salehan,2013).

وأكدت دراسة دميرسي وأكجونل وأكبنار (Demirci, Akgonul & Akpinar, 2015) العلاقة بين استخدام الهاتف النقال (الذكي) المفرط والاكتئاب والقلق النفسي بين طلاب الجامعة، وكشفت النتائج أن الاكتئاب، والقلق، كانا مرتفعين لدى مجموعة مستخدمي الهاتف النقّال المفرط. وتبين وجود علاقة موجبة بين مقياس درجات إدمان الهاتف النقّال ومستويات الاكتئاب والتوتر، وأن الاستخدام المفرط للهاتف النقّال يمكن أن يؤدي بدوره إلى مشكلات سلوكية متنوعة.

وأكدت نتائج دراسة البارشدي وبوعزة وجابر (Al-Barashdi, Bouazza & Jabur, 2015) أن هناك إدماناً على الهاتف النقّال بين خريجي الجامعات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات بين الجنسين من حيث نسبة الإدمان على استخدام الهاتف النقّال. بينما أشارت النتائج إلى أن طلبة العلوم الإنسانية لديهم مستوى أعلى في إدمان الهاتف النقّال من طلبة الكليات العلمية.

وأجرى لويس (Louis,2005) دراسة هدفت إلى التعرف على أعراض الإدمان المرتبطة باستخدام الهاتف النقّال ، وكشف مستوى العلاقة بين مظاهر الإدمان وبعض المتغيرات النفسية، مثل: البحث عن المتعة وقت الضجر، وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، الذين تراوحت أعمارهم بين (24- 28) عاماً، وأجرى الباحث تحليلاً عاملياً استكشافيًا لتحديد العوامل الأربعة الشائعة لمظاهر الإدمان، وهي(:فقدان السيطرة، والقلق، والانسحاب، وانخفاض الإنتاجية)، حيث أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس البحث عن المتعة وقت الضجر، حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الإدمان على الهاتف النقّال، وأشارت النتائج أيضاً الى أن الطلبة الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الإدمان على الهاتف النقّال قد حصلوا على درجات منخفضة على مقياس تقدير الذات، كما بينت النتائج أن الإناث ذوات تقدير الذات المنخفض أكثر استعداداً للإدمان على الهاتف النقّال، مقارنة بالإناث ذوات تقدير الذات المرتفع.

وأكدت نتائج دراسة الهاشمي (2008) علاقة استخدامات الهاتف النقّال وتأثيرها على شخصية الطالب ونمط تفكيره، وبينت نتائج الدراسة أن من أكثر أسباب استخدام الطلبة للهاتف النقّال هو تحقيق التواصل الاجتماعي؛ خاصة على المستوى المعنوي، يليه متغير ضرورة الاستخدام، وأخيراً الترفيه في الاستخدام.

كما كشفت دراسة أبو جدي (2008) نسبة الإدمان على الهاتف النقّال وعلاقته بالكشف عن الذات لدى طلبة الجامعتين الأردنية وعمان الأهلية في ضوء متغيرات: جنس الطالب، والكلية، والجامعة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة المدمنين على الهاتف النقّال كانت (25.8٪) من بين أفراد عينة الدراسة، وبينت أن نسبة الإدمان لدى طلبة الكليات الإنسانية أعلى من نسبة الإدمان لدى طلبة الكليات العلمية، وأن نسبة انتشار الإدمان لدى طلبة الجامعة الخاصة أعلى من نسبة الإدمان لدى طلبة الجامعة الرسمية.

ويمكن القول بأن التحديات الجديدة التي يواجهها المجتمع المعاصر، والناجمة عن التطورات التقنية المتسارعة والمتلاحقة، أدت إلى ظهور أنواع جديدة من الرهاب (الفوبيا). فقد ظهر ما يُسمى بالتكنوفوبيا (Technophobia) الذي يشير إلى شعور الفرد بعدم الارتياح تجاه التكنولوجيا المتقدمة أو الأجهزة المعقدة بشكل عام، ورهاب الحاسوب (Computer Phobia) الذي يشير إلى الخوف أو النفور من أجهزة الكمبيوتر بشكل خاص (Yildirim, Sumuer, Adnan & Yildririm, 2016).

والفوبيا أو الرهاب عبارة عن خوف مرضي دائم من موقف أو شيء ما غير مخيف بطبيعته، وهو خوف لا يستند إلى أي أساس واقعي، ولا يمكن التخلص منه أو السيطرة عليه. ويشعر المريض بأن خوفه غير منطقي، ومع ذلك فإن خوفه يمتلكه ويتحكم في سلوكه ويصاحبه القلق والانفعال والسلوك القهري. وقد تبدأ الفوبيا من الانزعاج المعتدل وحتى الدخول في معايشة تجربة مربكة ومؤلمة بعمق، وفي بعض الحالات قد يكون لها تأثير مدمر على المسار المهني للشخص، وعلاقاته وجودة حياته (الشوربجي، 2003).

وثمّة فرق واضح بين الخوف المرضي والخوف العادي؛ فالخوف المرضي هو خوف شاذ ودائم ومتكرر ومتضخم مما لا يخيف في العادة، وقد يكون وهميا أو غير حسي، ولا يعرف المريض له سببًا، وعادة ما ينتج عن التجارب القاسية المؤلمة التي يتعرض لها الفرد ولا يقوى على احتمالها، وربما تتسم شخصية المصاب بالخوف المرضي بالعصبية، والأنانية، والتمركز حول الذات، والانطواء، والتشاؤم، والخجل، وعدم الجرأة، وضعف الخبرة. أما الخوف العادي، فهو حالة يشعر بها كل إنسان في حياته العادية، كالخوف من حيوان مفترس، وهو عبارة عن غريزة أو انفعال يدفع الفرد إلى تجنب المؤثر الذي يخيفه ويدفعه إلى الدفاع عن نفسه (مجيد، 2012).

ويشهد الوقت الحاضر ازدياد عدد مستخدمي الهاتف النقّال، وإنفاق الأموال الطائلة عليه، وعدم القدرة على الاستغناء عنه، والانشغال في التفكير فيه، وإهمال القيام بالأعمال والواجبات بسبب استخدامه. وقد أُدرج في هذا السياق عدد من المفاهيم للتعبير عن تعلّق الفرد بالهاتف النقّال، وعدم القدرة على السير بدونه في أغلب الأوقات والأمكنة، وهو ما اصطلح على تسميته (الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقّال) "النوموفوبيا-Nomophobia"، وهي اختصار لـِ (No-Mobile-Phone Phobia)، الذي يمكن أن يجعل الشخص الذي يعاني منه يعيش في عزلة تامة، ويؤدي به إلى الشعور بالقلق والارتباك، والتفقد المستمر للهاتف النقّال خوفاً من عدم القدرة على التواصل مع الآخرين (Yildirim, Sumuer, Adnan & Yildririm, 2016).

وثمة بعض الاختلافات في تحديد مفهوم النوموفوبيا، وتصنيفه ضمن المفاهيم الأخرى ذات الصلة في هذا المجال. فيرى فورقيز وهايمان وشرايبر(Forgays, Hyman & Schreiber, 2014) أن النوموفوبيا هو إدمان الهواتف النقّالة، حيث يؤكد البراشيدي وبوزا وجابور (Al-Barashdi, Bouazza, & Jabur, 2015)

إن إدمان الهاتف النقّال هو نوع من السلوك يرتبط مع مجموعة من الأعراض السلبية، مثل تجاهل العواقب الضارة لاستخدامه، والانشغال أو عدم القدرة على التحكم في الرغبة بالاستخدام، مما يؤدي إلى فقدان الإنتاجية والضياع. بينما يرى كينج، وفالينكا، وسلفا، وسانكاسيانا، وماشيدو، ونارديي (King, Valença, Silva, Sancassiani, Machado, & Nardi, 2014) أن استخدام مصطلح إدمان الهواتف النقّالة للإشارة إلى النوموفوبيا يؤدي إلى صعوبة فهم مفهوم نوموفوبيا، وأكدوا على أن مصطلح النوموفوبيا يوحي بالرهاب (الخوف) من عدم وجود الهاتف النقّال، وليس الإدمان على استخدامه، وقد يكون أكثر ملاءمة تصنيف النوموفوبيا من باب الرهاب عامة، والرهاب الظرفي/الموقفي (Situational Phobia) بشكل خاص.

ولتوضيح العلاقة بين النوموفوبيا ورهاب الظرفية، يرى بارسنوز وريزو(Parsons & Rizzo,2011) أن رهاب الظرفية يظهر عند موقف أو حالة معينة تؤدي إلى خوف غير عقلاني شديد، مما يؤدي إلى رد فعل شديد من الناحية السلوكية والانفعالية على حد سواء. كما أشار يلدريم (Yildirim, 2014) إلى أن النوموفوبيا تظهر في حالة معينة تؤدي إلى خوف غير عقلاني من عدم توفر الهاتف النقّال للاتصال، أو عدم القدرة على استخدامه، مما يولد لديهم مشاعر القلق والضيق، ويدفعهم إلى بذل أقصى الجهود والمحاولات للتغلب على هذه الحالة وإنهائها بالحصول على الهاتف.

ويمكن القول، إن مصطلح النوموفوبيا، يعدّ مصطلحاً حديثاً، حيث إن الفوبيا، تعني الرُهاب، وهي اضطراب نفسي، يعرف بأنه خوف متواصل من مواقف أو نشاطات معينة عند حدوثها أو مجرد التفكير فيها. أما النومو، فهي اختصار الأحرف الأولى لـ NO Mobile Phone، والنوموفوبيا، هو نوع جديد من الرُهاب أو الخوف المرضي الذي يصيب الفرد لمجرد التفكير بضياع هاتفه النقّال أو حتى نسيانه، والهلع الناجم من الوجود خارج نطاق تغطية الشبكة، ومن ثم عدم القدرة على الاتصال أو استقبال الاتصالات. حيث تمت صياغة هذا المصطلح من خلال دراسة أجريت في عام (2008) من قبل مكتب البريد في بريطانيا، التي هدفت إلى التحقق من معاناة القلق عند مستخدمي الهاتف النقّال. وبينت نتائج الدراسة أن (53 ٪) من مستخدمي الهواتف النقّالة يعانون من النوموفوبيا. وأشارت النتائج أيضا إن الرجال كانوا أكثر عرضة للنوموفوبيا من النساء، وأن (58 ٪) من الذكور المشاركين و(48 ٪) من المشاركات الإناث يعانون من مشاعر القلق عندما لم يتمكنوا من استخدام هواتفهم النقّالة (Mail Online, 2008).

ويشير مصطلح النوموفوبيا أيضاً إلى أن الأشخاص الذين يفقدون تقنية الهاتف النقّال بكل أنواعها بعد أن كانوا قد اعتادوا عليها، يصابون بتشويش ذهني واضطراب سلوكي واضح. إذ إن

هذا الفقدان يعني عدم القدرة على التواصل مع الأصدقاء، والانقطاع عن كل ما يحدث حولهم، بعد أن اعتاد هؤلاء الناس حمل الهواتف في كل مكان يذهبون إليه سواء في حجرة النوم، وفي مكان العمل، وفي أثناء سيرهم، وحتى أثناء استخدامهم المصعد. كما تمت الإشارة إلى مصطلحات أخرى متعلقة بالنوموفوبيا، مثل: نوموفوبى (Nomophobe) الذي يشير إلى الشخص المصاب بالنوموفوبيا، والنوموفوبيك (Nomophobic) الذي يستخدم لوصف خصائص الأشخاص المصابين بالنوموفوبيا أو السلوكيات المتعلقة بهم (Secure Envoy, 2012).

وعرف برقازي وبونيت (Bragazzi & Puente, 2014) النوموفوبيا بأنه مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات شعور الفرد بالخوف من فقدان الهاتف النقّال، سواء أكان بنسيانه في مكان ما، أم تعطله عن العمل أم الاتصال، أم السير بدونه، والذي قد يسبب حالة من عدم الارتياح، والقلق والعصبية، والخوف الناجم عن ذلك عند المستخدم.

ومن أوائل الدراسات البحثية عن النوموفوبيا دراسة كنج وآخرون (King et al., 2010) التي عرّفت النوموفوبيا على أنها: الشعور بعدم الراحة أو القلق عند عدم وجود الهاتف النقّال أو الوصول للكمبيوتر أو الإنترنت، حيث شمل التعريف أجهزة الكمبيوتر وليس فقط الهواتف النقّالة، وتمت الإشارة في هذه الدراسة إلى العلاقة بين نوموفوبيا واضطراب الهلع (Panic Disorder). اقترح الباحثون اعتبار تضمين النوموفوبيا عند علاج مرضى اضطرابات الهلع على أساس أن الاعتماد على الهواتف النقّالة للاتصال الفوري في حالة الهلع يحدّ المرضى من الاعتماد على الذات. ويشير كنج وآخرون (King et al., 2014)، إلى ارتباط النوموفوبيا بالخوف وخاصة لدى المرضى الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي، وأشاروا إلى احتمالية ارتباط النوموفوبيا بقلق الانفصال (Separation Anxiety)، وهو اضطراب يتركز القلق فيه على الخوف من الانفصال عن المنزل أو عن الأشخاص الذين تربطهم به علاقة عاطفية قوية كالوالدين أو الأشقاء، حيث يظهر هذا الخوف لأول مرة خلال الطفولة، ولكن قلق الانفصال لدى الكبار يختلف عن شكله في الطفولة من حيث الشدة والجدية والمثابرة بعد مرحلة الطفولة وبالتعاون مع اضطراب كبير في الأداء الاجتماعي. وعلى هذا ربما النوموفوبيا تكون ذات صلة مع قلق الانفصال، وحاجة المريض إلى الشعور بالأمان.

ويؤكد برقازي وبونيت (Bragazzi & Puente, 2014) على تنوع الخصائص التشخيصية للنوموفوبيا (Clinical Characteristics)، حيث تم اقتراح تضمين النوموفوبيا ضمن الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-V)، وذلك بناءً على توصيات مجموعة القلق (Anxiety Group) والعديد من الدراسات لتعديل معايير تشخيص الرهاب والاضطرابات العقلية، مفسرين هذه التوصيات برصد مظاهر وأبعاد جديدة للنوموفوبيا، مثل ظاهرة التفحص المستمر لشاشة الهاتف لمعرفة ما إذا تم استلام الرسائل أو المكالمات ("Ringxiety" Phantom Vibration Syndrome or Ringer and Anxiety). ومن أشكالها المثيرة للاهتمام في بعض الأحيان، سماع ضجة كبيرة في السمع "النغمات الوهمية" أو "الأصوات النقّالة كاذبة" (" Phantom Ring Tones" or "False Mobile Sounds") أو الخلط بين الصوت من الهاتف الخلوي مع رنين مشابه؛ مما يؤدي إلى رد فعل غير محسوب في البحث عن جوال الشخص بعد سماع أو افتراض سماع نغمة رنين. وكذلك الحفاظ على الهاتف النقّال مفتوح (24 ساعة يوميا)، والنوم أحياناً مع الجهاز النقّال في الفراش (Bragazzi & Puente, 2014).

كما أجرت العمري (2016)، دراسة على المتزوجين في الأردن، لمعرفة مستوى كل من التواصل الأسري والنوموفوبيا، والعلاقة بينهما في ضوء متغيرات: (عمر الزوج، ومدة استخدام الزوج للخلوي، واستخدام الزوج اليومي للخلوي، وتفقد الزوج للخلوي في اليوم، وتفقد الزوجة للخلوي في اليوم، وعدد الأبناء، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التواصل الأسري لدى الأزواج والزوجات كان مرتفعاً، وأن مستوى النوموفوبيا لدى الأزواج والزوجات جاء بدرجة متوسطة.

وتنتشر النوموفوبيا بصورة أكبر في المرحلة العمرية دون (25) عاماً. ولا يقتصر النوموفوبيا على الخوف المرضي من فقدان أو نسيان جهاز الهاتف النقّال، أو عدم القدرة على الاتصال فحسب، بل يشمل أيضاً القلق من عدم التواجد في نطاق التغطية لشبكة الاتصال النقّال. والأفراد الذين يعانون من النوموفوبيا يصبحون غير قادرين على القيام بأي نشاط اجتماعي، أو عاطفي، أو عملي من دون كتابة الرسائل النصية أو الرد على المكالمات الهاتفية، وأن هذا النوع من المستخدمين يصبحون أكثر قلقاً عندما ينفصلون عن الهاتف، ولا يستطيعون أن يتمتعوا بكل ما يقومون به دون استخدام هواتفهم النقّالة (International Business ,2013)

وأشار يلدريم (Yildirim, 2014) إلى مجموعة من الأعراض المصاحبة للنوموفوبيا، التي تمثلت في إصابة الطلبة ببعض الآلام والأعراض الجسدية، كذلك من الصعوبة أن يقوم الطالب بترك هاتفه أو إغلاقه تحت أي ظرف من الظروف، وفي حالة اقتراب بطارية الهاتف من النفاد يصاب بحالة من الخوف والفزع الشديد، ويحاول بأقصى قدرته إيصال الهاتف بالشاحن فورًا مهما كلفه ذلك من جهد أو مال، كذلك يعاني الطلبة من الرعب الشديد أو القلق غير الطبيعي تجاه التواجد في مكان خالٍ من تغطية شبكات النقّال أو الإنترنت.

وفي الهند، أشارت دراسة دكست وشوكلا وباغوات وبندالو غويال وزايدي وشيفاستافا (Dixit, Shukla, Bhagwat, Bindal, Goyal, Zaidi & Shrivastava, 2010) إلى أن جميع طلبة كلية الطب المشاركين في الدراسة لا يمكنهم الاستغناء عن الهاتف النقّال يوما واحدا.

كما أشارت دراسة أخرى في الهند (Sharma, Sharma, Sharma & Wavare, 2015)، إلى أن (73%) من الطلبة الجامعيين يضعون هواتفهم النقّالة بالقرب منهم أثناء النوم، و(20٪) منهم يفقدون التركيز ويشعرون بالضغط النفسي عندما يفقدون هواتفهم النقّالة أو ينفد شحنها. كما وُجد أن (73%) من الطلبة يعانون من النوموفوبيا، و(83%) من الطلبة ينتابهم نوبات من القلق أو الرهاب المتكرر عندما لم يتمكنوا من العثور على هواتفهم النقّالة.

وفي دراسة أجريت على الطلبة الجامعيين في فرنسا، تبين أن ما يقرب من ثلث الطلبة المشاركين يعانون من النوموفوبيا Tavolacci, Meyrignac, Richard, Dechelotte, & Ladner, (2015).

أما في أمريكا، فقد أجريت دراسة بمشاركة طلبة الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أخذت الهواتف النقّالة من نصف الطلبة المشاركين، بينما طلب إلى النصف الآخر إغلاق هواتفهم. وخلال تلك الفترة، تم قياس مستوى القلق باستخدام (STAI) عدة مرات، وبينت النتائج أن مستويات القلق لدى المشاركين قد تزايدت بشكل ملحوظ (Cheever, Rosen, Carrier & Chavez, 2014).

وفي تركيا، تبين أن مستوى النوموفوبيا لدى طلبة الجامعة كان فوق المتوسط (Gezgin & Çakır, 2016). وبينت نتائج الدراسة التي أجراها يلدريم وآخرون (Yildirim et al., 2016)، أن (42.6٪) من الطلبة الجامعة ظهرت لديهم سلوكيات النوموفوبيا.

وبالنسبة للمتغيرات ذات الصلة بالنوموفوبيا، يلاحظ تباين النتائج فيما يتعلق بأثر هذه المتغيرات في النوموفوبيا. وفيما يتعلق بمتغير الجنس، فقد أظهرت نتائج دراسة يلدريم وآخرون (Yidirim, et al, 2015) وجود فروق دالة إحصائيا في نسبة انتشار النوموفوبيا لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، حيث كانت النسبة لدى الإناث (42%)، مقابل (39%) لدى الذكور. وفيما يتعلق بالمتغير (مدة ملكية الهواتف النقّالة)، خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة انتشار النوموفوبيا تعزى لهذا المتغير. ومقابل ذلك، أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها مايانساري وأريانا (Mayangsari & Ariana, 2015) وجود أثر لمتغير: مدة ملكية الهواتف النقّالة في نسبة انتشار النوموفوبيا.

كما أظهرت نتائج دراسة بيفين وبريتي وبارفين وثولاسب (Bivin, Preeti, Parveen & Thulasip, 2013)، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بمستوى النوموفوبيا تعزى لمتغير التخصص. بينما أظهرت نتائج دراسة يوسال، وأوزن ومادنجلو (Uysal, Ozen & Madenoglu, 2016) فيما يتعلق بمتغير السنة الدراسية، أن مستوى النوموفوبيا لدى طلبة السنة الدراسية الرابعة أعلى مما هو عليه لدى طلبة السنة الثانية، ومستوى النوموفوبيا لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الأولى.

أما على الجانب الإمبريقي، فقد أجريت عدة دراسات تناولت متغيرات وعينات مختلفة، حيث أجرى بيفين وبريتي وبارفين وثولاسب (Bivin, Preeti, Parveen & Thulasip, 2013) دراسة هدفت إلى معرفة أنماط استخدام الطلبة للهاتف النقّال، وعلاقتها بمستوى النوموفوبيا. تكونت العينة من (547) من طلبة البكالوريوس في العلوم الصحية في الولايات المتحدة. أشارت النتائج إلى أن (64%) من الطلبة معرضون للإصابة بالنوموفوبيا، وأن (23%) منهم يعانون من النوموفوبيا. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اعتماد الطلبة على الهاتف النقّال تعزى للتخصص. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة الاتجاه دالة إحصائيا بين نمط استخدام الهاتف النقّال المتعلقة بعدد الهواتف النقّالة، وعدد مرات تفقد الهاتف النقّال، وعدد سنوات التملك للهاتف النقّال، وحدة النوموفوبيا لدى الطلبة.

وهدفت دراسة كنج وآخرون (King et al., 2014) إلى معرفة مدى احتمالية تأثير النوموفوبيا على الحالة النفسية للمرضى الذين يعانون من اضطراب الهلع (Panic Disorder)، ورهاب الخلاء (Agoraphobia). تكونت عينة الدراسة من (50) مريضًا، يتلقون العلاج في مختبر معهد الطب النفسي التابع للجامعة الاتحادية في ريو دي جانيرو بالبرازيل (Panic and Respiration of the Institute of Psychiatry, Federal University of Rio de Janerio, Brazil)، و(70) فردًا من الأصحاء المتطوعين. بينت النتائج أن مرضى اضطراب الهلع والخوف من الأماكن المكشوفة قد أبدوا أعراضًا جسدية ونفسية شديدة عندما كانوا بعيدين عن الهاتف النقّال أو غير قادرين على استخدامه، مقارنة بالمتطوعين الأصحاء، إذ أظهروا زيادة كبيرة في القلق، وتسارع في نبضات القلب، والرجفان والتعرق، والرهاب، والخوف، والاكتئاب. وبينت النتائج أيضا أن كلا المجموعتين شعرت الراحة النفسية من خلال وجود الهاتف النقّال لديهم خلال فترة الدراسة.

وسعت دراسة يلديريم وآخرون (Yildirim et al., 2016) إلى الكشف عن نسبة انتشار النوموفوبيا بين الشباب في تركيا. تكونت العينة من(537) طالباً وطالبة من إحدى الجامعات التركية. أشارت النتائج إلى أن (42.6%) من الطلبة لديهم نوموفوبيا، وأن أكثر مخاوفهم فيما يتعلق بالنوموفوبيا تمثلت في عدم القدرة على الاتصال، والحصول على المعلومات من خلال استخدام الهاتف النقّال. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في نسبة انتشار النوموفوبيا لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، حيث كانت النسبة لدى الإناث (42%)، مقابل (39%) لدى الذكور، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة انتشار النوموفوبيا تعزى لمتغيري العمر، ومدة ملكية الهواتف النقّالة.

وقام مايانساري وأريانا (Mayangsari & Ariana, 2015) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والنوموفوبيا لدى المراهقين في إندونيسيا. تكونت العينة من (103) مراهقين، تتراوح أعمارهم بين (18-23) سنه. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًا بين تقدير الذات والنوموفوبيا، ووجود اختلاف في تقدير الذات بين الجنسين، ووجود اختلاف في طول فترة امتلاك الهاتف النقّال والنوموفوبيا.

وهدفت دراسة تافولاكس وميرنجارك، وريشارد، ودوجوليت، زلاندر Tavolacci, Meyrignac, Richard, Dechelotte, & Ladner, 2015) إلى التحقق من نسبة انتشار النوموفوبيا لدى طلبة الجامعات الفرنسية، وأثر ذلك على المشكلات النفسية. تكونت العينة من (760) طالباً وطالبة. بينت النتائج أن نسبة انتشار النوموفوبيا بين الطلبة بلغت (31.3%). وبينت النتائج أن (12.3%) من الطلبة يعانون من مشكلات في النوم بسبب النوموفوبيا، وأن (11.3%) منهم يعاني من القلق الشديد. وبينت النتائج أيضاً أن انتشار النوموفوبيا لدى الطالبات كانت أعلى من الطلاب.

وأجرى يوسال، وأوزن ومادنجلو (Uysal, Ozen & Madenoglu, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين النوموفوبيا والرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين. تكونت العينة من (265) طالبا وطالبة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين النوموفوبيا والرهاب الاجتماعي. وأظهرت أن مستوى النوموفوبيا لدى طلبة السنة الدراسية الرابعة أعلى منه لدى طلبة السنة الثانية، ومستوى النوموفوبيا لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الأولى. كذلك أظهرت أن نسبة انتشار النوموفوبيا لدى الإناث بلغت (53%)، في حين بلغت (47%) لدى الذكور.

وهدفت دراسة جيزجن وكاكر(Gezgin & Çakır, 2016) إلى تعرف مستوى النوموفوبيا لدى طلبة الثانوية العامة في تركيا في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت العينة من (475) طالبا وطالبة من ست جامعات. أظهرت النتائج أن متوسطات درجات الطلبة المتعلقة بسلوكيات النوموفوبيا كانت أعلى من المتوسط. وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى النوموفوبيا لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى النوموفوبيا لدى الطلبة تعزى لمتغير مدة استخدام الهاتف النقّال للإنترنت، بينما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى النوموفوبيا لدى الطلبة تعزى لمتغيرات المستوى الدراسي، والمستوى التعليمي للوالدين، ومدة استخدام الهاتف النقّال.

يُلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع النوموفوبيا أنها قد تباينت في أهدافها، حيث هدف بعضها إلى الكشف عن مستوى انتشار النوموفوبيا لدى الطلبة (Gezgin and Çakır, 2016;Yildirim et al., 2016)، كما هدف البعض الآخر إلى الكشف عن العلاقة بين النوموفوبيا ومتغيرات وأمراض نفسية أخرى، مثل: اضطراب الهلع ورهاب الخلاء (King, et al., 2014)، وتقدير الذات (Mayangsari and Ariana, 2015)، والرهاب الاجتماعي (Uysal, et al, 2016)، والمشكلات النفسية (Tavolacci, et al., 2015). ويلاحظ أن الدراسات السابقة اختلفت في عيناتها، حيث تراوحت بين المراهقين والشباب من طلبة المدارس الثانوية Gezgin and Çakır, 2016; Mayangsari & Ariana, 2015)، والطلبة الجامعيين (Bivin, et al., 2013; Tavolacci, et al., 2015; Uysal, et al., 2016; Yildirim et al., 2016).

وبالتالي اقتربت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة التي تناولت الطلبة الجامعيين. كما يُلاحظ ندرة الدراسات العربية عامة في هذا المجال؛ مما يستدعي إجراء الدراسة الحالية ويزيدها أهميةً وثراءً. وتأسيسًا عليه، فقد تميزت الدراسة الحالية في بيئتها الأردنية، ومجتمعها، وعينتها التي تمثلت في الطلبة الجامعيين في الأردن. كما تميزت في هدفها، حيث سعت إلى معرفة نسبة انتشار النوموفوبيا بين طلبة جامعة اليرموك، والكشف عن تأثيراتها السلبية على الجوانب الشخصية والسيكولوجية لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة

على الرغم من التأثيرات السلبية للهاتف النقّال في حياة طلبة الجامعات، إلا أن ظاهرة الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقّال لم تحظ بالاهتمام الكبير من الباحثين باعتبارها ظاهرة نفسية لها سيكولوجية خاصة، والتي قد تسبب الكثير من مظاهر القلق والخوف لدى الطلبة، والناتجة عن الاستخدام المرضي للهاتف النقّال. وهناك عدد محدود من الدراسات العربية التي تناولت انتشار النوموفوبيا في المجتمعات الجامعية. وبناءً على توصيات عدة دراسات (Forgays, Hyman, & Schreiber, 2014; King et al., 2013; Parsons and Rizzo, 2011; Yildirim, 2014)، التي أكدت على انتشار استخدام الهاتف النقّال بين الطلبة الجامعيين، والذي أحدث تغيراً ملموسًا في أسلوب حياتهم وتواصلهم مع الآخرين، وتنامي اعتمادهم عليه في كافة نشاطاتهم اليومية، مما أوجد نوعاً من الضغوطات النفسية والإقتصادية والإجتماعية الجديدة قد تؤثر سلباً على استقرارهم النفسي والفكري والسلوكي. وغياب مثل هذه الدراسات عن الساحة البحثية العربية، تأتي الدراسة الحالية بهدف التعرف إلى مستوى انتشار النوموفوبيا بين طلبة جامعة اليرموك. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما نسبة انتشار الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقّال (النوموفوبيا) بين طلبة جامعة اليرموك؟

2- ما القدرة التنبؤية للعوامل الديمغرافية المؤثرة في انتشار النوموفوبيا لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة من الناحية النظرية في أنها تعد من أوائل الدراسات التي بحثت في موضوع النوموفوبيا واستقصاء آثارها على طلبة جامعة اليرموك، وبالتالي رفد الأدب التربوي بالمعرفة النظرية الحالية حول النوموفوبيا، والتي قد تكون مرجعاً للباحثين والدارسين، من خلال ما توفره من أداة دراسية ونتائج، وحافزاً لإجراء مزيدٍ من الدراسات المستقبلية في هذا المجال. كما تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناولته، الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقّال (النوموفوبيا)، الموضوع الذي حظي باهتمام كثير من الباحثين في الآونة الأخيرة. وتنبع أهميتها أيضاً من أهمية الشريحة التي تناولتها، والتي تتمثل بفئة الشباب، والطلبة الجامعيين تحديداً وخصائصهم الاجتماعية والديموغرافية، وهم الفئة الأكثر استخداماً للهاتف النقّال.

كما تتمثل الأهمية التطبيقية في الإفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل المرشدين النفسيين من خلال الوقوف على واقع استخدام الطلبة للهاتف النقّال، بهدف تقديم برامج إرشادية تهدف إلى تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة حول الاستخدام الأمثل للهاتف النقّال. كما يؤمل من نتائج الدراسة أن توجه أنظار المهتمين، والدارسين، القائمين على شؤون الطلبة في الجامعة لتقديم خدمات تتناسب وواقع نتائج الدراسة إلى طلبة الجامعة.

التعريفات الإجرائية

- **الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقّال (النوموفوبيا):** مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات شعور الفرد بالخوف من فقدان الهاتف النقّال، سواء بنسيانه، أو تعطله عن العمل والاتصال، أو حتى السير بدونه، مما قد يسبب حالة من عدم الارتياح والقلق والعصبية والخوف الناجم من البعد عن ممارسة تقنية الهاتف (Bragazzi & Puente, 2014). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد النتائج المتعلقة بالدراسة الحالية بمدى صدق وثبات أداة الدراسة، أما بالنسبة إلى حدودها فقد اقتصرت على طلبة جامعة اليرموك، المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي (2017/2016). كما اقتصرت عينة الدراسة على (1425) طالباً وطالبة، لذلك يمكن تعميم نتائجها على مجتمعها الإحصائي فقط والمجتمعات المماثلة لها.

الطريقة

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي للكشف عن نسبة انتشار الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقّال (النوموفوبيا) لدى طلبة جامعة اليرموك، والكشف عن العوامل المتنبئة بانتشاره لديهم؛ وذلك لمناسبته وطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، والمسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2016، البالغ عددهم (31132) طالبًا وطالبة، وذلك حسب البيانات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1425) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، يمثلون حوالي (4.58%) من مجتمع الدراسة، الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وذلك باختيار ست شعب من طلبة مساق العلوم العسكرية وبالتنسيق مع مكتب الثقافة العسكرية في الجامعة، بحيث تضمنت طلبة البكالوريوس بجميع تخصصاتهم ومستوياتهم الدراسية وتحصيلهم الأكاديمي. وقد تمت زيارة الطلبة في محاضراتهم وتوزيع (1500) استبانة، استرجع منها (1482) استبانة، وتم استبعاد (57) استبانات لعدم استكمال بياناتها. وبالتالي أصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (1425) استبانة. ويبين الجدول 1 توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة (المتنبئة): (الجنس، والكلية، وسنوات امتلاك الهاتف النقّال، وطبيعة السكن، ومكان الإقامة، والسنة الدراسية).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات المستقلة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	482	33.82
	أنثى	943	66.18
	الكلي	**1425**	**100.00**
الكلية	الإنسانية	842	59.09
	العلمية	583	40.91
	الكلي	**1425**	**100.00**
عدد سنوات امتلاك الهاتف	أربع سنوات فأقل	802	56.28
	أكثر من أربعة سنوات	623	43.72
	الكلي	**1425**	**100.00**
طبيعة السكن	مع الأهل	1257	88.21
	وحيدًا	168	11.79
	الكلي	**1425**	**100.00**

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية%
مكان الإقامة	المدينة	650	45.61
	القرية	696	48.84
	البادية	36	2.53
	المخيم	43	3.02
	الكلي	**1425**	**100.00**
السنة الدراسية	الأولى	614	43.09
	الثانية	295	20.70
	الثالثة	298	20.91
	الرابعة	183	12.84
	الخامسة	35	2.46
	الكلي	**1425**	**100.00**

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقّال (النوموفوبيا) (Bivin, Preeti, Parveen & Thulasip, 2013، Tavolacci, Meyrignac, Richard, Dechelotte & Ladner, 2015، Yildirim, 2014)، (Yildirim & Correia, 2015) والإفادة من المقاييس التي أعدت في هذا المجال؛ تم تبني مقياس يلدريم (Yildirim, 2016) لقياس نسبة انتشار النوموفوبيا لدى الطلبة، الذي يتسم بثبات اتساق داخلي مرتفع، حيث بلغت قيمته (0.95) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α)، حيث قام الباحثان بترجمة مقياس النوموفوبيا ليتلاءم مع البيئة الأردنية، الذي تكون في صورته الأولية من 20 فقرة.

صدق الأداة

جرى التحقق من دلالات صدق الأداة على النحو الآتي:

1) الصدق الظاهري

تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على (10) محكمين من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في العلوم النفسية والتربوية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من الصياغة اللغوية وسلامة العبارات، وتعديل أية فقرات يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وبهذا بقيت الأداة مُكوّنة من (20) فقرة في صورتها النهائية.

2) الصدق العاملي

بهدف تقنين أداة نسبة انتشار النوموفوبيا لدى الطلبة وفقًا لخطوات التقنين (Gorsuch, 1983)؛ تم تطبيق المقياس المتضمن (20) فقرة على عينة عشوائية من (1425) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك وكانت وحدة الاختيار هي الشعبة، بهدف إجراء التحليل العاملي في طوره الاستكشافي باستخدام إحدى طرق التدوير المائلة (Oblique Rotation)، ووفقاً لأسلوب تحليل المُكوّنات الأساسية من الناحية النظرية؛ تبين وجود أربعة أبعاد للأداة، هي: (عدم القدرة على التواصل، وفقدان الاتصال، وعدم القدرة على الوصول إلى المعلومات، والتخلي عن وسائل الراحة) باستخدام برنامج SPSS v23.0، كما هو مبين في الجدول 2.

جدول (2): نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لفقرات مقياس النوموفوبيا وفقاً لخطوات التقنين.

المُكوّن	الجذور الكامنة الاستهلالية			استخلاص مجاميع التشبعات المربعة		
	الكلي	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي%	الكلي	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي%
1	8.32	**41.59**	41.59	8.32	41.59	41.59
2	1.65	8.23	49.82	1.65	8.23	49.82
3	1.28	6.41	56.23	1.28	6.41	56.23
4	1.08	5.42	61.66	1.08	5.42	**61.66**
5	0.72	3.60	65.26			

يلاحظ من الجدول (2) أنّ التحليل العاملي لفقرات أداة نسبة انتشار النوموفوبيا لدى الطلبة قد حقق أحادية البعد بأربعة مؤشرات؛ على النحو الآتي: ناتج قسمة الجذر الكامن للعامل الأوّل على الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من (2)، ثم ناتج قسمة حاصل طرح الجذر الكامن الثاني من الجذر الكامن الأوّل على حاصل طرح الجذر الكامن الثالث من الجذر الكامن الثاني ذي قيمة عالية، ثم إن قيمة التباين المفسر التراكمي تزيد على (54.0%)، ثم أن يكون التباين المفسر للعامل الأوّل أكبر من (20.0%) (Hattie, 1985). وفي ضوء هذه النتيجة فإنّ الأداة تعتبر أحادية البعد وليست ذات أبعاد.

3) صدق البناء

للتحقق من صدق البناء، تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبًا وطالبةً من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب معاملات ارتباط الفقرة المُصحح مع الأداة، وذلك كما في الجدول 3.

جدول (3): معاملات الارتباط بين الفقرات وبين مقياس النوموفوبيا.

الرقم	مضمون الفقرة	الارتباط المُصحح للفقرة مع الأداة
1	أشعر بعدم الراحة إذا لم أستطع الوصول بشكل دائم إلى المعلومات من خلال هاتفي النقّال.	**0.53**
2	أشعر بالضيق لعدم قدرتي على متابعة المعلومات على هاتفي النقّال في حال احتجت لذلك.	**0.45**
3	أشعر بالتوتر في حال تعذر الحصول على الأخبار (الأحداث، أو الطقس، ومواقع التواصل الاجتماعي...إلخ) في هاتفي النقّال.	**0.46**
4	أشعر بالضيق؛ إذا لم استخدم هاتفي النقّال والميزات المتوفرة فيه.	**0.64**
5	يصيبني الذعر في حال نفاد شحن بطارية هاتفي النقّال.	**0.57**
6	يصيبني الذعر إن أوشك رصيدي الشهري أو حزم النت على النفاد.	**0.53**
7	أتفقد هاتفي عدة مرات عند اختفاء الإشارة الخاصة بالاتصال بالإنترنت (وآي-فاي).	**0.72**
8	أشعر بالخوف من أن تنقطع بي السبل، إذا لم أتمكن من استخدام هاتفي النقّال.	**0.70**
9	إذا لم أتفقد هاتفي لفترة، سأشعر بالرغبة في تفقده.	**0.69**
10	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني اشعر بالقلق إن لم أتمكن من التواصل الفوري مع أفراد أسرتي أو أصدقائي.	**0.54**
11	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالقلق إن لم يتمكن أفراد أسرتي أو أصدقائي من الاتصال بي.	**0.47**
12	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالتوتر إن لم أتمكن من استقبال الرسائل والاتصالات.	**0.63**
13	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالقلق إذا لم أبقَ على اتصال دائم مع أسرتي أو أصدقائي.	**0.63**
14	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالتوتر في حال عدم قدرتي على معرفة من حاول الاتصال بي.	**0.61**
15	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالقلق من انقطاع الاتصال الدائم مع أسرتي أو أصدقائي.	**0.63**
16	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالقلق في حالة انقطاع نشاطاتي في الإنترنت.	**0.76**
17	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بعدم الارتياح في حالة عدم تمكني من متابعة آخر الأخبار، على مواقع التواصل الاجتماعي والإنترنت.	**0.71**
18	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالارتباك؛ إذا لم أتمكن من متابعة تحديثات إشعاراتي ومواقع الإنترنت.	**0.67**
19	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالقلق إذا لم أتمكن من تفقد بريدي الإلكتروني.	**0.49**
20	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالضياع؛ لأنني لا أعرف ماذا يجب على أن أفعل.	**0.60**

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة المُصحح مع الأداة قد تراوحت بين (0.45 -0.76).

4) القوة التمييزية لفقرات مقياس النوموفوبيا
Discriminating Power of Items

تم تطبيق المقياس المتضمن (20) فقرة على عينة عشوائية من (1425) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، وكانت وحدة الاختيار هي الشعبة، حيث تم التوصل إلى دلالات صدق القوة التمييزية لفقرات أداة نسبة انتشار النوموفوبيا لدى الطلبة عن طريق حساب الكلي للأداة ثم ترتيبه تصاعديًا وتقسيم العينة الاستطلاعية إلى ثلاث فئات وعقد مقارنة بين الفئة الأولى التي تمثل الفئة الدنيا وبين الفئة الثالثة التي تمثل الفئة العليا باستخدام اختبار t للعينتين المستقلتين. وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): نتائج اختبار ت لفقرات أداة نسبة انتشار النوموفوبيا لدى الطلبة وفقاً للفئة (دنيا، عليا).

الرقم	مضمون فقرات أداة نسبة انتشار النوموفوبيا لدى الطلبة	الفئة				اختبار t لتكافؤ الأوساط الحسابية		
		الدنيا		العليا				
		س	ع	س	ع	قيمته	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
1	أشعر بعدم الراحة إذا لم أستطع الوصول بشكل دائم إلى المعلومات من خلال هاتفي النقّال	3.19	1.11	4.24	0.90	**-2.98**	31	0.01
2	أشعر بالضيق لعدم قدرتي على متابعة المعلومات على هاتفي النقّال في حال احتجت لذلك	3.25	0.86	4.24	0.90	**-3.21**	31	0.00
3	أشعر بالتوتر في حال تعذر الحصول على الأخبار (الأحداث، الطقس، مواقع التواصل الاجتماعي...إلخ) في هاتفي النقّال	2.50	0.97	3.88	1.11	**-3.80**	31	0.00
4	أشعر بالضيق؛ إذا لم استخدم هاتفي النقّال والميزات المتوفرة فيه	2.63	0.96	4.00	0.94	**-4.17**	31	0.00
5	يصيبني الذعر في حال نفاد شحن بطارية هاتفي النقّال	2.56	0.96	3.88	1.11	**-3.63**	31	0.00
6	يصيبني الذعر إن أوشك رصيدي الشهري أو حزم النت على النفاد	2.69	0.87	4.00	1.00	**-4.01**	31	0.00
7	أتفقد هاتفي عدة مرات عند اختفاء الإشارة الخاصة بالاتصال بالإنترنت (وآي-فاي)	2.44	0.81	4.35	0.79	**-6.88**	31	0.00
8	أشعر بالخوف من أن تنقطع بي السبل، إذا لم أتمكن من استخدام هاتفي النقّال	2.38	1.15	4.41	0.71	**-6.17**	31	0.00
9	أذا لم أتفقد هاتفي لفترة، سأشعر بالرغبة في تفقده	2.63	0.96	4.18	0.73	**-5.26**	31	0.00
10	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني اشعر بالقلق إن لم أتمكن التواصل الفوري مع أفراد أسرتي أو أصدقائي	3.19	0.91	4.47	0.72	**-4.51**	31	0.00
11	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالقلق إن لم يتمكن أفراد أسرتي أو أصدقائي من الاتصال بي	3.00	0.89	4.06	0.83	**-3.53**	31	0.00
12	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني اشعر بالتوتر إن لم أتمكن من استقبال الرسائل والاتصالات	2.69	0.48	4.18	1.01	**-5.33**	31	0.00
13	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالقلق إذا لم أبقَ على اتصال دائم مع أسرتي أو أصدقائي	2.75	1.00	4.24	0.75	**-4.84**	31	0.00
14	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالتوتر في حال عدم قدرتي على معرفة من حاول الاتصال بي	2.44	0.73	4.12	1.11	**-5.10**	31	0.00
15	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني اشعر بالقلق من انقطاع الاتصال الدائم مع أسرتي أو أصدقائي	2.56	0.96	4.41	0.80	**-6.03**	31	0.00
16	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني اشعر بالقلق في حالة انقطاع نشاطاتي في الإنترنت	2.38	0.72	4.41	0.71	**-8.17**	31	0.00
17	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بعدم الارتياح في حالة عدم تمكني من متابعة آخر الأخبار، على مواقع التواصل الاجتماعي والإنترنت	2.31	1.01	4.53	0.72	**-7.28**	31	0.00
18	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالارتباك؛ أذا لم أتمكن من متابعة تحديثات إشعاراتي ومواقع الإنترنت	2.13	0.96	3.88	1.05	**-5.00**	31	0.00
19	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالقلق إذا لم أتمكن من تفقد بريدي الإلكتروني	2.69	0.87	4.06	0.90	**-4.44**	31	0.00
20	إذا لم يكن هاتفي النقّال معي فإنني أشعر بالضياع؛ لأنني لا اعرف ماذا يجب على أن أفعل	2.31	1.08	4.18	0.81	**-5.64**	31	0.00

س: الوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (4) وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين الخاصين بكافة فقرات أداة نسبة انتشار النوموفوبيا لدى الطلبة يعزى للفئة.

ثبات الأداة

تم حساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة نسبة انتشار النوموفوبيا لدى الطلبة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0.93)، وتم حساب ثبات الإعادة لأداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين نتيجتي التطبيقين الأوّل والثاني حيث بلغت قيمته (0.86).

يتضح مما تقدم؛ أنّ أداة الدراسة تتمتع بدرجة مقبولة من دلالات الصدق والثبات ومناسبة لاعتمادها في التطبيق النهائي على أفراد عينة الدراسة. وتجدر الإشارة إلى أن الاستجابة على فقرات أداة الدراسة تتم وفقا لتدريج ليكرت الخماسي، هي: (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا) التي تعطى الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي.

تصنيف درجة انتشار النوموفوبيا

تم استخدام معيار التصحيح المشتق من معادلة المدى، وبذلك تصبح الفئات على النحو الآتي:

فئة النسب المئوية	درجة انتشار النوموفوبيا
00.0% وحتى 33.33%	منخفضة
33.34% وحتى 66.66%	متوسطة
66.67% وحتى 100.00%	مرتفعة

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة (المتنبئة) وهي:

- **الجنس**، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- **الكلية**، ولها فئتان: (الإنسانية، والعلمية).
- **عدد سنوات امتلاك الهاتف**، وله مستويان: (4 سنوات فأقل، وأكثر من 4 سنوات).
- **طبيعة السكن**، ولها فئتان: (مع الأهل، وحيدا).
- **مكان الإقامة**، ولها أربع فئات: (المدينة، والقرية، البادية، والمخيم).
- **السنة الدراسية**، وله خمسة مستويات: (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة).

المتغير التابع، وهو: الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقّال (النوموفوبيا).

الإجراءات

تم تنفيذ الدراسة وفقا للخطوات الآتية:

التنسيق مع شعبة العلوم العسكرية في الجامعة للاتفاق على مواعيد تطبيق الدراسة. زيارة الطلبة في محاضراتهم، والتأكيد على أنّ الهدف من هذه الدراسة هو إثراء البحث العلمي فقط، وأن البيانات والاستجابات ستعامل بسرية تامة، ثم توضيح تعليمات الاستجابة على أداة الدراسة للحصول على استجابات موضوعية، ومن ثم توزيع الاستبانات على العينة المستهدفة، وجمعها.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة، تم استخدام الأساليب الاحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأوّل، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للنوموفوبيا في ضوء درجة القطع المتحصلة عن جمع الانحراف المعياري إلى الوسط الحسابي للنوموفوبيا.
- للإجابة عن السؤال الثاني، تم إجراء تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي Binary Logistic Regression للنموذج التنبؤي باستخدام طريقة (Stepwise) في إدخال المتغيرات المتنبئة على النموذج التنبؤي للمتغيرات المتنبأ بها (النوموفوبيا).

النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل الذي نص على: "ما نسبة انتشار الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقّال (النوموفوبيا) بين طلبة جامعة اليرموك؟".

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للنوموفوبيا بين طلبة جامعة اليرموك؛ بهدف تحديد درجة القطع الناتجة عن طريق جمع الوسط الحسابي مع الانحراف المعياري ومن ثم تصنيف الطلبة في ضوء درجة القطع إلى أفراد يعانون من النوموفوبيا وإلى أفراد لا يعانون منها، ثم تم رصد التكرارات والنسب المئوية لنسب انتشارها بينهم، كما في الجدول (5).

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية لانتشار النوموفوبيا لدى الطلبة.

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القطع	الانتشار			
			لا		نعم	
			التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
3.37	0.74	4.11	1206	84.63	219	15.37

يلاحظ من الجدول (5) أنّ نسبة انتشار النوموفوبيا لدى طلبة جامعة اليرموك صُنِّفت ضمن درجة انتشار (منخفضة) حسب النسب المئوية لها وفقًا للمعيار المذكور سابقاً.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصّ على: "ما القدرة التنبؤية للعوامل الديمغرافية المؤثرة في انتشار النوموفوبيا لدى طلبة جامعة اليرموك؟".

للإجابة عن سؤال الدراسة، فقد تم استخدام تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي Binary Logistic Regression؛ للكشف عن القدرة التنبؤية للعوامل الديمغرافية المؤثرة (الجنس، والكلية، وعدد سنوات امتلاك الهاتف، وطبيعة السكن، ومكان الإقامة، والسنة الدراسية) في انتشار النوموفوبيا لدى طلبة جامعة اليرموك، حيث تم إدخال المتنبئات إلى النموذج التَّنَبُؤي بطريقة (Stepwise)، ومن ثم تم حساب الأوزان المعيارية للمتنبئات والأخطاء المعيارية لها ونسب الأرجحية وفترة الثقة لنسب الأرجحية والتباين المفسر للمتنبئ وللنموذج التنبؤي للنوموفوبيا، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي للعوامل الديمغرافية المؤثرة في انتشار النوموفوبيا لدى طلبة جامعة اليرموك.

المتنبأ به	النموذج التنبئي الفرعي	المتنبئات	B	الخطأ المعياري	Wald	نسبة الأرجحية	فترة الثقة لنسبة الأرجحية		التباين المفسر%	
							الأدنى	الأعلى	المتنبئ	النموذج
الكلي للمقياس	2	الجنس	0.52	0.17	**9.34**	1.68	1.20	2.33	1.07%	17.11%
	1	عدد سنوات امتلاك الهاتف	1.95	0.18	**117.40**	7.02	4.94	9.99	16.04%	
		ثابت الانحدار	-3.22	0.20	**246.53**	0.04				

يتضح من الجدول (6) وجود أثر نسبي للمتنبئ (عدد سنوات امتلاك الهاتف) بلغت قيمته (16.04%) يرتبط بعلاقة طردية (موجبة) مع المتنبأ به (النوموفوبيا)؛ بحيث في حال زيادة (عدد سنوات امتلاك الهاتف) بمقدار وحدة لا معيارية واحدة؛ أي في حال الانتقال من أربع سنوات فأقل إلى أكثر من أربع سنوات فإنّ فرصة حدوث (النوموفوبيا) تتضاعف بمقدار (7.02%). كما تبين وجود أثر نسبي للمتنبئ (الجنس) بلغت قيمته (1.07%) يرتبط بعلاقة طردية (موجبة) مع المتنبأ به (النوموفوبيا)؛ بحيث في حال زيادة (الجنس) بمقدار وحدة لا معيارية واحدة؛ أي في حال الانتقال من الذكور إلى الإناث فإنّ فرصة حدوث (النوموفوبيا) تتضاعف بمقدار (1.68%). وأخيرًا؛ فإنّ الأثر المشترك للمتنبئات (عدد سنوات امتلاك الهاتف، ثم الجنس) قد بلغت قيمته (17.11%) بالمتنبأ به (النوموفوبيا) الذي يُصنَّف على أنّه أثر منخفض وفقًا لمعيار الشربيني (2007).

مناقشة النتائج

تضمنت مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء ما تم طرحه من أسئلة هدفت الكشف عن الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقّال (النوموفوبيا) لدى طلبة جامعة اليرموك، بالإضافة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للمتغيرات الديمغرافية للطلبة المصابين بالنوموفوبيا، وفيما يلي عرض لمناقشة هذه النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل الذي نصّ على: "ما نسبة انتشار الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقّال (النوموفوبيا) بين طلبة جامعة اليرموك؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال أن نسبة انتشار الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقّال (النوموفوبيا) بين طلبة جامعة اليرموك، من وجهة نظر الطلبة قد كانت (منخفضة) بنسبة مقدارها (15.37%). ويعزو الباحثان هذه النسبة في انتشار الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقّال (النوموفوبيا) بين طلبة جامعة اليرموك في ضوء احتمالية زيادة التأثيرات السلبية للهاتف النقّال واقتنائه، وارتباطها بمواقف نفسية أو اجتماعية يتعرض لها الطلبة الناتجة عن حالة

معينة من خوف عدم توفر الهاتف النقّال للاتصال، أو عدم القدرة على استخدامه، سواء أكان بنسيانه في مكان ما، أم تعطله عن العمل أم الاتصال؛ ومما يولد لديهم مشاعر القلق والضيق، ويدفعهم إلى بذل أقصى الجهود والمحاولات للتغلب على هذه الحالة وإنهائها بالحصول على الهاتف النقّال ، أو له علاقة بقدرة الطلبة على التعامل مع العلاقات الاجتماعية والمعرفية وحاجة الطالب إلى الشعور بالأمان ضمن الأجواء الجامعية المستجدة عليه.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بيفين وآخرون (Bivin et al., 2013) التي أشارت إلى أن (23%) من الطلبة يعانون من النوموفوبيا. ومع نتائج دراسة يلديريم وآخرون ,.Yildirim et al) (2016 التي بينت أن (42.6٪) من الطلبة لديهم نوموفوبيا. ومع نتائج دراسة تافولاكسي وآخرون ((Tavolacci et al, 2015 التي بينت أن نسبة انتشار النوموفوبيا بين الطلبة قد بلغت (31.3%). ومع نتائج دراسة يوسال وآخرون (Uysal et al., 2016) التي أظهرت أن نسبة انتشار النوموفوبيا لدى الإناث بلغت (53%)، في حين بلغت (47%) لدى الذكور.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصّ على: "ما العوامل المتنبئة بانتشار النوموفوبيا لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

أظهرت نتائج سؤال الدراسة الثاني الخاصة بالنموذج التنبؤي الرئيس، وجود أثر نسبي للمتنبئ (عدد سنوات امتلاك الهاتف) الذي يرتبط طرديًا مع المتنبأ به (النوموفوبيا)؛ بحيث في حال زيادة (عدد سنوات امتلاك الهاتف) بمقدار وحدة لا معيارية واحدة؛ أي في حال الانتقال من أربع سنوات فأقل إلى أكثر من أربع سنوات، فإنّ فرصة حدوث المتنبأ به (النوموفوبيا) تتضاعف.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن ازدياد عدد سنوات تملك الهاتف النقّال قد تؤدي إلى زيادة اعتمادية الطالب عليه وتعلقه وشغفه به، والزيادة بتكوين شبكة تواصل اجتماعي تزداد مع ازدياد عدد سنوات تملك الهاتف النقّال، بحيث تضيف وسائل التواصل الاجتماعي ضغطاً هائلاً على العلاقات والصداقات، ومما يعطي الهاتف النقّال الوزن الكبيرلاستمرار هذه العلاقات والصداقات؛ والخوف من فقدان التواصل من خلال فقدان الهاتف النقّال. ويزداد هذا الخوف نتيجة الارتباط الزماني والمكاني المتكرر من خوف فقدان الهاتف النقّال في ظروف نفسية غير اعتيادية تثير الخوف أو القلق.

وتتفق النتيجة سالفة الذكر مع نتيجة دراسة يلديريم وآخرون (Yildirim et al, 2016) من حيث وجود فروق دالة إحصائياً في نسبة النوموفوبيا تعزى لمتغير الدراسة (عدد سنوات امتلاك الهاتف النقّال)، كما تتفق مع نتيجة دراسة جيزجن وكاكر Gezgin & (Çakır, 2016) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الدراسة (عدد سنوات امتلاك الهاتف النقّال) بغرض استخدام الإنترنت من خلال الهاتف النقّال.

كما أظهرت نتائج سؤال الدراسة الثاني الخاصة بالنموذج التنبؤي الرئيس، وجود أثر نسبي للمتنبئ (الجنس) لصالح الطلبة الإناث مقارنة بنظرائهم الطلبة الذكور، بحيث في حال زيادة هذا المتغير بمقدار وحدة لا معيارية واحدة؛ أي في حال الانتقال من الذكور إلى الإناث، فإنّ فرصة حدوث المتنبأ به (النوموفوبيا) تتضاعف.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى اعتمادية معظم الطالبات على الهاتف النقّال للتواصل، كأداة ووسيلة مهمة وأساسية مع الأهل والأصدقاء؛ مما يؤدي إلى الوصول إلى حال من الاطمئنان النفسي والشعور بالأمان الذاتي في المجتمع الجامعي من حيث توفير الخصوصية وتجنب المشقة، وكذلك توجه الطالبات لتخزين وتضمين الهاتف النقّال لمعلومات ذات طبيعة خاصة تخشى الطالبات من انتشارها في حالة فقدان الهاتف، وقد يفسر أيضاً في ضوء تميز الإناث بإدمان متعة مشاركة المعلومات مع الآخرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي، والاهتمام بجدية ونوعية المعلومات المتبادلة التي تتميز بطيف واسع ومتنوع يتناسب مع طبيعتها.

وتتفق النتيجة سالفة الذكر مع نتيجة دراسة دراسة يلديريم وآخرون (Yildirim et al., 2016)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في درجة انتشار نسبة النوموفوبيا تعزى لمتغير الدراسة (الجنس) لصالح الإناث، كما تتفق مع نتيجة دراسة جيزجن وكاكر (Gezgin & Çakır, 2016) التي أظهرت أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في النوموفوبيا تعزى لمتغير الدراسة (الجنس) لصالح الطلبة الإناث.

التوصيات

في ضوء النتائج توصي الدراسة بالآتي:

1- دعوة الإدارة الجامعية إلى مزيد من الاهتمام بنشر التوعية بالنوموفوبيا، من خلال البرامج الإرشادية للطلبة حول سلوكيات النوموفوبيا وأثرها على الحياة الأكاديمية والشخصية للطلبة.

2- إجراء دراسة لبحث العلاقة بين النوموفوبيا والسمات الشخصية لدى الطلبة.

3- إجراء مزيد من الدراسات حول نسبة انتشار النوموفوبيا لدى الطالبات وتحديد الموضوعات التي توثر بانتشار النوموفوبيا لديهن.

المراجع

أبو جدي، أمجد. (2008). الإدمان على الهاتف النقّال وعلاقته بالكشف عن الذات لدى عينة من طلبة الجامعتين الأردنية وعمان الأهلية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 4(2)، 137-150.

الشوربجي، نبيلة. (2003). *المشكلات النفسية للأطفال أسبابها وعلاجها*. القاهرة: دار النهضة العربية.

الشربيني، زكريا. (2007). *الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العمري، معاذة. (2016). *النوموفوبيا وعلاقته بالتواصل الأسري لدى المتزوجين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

مجيد، سوسن. (2012). المخاوف المرضية وأعراضها وأساليب قياسها. *مجلة الحوار المتمدن*، 1(3)، 17-44.

هيئة تنظيم قطاع الاتصالات الأردنية. (2016). تقرير إحصاءات سوق الاتصالات لعام 2016، الأردن.

وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات الأردنية. (2016). *تقرير مسح استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل المنازل* 2015، الأردن.

Al-Barashdi,S., Bouazza, A.& Jabur, N. (2015). Smartphone addiction among university under-graduates: A literature review. *Journal of Scientific Research and Reports, 4*(3), 210-225.

Bivin, J., Preeti, M., Praveen, C., & Tulalip, P. (2013). Nomophobia – Do we really need to worry about? *Reviews of Progress, 1*(1), 1-5.

Bragazzi, N., & Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology Research and Behavior Management journal, 7*, 155–160.

Chen Y. & Katz, J. (2009). Extending Family to School Life: College Students Use of the Mobile Phone. *Human-Computer Studies, 67*, 164- 167.

Cheever, N., Rosen, L., Carrier, L. & Chavez, A. (2014). Out of sight is not out of mind: The impact of restricting wireless mobile device use on anxiety levels among low, moderate and high users. *Computers in Human Behavior* 37 (2014) 290–297.

Demirci, K., Akgonul, M., & Akpinar, A. (2015). Relationship of smartphone use severity with sleep quality, depression, and anxiety in university students. *Journal of Behavioral Addictions 4*(2), 85–92.

Dixit, S., Shukla, H., Bhagwat, A., Bindal, A., Goyal, A., Zaidi, A., & Shrivastava, A. (2010). A study to evaluate mobile phone dependence among students of a medical college and associated hospital of central India. *Indian Journal of Community Medicine, 35*(2), 339-341

Forgays, D., Hyman, I. & Schreiber, J. (2014). Texting everywhere for everything: Gender and age differences in cell phone etiquette and use. *Computers in Human Behavior, 31*, 314-321.

Gezgin, D., & Çakır, Ö. (2016). Analysis of nomofobic behaviors of adolescents regarding various factors. *Journal of Human Sciences, 13*(2), 2504-2519.

Gorsuch, Richard L., 1983. *Factor analysis*, 2nd ed., Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Griffiths, D. (2013). Adolescent mobile phone addiction: A cause for concern. *Education and Health, 31*(3), 76-87.

International Business, T. (2013). *Nomophobia: 9 out of 10 mobile phone users fear losing contact, says survey. International Business Times*. Retrieved on May 25, 2016, from: http://www.ibtimes.co.in/ nomophobia -9-out-of-10-mobile-phone-users-fearlosing-contact-says-survey-473914.

Kang, S. & Jung, J. (2014). Mobile communication for human needs: A comparison of smartphone uses between the US and Korea. *Computers in Human Behavior, 35*, 376-387.

King, A., Valença, A., & Nardi, A. (2010). Nomophobia: the mobile phone in panic disorder with agoraphobia: Reducing phobias or worsening of dependence? *Cognitive and Behavioral Neurology, 23*(1), 52-54

King, A., Valença, A., Silva, A., Baczynski, T., Carvalho, M. & Nardi, A. (2013). Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia? *Computers in Human Behavior, 29* (1), 140-144.

King, A., Valença, A., Silva, A., Sancassiani, F., Machado, S. & Nardi, A. (2014). "Nomophobia": Impact of cell phone use interfering with symptoms and emotions of individuals with panic disorder compared with a control group. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health* 10, 28-35.

Lee, S. Y. (2014). Examining the factors that influence early adopters' smartphone adoption: The case of college students. *Telematics and Informatics, 31* (2), 308-318.

Lee, Y., Chang, C., Lin, Y. & Cheng, Z. (2014). The dark side of smart phone usage: Psychological traits, compulsive behavior and techno stress. *Computers in Human Behavior*, 31, 373-383.

Tavolacci, M., Meyrignac, G., Richard, L., Dechelotte, P., & Ladner, J. (2015). Problematic use of mobile phone and nomophobia among French college students. *European Journal of Public Health, 25*(3), 206-211.

Thomée, S. (2012). *ICT use and mental health in young adults effects of computer and mobile phone use on stress, sleep disturbances, and symptoms of depression.* Unpublished Master thesis, University of Gothenburg Sweden.

Uysal, S., Ozen, H., & Madenoglu, C. (2016). Social phobia in higher education: the influence of nomophobia on social phobia. *The Global ELearning Journal, 5*(2), 1-8.

Yildirim, C. & Correia, A-P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior, 49*, 130–137.

Yildirim, C. (2014). *Exploring the dimensions of Nomophobia: Developing and validating a questionnaire using mixed methods research.* Unpublished Master thesis, Iowa State University.

Yildirim, C., Sumuer, E., Adnan, M., & Yildirim, S. (2016). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, 32(5), 1322-1331.

Young, K. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist, 48*(4), 402-415.

Louis, L. (2005). Leisure boredom, sensation seeking self-esteem, and addiction symptoms as predictors of social use, features use, and improper use of mobile phones. *Media and Communication, 12*(2), 213-241.

Mayangsari, A. & Ariana, A. (2015). Hubunganantara self-esteem denga nkecende runganno mophobiapa daremaja. *Jurnal Psikologi Klinis dan Kesehatan Mental, 4*(3), 157-163.

Oulasvirta, A., Rattenbury, T., Ma, L. & Raita, E. (2012). Habits make smartphone use more pervasive. *Personal and Ubiquitous Computing, 16*(1), 105-114.

Parsons, T. & Rizzo, A. (2011). Affective outcomes of virtual reality exposure therapy for anxiety and specific phobias: A meta-analysis. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 39*, 250–261.

Salehan, M. & Negahban, A. (2013). Social networking on smartphones: When mobile phones become addictive. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2632-2639.

SecurEnvoy. (2012).*66% of the population suffer from Nomophobia the fear of being without their phone*. Retrieved on May 25, 2016, from: http://www.securenvoy.com/blog/2012/02/ 16/66-of-the-population-suffer- fromnomophobia - the-fear-of-being-without-their-phone/

Sharma, N., Sharma, P., Sharma, N. & Wavare, R. (2015). Rising concern of nomophobia amongst Indian medical students. *International Journal of Research in Medical Sciences, 3*(3), 705-707.

العلاقة بين الأداء التفاضلي للمموهات والأداء التفاضلي للفقرات في اختبار رياضيات من نوع الاختيار من متعدد

يوسف السوالمة* وجهاد العجلوني**

تاريخ تسلم البحث 2018/6/24 تاريخ قبوله 2018/11/15

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين الأداء التفاضلي للمموهات DDF، والأداء التفاضلي للفقرات DIF في اختبار رياضيات من نوع الاختيار من متعدد. تكونت بيانات الدراسة من استجابات (1540) طالبًا وطالبة في الصف الخامس على (26) فقرة اختيار من متعدد، لكل منها أربعة بدائل تقيس مهارات أساسية في الرياضيات. ونظرًا لوجود فرق ذي دلالة إحصائية في الأداء على الاختبار يعزى لكل من جنس الطالب وموقع المدرسة؛ فقد تم استخدام برمجية DDFS للكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات والمموهات وفق طريقة نسبة الأرجحية لمانتل هانزل (MH-LOR) بحسب المتغيرين. وبينت نتائج التحليل وجود (8) فقرات و(15) مموهًا ذات أداء تفاضلي، سواءً فيما يتعلق بجنس الطالب أو موقع المدرسة. وفيما يخص العلاقة بين الأداء التفاضلي للفقرة DIF والأداء التفاضلي لمموهاتها DDF، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بينهما. إذ يتوقع أن يزداد احتمال أن تكون الفقرة ذات أداء تفاضلي بازدياد احتمال أن تتضمن مموهات ذات أداء تفاضلي.

(الكلمات المفتاحية: الأداء التفاضلي للفقرة، الأداء التفاضلي للمموه، اختبار الرياضيات، الصف الخامس، العلاقة بين DDF وDIF)

مقدمة: الاختبار هو أداة للحصول على عينة من سلوك المتعلم. وتستخدم الاختبارات التحصيلية والنفسية على نطاق واسع في المدارس والجامعات والعيادات والدوائر الرسمية وغير الرسمية لأغراض مختلفة تتمثل في الاختيار والتصنيف والتقويم والإرشاد والبحث العلمي. وتهدف الاختبارات التحصيلية إلى تقييم المعارف والمهارات المكتسبة من تعلم سابق والتنبؤ بفرص النجاح في تعلم مستقبلي. ويكون الاختبار صادقًا بالدرجة التي تكون الاستنتاجات المبنية عليه مناسبة وذات دلالة وفائدة.

وينظر لمفهوم صدق الاختبار تقليديًا باعتباره ينقسم إلى ثلاثة أنواع منفصلة، هي: صدق المحتوى والصدق المرتبط بمحك وصدق البناء. ويرى ميسيك (Messick,1994) أن هذه النظرة قاصرة وغير مكتملة، لأنها تفشل في أن تأخذ بالاعتبار الأدلة على المعاني القيمية للدرجات والعواقب الاجتماعية المترتبة على استخدامها. ويُعنى المفهوم الشامل للصدق في تصور ميسيك بدمج متكامل لمصادر الأدلة التي تفسر درجات الاختبار وتبين دلالتها سواء أكان المصدر محتوى الاختبار (صدق المحتوى) أم المحك (الصدق المرتبط بمحك) مع ما يترتب على استخدام الدرجات من تبعات اجتماعية (صدق المفهوم). ولا بد من توافر مواصفات في الاختبار التحصيلي كي يؤدي إلى نتائج صادقة تساعد المسؤول على اتخاذ قرارات ثابتة، وموضوعية، وعادلة.

The Relationship Between the Differential Distractors Functioning and the Differential Item Functioning in a Multiple-Choice Mathematics Test

Yousef Al Sawalmeh, Yarmouk University, Jordan.
Jehad Al Ajlouni, Ministry of Education, Jordan.

Abstract: This study aimed at examining the relationship between the differential distractors functioning (DDF) and the differential item functioning (DIF) in a multiple-choice mathematics test. The data for the study consisted of the responses of (1540) fifth grade students to (26) multiple choice test items, each with four alternatives measuring basic mathematical skills. Because there was a statistically significant difference in performance on the test due to both, the sex of the student and the location of the school, DDFS software has been used to examine the DDF and DIF in terms of the two variables, through applying the Mantel- Hanzel odds ratio MH-LOR method. The results of the differential item and distractor functioning analysis showed that there are (8) DIF items and (15) DDF distractors in the test in terms of gender or location. With regard to the relationship between DIF and DDF, the results showed a positive relationship between them. It is expected that the item will more likely have DIF with increased probability of containing DDF distractors.

(**Keywords:** Differential Item Functioning, Differential Distractor Functioning, Mathematics Test, Fifth Grade, Relationship Between DDF and DIF)

ولتقويم فائدة الاختبارات وضمان تحقيقها لأغراضها نحتاج إلى إجراءات معيارية في بناء الاختبارات وإدارتها وتقويمها. فالاختبارات الجيدة يتم التخطيط لها وتطوير فقراتها وتدقيقها وتحليلها بأساليب مختلفة تسمح بانتقاء أفضل الفقرات لتضمينها في النسخة النهائية من الاختبار. وينطوي فن كتابة الفقرات على التخطيط الدقيق والتحليل لضمان الحصول على أسئلة فاعلة لا غموض فيها (Allen & Yen, 1979). ويعتمد صدق الاختبار على جودة خصائص الفقرات المتضمنة فيه، فالفقرات ذات الخصائص السيكومترية الضعيفة في الاختبار تؤثر سلبًا على خصائصه السيكومترية؛ وعليه فإن تحديد مثل هذه الفقرات الإشكالية من خلال تحليل الفقرات له أهمية كبيرة في مراجعة الاختبار وتطويره (Wiberg, 2007).

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

ويوفر كل أسلوب من أساليب تحليل الفقرات طريقة لاستخدام بيانات التجريب الأولي لتقويم جودة فقرات الاختبار وفائدتها. فمقياس صعوبة الفقرة مفيد في تقويم ما إذا كانت الفقرة مناسبة لمستوى قدرات المفحوصين. ويشير مؤشر تمييز الفقرة إلى درجة ارتباط الاستجابات عليها مع مجموع الاستجابات على الفقرات الأخرى.

وهو مؤشر على فاعليتها في قياس ما تقيسه الفقرات الأخرى في الاختبار. كما يمثل الفرق بين درجة صعوبة الفقرة لدى ذوي التحصيل العالي (المجموعة العليا) ودرجة صعوبتها لدى ذوي التحصيل المنخفض (المجموعة الدنيا). وهو مؤشر على فاعليتها في التمييز بين فئات التحصيل المختلفة. ويجب أن تكون قيمة مؤشر تمييز الفقرة موجبة. وفي فقرات الاختيار من متعدد تعتمد فاعلية الفقرة على فاعلية المموهات أو المشتتات (Distractors) فيها. والمموه هو البديل الخاطيء للإجابة، ويكون المموه فعالاً عندما يميز باتجاه معاكس لتمييز الفقرة. أي هو المموه الذي يكون تمييزه سالبًا. ورياضيًا، يلاحظ أن مؤشر تمييز الفقرة بمفهومه التقليدي (نسبة الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا – نسبة الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا) هو المعكوس الجمعي لمجموع مؤشرات تمييز مموهاتها. فمثلاً، إذا كان البديل a هو البديل الصحيح في فقرة ما وكانت البدائل b، c، d هي المموهات في تلك الفقرة، فإن:

$$D_a = -(D_b+D_c+D_d)$$

حيث يشير الرمز D_i إلى تمييز البديل i.

وبالأرقام، إذا توزعت إجابات أفراد المجموعتين العليا والدنيا على البدائل a، b، c، d بالنسب: 0.70، 0.20، 0.07، 0.03 على الترتيب في المجموعة العليا، وبالنسب: 0.20، 0.40، 0.30، 0.10 على الترتيب في المجموعة الدنيا، فإن معاملات التمييز للبدائل الأربعة على الترتيب هي: 0.50، -0.20، -0.23، -0.07. ويلاحظ من هذه القيم أن معامل تمييز الفقرة 0.50 يساوي مجموع معاملات التمييز للمموهات الثلاثة بعد عكس إشارتها. وهذا يدلل على أن تحسين المموهات وزيادة فاعليتها يزيد من فاعلية الفقرة.

ويرى وايبيرج (Wiberg, 2007) أن ضمان عدالة الاختبار من التحديات الرئيسة في استخدامه. وتتحقق العدالة عندما يكون هناك دالة تناظر بين الدرجات والقدرات الكامنة. وتعد عدالة الاختبار من وجهة نظر كين(Kane)(as cited in Cains,Bridglall & Chatterji, 2014) جزءاً من صدق الاختبار، وتدعم المساواة في التعامل مع المتقدمين للاختبار والاتساق في معاني الدرجات للجميع. والكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي لا يكفي من أجل ادعاء عدم العدالة في الاختبار. فعدالة الاختبار تعتمد على كيفية استخدامه، وتحيز الاختبار هو فرق منتظم في الدرجة الكلية للاختبار ضد مجموعة معينة (Camilli, 2006). وقد يتضمن الاختبار المتحرر من التحيز فقرات متحيزة لكنها تكون متوازنة في اتجاه التحيز، أي نصفها تقريبًا يتحيز للمجموعة الأولى بينما يتحيز النصف الثاني للمجموعة الثانية (Hong & Roznowski, 2001).

ويعد فحص الأداء التفاضلي للفقرة (Differential Item Functioning:DIF) جزءاً مهما في تحليل الفقرات. وقد أكد أحدث إصدار من معايير الاختبارات التربوية والنفسية (AERA, APA & NCME, 2014) على أن الأداء التفاضلي للفقرة هو دليل صدق قائم على البنية الداخلية، ويشير مصطلح الأداء التفاضلي للفقرة إلى اختلافات في الأداء على الفقرة عبر مجموعات من الأفراد بعد مزاوجة تلك المجموعات فيما يتعلق بالسمة التي يفترض أن تقيسها الفقرة والاختبار الذي تظهر فيه (Dorans & Holland, 1993). ويمثل وجود أداء تفاضلي للفقرة حضور أبعاد أخرى مزعجة تتطفل على السمة المصممة لقياسها، وهو شكل من أشكال التغير غير المرغوب في القياس، ويشير إلى اختلاف ما تقيسه الفقرة من مجموعة إلى أخرى. وهذا قد يشكل مصدرًا للتحيز في علامات الاختبار (Ackarman,1992).

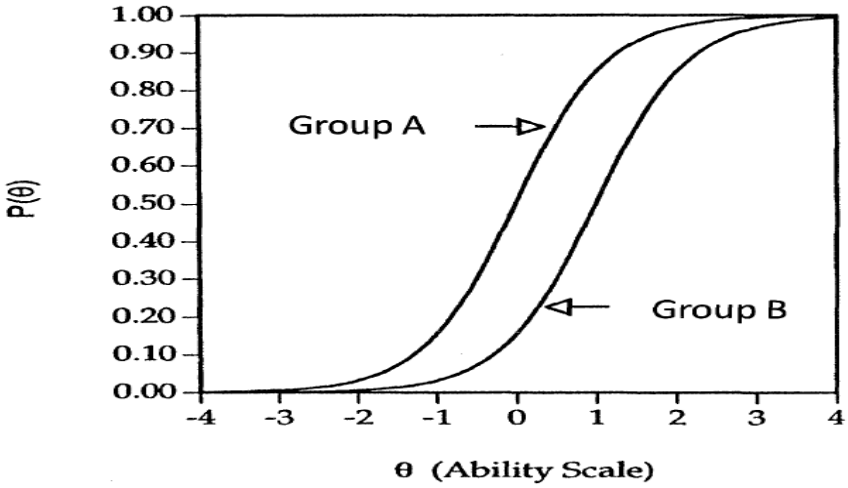
ومن المهم التأكيد على أن أداء الفقرة التفاضلي هو فرق غير متوقع بين مجموعتين بعد المطابقة بينهما على القدرة الكامنة التي تستهدف الفقرة قياسها، وهو مرادف للتحيز الإحصائي المتمثل في إعطاء تقدير أعلى أو أدنى من القيمة الفعلية لمعلم أو أكثر في النموذج الإحصائي (Camilli, 2006). وهو خاصية إحصائية للفقرة تختلف عن تحيز الفقرة. فالفقرة المتحيزة تظهر أداءً تفاضليًا لكن الأداء التفاضلي لا يكفي لأن تكون الفقرة متحيزة، فمفهوم تحيز الفقرة أعم ويكمن في التفسير (Camilli & Shepard,1994).

ويستخدم مفهوم الأداء التفاضلي للفقرة للتعبير عن الطرق والمعاني الإحصائية المستخدمة للكشف عن تحيز فقرات الاختبار (Ellis & Raju,2003). ويشير الأداء التفاضلي للفقرة DIF إلى الفرق في الاحتمال المشروط لإجابتها إجابة صحيحة بين مجموعتين (Penfield, 2008). ويعني عدم وجود DIF أن احتمالية الاستجابة الصحيحة متساوية للأفراد الذين ينتمون إلى مجموعتين مختلفتين ولكنهم متماثلون في القدرة (θ) (Penfield & Camilli, 2007). ويرى لين(Linn, 1993) أن الفقرات السهلة أكثر احتمالاً لأن تكون ذات أداء تفاضلي من الفقرات الصعبة.

وذكر هامبلتون وسوامينثان وروجرز (Hambleton, Swaminathan & Rogers,1991) أن الفقرة المتحيزة تقيس سمة غير السمة الأصلية في مجموعتين مختلفتين من الأفراد لكنهما متكافئتان في العلامة الكلية على الاختبار. أي أن الأداء التفاضلي شرط ضروري لكنه غير كافٍ للتحيز، فالفقرة التي تظهر أداءً تفاضليًا تكون غير متحيزة إذا كان الفرق عليها يعزى إلى اختلاف المجموعتين في القدرة المطلوبة للإجابة عن الفقرة، ويعد الأداء التفاضلي تحيزًا عندما يعزى فرق الأداء إلى عوامل ليس لها علاقة بالسمة المقيسة (مبارك، 2010).

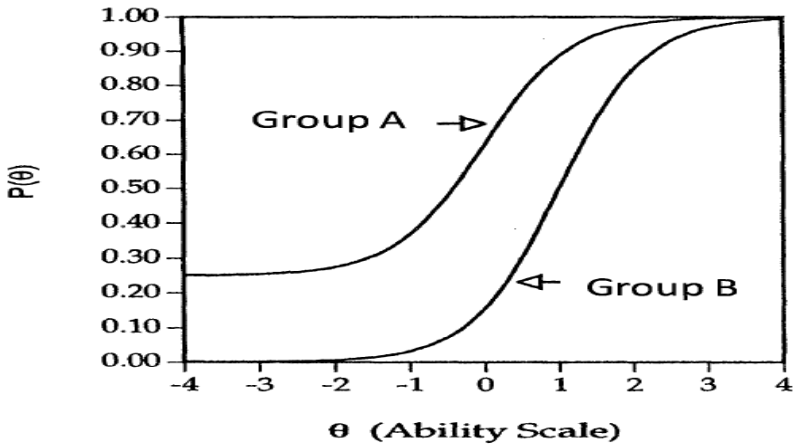
ويتم عادة تقييم مقدار الأداء التفاضلي ونوعه، وهناك نوعان للأداء التفاضلي للفقرة تبعًا لطبيعة التفاعل بين مستوى القدرة وعضوية المجموعة، هما (Camilli & Shpard,1994):

1) الأداء التفاضلي المنتظم (Uniform): وهو الذي يظهر عندما لا يكون هناك تفاعل بين مستوى القدرة θ وعضوية المجموعة، أي عندما يكون منحنيًا خاصية الفقرة (Item characteristic curves) في المجموعتين المرجعية A والمستهدفة B متوازيين، أي أن قيمة الفرق بين المجموعتين في احتمال الإجابة الصحيحة للفقرة له نفس الاتجاه والمقدار عبر مستويات القدرة المختلفة، كما في الشكل(1). ويلاحظ من الشكل أن الفرق في احتمال الإجابة الصحيحة ثابت ولصالح المجموعة A على الدوام وعند جميع مستويات القدرة θ.

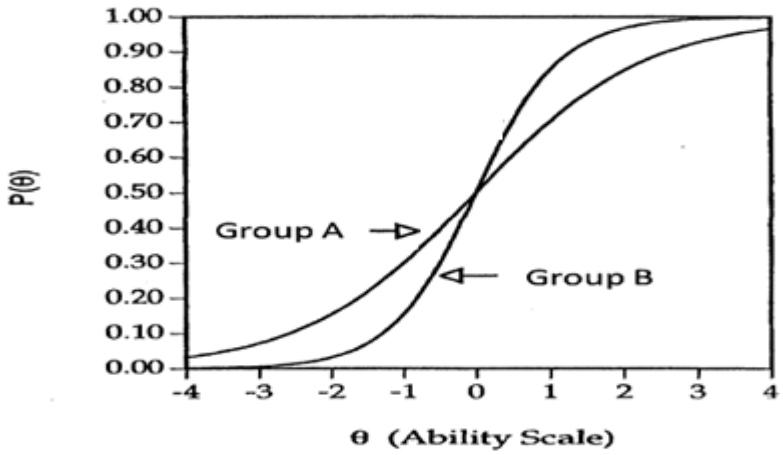


الشكل1: الأداء التفاضلي المنتظم للفقرة

2) الأداء التفاضلي غير المنتظم (Nonuniform): وهو الذي يظهر عندما يكون هناك تفاعل بين مستوى القدرة θ وعضوية المجموعة؛ أي عندما يكون منحنيا خاصية الفقرة في المجموعتين المرجعية A والمستهدفة B غيرمتوازيين. أي أن قيمة الفرق بين المجموعتين في احتمال الإجابة الصحيحة للفقرة يختلف في الاتجاه أوالمقدار عبر مستويات القدرة المختلفة. فقد يكون الاختلاف في المقدار كما في الشكل(2)، أو في الاتجاه والمقدار كما في الشكل (3) الذي يعبر عن نوع آخر من الأداء التفاضلي غير المنتظم يعرف بالأداء التفاضلي التقاطعي.



الشكل2: الأداء التفاضلي غير المنتظم للفقرة



الشكل3: الأداء التفاضلي غير المنتظم (التقاطعي) للفقرة

ويصنف حجم الأداء التفاضلي في فئات: صغير، ومتوسط، وكبير، باستخدام محكات مختلفة لحجم الأثر تعتمد على الأسلوب المستخدم في الكشف عنه. وفي العادة لا يتم اتخاذ أي إجراء على الفقرة في حالة الأداء التفاضلي الصغير، وينصح في حال الأداء التفاضلي الكبير بحذف الفقرة أو مراجعتها. وتكمن النقطة الأساسية في عملية المراجعة في تحديد الأسباب الممكنة للأداء التفاضلي خاصة ما يتعلق بالفقرة نفسها. وبين بنفيلد (Penfield, 2010a) أن الأداء التفاضلي للفقرة قد يفسر جزئيًا من خلال دراسة استجابات المفحوصين لمموهات الفقرة. ويؤكد بارتون (Barton)(as cited in Middleton & Laitusis, 2007) أن المموهات في فقرة الاختيار من متعدد على درجة كبيرة من الأهمية، فهي توفر مصدرًا إضافيًا للمعلومات حول أداء الطلبة.

ويسعى مصممو الاختبارات إلى أن تكون مموهات الفقرة جذابة للمستجيبين بغض النظر عن خصائصهم الديموغرافية. ويشير الاختلاف في جاذبية المموه عند مستوى القدرة نفسه باختلاف المجموعة التي ينتمي لها المستجيب إلى مفهوم الأداء التفاضلي للمموه (Differential Distractor Functioning(DDF (Penfild,2008). وتحليل الأداء التفاضلي للمموهات DDF مكمل لتحليل الأداء التفاضلي للفقرات DIF ويتم بعده.

وهناك طرق متعددة لتحديد الأداء التفاضلي للفقرات(DIF) وللمموهات (DDF) مثل الانحدار اللوجستي (LR)، نظرية الاستجابة للفقرة (IRT)، ونسبة الأرجحية لمانتل-هانزل (MH-LOR). وتتميز طريقة نسبة الأرجحية لمانتل-هانزل (MH-LOR) على الطرق الأخرى بأنها طريقة لامعلمية، ويمكن تنفيذها بسهولة لفحص DIF وDDF، وتُعد من الطرق الأقوى للكشف عن الأداء التفاضلي (Haladyna, 2004)، وتوفر معلومات كافية وذات معنى عن الأداء التفاضلي للفقرة والمموهات، فهي تعطي مقدار حجم الأثر واتجاهه (Effect size) بحسب معايير محددة، ولا تحتاج إلى عينات كبيرة (Penfield, 2008).

وتقوم طريقة MH-LOR في تقييمها للأداء التفاضلي للفقرة على مقارنة أرجحية (Odds) الاستجابة الصحيحة لها في المجموعة المرجعية بأرجحية الاستجابة الصحيحة لها في المجموعة المستهدفة عند كل مستوى من مستويات القدرة، ثم يتم حساب الوسط الموزون لهذه المقارنات عبر مختلف مستويات القدرة للحصول على قيمة للإحصائي MH-LOR لكل فقرة. أما في تقييمها للأداء التفاضلي للمموه، فإنها تقوم على مقارنة أرجحية الاستجابة الصحيحة للفقرة بوجوب الاختيار بين الجواب الصحيح والمموه المعني في المجموعة المعيارية بأرجحية الاستجابة الصحيحة للفقرة بوجوب الاختيار بين الجواب الصحيح والمموه المعني في المجموعة المستهدفة عند كل مستوى من مستويات القدرة. ثم يتم حساب الوسط الموزون لهذه المقارنات عبر مستويات القدرة للحصول على قيمة للإحصائي MH-LOR لكل مموه.

وقد تناول العديد من الدراسات الأداء التفاضلي للفقرات، حيث اهتم بعضها بإجراء مقارنات بين طرق الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات (أبوحماد، 2008؛ أيوب، 2008؛ البستنجي، 2004؛ جرادات، 2003؛ فريحات، 2014؛ الناجي،2011؛ Chiu, 2008; Yildirm, 2008)، واهتم بعضها الآخر بالكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات في اختبارات ذات أهمية خاصة كاختبارات القبول أو بعض الاختبارات الدولية (حمادنة، 2007؛ العطيوي، 2004؛ مبارك، 2010 & Karakaya, 2012; Pae, 2004; Uiterwijk Vallen, 2005;)، واستقصت دراسة عبيدات (2014) الأداء التفاضلي للفقرات تبعًا لدرجة مخاطرة المفحوصين.

أما الأداء التفاضلي للمموهات فقد كان موضوعًا لعدد قليل من الدراسات؛ إذ اهتمت بعض الدراسات بمقارنة طرق الكشف عن الأداء التفاضلي للمموهات. فقد هدفت دراسة بانكس (Banks, 2004) إلى معرفة ما إذا كانت فقرات القراءة وفنون اللغة تعمل بشكل مختلف بين المفحوصين البيض والسود في الصفين الخامس والسابع باستخدام طريقتين (نسبة الأرجحية الخطية واختبار تحيز الفقرة المتوافق SIBTEST) للكشف عن DDF. وقد توافقت

النتائج في الطريقتين إلى حد كبير. واهتمت دراسة كوون (Koon, 2010) بمقارنة ثلاث طرق (نسبة الأرجحية، الانحدار اللوجستي المتعدد، والطريقة المعيارية) في الكشف عن الأداء التفاضلي للمموهات بحسب المشاركة في برنامج غذائي (مجموعة مشاركة، مجموعة غير مشاركة). وأظهرت النتائج اختلافات بسيطة بين الطرق الثلاث فيما كشفته من مموهات ذات أداء تفاضلي. وتناولت دراسة كوون وكاماتا (Koon & Kamata, 2013) الطرق الثلاث نفسها في فحص الأداء التفاضلي في اختبار رياضيات يطبق على مستوى ولاية فلوريدا بهدف الكشف عما إذا كان مقدار ونمط أثر DDF ثابتًا عبر الطرق الثلاث، وهل يدعم نتائج DIF. وبالرغم من العثور على بعض الاختلافات في النتائج، فإن جميع الطرق الثلاثة تقدم خيارًا قابلاً للتطبيق في تحسين فقرات الاختبار المدرجة في برامج التقييم على مستوى الولاية من خلال الاستفادة من المعلومات التي تتوافر من تحليل DDF، وبشكل خاص الفقرات التي تتضمن بعض المموهات الإشكالية (Problematic distractors).

واهتمت دراسة مدلتون ولايتوسس (Middleton & Laitusis, 2007) بفحص DDF بين ذوي صعوبات التعلم الذين حصلوا على مساعدة (قراءة بصوت عالٍ) والذين لم يحصلوا على مساعدة باستخدام النموذج اللوغارتمي الخطي. وأظهرت الدراسة وجود 10 فقرات ذات أداء تفاضلي لصالح الذين حصلوا على مساعدة منها 7 فقرات تتضمن أداءً تفاضليًا للمموهات. وهدفت دراسة عبدي وليون وكاو (Abedi, Leon & Kao, 2007) إلى الكشف على الفقرات التي تظهر أداءً تفاضليًا للمموهات بين الطلبة العاديين وذوي الإعاقة باستخدام الانحدار اللوجستي، وتبين أن معظم المموهات ذات الأداء التفاضلي تقع في النصف الثاني من الاختبار، وقد كان احتمال اختيار ذوي الإعاقة للمموه أعلى من الطلبة العاديين، ولهذه النتيجة انعكاسات على طول الاختبار يجب أن تؤخذ بالاعتبار في حالة وجود طلبة من ذوي الحاجات الخاصة. كما قام كاتو وموين وثيرلو (Kato, Moen & Thurlow, 2009) بدراسة الأداء التفاضلي للفقرات والمموهات في اختبار للقراءة للصفين الثالث والخامس بين فئات إعاقة مختلفة مقارنة بالعاديين باستخدام الانحدار اللوجستي المتعدد. وتبين منها وجود أنماط مختلفة من DIF وDDF.

ومن الناحية النظرية، توجد علاقة بين الأداء التفاضلي للمموهات (DDF) والأداء التفاضلي للفقرات (DIF)، فقد أكد بنفيلد(Penfield, 2008) أهمية فحص الأداء التفاضلي للمموهات في توفير معلومات تتعلق بموقع تغير القياس وأسبابه في اختبار اختيار من متعدد. وقد اقترح تقديرًا لنسبة الأرجحية لأثر DDF. وبالاعتماد على بيانات مولدة تحقق من محافظة ذلك التقدير على خصائص إحصائية مستقرة في ظل ظروف مختلفة. وقد درس بنفيلد (Penfield, 2010a) كيفية نمذجة أثر DIF كدالة بدلالة أثر DDF لكل المموهات. وقد مكّن ذلك من الكشف عن الظروف التي تؤدي إلى أداء تفاضلي منتظم أوغير منتظم أوتقاطعي للفقرة. وتسلط النتائج من الناحية النظرية الضوء على الأسباب للأشكال المختلفة من DIF. فأثر DIF المنتظم ينتج عن أثر DDF ثابت في المقدار والاتجاه (الإشارة) عبر كل مموهات الفقرة، وقد يكون مصدر هذا الأداء التفاضلي المنتظم للفقرة في متن الفقرة أو في الإجابة الصحيحة. فعلى سبيل المثال قد يكون بعض المحتوى في متن السؤال غير مألوف لإحدى المجموعتين، أو قد يكون هناك بعض الغموض في الإجابة الصحيحة، والتي قد تؤثر على تلك المجموعة بشكل منتظم. وهذا يعني أنه يجب أن يكون هناك مراجعة لمحتوى السؤال ولمحتوى الإجابة الصحيحة لأي فقرة لديها DIF منتظم ودال إحصائيًا. أما أثر DIF التقاطعي فينتج عن أثر DDF المختلف في الإشارة عبر مموهات الفقرة، وأثر DIF غير المنتظم وغير التقاطعي فينتج عن أثر DDF المختلف في المقدار عبر مموهات الفقرة. وتكون المموهات في هذه الحالة هي المصادر المحتملة للأداء التفاضلي للفقرة. وهذا الأمر يقودنا إلى ضرورة مراجعة محتوى المموهات وليس محتوى متن الفقرة. وتدلل النتائج على أهمية إجراء تحليل DDF إلى جانب إجراء تحليل DIF فهو مهم في عملية المراجعة للفقرات.

وفي دراسة أخرى بيّن بنفيلد (Penfield, 2010b) كيف يتحدد نوع ومقدار DIF بدلالة DDF من خلال توليد بيانات تخص 1000 فقرة اختيار من متعدد افتراضية في ظل 15 ظرفًا مختلفًا في المقدار والإشارة لأنماط DDF. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: (1) وجود DDF مختلف عن الصفر يولد على الدوام DIF مختلفًا عن الصفر، (2) قيمة DDF تحدد السقف الأعلى لقيمة DIF، (3) هناك احتمال قليل للحصول على قيمة DIF عالية اعتمادًا على DDF لمموه واحد. وتتعارض النتيجة الأولى مع الفكرة البديهية بأن DDF الموجب والسالب التي تلغي بعضها ستؤدي إلى عدم وجود DIF.

ودرس غرينبرغ (Greenberg, 2010) العلاقة والتطابق بينDIF وDDF اعتمادًا على استجابات 271 طفلاً و236 طفلة من ذوي الدخل المنخفض على اختبار علوم في مرحلة ما قبل المدرسة. وأظهرت النتائج أن حجم وشكل DIF يعتمد على تأثير DDF. وتم الكشف عن أربع فقرات يوجد بها DIF وDDF وخمس فقرات بها DDF فقط. وتم استعراض محتوى الفقرات التي يوجد بها تحيز للوقوف على الأسباب التي أدت إلى ذلك التحيز.

وفي الأردن، قام مركز تنمية الموارد البشرية بتنفيذ التقييم الوطني لاقتصاد المعرفة National Assessment for Knowledge Economy Study (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية،2011) بهدف التعرف على مستويات أداء طلبة الصفوف الخامس والتاسع والحادي عشر في مهارات اقتصاد المعرفة ضمن محاور الرياضيات والعلوم والقراءة. وتم اختيار العينة باستخدام أسلوب العينة العشوائية العنقودية بحسب عدة متغيرات. وقد أظهرت نتائج الدراسة الوطنية فيما يخص طلبة الصف الخامس في

الرياضيات أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية في الوسط الحسابي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وبين طلبة مدارس المدن والقرى لصالح طلبة مدارس المدن. ونظرًا لعدم وجود أدلة يقينية كافية لتفسير مثل هذه الفروق التي قد تعزى لوجود اختلافات في القدرات الرياضية بين مجموعات المقارنة، أو لاختلافات في أداء الفقرات والاختبار في المجموعات المختلفة. وفي مسعى لفهم الفروق في الأداء على اختبار الرياضيات التي تعزى لجنس الطالب وموقع المدرسة، قام العجلوني والسوالمة (مقبول للنشر) بفحص الأداء التفاضلي لفقرات ذلك الاختبار بحسب جنس الطالب وموقع المدرسة. وقد تبين وجود 8 فقرات ذات أداء تفاضلي لجنس الطالب، و8 فقرات ذات أداء تفاضلي لموقع المدرسة. ولإعطاء صورة أوضح عن الاختبار، قام العجلوني والسوالمة (2016) بفحص الأداء التفاضلي لمموهات فقرات الاختبار وفقا لجنس الطالب وموقع المدرسة. وقد تبين نتيجة الفحص وجود 15 مموهًا ذات أداء تفاضلي بالنسبة لمتغير الجنس، ووجود 15 مموهًا ذات أداء تفاضلي لمتغير موقع المدرسة.

وفي السعودية، درس تساويس وسيدريدس والصاوي (Tsaousis, Sideridis & Al-Saawi, 2018) الأداء التفاضلي للمموه كوسيلة لتحسين الخصائص السيكومترية لاختبار الكيمياء ضمن اختبار القبول التحصيلي المعياري (Standard Achievement Admission Test)، وقد بينت الدراسة أن هناك 5 فقرات ذات أداء تفاضلي. ولفهم أسباب الأداء التفاضلي لهذه الفقرات، تم فحص الأداء التفاضلي لمموهاتها. ويفيد تحليل الأداء التفاضلي للمموهات في تسليط الضوء على المصادر المحتملة للتباين غير المرتبط بالبناء (Construct-Irrelevant Variance). وبناء على نتائج التحليل أجريت مجموعة من التعديلات على الفقرات ذات الأداء التفاضلي من أجل تحسين الخصائص السيكومترية للاختبار.

وتأتي الدراسة الحالية استكمالاً لدراسة العجلوني والسوالمة (2016) واستجابة لتوصيتها الثانية المتعلقة بتحديد العلاقة بين الأداء التفاضلي للمموهات والأداء التفاضلي للفقرات بحسب جنس الطالب وموقع المدرسة. وتتشابه هذه الدراسة مع دراسات بنفيلد(Penfield, 2008, 2010a, 2010b) ودراسة جرينبيرغ (Greenberg, 2010) ودراسة تساويس وسيدريدس والصاوي (Tsaousis, Sideridis, & Al-Saawi, 2018) من حيث الهدف المتمثل ببحث العلاقة بين أثر DDF وأثر DIF. ولكنها تختلف عن دراسات بنفيلد (Penfield, 2008, 2010a, 2010b) باعتمادها على بيانات فعلية تتمثل باستجابات عينة من طلبة الصف الخامس على فقرات الاختيار من متعدد في اختبار الرياضيات في الدراسة التقييمية الوطنية لاقتصاد المعرفة في الأردن. بينما اتسمت دراسات بنفيلد (Penfield, 2008, 2010a, 2010b) بكونها ذات طبيعة نظرية (نمذجة رياضية)، وبالاعتماد على بيانات مولدة. كما تختلف عن دراسة جرينبيرغ (Greenberg, 2010) بأن بياناتها متحررة من القيود الاقتصادية والعمرية على المستجيبين، بينما كانت البيانات في دراسة جرينبيرغ (Greenberg, 2010) تخص ذوي الدخل المتدني في عمر ما قبل المدرسة. وكذلك فإنها أوسع نطاقًا من دراسة تساويس وسيدريدس والصاوي (Tsaousis, Sideridis, & Al-Saawi,2018) في السعودية، حيث تدرس العلاقة بين أنماط DDF وأثر DIF على مستوى جميع الفقرات في الاختبار، وعدم اقتصارها فقط على الفقرات ذات الأداء التفاضلي كما في الدراسة السعودية. وعليه، فقد سعت الدراسة الحالية لفحص العلاقة بين الأداء التفاضلي للمموهات والأداء التفاضلي للفقرات اعتمادًا على بيانات حقيقية وفرتها الدراسة التقييمية الوطنية في الأردن حول أداء طلبة الصف الخامس الأساسي في اختبار الرياضيات.

مشكلة الدراسة وسؤالها

يعتمد الاختبار الجيد على فقرات جيدة، وتعتمد الفقرة الجيدة من نوع الاختيار من متعدد على مموهات جيدة. ومن معايير الفقرة الجيدة أن تكون ذات فاعلية وعادلة. وتقاس الفاعلية للفقرة ومموهاتها بقدراتها التمييزية. ويُعد الأداء التفاضلي للفقرة والمموهات من المؤشرات والأساليب المستخدمة في بحث عدالة الفقرة التي تعد جزءًا مهمًا من صدقها. وفي الوقت الذي توجد فيه علاقة على صورة تركيب جمعي خطي بين القدرة التمييزية للفقرة والقدرات التمييزية لمموهاتها، فإن العلاقة بين الأداء التفاضلي للفقرة والأداء التفاضلي للمموهات ليست بنفس الدرجة من الوضوح من ناحية عملية. فدراسات بنفيلد ذات طبيعة نظرية أو تقوم على بيانات مولدة، وقد أدت إلى بعض النتائج التي تتعارض مع بعض الأفكار البديهية. كما أنه، لم يسبق تحديد العلاقة على نطاق واسع- حسب علم الباحثين- في أي دراسة عربية سابقة؛ لذلك سعت الدراسة الحالية إلى كشف العلاقة بين الأداء التفاضلي للفقرة والأداء التفاضلي للمموهات. وتتميز الدراسة الحالية بأنها ستفيد في تحديد أنماط الأداء التفاضلي للمموهات التي تنتج أداءًا تفاضليًا للفقرة، وهذا يفتح الباب لدراسة الفقرة ككل ومراجعتها بعمق من خلال الدخول إلى جزئيات الفقرة، حتى تكون أكثر عدالة بين المجموعات المختلفة من المفحوصين، بعد ضبط القدرة المستهدفة في القياس لدى تلك المجموعات. وبالتحديد تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما العلاقة بين الأداء التفاضلي للمموهات والأداء التفاضلي للفقرة في اختبار رياضيات للصف الخامس من نوع الاختيار من متعدد؟

مصطلحات الدراسة

1. الأداء التفاضلي للفقرة (DIF): هو مؤشر إحصائي للتعبير عن الفروق في الاستجابة الصحيحة على الفقرة بين مجموعتين من المفحوصين ممن لهم المستوى نفسه من القدرة (Camilli & Shepard,1994).

2. المموهات (Distractors): هي بدائل الإجابات غير الصحيحة للفقرات التي تكون من نوع الاختيار من متعدد.
3. الأداء التفاضلي للمموهات (DDF): هو مؤشر إحصائي للتعبير عن الفروق في الاستجابة على المموه بين مجموعتين من المفحوصين ممن لهم المستوى نفسه من القدرة في كل مجموعة(Penfield,2008).

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في تسليط المزيد من الضوء على العلاقة بين الأداء التفاضلي لفقرة الاختبار والأداء التفاضلي لمموهاتها. ومن الناحية التطبيقية تفيد الدراسة في تحديد أنماط الأداء التفاضلي للمموهات المؤثرة في الأداء التفاضلي للفقرات. ويفيد ذلك في تحديد بعض أسباب الأداء التفاضلي للفقرات، وبمعالجة تلك الأسباب خلال عملية المراجعة للفقرات تتحسن عدالة الاختبار وصدقه. وتفيد المعلومات التي يوفرها تحليل DIF وتحليل DDF معا في جعل عمليتي كتابة الفقرات ومراجعتها أكثر كفاءة وفاعلية، وينعكس ذلك بصورة إيجابية على عدالة الاختبار. كما تفيد في إعطاء صورة أوضح عن أداء فقرات الاختبار ومموهاتها في مجموعات المقارنة المختلفة، وتوفر الأدلة التي ترشد باني الاختبار في عملية صياغة فقرات الاختيار من متعدد وانتقاء بدائلها لتحقيق قدر معقول من العدالة لدى المجموعات المختلفة في مجتمع الاختبار. فمراجعة المموهات ذات الأداء التفاضلي وتعديلها يحسن من الخصائص السيكومترية للاختبار، وهذه قضية على درجة كبيرة من الأهمية لكونها تتعلق بصدق الاختبار وعدالته التي تدعم المساواة في التعامل والاتساق في المعنى والتفسير.

محددات الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على فحص الأداء التفاضلي لمتغيري الجنس وموقع المدرسة لطلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن في اختبار الرياضيات في التقييم الوطني لاقتصاد المعرفة (NafKE 2011). كما تقتصر على استخدام طريقة نسبة الأرجحية لمانتل هانزل في الكشف على الأداء التفاضلي للمموهات (DDF) والفقرات (DIF).

الطريقة

بيانات الدراسة

توفرت بيانات الدراسة الحالية من الدراسة الوطنية لتقييم مهارات الاقتصاد المعرفي التي نفذها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية في عام 2011. وتتكون البيانات المستخدمة من استجابات 1558 طالبًا وطالبة في الصف الخامس على 26 فقرة اختيار من متعدد تقيس مهارات اقتصاد المعرفة الأساسية في مبحث الرياضيات. وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية على مرحلتين، في المرحلة الأولى اختيرت المدرسة وفي المرحلة الثانية اختيرت الشعبة، وروعي في الاختيار السلطة التربوية المشرفة وموقع المدرسة وجنسها. وقد تم استبعاد 18 طالبًا وطالبة نظرًا لعدم اكتمال البيانات الخاصة بهم. وبذلك اقتصرت البيانات التي جرى التعامل معها على استجابات (1540) طالبًا وطالبة. ويبين الجدول (1) توزيع العينة حسب متغيري الجنس وموقع المدرسة.

جدول 1: توزيع العينة حسب الجنس وموقع المدرسة

المتغير	المستويات	عدد الطلبة	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	703	45.6
	إناث	837	54.4
موقع المدرسة	ريف	420	27.3
	مدينة	1120	72.7
المجموع		1540	100

أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من اختبار الرياضيات للصف الخامس في الدراسة الوطنية لتقييم مهارات اقتصاد المعرفة (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2011). يتضمن الاختبار (26) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، و(7) فقرات مقالية. وتقيس فقرات الاختبار مهارات أساسية في الرياضيات تتمثل بالكفايات التعليمية التالية: مهارة التواصل، وإدارة المعلومات، واستخدام الأرقام والرموز، والتفكير وحل المشكلات. ولأغراض الدراسة الحالية، تم الاعتماد على فقرات الاختيار من متعدد. وقد تم التحقق في الدراسة الوطنية من دلالات صدق الاختبار وثباته. وقد توفر للاختبار أدلة صدق البناء القائم على المحتوى النظري لمهارات المعرفة المعتمدة في اختبار PISA الدولي، وتم بناء جدول مواصفات، وكتابة الفقرات بناءً عليه وتحكيمها من مجموعة الخبراء القائمين على الدراسة الوطنية. كما تم التوصل إلى أدلة صدق بناء بالاستناد إلى محك خارجي، من خلال مقارنة ثلاث مجموعات من النسب المئوية: النسب المئوية لمستويات أداء الطلبة على الاختبار وفق النظرية الكلاسيكية في القياس، والنسب المئوية لمستويات الأداء على الاختبار وفق نظرية استجابة الفقرة، والنسب المئوية لمستويات أداء الأردنيين على اختبار PISA. وقد كانت النسب الثلاث متقاربة لدرجة كبيرة في مستويات الأداء المختلفة. ويعد هذا التقارب دليلاً على صدق الاختبار. وقد تم التحقق من دلالات الثبات له باستخدام معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ 0.78، وتعد هذه القيمة مناسبة لتوفير بيانات مناسبة لغرض الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية

تمَ الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات والمموهات باستخدام برمجية (DDFS) بحسب متغيري جنس الطالب وموقع المدرسة، بناءً على المؤشرات والمعايير التي حددتها مؤسسة خدمات

الاختبارات التربوية Penfield & Eductional Testing Services (Camilli, 2007):

1) مؤشرLOR (log-odds ratio) ويدل على اتجاه وحجم الأداء التفاضلي بحيث:

- الاتجاه (Direction)

القيمة الموجبة (LOR > 0) تعني أن الأداء التفاضلي لصالح المجموعة المرجعية.

القيمة السالبة (LOR< 0) تعني أن الأداء التفاضلي لصالح المجموعة المستهدفة.

- الحجم (Magnitude)

القيمة المطلقة دون 0.43 تعني أن أثر الأداء التفاضلي صغير.

القيمة المطلقة بين 0.43 و0.64 تعني أن أثر الأداء التفاضلي متوسط.

القيمة المطلقة فوق 0.64 تعني أن أثر الأداء التفاضلي كبير.

2) مؤشر Z(LOR): يدل على وجود أداء تفاضلي للفقرة عند مستوى الدلالة الإحصائية α=0.05 عندما (Z>2) أو (Z<-2) وللمموه عندما (Z>2.4) أو (Z<-2.4). ويلاحظ هنا اختلاف درجة القطع للمموه عن درجة القطع للفقرة. ويعود ذلك إلى وجود 3 مموهات وإجابة صحيحة واحدة. والاستخدام المتكرر للاختبار مع المموهات يرفع من قيمة α. وللمحافظة على قيمة α (0.05 مثلاً) تكون قيمتها الاسمية الأولية $\frac{0.05}{3}$ تقريبا وهي تقابل القيمة الحرجة 2.4.

3) مؤشر BD: يدل على نوع الأداء التفاضلي

القيمة فوق 3.84 (BD>3.84) تعني أن الأداء التفاضلي غير منتظم.

القيمة دون 3.84 (BD<3.84) تعني أن الأداء التفاضلي منتظم.

وسيتم استخدام اختبار مربع كاي للاستقلال لفحص العلاقة بين الأداء التفاضلي للمموهات والأداء التفاضلي للفقرات.

النتائج

أولا: الأداء التفاضلي DIF وDDF بحسب الجنس

أظهرت نتائج تحليل الأداء التفاضلي بحسب جنس الطالب لمموهات (78 مموهًا) وفقرات الاختبار (26 فقرة) أن هناك ثماني فقرات ذات أداء تفاضلي(6 فقرات ذات أداء تفاضلي منتظم وفقرتان ذات أداء تفاضلي غير منتظم) من ضمنها الفقرات 1، 8، و26 التي تعد فقرات إشكالية؛ نظرًا لكون الأداء التفاضلي لها متوسط الحجم، بينما كان صغيرًا لبقية الفقرات. والأداء التفاضلي في الفقرتين 1 و26 من النوع المنتظم، بينما كان من النوع غير المنتظم في الفقرة 8. كما أظهرت النتائج أن هناك خمسة عشر مموهًا ذات أداء تفاضلي. وقد توزعت المموهات ذات الأداء التفاضلي على عشر فقرات. وبالمحصلة فإن الاختبار يتضمن أربع عشرة فقرة نقية من أي أداء تفاضلي. أي أنها ليست ذات أداء تفاضلي، ولا تتضمن مموهات ذات أداء تفاضلي. ويبين الجدول (2) توزيع الفقرات حسب كونها ذات أداء تفاضلي أو لا (DIF, NO DIF)، وحسب كونها تتضمن مموهات ذات أداء تفاضلي أو لا(DDF, NO DDF).

جدول 2: توزيع الفقرات حسب متغيري الأداء التفاضلي للمموهات والأداء التفاضلي للفقرات بحسب الجنس

		هل تتضمن الفقرة مموهات ذات أداء تفاضلي؟		المجموع
		نعمDDF	لا DDF	
هل الفقرة ذات أداء تفاضلي؟	نعمDIF	6	2	**8**
	لاDIF	4	14	**18**
المجموع		**10**	**16**	**26**

ولفحص دلالة العلاقة بين كون الفقرة تتضمن مموهات ذات أداء تفاضلي DDF وكونها ذات أداء تفاضلي DIF، تم استخدام اختبار مربع كاي للاستقلال، وتبين أن قيمته تساوي 6.518، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = 0.05. وهذا يشير إلى وجود علاقة موجبة بين المتغيرين؛ إذ يتوقع أن يزداد احتمال أن تكون الفقرة ذات أداء تفاضلي بازدياد احتمال أن تتضمن مموهات ذات أداء تفاضلي. ويتضح ذلك بصورة جلية في الجدول 3، الذي يبين التوزيع التكراري لعدد المموهات ذات الأداء التفاضلي بحسب الجنس.

ويلاحظ من الجدول 3 انه يمكن أن تكون الفقرة ذات أداء تفاضلي دون أن تتضمن مموهات ذات أداء تفاضلي لكن باحتمال ضعيف، ويمكن أن تتضمن مموهًا واحدًا ذا أداء تفاضلي ولا تكون ذات أداء تفاضلي.

جدول 3: التوزيع التكراري لعدد المموهات ذات الأداء التفاضلي في الفقرة بحسب الجنس

عدد المموهات ذات الأداء التفاضلي في الفقرة	عدد الفقرات	عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي	احتمال أن تكون الفقرة ذات أداء تفاضلي
0	16	2	0.125
1	6	2	0.33
2	3	3	1.0
3	1	1	1.0

ويبين الجدول 4 أمثلة على استجابات البنين والبنات على الفقرات في أنماط مختلفة من الأداء التفاضلي للفقرة أو المموهات بحسب الجنس.

جدول 4: أمثلة على استجابات الطلاب في أنماط مختلفة من الأداء التفاضلي للفقرة أو المموهات بحسب الجنس*

أنماط DIF وDDF	رقم الفقرة والمموهات	المجموعة ذات الأفضلية	مقدار الأداء التفاضلي	نوع الأداء التفاضلي	عدد البنات	عدد البنين
No DDF, No DIF (14 فقرة)	10	بنين	صغير	منتظم	180	168
	A	بنين	صغير		53	36
	B	بنين	صغير		420	319
	C	بنين	صغير		98	80
	بدون إجابة				86	100
No DDF, DIF (فقرتان)	**5**	**بنات**	**صغير**	**منتظم**	**567**	**414**
	A	بنات	متوسط		23	27
	C	بنات	صغير		95	90
	D	بنات	صغير		123	121
	بدون إجابة				29	51
DDF, No DIF (4 فقرات)	6	بنات	صغير	منتظم	377	283
	A	بنات	صغير		258	207
	B	**بنات**	**كبير**		**73**	**110**
	C	بنين	صغير		81	57
	بدون إجابة				48	46
DDF, Small DIF (3 فقرات)	**11**	**بنين**	**صغير**	**منتظم**	**261**	**246**
	A	بنين	صغير		143	118
	B	بنات	صغير		90	107
	C	**بنين**	**متوسط**		**305**	**169**
	بدون إجابة				38	63
DDF, Moderate DIF (3 فقرات إشكالية)	**1**	**بنات**	**متوسط**	**منتظم**	**525**	**363**
	A	**بنات**	**صغير**		**135**	**129**
	B	**بنات**	**متوسط**		**75**	**97**
	C	**بنات**	**متوسط**		**61**	**74**
	بدون إجابة				41	40
	8	**بنات**	**متوسط**	**غير منتظم**	**651**	**450**
	A	**بنات**	**متوسط**		**45**	**57**
	C	**بنات**	**كبير**		**78**	**107**
	D	بنات	صغير		39	36
	بدون إجابة				24	53
	26	**بنين**	**متوسط**	**غير منتظم**	**126**	**150**
	A	**بنين**	**كبير**		**136**	**89**
	B	**بنين**	**صغير**		**392**	**311**
	D	**بنين**	**كبير**		**110**	**68**
	بدون إجابة				73	85

*الخط الغامق يشير أن الأداء التفاضلي للفقرة أو المموه دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$.

يلاحظ من جدول 4 وجود خمسة أنماط مختلفة من الأداء التفاضلي للفقرات والمموهات بحسب جنس الطالب في اختبار الرياضيات كما في العمود الأول. ويلاحظ أنه من المحتمل أن تكون الفقرة ذات أداء تفاضلي للجنس حتى لو لم تكن المموهات فيها ذات أداء تفاضلي، ومن المحتمل كذلك أن لا تكون الفقرة ذات أداء تفاضلي بالرغم من كون أحد مموهاتها ذا أداء تفاضلي، وأنه حتى

تكون الفقرات إشكالية لا بد من وجود مموهين على الأقل فيها ذوَي أداء تفاضلي من الحجم المتوسط المقدار على الأقل.

ثانيا: الأداء التفاضلي بحسب موقع المدرسة

أظهرت نتائج تحليل الأداء التفاضلي DIF بحسب موقع المدرسة لفقرات الاختبار(26 فقرة) أن هناك ثماني فقرات ذات أداء تفاضلي(6 فقرات ذات أداء تفاضلي منتظم وفقرتان ذاتي أداء تفاضلي غير منتظم) من ضمنها الفقرات 6، 8، و16 التي تعد فقرات إشكالية نظرًا لكون الأداء التفاضلي لها متوسطًا أو كبير الحجم، بينما كان صغيرًا لبقية الفقرات. والأداء التفاضلي في الفقرات 5،6،8 ،10،16،22 من النوع المنتظم بينما كان من النوع غير المنتظم في الفقرتين 7 و9. وأظهرت نتائج تحليل الأداء التفاضليDDF للمموهات (78 مموه) أن هناك خمسة عشر مموها ذات أداء تفاضلي. وقد توزعت المموهات ذات الأداء التفاضلي على إحدى عشرة فقرة. وبالمحصلة فإن الاختبار يتضمن خمس عشرة فقرة نقية من أي أداء تفاضلي. أي أنها ليست ذات أداء تفاضلي ولا تتضمن مموهات ذات أداء تفاضلي. ويبين الجدول (5) توزيع الفقرات حسب كونها ذات أداء تفاضلي أو لا (DIF, NO DIF) وحسب كونها تتضمن مموهات ذات أداء تفاضلي أو لا(DDF, NO DDF).

جدول 5: توزيع الفقرات حسب متغيري الأداء التفاضلي للمموهات وللفقرات بحسب موقع المدرسة

		هل تتضمن الفقرة مموهات ذات أداء تفاضلي؟		المجموع
		نعمDDF	لا DDF	
هل الفقرة ذات أداء تفاضلي؟	نعمDIF	7	1	8
	لاDIF	4	14	18
المجموع		11	15	26

ولفحص دلالة العلاقة بين كون الفقرة تتضمن مموهات ذات أداء تفاضلي DDF وكونها ذات أداء تفاضلي DIF، تم استخدام اختبار مربع كاي للاستقلال، وتبين أن قيمته تساوي 9.656، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$. وهذا يشير إلى وجود علاقة موجبة بين المتغيرين؛ إذ يتوقع أن يزداد احتمال أن تكون الفقرة ذات أداء تفاضلي بازدياد احتمال أن تتضمن مموهات ذات أداء تفاضلي. ويتضح ذلك بصورة جلية في الجدول 6، الذي يبين التوزيع التكراري لعدد المموهات ذات الأداء التفاضلي بحسب موقع المدرسة.

ويلاحظ من الجدول 6 أنه يمكن أن تكون الفقرة ذات أداء تفاضلي دون أن تتضمن مموهات ذات أداء تفاضلي لكن باحتمال ضعيف جدا، ويمكن أن تتضمن مموهًا واحدًا ذا أداء تفاضلي ولا تكون ذات أداء تفاضلي.

جدول 6: التوزيع التكراري لعدد المموهات ذات الأداء التفاضلي بحسب موقع المدرسة

عدد المموهات ذات الأداء التفاضلي في الفقرة	عدد الفقرات	عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي	احتمال أن تكون الفقرة ذات أداء تفاضلي
0	15	1	0.066
1	8	4	0.50
2	2	2	1.0
3	1	1	1.0

ويبين الجدول 7 أمثلة على استجابات الطلاب في مدارس المدن والريف على الفقرات في أنماط مختلفة من الأداء التفاضلي للفقرة أو المموهات بحسب موقع المدرسة.

جدول 7: أمثلة على استجابات الطلاب في أنماط مختلفة من الأداء التفاضلي للفقرة أو المموهات بحسب الموقع*

أنماط DIF وDDF	الفقرة والمموهات	المجموعة ذات الأفضلية	مقدار الأداء التفاضلي	نوع الأداء التفاضلي	استجابات الريف	استجابات المدن
No DDF, No DIF (14 فقرة)	4	ريف	صغير	منتظم	73	157
	B	ريف	صغير		116	317
	C	ريف	صغير		98	251
	D	ريف	متوسط		46	152
	بدون إجابة				87	243
No DDF, DIF (فقرتان) (فقرة واحدة)	**11**	**ريف**	**صغير**	**منتظم**	**142**	**365**
	A	ريف	صغير		61	200
	B	مدن	صغير		65	132
	C	ريف	صغير		117	357
	بدون إجابة				35	66
DDF, No DIF (4 فقرات)	13	ريف	صغير	منتظم	126	342
	A	مدن	صغير		99	229
	B	ريف	صغير		105	256
	D	**ريف**	**متوسط**		**48**	**186**
	بدون إجابة				42	107
DDF, Small DIF (4 فقرات)	**5**	**مدن**	**صغير**	**منتظم**	**230**	**751**
	A	مدن	صغير		13	37
	C	مدن	صغير		51	134
	D	**مدن**	**متوسط**		**90**	**154**
	بدون إجابة				96	44
DDF, Moderate& Large DIF (3 فقرات إشكالية)	**6**	**مدن**	**كبير**	**منتظم**	**126**	**534**
	A	**مدن**	**متوسط**		**139**	**326**
	B	**مدن**	**كبير**		**84**	**99**
	C	مدن	متوسط		41	97
	بدون إجابة				30	64
	8	**مدن**	**متوسط**	**منتظم**	**254**	**847**
	A	**مدن**	**كبير**		**45**	**57**
	C	**مدن**	**متوسط**		**59**	**126**
	D	**مدن**	**كبير**		**31**	**44**
	بدون إجابة				31	46
	16	**ريف**	**متوسط**	**منتظم**	**59**	**132**
	A	**ريف**	**كبير**		**77**	**292**
	B	ريف	صغير		160	353
	C	**ريف**	**متوسط**		**64**	**203**
	بدون إجابة				60	140

*الخط الغامق يشير أن الأداء التفاضلي للفقرة أو المموه دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$.

يلاحظ من جدول 7 وجود خمسة أنماط مختلفة من الأداء التفاضلي للفقرات والمموهات بحسب موقع المدرسة في اختبار الرياضيات كما في العمود الأول. ويلاحظ أنه من المحتمل أن تكون الفقرة ذات أداء تفاضلي لموقع المدرسة حتى لو لم تكن المموهات فيها ذات أداء تفاضلي، ومن المحتمل كذلك أن لا تكون الفقرة ذات أداء تفاضلي بالرغم من كون أحد مموهاتها ذا أداء تفاضلي، وأنه حتى تكون الفقرات إشكالية لا بد من وجود مموهين على الأقل فيها ذوَي أداء تفاضلي من الحجم المتوسط المقدار على الأقل.

مناقشة النتائج

تشير نتائج تحليل الأداء التفاضلي للفقرات إلى أن عدد الفقرات الإشكالية(ذات أداء تفاضلي متوسط أو كبير الحجم) في الاختبار لا تزيد على 3 فقرات من بين 26 فقرة، سواءً فيما يتعلق بالجنس أو موقع المدرسة. فكل من الفقرة 1 التي تتعلق باستخراج قيمة ما يدفعه المواطن من رسوم تلفزيون في فاتورة الكهرباء، والفقرة 8 التي تتعلق باستخراج قيمة عددية من رسم بياني بطريقة الأعمدة، هي ذات أداء تفاضلي لصالح الإناث. مما يعني أن لدى الإناث مهارة أعلى من الذكور في استخراج قيم عددية مباشرة من الجداول والرسومات البيانية المختلفة. أما الفقرة 26 التي تتعلق بالتحويلات المركبة فيما بين المقاييس (مسطرة، سم، متر) فهي ذات أداء تفاضلي لصالح الذكور. وتتعلق كل من الفقرتين 6، 8 بالرسوم البيانية، وهي ذات أداء تفاضلي لصالح طلبة المدن. أما الفقرة 16 التي تتعلق بأبعاد ومساحة مزرعة فهي ذات أداء تفاضلي لصالح طلبة الريف.

وفيما يخص العلاقة بين الأداء التفاضلي للفقرة DIF والأداء التفاضلي لمموهاتها DDF فقد تبين وجود علاقة موجبة بينهما. ويصعب تحديد صورة رياضية للعلاقة بين DIF وDDF على غرار الصورة الرياضية للعلاقة بين تمييز الفقرة وتمييز المموهات. وقد يعزى ذلك إلى اختلاف مستوى القدرة في حالة التمييز - حيث توجد مجموعة عليا ومجموعة دنيا - بينما يتم ضبط مستوى القدرة في تحليل الأداء التفاضلي بين المجموعة المعيارية والمجموعة المستهدفة.

كما قد يعزى إلى اختلاف الأساس الرياضي الذي يقوم عليه تمييز الفقرة والمموه عن الأساس الرياضي الذي يقوم عليه الأداء التفاضلي للفقرة وللمموه. فتمييز الفقرة يقوم على الفرق بين نسبة الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا ونسبة الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا، بينما يقوم الأداء التفاضلي على نسبة أرجحية الإجابة الصحيحة في المجموعة المعيارية إلى ما يناظرها في المجموعة المستهدفة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جرينبيرغ (Greenberg,2010) ودراسات بنفيلد (Penfield, 2008,2010a, 2010b) التي أكدت جميعها أن تأثيرات DDF تحدد حجم ونوع DIF. كما تتفق مع نتائج دراسة كاتو وشركاه (Kato et al., 2009)، حيث تبين وجود أنماط مختلفة من DIF وDDF. والأنماط المحتملة هي:

- النمط (No DDF, NO DIF) وهذا يمثل الفقرات النقية من الأداء التفاضلي للفقرة وللمموهات، ويسعى مطورو الاختبارات لأن تكون نسبة هذه الفقرات في الاختبار عالية. وفي هذه الفقرات يكون الفرق في أرجحية الإجابة الصحيحة بين المجموعة المعيارية والمجموعة المستهدفة صغيرًا وغير جوهري. وكذلك الحال في جميع المموهات للفقرة.
- النمط (No DDF, DIF) وهذا يمثل الفقرات ذات الأداء التفاضلي التي تخلو مموهاتها من الأداء التفاضلي، وهي قليلة الاحتمال. ويحدث هذا النمط نتيجة اختلاف واضح بين المجموعة المرجعية والمجموعة المستهدفة في أرجحية ترك الفقرة بدون إجابة، أو في المساهمة الكلية للمموهات مجتمعة في أرجحية الإجابة الصحيحة.
- النمط (DDF, NO DIF) وهذا يمثل الفقرات النقية من الأداء التفاضلي للفقرة، بينما تتضمن بعض المموهات ذات الأداء التفاضلي. ويحدث هذا النمط عندما تكون الموهات ذات أداء تفاضلي ضعيف، أو متضادة في الاتجاه.
- النمط (DDF, DIF) وهذا يمثل الفقرات ذات الأداء التفاضلي التي تتضمن مموهات ذات أداء تفاضلي. وتشكل هذه الفقرات مصدر تهديد لمصداقية الاختبار، وهي فقرات إشكالية وبالأخص عندما يكون الأداء التفاضلي متوسطًا أو كبيرًا. ويجدر دراسة هذه الفقرات دراسة معمقة وتنقيحها.

وعليه فان هناك أهمية لاستخدام تحليل الأداء التفاضلي للمموهات (DDF) جنبا إلى جنب مع تحليلDIF، فهو يعطي صورة أوضح عن أنماط اختيار المفحوصين لبدائل الإجابة. ويفيد في فهم الأداء التفاضلي للفقرات (DIF). فالأثر الكبير الناتج عن الأداء التفاضلي لأحد المموهات مقارنة مع الأثر الناتج عن بقية المموهات، يعني أن ذلك المموه كان جذابًا لإحدى المجموعتين دون الأخرى، مما يدل على أن سبب وجود الأداء التفاضلي للفقرة يتمثل في خصائص هذا المموه، أو في التفاعل بين خصائص هذا المموه وبين محتوى الفقرة، ويتطلب الوضع في هذه الحالة إجراء تحليل لمحتوى خصائص هذا المموه ولتفاعل هذه الخصائص مع محتوى الفقرة نفسه، وإجراء تعديل للمموه وليس للفقرة أو للإجابة الصحيحة. وتساعد المعلومات المتوافرة عن الأداء التفاضلي للمموهات في مراجعة الفقرات ذات الأداء التفاضلي، وينعكس ذلك بشكل إيجابي على الاختبار، يتمثل في ضمان درجة أعلى في عدالته.

التوصيات

في ظل النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1. إعطاء مزيد من الاهتمام باختبار الرياضيات لتقييم مهارات اقتصاد المعرفة ومراجعته وتطويره بما يحسن من عدالة الاختبار، من خلال تنقيح الفقرات الإشكالية ذات الأداء التفاضلي المتوسط أو الكبير للجنس وموقع المدرسة.
2. نظرا لمحدودية نتائج هذه الدراسة، فإنه يوصى بإجراء دراسات أخرى حول العلاقة بين الأداء التفاضلي للفقرات والأداء التفاضلي للمموهات باستخدام طرق أخرى للكشف على الأداء التفاضلي واختبارات أخرى.
3. توصي الدراسة بأن يكون تحليل الأداء التفاضلي للفقرات DIF وتحليل الأداء التفاضلي للمموهات DDF من ضمن إجراءات بناء وتطوير الاختبارات الوطنية.

المراجع

أبو حماد، كوثر. (2008). *تقصي فاعلية منحنى خصائص الفقرة في الكشف عن الأداء التفاضلي لمتغير الجنس في عينة مختارة من اختبار في الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أيوب، عبد الكريم. (2008). أثر *خصائص توزيع القدرة وطول الاختبار وحجم العينة في الكشف عن الدالة التفاضلية للفقرة: دراسة محاكاة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

البستنجي، محمود. (2004). *مقارنة أربع طرائق للكشف عن الأداء التفاضلي لمتغير الجنس في فقرات اختبار قدرات عقلية خاصة للفئة العمرية من 15-16 سنة في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

جرادات، عبد الله. (2003). *مقارنة بين طريقتي مانتل هانزل والصعوبة المحولة في الكشف عن تحيز الفقرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

حمادنة، إياد. (2007). *الأداء التفاضلي لفقرات اختبارات "تحديد الكفاءة اللغوية" في اللغة الإنجليزية في الجامعات الأردنية: دراسة مقارنة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبيدات، عبدالله. (2014). *استقصاء الأداء التفاضلي لفقرات اختبار اختيار من متعدد تبعاً لدرجة مخاطرة المفحوصين*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العجلوني، جهاد والسوالمة، يوسف.(2016). فحص الأداء التفاضلي لمموهات فقرات اختبار الرياضيات في التقييم الوطني الأردني لاقتصاد المعرفة وفقا لجنس الطالب وموقع المدرسة. *مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية)*، 30(11)، 2265-2286.

العجلوني،جهاد والسوالمة، يوسف.(مقبول للنشر). فحص الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الرياضيات للصف الخامس في الدراسة الأردنية التقييمية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة وفقا لجنس الطالب وموقع المدرسة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*.

العطيوي، إيمان.(2004). *الكشف عن الأداء التفاضلي لمتغير الجنس لفقرات اختبار تحصيلي في العلوم العامة للصف الثامن الأساسي في مديرية تربية وتعليم عمان الرابعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

فريحات، نجود.(2014). *الأداء التفاضلي لفقرات الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم في العلوم والرياضيات للصف العاشر الأساسي تبعاً لطريقة تقديم الاختبار*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

مبارك، وائل. (2010). *الأداء التفاضلي لفقرات اختبار العلوم في الدراسة الدولية بيزا 2006*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.(2011). الدراسة الوطنية التقويمية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة. عمان، الأردن.

الناجي،عادل.(2011). *فاعلية طريقة التحليل العاملي المقيد مقارنة بعدة طرق للكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Abedi, J.; Leon, S.; & Kao, J. (2007). *Examining differential distractor functioning in reading assess ments for students with disabilities.* Minneapolis, MN: University of Minnesota, Partnership for Acce ssible Reading Assessment. Retreived from: https: //nceo.umn.edu/docs/ OnlinePubs/PARA/examiningddf/examiningDD Freport.

Ackerman,T.(1992).A didactic explanation of item bias, item impact and item validity from a multidimensi onal perspective. *Journal of Educational Measure ment*, 29, 67–91.

Allen, M. & Yen, W.(1979). *Introduction to measurement theory*. Monterey, California:Brooks/Cole Publishing Company.

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association.

Kato, K.; Moen, E., & Thurlow, L. (2009). Differentials of a state reading assessment: Item functioning, distractor functioning, and omission frequency for disability categories. *Educational Measurement: Issues and Practice, 28(2),* 28-40.

Koon, S.(2010). *A comparison of methods for detecting differential distractor functioning.* (Order No. 3415232, The Florida State University). ProQuest Dissertations and Theses, 93. Retrieved from http: //search.proquest.com/ docview/734610226? Acco untid=48928. (734610226).

Koon, S. & Kamata, A.(2013). An applied examination of methods for detecting differential distractor functioning. *Quantitative Research In Education.* Retrieved from http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU _mi gr_fcrr-pubs-0005.

Linn, R. (1993). The use of differential item functioning statistics: A discussion of current practice and future applications. In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.). *Differential item functioning* (pp. 349-364). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Messick, S.(1994). Validity of psychological assess ment:Validation of inferences from persons' responses as scientific inquiry into score meaning. ETS Research Report Series. Retrieved from https ://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2333-8504.1994.tb01618.x.

Middleton, K. & Laitusis, C. (2007). Examining test items for differential distractor functioning among students with learning disabilities. Educational Test ing Service (ETS). RR-07-43.

Pae, T. (2004). DIF for examinees with different acad emic backgrounds. *Language Testing,* 21(1), 53-72.

Penfield, D. (2008). An odds ratio approach for assessing differential distractor functioning effects under the nominal response model. *Journal of Educational Measurement, 45*(3), 247-269.

Penfield, R. (2010a). Modeling DIF effects using distractor level invariance effects: Implications for understanding the causes of DIF. *Applied Psychological Measurement, 34*(3), 151-165.

Penfield, R. (2010b). How are the form and magnitude of DIF effects in multiple choice items determined by distractor level invariance effects. *Educational and Psychological Measurement,* xx(x),1-14. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/view doc/download?doi=10.1.1.832.2315&rep=rep1&ty pe=pdf

Penfield, R. & Camilli, G. (2007). Differential item functioning and item bias. In S. Sinharay, & C. Rao (Eds.),*Handbook of statistics,Vol.26:Psychometrics* (pp.125-167).NewYork: Elsevier.

Banks, K.(2004). *Exploring racial differences in items that differ in cultural characteristics through differential bundle and distractor Functioning.* (OrderNo. 3138573, The University of Wisconsin–Milwaukee). ProQuest Dissertations and Theses. Retrieved from:http://search.proquest.com/docview /305111981?accountid=48928. (305111981).

Cains, J.;Bridglall, B.;& Chatterji,M.(2014).Understan ding validity and fairness issues in high-stakes individual testing situations. *Quality Assurance in Education ,22*(1),5-18.

Camilli, G. (2006). Test fairness. In R. L. Brennan(Ed.) *Educational Measurement*(4th ed., Vol. 4, pp. 221-256). Westport: American Council on Education& Praeger Publishers.

Camilli, G., & Shepard, A. (1994). *Methods for identif ying biased test items*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Chiu, C. (2008). *The Effect of English Proficiency on Mathematics Performance: A comparison of item response theory-Based area and Mantel-Haenzel methods.* Thesis from proquest information and learning company, (UMI NO.1450675).

Dorans, J. & Holland, W. (1993). DIF detection describ tion, Mantel-Haenzel and standardization. In W. Holland & H. Wainer(Eds.).*Differential item func tioning*(pp.35-66).Hillsdale,NJ:Lawrence Erlbaum.

Ellis, B. & Raju, S. (2003).*Test and item bias: What they are, what aren't, and how to detect them.* Measuring up. Assessment issue for teachers, counselors and administrator. (ERIC Document Reproduction Service No.ED480042).

Greenberg, C. (2010). Fighting bias with statistics: Detecting gender differences in responses to items on a preschool science assessment. (Order No. 3424789,University of Miami). ProQuest Disserta tions and Theses,104. Retrieved from http://search. proquest.com/docview/756923372?accountid= 48928. (756923372).

Haladyna, M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Hambleton, K.; Swaminathan, H., & Rogers, J. (1991). *Fundamentals of item response theory.* Newbury Park, CA: SAGE Publications.

Hong, S. & Roznowski, M. (2001). An investigation of the influence of internal test bias on regression slope. *Applied Measurement in Education,* 14, 351-368.

Karakaya, I. (2012). An Investigation of item bias in science and technology subtests and mathematic subtests in Level Determination Exam. *Educa tional Science: Theory &Practice,* 12(1), 222-229.

Wiberg, M. (2007). *Measuring and detecting differential item functioning in criterion-referenced licensing test: A theoretic comparison of methods.* EM No 60. Retreived August 20, 2017 from www.edusci.umuse/digitalAssets/159/59534-em-no -60.

Yildirim, S. (2008). Comparison of restricted-factor analysis with likelihood-ratio and Mantel-Haenzel Methods in DIF analysis. *Journal of Education, 34,* 297-307.

Tsaousis, I.; Sideridis, G., & Al-Saawi, F.(2018). Differential distractor functioning as a method for explaining DIF: The case of a national admissions test in Saudi Arabia. *International Journal of Testing*, 18(1), 1-26. Retreived from https:// eric. ed.gov/?id=EJ1168025

Uiterwijk, H.& Vallen, T.(2005). Linguistic sources of item bias for second generation immigrants in Dutch tests. *Language Testing*, 22(2), 211-234.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 1، 2019، 65- 77

مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى بجامعة الملك سعود

السيد بريك*

تاريخ تسلم البحث 2018/6/25 تاريخ قبوله 2018/12/27

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود، بالإضافة إلى تحديد دور مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بالتكيف الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً؛ منهم (104) طالب من مسار الكليات العلمية و(96) طالباً من مسار الكليات الإنسانية، وطبق عليهم مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومقياس التكيف الأكاديمي (إعداد/ الباحث)، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي- إنساني). كما كشفت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود. هذا إضافة إلى وجود علاقة خطية طردية بين مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي، كما فسّرت مهارات ما وراء المعرفة (22%) من التباين في التكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود.

(الكلمات المفتاحية: مهارات ما وراء المعرفة، التكيف الأكاديمي)

Metacognitive Skills as Predictors of Academic Adjustment Among First Year Students at King Saud University

El-sayed Boraik, King Saud University, Saudi Arabia.

Abstract: The current study aimed at identifying the level of the metacognitive skills and the academic adjustment of the first year students at King Saud University, in addition to the role of the metacognitive skills as the predictor of academic adaptation. The study sample consisted of (200) students; (104) students from the scientific colleges track, and (96) students from the humanities colleges. The scale of metacognitive skills and the academic adjustment scale (preparation / researcher) were applied. The study concluded that: there are no statistically significant differences between the means of the metacognitive skills and academic adjustment of students in the first year of King Saud University according to the variable of specialization (scientific – humanities). Also, there is a positive statistically significant correlation between the metacognitive skills and the academic adjustment of the first year students at King Saud University. Moreover, there is a linear relationship between the metacognitive skills and academic adjustment, and the metacognitive skills explain (22%) of the variance in the academic adjustment of the first year of King Saud University students.

(**Keywords:** Metacognitive Skills, Academic Adjustment)

مقدمة: تعدّ الأنظمة التعليمية وما تتبناه من أهداف تعليمية انعكاساً للمستوى الحضاري الذي وصل إليه المجتمع الذي أنتج هذه الأهداف، فبعض الأنظمة التي تتبنى التلقين والتلقي السلبي للمعلومات من المتعلم يكون الهدف الأسمى للعملية التعليمية فيها هو التحصيل فقط وإهمال الجوانب الأخرى، هي بلا شك أنظمة لا تواكب التقدم السريع الحادث في العالم.

والمتأمل للأنظمة التعليمية في المجتمعات المتقدمة؛ يجد أنها تركز على استثمار العقول، وتزويد المتعلم بالمهارات التي تمكنه من التعلم مدى الحياة، وخاصة أن طبيعة الحياة في العصر الحديث هي طبيعة ديناميكية تحتاج لفرد لديه من القدرات وأساليب التفكير ما يستطيع معه أن يتكيف معها.

وفي ضوء ذلك؛ فقد أصبحت النظرة الكلية لقدرات المتعلم هي النظرة السائدة في معظم الأنظمة التعليمية المتقدمة في العالم، حيث ترى في المتعلم كائناً متكاملاً يجب الاهتمام بجوانبه العقلية والانفعالية والاجتماعية، بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير وخاصة العليا منها.

وتعد مهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive Skills) من مهارات التفكير العليا التي تقوم بدور مؤثر في حياة الفرد سواء على المستوى الفردي أو الاجتماعي. وقد حظي موضوع ما وراء المعرفة باهتمام ملحوظ باعتباره طريقة جديدة لتنمية القدرة على التفكير، واعتبر المفكر الجيد هو الذي لديه مهارات ما وراء المعرفة.

ولقد تعددت التعريفات التي قدمت لمفهوم ما وراء المعرفة ويمكن رصد هذه التعريفات في اتجاهين هما:

- الاتجاه الأول، وينظر إلى ما وراء المعرفة على أنها معرفة الفرد بنشاطه العقلي: وفي هذا الاتجاه أشارت التعريفات إلى أن ما وراء المعرفة هي نوع من المعرفة بالنشاط العقلي الذي يقوم به الفرد؛ حيث تعرف بأنها المعرفة بالنشاطات والعمليات العقلية، وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي يستخدمها الطلاب قبل وأثناء وبعد القراءة للحصول على المعاني المتوفرة في المقروء (Vaker & Brown, 1984).

* جامعة الملك سعود، السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويذكر ونج (Wong,1986)، أن ما وراء المعرفة هي الوعي الاستبطاني (Introspective Awareness) بالعمليات المعرفية، والتنظيم الذاتي للفرد، وكذلك فحص الفرد لأفكاره، ودوافعه ومشاعره.

ويعرف كروس وباريس (Cross & Paris,1988) ما وراء المعرفة بأنها معرفة الأفراد ودرجة تحكمهم في تفكيرهم، والأنشطة التعليمية المتضمنة في القراءة. ويضيف بركنز (Perkins,1992)، أن ما وراء المعرفة هي اهتمام الأفراد بمعرفتهم كيف يفكرون ويتعلمون، لأن ما وراء المعرفة هي المعرفة بكيفية عمل العمليات المعرفية والوعي بأنفسهم. كما يعرف أندرسون (Anderson, 2002) ما وراء المعرفة بشكل مبسط على أنها التفكير حول التفكير.

- أما الاتجاه الثاني فقد ركز على المهارات أو الجوانب الإجرائية التي يقوم بها الفرد لممارسة ما وراء المعرفة، حيث يشير مفهوم ما وراء المعرفة إلى مستويات عليا من التفكير، تتضمن التحكم في العمليات المعرفية المتضمنة في الأنشطة التعليمية مثل التخطيط للتعامل مع المهام التعليمية، ومراقبة الفهم، وتقويم التقدم نحو الهدف (Deepika, Gyanesh & Awasthi, 2017).

ويشير ليفين (Levin,1988) إلى أن ما وراء المعرفة هي معرفة المتعلم بكيف ومتي ولماذا يستخدم استراتيجية معينة دون غيرها لإنجاز مهمة ما. ويضيف كارين (Carin,1997)، أن ما وراء المعرفة هي التفكير في التفكير؛ وتشمل عمليات ومهارات عقلية تستخدم في حل مشكلة معينة.

ويرى كار وكوريتز (Carr & Kuritz, 1991) أن ما وراء المعرفة تعني التفكير في الخطوات الأولى ضمن ترتيب معين للبدء في الاتجاه الصحيح. وعند الوصول إلى النهاية لا بد من إجراء الاختبار والمقارنة وكذلك عمل تنقيح أو تعديل قبل إجراء المحاولات التالية.

ويذكرهالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1994) أن ما وراء المعرفة هي وعي التلميذ بما يستخدمه من أنماط التفكير، وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم.

ويؤكد سشروا ودينسن (Schraw & Denison,1994) أن ما وراء المعرفة هي وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الاستراتيجية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة، بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار.

ويقرر ليندستروم (Lindstrom,1995) أن ما وراء المعرفة تعني وعي أو معرفة الطلبة بالعمليات والاستراتيجيات الخاصة بهم في التفكير وقدراتهم على توجيه وتنظيم هذه العمليات.

وأشار لارسون (Larson, 1996) إلى أن ما وراء المعرفة هي: عمليات المعرفة، والوعي، والمراقبة، والتفكير في المعرفة والقدرات المعرفية. كما يرى جابر (1998) أن ما وراء المعرفة تعني قدرة الفرد على مراقبة وتنظيم عمليات تفكيره.

وباستقراء الاتجاه الثاني في تعريف ما وراء المعرفة، فإن معظم التعريفات المشار إليها سابقًا حددت مجموعة من مهارات ما وراء المعرفة تتمثل في الوعي بما يقوم به الفرد من نشاطات عقلية، والتخطيط للتعامل مع ما يواجه الفرد من مشكلات، وتنظيم عمليات التفكير لديه، ومراقبة الفهم، وتقويم التقدم نحو الهدف، بالإضافة إلى الاستراتيجية المعرفية.

وتتضح أهمية مهارات ما وراء المعرفة في حياة الطالب في عدد من الجوانب، إذ إنّ ممارسة الطالب لما وراء المعرفة يمكن أن يخفف من حدة صعوبات التعلم التي يعاني منها عدد من الطلاب، وربما المتفوق منهم أيضاً، فقد أشار نصر (1990)إلى أنّ معرفة المتعلم بمهارات ما وراء المعرفة ووعيه بها وقدرته على إدارتها واستخدامها في مواقف القراءة، يؤدي بشكل أو بآخر إلى التقليل من صعوبات التعلم، ويسهم في الارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة والتوظيف.

كما أن مهارات ما وراء المعرفة تساعد المتعلمين أن يكونوا متفوقين ومتميزين أدائيًا؛ حيث يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين استخدام الطلبة لمهارات ما وراء المعرفة في عملية التعلم والأداء التحصيلي لهؤلاء الطلبة في المواقف التعليمية المختلفة، سواء الطلبة العاديين أو الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Schraw & Dennison, 1994).

ويشير ريكي وستاكي (Rickey & Stacy, 2000) إلى أن وعي الطلاب بمهارات ما وراء المعرفة يزيد التحصيل الدراسي كما يساعدهم على استخدام المعلومات في المواقف المختلفة.ويذكر كورنيل وميتكالف (Kornell & Metcalfe, 2006) أنه من الدوافع القوية لدراسة ما وراء المعرفة لدى الجنس البشري هو أنها تقوم بدور فعال في عملية التعلم، فعندما يسمح للطلبة أن يعوا ما يدرسونه، فإن هذا له دور في زيادة الفهم، وتحسين قدرتهم على تنظيم الذات أثناء التعلم.

كما تشمل مهارات ما وراء المعرفة مجموعة من العمليات العقلية التي تمكن المتعلمين من فهم سلوكهم المعرفي، كما أن لها تأثيراً على الأداء البشري للتكيف مع المواقف التعليمية المختلفة (Deepika et al., 2017).

ويلخص الباحث أبرز جوانب تأثير مهارات ما وراء المعرفة في حياة الطلبة في تخفيف حدة صعوبات التعلم التي يعاني منها بعض الطلبة، ومساعدتهم على أن يكونوا متفوقين ومتميزين دراسيًا، وزيادة فهمهم وتحسين قدراتهم على تنظيم الذات أثناء التعلم، وتنظيم أفكارهم وتقويم أدائهم وأداء الآخرين، فضلاً عن مساعدتهم على توجيه أنفسهم نحو الهدف الذي يسعون لتحقيقه، وتحسين قدراتهم على التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة. ووفقاً لما تم الإشارة إليه؛ فإن لمهارات ما وراء المعرفة دوراً مهماً في تحسين قدرة الطالب على التكيف بشكل عام وعلى التكيف الأكاديمي بشكل خاص.

ويشير ألافي ومنصور (Alavi & Mansor, 2011) إلى أن مجالات التكيف تشمل التكيف البيئي (ويرتبط بالمتغيرات البيئية مثل السكن والنقل)، والتكيف الاجتماعي والثقافي (ويرتبط بالعلاقات بين الأشخاص والعلاقات بين الأجناس). إضافة إلى التكيف الأكاديمي (ويرتبط بقدرة الطالب على التوافق مع البيئة الدراسية بجميع مكوناتها)، والتكيف النفسي (ويرتبط بقدرة الفرد على قبول ذاته).

ويقوم التكيف الأكاديمي بدور مهم في حياة الطالب؛ حيث يعد من المتطلبات الأساسية للنجاح والاستمرار في الدراسة، كما يعد مؤشراً على صحة الطالب النفسية. ويقصد بالتكيف الأكاديمي تلاؤم الطالب مع ما تتطلبه المؤسسة التربوية من استعداد لتقبل الاتجاهات والقيم والمعارف التي تعمل على تطويرها لدى الطلبة (بن دانية والشيخ، 1998).

كما يشير التكيف الأكاديمي إلى قدرة المتعلم على تكوين علاقات مرضية مع أساتذته وزملائه وملاءمة أو تطوير البيئة الجامعية بما يتماشى مع حاجاته. كما يعني قدرة الطالب على إشباع حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه وأساتذته والجامعة وإدارتها، ومن خلال مساهمته في ألوان النشاط الاجتماعي الجامعي بشكل يؤثر في صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي (العمرية،.2005)

ويذكر رسل وبتري (Russel & Petrie, 1992) أن التكيّف الأكاديمي يتضمن ثلاثة جوانب أساسية هي: العوامل المنبئة بالتكيف الأكاديمي (وتتضمن عوامل أكاديمية، وعوامل اجتماعية بيئية، وعوامل شخصية)، والعوامل المساعدة في التكيف الأكاديمي (وتتضمن الإرشاد الفردي، والإرشاد الجماعي، والبرامج الجماعية)، العوامل المرتبطة بنتائج التكيف الأكاديمي (وتتضمن الأداء الأكاديمي، والتكيف الأكاديمي، والعوامل الشخصية).

ونلاحظ من خلال ما تم استعراضه من تعريفات أن التكيف الأكاديمي عملية تقوم على المواءمة بين الطالب ومتطلبات المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها، وأنه عملية ديناميكية مستمرة لا تتوقف عند مرحلة معينة، وأن من النتائج الإيجابية للتكيف الأكاديمي تكوين علاقات جيدة بين الطالب وأساتذته وزملائه، بالإضافة الى تحقيق الصحة النفسية للطالب.

وقد اهتم عدد من الباحثين بدراسة مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي، ومن الدراسات التي أجريت في هذا المجال، دراسة رحمان وجمان وكوديري (Rahman, Jumani & Chaudry, 2010) التي هدفت إلى معرفة أثر الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في الأداء الأكاديمي وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (900) طالبٍ من طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء، حيث تم قياس مهارات ما وراء المعرفة باستخدام قائمة شراو ودينسون (1994). كما تم تقدير الأداء الأكاديمي باستخدام اختبار تشخيصي من إعداد الباحثين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط قوي بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة وأداء الطلاب في مادة الكيمياء. كما أشارت النتائج إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تلعب دورًا مهمًا في التحصيل الأكاديمي للطلاب.

وهدفت دراسة الجراح وعبيدات (2011) التعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، ومستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (1102) طالباً وطالبة؛ منهم (514) طالباً، و(588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج درجة البكالوريوس، يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينسون (1994). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها، حصول أفراد العينة على مستوى "مرتفع" من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع أبعاده، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى إلى المستوى الدراسي وللتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية.

وهدفت دراسة يوكسل ويوكسل Yuksel & Yuksel, (2012) إلى تحديد الوعي ما وراء المعرفي للقراءة الأكاديمية لدى طلاب الجامعات التركية، وتم ذلك من خلال عمل مسح شامل للاستراتيجيات القرائية والوعي ما وراء المعرفي، واستراتيجيات حل المشكلة، واستراتيجيات الدعم القرائي. تكونت عينة الدراسة من (16) طالباً تركيًا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب عادة ما يستخدمون استراتيجيات القراءة الأكاديمية، وأنهم على وعي بهذه الاستراتيجيات، وقد كانوا على وعي أيضاً باستراتيجيات حل المشكلات، وكان استخدامهم أقل للاستراتيجيات الداعمة في القراءة الأكاديمية.

وأجرت رشيد (2013) دراسة بهدف التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، ومعرفة الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات (الجنس، والتخصص الدراسي (إنساني، علمي)، والمرحلة الدراسية (الأول، الرابع). تكونت العينة من (250) طالباً وطالبة في جامعة

بغداد، وأظهرت النتائج أن الطلبة لديهم تفكير ما وراء معرفي، إذ إن غالبية أفراد العينة يقعون ضمن المستوى "المتوسط"، وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي-إنساني).

وهدفت دراسة الشريدة (2015) إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما. تكونت عينة الدراسة من (301) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس؛ منهم (149) طالبة، و(152) طالباً من الكليات العلمية والإنسانية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون مستوى "متوسطاً" من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى الأبعاد الفرعية. كما أظهرت أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون مستوىً متوسطاً من الحكمة على المقياس ككل وعلى الأبعاد أيضًا. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده، والحكمة وأبعادها، كما كشفت إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية للحكمة من خلال الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي.

وأجرى ساوهني وبنسل (Sawhney & Bansal, 2015). دراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب جامعي من مختلف التخصصات، واستخدم الباحثان قائمة الوعي بما وراء المعرفة إعداد شراو ودينسون (1994). كشفت النتائج وجود فروق دالة في التحصيل الدراسي بين الطلاب منخفضي الوعي ما وراء المعرفي ومرتفعي الوعي ما وراء المعرفي، لصالح مرتفعي الوعي ما وراء المعرفي.

هدفت دراسة الجهني (2016) إلى تحديد مستوى التكيف الأكاديمي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي وسمات الشخصية السائدة لدى الطلاب السعوديين المبتعثين إلى دولة نيوزلندا. تكونت العينة من (87) طالباً، واستخدم الباحث ثلاثة مقاييس للتكيف الأكاديمي، والتفكير ما وراء المعرفي، والعوامل الخمس الكبرى للشخصية. وانتهت الدراسة إلى عددٍ من النتائج منها؛ أن مستوى طلاب العينة في مهارات ما وراء المعرفة أقل من المتوسط، أما بالنسبة للتكيف الأكاديمي فقد كان "أعلى من المتوسط" كما كشفت النتائج ارتباطات موجبة بين جميع أبعاد التكيف الأكاديمي ومهارات ما وراء المعرفة (الأبعاد والدرجة الكلية) ما عدا الارتباط بين بعد معالجة المعرفة وبعدي التكيف مع المنهج والعلاقات الشخصية، فلم تكن قيمة معاملات الارتباط فيها دالة إحصائياً.

وهدفت دراسة نيشيمورا وساكوراي Nishimura & (Sakurai, 2016) إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية الذاتية والتكيف الأكاديمي. كما بحثت السمات الدافعية لطلاب المرحلة الثانوية للكشف عن الفروق الفردية بين مرتفعي الدافعية الذاتية ومنخفضي الدافعية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (442) من طلبة المرحلة الثانوية. ولتحقيق هدف الدارسة تم جمع بيانات عن الدافعية الأكاديمية، والأداء الأكاديمي، والكفاءة الأكاديمية، وما وراء المعرفة، والقلق الأكاديمي، واللامبالاة، والعمل تحت ضغط أفراد العينة. أظهرت النتائج أن أسلوب التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة كانا أكثر ارتباطاً بالتكيف الأكاديمي، وأن الطلبة ذوي التنظيم الذاتي المرتفع كانوا أكثر تكيفاً أكاديمياً من ذوي التنظيم الذاتي المنخفض.

وهدفت دراسة ديبيكا وآخرون (Deepika et al., 2017) إلى فحص أثر ما وراء المعرفة والنوع الاجتماعي في التكيف الأكاديمي والنتائج الأكاديمية لطلاب المرحلة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (522) طالباً في المرحلة الجامعية والدراسات العليا الذكور. استخدم الباحثون قائمة الوعي بما وراء المعرفة من إعداد شراو ودينيسون عام 1994، ومقياس التكيف الأكاديمي من إعداد أندرسون وآخرون عام 2016. وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي، وأظهرت الدراسة وجود ارتباط موجب بين ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

يلاحظ من خلال الدراسات السابقة أن بعضها اهتمت بدراسة أثر مهارات ما وراء المعرفة على بعض المتغيرات أو الجوانب الأكاديمية ومنها؛ دراسة رحمان وآخرون (Rahman et al., 2010)، ودراسة ساوهني وبنسل Sawhney & Bansal, (2015)، ودراسة ديبكا وآخرون (Deepika et al., 2017).

كما نلاحظ وجود تباين بين نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بمستوى مهارات ما وراء المعرفة حيث توصل الجراح وعبيدات (2011) إلى أن طلاب المرحلة الجامعية لديهم مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي، في حين توصلت رشيد (2013)، والشريدة (2015)إلى أن الطلبة يمتلكون مستوى متوسطاً من التفكير ما وراء المعرفي، وهذا الاختلاف بين نتائج الدراسات السابقة يعدُّ مسوغاً لإجراء الدراسة الحالية، سيما أن العينة المستهدفة هم من طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية وهذا المجتمع له من الخصائص ما يجعله يختلف نسبياً عن باقي المجتمعات سواء العربية أو الأجنبية.

وعلى الرغم من أهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به مهارات ما وراء المعرفة في تحقيق التكيف الأكاديمي، إلا أننا نلاحظ قلة الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين المتغيرين ومنها؛ دراسة الجهني (2016) التي أجريت على الطلاب السعوديين المبتعثين، ودراسة ديبكا وآخرون (Deepika et al., 2017) التي أجريت على طلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا.

واتساقاً مع ما تم تناوله في الدراسات السابقة، فقد تم إجراء الدراسة الحالية على عينة من طلاب المرحلة الجامعية، نظرًا لما

يمكن أن يقوم به التكيف الأكاديمي من دور مؤثر في حياة الطالب الأكاديمية في هذه المرحلة.

مشكلة الدراسة

ظهرت مشكلة الدراسة الحالية من خلال اهتمام الباحث بمجال ما وراء المعرفة، بالإضافة الى مراجعة التراث السيكولوجي والدراسات السابقة المتعلقة بهذا المجال، حيث اتضح أن مهارات ما وراء المعرفة لها آثار كبيرة ليس فقط على الأداء الأكاديمي للطلبة، بل على الجوانب المعرفية الأخرى.

كما يلاحظ أن الباحثين في مجال ما وراء المعرفة اهتموا فقط بعلاقة مهارات ما وراء المعرفة بالأداء الأكاديمي ولم يهتموا بعلاقتها بالتكيف الأكاديمي. ونظراً لندرة الدراسات التي اهتمت بمعرفة مستوى مهارات ما وراء المعرفة ودورها في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية في البيئة السعودية- في حدود علم الباحث- على الرغم من أهمية ذلك بالنسبة للقائمين على العملية التعليمية. لذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود؟

2- ما مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود؟

3- هل توجد فروق بين متوسطات درجات مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود مسار الكليات العلمية وطلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود مسار الكليات الإنسانية؟

4-هل توجد فروق بين متوسطات درجات التكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود مسار الكليات العلمية، وطلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود مسار الكليات الإنسانية؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة وأبعادها الفرعية، والتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود؟

6- ما القدرة التنبؤية لمهارات ما وراء المعرفة بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود؟

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في ندرة الدراسات التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة، وقدرتها على التنبؤ بالتكيف الأكاديمي في البيئة السعودية. إضافة إلى تناول الدراسة الحالية لمتغير التكيف الأكاديمي، وهو من المتغيرات المؤثرة في حياة الطالب الأكاديمية وفي إنجازه الدراسي.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في تقديم بعض المقاييس التي يمكن استخدامها في البيئة السعودية مثل مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس التكيف الأكاديمي. هذا إضافة إلى ما تقدمه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات يمكن أن تسهم في إجراء بحوث تربوية لاحقة تثري مجال ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي.

محددات الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود للعام الدراسي 2018/2017م. وتتحدد نتائجها بأداتيها، وهما: مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس التكيف الأكاديمي، والاستجابة على هذين المقياسين من أفراد عينة الدراسة ودلالات صدقهما وثباتهما.

التعريفات الإجرائية

- مهارات ما وراء المعرفة: ويقصد بها في الدراسة الحالية: وعي الطالب بعملياته المعرفية، واختياره للاستراتيجية المعرفية المناسبة للمهمة، والتخطيط للوصول للهدف، والتقويم الذاتي لتقصي جوانب القوة والضعف. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات ما وراء المعرفة المستخدم في هذه الدراسة.
- التكيف الأكاديمي: ويقصد به في الدراسة الحالية قدرة الطالب على الاندماج في الحياة الدراسية، مما ينعكس بشكل إيجابي على دافعيته للتعلم وعلاقته مع الآخرين في بيئة الدراسة. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التكيف الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

الطريقة

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي القائم على استكشاف حجم ونوع العلاقات المتبادلة بين البيانات وذلك لأن الدراسة تناولت مهارات ما وراء المعرفة وقدرتها على التنبؤ بالتكيف الأكاديمي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلاب عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود للعام الدراسي 2017/ 2018م والبالغ عددهم حوالي (4000) طالبٍ. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبٍ تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة حيث تمثل العينة (5%) من المجتمع الأصلي.

أداتا الدراسة

1- مقياس مهارات ما وراء المعرفة

وهو من إعداد الباحث، ويتكون المقياس من (24) فقرة، موزعة على أربعة مهارات لما وراء المعرفة هي:

- **الوعي**: ويعني ادراك الفرد لسلوكه المعرفي خلال القيام بمهمة معينة، ويقاس بالفقرات (5، 7، 8، 14، 21، 23).
- **التخطيط**: ويعني وضع الخطط وتحديد الأهداف واختيار الاستراتيجية والإجراءات اللازمة لإنجاز مهمة معينة. وتقاس بالفقرات (3، 9، 11، 16، 18، 20).
- **الاستراتيجية المعرفية**: وتعني أن يكون لدى الشخص المتعلم طريقة محددة لمراقبة أي نشاط عقلي يقوم بأدائه. ويقاس بالفقرات (1، 6، 12، 13، 17، 22).
- **التقويم الذاتي**: ويعني تحليل خصائص المهمة، والقدرات الشخصية التي تؤثر في إنجازها. ويقاس بالفقرات (2، 4، 10، 15، 19، 24).

وتم تحديد بدائل المقياس وأوزانها، من خلال أسلوب ليكرت بوضع تدريج خماسي أمام كل فقرة، كما يأتي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة) مع أوزانها، وحددت الأوزان (1.2.3.4.5) للفقرات. وهذا يعني أنه كلما ارتفعت الدرجة كان مؤشراً على امتلاك الطالب لمستوى مرتفع من مهارات ما وراء المعرفة. كما تم تقسيم مستوى امتلاك الطلاب لمهارات ما وراء المعرفة إلى ثلاث فئات (ضعيف – متوسط – مرتفع) وذلك بحساب المدى (4=1-5)، ثم تقسيمه على عدد الفئات، وذلك للحصول على طول الفئة (1.33=3÷4). وعليه يكون تصنيف الفئات إلى مستوى ضعيف (1 – 2.33)، ومستوى متوسط (2.34– 3.67)، ومستوى مرتفع (3.68 – 5).

الخصائص السيكومترية للمقياس

الصدق

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على ستة من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود؛ لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لقياس مهارات ما وراء المعرفة وللفئة المستهدفة في هذه الدراسة، ومدى وضوح المفردات، أو أية ملاحظات يرون أنها مهمة لإعداد المقياس. وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (27) فقرة، وقد تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون، حيث اعتبر الباحث أن اتفاق (80%) من المحكمين كاف لقبول الفقرة، وبناء على آراء المحكمين، تم حذف ثلاث فقرات ليصبح المقياس مكوناً من (24) فقرة، كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً من مجتمع العينة، إذ تم حساب الارتباطات الداخلية لأبعاد المقياس والمقياس ككل، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.50) و(0.87) ومعظمها دال إحصائياً عند مستوى (α= 0.01) مما يشير إلى صدق المقياس، كما يتضح من الجدول رقم (1).

جدول (1): الارتباطات الداخلية لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة

	الوعي	التخطيط	التقويم الذاتي	الاستراتيجية المعرفية
الوعي	x			
التخطيط	**0.50****	x		
التقويم الذاتي	0.63**	0.69**	x	
الاستراتيجية المعرفية	0.63**	0.64**	0.61**	x
المجموع	0.82**	0.82**	0.86**	0.87**

** ذات دلالة إحصائية (α= 0.01).

الثبات

تم تقدير ثبات المقياس بتطبيقه على عينة مكونة من (60) طالباً، وبحساب قيمة معامل كرونباخ ألفا، فبلغت قيمة معامل الثبات (0.76). كما تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.74). وهي قيم تشير إلى مستوى مرتفع من الثبات للمقياس.

2- مقياس التكيف الأكاديمي

من إعداد الباحث، ويتكون من (19) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي:

- الدافعية: وهي عملية داخلية تدفع الطالب إلى الانخراط في نشاطات التعلم للوصول الى أهداف محدده، وتقاس بالفقرات (4، 7، 10، 13، 15).
- الأداء الأكاديمي: ويعني مستوى الأداء الذي يحققه الطالب في دراسته، ويقاس بالفقرات (3، 6، 12، 14، 17).
- العلاقات مع المدرسين والزملاء: وتعني ما ينشأ بين الطالب وبين مدرسيه وزملائه من علاقات وما يترتب على ذلك من انعكاسات على تكيف الطالب في بيئته الأكاديمية، وتقاس بالفقرات (2، 5، 8، 11، 19).
- البيئة الأكاديمية: وتعني كل ما يحيط بالطالب في بيئة التعلم ويؤثر في تكيفه، وتقاس بالفقرات (1، 9، 16، 18).

وتمت صياغة الفقرات التي تقيس كل بعد على حدة، وتحديد بدائل المقياس وأوزانها، من خلال أسلوب ليكرت بوضع تدريج خماسي أمام كل فقرة كما يأتي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة) مع أوزانها، وحددت الأوزان (1.2.3.4.5) للفقرات. وهذا يعني أنه كلما ارتفعت الدرجة كان مؤشراً على امتلاك الطالب مستوى مرتفع من التكيف الأكاديمي. كما تم تقسيم مستوى امتلاك الطلاب للتكيف الأكاديمي إلى ثلاث فئات (ضعيف – متوسط – مرتفع) وذلك بحساب المدى (4=1-5)، ثم تقسيمه على عدد الفئات، وذلك للحصول على طول الفئة (1.33=3÷4)، وعليه يكون تصنيف الفئات الى مستوى ضعيف (1 – 2.33)، ومستوى متوسط (2.34– 3.67)، ومستوى مرتفع (3.68 – 5).

الخصائص السيكو مترية للمقياس

الصدق

قام الباحث بالتأكد من الصدق الظاهري للمقياس وذلك بعرضه على ستة من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود؛ لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لقياس التكيف الأكاديمي وللفئة المستهدفة في الدراسة الحالية، ومدى وضوح معنى الفقرات، أو أية ملاحظات يرون أنها مهمة، وقد تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها (80%) من المحكمين.

كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً من مجتمع العينة، إذ تم حساب الارتباطات الداخلية لأبعاد المقياس، التي تراوحت بين (0.21)، و(0.68) ومعظمها دال عند مستوى (α= 0.01)، مما يشير إلى صدق المقياس، كما يتضح من الجدول رقم (2).

جدول (2): الارتباطات الداخلية لأبعاد مقياس التكيف الأكاديمي

	الدافعية	الأداء الأكاديمي	العلاقات مع المدرسين والزملاء	البيئة الأكاديمية
الدافعية	x			
الأداء الأكاديمي	0.37**	x		
العلاقات مع المدرسين والزملاء	0.46*	0.26**	x	
البيئة الأكاديمية	0.26*	0.26**	0.21	x
المجموع	0.66**	0.68**	0.64**	0.56**

** ذات دلالة احصائية عند مستوى (α= 0.01).

* ذات دلالة احصائية عند مستوى (α= 0.05).

الثبات

تم تقدير ثبات المقياس بتطبيقه على عينة من (60) طالباً، وبحساب قيمة معامل كرو نباخ ألفا، فبلغت قيمة معامل الثبات (0.74). كما تم تقدير ثبات المقياس أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.70). وهي قيم تشير إلى مستوى مرتفع من الثبات للمقياس.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) تمثلت في: المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) و معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار البسيط، وتحليل الانحدار المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:ما مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاده، كما يتضح من الجدول رقم (3).

جدول(3):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس مهارات ما وراء المعرفة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الوعي	4.13	0.52	مرتفع
الاستراتيجية المعرفية	4.06	0.63	مرتفع
التخطيط	4.33	0.50	مرتفع
التقويم الذاتي	4.35	0.52	مرتفع
المقياس ككل	4.22	0.54	مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى أفراد العينة مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمهارات ما وراء المعرفة ككل(4.22)، وإنحراف معياري.(0.54) وبالنسبة للأبعاد يلاحظ أن مهارة التقويم الذاتي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.35)، وانحراف معياري (0.52)، ثم مهارة التخطيط بمتوسط حسابي (4.33)، وانحراف معياري (0.50)، ثم مهارة الوعي بمتوسط حسابي (4.13)، وانحراف معياري (0.52)، وأخيراً مهارة الاستراتيجية المعرفية بمتوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (0.63). وجاءت جميعها بمستوى (مرتفع). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الجراح وعبيدات (2011). في حين تعارضت مع نتائج دراسة رشيد (2013)، والشريدة 2015). وتفسر نتائج السؤال الأول بأن معايير القبول بجامعة الملك سعود من أعلى معايير القبول بالنسبة للجامعات بالمملكة العربية السعودية. وبالتالي فمعظم الطلاب المقبولين في الجامعة هم من ذوي مستوى التحصيل الدراسي المرتفع، أي لديهم قدرة عالية على التفكير. هذا بالإضافة إلى أن طبيعة المقررات التي تقدم للطلاب بالجامعة هي من المقررات التي تحفزهم على البحث، وتركز على تزويد الطلاب بالمهارات المختلفة وخاصة مهارات التفكير العليا، إلى جانب ذلك، حرص أعضاء هيئة التدريس على اتباع طرائق تدريس غير تقليدية تحفز مهارات التفكير لدى الطلبة، ومنها مهارات ما وراء المعرفة. حيث يشير الجراح وعبيدات (2011) إلى أن أساليب التدريس غير التقليدية مثل استخدام الحواسيب، والمختبرات، والرحلات العلمية، تجعل الطلبة أكثر وعياً بالمعرفة التي يتلقاها، نتيجة التفاعل المباشر مع المادة العلمية، كما أن للمناقشات داخل قاعة الدراسة دوراً في زيادة وعي الطالب بالمعرفة التي لديهم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاده كما يتضح من الجدول رقم (4).

جدول (4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التكيف الأكاديمي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
البيئة الأكاديمية	3.22	0.59	متوسط
العلاقات مع المدرسين والزملاء	3.56	0.46	متوسط
الدافعية	4.19	0.45	مرتفع
الأداء الأكاديمي	3.96	0.53	مرتفع
المقياس ككل	3.73	0.51	مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن مستوى التكيف الأكاديمي لدى أفراد العينة مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتكيف الأكاديمي ككل(3.73)، وانحراف معياري.(0.51) وبالنسبة للأبعاد يلاحظ أن بعد الدافعية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط الحسابي بلغ (4.19)، وانحراف معياري (0.45)، ثم بعد الأداء الأكاديمي (3.96)، وانحراف معياري (0.53)، ثم بعد العلاقات مع المدرسين والزملاء بمتوسط حسابي (3.56)، وانحراف معياري (0.46)، وأخيراً بعد البيئة الأكاديمية بمتوسط حسابي (3.22)، وانحراف معياري (0.59). وجاءت جميع الأبعاد بمستوى مرتفع ماعدا بعدي البيئة الأكاديمية، والعلاقات مع المدرسين والزملاء، فقد كانا بمستوى متوسط. ويعزى المستوى المرتفع للتكيف الأكاديمي لدى عينة الدراسة إلى البيئة التعليمية المتميزة التي توفرها الجامعة لطلابها؛ والتي تتمثل في تعدد الوسائل التعليمية، وتوفير مصادر وأنشطة تعليمية متنوعة، إضافة إلى توفير إرشاد أكاديمي متميز، يساعد الطلاب على تخطي المشكلات التي ربما تواجههم، كما أن التقارب في المستوى الأكاديمي للطلاب وكذلك المستوى الحضاري يساعد في تحقيق مستوى مرتفع من التكيف الأكاديمي.

وفيما يتعلق بمستوى بعدي البيئة الأكاديمية والعلاقات مع المدرسين والزملاء، فأشارت النتائج إلى أنها متوسطة لدى أفراد العينة. ويفسر ذلك في ضوء أن الطلاب ما زالوا في السنة الدراسية الأولى بالجامعة، وبالتالي فإن قدرتهم على تكوين علاقات مع الزملاء والتكيف مع البيئة الأكاديمية، ما زالت محدودة وربما تزداد هذه القدرة مع بقائهم مدة أطول في الدراسة الجامعية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق بين متوسطات درجات مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود مسار الكليات العلمية، وطلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود مسار الكليات الانسانية؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين؛ وتتضح نتائجه في جدول رقم (5).

جدول (5): اختبار(ت) لبيان الفروق بين متوسطي درجات مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب السنة الأولى بجامعة الملك سعود مسار الكليات العلمية والإنسانية

التخصص الدراسي	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مسار الكليات العلمية	104	85.35	8.09	1.45	غير دالة إحصائياً
مسار الكليات الإنسانية	96	83.49	9.79		

يتضح من الجدول (5) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات طلاب مسار الكليات العلمية وطلاب مسار الكليات الإنسانية في مهارات ما وراء المعرفة هي (1.45)، وهي غير دالة عند مستوى (α= 0.05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب مسار الكليات العلمية وطلاب مسار الكليات الإنسانية بالسنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود. ويعزى ذلك إلى وجود تقارب في المستوى الأكاديمي بين طلاب الكليات الإنسانية، وطلاب

الكليات العلمية، فهم خضعوا تقريبًا لنفس معايير القبول بالجامعة، وجميعهم يخضعون لاهتمام متساوٍ ولأنظمة تربوية وتعليمية واحدة مما نتج عنه عدم وجود فروق في مهارات ما وراء المعرفة بينهم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق بين متوسطات درجات التكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود مسار الكليات العلمية وطلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود مسار الكليات الإنسانية؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين كما يتضح في الجدول رقم (6).

جدول (6):اختبار (ت) لبيان الفروق بين متوسطي درجات التكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى مسار الكليات العلمية والإنسانية

التخصص الدراسي	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مسار الكليات العلمية	104	75.85	6.47	1.71	غير دالة إحصائياً
مسار الكليات الإنسانية	96	74.13	7.70		

يتضح من الجدول (6) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات طلاب مسار الكليات العلمية وطلاب مسار الكليات الإنسانية في التكيف الأكاديمي هي (1.71)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التكيف الأكاديمي لدى طلاب مسار الكليات العلمية وطلاب مسار الكليات الإنسانية بالسنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود. ويرجع ذلك إلى أن الطلاب في المرحلة الجامعية قد اكتسبوا من الخبرات ما يساعدهم على التكيف مع البيئة الأكاديمية، كما أنهم يتعرضون للبيئة التعليمية نفسها، وكذلك بالنسبة لطرائق التدريس، مما ينتج عنه عدم وجود فروق في التكيف الأكاديمي بين طلاب مسار الكليات العلمية وطلاب مسار الكليات الإنسانية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين مهارات ما وراء المعرفة وأبعادها الفرعية، والتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون كما يتضح في الجدول رقم (7).

جدول (7): معاملات الارتباط بين درجات مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي

مهارات ما وراء المعرفة	الوعي	الاستراتيجية المعرفية	التخطيط	التقويم الذاتي	الدرجة الكلية
معامل الارتباط مع التكيف الأكاديمي	0.42**	0.43**	0.36**	0.37**	0.59**

**** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.00).**

يظهر من الجدول رقم (7) أن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي ومهارة الوعي هي (0.42)، هي دالة عند مستوى (0.00)، وأن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي ومهارة التخطيط هي (0.36).دالة عند مستوى (0.00)، وأن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي ومهارة التقويم الذاتي هي (37. 0) وهي دالة عند مستوى (0.00)، وأن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي والاستراتيجية المعرفية هي (43. 0) وهي دالة عند مستوى (0.00)، وأن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتكيف الأكاديمي والدرجة الكلية للمهارات ما وراء المعرفية هي (0.59) وهي دالة عند مستوى (0.00)، مما يشير إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين مهارات ما وراء المعرفية والتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة نيشيمورا وساكوراي (Nishimura & Sakurai, 2016)، ودراسة الجهني (2016) ودراسة ديبكا وآخرون (Deepika et al., 2017). وهذا يعني وجود ارتباط بين مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي. وتتسق هذه النتيجة مع ما تم تناوله في التراث السيكولوجي والخاص بالتأثير الإيجابي لمهارات ما وراء المعرفة على النشاط المعرفي للطلبة، ويظهر هذا التأثير في الجوانب التحصيلية والتكيفية. حيث يشير ديبكا وآخرون (Deepika et al., 2017) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تساعد الطلبة على النجاح، كما ترتبط بالذكاء، وصناعة القرار، والسلوكيات المعرفية الأخرى. وتساعد مهارات ما وراء المعرفة المتعلمين على وضع خطط للعمل

وتأملها وتقييم مدى التقدم نحو تحقيق الهدف، وكلها من العوامل التي تساعد في تحقيق التكيف لدى الطلبة بشكل عام والتكيف الأكاديمي بشكل خاص.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس: ما القدرة التنبؤية لمهارات ما وراء المعرفة بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل الانحدار البسيط وتحليل الانحدار المتعدد، والجدول رقم (8)يبين ذلك.

جدول (8):تحليل الانحدار البسيط للمهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي

المتغير المستقل	R	R2	المعاملات		الدلالة الإحصائية
			الثابت	B	
مهارات ما وراء المعرفة	0.47	0.22	.043	.328	.000

يظهر من الجدول رقم (8) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.00) بين مهارات ما وراء المعرفة(الدرجة الكلية) والتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود، مما يشير إلى قوة العلاقة بين المتغيرين.كما يتضح أن معامل تأثير مهارات ما وراء المعرفة في التكيف الأكاديمي هو (0.328) وهو يدل على وجود علاقة خطية طردية بين مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي، كما بلغت قيمة معامل التحديد أكثر من (0.22)، وهذا يوضح أن مهارات ما وراء المعرفة يمكن أن تفسر (22%) من التكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود، مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالتكيف الأكاديمي من خلال مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود.

ولمعرفة تأثير كل مهارة من مهارات ما وراء المعرفة في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي، استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد، كما يتضح من الجدول (9).

جدول (9):تحليل الانحدار المتعدد للمهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي

	النموذج	المعاملات		المعاملات المعدلة	T	الدلالة الإحصائية	R	R2
		B	الخطأ المعياري	Beta				
1	(Constant)	2.58	0.16		16.51	0.00	0.47	0.22
	الوعي	0.15	0.05	0.27	3.21	0.00		
	الاستراتيجية المعرفة	0.13	0.05	0.27	3.33	0.00		
2	التخطيط	0.15	0.06	0.21	2.37	0.01		
	التقويم الذاتي	0.13	0.05	0.22	2.44	0.02		

يبين الجدول (9) أن معامل تأثير مهارة الوعي في التكيف الأكاديمي هو (0.15)، وأن معامل تأثير مهارة التخطيط في التكيف الأكاديمي هو (0.15)، ومعامل تأثير مهارة التقويم الذاتي في التكيف الأكاديمي هو (0.13)، ومعامل تأثير مهارة الاستراتيجية المعرفة في التكيف الأكاديمي هو (0.13)، ويدل ذلك على وجود علاقة خطية طردية بين كل مهارة من مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي.

من خلال نتائج السؤال السادس، تتضح إمكانية التنبؤ بالتكيف الأكاديمي من خلال مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه بعض الباحثين من إمكانية التنبؤ ببعض الجوانب الأكاديمية من خلال مهارات ما وراء المعرفة، وخاصة أن مهارات ما وراء المعرفة تقوم بأدوار مهمة في حياة الطلبة، حيث تؤثر على العديد من جوانب سلوكهم، ومن أهمها الجانب الأكاديمي، فهي تتضمن مجموعة من العمليات العقلية التي تمكن الطلاب من فهم سلوكهم المعرفي. كما تؤثر على أدائهم في البيئة التعليمية التي

ينتمون إليها. كما يذكر دونج وجوهانسون وايلينجر وكروجر (Dunning, Johnson, Ehrlinger & Kruger, 2003) أن مهارات ما وراء المعرفة مهمة لحدوث تعلم جيد، كما أنها تعد منبئاً جيدًا بالجوانب الأكاديمية الأخرى.

التوصيات

في ضوء ما توصلت له الدراسة الحالية من نتائج توصي بما يلي:

- دمج تعليم أنماط التفكير وخاصة التفكير ما وراء المعرفي في المناهج الدراسية خلال المراحل التعليمية المختلفة.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين لتدريبهم على استخدام مهارات ما وراء المعرفة في عملية التدريس، وللطلاب في مراحل التعليم المختلفة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة مهارات ما وراء المعرفة بمجموعة من المتغيرات النفسية الأخرى مثل مفهوم الذات الأكاديمي، والتكيف الاجتماعي.

المراجع

بن دانية، أحمد والشيخ، حسن (1998).علاقة الرضا الوظيفي والتكيف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى الطالبات في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة. *المجلة التربوية*، 12(46).199-231.

جابر، جابر (1998). *سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب السادس، التدريس والتعلم: الأسس والنظرية– الاستراتيجيات والفاعلية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(2)،.145-162

الجهني، عبد الرحمن (2016) علاقة التكيف الأكاديمي بالتفكير ما وراء المعرفي وسمات الشخصية لدى الطلبة السعوديين المبتعثين إلى نيوزلندا. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 73، 255-296.

رشيد، أزهار (2013) مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، جامعة بغداد، 39، 188-218.

روبرت، بيكر ويوهدن، سيرك (2002). *دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية*. تعريب وإعداد علي عبد السلام، القاهرة: دار النهضة المصرية.

الشريدة، محمد (2015) مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 11(4)،.403-415

العمرية، صلاح الدين (2005). *علم نفس النمو*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

نصر، حمدان (1990). *تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

Alavi, M., & Mansor, S. (2011). Categories of problems among international students in University Technology Malaysia. *Journal of Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 1581–1587.

Anderson ,N. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning: A Dialogue Search From Eric Data Base. Retrieved from http://www.cal.org/ericcll/DIGEST.

Carin , A. (1997). *Teaching modern science*. 7th ed. New Jersey, Merrill Publishing Company.

Carr, M., & Kuritz, B. (1991). Teacher's perceptions of their students metacognition, attributions, and self –concept. *Journal of Educational Psychology*, 61(2), 197-206.

Cross, D. & Paris, G. (1988). Developmental and instruction analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.

Deepika, J., Gyanesh, T., & Awasthi, I. (2017). Impact of metacognitive awareness on academic adjustm-ent and academic outcome of the students. *The International Journal of Indian Psychology*, 5(2), 123-138.

Dunning, D., Johnson, K., Erlanger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence? *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83-87.

Hallahan, D., & Kauffman, J. (1994). *Exceptional children introduction to special education.* Boston , London: Allyn and Bacon.

Kornell, N., & Metcalfe, J. (2006). Study efficacy and the region of proximal learning Framework. *Journal of Experimental Psychology*, 32(3), 609–622.

Russell, R., & Petrie, T. (1992). Academic adjustment of college students: assessment and counseling. *In: Steven Brown. R. (Ed)Handbook of Counseling Psychology*. N.Y: John Wiley.

Sawhney, N. & Bansal, S. (2015). Metacognitive awareness of undergraduate students in relation to their academic achievement. *The International Journal of Indian Psychology*, 1(8), 107-114.

Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive. *Cotemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.

Tiwari, G. (2015). Does judgement of learning predict accuracy of recall during emotional arousal? *Journal of Madhya Bharati*, 68 (1), 175-190.

Vaker, l., & Brown, A. (1984). Metacognition skills and reading. In P. P.Pearson (Ed). *Handbook of reading research*, NY: Longman.

Wong, B. (1986). Metacognition and special education: Are view of a view. *Journal of Special Education*, 20(1), 9-29.

Yüksel, I. & Yüksel, Y. (2012). Metacognitive awareness of academic reading strategies *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 31,894-898.

Larson, L. (1996). An investigation into teacher's perceptions of metacognition and teachers' uses of phrases and statements indicative of metacognitive strategies in their third, fourth , and fifth grade classrooms. University of Wisconsin – LA – Crosse.

Levin, J. (1988). Elaboration – based learning strategies: Powerful theory = Powerful application. *Contemporary Educational Psychology*, 13(3), 191-205.

Lindstrom, C. (1995). Empower the child with learning difficulties to think metacognitively. *Australian Journal of Remedial Educations*, 27(1) , 28-31.

Nishimura, T. & Sakurai, S. (2016). The relationship between autonomous motivation and academic adjustment in junior high school student. *The Japanese Journal of Psychology*, 20(4), 365-375.

Perkins , D. (1992). *Smart schools form training memories to education minds*. NY: Macmillan.

Rahman, F., Jumani, N., & Chaudry, M. (2010). Impact of metacognitive awareness on performance of students in chemistry. *Journal of Contemporary Issues in Education Research*, 3(10), 39-44.

Rickey, D. & Stacy, A. (2000). The Role of metacognition in learning chemistry. *Journal of Chemical Education*, 77(7) ,915-920.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 1، 2019، 79- 97

الذكاء الانفعالي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك

فيصل الربيع*

تاريخ تسلم البحث 2018/7/11 تاريخ قبوله 2018/12/27

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي واليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (420) طالبًا وطالبة، منهم (165) طالبًا، و(255) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس اليقظة الذهنية الذي طورته الزبيدي (2012)، ومقياس الذكاء الانفعالي الذي طوره الربيع (2007). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من اليقظة الذهنية، ومستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اليقظة الذهنية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وفي مستوى اليقظة الذهنية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، بين طلبة السنة الثانية والرابعة، وكانت لصالح طلبة السنة الثانية؛ بينما لم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائيًا في مستوى اليقظة الذهنية تعزى إلى متغيري التخصص، ومستوى التحصيل. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير مستوى التحصيل، بين ذوي التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المنخفض، وكانت لصالح ذوي التحصيل المتوسط،؛ فيما لم تكشف النتائج عن فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين اليقظة الذهنية والذكاء الانفعالي.

(**الكلمات المفتاحية:** اليقظة الذهنية، الذكاء الانفعالي، جامعة اليرموك)

Emotional Intelligence and its Relation to Mindfulness Among Yarmouk University Students

Faisal Al-Rabee, Yarmouk University, Jordan.

Abstract: The study aimed to reveal the relationship between emotional intelligence and mindfulness among Yarmouk University students. The study sample consisted of (420) students: (165) male and (255) female. The study used mindfulness scale developed by Zubaidi (2012), and emotional intelligence scale developed by Alrabee (2007). The results of the study revealed an average level of mindfulness but a high level of emotional intelligence of the study sample. The study also revealed significant differences in the level of mindfulness due to gender, in favor of males, and in mindfulness level due to academic level between the second year and fourth year students, in favor of the second-year students, while the study did not reveal significant differences in the level of mindfulness attributed to the variables of specialization and level of achievement. The results of the study also showed statistically significant differences in the level of emotional intelligence due to achievement level among the intermediate and low achievers, in favor of those with intermediate achievement. The study did not reveal significant differences in the level of emotional intelligence due to the variables: gender, specialization, and study level. The study also showed a statistically significant correlation between mindfulness and emotional intelligence.

(**Keywords:** Mindfulness, Emotional Intelligence, Yarmouk University)

مقدمة: مع زيادة التطور المعرفي، في ظل الكم الهائل من التطور التكنولوجي، وانتشار مشتتات الانتباه، وكثرة الضغوط، دفع الباحثين في مجال علم النفس إلى البحث عن العوامل التي تساعد على تطور الطالب، وابقائه متيقظًا ذهنيًا، وتزويده بمهارات انفعاليه، حيث تساعده على التركيز، وعلى حسن التواصل مع الآخرين. ومن هذه العوامل التي حظيت باهتمام الباحثين مفهوم اليقظة الذهنية.

وقد بدأ الاهتمام بمفهوم اليقظة الذهنية (Mindfulness) خلال العقود الثلاث الماضية، وهي عنصر أساسي في بعض الروحانيات الشرقية والتقاليد لا سيما البوذية، واستمد هذا المفهوم جذوره منها؛ وذلك عبر الانخراط في ممارسات التأمل التي تركز على العلاقة بين العقل، والجسد، والأفكار، والمشاعر؛ إذ يستطيع الفرد عبر التأمل أن يفسر ما في العالم من ظواهر ومواقف؛ من خلال إيجاد واستعمال مفاهيم، أو طرق جديدة لفهمها (Bishop et al., 2004).

وحاول عدد من الباحثين تعريف اليقظة الذهنية، وقد ظهرت أوجه تشابه واختلاف في هذه التعريفات، فاليقظة الذهنية قد تكون سمة (Baer, Smith, Hopkins, Krietemery & Toney, 2006)، وقد تكون أسلوبًا أو حالة (Bishop et al., 2004). وبعض الباحثين ينظر إلى اليقظة الذهنية على أنها أحادية البعد (Brown & Ryan, 2004)، في حين يرى آخرون أنها تتكون من أبعاد متعددة (Baer et al., 2006). وبذلك لا يوجد تعريف متفق عليه لليقظة الذهنية؛ حيث يراها البعض بأنها توجيه الاهتمام بطريقة معينة، وغير منحازة، عن قصد في الوقت الحاضر. وهي لا تتعارض مع أي معتقدات أو تقاليد سواء أكانت دينية، أم ثقافية، أم علمية، إنها ببساطة طريقة بسيطة لملاحظة الأفكار، والأحاسيس المادية، والبصيرة، والأحداث، وأي شيء لا نلاحظه عادة (Kabat-Zinn, 2003).

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أما نيل وجريفين (Neal & Griffen, 2006) فأشارا إلى أن اليقظة الذهنية تعني استمرار الحضور الذهني بشكل مقصود، وتشمل: الوعي، والانتباه. ويرى البعض أنها القدرة على تجاهل مشتتات الحوافز (Jha, Krompinger & Baime, 2007). أما وينستين وبراون وريان (Weinstein, Brown, & Ryan, 2009) فعرفوا اليقظة الذهنية بأنها القدرة على الاهتمام والانتباه الكامل لكل الخبرات التي تحدث في اللحظة الآنية. كما يعرفها ديفز وهايس (Davis & Hayes, 2011) بأنها وعي الفرد بالخبرات الموجودة في اللحظة التي حدثت فيها، دون إصدار الأحكام. ويمكن تعريف اليقظة الذهنية بأنها قدرة الفرد على أن يبقى حاضرًا ذهنيًا للتعامل مع الأحداث في اللحظة، واستقبال المعلومات بطريقة مركزة.

وحددت لانجر (Langer, 1989) أربعة مكونات لليقظة الذهنية، هي: البحث عما هو جديد، والارتباط، وتقديم الجديد، والمرونة؛ بينما اقترح باير (Baer, 2003) مكونين لليقظة الذهنية: المكون الأول: التنظيم الذاتي للانتباه؛ ويتضمن عددًا من الصفات، مثل: الاهتمام المستمر، والقدرة على الاحتفاظ على الانتباه على موضوع لفترة طويلة من الزمن، والتحول والأفعال، والمرونة العقلية التي تسمح للشخص بتوجيه التركيز من موضوع لآخر، والوعي، والمراقبة. أما المكون الثاني فهو: التوجه نحو التجربة (الخبرة)، ويتضمن الالتزام بالفضول نحو الأنشطة العقلية، والقبول بحرية اللحظة تلو اللحظة.

أما بيشوب وآخرون (Bishop et al., 2004)، فأشاروا إلى أن اليقظة الذهنية تتكون من عنصرين هما: التنظيم الذاتي للانتباه نحو تجربة الفرد المباشرة، والفضول والانفتاح وقبول التوجه نحو اللحظة الحالية للشخص. فيما حدد باير وآخرون (Baer et al., 2006) خمسة مكونات لليقظة الذهنية، هي: المراقبة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم المسبق، وعدم التفاعل مع الخبرة الداخلية.

وأشار العديد من الدراسات التجريبية إلى فوائد اليقظة الذهنية، فهي ترتبط إيجابًا مع الأداء النفسي الإيجابي، كما تعد عنصرًا أساسيًا لعدد من التدخلات النفسية (Baer, 2003; Dalrymple & Herbert, 2007)، وزيادة كمية المعلومات التي يتم استرجاعها من الذاكرة (Jha, Stanley, Kiyonaga, Wong, & Gelfand, 2010)، وزيادة خصوصية تحديد (نوعية) المعلومات التي يتم استرجاعها (Williams, Teasdale, Segal, and Soulsby, 2000).

كما أن اليقظة الذهنية تحسن من شعور الفرد بالتماسك، والشعور بمعنى الحياة، وبالقدرة على إدارة البيئة، وتحسّن من مستوى التركيز (Macce, 2008). كما ترتبط أهمية اليقظة الذهنية بمجموعة من الأنشطة التي تحفز الذهن، وتقلل من الضغوط، كعدم التسرع في إصدار الأحكام على الآخرين، والتحلي بالصبر، والاستمتاع بحرية اللحظة، والثقة بالنفس (Bernay, 2009). وتساعد اليقظة الذهنية على توسيع مدى الرؤية، وتزيد من سهولة التعامل مع المستجدات (Masten & Reed, 2002).

وأشار كول (Koole, 2009) إلى أن اليقظة الذهنية تشجع التنظيم الانفعالي. وهكذا فإن الجوانب الأساسية من اليقظة الذهنية قد تجعل من المرجح أن يطور الأفراد كفاءات تشمل الذكاء الانفعالي، كما تشجع اليقظة الذهنية الأفراد على أن يدركوا بدقة مشاعرهم الخاصة، وعواطف ومشاعر الآخرين، وينظموا ذلك بشكل فعال. قد تسهل اليقظة الذهنية تطوير ذكاء انفعالي أكبر، يؤدي بدوره إلى مزيد من الرفاه الذاتي (Schuttes & Malouff, 2011).

وتوجد بعض الأدلة التي تشير إلى أن مستويات أعلى من اليقظة الذهنية ترتبط بأداء انفعالي أكثر تكيفًا، بما يتماشى مع الذكاء الانفعالي (Baer, Smith & Allen, 2004)، وهناك جوانب أساسية من اليقظة الذهنية تساعد على تفسير الارتباط بين اليقظة الذهنية والذكاء الانفعالي. كما أن اليقظة الذهنية تصف الوضوح والحيوية للتجربة الحالية، وتعزز الاتصال الحسي مع الحياة، كما تحسن أداء التنظيم الذاتي، الذي يأتي من خلال حساسية الانتباه المستمر للعوامل النفسية، والمادية، والأسباب البيئية (Bar-On, Handley & Fund, 2005).

وهناك من يقول بأن الأشخاص الذين يملكون مستويات عالية من اليقظة الذهنية، من المحتمل أن يكونوا أكثر ذكاء انفعاليًا من غيرهم (Baer, et al., 2004, 2006; Brown & Ryan, 2003; Sinelair & Feigenmaum, 2012). وأكثر من ذلك، فإن الأشخاص الذين سجلوا ذكاء انفعاليًا أكبر، أشاروا إلى وجود ضغوط نفسية قليلة لديهم، ورضا عن الحياة بشكل أكبر (Davis & Humphrey, 2012; Armstrong, Galligan & Critchley, 2011) وهكذا، فمن المرجح أن اليقظة الذهنية ترتبط مع رضا عال عن الحياة، وضغوط نفسية أقل، وذكاء انفعالي أكبر.

ويذكر أن أول من استخدم الذكاء الانفعالي سالوفي وماير عام 1990 (Salovy & Mayer,1990) تلاهما بخمس سنوات، جولمان (Goleman, 1995) الذي جعل الذكاء الانفعالي في متناول الجمهور من خلال كتابه المعنون " الذكاء الانفعالي. " أما الأفكار التي نوقشت في هذا الكتاب فقد أحدثت وعيًا تجاه هذا المفهوم " الذكاء الانفعالي"، الذي تمتد أهميته من خلال تطبيقه في تعليم الأطفال حتى في مكان العمل، بل ويتعدى ذلك إلى جميع مجالات الحياة الإنسانية.

وبحسب تشلر وبيرمان وماكيج (Tischler, Biberman & McKeage, 2002)، فإن هنالك بعض التوافق حول التعريفات للذكاء الانفعالي، فقد عرّف جولمان (Goleman, 1998) الذكاء الانفعالي بالقدرة على تحديد مشاعرنا الخاصة، ومشاعر الآخرين، والقدرة على تحفيز أنفسنا، والسيطرة على مشاعرنا تجاه العلاقة مع أنفسنا، والآخرين. وعرف مارتنيز (Martinez, 1977) الذكاء

الانفعالي بأنه القدرة التي تؤثر في قابلية الشخص للتفوق على بيئته الخاصة وضغطها. فيما يوضح إيبستين (Epstein, 1998) أن الذكاء الانفعالي هو القابلية العقلية التي تساعد الآخرين للتعرف على مشاعر الفرد الخاصة، ومشاعر الآخرين وفهمها، والذي سيقود إلى مرونة الأفكار وأفعال أكثر إبداعًا وصحة. وعرف كوبر (Cooper,2000) الذكاء الانفعالي بأنه القابلية للإدراك، والفهم، والتطبيق الفعال لمصدر الطاقة والحدة الانفعالية، والمعلومات، والاتصال، وتأثير الإنسان.

ويذكر أن الذكاء الانفعالي يتكون من عدد من القدرات، منها: الوعي الذاتي (القدرة على فهم المشاعر، وتشمل الثقة بالنفس، والنقص في هذه القدرة يؤدي الى مصاعب في التعلم)، والضبط الذاتي (المهارات التي يتحكم من خلالها الفرد بأفعاله، ومشاعره، قبل أن ينجذب إلى نشاط معين)، والدافعية (وتقود إلى تحقيق الأهداف، أو تسهيل تحقيقها)، والتعاطف (الوعي بمشاعر الآخرين وحاجاتهم، والاتصال معهم)، والمهارات الاجتماعية (التأثير القوي، والإيجابي بالآخرين، والتصرف معهم بطريقة لائقة) (Goleman, 1995; Goleman,1998).

وقد كشف عدد من الدراسات العلاقة بين اليقظة الذهنية والذكاء الانفعالي؛ إذ أجرى تشارونسكمونكول (Charoensukmongkol, 2014) مراجعة للأدب النظري؛ حيث خلص إلى أن الباحثين توصلوا إلى وجود علاقة إيجابية بين اليقظة الذهنية والذكاء الانفعالي. (Baer, et al., 2006; Brown & Ryan, 2003) وقدد حدد تشارونسكمونكول (Charoensukmongkol, 2014) عدة طرق من خلالها يمكن لليقظة الذهنية أن تعمل على تطوير الذكاء الانفعالي الذي يهدف إلى تعزيز اليقظة الذهنية، ومن هذه الأساليب الممارسة المنظمة من التأمل، التي يمكن أن تعزز القدرة على فهم العواطف؛ حيث إن ممارسة التدريب على التأمل الذهني يتطلب من الممارسين ممارسة أفكارهم ومشاعرهم عن كثب لحظة بلحظة. ويمكن أن يطور التأمل الذهني بسهولة القدرة على الكشف عن فهم مشاعر الآخرين (Brown, Ryan, Creswell, 2007). كما أن مستوى اليقظة الذهنية يرتبط إيجابًا مع الشعور بالانتباه، والارتباط، والتقارب بين الأشخاص (Brown & Kasswr, 2005). إضافة إلى أن اليقظة الذهنية يمكن أن تعزز إلى حد كبير من قدرة الأفراد على تنظيم السيطرة على عواطفهم (Cahn & Polich, 2006). وعلى وجه الخصوص يشير فيلدمان وآخرون(Feldman et al., 2007) إلى أن الأشخاص الذين لديهم مستويات مرتفعة من اليقظة الذهنية يميلون إلى التغاضي بسرعة عن الضغوط الانفعالية.

وبمراجعة الأدب التربوي، نجد بعض الدراسات الاجنبية التي تناولت اليقظة الذهنية مع الذكاء الانفعالي، كما نجد بعض الدراسات العربية النادرة التي تناولت اليقظة الذهنية، فيما نجد العديد من الدراسات سواء العربية، أو الأجنبية التي تناولت الذكاء الانفعالي، إذ هدفت دراسة الملي (2010) إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الأكاديمي، والذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والعاديين، على عينة من(85) متفوقًا منهم (59) متفوقًا، و(26) متفوقة، و(161) من الطلبة العاديين (101) ذكور و(60) إناث في مدينة دمشق. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي، والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة العاديين (ذكورًا وإناثًا)، وعدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات المتفوقات، فيما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين التكيف والتحصيل الأكاديمي لدى المتفوقين الذكور.

كما قام شوت ومعلوف (Schutte & Mallouf, 2011) بدراسة للكشف عما إذا كان الذكاء الانفعالي يتوسط العلاقة بين اليقظة الذهنية، والرفاهية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (125) طالبًا وطالبة من جامعات أستراليا. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين مستوى اليقظة الذهنية ومستوى الذكاء الانفعالي، كما بينت نتائج الدراسة أن الذكاء الانفعالي يعمل كوسيط بين اليقظة الذهنية والرفاهية الذاتية.

وأجرت الزبيدي (2012) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين الاستقرار النفسي واليقظة الذهنية، لدى عينة تكونت من (600) من طلبة المرحلة الإعدادية من الفرعين الأدبي والعلمي في مدارس محافظة ديالي بالعراق. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من اليقظة الذهنية لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى اليقظة الذهنية تعزى للجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى اليقظة الذهنية تعزى لكل من: التخصص، والتفاعل بين الجنس والتخصص.

بينما هدفت دراسة العزا والنواجحة (2012) لمعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من (300) من طلبة جامعة القدس المفتوحة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي وجودة الحياة، والتحصيل الأكاديمي، كما بينت وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع، ومتوسطات درجات ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض في الذكاء الوجداني، وجودة الحياة، لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع.

فيما هدفت دراسة عبدالله وعبود (2013) التعرف إلى مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (500) من طلبة مختلف كليات جامعة ديالي في العراق. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة ديالي كان مرتفعًا، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى اليقظة الذهنية تبعًا لمتغير الجنس، لصالح الذكور، ووجود فروق دالة في مستوى اليقظة الذهنية تبعا لتفاعل الجنس مع التخصص؛ حيث تبين أن هناك فروقاً دالة إحصائيًا بين الطلبة الذكور من التخصص العلمي، والطلبة الذكور من التخصص الإنساني، لصالح الطلبة الذكور من التخصص العلمي، كما تبين أن هناك فروقاً دالة إحصائيًا

بين الطلبة الذكور من التخصص العلمي، والطالبات الإناث من التخصص العملي، لصالح الذكور من التخصص العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة الذكور من التخصص العلمي والطالبات الإناث من التخصص الإنساني، لصالح الطلبة الذكور من التخصص العلمي، فيما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة تبعًا لمتغير التخصص.

وبحثت وانغ وكونغ (Wang & Kong, 2014) دور الذكاء الانفعالي كوسيط في التأثير على اليقظة الذهنية، والرضا عن الحياة، والضغوط النفسية، على عينة من (320) من البالغين في الصين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي يعمل كوسيط جزئي بين اليقظة الذهنية، والرضا عن الحياة والضغوط النفسية، كما بينت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

وفي دراسة لتشارونسكمونكول (Charoensukmongkol, 2014) حاولت معرفة دور التأمل على الذكاء الانفعالي، والكفاءة الذاتية العامة، وإدراك الضغوط، على عينة من (317) من الطلبة في تايلاند. بينت نتائج الدراسة أن التأمل يرتبط إيجابًا بالذكاء الانفعالي. كما أن الذكاء الانفعالي يعمل كوسيط في العلاقة بين التأمل والكفاءة الذاتية العامة.

فيما قام جريبل (Grieble, 2015) بدراسة لمعرفة أي من عوامل اليقظة الذهنية يتنبأ بالرفاه الذاتي، والذكاء الانفعالي، على عينة من (123) طالبًا وطالبة من جامعة شرق إلينوي في الولايات المتحدة الامريكية. بينت نتائج الدراسة أن الذكاء الانفعالي يتوسط جزئيًا العلاقة بين جميع مظاهر اليقظة الذهنية وكل من مكونات الرفاه الذاتي، والرضا عن الحياة. كما بينت النتائج أن عوامل اليقظة الذهنية (الوصف) و(التفاعل) أكثر قدرة على التنبؤ بالذكاء الانفعالي، والرفاه الذاتي.

أما سنودن وستينهاوس ويونغ وكارفر وكارفر وبراون (Snowden, Stenhouse, Young, Carver, Carver & Brown, 2015)، فقد بحثوا في دراستهم العلاقة بين الذكاء الانفعالي، وخبرة الرعاية السابقة، واليقظة الذهنية لدى عينة من (870) من طلبة كلية التمريض في جامعتين في أسكتلندا. توصلت نتائج الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في مستوى الذكاء الانفعالي، وإلى ارتباط ايجابي بين الذكاء الانفعالي، واليقظة الذهنية.

فيما وجد باو واكسيوم وكونغ (Bao, Xuem & Kong, 2015) أن هناك ارتباطًا إيجابيًا بين اليقظة الذهنية، والذكاء الانفعالي، وأن مكونات الذكاء الانفعالي تتوسط العلاقة بين اليقظة الذهنية، وإدراك الضغوط؛ وذلك عندما أجروا دراستهم على عينة من (380) بالغًا من الصينيين، وهدفوا من دراستهم الكشف عن العلاقة بين الميول لليقظة الذهنية، والذكاء الانفعالي، وإدراك الضغوط.

وقام قمر بدراسة (2016) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني في ضوء بعض المتغيرات، على عينة من (100) من طلبة كلية مروي بالسودان. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: وجود مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي، والصحة النفسية لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق دالة في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

وفي دراسة لحيدري ومورفاتي (Haidari & Morvati, 2016) حول العلاقة السببية بين اليقظة الذهنية، وإدراك الضغوط، مع توسط قواعد الكفاءة الذاتية، والذكاء الانفعالي، وسمات الشخصية لدى عينة من (250) من طلبة جامعة آزاد في إيران. كشفت نتائج الدراسة علاقة موجبة بين اليقظة الذهنية، وإدراك الضغوط، وأن متغيرات الكفاءة الذاتية، والذكاء الانفعالي، وسمات الشخصية هي متغيرات وسيطة في العلاقة بين اليقظة الذهنية، وإدراك الضغوط.

ودرست الهاشم (2017) درجة توافر اليقظة الذهنية وعلاقتها بدرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين، على عينة تكونت من (313) معلمًا ومعلمة من محافظة عمان. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة اليقظة الذهنية لدى أفراد العينة كانت متوسطة، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في اليقظة الذهنية تعزى للجنس.

وتوصل الوليدي (2017) إلى أن طلبة جامعة الملك خالد يتمتعون بمستوى متوسط من اليقظة الذهنية، وأن الإناث يتفوقن على الذكور في مستوى اليقظة الذهنية، وذلك في دراسته التي هدفت لكشف العلاقة بين اليقظة الذهنية، والسعادة النفسية على (137) طالباً، و(138) طالبة من طلبة جامعة الملك خالد بالسعودية.

يلاحظ من الدراسات السابقة ذات الصلة باليقظة الذهنية، والذكاء الانفعالي أن معظمها ركزت على دراسة الذكاء الانفعالي، أو مكوناته كمتغير وسيط مع اليقظة الذهنية (Schutte, & Mallouf 2011؛ (Grieble, 2015)؛ (Kong, & Wang 2014؛ (Charoensukmongkol,2014)؛ (Haidari & Morvati, 2016؛ (Snowden, Stenhouse, Young, Carver, Carver & Brown, 2015. كما يتبين أن من الدراسات ما كان من أهدافها دراسة العلاقة الارتباطية بين اليقظة الذهنية والذكاء الانفعالي كدراسة (Schutte & Mallouf, 2011)؛ (Snowden, Stenhouse, Young, Carver, Carver & Brown, 2015؛ (Bao, Xuem & Kong, 2015). وبعضها تناول اليقظة الذهنية مع سلوك المواطنة للمعلمين كدراسة الهاشم (2017)، وبعضها تناول اليقظة الذهنية مع الاستقرار النفسي كدراسة الزبيدي (2012)، وبعضها مع السعادة كدراسة الوليدي (2017)، وبعضها تناول مستوى اليقظة

الذهنية لدى طلبة الجامعة كدراسة عبدالله وعبود (2013). أما الدراست ذات الصلة بالذكاء الانفعالي، فهي متعددة، سواء أكانت بالدراسات الاجنبية، أم العربية، واكتفى الباحث بالإشارة إلى بعض الدراسات العربية التي تناولت الذكاء الانفعالي مع جودة الحياة والتحصيل كدراسة العزا والنواجحة (2012)، وبعضها تناول الذكاء الانفعالي، والتحصيل كدراسة الملي (2010)، فيما تناول الآخر الذكاء الانفعالي والصحة النفسية كدراسة قمر (2016).

أما الدراسة الحالية فهي من الدراسات العربية النادرة التي تناولت اليقظة الذهنية مع الذكاء الانفعالي. كما تتميز بالمتغيرات التي تناولتها مع اليقظة الذهنية، والذكاء الانفعالي وهي (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل).

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي واليقظة الذهنية، ومستوى كل منهما لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هدفت إلى معرفة اختلاف مستوى كل من الذكاء الانفعالي واليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث من خلال خبرته في التدريس الجامعي، أن كثيرًا من الطلبة يعانون من ضعف التركيز والانتباه داخل الغرفة الصفية، رغم ما لذلك من أهمية، الأمر الذي يؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي، وينعكس أيضًا بصورة مباشرة، أو غير مباشرة على طبيعة إدارة انفعالاتهم، والتعاطف، والتواصل مع الآخرين، وتركيز الانتباه، والتركيز في أداء أي مهمة كانت. الأمر الذي دفع الباحث لدراسة العلاقة بين هذين المتغيرين (اليقظة الذهنية، والذكاء الانفعالي) وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك؟
2- ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
3- هل يختلف مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف متغيرات: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل؟
4- هل يختلف مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف متغيرات: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل؟
5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الانفعالي واليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها من الدراسات العربية النادرة التي تناولت الذكاء الانفعالي مع اليقظة الذهنية؛ حيث يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تقديم فهم نظري لطبيعة المتغيرات، وتعد إضافة نوعية للمعرفة العربية في هذا الجانب. كما توفر مراجعة دقيقة، لمفهوم حديث نسبيا، وهو اليقظة الذهنية.

أما الأهمية العملية والتطبيقية للدراسة فتتمثل في توجيه البرامج الإرشادية والتنموية التي تستهدف الارتقاء باليقظة الذهنية، كما ستسهم في لفت نظر المدرس الى الدور الذي يؤديه الذكاء الانفعالي في اليقظة الذهنية، ليأخذها في اعتباره أثناء تدريسه للطلبة؛ مما سينعكس إيجاباً على تحصيلهم الأكاديمي وانهماكهم في مهامهم الأكاديمية. كما تنعكس أهمية هذه الدراسة، في المرحلة العمرية التي تتناولها؛ إذ إن الاهتمام بالشباب في المرحلة الجامعية، يعد دليلاً على تقدم المجتمع.

التعريفات الإجرائية

اليقظة الذهنية: حالة من الوعي الحسي، يتميز بصورة مختلفة وفعّالة، إذ تترك الفرد منفتحًا على كل ما هو جديد. وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس اليقظة الذهنية المعتمد في الدراسة الحالية.

الذكاء الانفعالي: القدرة على تحديد المشاعر الخاصة بالفرد ومشاعر الآخرين، وتحفيز الذات، والسيطرة على المشاعر تجاه العلاقة مع الذات والآخرين. أما أبعاد الذكاء الانفعالي، فيعرف بعد إدارة الانفعالات بالقدرة على التحكم والسيطرة بالانفعالات السلبية، وتحمل الانفعالات الغامضة. ويعرف بعد التعاطف بالقدرة على إدراك وفهم انفعالات الآخرين والتعاطف معهم، ومشاطرتهم المشاعر، وتقديم المساعدة لهم. ويعرف بعد تنظيم الانفعالات بالقدرة على توجيه الانفعالات نحو الانجاز والتفوق. فيما يعرف بعد المعرفة الانفعالية بالقدرة على الادراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية. اما بعد التواصل فيعرف بالقدرة على التأثير على الآخرين. ويعرف الذكاء الانفعالي إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الذكاء الانفعالي المعتمد في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017-2018.
الحدود البشرية: الطلبة الملتحقون بالدراسة في جامعة اليرموك.
الحدود المكانية: جامعة اليرموك.
- يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية بطبيعة المقاييس المستخدمة فيها، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الملتحقين ببرنامج البكالوريوس في جامعة اليرموك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2017 والبالغ عددهم (28526) طالبًا وطالبة، منهم (11289) طالبًا و(17237) طالبة، حسب السجلات الرسمية لدائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك. فيما تكونت عينة الدراسة من (420) من طلبة جامعة اليرموك، اختيروا بطريقة

متيسرة (الذين وافق المدرسون على تطبيق الأداتين في شعبهم)، من الطلبة الملتحقين بمتطلبات الجامعة الإجبارية، والجدول (1) يبين توزيع عدد أفراد العينة حسب المتغيرات.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	165	%39.3
	إناث	255	%60.7
	المجموع	420	%100
التخصص	علمية	171	%40.7
	انسانية	249	%59.3
	المجموع	420	%100
المستوى الدراسي	أولى	105	%25
	ثانية	102	%24.3
	ثالثة	96	%22.9
	رابعة	117	%27.9
	المجموع	420	%100
مستوى التحصيل	مرتفع	129	%30.7
	متوسط	117	%27.9
	منخفض	174	%41.4
	المجموع	420	%100

أداتا الدراسة

مقياس اليقظة الذهنية

استخدم في الدراسة الحالية مقياس اليقظة الذهنية الذي طورته الزبيدي (2012)؛ حيث قامت بترجمة مقياس لانجر (Langer, 1992) المكون من (21) فقرة، وعرضه على متخصصين، وقامت بإجراء تحليل عاملي، بيّن أن مقياس اليقظة الذهنية مكون من عامل واحد. كما قامت باستخراج معامل الثبات عن طريق إعادة الاختبار وتبين أن درجة الثبات بلغت (0.81)، وبطريقة كرونباخ ألفا بلغت (0.579). أما في الدراسة الحالية، فقام الباحث بالتأكد من الصدق الظاهري بتوزيع المقياس على عشرة من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم من أجل إبداء آرائهم بالمقياس، واعتمد معيار اتفاق (80%) على الفقرة لاعتمادها، واقتصرت ملاحظاتهم على تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وشطب بعضها، واستقر المقياس على (20) فقرة. ولمزيد من التاكد قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للأداة، وقد تراوحت ما بين (0.714 -0.273). أما بالنسبة للثبات فاستخدم الباحث طريقة ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل الثبات (0.841).

مقياس الذكاء الانفعالي

استخدم في الدراسة الحالية مقياس الذكاء الانفعالي الذي طوره الربيع (2007)، والمكون من (50) فقرة؛ حيث قام الربيع ببناء فقرات المقياس وعرضها على عدد من المتخصصين بعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين علامة الفقرة ومتوسط البعد، والعلامة الكلية، كما تم حساب معامل الارتباط بين مجالات الذكاء الانفعالي والاختبار ككل. وفيما يتعلق بالثبات، فقد تراوحت قيمة معامل الاتساق الداخلي للاختبار ككل، محسوبًا بالتجزئة النصفية، والاتساق الداخلي بين (0.86 – 0.88). أما فيما يتعلق بإعادة الاختبار (بيرسون)، فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.80) لمجال المعرفة الانفعالية إلى (0.87) لمجال إدارة الانفعالات؛ فيما بلغت قيمة معامل الاستقرار للاختبار ككل بطريقة إعادة الاختبار(0.90).

أما في الدراسة الحالية؛ فقام الباحث بالتأكد من الصدق الظاهري بتوزيع المقياس على عشرة من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم من أجل إبداء آرائهم بالمقياس، واعتمد معيار اتفاق (80%) على الفقرة لاعتمادها، واقتصرت ملاحظاتهم على تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وشطب بعضها، حيث استقر المقياس على (46) فقرة، ولمزيد من التاكد، قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث تراوحت ما بين (0.305-0.603)، كذلك معامل الارتباط بين مجالات المقياس مع بعضها؛ حيث تراوحت ما بين (0.446-0.856). أما بالنسبة للثبات، فاستخدم الباحث طريقة ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا؛ حيث كان معامل الثبات (0.902) للمقياس الكلي، وللمجالات (المعرفة الانفعالية 0.697، تنظيم الانفعالات 0.803، التعاطف 0.800، إدارة الانفعالات 0.618، التواصل 0.539).

تصحيح المقياسين

يتدرج نمط الاستجابة على مقياس اليقظة الذهنية بتدريج خماسي؛ حيث تتراوح الدرجات على كل فقرة من (5-1)، حيث أعلى علامة يحصل عليها المستجيب هي (100) وأدنى علامة (20)، إذ إن عدد فقرات المقياس (20)، فيما أعلى علامة على مقياس الذكاء الانفعالي الذي يبلغ عدد فقراته (46)، (230)، وأدنى علامة (46)، علما بأن جميع فقرات المقياسين موجبة، وتم اعتماد المعيار التالي للحكم على مستوى اليقظة الذهنية، والذكاء الانفعالي؛ حسب المعادلة التالية: (أعلى درجة (5) – أدنى درجة (1) ÷ عدد المستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) = 1.33، وبذلك تصبح المستويات من (1- 2.33) مستوى منخفض. والدرجات من (2.34- أقل من 3.66) مستوى متوسط. والدرجات من (3.67- 5) مستوى مرتفع.

الإجراءات

قام الباحث بتوزيع مقياس اليقظة الذهنية، ومقياس الذكاء الانفعالي، على عينة من الطلبة المسجلين في مرحلة البكالوريوس في متطلبات الجامعة الاجبارية، والذين وافق المدرسون على تطبيق الأداتين في شعبهم، وبلغ متوسط الفترة الزمنية التي استغرقها الطلبة في تعبئة المقياسين (18) دقيقة تقريبا.

الأساليب الاحصائية

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني؛ تم استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللسؤالين الثالث والرابع تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الرباعي والمتعدد،، أما السؤال الخامس؛ فاستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك؟ ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجاميع ودرجات جميع أفراد العينة على مقياس اليقظة الذهنية، وتبين أن مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن كان "متوسطًا"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات العينة (3.56) وبمستوى متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار اليه وينستيرن وبراون وريان (Weinstein, Brown, & Ryan, 2009)) في أن اليقظة الذهنية تتأثر بالعمر الزمني، وأنها تزداد بازدياد العمر، ونظرًا لأن أفراد عينة الدراسة في بداية مرحلة الشباب، فمن الطبيعي أن يكون مستوى اليقظة الذهني لديهم متوسطًا. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه الهاشم، (2017) أنه بسبب الخصائص النمائية لأفراد هذه العينة (مراهقة متأخرة)؛ حيث يواجه الطلبة فيها سلسلة من الضغوطات والإحباطات، والصراعات، وغموض الهوية، وسعي الفرد للبحث عن الهوية، وتكوين صداقات، والتكيف مع التغيرات التي تطرأ في حياته، كل ذلك يجعله منشغلاً بكل هذه الأمور، فيقل تركيزه، ووعيه بذاته، ويجعل تفكيره غير متفتح، فتقل اليقظة الذهنية لديه، حيث يشير ويفيس وهامري (Davis & Huphrey, 2012) أن اليقظة الذهنية ترتبط مع ضغوط نفسية أقل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهاشم (2017) ودراسة الوليدي (2017) اللتين أشارتا إلى وجود مستوى متوسط من اليقظة الذهنية لدى أفراد عينة الدراسة فيهما، فيما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبدالله وعبود (2013)، ونتائج دراسة الزبيدي (2012) اللتين أشارتا إلى مستوى مرتفع من اليقظة الذهنية لدى أفراد عينتي دراستيهما.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك؟ ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجاميع ودرجات جميع أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي، وتبين أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن كان مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات العينة (3.87).

ويمكن القول بأنه رغم الضغوطات والإحباطات التي تواجه الطلبة في المجتمع الأردني بشكل عام، إلا أنهم يتميزون بمستوى عال من الذكاء الانفعالي، ويعود ذلك -باعتقاد الباحث- إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية للمجتمع الأردني التي تركز على تربية الأبناء على احترام الآخرين، وتفهم وجهات نظر الآخرين وآرائهم، وعلى التحكم بالانفعالات والمشاعر، كل ذلك أدى إلى ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لديهم. كما يرى الباحث أن طلبة جامعة اليرموك لهم خصوصية التشابه سواء من حيث التنشئة، أم من حيث منطقة السكن، أم من حيث مستوى الدخل، مما وفّر جوًا من التفاعل والتواصل بين جميع الطلبة. كما يرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه علوان (2010) من أن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي يعزى إلى طبيعة البيئة الجامعية؛ إذ إنها بيئة اجتماعية تتسم بسيادة العاطفة والحوار، والتواصل الاجتماعي، مما يؤدي إلى تمكن الطلبة من كشف مشاعر أصدقائهم وأحاسيسهم ومشاعرهم، ومجاملة الأصدقاء، ولديهم القدرة على بناء صداقات وتواصل مع الآخرين، وجميعها مهارات أساسية للذكاء الانفعالي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قمر (2016) التي أشارت إلى مستوى مرتفع للذكاء الانفعالي في دراستها.

أما بالنسبة لأبعاد الذكاء الانفعالي، فقد جاءت جميعها بمستوى مرتفع، حيث كان متوسط الأداء على بعدي المعرفة الانفعالية والتعاطف (3.98) لكل منهما، تلاهما بعد تنظيم الانفعالات بمتوسط (3.86)، ثم بعد إدارة الانفعالات بمتوسط (3.79)، وأخيرًا بعد التواصل بمتوسط (3.70). ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن أفراد هذه الفئة العمرية وصلوا إلى درجة من النضج تمكّنهم من معرفة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، وبالتالي ضبط هذ الانفعالات. كما أن طبيعة البيئة الجامعية التي يعيشونها تفرض عليهم احترام الآخرين وتقديرهم وإبداء التعاطف معهم. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما شار إليه بار- أون (Bar-On, 2000) من أن بعد المعرفة الانفعالية هو بعد شخصي، فيما يعد التعاطف أحد المكونات الهامة في العلاقات مع الأشخاص الآخرين.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يختلف مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف جنس الطالب، وتخصصه، ومستواه الدراسي، ومستوى تحصيله؟ ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس اليقظة الذهنية حسب متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل، كما يبينها الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اليقظة الذهنية حسب متغيرات: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل.

المتغير	المستوى	متوسط حسابي	انحراف معياري	العدد
الجنس	ذكر	3.63	0.470	165
	أنثى	3.52	0.526	255
	كلي	3.56	0.507	420
التخصص	علمية	3.58	0.490	171
	انسانية	3.55	0.519	249
	كلي	3.56	0.507	420
المستوى الدراسي	أولى	3.50	0.496	105
	ثانية	3.70	0.470	102
	ثالثة	3.60	0.527	96
	رابعة	3.48	0.511	117
	كلي	3.56	0.507	420
مستوى التحصيل	مرتفع	3.61	0.474	129
	متوسط	3.59	0.552	117
	منخفض	3.51	0.497	174
	كلي	3.56	0.507	420

يتبين من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس اليقظة الذهنية، ولبيان دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الرباعي، والجدول **(3)** يبين ذلك.

جدول (3): تحليل التباين الرباعي ثنائي التفاعل لأثر متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل، لمقياس اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.014	1	1.014	5.096	**.025**
التخصص	.383	1	.383	1.924	.166
المستوى الدراسي	3.340	3	1.113	5.595	**0.001**
مستوى التحصيل	0.354	2	0.177	0.889	0.412
الجنس والتخصص	0.017	1	0.017	.085	0.770
الجنس والمستوى الدراسي	2.765	3	0.922	4.631	**0.003**
التحصص والمستوى الدراسي	5.280	3	1.760	8.843	**0.000**
الجنس ومستوى التحصيل	0.416	2	0.208	1.044	0.353
التخصص ومستوى التحصيل	0.072	2	0.036	.181	0.834
المستوى الدراسي ومستوى التحصيل	2.173	6	0.362	1.820	0.094
الخطأ	74.432	374	0.199		
المجموع الكلي	107.939	419			

يتبين من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى أداء أفراد العينة على مقياس اليقظة الذهنية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (3.63) فيما بلغ للإناث (3.52). ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الذكور مطالبون بمهام ومسؤوليات، يترتب عليها تحديد مستقبل حياتهم، ويطلب منهم إبداء الرأي في كثير من الأمور المصيرية، خاصة على مستوى الأسرة، ويسهمون باتخاذ القرارات. كما أن النظرة الاجتماعية للذكور تضعهم في مركز يتطلب منهم أن يكونوا يقظين ومنتبهين، كل ذلك أدى إلى تفوقهم على الإناث بمستوى اليقظة الذهنية. وتتفق هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عبدالله وعبود (2013) التي أشارت إلى تفوق الذكور على الإناث في اليقظة الذهنية؛ فيما تختلف مع نتيجة دراسة الهاشم (2017) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بمستوى اليقظة الذهنية تعزى لمتغير الجنس، ومع نتيجة دراسة كل من: الزبيدي (2012) والوليدي (2017) اللتين أشارتا إلى فروق في اليقظة الذهنية تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث.

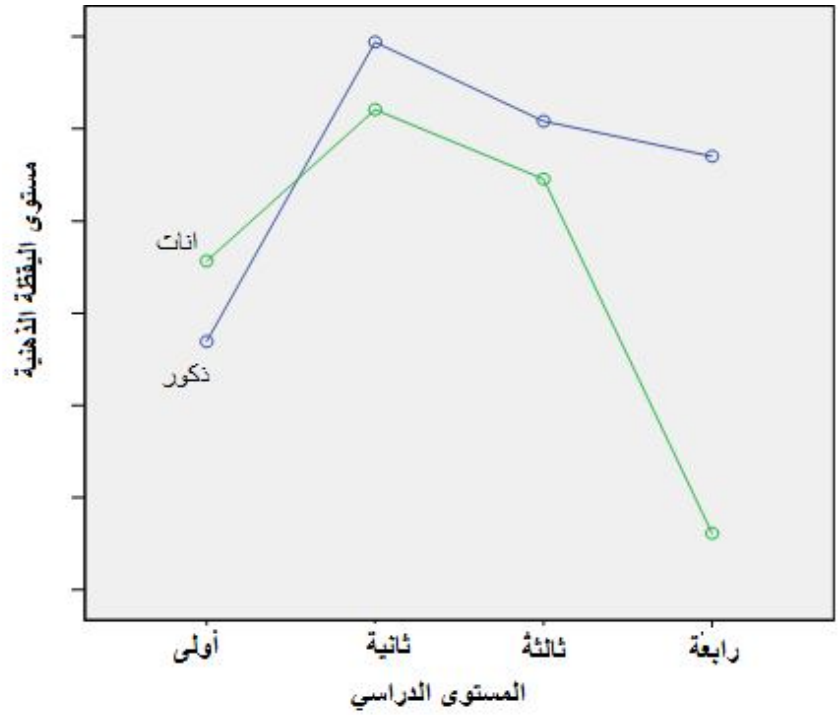
كما يبين جدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء عينة الدراسة على مقياس اليقظة الذهنية تعزى إلى المستوى الدراسي. ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه للكشف على دلالة هذه الفروق حسب ما هو مبين في الجدول (4).

جدول(4): اختبار شيفيه على مقياس اليقظة الذهنية للكشف عن دلالة متغير المستوى الدراسي

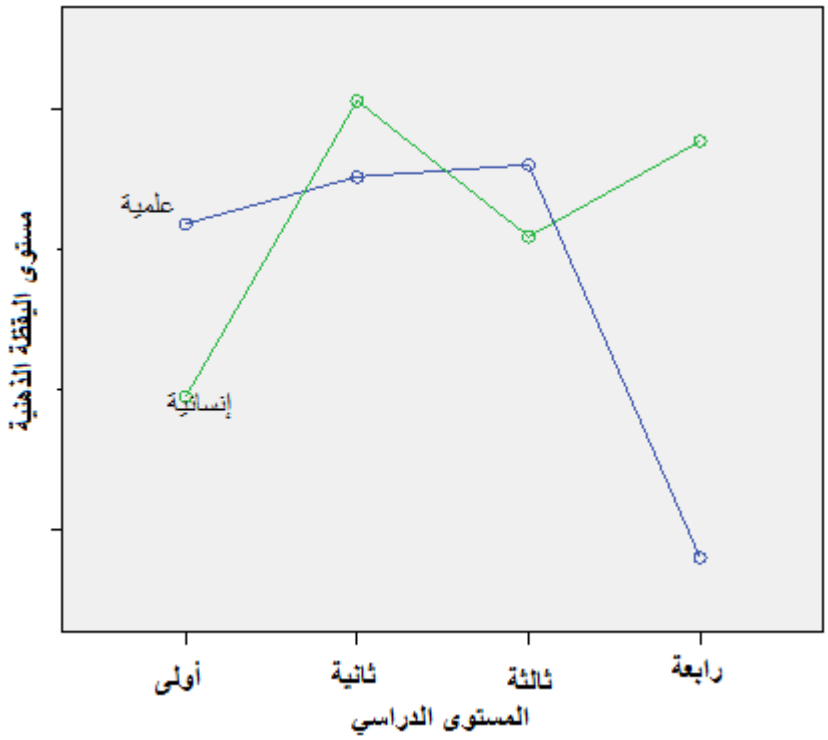
المستوى	الوسط الحسابي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
أولى	3.50	-	-0.199*	-0.103	0.015
ثانية	3.70			0.096	0.214
ثالثة	3.60				0.118
رابعة	3.48				

يتبين من جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للطلبة في مستوى السنة الأولى من جهة ومستوى السنة الثانية من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح مستوى السنة الثانية، على مقياس اليقظة الذهنية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار اليه الأدب التربوي المتعلق باليقظة الذهنية؛ الذي يشير إلى أن اليقظة الذهنية تتأثر بالعمر، وأنها تتقدم بتقدم العمر. كما يرى الباحث أن طلبة السنة الثانية، وبعد مرورهم بخبرات جديدة، قد تكيفوا مع الجو الجامعي الجديد؛ مما يجعلهم أكثر وعيًا وانتباهًا، وتركيزًا، ودقة بمعالجة المعلومات، كل ذلك ساعد على وجود فروق دالة بمستوى اليقظة الذهنية لصالح طلبة السنة الثانية. كما تبين وجود أثر للتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي، وللتفاعل بين التخصص والمستوى الدراسي، والشكلان (1،2) يبينان ذلك.

يتضح من الشكل (1) وجود تفاعل لا رتبي، حيث كان مستوى اليقظة الذهنية للطلبة الذكور في السنوات الثانية، والثالثة، والرابعة أعلى من الإناث في هذه السنوات، في حين أن الطالبات في السنة الأولى كان مستوى اليقظة الذهنية لديهن أعلى من الطلبة الذكور، ولينخفض بعد ذلك ليصل لأدنى مدى في السنة الرابعة. ويرى الباحث أن تفوق الطالبات في السنة الأولى في مستوى اليقظة الذهنية مرده إلى شعورهن بالزهو والافتخار لدخولهن بيئة جديدة، غريبة عليهن، عليهن واجبات، وهن محط أنظار المجتمع. لذا، فإن ذلك يفرض عليهن مزيدًا من اليقظة، أما بعد ذلك فإنهن يبدأن بالمعاناة من طبيعة المواد الدراسية، وتعقيدها، إضافة إلى المهام المطلوبة منهن كإناث في المنزل كل ذلك يدفع إلى انخفاض مستوى اليقظة لديهن. بينما الذكور بعد السنة الثانية بعدما يكونون قد تكيفوا مع الحياة الجامعية، أصبح لديهم وقت أكثر من غيرهم على التركيز واليقظة، والوعي الذهني، فيما طلبة السنة الرابعة يبدأ مستوى اليقظة بالانخفاض لديهم، نتيجة لتفكيرهم بأمور أخرى، وطبيعة المهام الملفاة على عاتقهم كأرباب أسر في المستقبل، وما يتضمنه ذلك المستقبل من صعوبات وإحباطات، وصعوبة الحصول على عمل.



الشكل (1): أثر تفاعل الجنس والمستوى الدراسي بمستوى اليقظة الذهنية.



الشكل (2): أثر تفاعل التخصص والمستوى الدراسي بمستوى اليقظة الذهنية

يتضح من الشكل (2) وجود تفاعل لا رتبي، حيث كان مستوى اليقظة الذهنية لذوي التخصصات العلمية في السنتين الأولى والثالثة، أعلى من مستوى طلبة التخصصات الإنسانية، وينخفض بشكل واضح في السنة الرابعة، في حين أن ذوي التخصصات الإنسانية تميزوا بمستوى أعلى في السنتين الثانية والرابعة. ويرى الباحث أن ذلك قد يرتبط بمستوى التحصيل في الثانوية العامة، فمن المعروف أن التخصصات العلمية تتطلب معدلات أعلى من التخصصات الإنسانية، وبالتالي فإن طلبة الكليات العلمية، خاصة في السنة الأولى يشعرون بالتميز والتفوق على غيرهم، أما في في السنة الرابعة، فإن انخفاض مستوى اليقظة

الذهنية لديهم يعزوه الباحث أيضًا إلى المعدل التراكمي، فمن الملاحظ أن الطلبة في التخصصات العلمية يعانون من انخفاض في معدلاتهم التراكمية، لطبيعة والمواد التي يدرسونها وتعقيدها. في حين أن الطلبة في التخصصات الإنسانية، وخاصة في السنة الرابعة، وعندما يقارنون مستوى تحصيلهم فإنهم أكثر رضا من التخصصات العلمية، نظرًا لارتفاع معدلاتهم التراكمية، الأمر الذي يدفعهم إلى مزيد من التركيز والوعي.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يختلف مستوى الذكاء الانفعالي (وكل مجال من مجالاته) لدى طلبة جامعة اليرموك، باختلاف جنس الطالب، وتخصصه، ومستواه الدراسي، ومستوى تحصيله؟ ومناقشتها**

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال جزأين، ففي الجزء الأول هل يختلف مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك، باختلاف جنس الطالب، وتخصصه، ومستواه الدراسي، ومستوى تحصيله؟ للإجابة عن هذا الجزء، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي حسب متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل، كما يبينها الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي

المتغير	الفئات	م/ع	المعرفة الانفعالية	تنظيم الانفعالات	التعاطف	إدارة الانفعالات	التواصل	الكلي
الجنس	ذكر	متوسط	3.93	3.85	3.88	3.80	3.70	3.83
		انحراف	0.502	0.576	0.516	0.521	0.441	0.416
	أنثى	متوسط	4.00	3.87	4.05	3.78	3.69	3.89
		انحراف	0.514	0.547	0.641	0.569	0.520	0.439
	كلي	متوسط	3.98	3.86	3.98	3.79	3.70	3.87
		انحراف	0.510	0.558	0.599	0.550	0.490	0.431
التخصص	علمية	متوسط	3.94	3.94	3.82	3.76	3.66	3.82
		انحراف	0.529	0.574	0.635	0.544	0.508	0.433
	إنسانية	متوسط	4.00	3.81	4.09	3.81	3.72	3.89
		انحراف	0.496	0.542	0.549	0.555	0.477	0.427
	كلي	متوسط	3.98	3.86	3.98	3.79	3.70	3.87
		انحراف	0.510	0.558	0.599	0.550	0.490	0.431
مستوى دراسي	أولى	متوسط	3.87	3.90	3.83	3.72	3.62	3.97
		انحراف	0.516	0.568	0.650	0.573	0.547	0.431
	ثانية	متوسط	3.96	3.90	3.90	3.72	3.69	3.83
		انحراف	0.455	0.581	0.562	0.571	0.489	0.437
	ثالثة	متوسط	3.70	3.87	4.12	3.83	4.03	3.91
		انحراف	0.438	0.518	0.595	0.605	0.527	0.418
	رابعة	متوسط	4.04	3.84	4.07	3.84	3.76	3.92
		انحراف	0.525	0.489	0.570	0.526	0.473	0.428
	كلي	متوسط	3.98	3.86	3.98	3.79	3.70	3.87
		انحراف	0.510	0.558	0.599	0.550	0.490	0.431
مستوى تحصيل	مرتفع	متوسط	3.99	3.90	3.96	3.76	3.65	3.85
		انحراف	0.495	0.587	0.613	0.495	0.507	0.415
	متوسط	متوسط	4.01	3.86	4.03	3.80	3.75	3.90
		انحراف	0.520	0.606	0.630	0.628	0.493	0.472
	منخفض	متوسط	3.94	3.84	3.97	3.80	3.69	3.85
		انحراف	0.515	0.502	0.569	0.536	0.475	0.414
	كلي	متوسط	3.98	3.86	3.98	3.79	3.70	3.87
		انحراف	0.510	0.558	0.599	0.550	0.490	0.431

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لمستوى الذكاء الانفعالي للذكور بلغ (3.83)، وبمستوى مرتفع، فيما كان مرتفعًا لدى الإناث بدرجة أكبر، إذ بلغ (3.89). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن طبيعة المرأة التي يغلب عليها بشكل عام الطابع الانفعالي، تتسم بالتعاطف مع الآخرين وسهولة بناء قنوات إتصال خاصة فيما بينهن. كما أن التنشئة الاجتماعية المحافظة تفرض عليها أن تكون مسيطرة على انفعالاتها، وتتحكم بمشاعرها، وتتواصل وتحترم الآخرين، مما أدى إلى تمتعها بدرجة ذكاء انفعالي أعلى من الذكور.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة وانغ وكونغ (Wang & Kong, 2014) التي أشارت إلى تفوق الذكور على الإناث في الذكاء الانفعالي، وتتفق مع نتيجة دراسة سنودن وآخرين(Snowden et al., 2015) التي أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور في الذكاء الانفعالي، ومع دراسة قمر (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى الذكاء الانفعالي يعزى للجنس.

كما يتبين من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي تبعا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل. ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الرباعي لأثر الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل في الذكاء الانفعالي، ويبين الجدول (6) ذلك.

جدول (6): تحليل التباين الرباعي ثنائي التفاعل لأثر متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل، لمقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	الدلالة الإحصائية
الجنس	.032	1	0.032	.203	0.652
التخصص	.307	1	0.307	1.928	0.166
المستوى الدراسي	1.140	3	0.380	2.384	0.069
مستوى التحصيل	1.185	2	0.592	3.718	**0.025**
الجنس والتخصص	.064	1	0.064	0.401	0.527
الجنس والمستوى الدراسي	1.342	3	0.447	2.808	**0.039**
التخصص والمستوى الدراسي	2.392	3	0.797	5.005	**0.002**
الجنس ومستوى التحصيل	.650	2	0.325	2.039	0.132
التخصص ومستوى التحصيل	0.032	2	0.016	.101	0.904
المستوى الدراسي ومستوى الحصيل	0.455	6	0.076	.476	0.826
الخطأ	59.595	374	0.159		
الكلي المصحح	77.912	419			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر متغيرات: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي في مستوى الذكاء الانفعالي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الذكور والأناث سواء كانوا في التخصصات العلمية أم الإنسانية، وسواء كانوا بمختلف مراحل الدراسة، فإنهم متشابهون في الظروف التي يمرون بها، ومطالبون بالواجبات نفسها، ويتعرضون للإحباطات نفسها، كما أنهم يدرسون المناهج نفسها، وبطريقة متشابهة، كل ذلك أدى إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة قمر (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بمستوى الذكاء الانفعالي تعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، فيما تختلف مع نتيجة دراسة عبدالله وعبود (2013) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي يعزى إلى الجنس.

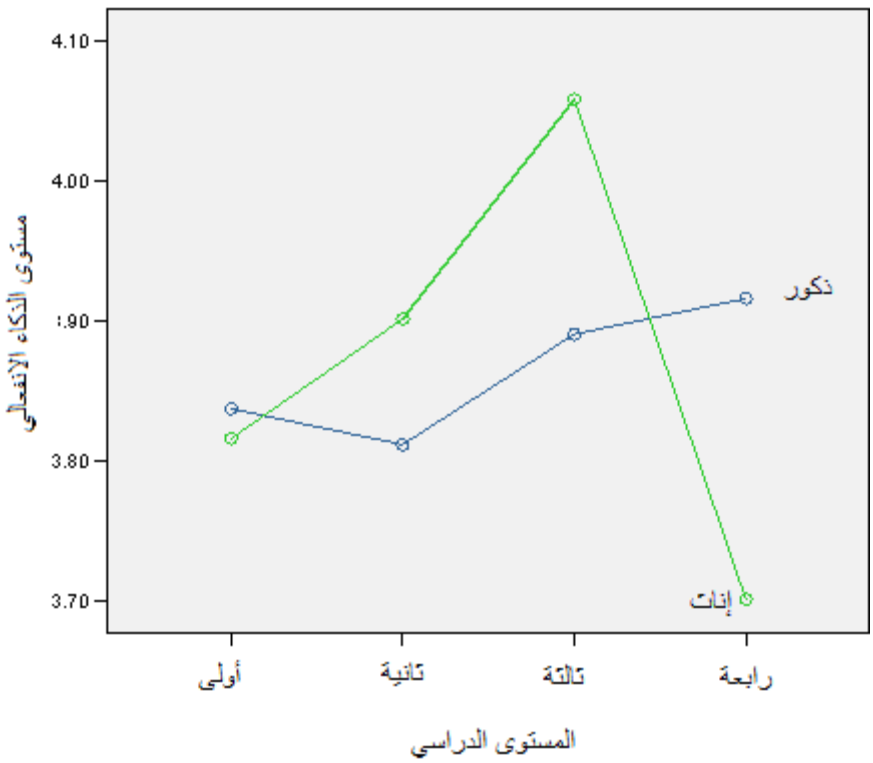
كما يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير مستوى التحصيل في مستوى الذكاء الانفعالي. ولتحديد مواقع الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه كما في الجدول (7).

جدول (7): اختبار شيفيه على مقياس الذكاء الانفعالي على متغير مستوى التحصيل

المستوى	المتوسط الحسابي	مرتفع	متوسط	منخفض
مرتفع	3.99		0.024	0.001
متوسط	4.01			0.043*
منخفض	3.94			

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير مستوى التحصيل الدراسي لفئة التحصيل المتوسط من جهة وفئة التحصيل المنخفض من جهة أخرى، ولصالح فئة التحصيل المتوسط، على مقياس الذكاء الانفعالي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن أصحاب التحصيل المتوسط، يكونون بعيدين عن الضغوطات والإحباطات التي من الممكن أن يتعرضوا لها، فهم يشعرون بالأمان لمستوى تحصيلهم، وراضين به، مما يدفعهم بالتالي إلى الانطلاق والتواصل والتعاطف مع الآخرين، ومشاركة الآخرين، وهم أقدر على تنظيم انفعالاتهم لشعورهم بالراحة والطمأنينة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه العزا والنواجحة (2012)، من أن مهارات الذكاء الانفعالي تحسّن من التحصيل الأكاديمي؛ لأنها تساعد على الوعي بالانفعالات وضبطها، والتخلص من الانفعالات السالبة، وتحفيز الذات بطريقة تمكنهم من تحقيق أهدافهم الدراسة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يؤكده جولمان (Goleman, 1998)أنه في أفضل الأحوال أن معامل (IQ) يسهم بنحو (20%)في العوامل المحددة للنجاح في الحياة، فيما يدع (80%) للعوامل الأخرى، وأن البيانات تدل على أنه قد يكون الذكاء الانفعالي بقوة الذكاء المعرفي نفسه أو أكثر قوة. وتختلف مع نتيجة دراسة العزا والنواجحة (2012) التي أشارت إلى وجود فروق بمستوى الذكاء الانفعالي يعزى إلى متغير التحصيل لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

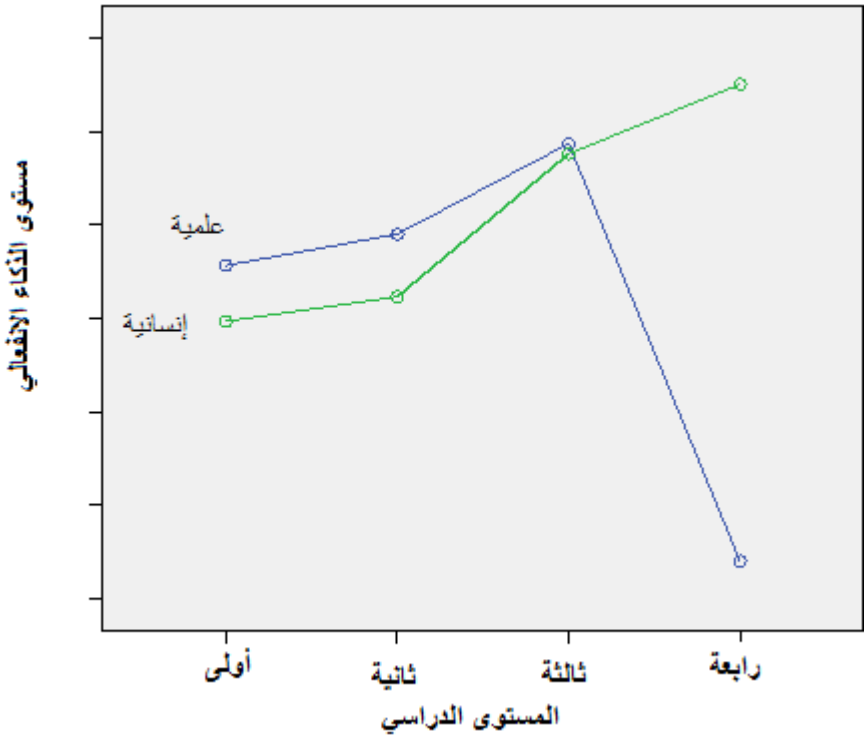
كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى إلى تفاعل متغيري الجنس والمستوى الدراسي، وإلى تفاعل التخصص والمستوى الدراسي، كما هو مبين في الشكلين (3،4):



الشكل (3): أثر تفاعل الجنس والمستوى الدراسي بمستوى الذكاء الانفعالي

يتضح من الشكل (3) وجود تفاعل لا رتبي، حيث كان مستوى الذكاء الانفعالي لدى الذكور في السنتين الأولى والرابعة، أعلى من مستوى الذكاء الانفعالي لدى الإناث، في حين أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الإناث في السنتين الثانية والثالثة، أعلى منه

لدى الذكور. ومرد ذلك أن الذكور في السنة الأولى يشعرون أنهم في بيئة جديدة، وغامضة، تتطلب الانفتاح والتواصل مع الآخرين لفهم هذه البيئة الجديدة، أما في السنة الرابعة فإنهم يشعرون بأنهم على وشك مغادرة هذه البيئة التي عاشوا فيها لأربع سنوات واندمجوا فيها، لذا فإنهم يكثرون من إقامة العلاقات فيما بينهم، ويتواصلون مع بعضهم بشكل أفضل. في حين أن الإناث في السنة الأولى يشعرن بالغربة، وبصعوبة في التواصل مع الآخرين، خاصة ونحن نعيش في مجتمع محافظ، ويبدأ الشعور بالغربة بالتناقص في السنة الرابعة، لشعورهن بأنهن على وشك الانضمام إلى قوافل الخريجين العاطلين عن العمل.



الشكل (4): أثر تفاعل التخصص والمستوى الدراسي بمستوى الذكاء الانفعالي

يتضح من الشكل (4) وجود تفاعل لا رتبي، حيث كان مستوى الذكاء الانفعالي لذوي التخصصات العلمية في السنتين الأولى والثانية أعلى منه لدى ذوي التخصصات الإنسانية، ويرى الباحث أن مرد ذلك إلى شعور الطالب في التخصصات العلمية بالتفوق على غيره؛ نظرًا لأن معدل القبول في هذه الكليات، أعلى من الكليات الأخرى، ولكن في السنة الرابعة ينخفض هذا المستوى لدى طلبة التخصصات العلمية، حيث يرى الباحث أن مردّ ذلك إلى المعدل التراكمي بالدرجة الأولى، إذ يغلب الانخفاض على المعدلات التراكمية لذوي التخصصات العلمية نظرًا لصعوبة هذه المواد. في حين أن ذوي التخصصات الإنسانية في السنتين الأولى والثانية يشعرون بالإحباط نتيجة لقبولهم بتخصصات يعرفون أن فرص العمل فيها قليلة، أو عندما يقارنون أهمية هذه التخصصات مع التخصصات العلمية، ويبدأ هذا الشعور بالتلاشي خصوصًا في السنة الرابعة؛ إذ إن ذوي التخصصات الإنسانية يرتفع مستوى الذكاء الانفعالي لديهم؛ بسبب شعورهم بقرب مغادرة الدراسة الجامعية بما فيها من أعباء ومسؤوليات. ونظرا لوقت الفراغ الموجود لديهم مقارنة بغيرهم من ذوي التخصصات العلمية؛ فإن ذلك يدفعهم للانخراط بنشاطات أكاديمية لا منهجية، واجتماعية، تتطلب منهم أن يمتلكوا مهارات معينة، كالتعاطف، والتحكم بالمشاعر، والقدرة على التواصل، واحترام الآخرين، وهي بالتالي المهارات التي يتشكل منها الذكاء الانفعالي.

أما بالنسبة للتحليل على مستوى المجالات، فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل في مجالات مقياس الذكاء الانفعالي، كما هو مبين في الجدول(8).

جدول (8): أثر الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل في مجالات مقياس الذكاء الانفعالي.

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج V.0.021 S. 0.059	المعرفة الانفعالية	0.033	1	0.033	0.150	0.699
	تنظيم الانفعالات	0.014	1	0.014	0.053	0.819
	التعاطف	0.009	1	0.009	0.031	0.861
	إدارة الانفعالات	0.532	1	0.532	2.045	0.154
	التواصل	0.198	1	0.198	0.977	0.324
التخصص هوتلنج V 0.063 S. 0.00	المعرفة الانفعالية	0.243	1	0.243	1.114	0.292
	تنظيم الانفعالات	0.014	1	0.014	0.053	0.817
	التعاطف	1.359	1	1.359	4.484	**0.035**
	إدارة الانفعالات	0.005	1	0.005	0.018	0.894
	التواصل	0.386	1	0.386	1.911	0.168
مستوى دراسي ولكس لامبدا V 0.923 S 0.003	المعرفة الانفعالية	1.735	3	0.578	2.648	**0.049**
	تنظيم الانفعالات	1.093	3	0.364	1.380	0.248
	التعاطف	2.545	3	0.848	2.799	**0.040**
	إدارة الانفعالات	1.124	3	0.375	1.440	0.231
	التواصل	0.598	3	0.199	.985	0.400
مستوى التحصيل ولكس لامبدا V 0.977 S 0.002	المعرفة الانفعالية	2.104	2	1.052	4.817	**0.009**
	تنظيم الانفعالات	1.809	2	0.905	3.425	**0.034**
	التعاطف	0.756	2	0.378	1.248	0.288
	إدارة الانفعالات	1.349	2	0.675	2.593	0.076
	التواصل	0.503	2	0.252	1.244	0.289
الخطأ	المعرفة الانفعالية	81.673	374	0.218		
	تنظيم الانفعالات	98.755	374	0.264		
	التعاطف	113.381	374	0.303		
	إدارة الانفعالات	97.323	374	0.260		
	التواصل	75.641	374	0.202		
الكلي المصحح	المعرفة الانفعالية	109.181	419			
	تنظيم الانفعالات	130.794	419			
	التعاطف	150.771	419			
	إدارة الانفعالات	127.038	419			
	التواصل	100.881	419			

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد العينة تعزى إلى متغيرات: التخصص في مجال التعاطف، ولصالح ذوي التخصصات الانسانية، وتفسر هذه النتيجة في ضوء أن ذوي التخصصات الإنسانية يشعرون بحرية أكبر، نظرًا لسهولة التخصصات الإنسانية مقارنة بالعلمية، وبالتالي لديهم مساحة من الوقت أكبر من الآخرين يستغلونها في التواصل والتعاطف وبناء علاقات مع الآخرين. كما يتبين وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير المستوى الدراسي في مجالي المعرفة الانفعالية والتعاطف، وفروق تعزى إلى متغير مستوى التحصيل في مجال تنظيم الانفعالات. ولتحديد مواقع هذه الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه كما هو مبين في الجداول ذوات الأرقام (9) و(10) و(11) و(12).

جدول (9): اختبار شيفيه لمتوسطات الدرجات على مجال المعرفة الانفعالية حسب متغير مستوى الدراسي

المستوى	الوسط الحسابي	اولى	ثانية	ثالثة	رابعة
اولى	3.87		-0.084	-0.158	-0.172*
ثانية	3.96			-0.073	-0.087
ثالثة	3.70				-0.013
رابعة	4.04				-

يتبن من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المستوى الدراسي لفئة السنة الأولى من جهة وفئة السنة الرابعة من جهة أخرى لصالح فئة السنة الرابعة، على مجال المعرفة الانفعالية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن طلبة السنة الرابعة أصبح لديهم خبرة في الحياة والمعرفة أكثر من غيرهم من الطلبة، كما أنهم أصبحوا يشعرون أنهم على وشك مغادرة الجامعة، الأمر الذي يدفعهم إلى توظيف هذه المعرفة بانفعالاتهم وانفعالات الآخرين، ببناء علاقات اجتماعية.

جدول (10): اختبار شيفيه لمتوسطات الدرجات على مجال التعاطف حسب متغير المستوى الدراسي

المستوى	الوسط الحسابي	اولى	ثانية	ثالثة	رابعة
اولى	3.87		-0.065	-0.291*	-0.242*
ثانية	3.96			-0.225	-0.176
ثالثة	3.70				0.048
رابعة	4.04				-

يتبن من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المستوى الدراسي لفئة السنة الأولى من جهة وفئة السنة الثالثة من جهة أخرى لصالح فئة السنة الأولى، على مجال التعاطف. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن طلبة السنة الاولى حديثو الخبرة بالحياة الجامعية؛ ولذا فإنهم يبحثون عمن يوفر لهم الحماية والأمان، فيكونون ميالين للتعاطف أكثر من غيرهم.

كما يتبن من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير المستوى الدراسي لفئة السنة الأولى من جهة وفئة السنة الرابعة من جهة أخرى لصالح فئة السنة الرابعة، على مجال التعاطف. ويفسّر الباحث هذه النتيجة في ضوء أن طلبة السنة الرابعة أصبح لديهم ثبات واستقرار انفعالي أكثر من طلبة السنة الأولى، وذلك نتيجة تكيفهم مع البيئة الأكاديمية الجامعية من محاضرات، وطرق تدريس وبحث.

جدول (11): اختبار شيفيه لمتوسطات الدرجات على مجال المعرفة الانفعالية حسب متغير مستوى التحصيل

المستوى	الوسط الحسابي	مرتفع	متوسط	منخفض
مرتفع	3.99		-0.014	0.049*
متوسط	4.01			0.063
منخفض	3.94			

يتبن من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير مستوى التحصيل الدراسي لفئة مرتفع من جهة وفئة منخفض من جهة أخرى لصالح فئة المرتفع، على مجال المعرفة الانفعالية. وتبدو أن هذه النتيجة منطقية، فارتفاع مستوى التحصيل لهؤلاء جعلهم يشعرون بالثقة والطمأنينة على مستقبلهم الأكاديمي؛ وبالتالي انعكس ذلك على معرفة انفعالية، وتحكم انفعالي، وسيطرة انفعالية أكثر من ذوي التحصيل المنخفض. ويرى جولمان (Goleman, 1998) أن الطلاب ذوى درجات التحصيل الأكاديمي المرتفع كانوا ذوي قدرة على إدراك انفعالاتهم المختلفة، والتفريق بين الانفعالات الموجبة والسالبة، وتحفيز ذواتهم، ولديهم مهارات المشاركة الوجدانية، والتواصل مع الآخرين.

جدول (12): اختبار شيفيه لمتوسطات الدرجات على مجال تنظيم الانفعالات حسب متغير مستوى التحصيل

المستوى	الوسط الحسابي	مرتفع	متوسط	منخفض
مرتفع	3.99		0.036	0.061*
متوسط	4.01			0.024
منخفض	3.94			

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغير مستوى التحصيل الدراسي لفئة مرتفع من جهة وفئة منخفض من جهة أخرى لصالح فئة المرتفع، على مجال تنظيم الانفعالات. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن أصحاب التحصيل المرتفع، ولشعورهم بالثقة، أصبح لديهم القدرة، والوقت الكافي ليعملوا على تنظيم انفعالاتهم، والاستفادة منها بأقصى طاقة.

*** السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الانفعالي واليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك؟ ومناقشتها**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على مقياس اليقظة الذهنية، والذكاء الانفعالي، والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13): قيم معاملات بيرسون بين مقياس اليقظة الذهنية، والذكاء الانفعالي ومجالاته

المتغير	المعرفة الانفعالية	تنظيم الانفعالات	التعاطف	إدارة الانفعالات	التواصل	الكلي
اليقظة الذهنية	0.4248*	0.440*	0.354*	0.345*	0.360*	0.483*

يتبين من الجدول (13) وجود ارتباط موجب بين اليقظة الذهنية، والذكاء الانفعالي بمجالاته. ويمكن القول بأن هناك بعض الأدلة التي تشير إلى أن مستويات أعلى من اليقظة الذهنية ترتبط بأداء انفعالي أكثر تكيفًا، بما يتماشى مع الذكاء الانفعالي (Baer, Smith & Allen, 2004)، وهناك جوانب أساسية من اليقظة الذهنية تساعد على تفسير الارتباط بين اليقظة الذهنية والذكاء الانفعالي (Baron, et al., 2005)؛ حيث تشجع اليقظة الذهنية الأفراد على أن يدركوا بدقة مشاعرهم الخاصة، وعواطف ومشاعر الآخرين، وينظموا ذلك بشكل فعال (Koole, 2009)، وهناك من يقول إن الأشخاص الذين يملكون مستويات عالية من اليقظة الذهنية، من المحتمل أن يفهموا ويدركوا الذكاء الانفعالي بشكل أكبر (Baer, et al., 2004, 2006; Brown & Ryan, 2003; Sinelair & Feigenmaum, 2012). كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أكده عدد من الباحثين، من أن الأشخاص الذين سجلوا ذكاء انفعاليًا أكبر، أشاروا إلى وجود ضغوط نفسية قليلة لديهم ورضا عن الحياة بشكل أكبر، وهكذا فمن المرجح أن اليقظة الذهنية ترتبط مع رضا عال عن الحياة، وضغوط نفسية أقل، وذكاء انفعالي اكبر (Davis & Humphrey, 2012).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع العديد من نتائج الدراسات في تأكيدها على وجود ارتباط موجب بين اليقظة الذهنية والذكاء الانفعالي، حيث تتفق مع نتيجة دراسة شوت ومعلوف (Schutte, Malouff, 2011) ومع نتيجة دراسة تشارونسكمونكول (Charoensukmongkol, 2014)، ومع نتيجة دراسة سنودن وسنتهاوس ويونغ وكارفر وكارفر وبراون (Snowden, Stenhouse, Young, Carver, Carver & Brown, 2015).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

* إجراء دراسات تتناول اليقظة الذهنية على عينات أخرى (كالمراهقين)، وعلاقتها بمتغيرات أخرى.
* تطوير المناهج بما يضمن التركيز على اليقظة الذهنية، واستثمارها في رفع مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة.

المراجع

الربيع، فيصل. (2007). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والتفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الزبيدي، مروة. (2012). *الاستقرار النفسي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، العراق.

عبدالله، أحلام وعبود، عبد الأمير. (2013). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الأستاذ، 205*(2)، 343-366.

عجوة، عبد العال. (2002). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي، والعمر، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، 13 (1)، 1-55.

العزا، اسماعيل والنواجحه، زهير. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خانيونس التعليمية. *مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 4*(2)، 57-90.

قمر، مجذوب. (2016). الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتهما ببعض المتغيرات (دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية مروي التقنية). *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2*(1)، 161-183.

المللي، سهاد. (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق). *مجلة جامعة دمشق، 26*(3)، 135-191.

الهاشم، أماني. (2017). *درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

الوليدي، علي. (2017). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 28، 41- 68.

Armstrong, A., Galligan, R., & Critchley, C. (2011). Emotional intelligence & psychological resilience to negative life events. *Personality & Individual Differences*, 51, 331–336.

Baer, A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual & empirical review. *Clinical Psychology: Science & Practice, 10*, 125-143.doi: 10.1093/clipsy /bpg015

Baer, A., Smith, G., & Allen, K. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment, 11*, 191-206.

Baer, A., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyer,J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*, 27-45.doi: 10.1177/1073191104268029

Bao, X., Xue, S. & Kong, F. (2015). Dispositional mindfulness & perceived stress: The role of emotional intelligence. *Personality & Individual Differences,78*, 48-52.

Bar-On, R., Handley, R. & Fund, S. (2005). *The impact of emotional & social intelligence on performance*. In D., Vanessa, F., Sala, & G. Mount (Eds.), Linking emotional intelligence & performance at work: Current research evidence (pp. 3–19). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bernay, R. (2009), "Using mindfulness to slow down in order to speed up progress for children with special needs", *Double Blind Peer Reviewed Proceedings of the Making Inclusive Education*, Sept. 28-30, Wellington.

Bishop, R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., &erson, D., Carmody, J., Devins, G.(2004). Mindfulness: a proposed operational definition. Clinical Psychology*: Science & Practice, 11*, 230-241. doi: 10.1093/clipsy.bph077.

Brown, W., & Kasser, T. (2005). Are psychological & ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness, & lifestyle. *Social Indicators Research, 74*(2), 349–368.

Brown, W., & Ryan, M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness & its role in psychological well-being. *Journal of Personality & Social Psychology, 84*, 822–848.

Brown, W., & Ryan, M. (2004). Perils & promise of defining & measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science & Practice, 11*, 242-248. doi: 10.1093/clipsy.bph078.

Brown, W., Ryan., M. & Creswell, D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations & evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*(4), 211–237.

Cahn, R. & Polich, J. (2006). Meditation states & traits: EEG, ERP, & neuroimaging studies. *Psychological Bulletin, 132*(2), 180–211.

Charoensukmongkol, P. (2014) Benefits of mindfulness meditation on emotional intelligence, general Self- efficacy and perceived stress: Evidence from Thailand, *Journal of Spirituality in Mental Health*, 16:3, 171- 192, DOI: 10.1080/19349637.2014. 925364

Cooper, K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training & Development*, 51(12), 31- 38. Google Scholar.

Dalrymple, L. & Herbert, D. (2007). Acceptance & commitment therapy for generalized social anxiety disorder: a pilot study. *Behavior Modification, 31*, 543-568. doi: 10.1177/ 0145445507302037

Davis , M. & Hayes , A. (2011). What are the benefits of mindfulness ? *A practice review of psychology related research, Psychotherapy, 48* (2), 198-208.

Davis, K. & Humphrey, N. (2012). Emotional intelligence predicts adolescent mental health beyond personality & cognitive ability. *Personality & Individual Differences, 52*, 144–149.

Epstein, S. (1998). Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence. Westport, CT: Praeger/Greenwood.

Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. & Laurenceau, J.-P. (2007). Mindfulness & emotion regulation: The development & initial vali-dation of the Cognitive & Affective Mindfulness Scale- Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment, 29*(3), 177–190.

Neal, A. & Griffin, A. (2006). A study of the lagged relationships among climate, safety motivation, safety behavior, & accidents at the individual & group levels. *Journal of Applied Psychology*, 91 (4),946- 953.

Salovey, P. & Mayer, D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, *Cognition, & Personality, 9*, 185-211.

Schutte, N. & Malouff, J. (2011) Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness & subjective well-being *Personality & Individual Differences 50*:1116-1119.

Sinclair, H. & Feigenbaum, J. (2012). Trait emotional intelligence & borderline personality disorder. *Personality & Individual Differences, 52*, 674–679.

Snowden , A., Stenhouse , R., Young , J., Carver , H., Carver , F. & Brown, N. (2015). The relationship between emotional intelligence, previous caring experience & mindfulness in student nurses & midwives: A cross sectional analysis. *Nurse Education Today 35*, 152–158.

Tischler, L., Biberman, J. & McKeage, R. (2002). "Linking emotional intelligence, spirituality & workplace performance: Definitions, models & ideas for research". *Journal of Managerial Psychology. 17* (3): 203–218. doi:10.1108/02683940210423114. ISSN 0268-3946. Retrieved 2008-10-18.

Wang, Y. & Kong, F. (2014) The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction & mental distress. *Social Indicators Research, 116*(3), 843-852.

Weinstein, N., Brown, K. & Ryan, R. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, & emotional well-being. *Journal of Research in Personality, 43*, 374–385.

Williams, G., Teasdale, D., Segal, V. & Soulsby, J. (2000). Mindfulness-based cognitive therapy reduces overgeneral autobiographical memory in formerly depressed patients. *Journal of Abnormal Psychology, 109*, 150-155. doi: 10.1037/0021843X.109.1.150

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. NewYork: Bantam Books.

Goleman, D (1998*). Emotional Intelligence. Why "EQ" is more important than "IQ*". Hellinika Grammata, Athens (In Modern Greek.

Grieble, C. (2015). *Emotional intelligence as a mediator in the relationship between mindfulness & subjective well-being*. Un published master theisis, Estern Illinois University.

Heidari, M. & Morovati, Z. (2016). The causal relationship between mindfulness & perceived stress with mediating role of self-efficacy, emotional intelligence and personality traits among University Students. *Electronic Journal of Biology, 12*(4): 357-362

Jha, P., Krompinger, J., & Baime, J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. Cognitive, *Affective, & Behavioral Neuroscience, 7*(2), 109_119. doi: 10.3758 /CABN.7.2.109.

Jha, P., Stanley, A., Kiyonaga, A., Wong, L. & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity & affective experience. *Emotion, 10*, 54_64. doi: 10.1037/a0018438.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based practices in context: Past, present, & future. *Clinical Psychology: Science & Practice, 10*, 144_158.

Koole, L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion, 23*(1), 4-41. doi: 10.1080/ 02699930802619031.

Langer, J. (1989). Mindfulness. New York: Addison-Wesley.

Langer, J. (1992). *Matters of mind: Mindfulness. Journal of Social, 56*, 1-9.

Mace, C. (2008). *Mindfulness and mental health: Therapy, theory and science*. Abingdon, Oxford shire: Rutledge.

Martinez, M. (1997). The smarts that count. *HR Magazine, 42* (11), 72-78.

Masten, S. & Reed, J. (2002). Resilience in development.In Snyder, C.R.and Lopez, S.J. (Eds) , *Handbook of positive psychology*, New York:Wiley.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 1، 2019، 99- 111

أثر خصائص الفقرة ومستوى قدرة الأفراد في افتراض الاستقلال الموضعي في نظرية الاستجابة للفقرة

زايد بني عطا*

تاريخ تسلم البحث 2018/7/30 تاريخ قبوله 2018/12/27

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر خصائص الفقرة ومستوى قدرة الأفراد على افتراض الاستقلال الموضعي. ولتحقيق الهدف من الدراسة تم توليد استجابات (1000) فرد على (100) فقرة، وتحليلها باستخدام النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة لإيجاد معالم الفقرات وقدرة الأفراد، حيث تم تشكيل أربعة نماذج من الاختبارات حسب مستوى الصعوبة والتمييز للفقرة، وتقسيم الأفراد إلى ثلاثة مستويات حسب القدرة. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة أزواج الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي كانت الأعلى في حالة النموذج الأول(فقرات صعبة وتمييز مرتفع) عند مستوى القدرة العالية والأقل عند مستوى القدرة المنخفضة، وكذلك أشارت النتائج إلى أن نسبة أزواج الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي كانت تزداد بزيادة مستوى القدرة في النموذج الأول، في حين كانت تقل في النموذج الرابع (فقرات سهلة وتمييز منخفض). وأظهرت النتائج بشكل عام ان لخصائص الفقرة ومستوى القدرة للأفراد أثراً على افتراض الاستقلال الموضعي، وأن تمييز الفقرة كان له دور أكبر في التأثير عليه من صعوبة الفقرة، وذلك من خلال اختبار دلالة الفروق الإحصائية بين نسب أزواج الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي حسب مستوى القدرة للأفراد ونموذج الاختبار.

(**الكلمات المفتاحية:** الاستقلال الموضعي، النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة، Q_3، القدرة، خصائص الفقرة)

مقدمة: هيمنت نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory) منذ ظهورها في منتصف القرن العشرين على أدبيات القياس النفسي والتربوي؛ بسبب ما قدمته من طرق سيكومترية ذات فعالية عالية متعلقة ببناء الاختبارات والمقاييس النفسية، وطرق تحليل بياناتها مقارنة بنظرية القياس التقليدية، التي واجهت بعض القصور بدراسة الخصائص السيكومترية لفقرات المقاييس والاختبارات المتمثلة بالصعوبة والتمييز، بالإضافة إلى الخصائص السيكومترية للمقاييس والاختبارات المتعلقة بالثبات والصدق، حيث كانت تتأثر تلك الخصائص بخصائص الأفراد الذين تطبق عليهم (Van der Linden, 2010). ولعل من أهم المزايا التي ارتبطت بنظرية الاستجابة للفقرة وجعلتها تسيطر على أدبيات القياس النفسي هي استقلالية القياس، ويعني أن تقدير معالم الفقرات يكون مستقلاً عن خصائص الأفراد التي استخدمت في تقدير هذه المعالم (Sample Free)، وأن تقدير قدرة الأفراد يكون مستقلا عن عينة الفقرات التي تطبق عليهم(Item Free)، حيث اعتبرت هذه الميزة بمثابة النقطة المفصلية بين النظرية التقليدية للقياس ونظرية الاستجابة للفقرة (Hambleton, 1994).

The Effect of Item Characteristics and Persons Ability Levels on the Assumption of Local Independence in Item Response Theory

Zaid Bani Ata, Yarmouk University, Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating the effect of item characteristics and persons, ability level on item local independence. To achieve the aim of the study, responses of (1000) persons were generated on (100) items and were analyzed using the two-parameter logistic model to find the parameters of the items and the ability of persons. Four forms of tests were formed according to the level of difficulty and discrimination of the item, and persons were divided into three levels of ability. The results of the study showed that the percentage of item pairs that violate the assumption of local independence was the highest in the case of the first form (high difficult, high discriminate) at the high ability and the lowest at low ability level. The results also indicated that the percentage of item pairs that violate the assumption of local independence increased by increasing the ability level in the first form, whereas it decreased in the fourth form (low difficult, low discriminate). In general, the results showed the item characteristics and the persons ability level influenced the assumption of local independence. The discrimination of the item had a greater role in influencing it than the difficulty of the item by testing the significance of statistical differences between the percentages of item pairs to the assumption of local independence according to the persons ability level and the test form.

(**Keywords:** Local Independence, Two-Parameter Logistic Model, Q_3, Ability, Item Characteristics)

وتقوم هذه النظرية على مجموعة من النماذج الاحتمالية القائمة على الاقتران اللوغارتيمي الذي يحدد العلاقة بين أداء الفرد على الفقرة والقدرة أو السمة التي تكمن وراء هذا الأداء، وأن العلاقة بين أداء الفرد على الفقرة وقدرته يمكن أن تحدد من خلال ما يسمى بمنحنى خاصية الفقرة (Item Characteristic Curve)، وتفترض كذلك أن مقدار الاحتمال يكون دالة متزايدة وتيريا لموقع الفرد على متصل السمة، مما يعني أن احتمال الإجابة الصحيحة يزداد بزيادة قدرة الفرد (Hambleton, 1994; De Gruijter & Van der Kamp, 2008; Henard, 2000). وتصنف نماذج نظرية الاستجابة للفقرة إلى نماذج ثنائية التدريج (Dichotomous Models) ونماذج متعددة التدريج (Polytomous Models) (De Aylaa, 2009; Hambleton & Swaminthan. (1985).

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وتعد النماذج ثنائية التدريج من أشهر النماذج استخداما في بناء وتطوير المقاييس النفسية والاختبارات، حيث تختلف هذه النماذج في عدد معالم الفقرة التي تقدرها، ويوجد منها ثلاثة نماذج، أولها: النموذج اللوغارتيمي ذو المعلمة الواحدة (One-Parameter Logistic Model) أو المشهور باسم نموذج راش (Rasch Model)، وهو من أكثر النماذج الثنائية استخداماً، حيث لا يتطلب عمليات حسابية معقدة، على الرغم من تشدد افتراضاته، وهي أن الفقرات متساوية في تمييزها، ولا يوجد تخمين، وأن الفقرات تتباين في الصعوبة فقط (Harris, 1989). أما النموذج الثاني فهو النموذج اللوغارتيمي ثنائي المعلمة (Two- Parameter Logistic Model)، وهو يختلف عن النموذج الأحادي بأنه يتيح تقدير معلمة التمييز للفقرة إضافة إلى معلمة الصعوبة، ويعد النموذج ثنائي المعلمة أقل عمومية من النموذج الأخير والثالث من بين هذه النماذج، وهو النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة (Three –Parameter Logistic Model) الذي يقدر معلمة الصعوبة، والتمييز والتخمين (De Ayala, 2009; Embretson & Reise, 2000).

وحتى يؤدي استخدام نظرية الاستجابة للفقرة في تحليل البيانات الناتجة من تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية للوصول إلى نتائج يمكن الوثوق بها، لا بد من التحقق من الافتراضات التي استندت إليها هذه النظرية، وهي: افتراض أحادية البعد (Unidimensionality)، ويعني أن هناك قدرة واحدة أو سمة واحدة تفسر أداء الفرد على الاختبار أو المقياس، ويرى ورم (Warm, 1978) أن افتراض أحادية البعد أكثر الافتراضات تعقيداً في نظرية الاستجابة للفقرة؛ بسبب تدخل عوامل أخرى لها علاقة بظروف تطبيق الاختبار، والتي تؤثر في الأداء على الاختبار مثل: الدافعية، والقلق، والعوامل الشخصية، ولذلك فإن مثل هذا الافتراض لا يتحقق بشكل مؤكد دائما، وعلى الرغم من وجود هذه العوامل فقد رأى هامبلتون وسوامينيثان وروجرز (Hambleton, Swaminathan, & Rogers, 1991) بأنه يتطلب وجود عامل أساسي في الأداء، وهو ما يشار إليه بالقدرة التي يقيسها الاختبار.

أما الافتراض الثاني فيتمثل بالاستقلال الموضعي (Local Independence)، ويقصد به كما عرفه لورد ونوفيك (Lord & Novick, 1968) بأنه لأي مستوى من مستويات القدرة للأفراد تكون التوزيعات الشرطية لدرجات الاختبار جميعها مستقلة عن بعضها بعضا. في حين أشار هامبلتون واسوامنيثان (Hambleton & Swaminthan, 1985) إلى أن الاستقلال الموضعي يعني أن استجابات الأفراد على فقرات الاختبار من نفس القدرة تكون مستقلة إحصائيا، ويعني هذا أن استجابة الفرد عن فقرة ما يجب أن لا تؤثر سلبا أو إيجابا في استجابته عن أي فقرة أخرى.

ويعد افتراض الاستقلال الموضعي غاية في الأهمية عند استخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory) في تحليل بيانات الاختبارات النفسية والتربوية، وغياب التحقق من هذا الافتراض ينعكس سلباً على دقة تقديرات معالم الفقرة وقدرة الأفراد والذي بدوره ينعكس على أخطاء القياس ودالة معلومات الاختبار (Emberston & Rise, 2000; Killer, Swamiathan & Sireci, 2003; Reese, 1999; Thomposon & Pommerrich, 1996; Zenisty, Hambleton & Sireci, 2003).

ومما تجدر الإشارة إليه، أن الاستقلال الموضعي لا يتعارض مع الارتباطات الموجودة بين الفقرات التي شكل منها الاختبار أو المقياس عندما يتم تطبيقه على أفراد العينة كاملاً، وهذا في الحقيقة يعد مطلباً أساسيّاً للحصول على اختبار يتمتع بدقة عالية في قياس السمة، مما يعني الحاجة لفقرات متسقة فيما بينها في قياس السمة، أو بمعنى آخر الارتباط بينها عال. ولذا، فإن مفهوم الاستقلال الموضعي يعني استقلالية الاستجابة عن الفقرة عندما يتم ضبط مستوى القدرة للأفراد، ويكافئ ذلك بعدم وجود علاقة ارتباطيه بين أي زوج من الفقرات لنفس المستوى من القدرة للأفراد (Emberston & Rise, 2000).

وبين البحث السيكومتري الذي اهتم بالتحقق من افتراض الاستقلال الموضعي أن الأسباب المسئولة عن انتهاك هذا الافتراض والتي تظهر الاعتمادية بين الفقرات (Local Dependence) تأتي من مصادر مختلفة، من أهمها تعددية أبعاد الاختبار(Chen & Thisson, 1997; Tuerlinckx & De Boeck, 2001). وأشارت ين (Yen, 1993) أن عوامل أخرى قد تكون خارجية تظهر الاعتمادية بين الفقرات، أهمها: الغش، والسرعة، وصياغة الفقرات، والتبعية لنص معين، بحيث إذا تم معرفة الإجابة على فقرة ما في الاختبار يؤدي ذلك لزيادة احتمالية الاستجابة الصحيحة على الفقرة التالية.

وللكشف عن الاستقلال الموضعي للفقرات فقد تم إيجاد العديد من المؤشرات الإحصائية، من أشهر هذه المؤشرات مؤشر Q_3 الذي اقترحته ين (Yen,1984) كمؤشر إحصائي للكشف عن الاستقلال الموضعي بين فقرات الاختبار، وهو عبارة عن معامل الارتباط بين البواقي لزوج من الفقرات بعد ضبط قدرة الفرد (θ). ويكمن الأساس الرياضي في حساب هذا المؤشر في تقدير قدرة الأفراد على فقرات الاختبار من أجل استخدام هذه القدرة في تقدير احتمالية الاستجابة الصحيحة عن فقرات الاختبار لكل قدرة من قدرات الأفراد، وبعد ذلك يتم إيجاد الباقي ويرمز له بالرمز (d_{ik}) من خلال الفرق بين الأداء الملاحظ للفرد (k) والأداء المتوقع له على الفقرة (i) كما في المعادلة رقم 1

$$d_{ik} = u_{ik} - \hat{p}_i(\theta_k) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots 1$$

حيث يشير الرمز(u_{ik}) الى علامة الفرد (k) الملاحظة على الفقرة (i)، وتكون في هذه الحالة إما صفراً، إذا كانت الاستجابة خاطئة، وواحداً إذا كانت الاستجابة صحيحة، أما الرمز $\hat{p}_i(\theta_k)$ فيشير الى احتمال الاجابة الصحيحة عن الفقرة المقدر من النموذج المستخدم. وبعد أن يتم إيجاد البواقي لفقرات الاختبار يحسب

معامل الارتباط بين كل زوج من الفقرات (i,j) للبواقي وفق المعادلة رقم 2، ويكون هذا المعامل هو Q_3 (Yen, 1993).

$$Q_{3ij} = r(d_i, d_j) \quad \cdots\cdots\cdots\cdots \quad 2$$

وعندما يتحقق افتراض الاستقلال الموضعي فإن القيمة المتوقعة لمؤشر Q_3 تساوي (-1/n-1)، حيث يشير الرمز n إلى عدد فقرات الاختبار ((Yen, 1993). وعلى الرغم من شيوع استخدام هذا المؤشر في الكشف عن أزواج الفقرات المستقلة من غير المستقلة (المعتمدة)، إلا أن المتصفح للأدب النظري يجد تباينا في تحديد القيم الحرجة لهذا ألمؤشر، فقد أشار كريستنس وماكرونس وهورتن (Christensen, Makrons, & Horton, 2017) أنه لا يوجد معيار محدد يمكن من خلاله تحديد درجة الاعتمادية لكل المواقف، بل يجب النظر إلى القيمة المتوقعة للمؤشر Q_3، وهذا ما أكده شن (Shen, 1997) بأن أحد المشاكل الرئيسة لهذا المؤشر هو عدم وجود معيار محدد يمكن من خلاله الاستناد إليه في تحديد درجة انتهاك الاستقلال الموضعي، حيث يبقى تحديد درجة الاعتمادية اعتباطية. وقد اعتبر شن وثيسن (Chen & Thissein, 1997) أن أي قيمة مطلقة لمؤشر Q_3 أعلى من (0.2) تعد بمثابة مؤشر على وجود الاعتمادية بين أي زوج من الفقرات، إلا أن كيم وكوهين ولين (Kim, Cohen, & Lin, 2005) قد استخدموا القيمة (0.05) كقيمة حرجة لمؤشر Q_3 في برنامجهم (LDID) لحساب مؤشرات الكشف عن الاستقلال الموضعي، والتي تعد بمثابة تباين البواقي المشترك في زوج من الفقرات، وهذه القيمة استخدمت في الدراسة الحالية كحد فاصل بين أزواج الفقرات التي بينها استقلال موضعي.

وعلى الرغم من الاستخدام المتزايد لنماذج نظرية الاستجابة للفقرة وتوظيفها في التطبيقات العملية المتعلقة بالاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، نجد أن البحث السيكومتري ما زال قائماً حول تلك النماذج وفي معرفة مدى تأثير انتهاك افتراضات النموذج المستخدم على دقة تقديرات معالم النموذج، ومن هذه الافتراضات التي نالت اهتماماً في البحث السيكومتري افتراض الاستقلال الموضعي.

وبالنظر إلى الدراسات والأبحاث التي اهتمت بتناول افتراض الاستقلال الموضعي للفقرات، نجد أن غالبيتها قد جاءت في اتجاهين؛ الاتجاه الأول ركز على دراسة أثر انتهاك هذا الافتراض على دقة التقديرات لمعالم النماذج المستخدمة، أما الاتجاه الثاني فقد ركز على المقارنة بين مؤشرات الكشف عن الاستقلال الموضعي. فقد هدفت دراسة ثومبسون وبومرج (Thompson & Pommerich, 1996) الى دراسة أثر انتهاك افتراض الاستقلال الموضعي على ثبات الاختبار ودالة المعلومات من خلال استخدام مؤشر G^2، ومؤشر البواقي المستخدم في برنامج NOHRAM في الكشف عن الاعتماد الموضعي بين الفقرات. أظهرت نتائج الدراسة بان هناك تأثيراً واضحاً لانتهاك افتراض الاستقلال الموضعي على كل من ثبات الاختبار، ودالة معلومات الاختبار، حيث جعل تقديراتهما متحيزة للأعلى، وكذلك فعالية المؤشرين في الكشف عن الاعتماد الموضعي بين الفقرات، واعتبرت القيمة (10) بمثابة الحد الفاصل لمؤشر الاستقلال الموضعي G^2 لأي زوج من الفقرات، وهي القيمة الحرجة التي استخدمت في برنامج LDID.

وفي دراسة شين (Shen, 1997) التي استخدم فيها (770) فقرة من نوع الاختيار من متعدد من الاختبارات الوطنية للرخصة الطبية (National Medical Licensing Examination) للمقارنة بين مؤشرين للكشف عن الفقرات التي بينها اعتماد موضعي (غير مستقلة)، وهما: مؤشر Q_3 ومؤشر Fisher Z. توصلت الدراسة الى أن المؤشر Fisher Z كان يمتلك خصائص إحصائية أفضل من مؤشر Q_3، لكونه يعتمد على البواقي المعيارية، وفي الوقت نفسه كان حساساً أكثر من مؤشر Q_3 للاعتماد الموضعي.

وبينت نتائج دراسة بيل وباتسون وذرس (Bell, Pathison, & Withers, 1988) التي هدفت إلى الكشف عن الارتباط الموضعي بين فقرات الاختبار الدراسي الأسترالي (The Australian Scholastic Test) أن الارتباط الموضعي كان داخل العنقود ملاحظاً أكثر مما هو بين العناقيد، وأن هذا الارتباط للفقرات المرتكزة على الرياضيات أكثر من الفقرات المرتكزة على اللغة، وكان يزداد بزيادة قدرة الأفراد،

وأجرى ريس (Reese, 1999) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير انتهاك الاستقلال الموضعي على خصائص فقرات الاختبار وثباته. ولتحقيق الغرض من الدراسة قام بتطبيق اختبار(LSAT)(Law School Admission Test) على عينة الدراسة حيث استخدم مؤشر Q_3 للكشف عن الاستقلال الموضعي للفقرات. أشارت نتائج الدراسة أنه عندما كان هناك ارتباط موضعي عالٍ بين الفقرات كانت معاملات التمييز للفقرات وثبات الاختبار متحيزة للأعلى، وفي الحالات التي كان الارتباط الموضعي قليلاً بين الفقرات، لم يكن هناك أثر على قيم معاملات التمييز وثبات الاختبار، وأشارت النتائج كذلك أن الاعتماد الموضعي بين الفقرات كان له أثر واضح في تقدير معلمة القدرة للأفراد، حيث أدى ذلك إلى تحيز سلبي لذوي القدرة المنخفضة، وتحيز إيجابي لذوي القدرة المرتفعة.

وفي دراسة زينسكي وهامبلتون وسيريس (Zenisky, Hambleton, & Sireci, 2003) التي هدفت إلى الكشف عن مدى تأثير انتهاك افتراض الاستقلال الموضعي على تقدير معلمة القدرة للأفراد وثبات الاختبار. ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم تطبيق اختبار القبول في كلية الطب، واستخدموا مؤشرين للكشف عن أزواج الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي، مؤشر Q_3، ومؤشر مقارنة تقديرين للثبات. أظهرت نتائج الدراسة أنه عندما ينتهك افتراض الاستقلال الموضعي كان لذلك أثر واضح في تقدير معلمة القدرة للأفراد، وكذلك كان له أثر في تقدير ثبات الاختبار، حيث كانت قيمة الثبات للاختبار متحيزة بشكل إيجابي. وبينت نتائج الدراسة كذلك فعالية مؤشرQ_3 في الكشف عن أزواج الفقرات التي بينها اعتماد موضعي.

وقام شن ووانج (Chen & Wang, 2007) بدراسة هدفت إلى معرفة التأثيرات المحتملة لتجاهل التفاعلات بين فقرات الاختبار، من خلال استخدام بيانات مولدة وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة، واستخدام مؤشر Q_3 للكشف عن الفقرات التي بينها اعتماد موضعي. أشارت نتائج الدراسة أن تجاهل التفاعلات الموجبة بين الفقرات أدى إلى جعل معلمة التمييز للفقرة تتحيز إلى الأعلى، ومعلمة الصعوبة للفقرة تتحيز إلى الأسفل، بينما تجاهل التفاعلات السالبة بين الفقرات جعل معلمة التمييز تتحيز إلى الأسفل، ومعلمة الصعوبة تتحيز للأعلى. وأشارت النتائج كذلك بأنه عندما تم تجاهل التفاعلات الموجبة بين الفقرات جعلت قيم مؤشر Q_3 سالبة، والعكس عندما تم تجاهل التفاعلات السالبة.

وهدفت دراسة أبوشندي (2011) إلى تفحص تأثير قوة العلاقة الارتباطية بين الأبعاد (0.0 ,0.5 ,0.9)، ومستوى قدرة المفحوصين (منخفضة، متوسطة، عالية) على قدرة أربعة من مؤشرات للاستقلال الموضعي، وهي: G^2, Z, Q_3,Fisher Z. أظهرت نتائج الدراسة عدم تأثر المؤشر G^2بتغير قوة الارتباط، أما المؤشران Q_3 ,Z لم يتأثرا فقط عند قوة الارتباط (0.0)، وأظهرت النتائج كذلك أن نسبة الأزواج للفقرات المنتهكة للاستقلال الموضعي لم تتغير عند استخدام المؤشر G^2، وكانت تقل بنقصان مستوى القدرة عند استخدام المؤشرين Q_3, Fisher Z وقوة العلاقة بين الابعاد (0.9).

وأجرى حمادنه (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج الفقرات باستخدام مؤشرQ_3 ، ومعرفة نسبة أزواج الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي باختلاف مستوى القدرة للأفراد، وكذلك العلاقة بين افتراض أحادية البعد والاستقلال الموضعي. ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث بيانات اختبار مستوى الحاسوب الذي تعده جامعة آل البيت. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة عدد أزواج الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي قد بلغت (0.135)، وكذلك أظهرت النتائج أن هذه النسبة تنخفض بانخفاض مستوى القدرة للأفراد، وبينت كذلك النتائج أن افتراض الاستقلال الموضعي وافتراض أحادية البعد لنظرية الاستجابة للفقرة متكافئان.

يتضح بشكل عام من الدراسات والأبحاث بأن هناك اهتماما ملحوظا بدراسة الآثار المترتبة على انتهاك افتراض الاستقلال الموضعي على التقديرات المختلفة لمعالم نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، خصوصاً النماذج الأحادية، وفي الوقت نفسه البحث عن فعالية الأساليب والإجراءات المستخدمة في الكشف عن الاستقلال الموضعي، حيث اتفقت غالبية الدراسات على أن انتهاك افتراض الاستقلال الموضعي كان له أثر واضح في تقديرات القدرة، وعلى معاملات الثبات للاختبارات، وكذلك شيوع استخدام مؤشر Q_3 في الكشف عن الفقرات التي بينها اعتماد موضعي. ولأن افتراض الاستقلال الموضعي يعد أحد الافتراضات الرئيسة في نظرية الاستجابة للفقرة، ولما له من آثار سلبية على التقديرات المختلفة لنظرية الاستجابة الفقرة، جاءت هذه الدراسة بالاتجاه المعاكس للدراسات السابقة من حيث تناولها دراسة أثر خصائص الفقرات ومستوى القدرة على افتراض الاستقلال الموضعي لندرة الدراسات –في حدود اطلاع الباحث – التي تطرقت لمثل ذلك.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد الفقرة الاختبارية حجر الزاوية الأساسية في بناء وتطوير الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، حيث يهتم مطورو الاختبارات والمقاييس بانتقاء الفقرات التي تسهم إسهاماً عالياً في قياس السمة المستهدفة من الاختبار، وكما هو معروف في الأدب السيكومتري (علام، 2002؛ *Anstasi & Urbina, 2005; Allen & Yen, 1979; Crocker & Algina, 1986*) إن من أهم المؤشرات التي يعتمد عليها مطورو الاختبارات في انتقاء الفقرات هو معامل الصعوبة والتمييز للفقرة، وفي سياق استخدام نظرية الاستجابة للفقرة فإن الخصائص السيكومترية للفقرة هي التي تحدد العلاقة بين السمة الكامنة التي يهدف الاختبار إلى قياسها وقدرة الأفراد في ذلك الاختبار (*Hambelton, 1994*)، ولأن هناك اطراداً متزايداً في استخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة في التطبيقات العملية المختلفة التي تستند على افتراضات يجب التحقق منها، ومن هذه الافتراضات افتراض الاستقلال الموضعي، حيث أشارت الدراسات (*Chen & Wang, 2007; Shen, 1997; Zenisky, Hambleton, & Sireci, 2003*) أن انتهاكه يؤثر على التقديرات المحتملة لنظرية الاستجابة للفقرة من مثل خصائص الفقرة، وقدرة الأفراد، ودالة المعلومات.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام البحثي في دراسة الآثار المترتبة على انتهاك افتراض الاستقلال الموضعي في التقديرات المحتملة لنظرية الاستجابة للفقرة أو الأسباب المؤدية إلى انتهاكه، إلا أنه من الملاحظ أثناء استخدام الاختبارات في التطبيقات العملية قد تظهر بعض المواقف الاختبارية التي تتطلب تطبيق عينات جزئية من الفقرات على عينات من الأفراد من مثل: القياس التكيفي، بنوك الأسئلة، والاختبارات الوطنية، مما يجعل مثل هذه العينات من الفقرات قد تتباين في خصائصها السيكومترية، وكذلك عينات الأفراد التي قد تختلف أيضاً في مستوى القدرة، وهذا بدوره يثير استفسارا حول مدى تأثير مثل هذا التباين في خصائص الفقرات ومستوى قدرة الأفراد على افتراض الاستقلال الموضعي، مما جعل الحاجة ماسة لإجراء هذه الدراسة خصوصاً ندرة الدراسات – في حدود علم الباحث – التي جاءت في هذا الاتجاه. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما نسبة الفقرات التي بينها ارتباط موضعي باستخدام مؤشر Q_3 حسب مستوى القدرة للفرد ونموذج الاختبار(خصائص الفقرات)؟ وهل تزيد هذه النسبة بزيادة مستوى القدرة للأفراد؟

2. هل تختلف نسبة الفقرات التي بينها ارتباط موضعي باختلاف مستوى القدرة للأفراد ونموذج الاختبار (خصائص الفقرات)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في محاولتها الكشف عن أثر خصائص فقرات الاختبار ومستوى قدرة الأفراد على الاستقلال الموضعي كأحد الافتراضات الرئيسة لنماذج نظرية الاستجابة، لما لهذا الافتراض من انعكاسات سلبية على دقة تقدير معالم الفقرات وقدرة الأفراد، إضافة إلى ذلك ندرة الدراسات بشكل عام – في حدود اطلاع الباحث- التي اهتمت بمثل هذه المشكلة. نقطة أخرى جديرة بالذكر بأنه إذا جاءت النتائج لتؤيد زيادة نسبة الفقرات المنتهكة للاستقلال الموضعي بزيادة قدرة الأفراد، مثل ذلك يفتح الآفاق أمام مستخدمي نماذج نظرية الاستجابة للفقرة أحادية البعد بإعادة تقييم التقديرات الناتجة من النموذج، خصوصاً في سياق استخدام الاختبارات أقصى أداء (*Maximal Performance Testing*)؛ لأن مثل هذا النوع يتضمن بالتأكيد قدرات عالية ومتوسطة ومنخفضة وفي الوقت نفسه يحتوي على فقرات صعبة وفقرات عالية التمييز، والذي بدوره قد يتطلب إعادة تدريج الفقرات عند كل مستوى من مستويات القدرة.

مصطلحات الدراسة

خصائص الفقرات: ويقصد بها في هذه الدراسة معلمة الصعوبة ومعلمة التمييز المنبثقة عن النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة.

الاستقلال الموضعي: مصطلح يشير إلى أن إجابة الفرد عن فقرة من فقرات الاختبار لا تعتمد على إجابة فقرة ثانية من الاختبار، ويتم الكشف عنه باستخدام مؤشر Q_3 في هذه الدراسة.

تصميم الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية في الكشف عن أثر خصائص فقرات الاختبار ومستوى القدرة للأفراد على افتراض الاستقلال الموضعي، فقد تم استخدام التصميم التجريبي العاملي لبعدين، العامل الأول، وله ثلاث مستويات، وهو مستوى القدرة للفرد (قدرة عالية، قدرة متوسطة، قدرة منخفضة). أما العامل الثاني فهو مستوى خصائص فقرات الاختبار المشكل، وله أربعة مستويات (النموذج الأول، النموذج الثاني، النموذج الثالث، النموذج الرابع) بالاعتماد على أسلوب المحاكاة.

توليد البيانات

تم توليد البيانات باستخدام برنامج *WINGEN*، وهو من تصميم وإنتاج هان وهامبيلتون (*Han & Hambleton, 2007*). وتمت عملية توليد البيانات وفق المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: تم توليد اختبار مكون من (100) فقرة باستخدام النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة وفق الشروط التالية:

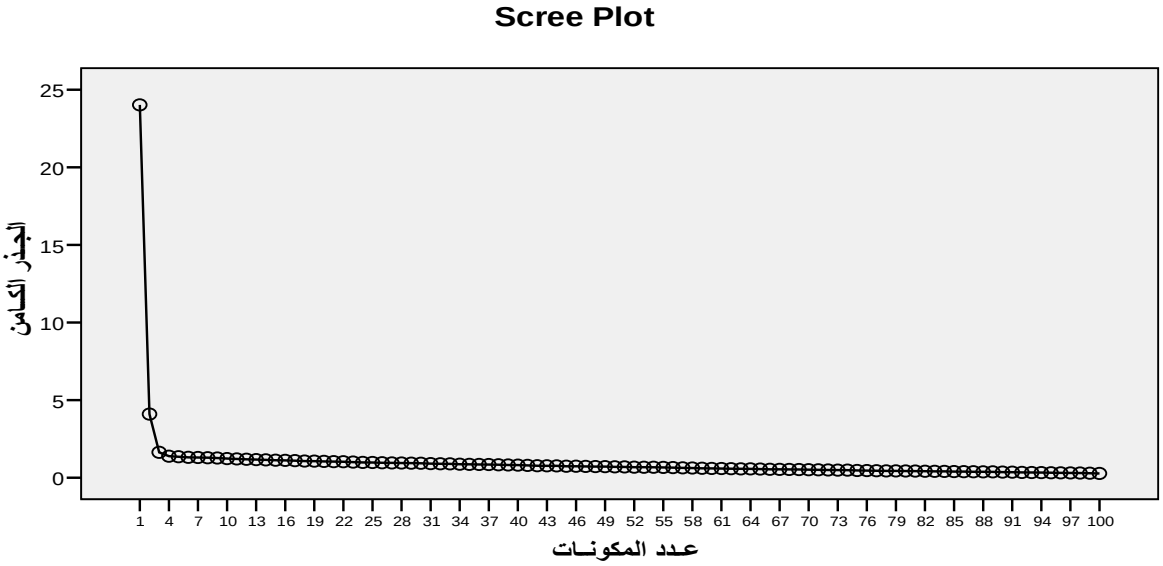
- توليد معلمة التمييز للفقرات وفق التوزيع المنتظم *uniform (2 , 0) ~*، حيث يعطي هذا التوزيع قيما متباينة لمعلمة التمييز تماثل القيم الحقيقية التي استخدمها هامبلتون وسواميثان (*Hambleton & Swaminthan, 1985*) حيث أكدا على أن تكون قيم معلمة التمييز تتراوح ما بين 0 و 2 لوجيت.
- توليد معلمة الصعوبة للفقرات وفق التوزيع الطبيعي *Normal~ (0 , 1)*، وهذا ينتج فقرات متباينة في الصعوبة تتراوح ما بين (-3 و3) كما أشار (*Baker, 2001*).

المرحلة الثانية: توليد استجابات (*1000*) فرد وفق التوزيع الطبيعي *Normal ~ (0 , 1)* باستخدام المعالم الحقيقية للفقرات التي تم توليدها في المرحلة الأولى.

تحليل البيانات

من أجل تحقيق الهدف من الدراسة والإجابة عن سؤالي الدراسة، قام الباحث بتحليل البيانات التي تم توليدها في المرحلة الثانية وفق الخطوات التالية:

أولا: تم التحقق من افتراض أحادية البعد لاستجابات الأفراد المولدة على فقرات الاختبار ككل المكون من (*100*) فقرة باستخدام المكونات الرئيسة (*Principle Component Analysis*) كافتراض يستند إليه النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة، فتبين من نتائج التحليل بأن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول قد بلغت (*24.023*)، في حين كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني (*4.101*)، مما يعني أن حاصل قسمة الجذر الكامن للعامل الأول على الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من (2)، والذي يعد مؤشراً على تحقق أحادية البعد (*Hatti, 1985*)، ويتضح هذا كذلك من خلال التمثيل البياني للجذور الكامنة *Scree Plot* كما في الشكل (1).



الشكل (1): الرسم البياني للجذور الكامنة للبيانات المولدة

وكمؤشر آخر على تحقق افتراض أحادية البعد للبيانات، تم استخدام برنامج *NOHARM* وإجراء تحليل البواقي *(Residual Analysis)*، من أجل فحص المواءمة بين عدد الأبعاد للاختبار والبيانات من خلال حساب مصفوفة البواقي *(Residual Matrix)* لإيجاد قيمة الجذر التربيعي لمتوسطات مربعات البواقي *Root Mean Square of Residuals: RMSR)*، حيث بلغت قيمته *(0.005)* وإيجاد قيمة مؤشر تناكا *(Tanaka Index)* وكانت قيمته *(0.991)*، وقد بين ميلر *(Miller, 1991)* أنه إذا كانت قيمة مؤشر *RMSR* قريبة من الصفر، وقيمة مؤشر تناكا *(Tanaka Index)* قريبة من الواحد، فيعد مثل هذا دليلاً على تحقق أحادية البعد. وبالنظر إلى قيمة *RMSR* نجد بأنها قريبة من الصفر، وكذلك اقتراب قيمة مؤشر تناكا من الواحد، مما يعني تحقق افتراض أحادية البعد في الاختبار.

ثانيا: تم التحقق من مطابقة البيانات للنموذج اللوجستي ثنائي المعلمة، حيث تم استخدام برنامج بايلوج *(Bilog-Mg 3)* لتقدير معالم الفقرات (الصعوبة والتمييز) وقدرة الأفراد **(θ)، وقد تبين من** نتائج التحليل بالاعتماد على المؤشر الإحصائي كاي تربيع ($\chi 2$) مطابقة جميع فقرات الاختبار للنموذج، وكذلك مطابقة جميع استجابات الأفراد للنموذج، وتم الاحتفاظ بمعالم الفقرات في ملف خاص وكذلك قدرات الأفراد.

ثالثا: لغاية التحقق من افتراض الاستقلال الموضعي لفقرات الاختبار المكون من *(100)* فقرة، تم استخدام برنامج *(LDID)* (*A Computer program for Local Dependence Indices for Dichotomous Items*)، حيث تم تخزين ملف قدرة الأفراد باسم *(ldid sco)*، وملف معالم الفقرات باسم *(ldid par)*، ويعود السبب وراء هذه التسمية هو من أجل عرض هذين الملفين على برنامج *LDID*؛ لأنه لا يتعرف على ملف القدرة وملف معالم الفقرات إلا إذا كانت التسمية بهذا الشكل. وقد تم حساب مؤشر Q_3 للكشف عن أزواج الفقرات التي بينها ارتباط موضعي، حيث أظهرت قيم هذا المؤشر بتحقق افتراض الاستقلال الموضعي بين الفقرات، وكانت قيمه ضمن المدى المعتمد في البرنامج، وهي القيمة المطلقة للعدد *(0.05)* كحد فاصل بين أزواج الفقرات التي بينها انتهاك لافتراض الاستقلال الموضعي من غيرها *(Kim, Cohen, & Lin, 2005)*.

رابعا: اعتبرت فقرات الاختبار الذي تم توليده الحالة المرجعية لكونها محققة لافتراض الاستقلال الموضعي استنادا إلى النقطة الثالثة. وقد تم تشكيل أربعة مستويات من خصائص الفقرات اعتماد على معلمة **التمييز** والصعوبة للفقرة، عبر عنها بنماذج الاختبار بهذه الدراسة، وقد صنفت الفقرة على أن تمييزها مرتفع إذا كانت قيمة معلمة التمييز لها أعلى من *(1.35)* ومنخفض إذا كان تمييزها اقل من ذلك، وبالمثل تم تصنيف الفقرة على أنها صعبة إذا كانت قيمة معلمة الصعوبة لها أكبر من الصفر، وسهلة إذا كانت أقل من ذلك *(Baker, 2001)*، وفي ضوء ذلك تم تشكيل أربعة مستويات من خصائص الفقرات عبر كل مستوى بنموذج مكون من *(20)* فقرة كما يلي:

- النموذج الأول: (فقرات صعبة وتمييز مرتفع).
- النموذج الثاني: (فقرات صعبة وتمييز منخفض).
- النموذج الثالث: (فقرات سهلة وتمييز مرتفع).
- النموذج الرابع: (فقرات سهلة وتمييز منخفض).

خامسا: تم تقسيم الأفراد والبالغ عددهم *(1000)* حسب مستوى القدرة إلى ثلاثة مستويات، قدرات عالية ومتوسطة ومنخفضة بالاعتماد على نتائج التحليل الواردة في النقطة الثانية، حيث تم اختيار أعلى *(25%)* من الأفراد ليشكلوا المستوى الأول

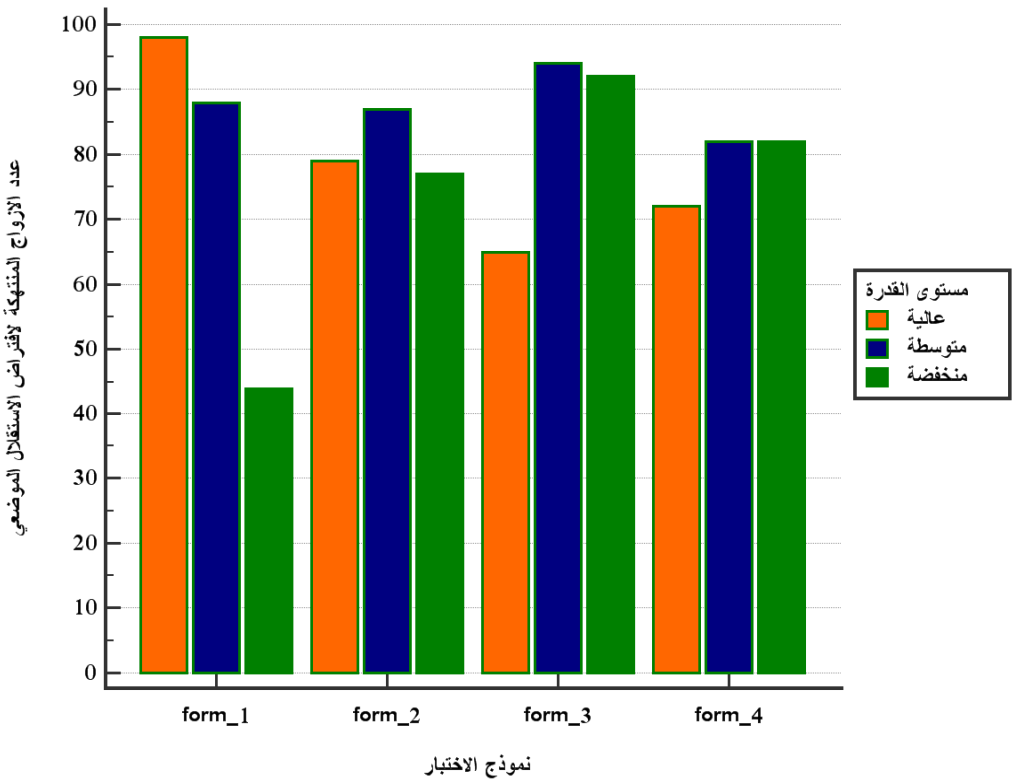
من القدرة (عالية)، وأدنى (*25%*) ليشكلوا المستوى الثالث من القدرة (منخفضة)، والمتبقي (*50%*) شكلوا المستوى الثاني من القدرة (متوسطة) وكان عددهم (*500*) فردٍ، تم اختيار (*250*) فردا منهم بالطريقة العشوائية، وذلك حتى يصبح عدد أفراد كل مستوى من مستويات القدرة متساويا بواقع (*250*) فردا لكل مستوى.

سادسا: تم الاعتماد على برمجيات إحصائية متنوعة لإجراء العمليات الحسابية والتحليلات الإحصائية الخاصة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، وتلخصت الأساليب الإحصائية بما يلي:

- تقدير معالم الفقرات وقدرة الأفراد وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة باستخدام برنامج بايلوج *Bilog-Mg 3*.
- إيجاد قيم مؤشر الاستقلال الموضعي Q_3 باستخدام برمجية *LDID*.
- استخدام برمجية *SPSS* في تشكيل نماذج الاختبار حسب خصائص الفقرات ومستويات القدرة للأفراد، بالإضافة إلى إيجاد مؤشرات التحقق من أحادية البعد لاستجابات الأفراد المولدة على الاختبار ككل.
- استخدام برمجية *NOHARM* لإيجاد قيمة (*RMSR*) ومؤشر تناكا (*Tanaka Index*) كمؤشرات للتحقق من أحادية البعد.
- إيجاد نسبة أزواج الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي اعتمادا على قيم المؤشر الإحصائي Q_3 باستخدام برمجية *SPSS*.
- مقارنة الفروق بين نسب أزواج الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي باستخدام الإحصائي وولد زد (*Wald Z*) باستخدام برمجية (*NCSS 11 Statistical Software, 2016*).

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، تم إيجاد قيم المؤشر الإحصائي Q_3 لكل مستوى من مستويات القدرة للأفراد، ولكل نموذج من نماذج الاختبار حسب خصائص الفقرات باستخدام برنامج *LDID*، حيث تم إيجاد عدد الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي، والشكل (*2*) يوضح ذلك.



الشكل (2): عدد الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي تبعا لمستوى القدرة وخصائص الفقرات (النموذج)

يتضح من الشكل (2) التباين في عدد أزواج الفقرات التي بينها اعتماد موضعي وذلك وفقا لمتغيري الدراسة: مستوى قدرة الأفراد وخصائص فقرات الاختبار(النموذج)، حيث كان الأثر الذي تركه كل من مستوى القدرة وخصائص فقرات النموذج على انتهاك افتراض الاستقلال الموضعي للفقرات واضحا من خلال الشكل. وبناء على عدد الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي تم إيجاد نسبة أزواج الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي وذلك من خلال قسمة عدد الأزواج المنتهكة للاستقلال الموضعي

على عدد الأزواج الكلية وهو (190) زوجاً*، والجدول (1) يوضح نسبة الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي حسب مستوى القدرة وخصائص الفقرات (النموذج).

جدول (1): نسب أزواج الفقرات المنتهكة للاستقلال الموضعي حسب مستوى القدرة للأفراد وخصائص الفقرات (النموذج)

مستوى القدرة	خصائص الفقرات (النموذج)			
	الأول (صعبة-تمييز عالي)	الثاني (صعبة-تمييز منخفض)	الثالث (سهلة -تمييز عالي)	الرابع (سهلة-تمييز منخفض)
عالية	0.5158	0.4158	0.3421	0.3789
متوسطة	0.4632	0.4579	0.4947	0.4316
منخفضة	0.2316	0.4053	0.4842	0.4316

تشير النتائج الواردة في الجدول (1) بأن هناك تبايناً ملحوظاً في نسبة أزواج الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي حسب قدرة المفحوصين وخصائص فقرات الاختبار، حيث يتضح بأن أعلى نسبة للفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي كانت قيمتها تساوي (*0.5158*) عندما كان مستوى القدرة للأفراد عالياً، وخصائص فقرات النموذج صعبة وعالية التمييز، في حين كانت الأقل لنفس خصائص الفقرات (النموذج الأول) عندما كان مستوى القدرة للأفراد منخفضاً، حيث بلغت قيمتها (*0.2316*).

وبينت النتائج كذلك بأن نسبة الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي كانت تزداد بزيادة مستوى القدرة للأفراد عندما كانت خصائص الفقرات صعبة وذات تمييز عالٍ (النموذج الأول)، في حين أخذت هذه النسبة بالتناقص عندما كانت خصائص الفقرات سهلة وذات تمييز منخفض (النموذج الرابع). وكذلك أشارت النتائج المتعلقة بالنموذجين (الثاني والثالث) بأنه لم يكن هناك اتجاه واضح لسلوك نسبة الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي حسب مستوى القدرة للأفراد، حيث كانت هذه النسبة تتباين من مستوى قدرة إلى آخر عندما كانت خصائص الفقرات صعبة ومنخفضة التمييز (النموذج الثاني)، وكذلك عندما كانت خصائصها سهلة ومرتفعة التمييز (النموذج الثالث).

وبالنظر إلى النتائج التي أظهرها الشكل (2) والجدول (1) يتضح الأثر الذي أحدثته خصائص الفقرات ومستوى قدرة الأفراد على افتراض الاستقلال الموضعي، على الرغم من أن الفقرات جاءت من مجمع فقرات(الحالة المرجعية *100* فقرة) لم يكن بينها اعتماد موضعي، وكانت مستقلة فيما بينها، ولكن عندما تم تصنيفها في نماذج حسب مستوى الصعوبة والتمييز لها وإعادة فحص الاستقلال الموضعي لها، لوحظ الأثر الواضح الذي أحدثته على افتراض الاستقلال الموضعي، والتغير الكبير نسبيا في نسبة الأزواج التي بينها اعتماد موضعي ضمن كل مستوى من مستويات خصائص الفقرات ومستوى القدرة للأفراد. فقد أبرزت الدراسة نتيجة مهمة وهي: عندما كانت خصائص الفقرات (فقرات صعبة وعالية التمييز) أو (فقرات سهلة ومنخفضة التمييز) كانت هناك نزعة واضحة لنسبة الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي، حيث كانت تزداد هذه النسبة بزيادة مستوى القدرة عندما كانت خصائص الفقرات (صعبة وعالية التمييز)، وتقل عندما كانت خصائص الفقرات (سهلة ومنخفضة التمييز)، وهذه النتيجة جاءت متعارضة مع نتيجة دراسة بيل وباتسون ووذرس (*Bell, Pathison, & Withers, 1988*)، التي أشارت إلى أن الاعتماد الموضعي بين الفقرات قد يزداد بزيادة مستوى القدرة للأفراد، وكذلك تعارضت مع نتيجة دراسة أبوشندي (*2011*) التي تناولت أثر قوة العلاقة الارتباطية بين الأبعاد ومستوى قدرة الأفراد على الاستقلال الموضعي، وأشارت في نتائجها بأن نسبة الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي تزداد بزيادة مستوى القدرة للأفراد، والسبب في ذلك أن هذه الدراسات لم تأخذ بعين الاعتبار مستوى خصائص الفقرات كمتغير بل تعاملت مع نفس الفقرات.

إن السبب الذي جعل نسبة أزواج الفقرات في حالة الفقرات الصعبة والتمييز العالي تزيد بزيادة مستوى القدرة، يكمن في الأساس الرياضي الذي يستند إليه المؤشر Q_3 كمعامل ارتباط بين البواقي لاحتمال الإجابة الملاحظة والإجابة المتوقعة، باستخدام معالم الفقرات وقدرة الأفراد لكل زوج من أزواج الفقرات، حيث إن التمييز العالي للفقرات والصعوبة العالية جعلت أنماط الاستجابة المتوقعة بعيدة عن أنماط الاستجابة الملاحظة عند مستوى القدرة العالية والذي أدى بدوره إلى ارتفاع قيم المؤشر الإحصائي Q_3 لكل زوج من أزواج الفقرات، في حين أخذت الأنماط المتوقعة تتقارب مع الأنماط الملاحظة عندما تغير مستوى القدرة من مستوى عالٍ إلى مستوى متوسط ثم إلى مستوى منخفض باضطراد؛ مما جعل نسبة الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي الأقل عندما كان مستوى القدرة للأفراد منخفضة. أما عندما كانت الفقرات (سهلة ومنخفضة التمييز) فقد أخذت نسبة الأزواج المنتهكة لافتراض

* عدد الأزواج هو $k(k-1)\backslash 2$ حيث k تمثل عدد فقرات كل نموذج وهو 20 فقرة

الاستقلال الموضعي تقل بزيادة مستوى القدرة، والسبب في ذلك يعزى كما أشير سابقا إلى الأساس الرياضي الذي يستند إليه المؤشر Q_3، حيث أخذت أنماط الاستجابة الملاحظة تتقارب مع أنماط الاستجابة المتوقعة بزيادة مستوى القدرة للأفراد، وبالتالي انعكس ذلك على قيم المؤشر Q_3 مما جعل نسبة الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي تتناقص بزيادة مستوى القدرة.

وفي السياق نفسه، لوحظ أنه عندما كانت خصائص الفقرات (صعبة وتمييز منخفض) بأن نسبة الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي كانت متقاربة ضمن مستويات القدرة (عالية، ومتوسطة ومنخفضة)، والسبب في ذلك أنه عندما تكون قيم التمييز لفقرات الاختبار منخفضة، هذا يعني عدم قدرة الفقرات على التمييز بين مستويات القدرة المختلفة، فاحتمال الإجابة الصحيحة يكون متقاربا لجميع المستويات، الذي بدوره جعل قيم المؤشر Q_3 متقاربا لكل المستويات، في حين عندما كانت خصائص الفقرات (سهلة وعالية التمييز)، فقد ميزت الفقرات بشكل جيد بين مستويات القدرة العالية والمتوسطة والمنخفضة، حيث كانت نسبة الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي الأقل عند مستوى القدرة العالية، وكانت متماثلة عند المستويين المتوسطة والمنخفضة، ومثل هذه النتيجة تؤكد أهمية التمييز كعامل يؤثر على الاستقلال الموضعي أكثر من صعوبة الفقرة التي يتحدد في ضوئها موقع الفرد على متصل القدرة.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أجل الوقوف على الفروق بين نسب الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي حسب مستوى القدرة وخصائص الفقرات (نموذج الاختبار)؛ فقد تم استخدام اختبار Z (*Wald Z*) لمقارنة نسبتين مستقلتين من خلال برنامج (*NCSS 11 Statistical Software, 2016*)، والجدول 2 يبين قيم الإحصائي Z والدلالة الإحصائية (*sig*) للفرق بين نسبتين مستقلتين حسب مستوى القدرة للأفراد.

جدول (2): قيم الإحصائي Z والدلالة الإحصائية للفرق بين نسبتين مستقلتين حسب مستوى القدرة للأفراد

المقارنة / مستوى القدرة	الأول مع الثاني		الأول مع الثالث		الأول مع الرابع		الثاني مع الثالث		الثاني مع الرابع		الثالث مع الرابع	
	Z	sig	Z	sig	Z	sig	Z	sig	Z	sig	Z	sig
عالية	1.954	0.052*	3.420	0.001*	2.682	0.007*	1.480	0.139	0.734	0.463	-0.748	0.455
متوسطة	.103	0.918	-0.616	0.538	0.619	0.536	-0.719	0.472	0.516	0.606	1.235	0.217
منخفضة	-3.634	0.0003*	-5.137	0.000*	-4.141	0.000*	-1.548	0.122	-0.520	0.603	1.030	0.303

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (*2*) بأن الفروق في نسب الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي كانت دالة إحصائيا عند مقارنة النموذج الأول (صعبة وعالية التمييز) مع النموذج الثاني ((صعبة وتمييز منخفض)، وعند مقارنة النموذج الأول مع النموذج الثالث (سهلة وعالية التمييز)، وكذلك عند مقارنة النموذج الأول مع النموذج الرابع (سهلة ومنخفضة التمييز) عندما كان مستوى القدرة للأفراد عالياً ومنخفضاً. وأشارت النتائج كذلك بأنه لم تظهر فروق دالة إحصائيا عند مقارنة نسب الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي لجميع النماذج عند مستوى القدرة المتوسطة.

وللوقوف على دلالات الفروق بين نسب الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي حسب نموذج الاختبار (خصائص الفقرات)، تم إيجاد قيمة الإحصائي Z والدلالة الإحصائية (*sig*)، والجدول *3* يوضح هذه القيم.

جدول (3): قيم الإحصائي Z والدلالة الإحصائية للفرق بين نسبتين مستقلتين حسب مستوى نموذج الاختبار (خصائص الفقرات)

المقارنة / النموذج	قدرة عالية مع متوسطة		قدرة عالية مع منخفضة		قدرة متوسطة مع منخفضة	
	Z	***sig***	***Z***	***sig***	***Z***	***sig***
الاول	1.026	0.305	-5.726	0.000*	4.711	0.000*
الثاني	-0.827	0.408	0.209	0.835	1.036	0.300
الثالث	-3.016	0.003*	-2.813	0.005*	0.205	0.837
الرابع	-1.045	0.296	-1.045	0.296	0.000	1.000

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

تشير النتائج الواردة في الجدول (*3*) بأن الفروق بين نسب أزواج الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) عند مقارنة مستوى القدرة العالية مع المنخفضة، وكذلك عند مقارنة مستوى القدرة المتوسطة مع المنخفضة على النموذج الأول للاختبار (فقرات صعبة وعالية التمييز). وبينت النتائج كذلك بأن الفروق بين نسب الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي كانت دالة إحصائياً أيضاً عند مقارنة مستوى القدرة العالية مع القدرة المتوسطة، وكذلك عند مقارنة مستوى القدرة العالية مع القدرة المنخفضة على النموذج الثالث للاختبار(فقرات سهلة وعالية التمييز)، في حين لم تكن الفروق في نسب الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي دالة إحصائياً عند مقارنة مستويات القدرة المختلفة لكلا النموذجين الثاني (فقرات صعبة وتمييز منخفض) والنموذج الرابع (فقرات سهلة وتمييز منخفض).

وبالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول (*2*) يتضح بأن الفروق بين نسب الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لدى مقارنة النسبتين بين النموذج الأول والنموذج الثاني، وكذلك ما بين النموذج الأول مع الثالث والنموذج الأول مع الرابع عندما كان مستوى القدرة للأفراد عاليا، وكانت النسبة الأعلى لأزواج الفقرات التي يوجد بينها اعتماد موضعي في حالة النموذج الأول (فقرات صعبة وعالية التمييز). إن مثل هذه النتيجة ربما جاءت في الاتجاه الذي تناولته دراسة ريس (*Reese, 1999*) التي أشارت إلى أنه عندما يكون افتراض الاستقلال الموضعي منتهكا بدرجة عالية يؤدي إلى المغالاة في قيم تمييز الفقرات، حيث كان واضحاً من نتيجة الدراسة الحالية بأنه عندما كانت الفقرات ذات قدرة تمييزية عالية وصعوبة عالية أدت إلى وجود انتهاك عالٍ لافتراض الاستقلال الموضعي بين أزواج الفقرات(النموذج الأول) وكانت الأعلى في جميع الحالات، على الرغم من أنها جاءت من مجمع فقرات مستقلة إحصائيا، وهذا يمكن تفسيره على أن مثل هذا النوع من خصائص الفقرات (النموذج الأول) تكون أكثر حساسية لذوي القدرة العالية، مما يترتب عليه أن يجعل احتمالات الإجابة الصحيحة عن الفقرات(الإجابات الملاحظة) بعيدة عن الاحتمالات المتوقعة للإجابة الصحيحة، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة الفرق بين البواقي الملاحظة والمتوقعة لكل زوج من أزواج الفقرات، مما يجعل قيم المؤشر الإحصائي Q_3 لأن ترتفع لكل زوج من أزواج الفقرات، خاصة وأن هذا المؤشر يعتمد على دالة الأرجحية القصوى وتوزيع القدرة للأفراد.

وفي السياق نفسه بينت نتائج الجدول (*2*) بأن الفروق بين النسب لأزواج الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي بين نماذج الاختبار عندما كان مستوى القدرة للأفراد متوسطاً لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وفي الوقت نفسه جاءت النسب عالية لجميع نماذج الاختبار (انظر جدول 1)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن أداء هذه الفئة على جميع النماذج بغض النظر عن خصائص الفقرات كان متماثلا؛ مما جعل أنماط الاستجابة الملاحظة لهم على جميع النماذج متقاربة، في حين كانت الأنماط المتوقعة من النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة لاحتمالات الإجابة الصحيحة متباينة حسب نموذج الاختبار، وهذا جعل الفروق بين أزواج الفقرات بين ما هو ملاحظ ومتوقع تقريبا متماثلة ولكل النماذج، حيث جعل قيم المؤشر Q_3 متماثلة لأزواج الفقرات، والذي بدوره جعل هذه النسب متقاربة ولكل النماذج، مما ترتب عليه بأن جاءت الفروق بينها غير دالة إحصائياً.

أما عند مقارنة النسب بين نماذج الاختبار عند مستوى القدرة المنخفضة، يلاحظ من نتائج الجدول (*2*) بان الفروق الدالة إحصائيا بين نسب أزواج الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ما بين النموذج الأول مع الثاني، والأول مع الثالث، والأول مع الرابع على غرار المقارنة بينها عندما كان مستوى القدرة للأفراد عاليا، ولكن بشكل معاكس، حيث يتضح بأن النموذج الأول كان الأقل في نسبة الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي، وهذه النتيجة منطقية حيث يتضح بأن استجابات أفراد القدرة المنخفضة على هذا النموذج (فقرات صعبة وعالية التمييز) متماثلة لدرجة كبيرة، وربما

تعتمد على التخمين كون فقرات الاختبار أعلى بكثير من قدرة المفحوصين، وجاءت متوافقة مع الاستجابات المتوقعة، وهذا جعل الفروق بين ما هو متوقع وملاحظ لكل زوج من أزواج الفقرات منخفضة، مما جعل نسبة الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي الأقل لهذا النموذج ولكل الحالات، ولكن عندما تحولت خصائص الفقرات لتصبح فقرات سهلة وعالية التمييز (النموذج الثالث) أصبحت نسبة الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي هي الأعلى عند مستوى القدرة المنخفضة، والسبب في ذلك يعود إلى قيم تمييز الفقرات لكونها عالية، حيث تجعل منحنيات خصائص الفقرات حادة؛ مما يدل على أن التغير البسيط نسبياً في قدرة الفرد يجعل احتمال الإجابة الصحيحة عن الفقرة يتباين تبايناً ملحوظاً، وهذا التباين في الإجابات الصحيحة له أثره على قيم المؤشر Q_3 على الرغم من أن الفقرات سهلة.

وعند مقارنة النسب حسب نموذج الاختبار(خصائص الفقرات) بينت نتائج الجدول (3) بأن الفروق بين نسب الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) عند مقارنة القدرة العالية مع القدرة المنخفضة، والقدرة المتوسطة مع القدرة المنخفضة على النموذج الأول، حيث يتضح زيادة نسبة الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي على هذا النموذج بزيادة مستوى القدرة للأفراد، فكانت أنماط استجابة الأفراد ذوي القدرة المنخفضة على هذا النموذج متماثلة، وربما يلعب عامل التخمين هنا دوراً في الوصول إلى الإجابة الصحيحة، لكون مستوى صعوبة وتمييز فقرات الاختبار أعلى بكثير من مستوى قدرتهم، بينما عندما تم مقارنة نسب الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي ما بين أفراد القدرة العالية والمتوسطة على هذا النموذج لم تكن دالة إحصائيا، وذلك بسبب ابتعاد الاستجابات الملاحظة عن المتوقعة لكل زوج من أزواج الفقرات كما أشير سابقاً، مما جعل نسبة الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي متقاربة عند مستوى القدرتين.

وأشارت النتائج الواردة في الجدول (3) أيضا إلى أنه عند مقارنة نسب أزواج الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي على النموذج الثالث (فقرات سهلة وعالية التمييز) وعند مقارنة القدرة العالية مع القدرة المتوسطة، والقدرة العالية مع القدرة المنخفضة قد جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بينما لم تكن المقارنات دالة إحصائياً عند مقارنة مستويات القدرة المختلفة على النموذجين: الثاني (فقرات صعبة ومنخفضة التمييز) والنموذج الرابع (فقرات سهلة ومنخفضة التمييز). إن هذه النتيجة تؤكد بأن تمييز الفقرات يلعب دوراً أكبر من صعوبة الفقرات في التأثير على الاستقلال الموضعي، حيث إنه عندما تكون الفقرات ذات قدرة تمييزية منخفضة فإنها تفشل في التمييز بين مستويات القدرة المختلفة.

الاستنتاجات والتوصيات

إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية أشارت عموماً إلى وجود أثر لخصائص الفقرات ومستوى القدرة للأفراد على افتراض الاستقلال الموضعي، حيث أظهرت النتائج نتيجة مهمة بأنه عندما تكون خصائص الفقرات صعبة وعالية التمييز لوحظ بأن هناك نزعة لأن تزيد نسبة الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي بين الفقرات بزيادة مستوى القدرة للأفراد، في حين أخذت هذه النسبة تتناقص بزيادة مستوى القدرة للأفراد عندما تكون خصائص فقرات الاختبار سهلة ومنخفضة التمييز، بينما لم تظهر نزعة معينة لسلوك نسبة الفقرات المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي عندما تتباين خصائص الفقرات (صعبة ومنخفضة التمييز أو سهلة وعالية التمييز) عبر مستويات القدرة المختلفة، حيث كانت تتباين من مستوى قدرة إلى مستوى قدرة أخرى، وهذا قد يبدو كمشكلة عندما يتم استخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة أحادية البعد عند تطبيق مجموعة من الفقرات تتصف بخصائص معينة على مستويات مختلفة لقدرة الأفراد، والذي بدوره يطرح استفسارا بحثيا وهو: هل هناك حاجة لإعادة معايرة الفقرات مرة أخرى عند تطبيقها على مستوى معين من قدرة الأفراد؟ ومثل هذا الاستفسار بحاجة لمزيد من الأبحاث والدراسات.

ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة كذلك بأن معلمة التمييز للفقرات كانت تلعب دورا أكثر من معلمة الصعوبة في التأثير على افتراض الاستقلال الموضعي، حيث كانت الفروق بين نسب الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي دالة إحصائيًا حسب مستوى القدرة على النموذج الأول (فقرات صعبة وعالية التمييز) وعلى النموذج الثالث (فقرات سهلة وعالية التمييز)، في حين لم تكن هناك دلالة إحصائية بين نسب الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي حسب مستوى القدرة على النموذج الثاني (فقرات صعبة ومنخفضة التمييز) والنموذج الرابع (فقرات سهلة ومنخفضة التمييز).

وعلى الرغم من أهمية النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، إلا أن بعض القيود على هذه الدراسة تحد من تعميم النتائج بشكل عام، وذلك لوجود عوامل أخرى قد تلعب دوراً في التأثير على افتراض الاستقلال الموضعي بين الفقرات، منها قيم الحد الفاصل للمؤشر Q_3، والتي قد يكون لها الأثر في زيادة أو تقليل نسبة الأزواج المنتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي لكونه مؤشراً وليس إحصائياً يتبع توزيع إحصائي معين، كذلك قيم معلمة التخمين للفقرات والتي لها الأثر على دقة تقديرات معالم الفقرات وقدرة الأفراد، مما يجعل الحاجة ماسة لإجراء دراسة مماثلة، تأخذ بالحسبان الحد الفاصل (القيمة الحرجة) لمؤشر Q_3 كمتغير ومستوى التخمين للفقرات، بالإضافة إلى متغيرات الدراسة ودراسة أثرها على افتراض الاستقلال الموضعي.

المراجع

أبو شندي، يوسف (2011). كواشف الاستقلال الموضعي في نظرية الاستجابة للفقرة ومدى تأثرها بقوة العلاقة الارتباطية بين الأبعاد ومستوى القدرة للمفحوصين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات* – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، *33* (*3*)، *49* – *62*.

حمادنه، إياد (2011). الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات الاختبار باستخدام مؤشر Q_3. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 12 (1)، 40 – 68.

علام، صلاح الدين (2002). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي

Anstasi, A. & Urbina, S. (2005). *Psychological Testing (7 th ed*.). New Jersey: Prentic-Hall, Inc.

Allen, M. & Yen, W. (1979). *Introduction to measurement theory*. California: Wasdsworth, Inc.

Baker, F. (2001). *The basics of item response theory (2nd ed)*. College Park, MD: ERIC Clearing House on Assessment and Evaluation.

Bell, R., Pattison, P. & Withers, G.(1988). Conditional independence in a clustered item test. *Applied Psychological Measurement, 12, 15*-26.

Chen, W. & Thissen, D. (1997). Local dependence indexes for item pairs using item response theory. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 22(3)*, 265-289.

Chen, C. & Wang, W.(2007).Effects of ignoring item interaction on item parameter estimation and detection of interacting items. *Applied Psychological Measurement, 31, 388*-411

Christensen K., Makransky G.,& Horton M.(2017). Critical values for Yen's Q3: Identification of local dependence in the Rasch Model using residual correlations. *Applied Psychological Measurement, 41(3)*, 178-194

Crocker, L. & Algina, J.(1986). *Introduction to classical and modern test theory*. N. Y.: Harcourt Jovanovich.

De Ayala, R. (2009).*The theory and practice of item response theory*. NY: Guliford.

De Gruijter, D. & Van der Kamp, L. 2008).*Statistical test theory for the behavioral sciences.* New York: Chapman and Hall.

Embretson , S. & Reise, S. (2000). *Item response theory for psychologists.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hambleton, R.(1994). Item response theory: A broad psychometric frame work for measurement advances. *Psicothema, 6*(3), 535-556.

Hambleton, R. & Swaminathan, H.(1985). *Item response theory: Principles and applications.* Boston: Kluwer-Nijhoff.

Hambleton, R., Swaminathan, H., & Rogers, H.(1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park CA: Sage Publication.

Han, K. & Hambleton , R.(2007). *User's manual for WinGen:Windows Software that Generated IRT Model Parameter and Item Response.* Center for Educational Assessment Research Report No 642, Amherst, MA: University of Massachusetts Center for Educational Assessment.

Harris, D. (1989).Comparison of 1-, 2-, and 3-parameter IRT Models. *Educational Measurement: Issues and Practice, 8*, 35-41.

Hattie, J.(1985).Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement. 9*, 139-164

Henard, D. (2000).Item response theory. In L. Grimm & Yarnold (Ed), *Reading and understanding more multivariate statistics*.(pp 67-97).Washington DC: American Psychological Association.

Killer, L. Swaminathan, H. & Sireci, S. (2003). Evaluating scoring Procedures for context–dependent item sets. *Applied Measurement in Education, 16*(3), 207-222.

Kim. S., Cohen. A., & Lin.Y. (2005).*LDID: A Computer program for local dependence indices for dichotomous Items.* Version 1.0.

Lord, F., & Novick, M. (1968). *Statistical Theories of mental test scores*. London, Addison, Wesley: Publishing Company.

Miller, T. (1991). *Empirical estimation of standard errors of compensatory MI model parameters obtained from the NOHARM estimation program.*(ACT Research Report No. onr91-2). Iowa City IA: ACT Inc.

NCSS 11 Statistical Software (2016). *NCSS, LLC*. Kaysville, USA, css.com/software/ncss.

Van der Linden, W. (2010).Item response theory. *International Encyclopedia of Education, 4*, 81-88.

Warm, T. (1978). *A Primer of Item Response Theory*. Technical Report No, 940279, Oklahoma City: U.S, Coast Guard Institute.

Yen, W. (1984). Effects of local item dependence on the fit and equating performance of the three-parameter logistic model. *Applied Psychological Measurement*, 8(2), 125-145.

Yen, W. (1993).Scaling performance assessments: Strategies for managing local item dependence. *Journal of Educational Measurement, 30* (3), 187-213.

Zenisky, A., Hambleton, R., & Sireci, S. (2003). Identification and evaluation of local item dependencies in the medical college admissions test. *Journal of educational Measurement*, 39, 1-16.

Reese, L. (1999). *A classical test theory perspective on LSAT local item dependence (Report No. LSAC-R-96-01).*Newtown, PA: Law School Admission Council.(ERIC Document Reproduction Service No. ED469172).

Shen, L. (1997).*Quantifying item dependency by Fisher's Z.* paper presented A the annual meeting of the American Educational Research Association Chicago, IL,March 24-28,1997(ERIC Document Reproduction.

Thompson, T., & Pommerich, M. (1996). *Examining the sources and effects of local item dependence*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association. NY, April8-12, 1996 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 400311).

Tuerlinckx, F., & De Boeck, P. (1998). Modeling local item dependencies in item response theory. *Psychologica Belgica, 38(2),* 61-82.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 15، عدد 1، 2019، 113- 131

أثر استخدام المدوّنة الإلكترونيّة في تحسين مهارة التلخيص الكتابيّ

ألمازة خطايبة*

تاريخ تسلم البحث 2018/7/30 تاريخ قبوله 2019/1/21

ملخص: هدفت هذه الدّراسة إلى تقصي أثر استخدام المدوّنة الإلكترونيّة في تحسين مهارة التلخيص الكتابيّ لدى طالبات الأول الثانويّ في مدرسة حكما الثانويّة للبنات/ قصبة إربد في الأردن. أعدّت الباحثة مدوّنة إلكترونيّة تتضمّن محتويات تعليميّة حول مهارة التلخيص الكتابيّ؛ بهدف تدريب أفراد عينة الدّراسة على مهارة التلخيص الكتابيّ. وأعدّت قائمة اشتملت على المهارات الفرعيّة للتلخيص (المؤشّرات الدالّة). وأعدّت اختبارًا لقياس أداء أفراد عينة الدّراسة في مهارة التلخيص الكتابيّ تكوّن من (6) فقرات من محتويات الكتب المقرّرة لطلبة الصف الأوّل الثانويّ, ما عدا الكتاب المقرّر للغة العربيّة المقصود بالتدريب عبر المدوّنة. وطوّرت الباحثة معيارًا لتقويم الأداء في الاختبار. تكوّن أفراد عينة الدّراسة من (82) طالبة بواقع شعبتين للعام الدراسيّ (2018/2017) اختيرت المدرسة بطريقة متيسرة. وجرى اعتماد التصميم شبه التجريبيّ من خلال مجموعتين إحداهما تجريبيّة تكونت من (42) طالبة درست باستخدام المدونة الالكترونية, والثانية ضابطة تكونت من (40) طالبة درست بالطريقة الاعتياديّة. وجرى اختيار المجموعتين بالطريقة العشوائيّة, واستمرّت الدّراسة (8) أسابيع. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد عينة الدّراسة في كلّ مهارة من مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة, وفيها مجتمعة لصالح المجموعة التجريبيّة.

(الكلمات المفتاحية: المدونة الإلكترونية، مهارة التلخيص الكتابيّ، الصف الأول الثانويّ)

The Effect of Weblog Use on Improving Summary Writing Skill

Almazah Khataibeh, *Ministry of Education, Jordan.*

Abstract: This study aimed at investigating the effect of expository weblog on improving summery writing skill for first secondary grade female students' in Hakama secondary school in Irbid, Jordan. The researcher prepared a weblog with educational content about the summary writing skill, to train the members of the study on the summary writing skill. She also prepared a list that includes skills (function indicators) relating to summary writing. The researcher developed a test to measure the performance of the students in summary writing skill. The test consisted of (6) paragraphs from the contents of the books for students of the First Secondary Grade, except for the book of the Arabic language intended for training through weblog. The researcher also developed a criterion for the evaluation of performance in the test. The study sample consisted of (82) female Students, who are divided into two classes, for the academic year (2017/2018) and the school was chosen upon convenience. The quasi-experimental approach was adopted through two groups: The experimental group consisted of (42) students who studied the reading texts in Weblog manner, and the second was a control group consisting of (40) students who studied the texts as usual. The two groups were chosen randomly, and the study took (8) weeks. The results show a statistically significant differences between the averages of the performance of members of the study sample in each skill of the summary writing skills in favor of the experimental group.

(**Keywords:** Weblog, Summary Writing Skill, First Secondary Grade)

مقدمة: تعدّ عمليّة تعليم مهارة التلخيص هدفًا أساسيًا من أهداف تعليم اللغة العربيّة في المراحل الدراسيّة المختلفة، لما تتطلّبه هذه العمليّة من تسخير لجميع المهارات العقليّة واللغويّة، من قراءة واستماع وفهم وتعبير شفويّ أو كتابيّ. ونتيجة للتغيّرات الجديدة التي شهدها عصرنا الحاليّ في شتى المجالات، وما أحدثته ثورة تكنولوجيا والمعلومات والاتّصالات من تراكم للمعرفة وهيمنتها، أصبح لا بدّ من توفّر مهارات مناسبة للتعامل مع هذا الكمّ الهائل من المعارف، ويمكن لمهارة التلخيص أن تكون إحدى هذه المهارات المهمّة. وبما أنّ التلخيص مهارة كثيرة التداول في الحياة التعليميّة والعلميّة والمهنيّة، فلا بدّ من تنميتها وتوظيفها في مواقف الدرس ومواقف الحياة المختلفة. ولا يمكن للطلبة إتقان مهارة التلخيص دون أن تتوافر لديهم المعرفة الكافية بهذه المهارة، والآليات التي تجري فيها ضمن خطوات أساسيّة، إضافة إلى امتلاكهم للثروة اللغويّة، والقدرة على إعادة البناء بصياغة لغويّة سليمة مركّزة.

والتلخيص مهارة كتابية لإعادة صياغة نص مكتوب، أو مهارة شفوية لإعادة صياغة نص مسموع. وتتطلّب مهارة التلخيص عمليّات عقليّة عليا من تحليل وتمييز؛ لتحديد موضوع التلخيص وفكرته المحوريّة (طاهر، 2010). وعُرّفَ التلخيص على أنّه القدرة على التعبير عن الأفكار الأساسيّة للموضوع في كلمات قليلة، دون الإخلال بالمضمون، أو الإبهام في الصياغة (الشطنيّ، 2001)، وعُرّف أيضًا على أنّه إعادة تشكيل النصّ المقروء بلغة الملخّص، بإيجاز وتكثيف غير مخلّ بالمعنى، وبالابتعاد عن النقل والاجتزاء للعبارات أو المفردات، بعد فهم موضوع النصّ وأفكاره (البكور والنعانعة وصالح, 2010). وهو أيضًا شكل من أشكال الاستيعاب

* وزارة التربية والتعليم، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

من أجل الفهم, وتمرين يقتضي إعادة إنتاج ما حرره المُلخِّص في أقل عدد ممكن من كلماته الخاصّة (Olatunji, 2011), وعُرّف التلخيص أيضًا على أنّه قراءة واستيعاب معلومات الكاتب، وإعادة تلخيصها على شكل نقاط مختصرة وبأسلوب جديد، بشرط المحافظة على النقاط الأساسيّة، مع تجنّب كتابة معلومات غير صحيحة أو بعيدة عن النصّ الأصليّ للكاتب, ويجب مراعاة الدّقة والتركيز في أثناء التلخيص (دحلان، د.ت).

وعُرّفَ التلخيص أيضًا على أنّه مهارة أساسيّة للكتابة الأكاديميّة، يقدّم موجزًا مكثّفًا وشاملًا لكتاب أو نصّ أو فقرة، بعبارات مختصرة، وبشرط أن يتضمّن الأفكار الأساسيّة ("Plagiarising, Paraphrasing and Summaries," n.d.)، وهو أيضًا طريقة من طرائق دمج كتابات القارئ الذي يُلخّص مع كتابات مؤلّف آخر، شريطة أن لا تكون المادّة المُلخّصة مجرّد إعادة صياغة فقط، بل ينبغي الإيجاز بوضع الأفكار الرئيسة بكلمات القارئ الخاصّة، ومراعاة أن يكون الملخّص أقصر بكثير ممّا ينشأ عن إعادة الصياغة؛ لأنّ الملخصات تأخذ نظرة عامّة واسعة على النصّ الأصليّ (Brown, n.d.). وهو أيضًا طريقة في معالجة المعلومات المقروءة، سواء أكانت نصًّا أم فقرة، وآليّة في التعامل مع النصّ أو الفقرة المراد تلخيصها بمراجعتها وقراءتها بدقّة، ثمّ تدوين ملاحظات حول الأفكار الرئيسة التي ينبغي كتابتها في الملخّص من الذاكرة؛ لضمان أن تكون مادة التلخيص من كلمات المُلخِّص الخاصّة، وأخيرًا يجب مراجعة المُلخّص؛ للتأكّد من أنّ الكتابة أصبحت واضحة، وأنّ القواعد والإملاء وعلامات الترقيم كلّها سليمة. (Peterman, n.d.)

وبناءً على ما تقدّم، ترى الباحثة أنّ التلخيص مهارة عقليّة مبنيّة على استيعاب المقروء أو المسموع، وإعادة بنائه بإيجاز وبأسلوب جديد، وبألفاظ وكلمات من يقوم بعملية التلخيص، دون الإخلال بالمضمون العامّ للنصّ الأصليّ، وضمن مجموعة من الخطوات التي تبدأ بالقراءة الدّقيقة، وتدوين الملاحظات حول الأفكار الرئيسة، ومن ثمّ البدء بكتابة الملخّص من الذاكرة، دون الرجوع للنصّ الأصليّ، وتنتهي بمراجعة المُلخّص للتأكّد من سلامة القواعد والإملاء وعلامات الترقيم.

وتتمثل أهميّة التلخيص في تعويد القارئ على الاستيعاب والتركيز، والبحث عن العناصر المهمّة في الموضوع في عصر تزايد المعرفة وتعدّد مصادرها، وتعوّده أيضًا على المتابعة المستمرّة لما يستمع إليه من محاضرات، واستخلاص الأفكار الرئيسة للإفادة منها، والتدريب العمليّ على الكتابة، وصياغة المفاهيم واكتشاف أسلوب الكاتب الخاصّ، والاسترجاع المنظّم للمعلومات التي تُخزّن في أثناء عمليّة القراءة، واختبار القدرة الاستيعابيّة، وتنمية الخبرات الكتابيّة، واستثمار الوقت وادّخار الطاقة، وممارسة مجالات التحرير المختلفة، سواء أكانت في الكتابة الرسميّة التي تتطلّب أقصى قدرة على الإيجاز والوصول إلى لبّ الموضوع، أم في التحرير الإبداعيّ الذي يتطلّب قدرًا من العمق والتركيز (الشطنيّ، 2001)، وتساعد قواعد التلخيص على الاحتفاظ بالمعلومات المهمّة في النصّ، وتحسين مهارات التلخيص الفرعيّة، والاستيعاب القرائيّ (Nelson & Smith & Dodd, 1992), ولا يقتصر التلخيص على تحسين الاستيعاب فحسب، بل ينتج عنه تحسين مهارات لغويّة أخرى، مثل الاستماع والقراءة والتعبير الشفويّ والكتابيّ (Maybodi, Azam & Maibodi, Ashraf. 2017).

وتكمن أهميّة التلخيص أيضًا في كونه استراتيجيّة لها وظيفتان، الأولى أنّها تشجّع القارئ على التركيز في فكرة النصّ الرئيسة بدلاً من التركيز في التفاصيل، والثانية أنّها تسمح للقارئ بمعالجة النصّ عن طريق استبعاد المعلومات غير الضروريّة (Maybodi et al. 2017)، وأنّه يتطلّب التفكير النقديّ في أثناء القراءة وبعدها، بتحليل معلومات النصّ إلى مفاهيم مهمة، وأخرى يمكن حذفها، ويتطلّب أيضًا التفكير التأمليّ والتدبر في المقروء؛ ممّا يؤدّي إلى تحسين الاستيعاب القرائيّ بشكل عامّ، وتحسين جودة الملخّصات المكتوبة، والمساعدة في الاحتفاظ بالمعرفة المكتسبة من المحتوى (Kitchakarn, 2012).

وثمّة مبادئ وشروط أساسيّة ينبغي مراعاتها في التلخيص من حيث: عمليّة التلخيص (قبل البدء بها، وفي أثنائها)، والشخص المُلخِّص، والمُلخَّص النهائيّ. **أولًا:** شروط قبل البدء في عمليّة التلخيص، فأهمّها، المحافظة على معلومات المادّة الأساسيّة دون تغييرها أو التعديل عليها، ويفضّل حذف المقدمة والأمثلة والمعلومات التي ليس لها قيمة كبيرة، ويجب التمييز بين النصّ الرئيس والنصّ الثانويّ أو المتفرّع؛ لتمييز المعلومات المهمّة من المعلومات الأقل أهميّة، والكتابة بأسلوب متسلسل، وتنسيق الأفكار والمعلومات بطريقة مُنظّمة (دحلان، د.ت). وأمّا الشروط التي ينبغي مراعاتها في أثناء عمليّة التلخيص، فتتلخّص في تحديد الأفكار الرئيسة، ثمّ إعادة بنائها بكلمات كاتب الملخّص الخاصّة، ومن ثمّ كتابة مادة التلخيص دون أن يضمّن الملخِّص رأيه الشخصيّ أو أيّة آراء أخرى(Brown, n.d.) . **ثانيًا:** شروط مَن يقوم بعمليّة التلخيص، وتكمن في حاجة هذا الشخص إلى مهارات مُتعدّدة تمكّنه من تقديم مُلخّص صحيح، مثل مهارات القراءة والفهم والاستيعاب والكتابة، إلى جانب قدرته على صياغة المعلومات بطريقته الخاصّة، والتي تعني فهمه واستيعابه للمعلومات التي قرأها، إلى جانب توافر مهارات الدقة والتركيز وإعادة البناء بإيجاز وبأسلوب جديد (دحلان، د.ت). **ثالثًا:** شروط الملخّص النهائيّ، وتختصّ بالحجم، حيث تتفاوت نسبة طول الملخّص بالنسبة إلى النصّ الأصليّ، وفقًا لدرجة تكثيف هذا الموضوع، فقد يكون الأصل مركّزًا موجزًا لا يمكن اختصاره كثيرًا، وقد يكون حافلاً بالتكرار مستفيضًا بالأمثلة والشروحات، ويمكن تلخيصه في سطور قليلة (الشطنيّ، 2001)، فعند تكثيف الأفكار الرئيسة لمقالة أو قصّة في مئة كلمة أو أكثر، باستخدام الكلمات الخاصّة دون الاقتباس من النصّ الأصليّ، قد يبدو هذا الأمر سهلًا، لكنّه في الواقع، صعب عندما يتعلّق الأمر بتكثيف مقالة طويلة، أو قصّة في حدود مئة

كلمة (Brown, n.d.). وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أنّ حجم الملخّص يتحدّد حسب حجم النصّ الأصليّ، من حيث الطول أو القِصر، ولا يمكن تحديده بعدد محدّد من الكلمات.

تتضمّن مهارة التلخيص مهارات فرعيّة تمثّل قواعد عامّة، وردت في الأدب النظريّ بصياغات مختلفة، فقد وردت عند نيلسون وآخرين (Nelson et al., 1992) على النحو الآتي: تحديد الأفكار الرئيسة، وحذف الأفكار الثانويّة غير الضروريّة، وتحديد الكلمات المفتاحيّة، واستبدال العناصر أو الإجراءات أو العبارات الطويلة، بمصطلحات أو عبارات تكثيفيّة قصيرة، تختصر معانٍ كثيرة، ودمج الفقرات بروابط مناسبة، وصقل الملخص النهائيّ وتهذيبه. وذكر أولتشونجي (Olatunji, 2011) هذه المهارات على النحو الآتي: تحديد أو استخراج فكرة الموضوع الرئيسة، واختصار الأفكار الثانويّة، وحذف جمل الأمثلة والرسوم التوضيحيّة، وحذف الكلمات التي لا تؤثّر على المعنى، وإدراج كلمات جديدة تختصر جمل عديدة، وإجراء التدقيق اللغويّ اللازم. وبالإضافة إلى ما ذُكر فقد ركّز براون (Brown, n.d.) على مهارة وُصفت بأنّها صعبة، وتتطلّب بعض الممارسات الإضافيّة، وهي إعادة البناء أو إعادة الصياغة بكلمات كاتب المُلخّص الخاصّة.

وتخلص الباحثة إلى أنّ مهارات التلخيص الفرعيّة تتلخّص في: تحديد أو استنتاج الجمل الرئيسة، وتحديد الكلمات المفتاحيّة، واستبعاد الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة، وحذف الكلمات التي لا تؤثّر على المعنى، وإضافة مصطلحات جامعة وعبارات تكثيفيّة جديدة، وإعادة البناء والصياغة بكلمات كاتب المُلخّص الخاصّة، وربط فقرات المُلخّص بروابط مناسبة، وأخيرًا تدقيق المُلخّص النهائيّ لغويًّا ونحويًّا وإملائيًّا.

وتتضمّن مهارة التلخيص خطوات ينبغي على المُلخِّص أن يمرّ بها، وقد اختلف المتخصّصون التربويون بآليات عرضها وتفصيلاتها، لكنّهم اتفقوا في إطارها العامّ، فقد عرضها الشطنيّ (2001) في ثلاث خطوات هي: أولًا: القراءة الاستكشافيّة؛ للكشف عن أفكار النصّ الرئيسة، بوضع خطوط تحتها. ثانيًا: القراءة الاستيضاحيّة، وتتضمّن إعادة القراءة؛ لتسجيل المضامين الأساسيّة على شكل نقاط في ورقة جانبيّة. ثالثًا: إعادة البناء، وفيها يعيد القارئ صياغة هذه النقاط على شكل فقرات بأسلوبه الخاصّ، محافظًا على تسلسلها المنطقيّ وفق تصميم ذهنيّ أوليّ يقوم بإعداد صورته قبل الشروع في الكتابة، ويمكن له الاستغناء عن الاستعانة بما كتبه من ملاحظات وإرشادات، إذا أيقن أنّه استطاع تمثّل الموضوع المراد تلخيصه على نحو جيد. ووردت عند براون (Brown, n.d.) في ثماني خطوات هي: القراءة لفهم معنى النصّ، ثمّ وضع النصّ الأصليّ جانباً دون النظر إليه، وإعادة صياغة أفكاره من ذاكرة القارئ على بطاقة ملاحظة، يجري بعدها تدوين بعض الملاحظات بكلمات قليلة في أسفل بطاقة الملاحظة؛ للتذكير بالأفكار عند إعادة صياغتها في الملخّص، ثمّ كتابة كلمة أو عبارة رئيسة في الجزء العلويّ من بطاقة الملاحظة؛ للإشارة إلى موضوع إعادة الصياغة، بعد ذلك يعود المُلخِّص للنصّ الأصليّ، وينظر فيه؛ للتحقّق دقّة المعلومات وطريقة عرض الأفكار، ومقارنتها مع الأفكار التي أُعيد صياغتها في البطاقة، ويستخدم علامات التنصيص أو الاقتباس؛ لتحديد أيّ مصطلح أو عبارة، أُخذت بشكل حرفيّ من النصّ الأصليّ، ثمّ يُسجِّل العبارة المقتبسة على بطاقة الملاحظة؛ لإضافتها إلى الملخّص، وأخيرًا يبدأ صياغة الملخّص النهائيّ بأسلوبه الخاصّ.

وحدّد بيترمان (Peterman, n.d.)عمليّة التلخيص في ثلاث خطوات رئيسة، ينطوي تحت كلّ منها خطوات أخرى فرعيّة، أولًا: القراءة وتدوين الملاحظات، وتتضمّن: قراءة الفقرة جيدًا، وكتابة فكرتها الرئيسة، ومن ثمّ إعادة القراءة، وتدوين الملاحظات حول الفكرة الرئيسة، واستبعاد شواهد وأدلة المؤلف المدعّمة لفكرته. ثانيًا: كتابة الملخّص بكلمات القارئ الخاصّة، وتتضمّن البدء بمعلومات النصّ الأصليّ، وكتابة الفكرة الرئيسة لكلّ فقرة من الذاكرة، وكتابة الملخّص بلغة سليمة مع المحافظة على وجهة نظر المؤلف. ثالثًا: مراجعة المسوّدة، وتتضمّن إعادة قراءة المسوّدة التي كُتبت من الذاكرة بما فيها من ملاحظات، مع مراعاة الترتيب الزمنيّ للأفكار وحذف التكرار وحسن الانتقال من فكرة لأخرى، وأخيرًا التحقّق من الأخطاء النحويّة والإملائيّة.

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى وجود ضعف لدى الطلبة في مهارة الكتابة بشكل عام (مدكور وخليف وجاد والمصري، 2016؛ الحلاق والهاشمي، 2011؛ الهاشمي والعزاوي، 2011؛ المصري، 2006؛ اللوزي، 2005)؛ وفي مهارة التلخيص الكتابيّ بشكل خاصّ (العيسى، 2013؛ وحشة، 2011؛ يدك، 2011؛ البجّة، 2005؛ اللوزي، 2005؛ خطايبة، 1998؛ الطواها، 1995)، فالدراسات التي تناولت مهارة الكتابة بشكل عامّ، عزت سبب الضعف إلى واقع تعليم الكتابة المتمثّل في صياغة المعلمين لأهداف روتينيّة دون السعي إلى تطبيقها ضمن طرائق تدريس مناسبة، وفرضهم لموضوعات اعتياديّة لا تراعي ميول الطلبة وحاجاتهم، واستخدامهم لطرائق تدريس اعتياديّة لا تتناسب مع استراتيجيّات التقويم، وقلة اهتمامهم بالأنشطة التعليميّة المصاحبة، في مقابل قلة اهتمام الطلبة بحصة التعبير؛ لأنهم يعدّونها مادة سهلة لا تحتاج إلى تدريس (مدكور وآخرون، 2016). وأمّا الدّراسات التي تناولت مهارة التلخيص بشكل خاصّ، فقد عزت سبب الضعف إلى تدنّي مستويات الطلبة في القراءة والاستيعاب، وضعفهم في بلورة المعاني وإبراز الأفكار الرئيسة (الطواها، 1995)، وإهمال المعلمين وجهل الطلبة بقواعد التلخيص، (العيسى، 2013؛ يدك، 2011)، وضعف الوعي بطبيعة العلاقة بين مهارتي القراءة والكتابة (العيسى، 2013؛ وحشة، 2011)، إضافة إلى إهمال المعلمين لاستخدام المنحى التكامليّ وأنماط التفكير البنائيّ وآليّاته في تعليم اللغة (خطايبة، 1998).

وبما أنّ مهارة التلخيص تتطلّب عمليّات عقليّة عليا؛ من أجل تحديد فكرة نصّ التلخيص المحوريّة وموضوعه، لا بدّ أن تقوم على منحى التكامل بين العمليّات القرائيّة والكتابيّة، وتسير وفق تسلسل منطقيّ هرميّ متتابع، وتجري ضمن مراحل وإجراءات متداخلة متفاعلة، يعتمد كل إجراء فيها على الإجراء الذي يسبقه (طاهر، 2010). فعند استخدام المعلمين للمنحى التكامليّ تُقدّم الخبرة للمتعلّم متكاملة شاملة، دون تجزئة، فتصبح سهلة الفهم والتذكّر، وتساعد في القدرة على الربط بين المعارف العلمية، وتسير بالعقل البشري من الأفكار العامّة إلى التفصيلات الجزئية، وتنمّي مهارات التفكير العلميّ لدى الطلبة (جلهوم وسلامة، 2001) فيستطيع المتعلم من خلال المنحى التكامليّ إدراك الصورة الكلية للموضوع، وبالتالي توظيفها للوصول إلى وحدة المعرفة (الحدابي والجاجي، 2008) كون المنحى التكامليّ يمثّل نظامًا يقدم المعرفة في نمط وظيفيّ، على شكل مفاهيم مترابطة تغطي موضوعات مختلفة، دون تقسيم المعرفة أو تجزئتها (أبو حرب والفزاري، 2010)، وهذا بدوره يخدم مهارة التلخيص التي تتطلّب فهم موضوع النصّ بشكل متكامل، وفهم أفكاره، وإعادة بنائها بإيجاز بلغة الملخّص، دون نقل أو اجتزاء (البكور والنعانعة وصالح، 2010)

وتستنتج الباحثة من خلال التعريفات السابقة أنّ التلخيص مهارة عصريّة مهمّة، ينبغي علاج ضعف الطلبة فيها، خاصّةً ونحن نعيش في عصر يشهد تطوّرًا تكنولوجيًّا واسعًا، وتزايدًا معرفيًّا هائلًا، عبر أدوات ومستحدثات تقنيّة جاذبة، نحتاج معها لإتقان مهارة تلخيص هذا الكم الهائل من المعارف، فأصبح لزامًا على المتخصّصين والتربويين البحث عن بدائل تعليميّة جديدة، ووسائل وأدوات منافسة، قادرة على لفت انتباه المتعلمين وتشويقهم.

ويُعدّ التعليم الإلكترونيّ بمستحدثاته التقنيّة من أفضل الوسائل التي توفّر بيئة تعليميّة تفاعليّة جاذبة وممتعة ومتنوعة ثقافيًّا، وتقدّم المعرفة بأسلوب مشوّق، وتساعد في اكتساب اللغة والمفردات (Capaldo & Flanagan & Littrell, 2008)، ومن هذه المستحدثات التقنيّة في الويب (Web 2.0) المدوّنات الإلكترونية (Weblogs)، والفيس بوك (Facebook)، والويكي (Wikis) التي سهّلت عمليّة الاتّصال وتبادل المعلومات؛ نتيجة فاعليّتها ومرونتها (إبراهيم، 2013). والتعليم الإلكترونيّ يُعدّ أيضًا من أكثر أنواع التعليم عن بُعد شيوعًا في العصر الحاليّ؛ لأنّه نظام عصريّ فعّال يناسب التعليم عن بُعد عبر الإنترنت، وقد ازدادت الحاجة إليه مع تطوّر الاقتصاد المعرفيّ؛ للصلة القويّة بينه وبين الاقتصاد المعرفيّ، الذي يعتمد طرائق جديدة في التفكير (Bates, n.d.).

ويُعرّف التعليم الإلكترونيّ بأنّه طريقة في التعلّم والتعليم، وإنموذج تعليميّ جديد، يحدث فيه التعلّم الفعليّ باستخدام التكنولوجيا، ونظم الاتّصال وآلياته، والنماذج التعليميّة والتقنيّة، فهو استخدام مكثّف لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، للأغراض التعليميّة (Sangrà & Vlachopoulos & Cabrera, 2012). وقد بدأ التعليم عبر الإنترنت في أوائل الثمانينيّات، في المؤسّسات التعليميّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، تبعًا لاختراع المؤتمرات الحاسوبيّة المبكّرة على شبكات الكمبيوتر المحليّة في عام (1970)، التي تتيح الاتّصال غير المتزامن بين الأفراد في الأماكن البعيدة، وتمكّنهم من التواصل في أيّ وقت (Bates، n.d.). أمّا مصطلح التعليم الإلكترونيّ، فقد ظهر في منتصف التسعينيّات (Sangrà et al., 2012)، ومع تطوّر شبكات الإنترنت وتزايد سرعتها، تطوّر مفهوم التعليم الإلكترونيّ، وتغيّرت طرائق عرضه؛ لتصبح أكثر فاعليّة، ممّا أدى إلى ظهور ما يُسمّى بالجيل الثاني من التعلّم الإلكترونيّ (E-Learning2.0) في عام (2005)، الذي بدأ يوظّف الكثير من البرامج الاجتماعيّة، مثل المدوّنات والويكي، التي تدعم الجانب الاجتماعيّ للعمليّة التعليميّة، ويعوّض الاتّصال المكانيّ بين المعلّم وطلبته، عن طريق البث الصوتيّ ومقاطع الفيديو، وروابط الويب والشبكات الاجتماعيّة. ويشير مفهوم الويب (Web 2.0) إلى الجيل الثاني من خدمات الشبكة العنكبوتيّة الدوليّة (الويب)، التي تتيح فرص التعاون ومشاركة المعلومات عبر النت (خنين، 2017).

وقد شهد هذا العصر، ظهور كثير من المصطلحات إلى جانب مصطلح التعليم الإلكترونيّ؛ بسبب النهج الجديد الذي ميّز النظم التعليميّة في بداية القرن الحادي والعشرين، والناتج عن دمج مختلف التّخصصات مثل علوم الكمبيوتر وتكنولوجيا الاتّصال وطرائق التدريس؛ ممّا أدّى إلى الخلط بين هذه المصطلحات، فقد يخلط بعضهم بين مفهوم التعليم الإلكترونيّ، ومفاهيم الفصول الافتراضيّة، أو الدورات الإلكترونيّة، التي يمكن أن تكون جزءاً من عالم التعليم الإلكترونيّ الشامل، فالتعليم الإلكتروني يُعدّ تطوّرًا طبيعيًّا للتعلّم عن بُعد، ويستفيد من أحدث الأدوات التي تظهر في سياق تقنيّات التعليم، ونتيجة لظهور التكنولوجيّات الجديدة في مجال التعليم؛ من أجل التعلّم مدى الحياة، تطوّر التعليم عن بُعد، وأصبح يشكّل تحدّيًا كبيرًا أمام المؤسسات التعليميّة، فأخذت تسعى إلى استخدام هذه التقنيات، وتحاول الانتقال من الاستخدام العرضيّ البسيط للتكنولوجيا والتعلّم وجهًا لوجه، إلى استخدام البيئات الافتراضيّة للدورات التدريبيّة بنماذجها التعليميّة المختلفة التي تُجرى كاملة عبر الإنترنت (Sangrà et al., 2012).

وتُعدّ المدوّنات الإلكترونيّة (Weblogs) من أهم تقنيّات الويب (Web 2.0) كونها تُمثّل بيئة تعليميّة توفّر إمكانيّات عديدة؛ ممّا يجعلها أكثر جاذبية، إلى جانب تميّزها بكثير من المميّزات الإيجابيّة، مثل سهولة إنشائها، وقابليّتها للتحديث، والنشر الفوريّ لمستخدميها عبر الإنترنت (Soares, 2008)، وتوفيرها لبيئة آمنة ومريحة، خاصّة للطلبة الخجولين، وسهولة التعامل مع محتوياتها، والمشاركة فيها بالكتابة والتعليق (Kitchakarn, 2012).

وعُرّفت المدوّنة الإلكترونيّة على أنّها صفحة ويب، تتيح للطلبة والمدرسين نشر النصوص، والصور، ومقاطع الفيديو، والصوت، وشرائح العرض، والارتباطات التشعبيّة، وتحميل العروض التقديميّة

عبر الإنترنت (Power Point)؛ بهدف تعزيز التفاعل بين أعضائها، وبين أشخاص من خارج المدوّنة، حيث يمكن لأيّ شخص قراءة محتويات المدونة، والتعليق عليها (Soares, 2008)، وعُرّفت أيضًا على أنّها تطبيق متاح على شبكة الإنترنت، يُنشر عليه تدوينات مؤرّخة ومرتبة ترتيبًا زمنيًّا تصاعديًّا، يتحكم فيها مدير المدوّنة، وتعمل عن طريق نظام إدارة المحتوى، الذي يتضمن آلية لأرشفة الإدخالات القديمة، حيث يكون لكلّ تدوينة عنوان ومسار دائمان لا يتغيّران منذ أول النشر، ممّا يمكّن القارئ من الرجوع إليها في أيّ وقت، مع بقاء الروابط فيها ثابتة (أبو عيشة، 2009) وعُرّفت أيضًا بأنّها تطبيق نصيّ مرتّب زمنيًّا، على شكل صحيفة إلكترونيّة يحررّها شخص واحد، ينشر فيها إدخالات مختلفة، ويمكن تضمينها يوميّات وخواطر شخصيّة، وقابلة لأن تكون مجتمعًا افتراضيًّا في مجال اهتمام معيّن، وتتكوّن من أشكال تفاعلية مركبة، تتضمّن روابط تشعبيّة لمواقع أو مدونات أخرى، وتسمح لمدونين آخرين بالتعليق عليها (شفيق، 2010). وعرّفت أيضًا بأنّها صفحة ويب تحتوي على مفكّرات يوميّة، ومشاركات مختلفة لمؤلفين مختلفين، وردود وتعليقات تساعد على الاتّصال والتفاعل الكتابيّ في عدة لغات عالميّة (Kitchakarn, 2012). وعُرّفت أيضًا بأنّها تقنيّة ويب (Web 2.0) في التعلّم والتعليم، يتعاون في إدارتها المعلم والطلبة تتميّز بقدرتها على التفاعل والانفتاح والتصوّر واللامركزيّة (Zhang & Song & Shen & Huang, 2014)، وتفعيل الوسائط المتعدّدة، والمحتوى البينيّ في الاتّصال، وهو نظام لإدارة المحتوى ملائم للاستغلال بشكل كبير في الفصل الدراسيّ (Sadikin & Saleh, 2016).

وثمّة أنواع مختلفة للمدوّنات، قُسّمت تبعًا لاستخداماتها ودوافع التدوين فيها، ومن أقدم أنواعها المدوّنات التي استُخدِمت لنشر المجلة الإلكترونيّة، وانتشرت فيما بعد المدوّنات الشخصيّة، للتعبير والتواصل الشخصيّ، وقد قسّمت بدورها إلى خمسة أقسام تبعًا لدوافع التدوين فيها، هي: مدوّنات لتوثيق تفاصيل الحياة الشخصيّة والعائليّة، ومدوّنات لتقديم التعليقات والآراء، ومدوّنات للتعبير الكتابيّ عن الأفكار والمشاعر العميقة، ومدوّنات لتشكيل المنتديات المجتمعيّة وصيانتها. وانتشرت أيضًا مدوّنات استخدمت أداةً لإدارة المعرفة بشكل واسع، تتيح الفرصة للخبراء بنشر المعرفة وتوزيعها في مجال معيّن، وتتيح الفرصة للقرّاء في التفاعل مع الخبراء وإسماع صوتهم الخاصّ. وظهرت أيضًا مدوّنات الشركات، وهي من إنشاء وإدارة فريق من المؤلفين في مكان عمل ما؛ بهدف التواصل فيما بينهم، وتقوم منظّمة أو مؤسّسة ما بنشرها ودعمها؛ للوصول إلى أهدافها، وتقسم هذه المدوّنات إلى نوعين: المدوّنات الخارجيّة، وتختصّ بالاتّصالات الخارجيّة، وتعزيز العلاقات مع المجموعات المستهدفة في شركات أخرى. والمدوّنات الدّاخليّة، وتختصّ بالتعاون وإدارة المعرفة وتحديد موقع الخبراء داخل الشركة (Ma & Zhang, 2007).

وللمدوّنات فوائد كثيرة أهمّها كثرة مزاياها التعليميّة، التي تتيح فرصة دمج هذه الأداة في التواصل الاجتماعيّ مع المناهج الدراسيّة، ومن هذه المزايا أنّها وسيلة اجتماعيّة تعزّز التعلّم والتعليم بشكل مستقلّ وتعاونيّ، وتشجّع الطلبة على التفكير والتفاعل، وتزوّدهم بمستوى عالٍ من الاستقلاليّة، وتمنحهم فرصة التفاعل مع الأقران، وتبادل الخبرات الاجتماعيّة والمعرفيّة، والتعبير عن تجاربهم العاطفيّة في التعلّم، وتسمح لهم بالتركيز على المعنى أكثر من التركيز على الشكل، وتطوّر كفاياتهم اللغويّة، وتوسّع ثقافاتهم، وتزيد دافعياتهم واهتماماتهم لتعلّم الكتابة واللغة والخصائص اللغويّة؛ نتيجة للتغذية الراجعة التي توفّرها تعليقات الأقران وملاحظاتهم والردود عليها؛ ممّا يزيد من ثقتهم بأنفسهم، وحصولهم على الدعم المعنويّ المتبادل، فضلًا عن تعزيز شعورهم بملكية ما يكتبون، وتقييمهم الذاتيّ لكتاباتهم، وتحديد مستوى جودتها من منظور أقرانهم؛ ممّا يؤدّي بالتالي إلى تحسين عمليّة الكتابة لديهم (Zhang et al., 2014). والمدونة تجعل مواقف الطلبة من التعلّم أكثر إيجابيّة وتفاعلًا، وتزيد من رغبتهم وحماسهم لتعلّم اللغة، وتمكّن المدرسين من إدخال المواد المختلفة عبر مواقع الويب إلى جانب مجموعة متنوعة من الأنشطة الداعمة لأنشطة الفصل الدراسيّ؛ لتحقيق الأهداف التعليميّة المنشودة، وتوفّر محتوىً مجانيًّا يتضمّن موضوعات محددة، وبيئات تعلّم فاعلة تزيد من فرص التعلّم، والتفكير المجرد، والسلوك التخطيطيّ، والتنسيق البصريّ الحركيّ، والذاكرة البصريّة، وتحسّن من مهارات الطلبة في محو الأميّة الاجتماعيّة والمعرفيّة واللغويّة والكتابيّة (Sadikin & Saleh, 2016)، وإلى جانب فوائدها التعليميّة ثمّة فوائد عدّة في الحياة العامة؛ نظرًا لمزاياها التي تتمثّل في سهولتها، وسرعتها في النشر، وكثرة انتشارها على شبكة المعلومات، وقابليّة منشوراتها للفهرسة والبحث الفرديّ والتعاونيّ، وللمدونة إمكانات كبيرة للتأثير في الحياة اليوميّة؛ لأنّها تمثّل أداة تفاعليّة تواصليّة متعدّدة الوسائط، قادرة على إدارة المعرفة في المؤسسات؛ لما تمتلكه من أدوات ذات كفاءة عالية ووظائف مختلفة، مثل لوحات الإعلانات، ومنتديات المناقشة، وغرف الدردشة للتواصل مع العملاء (Ma & Zhang, 2007).

وقد أُجريت عدّة دراسات تناولت أثر استخدام المدوّنة الإلكترونيّة في تحسين مهارة الكتابة بشكل عامّ، ومهارة التلخيص بشكل خاصّ، فقد أجرى صديقين وصالح (Sadikin & Saleh, 2016) دراسة في أندونيسيا، هدفت إلى الكشف عن خلفيّة أفراد عينة الدّراسة في استخدام المدوّنة الإلكترونيّة ومزاياها في تعلّم اللغة الإنجليزية في الفصل. واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفيّ. وجرى الحصول على البيانات من عينة مكوّنة من (120) طالبًا من طلاب الصف الخامس في مدرسة إسلامية ثنائيّة اللغة. واستخدم الباحثان الاستبيان والمقابلة لجمع البيانات. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ معظم أفراد عينة الدّراسة أظهروا مواقف إيجابيّة، ورغبة في التعلّم المدمج، القائم على المدوّنة الإلكترونيّة

في غرفة الصف باللغة الإنجليزية، وأنّ هذه التقنيّة جعلتهم أكثر تفاعلًا وتحمّسًا لتعلّم اللغة الإنجليزيّة.

وأجرى جنزولا (Genzola, 2015) دراسة في الصين، هدفت إلى استخدام المدوّنة الإلكترونيّة في تحسين ممارسة القراءة والكتابة باللغة الإنجليزيّة، وتكوّن أفراد عينة الدراسة من (71) طالباً وطالبة من الجامعة، جرى توزيعهم في ثلاث فئات مختلفة من أنشطة الكتابة باللغة الإنجليزيّة لبرنامج الأهداف الأكاديميّة (EAP). وجرى توزيع استطلاع في نهاية الدورة الدراسيّة على جميع أفراد عينة الدّراسة؛ لجمع آراء الطلبة من تعليقات ومداخلات ضمن أنشطة الكتابة في الفصول الدراسيّة. وبيّنت نتائج الدّراسة المتعلّقة باستطلاع الرأي، أنّ الطلبة لديهم مواقف إيجابيّة استثنائيّة حول التسجيل في المدوّنة، وفاعليّتها في تزويدهم بفرص واسعة؛ لممارسة القراءة والكتابة، وتطبيق ما يتعلمونه في الفصل الدراسيّ في طرائق تعبيريّة كتابيّة وتفاعليّة جديدة ومتنوّعة.

وفي دراسة أجراها أوزدمير وإيدونا (Özdemir & AydÕna, 2015) في تركيا، هدفت إلى التحقّق من أثر استخدام المدوّنات في تحسين الكتابة باللغة الإنجليزيّة بين متعلميها من الأتراك، وتكوّن أفراد عينة الدّراسة من (40) متعلّمًا للغة الإنجليزيّة، قاموا بتعبئة استبيان حول معارفهم السابقة، وأُجري لهم اختبار قبليّ، واختبار بعديّ. وبعد جمع البيانات والتحليل الإحصائيّ، أشارت النتائج إلى أنّ التدوين في المدوّنة الإلكترونيّة بحدّ ذاته، لا يوفّر أداء أفضل للإنجاز الكتابيّ، بينما يؤثّر تعليم الكتابة المستند إلى العمليات بشكل إيجابيّ على تحقيق أداء أفضل للإنجاز الكتابيّ، سواء أكان في البيئات الاعتياديّة في غرفة الصف، أم في المدوّنة. وأنّ استخدام المدوّنات لا يضمن تحقيق إنجاز كتابيّ أفضل بين متعلمي اللغة الإنجليزية من الأتراك.

وقام تشانغ وآخرون (Zhang et al. , 2014) بدراسة في الصين، هدفت إلى معرفة أثر المدونات الإلكترونيّة في تطوير كفاءة المتعلمين في مهارة الكتابة، وأثرها في تعليقات المتعلمين، وتكوّن أفراد عينة الدّراسة من (36) مشاركًا من تخصصات اللغة الإنجليزيّة من فئة كتابة لغة ثانية سليمة (L2). وجرى استخدام تصميم طريقة مختلطة؛ للحصول على كلّ من البيانات الكميّة والنوعيّة. وأظهرت النتائج الأثر الإيجابيّ لاستخدام المدوّنة في تحسّن أداء المجموعة التجريبيّة في مهارة الكتابة، وأنّ الكتابة التعاونيّة الجماعيّة عن طريق الكتابة في المدوّنة لا تشجّع فقط التعلّم التعاونيّ والتأمل الذاتيّ، بل أيضًا إشراك المتعلمين في ملاحظة المعرفة المشتركة وبنائها.

وأجرى فيردين (Vurdien, 2013) دراسة في إسبانيا هدفت إلى معرفة أثر المدوّنة الإلكترونيّة في تعلّم اللغة الإنجليزية في إحدى مدارس اللغات في إسبانيا، وأثرها في تحسين مهارات الكتابة والتعلّم التأمليّ والتعاونيّ. تكوّن أفراد عينة الدّراسة من (11) طالبًا وطالبة كانوا يستعدّون لامتحان الشهادة في اختبار اللغة الإنجليزيّة المتقدم (CAE) من جامعة كامبريدج، واستمرت الدّراسة لمدة خمسة أشهر. وتضمّنت المدوّنات أنشطة كتابيّة محدّدة: (كتابة الخطابات، والتقارير، والمقترحات، والمقالات)، وبالاعتماد على البيانات المجمّعة من المدوّنة، والمناقشات الصفيّة المستندة إلى ملاحظات الزملاء والاستبيانات، أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ المدوّنات لها أثر إيجابيّ في المهارات التعاونيّة، وفي تحفيز الطلبة على بناء مهاراتهم في الكتابة عن طريق التأمل الذاتيّ وملاحظات الزملاء.

وأجرى كتشكارن (Kitchakarn, 2012) دراسة في تايلاند الصينيّة، هدفت إلى معرفة أثر استخدام المدوّنات الإلكترونيّة في تحسين كتابة الملّخصات باللغة الإنجليزيّة لدى طلبة السنة الأولى من الصينيين في جامعة بانكوك، وأجرى الباحث مقارنة بين أداء أفراد عينة الدّراسة في القدرة على كتابة الملخّصات قبل التجربة وبعدها، لمجموعة واحدة تكوّنت من (33) طالبًا وطالبة، جرى تقسيمهم إلى ست مجموعات، تضم كل مجموعة بين خمسة مشاركين إلى ستة، يقومون بإنشاء مدوّناتهم بأنفسهم، ويعملون فيها معًا لمدة أربعة عشر أسبوعًا؛ لإنتاج ستة ملخصات مكتوبة، بحيث يعمل كل عضو في المجموعة بتقديم التعليقات والتحرير والمراجعة على المدوّنة، حتّى تحصل المجموعة على ورقة تلخيص نهائيّة. وأدوات هذه الدّراسة اختباران مختصّان بكتابة الملخّصات، واستبيان لمسح مواقف الطلبة من المدوّنات. وأوضحت النتائج أنّ درجة إجادة أفراد عينة الدّراسة للتلخيص باللغة الإنجليزيّة على المدوّنات في الاختبار البعديّ، أعلى منها في الاختبار القبليّ، وأثبتت مواقفهم الإيجابيّة تجاه المدوّنات، ودورها في تحفيز التعلم التعاونيّ.

وفي دراسة قام بها أمير واسماعيل وحسين (Amir & Ismail & Hussin, 2011) في ماليزيا، هدفت إلى معرفة أثر مدوّنات تعلّم اللغة الماليزيّة في تحسين الكتابة التعاونيّة بين الطلبة، وتحسين الأداء اللغويّ في الكتابة، استخدمت هذه الدراسة تصميم بحث مختلط الأسلوب، دمج بين المنهج الكميّ والنوعيّ، باستخدام الاستبيان والمدوّنة الإلكترونيّة في جمع البيانات، واستخدام طريقة المسح؛ لفحص معرفة الطلبة بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات. واستخدمت الدّراسة أيضًا تحليل المحتوى؛ لجمع بيانات استخدام المدونات. وأثبتت النتائج أثر المدوّنة الإلكترونيّة في تطوير مهارات الكتابة والأداء اللغويّ والتعلّم التعاونيّ؛ لاستخدامها منصّة توفّر فرص تعلّم متنوّعة، وتصميمها بطريقة مميّزة، وتكلفة منخفضة؛ ممّا أثّر في كيفية نشر المشاركين لأعمالهم، وتوزيعهم لها على جمهور أوسع، وثقتهم بأنفسهم كمؤلفين.

وقام نويتما (Noytima, 2010) بدراسة في تايلاند، هدفت إلى معرفة أثر استخدام مدوّنة إلكترونيّة في تعلّم الكتابة والقراءة والمفردات باللغة الإنجليزيّة، ومعرفة تصورات المشاركين ومواقفهم تجاه المدوّنات. وجرى تحليل محتوى البيانات من استبيانات

قصيرة، واستبيانات المقابلات والمدوّنات. وأشارت النتائج إلى أنّ المدوّنة الإلكترونيّة طوّرت لغة المشاركين الإنجليزيّة من حيث الكتابة والقراءة والمفردات، وطوّرت أيضًا خبراتهم التعليميّة، ووفّرت لهم حريّة التعبير عن الذات باللغة الإنجليزيّة، والكتابة للجماهير المحليّة والعالميّة، وعزّزت تفاعلهم الاجتماعيّ ومهاراتهم في التفكير الإبداعيّ والتحليليّ والناقد.

وأجرى ريسيب وآيسل(Recep & Aysel, 2010) دراسة في تركيّا، هدفت إلى معرفة أثر تدريس الكتابة عن طريق المدوّنة في الأداء الكتابيّ، وتسهيل عمليّة الكتابة، لمتعلمي اللغة الإنجليزيّة على مستوى التعليم العالي، وتكوّن أفراد عينة الدّراسة من (50) طالباً. تلقت المجموعة الضابطة(n = 23) تعليم موجهة نحو عمليّة الكتابة بالطريقة الاعتياديّة، وتلقت المجموعة التجريبية (n = 27) عمليّات الكتابة الخاصّة بها، باستخدام برنامج المدوّنة الإلكترونيّة. واستنادًا إلى تحليلات الأعمال الكتابيّة لأفراد عينة الدّراسة، أشارت النتائج إلى أنّ تعليم الكتابة عن طريق المدوّنة أدى إلى تحسن أكبر في أداء الطلبة الكتابيّ، من أداء الطلبة الذين تعلموا الكتابة في غرفة الصف.

وأجرى سوريس (Soares, 2008) دراسة في البرازيل هدفت إلى معرفة أثر المدونات الإلكترونيّة في تطوير اللغة الإنجليزية، وتحسين تعلّم اللغة الإنجليزيّة في مدرسة للّغات، واستكشفت آراء المشاركين في القيمة من استخدام المدوّنات في التعلّم والتعليم، وتكوّن أفراد عينة الدّراسة من (9) مشاركين، أعدّ لهم الباحث مدوّنة صفيّة في اللغة الإنجليزيّة، وأجرى الباحث بعض الممارسات الاستكشافيّة لمدة ثلاثة أشهر؛ لمعرفة آراء المشاركين في المدوّنة. وصمّم أيضًا مسحًا عبر الإنترنت، أجاب عليه (16) عضوًا في مجتمع ممارِس، يُسمّى رؤساء الويب. وأظهرت النتائج أثر المدوّنة في تحسين أداء أفراد عينة الدّراسة في مهارات اللغة الإنجليزيّة، وأظهرت أيضًا مواقف المشاركين الإيجابيّة من المدوّنات الإلكترونيّة.

وقد اتّفقت الدراسة الحاليّة في بعض جوانبها مع الدراسات السابقة، وتميّزت عنها بجوانب أخرى، فأمّا وجه الاتّفاق فينحصر في أنّها بحثت في مجال استخدام المدوّنة الإلكترونيّة، وأثرها في مهارة التلخيص، وأمّا ما يميّزها عمّا سبقها، أنّها تناولت أيضًا مهارات فرعيّة (مؤشّرات دالّة) محدّدة في التلخيص، في حين أن معظم الدّراسات، التي توفّرت للباحثة، وجميعها أجنبيّة، تناولت أثر استخدام المدوّنة الإلكترونيّة في مهارة الكتابة بشكل عامّ، باستثناء دراسة واحدة تناولت أثر المدوّنة في التلخيص بشكل عامّ، دون أن تتناول مهارات التلخيص الفرعيّة. وتميّزت الدّراسة الحاليّة أيضًا بتقديم إرشادات نظريّة تعليميّة حول مهارة التلخيص، وكيفيّة تدريسها ضمن مهارات فرعيّة (مؤشّرات دالّة)، وإعداد الباحثة لمجموعة من الأنشطة التدريبيّة، ومقاطع الفيديو التي توضّح كيفيّة التلخيص.

مشكلة الدّراسة وسؤالها

تتمثّل مشكلة الدّراسة في ضعف الطلبة في مهارة الكتابة بشكل عام، (مدكور وخليف وجاد والمصري، 2016؛ الحلاق والهاشمي، 2011؛ الهاشمي والعزاوي، 2011؛ المصري، 2006؛ اللوزي، 2005)، وفي مهارة التلخيص الكتابيّ بشكل خاصّ (العيسى، 2013؛ وحشة، 2011؛ يدك، 2011؛ البجّة، 2005؛ اللوزي، 2005؛ خطايبة، 1998؛ الطواها، 1995)، وقد تمثّل هذا الضعف -الذي أكّده بعض المتخصّصين- في التخطيط لتدريس مهارة الكتابة، وجمود طرائق التدريس والتقويم، وفرض موضوعات تعبير لا تراعي ميول وحاجات الطلبة، إلى جانب قلة اهتمام كثير من معلمي اللغة العربيّة بتطبيق أهداف تدريس التعبير، وما يصاحبه من قلة اهتمام من جانب الطالب؛ نتيجة الاعتقاد السائد بأنّ حصّة التعبير لا تحتاج إلى تدريس مقصود وموجّه (مدكور وآخرون، 2016)، وما تبع ذلك من ضعف الطلبة في جميع مهارات التلخيص وآليّاته، التي من أهمها إهمال المعلمين وقلة معرفة الطلبة بقواعد التلخيص (العيسى، 2013؛ يدك، 2011)، وضعف الوعي بطبيعة العلاقة بين مهارتي القراءة والكتابة (العيسى، 2013؛ وحشة، 2011).

وانطلقت الباحثة بتناول هذا الموضوع بالبحث والدراسة؛ نظرًا لما وجدته من توجّه القائمين على بناء المناهج الدراسيّة – الموصوف في دليل المعلم- إلى تدريس مهارة التلخيص بشكل عام، دون توضيح لخطواتها الإجرائيّة بشكل محدّد، ممّا يمكّن الطلبة من اتّباعها في أثناء قيامهم بعمليّة التلخيص؛ الأمر الّذي يقتضي التفكير بطرائق ووسائل واستراتيجيّات تدريس حديثة خاصّة بتدريس مهارة التلخيص.

وتحاول الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الآتي: هل هناك أثر لتدريس المدوّنة الإلكترونيّة في مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة، وفيها مجتمعة لدى طالبات الصف الأول الثانويّ؟ وسعت الدراسة لاختبار الفرضيّة الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)بين الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد عينة الدّراسة في مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة، وعليها مجتمعة تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، المدوّنة الإلكترونيّة).

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدّراسة الحاليّة من سعيها إلى تقديم أساليب تدريس حديثة، قد تسهم في تحسين مهارة التلخيص لدى الطلبة، ومواكبة الاتّجاهات العالميّة المعاصرة، والتطوّر التكنولوجيّ والتقنيّ، وتوظيف مستحدثاته التكنولوجيّة في التدريس؛ لما لاحظته الباحثة من أنّ هذه التقنيّات والمستحدثات، أصبحت أكثر جذبًا لتفاعل الطلبة، مقارنةً بالأساليب الاعتياديّة. وتأتي أهميتها أيضًا من محاولتها تحسين مهارة التلخيص؛ لما لهذه المهارة من دور في مساعدة الطلبة على الاستيعاب، والتركيز على مقاصد الدروس

بحذف الحشو والزائد من التفصيلات الثانويّة، التي يحتاج حفظها واستظهارها لكثير من الوقت والجهد؛ ممّا ينتج عنه رفع مستوى التحصيل الدراسيّ في كافة المواد الدّراسيّة.

وقد تفيد هذه الدّراسة المعلّمين في جانبيها النظريّ والتطبيقيّ، وقد تفتح أمامهم الآفاق للتفكير بأدوات إلكترونية حديثة تصلح للتدريس، مثل المدوّنة وغيرها، وتزيد من دور الطلبة وتفاعلهم النّشط في عمليّة التعلّم والتعليم. وتتوقّع الباحثة أيضًا من هذه الدّراسة أن تلفت انتباه القادة التربويين إلى أهميّة توظيف المدوّنات الإلكترونيّة؛ من أجل تحسين مهارات الطلبة في الكتابة بشكل عامّ، وفي مهارة التلخيص بشكل خاصّ.

محدّدات الدّراسة وحدودها

اقتصر إجراء الدّراسة الحاليّة على المحدّدات والحدود الآتية:

- الصف الأول الثانويّ، وأفراد عينة الدّراسة شعبتان من أصل ثلاث شعب اختيرتا عشوائيًّا من طالبات الصف الأول الثانويّ في مدرسة حكما الثانويّة الشاملة للبنات، في لواء قصبة إربد، حيث جرى اختيار المدرسة بالطريقة المتيسرة؛ لسهولة وصول الباحثة إليها؛ كونها تدرس فيها.
- مهارات التلخيص الكتابيّ المحدّدة في هذه الدّراسة، وهي خمس مهارات: (تحدّد الكلمات المفتاحيّة، وتحدّد/تستنتج الفكرة الرئيسة، وتحذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة، وتُعيد بناء الفقرة في قوالب لفظيّة موجزة بأسلوبها، وتُراعي الدقّة اللغويّة).
- تدريس مهارة التلخيص ضمن مدوّنة إلكترونية من إعداد الباحثة وتصميمها، تتضمّن التدريب على مهارة التلخيص ضمن النصوص القرائيّة في مادة اللغة العربية (المهارات) للصف الأول الثانويّ.
- **أداة الدراسة (اختبار التلخيص) وما تحقق له من مؤشّرات صدق وثبات.**

التعريفات الإجرائيّة

المدوّنة الإلكترونيّة (Weblog): صفحة ويب على الإنترنت، تُمثّل بيئة تعليميّة إلكترونيّة، تُعرض عليها تدوينات خاصّة بمهارة التلخيص، مؤرخة ومرتبة ترتيبًا زمنيًّا تصاعديًّا من الأقدم إلى الأحدث، وهذه التدوينات عددها (18) تدوينة، تحوي ست فقرات من نصوص مادة اللغة العربيّة للصف الأول الثانويّ، لكل فقرة ثلاث تدوينات، وكل تدوينة تشمل مؤشّرات أداء في مهارة التلخيص، ومجموعة من الأنشطة التدريبيّة، وتتضمّن المدوّنة بالإضافة إلى الفقرات المكتوبة، والأنشطة التدريبيّة، مقاطع فيديو تعليميّة تشرح كيفيّة التلخيص، والعديد من الصور والروابط المفيدة، والمتعلقة بموضوعات فقرات التلخيص. عُرضت بشكل جذّاب وشائق، بحيث تمكّن أفراد عينة الدّراسة من المشاركة والتفاعل والمناقشة والتعقيب، بما يحقق التّعلّم النّشط، والتدرّب على مهارة التلخيص، ويمكن الدخول الى المدوّنة الخاصّة بالبحث الحاليّ على الرابط الآتي: https://edu-group.blogspot.com/?zx=23e88211db970564

مهارة التلخيص الكتابيّ: قدرة أفراد عينة الدّراسة على إعادة صياغة الفقرات المختارة من النصوص القرائيّة كتابةً، ضمن خطوات محددة تتطلّب تحديد كلماتها المفتاحيّة، وتحديد أو استنتاج أفكارها الرئيسة، وحذف جملها الثانويّة وتفصيلاتها الزائدة، وصولًا إلى إعادة بناء الفقرات في قوالب لفظيّة موجزة بأسلوب أفراد عينة الدّراسة، مع مراعاة الدقّة اللغويّة، ويجري قياسها عن طريق اختبار مهارة التلخيص الذي أعدته الباحثة.

الصف الأول الثانويّ: الصف الأول من صفي المرحلة الثانوية في الأردن، وتتراوح أعمار الطلبة فيه (16-17سنة).

الطريقة

عينة الدّراسة

تكوّن أفراد عينة الدّراسة من (82) طالبة يتوزّعنَ على شعبتين في الصف الأول الثانويّ، جرى اختيارهما بطريقة عشوائيّة، من مدرسة حكما الثانويّة للبنات في لواء قصبة إربد؛ لتمثّل إحداهما المجموعة التجريبيّة، التي دُرّست مهارة التلخيص في نصوص القراءة عبر المدوّنة الإلكترونيّة، وتمثّل الثانية المجموعة الضابطة التي دُرّست مهارة التلخيص في نصوص القراءة بالطريقة الاعتياديّة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارة التلخيص، الذي يهدف إلى قياس أداء أفراد عينة الدّراسة في مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة المحدّدة في الدّراسة الحاليّة، وبُني الاختبار بعد الاطّلاع على كتاب اللغة العربيّة للصف الأوّل الثانويّ، وأهداف تدريس مهارة التلخيص، والرجوع إلى الكتب المدرسيّة المقرّرة من وزارة التربية والتعليم للعام الدراسيّ (2018/2017). وعلى الأدب النظريّ والدّراسات السابقة ذات الصلة. واختير مجموعة من الفقرات، من محتويات الكتب الدّراسيّة المقرّره لطلبة الصف الأوّل الثانويّ، باستثناء كتاب اللغة العربيّة المقصود بالتدريب عبر المدوّنة. وقد راعت الباحثة أن تكون هذه الفقرات متنوّعة من حيث المعرفة، والموضوع، والحجم، والسهولة، والصعوبة. وقد قامت الباحثة باختيار ست فقرات تراوحت بين (10-15) سطرًا تتضمّن موضوعات متنوّعة، هي بالترتيب من الفقرة الأولى إلى السادسة: (الشمس مصدر الطاقة، فن العمارة في الحضارة الإسلاميّة، انقراض بعض الحيوانات، الثورة العربيّة الكبرى، النفايات الإلكترونيّة، الجماعات الحيويّة)، وجرى تكليف أفراد عينة الدّراسة بتلخيص كل فقرة بحدود من (3-5) جمل؛ من أجل قياس

أداء الطالبات، ومعرفة مدى امتلاكهن لمهارات التلخيص الكتابيّ المحدّدة في هذه الدّراسة.

صدق الاختبار

للتأكد من أنّ الاختبار يتوفّر فيه الصدق، والقدرة على قياس قدرات الطالبات في التلخيص وما يرتبط به من مهارات فرعيّة، عُرض الاختبار على مجموعة من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدرسيها، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنيّة، والمشرفين التربويين، والمعلمين في وزارة التربيّة والتعليم؛ لإبداء آرائهم حول مدى صلاحيّة الفقرات المختارة، ومدى ارتباطها بمهارات التلخيص الكتابيّ (المؤشّرات الدّالّة)، ومدى تنوّعها، ومناسبتها من حيث الحجم، والسهولة، والصعوبة، ومدى ملاءمة الصياغة اللغويّة والإخراج، وقد أخذت الباحثة بملاحظاتهم واقتراحاتهم.

قائمة معايير تصحيح الاختبار

أعدّت الباحثة قائمة معايير لتصحيح الاختبار الملحق (أ) تضمّنت مهارات التلخيص الكتابيّ (المؤشّرات الدّالّة) المحدّدة في هذه الدّراسة، وقد جرى بناء هذه القائمة بالرجوع إلى الأدب التربويّ السابق، ودليل المعلّم، علمًا بأنّ دليل المعلم يدرّس التلخيص الكتابيّ ضمن مهارات الكتابة بشكل عام، ولا يدرّس مهارات محدّدة للتلخيص، ولا يبيّن إجراءات وخطوات محدّدة، يمكن أن يسلكها الطلبة في أثناء عمليّة التلخيص.

تصحيح الاختبار

قامت الباحثة بعمليّة التصحيح، ثمّ قامت معلمة لغة عربيّة، بعملية التصحيح بعد الاطلاع على الاختبار ومعايير التصحيح، وبعدها حُسب المتوسّط الحسابيّ للعلامتين في الاختبارين القبليّ والبعديّ، بعد أن أعدّت الباحثة قائمة معايير تصحيح مهارة التلخيص لأغراض هذه الدّراسة، وقامت بتوزيع الدرجات الفرعيّة على كل سؤال يمثّل مؤشّرًا دالًا، بحيث تأخذ كل فقرة (10) درجات، للوصول إلى الدرجة الكليّة الممثّلة بالدرجة (60) على جميع الفقرات الست. وقد أُعدت قائمة مهارات (مؤشّرات دالّة) (قائمة معايير تصحيح مهارة التلخيص)، بعد الرجوع إلى الأدب التربويّ السابق، وقد أُعدّت على النحو الآتي: تكوّنت القائمة من خمس مهارات فرعيّة (مؤشّرات دالّة)، هي: تحديد الكلمات المفتاحيّة، وتحديد أو استنتاج الأفكار الرئيسة، وحذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة، وإعادة بناء الفقرات في قوالب لفظيّة موجزة بأسلوب الطالبة، ومراعاة الدقّة اللغويّة.

وقد وزّعت الباحثة الدرجات على فقرات الاختبار الستّ، على النحو الآتي الملحق (أ): خُصّص لكل مهارة درجتان، باستثناء المهارة الرابعة التي خُصّص لها (4) درجات، ووزّع على كل فقرة الدرجة (10)، فإذا كانت الدرجة القصوى هي الدرجة (2) تُعطى إذا أتقنت الطالبة المهارة بشكل تامّ، أما درجة التقدير الدنيا (0) تُعطى إذا لم تتقن الطالبة المهارة، أما مستوى الأداء بين الدرجتين القصوى والدنيا الّذي تمثله الدرجة (1) فإنّ الطالبة تُعطى هذه الدرجة إذا أتقنت المهارة إلى حدّ مقبول (أي إذا كانت الإجابة غير تامّة). أما إذا كانت الدرجة القصوى هي الدرجة (4) تُعطى إذا أتقنت الطالبة المهارة بشكل تامّ (عندما تعيد بناء الفقرة بإيجاز وبأسلوبها)، أما درجة التقدير الدنيا (0) تُعطى إذا لم تتقن الطالبة المهارة، أمّا مستوى الأداء بين الدرجتين القصوى والدنيا الّذي تمثله الدرجتان (1) و(2) فإنّ الطالبة تُعطى الدرجة (1) إذا أعادت بناء الفقرة بإيجاز وبأسلوبها في أجزاء الملخّص الواحد، وبدون إيجاز وبأسلوب الكاتب في أجزائه الأخرى، وتُعطى الدرجة (2) إذا أعادت بناء الفقرة بإيجاز في كل أجزاء الملخّص الواحد، ولكن بأسلوب الكاتب، أو العكس بأسلوب الكاتب في كل الأجزاء، ولكن أحيانا توجز، وأحيانًا أخرى لا توجز. أخيرًا تكون الدرجة القصوى لكل مهمّة تلخيص في كل فقرة للمهارات الخمس هي الدرجة (10) وصولًا إلى الدرجة الكليّة (60) لجميع مهمّات التلخيص في الفقرات الستّ.

ثبات الاتّفاق بين المُصححين

تأكّدت الباحثة من ثبات الاتّفاق بين التصحيح الأول والتصحيح الثاني للاختبار، بعد تصحيح أداء الطالبات وتقدير العلامات، ثم حُسب معامل ثبات التوافق بين تقدير المعلمتين المُصححتين، وبلغت قيمته لكل الاختبار (0.93)، وهي قيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

خطوات تدريس مهارة التلخيص عبر المدوّنة الإلكترونيّة

استمرّ التطبيق التجريبيّ للدراسة عبر المدوّنة التعليميّة (8) أسابيع، حيث بدأ من يوم الأربعاء الموافق (21-3-2018)، وانتهى في يوم الأحد (20-5-2018)، حدّدت الباحثة مجموعة من الخطوات لتدريس مهارة التلخيص في ضوء الأدب التربويّ على النحو الآتي:

أولاً: إنشاء المدوّنة، وتصميمها وإعداد محتوياتها التعليميّة، وهي: (مقاطع فيديو من إعداد وتقديم الباحثة، تعرض بأسلوب النمذجة معلومات مهمّة عن التلخيص الجيّد، وآليّة التلخيص عبر مراحل وخطوات من التمهيد إلى كتابة الملخّص النهائيّ، وست فقرات من جميع دروس القراءة في مادة اللغة العربيّة للصف الأول الثانويّ، يسبقها مؤشرات الأداء في التلخيص، ويتبعها أنشطة تدريبيّة متنوّعة، وتتضمّن صور وارتباطات تشعبيّة مفيدة، ومرتبطة بموضوعات الفقرات).

ثانيًا: عرضت الباحثة الفقرات الست ضمن (18) تدوينة، لكل فقرة ثلاث تدوينات، بحيث تُكرّر الفقرة الواحدة في ثلاث تدوينات، وكلّ تدوينة تشمل مؤشّرات أداء مختلفة في مهارة التلخيص، ومجموعة جديدة من الأنشطة التدريبيّة، التي تناسب مؤشرات

الأداء، على سبيل المثال فقرة العين البشريّة عُرضت على النحو الآتي:

أ. التدوينة الأولى اشتملت على: - مؤشّر الأداء، وهو: (قراءة الفقرة بتمعّن والتفكير بها).- صورة جلسة مستديرة، تعبّر عن الحوار الجماعيّ – فقرة مكتوبة من نصّ: العين البشريّة – رابط تشعبيّ، يحيل الطالبات إلى موقع عبر الإنترنت (ولمعرفة المزيد حول الموضوع اضغط هنا) والرابط بعنوان أجزاء العين ووظائفها. - نشاط تدريبيّ: (العبارات الآتية تمثّل نوعًا من التفكير الّذي ينشأ –عادةً- لديك عند القراءة الاستكشافيّة، وتهيؤك للوصول إلى تأليف ملخصك النهائيّ، أكملي هذه العبارات: 1. أغلب النصّ كان يدور حول.... 2. يحاول الكاتب إخبارنا أنّ.... 3. أهم التفاصيل كانت.... 4. تعلمت من النصّ أنّ....) **ب. التدوينة الثانية اشتملت على:** - مؤشّرات الأداء، وهي: (تحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة، وتحديد الكلمات المفتاحيّة، وتحديد أهم التفاصيل). – صورة تعليميّة توضّح أجزاء العين. -الفقرة المكتوبة نفسها من نصّ العين البشريّة. – الأنشطة التدريبيّة: (بعد قراءتك للفقرة: حدّدي الفكرة الرئيسة، والكلمات المفتاحيّة، وأهم التفاصيل). **جـ. التدوينة الثالثة اشتملت على:** - مؤشّر الأداء، وهو: (تلخيص محتوى الفقرة بإيجاز وبأسلوب القارئة). – صورة عن العين البشريّة. -الفقرة المكتوبة نفسها من نصّ العين البشريّة. – النشاط التدريبيّ: (لخّصي محتوى الفقرة بأسلوبك الخاصّ). وهكذا دواليك بالنسبة لبقيّة الفقرات الست.

ثالثاً: تقسيم أفراد المجموعة التجريبيّة، وعددها (42) طالبة، إلى ست مجموعات، تضمّ كل مجموعة (7) طالبات، يتشاركنَ العمل على فقرة واحدة، بما يتبعها من أنشطة تدريبيّة، ويتبادلن الملاحظات والتعليقات.

رابعاً: تزويد أفراد عينة الدّراسة عن طريق جهاز عرض البيانات (Data Show)، بمعرفة نظريّة حول مدوّنة الفصل الإلكترونيّة التعليميّة: تعريفها، والهدف منها، والعناصر التي تكوّنها، ووظيفة كل عنصر فيها، وتقديم إرشادات حول طريقة الدخول إليها، ومحتواها التعليميّ، وآلية العمل فيها، على النحو الآتي:

أ. تتشارك طالبات كل مجموعة من المجموعات الستة في العمل على فقرة واحدة ضمن التدوينات الثلاثة الخاصّة بهذه الفقرة.

ب. تتبادل طالبات المجموعة الواحدة التعليقات ضمن المجموعة الواحدة، وضمن بقية المجموعات الأخرى، على جميع التدوينات الثماني عشرة، لجميع الفقرات الست.

جـ. تعقّب المعلمة على تعليقات الطالبات، وتصوّب الأخطاء في إجاباتهنّ على الأنشطة، وفي ملخصاتهنّ النهائيّة.

د. تعطي المعلمة الطالبات فرصة أخيرة؛ لإعادة بناء ملخصاتهنّ النهائيّة، في ضوء تعديلات وتصويبات المعلّمة.

هـ. تعلن المعلمة الملخّص النموذجيّ، ثمّ تطلب من جميع الطالبات مقارنة ملخصاتهنّ مع الملخّص النموذجيّ، ومن ثمّ تعديلها بالحذف أو الإضافة.

و. في كلّ مرحلة من هذه المراحل تعلن المعلمة على لوحة الشرف أسماء الطالبات المميّزات.

خامساً: تخصيص درجات للمشاركة، وتصميم لوحات شكر داخل المدوّنة؛ لتحفيز تفاعل الطالبات، وحثّهنّ على تبادل التعليقات التي تثري التعلّم. **سادسًا:** تحديد أوقات لمقابلة الطالبات مرة في الأسبوع وجهًا لوجه، أو عبر مواقع التواصل الإجتماعي الواتس أب (WatsApp)؛ لمناقشة مشاركات الطالبات، ومستوى تقدّمهن، وعرض المشكلات التي تواجههنّ، ومحاولة حلّها. **سابعًا:** وأخيرًا، إجراء مراجعة دوريّة مستمرّة بالتعقيب والتصويب، بعد كل مرحلة من مراحل إجابة الطالبات على الأنشطة التدريبيّة، وتعليقاتهنّ المتبادلة، بعد إتاحة الفرصة لجميع الطالبات بالتعقيب أوّلًا؛ لتوفير تغذية راجعة لجميع الطالبات، وحل المشكلات التي تواجههنّ في مهارة التلخيص، ومناقشتها عند الاجتماع بهنّ.

متغيّرات الدّراسة

أولاً: المتغيّر المستقلّ: طريقة التدريس ولها فئتان: المدوّنة الإلكترونيّة، والطريقة الاعتياديّة.

ثانياً: المتغير التابع: 1. مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة، واشتملت على مهارة (تحديد الكلمات المفتاحيّة، وتحديد/استنتاج الأفكار الرئيسة، وحذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة، وإعادة بناء الفقرات في قوالب لفظيّة موجزة بأسلوب الطالبة، ومراعاة الدقّة اللغويّة).2. مهارات التلخيص الكتابيّ مُجتمعةً.

النتائج ومناقشتها

نتائج سؤال الدراسة الذي نصّ على: هل هناك أثر لتدريس المدوّنة الإلكترونيّة في مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة، وفيها مجتمعة لدى طالبات الصف الأول الثانويّ؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضيّة **الصفريّة** التي نصّت على: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة (0.05) بين الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد عينة الدّراسة في كل مهارة من مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة:** (تحديد الكلمات المفتاحيّة، وتحديد/استنتاج الأفكار الرئيسة، وحذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة، إعادة بناء الفقرات في قوالب لفظيّة موجزة بأسلوب الطالبة، ومراعاة الدقّة اللغويّة) **وفيها مُجتمعةً تُعزى لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتيادية، والمدوّنة الإلكترونيّة) ".**

وللإجابة عن هذا السؤال والتحقّق من فرضيّته الصفريّة كان لا بدّ أولاً: من تحديد دلالة الفروق بين الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد

عينة الدّراسة في **كلّ مهارة من مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة:** (تحديد الكلمات المفتاحيّة، وتحديد/استنتاج الأفكار الرئيسة، وحذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة، وإعادة بناء الفقرات في قوالب لفظيّة موجزة بأسلوب الطالبة، ومراعاة الدقّة اللغويّة)، وفقًا لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتياديّة، والمدوّنة الإلكترونيّة)، **وثانياً تحديد** دلالة الفروق بين الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد عينة الدّراسة في **اختبار مهارات التلخيص الكتابيّ البعديّ مجتمعةً**، وفقًا لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتياديّة، والمدوّنة الإلكترونيّة)، وفيما يأتي عرض لذلك:

أ) مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة: (تحديد الكلمات المفتاحيّة، وتحديد/استنتاج الأفكار الرئيسة، وحذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة، إعادة بناء الفقرات في قوالب لفظيّة موجزة بأسلوب الطالبة، ومراعاة الدقّة اللغويّة). جرى حساب الأوساط الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد عينة الدّراسة القبليّة والبعديّة في كل مهارة من مهارات التلخيص الكتابيّ، وفقًا لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتياديّة، والمدوّنة الإلكترونيّة)، وذلك مبين في الجدول (1).

جدول (1): الأوساط الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد عينة الدّراسة القبليّ والبعديّ في كل مهارة من مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، والمدوّنة الإلكترونيّة)

المهارة	طريقة التدريس	الأداء القبلي		الأداء البعدي			
		الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الوسط الحسابيّ المعدّل	الخطأ المعياريّ
تحديد الكلمات المفتاحيّة (ع=10)	الاعتياديّة	5.20	1.49	6.55	1.22	6.56	0.15
	المدوّنة الإلكترونيّة	5.19	1.49	7.33	1.07	7.32	0.15
	الكليّ	5.20	1.48	6.95	1.21		
تحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة (ع=10)	الاعتياديّة	6.53	1.22	7.28	1.13	7.34	0.15
	المدوّنة الإلكترونيّة	6.76	1.34	8.00	1.04	7.94	0.15
	الكليّ	6.65	1.28	7.65	1.14		
حذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة (ع=10)	الاعتياديّة	3.85	1.12	4.85	1.00	4.85	0.13
	المدوّنة الإلكترونيّة	3.74	1.06	7.71	0.77	7.72	0.13
	الكليّ	3.79	1.09	6.32	1.69		
إعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة (ع=20)	الاعتياديّة	6.35	1.83	9.18	1.55	9.15	0.33
	المدوّنة الإلكترونيّة	6.14	1.57	13.33	2.49	13.36	0.32
	الكليّ	6.24	1.70	11.30	2.94		
مراعاة الدّقة اللغويّة (ع=10)	الاعتياديّة	3.33	1.46	6.20	1.47	6.19	0.17
	المدوّنة الإلكترونيّة	3.36	1.62	6.79	1.41	6.79	0.17
	الكليّ	3.34	1.53	6.50	1.46		

ع: العلامة الكليّة للمهارة

يُلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ظاهريّة بين الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد عينة الدّراسة البعديّ في كل مهارة من مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة، وفقًا لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتياديّة، والمدوّنة الإلكترونيّة). وبهدف عزل (أثر) الفروق القبليّة في أداء أفراد عينة الدّراسة في كل مهارة من مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة، ولمعرفة الدّلالة الإحصائيّة لتلك الفروق الظاهريّة، وفقًا لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتياديّة، والمدوّنة الإلكترونيّة)؛ استخدم تحليل التباين الأحاديّ المتعّدد المصاحب (One-Way MANCOVA)، وذلك مبيّن في الجدول (2).

جدول (2): نتائج تحليل التباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب للأوساط الحسابيّة لأداء أفراد عينة الدّراسة البعديّ في كل مهارة من مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة، وفقًا لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتيادية، والمدوّنة الإلكترونيّة)

مصدر التباين	المهارة الأداء البعديّ	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسّط المربعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (تحديد الكلمات المفتاحيّة القبليّ)	تحديد الكلمات المفتاحيّة	21.999	1	21.999	24.841	0.000	0.249
	تحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة	2.180	1	2.180	2.424	0.124	0.031
	حذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائد	0.059	1	0.059	0.086	0.770	0.001
	إعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة	5.459	1	5.459	1.278	0.262	0.017
	مراعاة الدقّة اللغويّة	0.950	1	0.950	0.797	0.375	0.011
المصاحب (تحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة القبليّ)	تحديد الكلمات المفتاحيّة	0.067	1	0.067	0.076	0.784	0.001
	تحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة	23.437	1	23.437	26.055	0.000	0.258
	حذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائد	0.516	1	0.516	0.748	0.390	0.010
	إعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة	0.331	1	0.331	0.078	0.781	0.001
	مراعاة الدقّة اللغويّة	0.000	1	0.000	0.000	0.990	0.000
المصاحب (حذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة القبليّ)	تحديد الكلمات المفتاحيّة	3.754	1	3.754	4.239	0.043	0.054
	تحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة	0.151	1	0.151	0.168	0.683	0.002
	حذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائد	5.344	1	5.344	7.745	0.007	0.094
	إعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة	0.118	1	0.118	0.028	0.868	0.000
	مراعاة الدقّة اللغويّة	0.003	1	0.003	0.003	0.959	0.000
المصاحب (إعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة القبليّ)	تحديد الكلمات المفتاحيّة	0.111	1	0.111	0.125	0.724	0.002
	تحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة	0.224	1	0.224	0.249	0.620	0.003
	حذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائد	6.806E-05	1	6.806E-05	0.000	0.992	0.000
	إعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة	16.473	1	16.473	3.858	0.053	0.049
	مراعاة الدقّة اللغويّة	5.986	1	5.986	5.021	0.028	0.063
المصاحب (مراعاة الدّقة اللغويّة القبليّ)	تحديد الكلمات المفتاحيّة	2.972	1	2.972	3.356	0.071	0.043
	تحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة	0.113	1	0.113	0.126	0.724	0.002
	حذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائد	3.337	1	3.337	4.836	0.031	0.061
	إعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة	1.585	1	1.585	0.371	0.544	0.005
	مراعاة الدقّة اللغويّة	64.004	1	64.004	53.689	0.000	0.417

مصدر التباين	المهارة الأداء البعديّ	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسّط المربعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
طريقة التدريس Hotelling's Trace=3.620 الدلالة الإحصائية =0.000*	تحديد الكلمات المفتاحيّة	11.494	1	11.494	*12.979	0.001	0.148
	تحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة	7.390	1	7.390	*8.216	0.005	0.099
	حذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائد	165.050	1	165.050	*239.195	0.000	0.761
	إعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة	354.114	1	354.114	*82.933	0.000	0.525
	مراعاة الدقّة اللغويّة	7.241	1	7.241	*6.074	0.016	0.075
الخطأ	تحديد الكلمات المفتاحيّة	66.418	75	0.886			
	تحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة	67.462	75	0.899			
	حذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائد	51.752	75	0.690			
	إعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة	320.243	75	4.270			
	مراعاة الدقّة اللغويّة	89.410	75	1.192			
المجموع المُعدّل	تحديد الكلمات المفتاحيّة	117.805	81				
	تحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة	104.744	81				
	حذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائد	231.756	81				
	إعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة	701.378	81				
	مراعاة الدقّة اللغويّة	172.500	81				

* ذات دلالة إحصائية (= 0.05)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول (2) يتبيّن أنّ قيم الدّلالة الإحصائيّة لمهارة (تحديد الكلمات المفتاحيّة، وتحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة، وحذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة، وإعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة، ومراعاة الدقّة اللغويّة) أقل من مستوى (α = 0.05) تبعًا لمتغيّر طريقة التدريس؛ ممّا يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = 0.05) بين الأوساط الحسابيّة البعديّة لأداء أفراد عينة الدّراسة في مهارة (تحديد الكلمات المفتاحيّة، وتحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة، وحذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة، وإعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة، ومراعاة الدقّة اللغويّة) يعزى لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتياديّة، والمدوّنة الإلكترونيّة)، **وبذلك** جرى رفض الفرضيّة الصفريّة وقبول البديلة التي تنصّ على: **"**توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = 0.05) بين الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد عينة الدّراسة في مهارات: (تحديد الكلمات المفتاحيّة، وتحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة، وحذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة، وإعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة، ومراعاة الدقّة اللغويّة) يُعزى لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتياديّة، والمدوّنة الإلكترونيّة)".

ومن جدول الأوساط الحسابيّة، يتبيّن أنّ الفرق الدّال إحصائيًا لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبيّة، اللواتي خضعنَ للتدريس بطريقة (المدوّنة الإلكترونيّة). ولإيجاد فاعلية (أثر) المدوّنة الإلكترونيّة في كلّ مهارة من مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة: (تحديد الكلمات المفتاحية، وتحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة، وحذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة، وإعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة، ومراعاة الدقّة اللغويّة)، جرى إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، فقد وُجد – من الجدول (2) - أنه يساوي على الترتيب: (0.075, 0.525, 0.761, 0.099, 0.148) وهذا يعني أن طريقة التدريس (المدوّنة الإلكترونيّة) فَسّرَت على الترتيب حوالي (7.5%, 52.5%, 76.1%, 9.9%, 14.8%) من التباين في الوسط الحسابيّ لأداء أفراد عينة الدّراسة في كل مهارة من مهارات التلخيص الكتابيّ المعتمدة في الدّراسة الحاليّة.

ب) اختبار مهارات التلخيص الكتابيّ مُجتمعةً

جرى حساب الوسطين الحسابيين، والانحرافان المعياريّين لأداء أفراد عينة الدّراسة القبلي والبعدي في اختبار مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة مُجتمعةً، وفقًا لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتياديّة، والمدوّنة الإلكترونيّة)، في الجدول (3).

جدول (3): الوسطان الحسابيان، والانحرافان المعياريّان لأداء أفراد عينة الدّراسة القبليّ والبعديّ في اختبار مهارات التلخيص الكتابيّ مُجتمعةً، وفقًا لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتياديّة، والمدوّنة الإلكترونيّة)

طريقة التدريس	الأداء القبليّ		الأداء البعديّ			
	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الوسط الحسابيّ المعدّل	الخطأ المعياريّ
الاعتياديّة	21.93	3.06	27.86	2.61	27.90	27.90
المدوّنة الإلكترونيّة	21.83	3.39	36.37	4.90	36.34	36.34
الكليّ	21.88	3.21	32.22	5.85		

يتبين من الجدول (3) وجود فرق ظاهريّ بين الوسطين الحسابيّين البعديّين لأداء أفراد عينة الدّراسة في اختبار مهارات التلخيص الكتابيّ مُجتمعةً، وفقًا لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتياديّة، والمدوّنة الإلكترونيّة)، وبهدف عزل (أثر) الفروق القبليّة في أداء أفراد عينة الدّراسة في اختبار مهارات التلخيص الكتابيّ مُجتمعةً، ولمعرفة الدّلالة الإحصائيّة لتلك الفروق الظاهريّة، وفقًا لمتغيّر الدّراسة طريقة التدريس (الاعتياديّة، والمدوّنة الإلكترونيّة)؛ فقد استُخدِم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One-Way ANCOVA)، وذلك مبيّن في الجدول (4).

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للوسطين الحسابيّين لأداء أفراد عينة الدّراسة البعديّ في اختبار مهارات التلخيص الكتابيّ مُجتمعةً، وفقًا لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتياديّة، والمدوّنة الإلكترونيّة)

مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسط المربعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب(الاختبار القبليّ)	277.096	1	277.096	21.240	0.000	0.212
طريقة التدريس	1715.708	1	1715.708	***131.512**	***0.000***	***0.625***
الخطأ	1030.638	79	13.046			
المجموع المُعدل	**3010.549**	**81**				

* ذات دلالة إحصائية (= 0.05)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (4) يتبيّن أنّ قيمة الدّلالة الإحصائيّة للاختبار الكليّ، أقلّ من مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α = 0.05)؛ ممّا يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α = 0.05) بين الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد عينة الدّراسة البعديّ في اختبار مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة مُجتمعةً، يُعزى لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتياديّة، والمدوّنة الإلكترونيّة)، وبذلك جرى رفض الفرضيّة الصفريّة الأولى، وقبول البديلة التي تنصّ على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α = 0.05) بين الوسطين الحسابيّين لأداء أفراد عينة الدّراسة في اختبار مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة مُجتمعةً تُعزى لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتياديّة، والمدوّنة الإلكترونيّة)". ومن جدول الأوساط الحسابيّة، يتبيّن أنّ الفرق الدالّ إحصائيًا لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبيّة اللواتي خضعنَ للتدريس بطريقة (المدوّنة الإلكترونيّة). ولإيجاد فاعليّة (أثر) المدوّنة الإلكترونيّة في اختبار مهارات التلخيص الكتابيّ مُجتمعةً، جرى إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، فقد وُجد – من الجدول (4) - أنّه يساوي (0.625): وهذا يعني أنّ طريقة التدريس (المدوّنة الإلكترونيّة) فَسّرَت حوالي (62.5%) من التباين في الوسط الحسابيّ لأداء أفراد عينة الدّراسة في اختبار مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة مُجتمعةً.

وقد تبيّن من نتائج الجدول (2) وجود فرق دالّ إحصائيًا في كلّ مهارة من مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة بين أداء المجموعة الضابطة التي خضعت للتدريس باستخدام طريقة التدريس (الاعتياديّة)، وبين أداء المجموعة التجريبيّة التي خضعت للتدريس باستخدام طريقة التدريس (المدوّنة الإلكترونيّة)، ولصالح أداء المجموعة التجريبيّة التي خضعت للتدريس باستخدام طريقة التدريس (المدوّنة الإلكترونيّة).

وممّا يُلاحظ أيضًا من الجدول (2)، أنّ الأوساط الحسابيّة لأداء الطالبات في المجموعة الضابطة -بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبليّ- في كل مهارة من مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة البعديّة، كانت أقل من أداء طالبات المجموعة التجريبيّة في هذه المهارات الفرعيّة نفسها. ويظهر من الجدول (4) وجود أثر دال إحصائيًا على اختبار مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة مجتمعةً بين أداء الطالبات اللواتي درسنَ بطريقة التدريس (الاعتياديّة)، وبين أداء الطالبات اللواتي درسنَ بطريقة التدريس (المدوّنة الإلكترونيّة)، ولصالح أداء الطالبات اللواتي درسنَ بطريقة التدريس (المدوّنة الإلكترونيّة).

ويمكن أن تعزو الباحثة هذا الأثر على مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة مجتمعةً إلى أنّ المدوّنة الإلكترونيّة ذات أثر إيجابيّ في تحسين مهارة التلخيص لدى أفراد عينة الدّراسة، واتّفقت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة كتشكارن (Kitchakarn, 2012) التي بيّنت الأثر الإيجابيّ للمدوّنة الإلكترونيّة في تحسين التلخيص، وبيّنت نتائجها أنّ درجات اختبار التلخيص البعديّ لأفراد عينة الدّراسة، أعلى من درجاتهم في الاختبار القبليّ؛ نتيجة تدريسهم مهارة التلخيص عن طريق المدوّنة الإلكترونيّة.

وتعزو الباحثة تفوق طالبات المجموعة التجريبيّة في أدائهنّ في مهارة التلخيص على أداء طالبات المجموعة الضابطة إلى اجتماع عدة أمور، قد يعود لها الأثر، وهي:

أولاً: استخدام المدوّنة الإلكترونيّة في التدريس، قد يكون له دور في استثارة دافعيّة الطالبات للتعلّم عن طريقها، فدافعيّة الطلبة تزداد، وتتحسّن مهاراتهم في التعلّم عند استخدامهم لتقنيّات التكنولوجيا الحديثة في التدريس (Nomass, 2013). وتزداد دافعيّتهم للكتابة عند استخدامهم لأداة تعليميّة حديثة خارج الفصل الدّراسيّ، مثل المدوّنة (Kitchakarn, 2012)، فقد أكدّت كثير من الدراسات أنّ دافعيّة المتعلّم شرط أساسيّ للتعلّم، وقوة محفّزة للطلبة لإنجاز المهمّات التي تبني المعرفة لديهم (Nguyen, 2008). وأظهرت العديد من نتائج الدّراسات أنّ الدّافعيّة لها أثر إيجابيّ في تحصيل الطلبة الدّراسيّ، وفي أدائهم الأكاديميّ (نصر، 2014). وقد لاحظت الباحثة في أثناء تقديمها المعرفة النظريّة لمدوّنة الفصل الإلكترونيّة لطالبات المجموعة التجريبيّة، وآليّة العمل فيها، تشوّقًا كبيرًا، وحماسًا واضحًا من الطالبات، تجسّد في استجابتهنّ السريعة لطلبات الدعوة عبر المدوّنة، وحرصهنّ على مشاهدة مقاطع الفيديو التعليميّة، التي بلغت (294) مشاهدة لطالبات المجموعة التجريبيّة المكوّنة من (42) طالبة فقط؛ ممّا يدلّ على كثرة زياراتهنّ للمدوّنة، وتكرار عرضهنّ لهذه المقاطع، علمًا بأنّ المدوّنة مغلقة على طالبات هذه المجموعة فقط. ولاحظت الباحثة أيضًا سرعة التطبيق في كل مرحلة من مراحل الإجابة على الأنشطة التدريبيّة، والدخول المستمر للمدوّنة؛ والتفاعل النشط في التعليق، أو تتبّع تعليقات الزميلات، أو تتبّع لوحة الشرف.

ثانيًا: التصميم الفنيّ المميّز للمدوّنة، وتضمينها وسائط متعدّدة، وروابط تشعبيّة تتيح انتقال الطالبات عبر مواقع مفيدة ذات صلة، والبحث عن معلومات إضافيّة؛ الذي ربما أدّى إلى التشويق والمواصلة، والتفاعل النشط.

ثالثاً: إتاحة المدوّنة الإلكترونيّة طوال الوقت، وتجاوزها حدود الزمان والمكان، ومنحها الطالبات فرص التعلّم في أي وقت، وفي أي مكان، ومنحها أيضًا فرص التواصل والحوار مع المعلمة والزميلات، ورؤية الطالبات لتعليقاتهنّ منشورة في المدوّنة؛ ممّا قد يكون له الأثر في تحفيزهنّ على مواصلة التلخيص بدافعيّة.

رابعاً: قد يرجع السبب لدور التغذية الراجعة الفوريّة، التي كانت تتلقاها الطالبات في أثناء استجابتهنّ على كلّ مرحلة من مراحل التطبيق عبر المدوّنة، ممّا أدّى إلى زيادة فاعليّتهنّ للقيام بالمهمّات المطلوبة، والاستمرار في ممارسة الأنشطة التدريبيّة بكفاءة؛ لما للتعزيز من دور في ذلك، فعند تجزئة المهمّة في الوقت الواحد إلى سلسلة من المهارات الصغيرة الفرعيّة، وحصول الفرد في كل مرة يُنجز فيها المهمّة الفرعيّة على إثابة فوريّة، يصبح كفؤًا في أداء هذه المهمّة في النهاية (المطارنة، 2013).

خامساً: تصميم تدوينات جذّابة داخل المدوّنة خاصّة بلوحة الشرف، تُعلن عليها أسماء الطالبات المميّزات، قد يكون له أثر في تنافس الطالبات، وزيادة الجهد المبذول؛ لأنّ لوحة الشرف تعدّ من دوافع التنافس والحاجة إلى التقدير، فقد أثبتت التجارب أنّ الإنسان يزيد من مقدار الجهد المبذول حينما يتنافس مع غيره، وحينما يعرف أنّه سيحصل على التقدير الاجتماعيّ بعد نجاحه وإنجازه (المطارنة، 2013).

سادساً: من الأسباب المحتملة، سهولة الدخول إلى المدوّنة، وسهولة استخدامها، وقيام الباحثة بمساعدة الطالبات في التغلّب على المشكلات التي كانت تواجههنّ في بداية التطبيق، فقد كانت تتواصل معهنّ وجهًا لوجه، وعبر مجموعة في الواتس أب (WatsApp)، وسمحت أيضًا للطالبات بموافقة مديرة المدرسة، بإحضار الهواتف الذّكيّة؛ ليستخدمنها داخل المدرسة مؤقّتًا، لحين الانتهاء من عمليّة الإرشاد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Amir, *et al.* , 2011; Genzola, 2015; Kitchakarn, 2012; Noytima, 2010; Recep & Aysel, 2010; Sadikin & Saleh, 2016; Soares, 2008; Vurdien, 2013; Zhang et al., 2014) , وتختلف مع نتيجة دراسة (Özdemir & AydÕna, 2015) التي أكّدت أنّ استخدام المدوّنات الإلكترونيّة, لم يكن له أيّ أثر في تحسين مهارة الكتابة، ولم يُحقّق إنجازًا كتابيًا أفضل لدى أفراد المجموعة التجريبيّة. وقد يرجع السبب في هذا الاختلاف إلى اختلاف التصميم الفنيّ للمدوّنة، واقتصارها على المحتوى التعليميّ، دون إضافة لوحات شرف، ووسائط متعدّدة، وارتباطات تشعبيّة تتيح للطلبة التنقل عبر المواقع ذات الصلة وتزيد من التشويق والتفاعل.

وبمقارنة نتائج طالبات المجموعة التجريبيّة على اختبار مهارة التلخيص البعديّ في كلّ مهارة من مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة، بعد أن خُصّص لكل مهارة درجتان، باستثناء المهارة الرابعة التي خُصّص لها (4) درجات؛ لأنّها تتضمّن البناء بإيجاز (درجتان)، والبناء بأسلوب الطالبة (درجتان)؛ لذا قُسّم وسطها الحسابيّ على (2) لتصبح درجات كلّ مهارة من المهارات الخمسة متساوية، وتصلح لإجراء المقارنات بشكل دقيق. وهذا ما بيّنه الجدول (1) وبناءً على ما ذُكر يُلاحظ من الجدول (1) أيضًا أنّ الطالبات سجّلنَ أعلى متوسط حسابيّ في مهارة تحديد/استنتاج الفكرة الرئيسة (7.94)، يليها حذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة (7.72)، يليها تحديد الكلمات المفتاحيّة (7.32)، يليها إعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة (6.86) بعد التقسيم على (2)، يليها (مراعاة الدّقة اللغويّة (6.79).

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما لاحظته عند قيامها بتدريس أفراد عينة الدراسة للنصوص القرائيّة، وقيامها بعمليّات تحليل شاملة لبِنية النصّ، من أنّ الطالبات أتقنّ مهارات محدّدة مثل (تحديد أو استنتاج الأفكار الرئيسة، وتحديد معاني المفردات الجديدة، وذكر بعض التفصيلات في الفقرات)، أكثر من إتقانهنّ لمهارات أخرى مثل (تحديد علاقات الجمل مع بعضها بعضًا، والتمييز بين الأفكار الرئيسة المهمّة والأفكار الداعمة الأقل أهميّة) التي تساعدهنّ في عمليّة التلخيص وتمهّد لأهم مهارة في التلخيص وهي (إعادة البناء بإيجاز وبأسلوب الطالبة)، فقد تحتاج هذه المهارة لمدّة أطول من التدريب، وكذلك مهارة (مراعاة الدقّة اللغويّة) كونها تعتمد على تأسيس تراكميّ للطلبة في مادة القواعد ولا يمكن للطلبة إتقانها في مدّة محدودة.

إنّ مهارة مراعاة الدقّة اللغويّة -تحديدًا- سجلت فيها الطالبات أدنى متوسط حسابيّ، وقد يعود ذلك لعدّة أسباب متداخلة، أهمّها وجود ضعف تراكميّ في الأداء اللغويّ والنحويّ والإملائيّ، وفي استخدام علامات الترقيم لدى أفراد عينة الدّراسة، وعلاج هذا قد يستغرق مدّة زمنيّة طويلة، ويحتاج إلى تكاتف جهود المعنيين، والتفكير بطرائق واستراتيجيّات حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، وخاصّة في المرحلة الأساسيّة، وتكثيف الدورات التدريبيّة لمعلمي اللغة العربيّة، وقد أكّد (النصار، 2012) أنّ ظاهرة ضعف الأداء اللغويّ عند الطلبة في المدارس والجامعات قديمة جدًا، لكنّ الشكوى من كثرة الأخطاء اللغويّة ما زالت تعمّ أرجاء الوطن العربيّ إلى اليوم، وبالرغم من التقدّم الهائل في وسائل التربية والتعليم، إلّا أنّ هذا الضعف منتشر بين أوساط المعلمين والمتعلمين على حدّ سواء. وقد أثبت نتائج كثير من الدّراسات وجود مثل هذا الضعف وبأشكال مختلفة لدى الطلبة (خضير، 1998؛ عبد الرازق، 2010؛ النصار، 2012)، وقد عزا بعضهم هذا الضعف إلى أسباب عديدة، منها ما يتعلق بمعلمي اللغة العربيّة، واستخدامهم لطرائق تدريس اعتياديّة غير حديثة، وضعف معرفتهم بطرائق المعالجة الصحيحة للطلبة المتأخرين، إلى جانب كثرة المهام المسندة إليهم، ونقص برامج تأهيلهم وتدريبهم، ومنها ما يتعلّق بالطلبة أنفسهم، من حيث قلة الكفاءة، وضعف مهارات اللغة العربيّة لديهم، وخاصّة مهارات القراءة والكتابة (زايد, 2008؛ الغول،2009؛ النصار, 2012.)

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدّراسة الحاليّة من نتائج، تُوصي الباحثة بالآتي:

- استخدام المعلمين المدوّنة الإلكترونيّة في التدريس لطلبة الصف الأوّل الثانويّ؛ من أجل تحسين مهارتهم في التلخيص الكتابيّ.
- إجراء المزيد من الدراسات بهدف تعرّف أثر استخدام المدوّنة الإلكترونيّة في تحسين مهارة التلخيص الكتابيّ، في مراحل دراسيّة أخرى.

المراجع

أبو حرب، يحيى والفزاري، خالد (2010). اتجاهات معلمة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو المنحى التكاملي للمنهج التربوي في سلطنة عمان، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 1* (16), 231-282.

البجّة، عبد الفتاح. (2005). *تعليم مهارات اللغة العربية وآدابها*. العين: دار الكتاب الجامعيّ.

إبراهيم، أحمد،. (2013)فعالية برنامج قائم على الجيل الثانى للويب (Web2.0) في تنمية مفاهيم اللغة العربيّة لدى طلاب كليّة التربية واتّجاهاتهم نحوه. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 1*(33)، 113-153.

البكور، حسن والنعانعة، إبراهيم وصالح، محمود. (2010). *فن الكتابة وأشكال التعبير*. دمشق: دار جديد.

أبو عيشة، فيصل. (2009). *الإعلام الإلكتروني*. عَمّان: دار أسامة.

جلهوم، عدلي وسلامة، عادل. (2001). فاعلية استخدام المدخل التكاملي في تدريس منهجي اللغة العربية والعلوم لتلاميذ المرحلة الإعداديّة. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، 2, 335-385.

الحدابي، داوود، الجاجي، رجاء. (2008). فعالية المنهج التكاملي في تنمية مها ارت التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي. ورقة مقدمة إلى *المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن.

الحلاق، علي والهاشميّ، عبدالرحمن. (2011). أثر كل من استراتيجيتي التعبير الكتابي الموجه والمقيّد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الأردن. *دراسات/ العلوم التربوية، 38*(1)، 88.99.

خضير، رائد. (1998). *أسباب ظاهرة الضعف اللغويّ عند طلبة المرحلة الأساسيةّ من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة إربد: دراسة ميدانية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردنّ.

خطايبة، ألمازة. (1998). *أثر برنامج تعليميّ مقترح على تنمية مهارات التلخيص الكتابيّ في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسيّ في لواء الكورة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

خنين، أريج. (2017). أثر استخدام المدوّنات التعليميّة على التحصيل لدى طالبات جامعة الملك سعود بالرياض. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات* التربوية *والنفسية*، 5(1)، 248-267.

دحلان، سلافة. (بدون تاريخ). *كيفية كتابة تلخيص كتاب*. استرجع في 14 حزيران، 2018، من المصدر.http://mawdoo3 Com.

زايد، فهد. (2008). *أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة*. ط.1، عمّان: دار اليازوريّ العلميّة.

شفيق، حسنين. (2010). *الإعلام الجديد – الإعلام البديل - تكنولوجيات جديدة في عصر ما بعد التفاعلية*. مصر: دار فكر وفن.

الشنطيّ، محمد. (2001). فن التحرير العربي ضوابطه وأنماطه. ط 5. حائل: دار الأندلس.

طاهر، علويّ. (2010). *تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية*. عمّان: دار المسيرة.

الطواها، سعيد. (1995). *أثر غياب النصّ أو وجوده أثناء التلخيص والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائيّ*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الرازق، عبدالرحمن. (2010). *أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية للمدارس الأردنية الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين وأولياء الأمور*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردنّ.

الغول، منصور. (2009). *مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها*. ط.1، عمّان: دار الكتاب الثقافيّ.

العيسى، يوسف. (2013). *أثر برنامج تعليميّ في اللغة العربية قائم على التفكير الإبداعيّ في تحسين مهارتيّ التلخيص والتخيل لدى الطلبة المتميّزين في الأردنّ*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردنّ.

اللوزي، مريم (2005). *بناء برنامج تدريبيّ وفق نموذج ويليام جوردون لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية باللغة العربية لطلبة الصف العاشر الأساسيّ*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

مدكور، علي وخليف، سامية وجاد، محمد والمصري، سلوى. (2016). تقويم مهارات الكتابة الإبداعيّة في اللغة العربيّة لطلاب الصف الأوّل الثانويّ. *مجلّة العلوم التربوية,2* (2), 558-581.

المصري، يوسف. (2006). *فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، غزّة.

المطارنة، موسى (2013). *رفع مستوى الدافعية للطلبة نحو الدراسة أدوات وأساليب*. رسالة ماجستير غير منشورة، الكليّة العلميّة، الأردن.

النصار، صالح. (2012). ضعف الطلبة في اللغة العربيّة: قراءة في أسباب الضعف وآثاره في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلميّة. ورقة مقدمة إلى *المؤتمر الدوليّ للغة العربية: العربية لغة عالمية مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة*، بيروت، 19-23 آذار، 2012.

نصر، ألفت. (2014). *الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتهما بالتحصيل الدّراسيّ، دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثالث الثانويّ في المدارس الرّسمية في مدينة دمشق*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2011). *الكتابة الفنية، مفهومها، أهميتها، مهاراتها، تطبيقاتها*. عمان: مؤسسة الوراق.

وحشة، رولا. (2011). *أثر استراتيجيات التعلّم ثلاثية الأبعاد في التلخيص الكتابيّ والاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف العاشر*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردنّ.

يدك، صفاء. (2011). *أثر استراتيجية التلخيص والأسلوب السرديّ للنصّ وصعوبته في ما وراء الاستيعاب*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردنّ.

Noytima, U. (2010). Weblogs enhancing EFL students' English language learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2* (2), 1127–1132.

Olatunji, S. (2011). *English Language and Communication Skills for Tertiary Education,* 1st ed. Ibadan: Joytal Educational Services.

Özdemir, E. & AydÕn, S. (2015). The effects of blogging on EFL writing achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 199*, 372 – 380.

Peterman, A. (n.d.). *How to Write a Summary*. Retrieved June 15, 2018, from https://www. wikihow.com/Write-a-Summary.

Plagiarising, Paraphrasing and Summaries. (n.d.) Retrieved from https://thelearninglink. yolasite. com/resources/CHY4U/Academic_Skills/PlagiarisingParaphrasingSummaries.pdf

Recep, S. & Aysel, S. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners. *Computer Assisted Language Learning, 23* (3), 183-197.

Sadikin, I. & Saleh, M. (2016). Weblog-based learning in an EFL young learners' context: students' perspective. *Arab World English Journal*, (3), 58-78.

Sangrà, A., Vlachopoulos, D. & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of E-Learning: An approach to the conceptual framework. *Research Articles, 3* (2), 136-159.

Soares, D. (2008). Understanding class blogs as a tool for language development**.** *Language Teaching Research, 12* (4), 517–533.

Vurdien, R. (2013). Enhancing writing skills through blogging in an advanced English as a Foreign Language class in Spain. *Computer Assisted Language Learning, 26* (2), 126-143.

Zhang, H., Song, W., Shen, S., & Huang, R. (2014). The effects of blog-mediated peer feedback on learners' motivation, collaboration, and course satisfaction in a second language writing course. *Australasian Journal of Educational Technology, 30* (6), 670-685.

Amir, Z., Ismail, A. & Hussin, S. (2011). Blogs in Language Learning: Maximizing Students' Collaborative Writing. *Procedia Social and Behavioral Sciences 18*, 537–543.

Bates, T. (n.d.). *Online learning tools and technologies*. Retrieved June 12, 2018, from https://www. tonybates.ca/wp-content/uploads/ 2008/ 07/online-learning-tools.pdf.

Brown, P. (n.d.). Qauting, summrising and paraphrasing. Retrieved from https://www.mesacc. edu/~ paoih30491/StudentLearningTools.html

Capaldo, C., Flanagan, K. & Littrell, D. (2008). *Introduction to technology in schools.* Retrieved June 12, 2018, from http://philaliteracy.org/wp-content/uploads/2014/05/2013-What-are-the-different-types-of-technology-you-use-in-your-classroom.pdf

Genzola, A. (2015). Weblogs on language learning: A technology-enhanced instruction in a tertiary-level EFL classroom in China. *Arab World English Journal, 6* (4), 389 – 407.

Kitchakarn, O. (2012). Using blogs to improve students' summary writing abilities. *Turkish Online Journal of Distance Education, 13* (4), 209-219.

Ma, S. & Zhang, Q. (2007). A study on content and management style of corporate blogs. In *International Conference on Online Communities and Social Computing OCSC* (pp. 116-123). Philadelphia: Drexel University.

Maybodi, A. & Maibodi, A. (2017). The effect of teaching summarization strategies on reading comprehension of science and humanities Iranian high school students. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics, 2* (1), 2503-4197.

Nelson, J. Smith, D. & Dodd, J. (1992). The effects of teaching a summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science rext. *Education and Treatment of Children, 15* (3), 228-243.

Nguyen, C. (2008). *Student motivation and learning*. NY: United States Military Academy, West Point.

الملحق (أ)

قائمة مهارات التلخيص الكتابيّ الفرعيّة / المؤشرات الدالّة. (قائمة معايير التصحيح لكل فقرة من فقرات الاختبار, وعددها ست فقرات).

المهارات (المؤشرات الدالّة)	**1- تحدّد الكلمات المفتاحيّة**	**2- تحدّد / تستنتج الفكرة الرئيسة**	**3- تحذف الأفكار الثانويّة والتفاصيل الزائدة**	**4- تُعيد بناء الفقرة في قوالب لفظيّة موجزة**	**5- تُعيد بناء الفقرة بأسلوبها**	**6- تُراعي الدقّة اللغويّة**
الدرجة للمهارة	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**
	0 1 2	**0 1 2**	**0 1 2**	**0 1 2**	**0 1 2**	**0 1 2**
المجموع الكلي	**10**					

الدرجة لجميع المهارات ما عدا المهارة الرابعة (2)	**0**	**1**	**2**
	إذا لم تتقن الطالبة المهارة	إذا أتقنت المهارة إلى حدّ مقبول (أي إذا كانت الإجابة غير تامّة).	إذا أتقنت الطالبة المهارة بشكل تامّ

ملاحظة: المهارة الرابعة خُصّص لها (4) درجات: درجتان على (إعادة بناء الفقرة في قوالب لفظيّة موجزة)، ودرجتان على (إعادة بناء الفقرة بأسلوبها). علمًا بأنّ مجموع فقرات التلخيص في اختبار مهارات التلخيص الكتابيّ ست فقرات، وزّع على كل فقرة الدرجة (10)، ليصل مجموع الدّرجات الكليّ على الفقرات الست هو الدرجة (60).

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

For

- ☐ One Year
- ☐ Two Years
- ☐ Three Years

أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية

لمدة

- ☐ سنة واحدة
- ☐ سنتان
- ☐ 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 15, No. 1, Jumada 2, 1440 H, March 2019

Articles in Arabic

- **The Effect of Using Caricatures on Improving Creative Writing Skills**
  Raed Khodair and Ola Mraisat — **1**

- **Conflict Management Strategies for School Teachers in Al-Mafraq Directorate and its Relationship to Communication Efficiency** — **17**
  Ahmad Mahasneh and Omar Al-Adamat

- **Nomophobia Among Yarmouk University Students**
  Fawwaz Momani and Sherin Okour — **33**

- **The Relationship Between the Differential Distractors Functioning and the Differential Item Functioning in a Multiple-Choice Mathematics Test** — **49**
  Yousef Al Sawalmeh and Jehad Al Ajlouni

- **Metacognitive Skills as Predictors of Academic Adjustment Among First Year Students at King Saud University** — **65**
  El-sayed Boraik

- **Emotional Intelligence and its Relation to Mindfulness Among Yarmouk University Students** — **79**
  Faisal Al-Rabee

- **The Effect of Item Characteristics and Persons Ability Levels on the Assumption of Local Independence in Item Response Theory** — **99**
  Zaid Bani Ata

- **The Effect of Weblog Use on Improving Summary Writing Skill**
  Almazah Khataibeh — **113**

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.
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.
   - Definitions of concepts/terms.
   - 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, in addition to (10 offprints free of charge 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 15, No. 1, Jumada 2, 1440 H, March 2019

ADVISORY BOARD

Prof. Abdalla Ababneh
*NCHRD, **JORDAN***
Email: AbdallaA@nchrd.gov.jo

Prof. Abdallah Oweidat
*Amman Arab University, **JORDAN***
Email: oweidat2007@yahoo.com

Prof. Ahmad Heggi
*Helwan University, **EGYPT***
Email: aheggi@hotmail.com

Prof. Ali Ayten
*Marmara University, **TURKEY***
Email: aliayten@marmara.edu.tr

Prof. Amal AL-Ahmad
*Damascus University, **SYRIA***
Email: amal.alahmad.edu@gmail.com

Prof. Ayesh Zeiton
*Jerash University, **JORDAN***
Email: azeitone@ju.edu.jo

Prof. Fadhil Ibrahim
*University of Mosul, **IRAQ***
Email: fadhil_online@yahoo.com

Prof. Farouq Rousan
*WISE University, **JORDAN***
Email: farouqrousan@hotmail.com

Prof. Mahmoud AL-Sayed
*Damascus University, **SYRIA***
Email: mahmoudsyd@gmail.com

Prof. Meziane Mohammed
*University of Oran, **ALGERIA***
Email: mezianeoran@yahoo.fr

Prof. Naseer ALkhawaldeh
*University of Jordan, **JORDAN***
Email: naseerahkh@yahoo.com

Prof. Othman Omayman
*Elmergib University, **LIBYA***
Email: omayman.othman @yahoo.com

Prof. Ruba Bataineh
*Yarmouk University, **JORDAN***
Email: rubab@yu.edu.jo

Prof. Said AL-Tal
*University of Jordan , **JORDAN***
Email: s.altal@ju.edu.jo

Prof. Sanaa Aboudagga
*Islamic University, **Gaza,PALASTINE***
Email: sabudagga@gmail.com

Prof. Abdalla El-Mneizel
*University of Sharjah, **UAE***
Email: amneizel@sharjah.ac.ae

Prof. Ahmad Hariri
*Duke University, **USA***
Email: ahmad.hariri@duke.edu

Prof. Ali AL-Shuaili
*Sultan QaboosUniversity, **OMAN***
Email: alshuaili@squ.edu.om

Prof. Ali Jifri
*University of Jeddah, **KSA***
Email: ajifri1@uj.edu.Sa

Prof. Amany Saleh
*Arkansas State University, **USA***
Email: asaleh@astate.edu

Prof. Ekhleif Tarawneh
*Univdersity of Jordan, **JORDAN***
Email: ek_tarawneh@yahoo.com

Prof. Fahad Alshaya
*King Saud University, **KSA***
Email: falshaya@ksu.esu.sa

Prof. Jasem Al-Hamdan
*Kuwait Univesity, **KUWAIT***
Email: djhamdan@yahoo.com

Prof. Maryam AL-Falasi
*Qatar University, **QATAR***
Email: malflassi@qu.edu.qa

Prof. Mohamad AL-Baili
*United Arab Emirate University, **UAE***
Email: vice_chancellor@uaeu.ac.ae

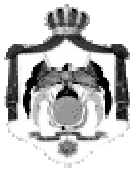
Prof. Nazeih Hamdi
*Amman Arab University, **JORDAN***
Email: nazhamdi@ju.edu.jo

Prof. Rateb AL-Soud
*University of Jordan, **JORDAN***
Email: rsaud@hotmail.com

Prof. Safaa Afifi
*Ain Shams University, **EGYPT***
Email: moali_2003@yahoo.com

Prof. Salha Issam
*Sultan Qaboos University, **OMAN***
Email: sissan@squ.edu.om

Prof. Shaker Fathi
*Ain Shams University, **EGYPT***
Email: shakermf51@yahoo.com



The Hashemite Kingdom of Jordan

Yarmouk University

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research Support Fund

Volume 15, No. 1, Jumada 2, 1440 H, March 2019

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 15, No. 1, Jumada 2, 1440 H, March 2019

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).**

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. Ahmad Battah
Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan
Email: mbattah@mutah.edu.jo

Prof. Amal Khasawneh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan
Email: Amal.Khasawneh@yu.edu.jo

Prof. Rafe'a Al-Zguol
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan
Email: rzghoul@yu.edu.jo

Prof. Suleman Al-Qadere
Faculty of Educational Sciences, Al-Albayt University, Jordan
Email: alqaderee@yahoo.com

Prof. Sameh Karasneh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan
Email: nhsamih@yahoo.com

Prof. Mohammad Tawalbeh
Dean of the Faculty of Education, Arab Open University, Jordan
Email: m_tawalbeh@aou.edu.jo

Prof. Na'el Shra'ah
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Jordan
Email: sharah@ju.edu.jo

Dr. Raed Khdeer, **Arabic Language Editor**

Prof. Lamia Hammad, **English Language Editor**

Abed AL-Salam Ghnimat, **Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

Prof. Shadia Al-Tel
Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan
Tel. 00 962 2 7211111 **Ext**. 3208
E-mail: jjes@yu.edu.jo
Yarmouk University Website: http://www.yu.edu.jo

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